SPRACHEN UND KULTUREN IM KONTAKT

Studia Translatorica

SPRACHEN UND KULTUREN IM KONTAKT

7

Herausgegeben von
Iwona Bartoszewicz, Anna Małgorzewicz,
Patricia Hartwich, Magdalena Białek und Małgorzata Czarnecka

Neisse Verlag
Wrocław – Dresden 2016

Studia Translatorica
Herausgegeben von Iwona Bartoszewicz (Universität Wrocław) und Anna Małgorzewicz (Universität Wrocław)

Vol. 7: *Sprachen und Kulturen im Kontakt*
Herausgegeben von Iwona Bartoszewicz (Universität Wrocław), Anna Małgorzewicz (Universität Wrocław), Patricia Hartwich (Universität Wrocław), Magdalena Białek (Universität Wrocław) und Małgorzata Czarnecka (Universität Wrocław)

Radaktionsbeirat
Prof. Dr. Lothar Černý (Fachhochschule Köln)
Prof. Dr. Sambor Grucza (Uniwersytet Warszawski)
Prof. Dr. Gyde Hansen (Copenhagen Business School)
Prof. Dr. Alessandra Riccardi (Università degli Studi di Trieste)
Prof. Dr. Annely Rothkegel (Universität Hildesheim)
Prof. Dr. Michael Schreiber (Johannes Gutenberg-Universität Mainz)
Prof. Dr. Lew N. Zybatow (Universität Innsbruck)
Prof. Dr. Jerzy Żmudzki (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin)

Gutachter
Prof. Dr. Przemysław Gębal
Prof. Dr. Magdalena Lisiecka-Czop
Prof. Dr. Gabriela Lehmann-Carli
Prof. Dr. Krystyna Mihułka
Prof. Dr. Karin Pittner
Prof. Dr. Peter Sandrini
Prof. Dr. Klaus Schubert
Prof. Dr. Fred Schulz
Prof. Dr. Zenon Weigt
Prof. Dr. Lech Zieliński

Sprachliche Redaktion
Patricia Hartwich

Sprachliche Redaktion der Zusammenfassungen
Kwiryna Proczkowska

Umschlaggestaltung
Paulina Zielona

Dtp
Aleksandra Snitsaruk

Pierwotną formą publikacji jest wersja drukowana
Die ursprüngliche Version der Zeitschrift ist eine Druckversion

© Copyright by Anna Małgorzewicz

ISSN 2084–3321
ISBN 978-83-7977-245-2
ISBN 978-3-86276-226-2

Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe
50–011 Wrocław, ul. Kościuszki 51a, tel. 071 342 20 56
http://www.atut.ig.pl; e-mail: oficyna@atut.ig.pl

Neisse Verlag
Neisse Verlag
Detlef Krell, Strehlener Str. 14, 01069 Dresden
tel. 0351 8 10 70 90, e-mail mail(at)neisseverlag.de

Inhalt

SPRACHEN UND KULTUREN IM KONTAKT

Paweł Bąk
Zur Strategie der Hinwendung in bilingualen deutsch-polnischen Diskursen. Vorüberlegungen zum integrativen Herangehen an die Schnittstelle von Translationswissenschaft und Diskursanalyse. 11

Annely Rothkegel
Spuren von Sprachen und Kulturen in Modellen der Nachhaltigkeitskommunikation. 25

Hanna Burkhardt, Alina Jurasz
Zu einigen Problemen der Darstellung von Kollokationen im deutsch-polnischen Kollokationswörterbuch 37

Kornelia Kołupajło
Kollokationen im deutsch-polnischen Vergleich und deren lexikografische Beschreibung 51

Lobna Fouad
Verflechtung und Entflechtung von deutscher und arabischer bzw. irakischer Identität in der Grenzgängerliteratur des Chamisso-Förderpreisträgers von 2010 Abbas Khider 63

Petra Bačuvčíková
Tempus- und Modusformen in Gerichtsentscheidungen 87

Urszula Bukowska-Pelc
Ustalanie ekwiwalentów terminów prawnych w różnych systemach prawnych na przykładzie pola terminologicznego *kurator* i jego odpowiedników w języku niemieckim 95

Tomasz Maras
Die Adäquatheit und die Skopostheorie als konstituierende Ansätze der zielorientierten Übersetzung 107

SPRACHEN UND KULTUREN IN DER LITERARISCHEN ÜBERSETZUNG

Edward Białek
Kazimirza Filipa Wize przekład poematu Heinricha Heinego *Deutschland. Ein Wintermärchen* (*Niemcy. Baśń zimowa*). Próba krytyki przekładu 117

Małgorzata Sieradzka
Mehrsprachigkeit in der literarischen Übersetzung 131

Marek Laskowski
Translatorische Herausforderungen der phraseologischen Wendungen am Beispiel des literarischen Textes *Die Blechtrommel*. Zur Übersetzung unveränderter Phraseologismen mit den phraseologischen Einheiten der Zielsprache 145

Michał Gąska
Zur (Un-)Übersetzbarkeit von Emotionen am Beispiel von Jan Kochanowskis Zyklus *Treny* und dessen Nachdichtungen ins Deutsche 161

Paulina Kluczna
Probleme der Übersetzer am Beispiel der Neologismen aus *Dzienniki gwiazdowe* von Stanisław Lem und ihrer Übersetzung ins Deutsche 171

Joanna Sulikowska-Fajfer
Sex, Geschlecht, Geschlechterverhältnisse – Tabubrüche in der Prosa von Dorota Masłowska und deren deutscher Übersetzung 185

SPRACHEN UND KULTUREN IN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Hanna Komorowska
Nauczanie języków i kultur w polskiej szkole a europejska polityka językowa 197

Zuzanna Czerwonka
Die graphemisch-perzeptive Interferenz aus dem Deutschen (als L1 oder L2) als Problem beim Ausspracheerwerb im Niederländischen 211

Houda Khoffi
Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lernergruppen am Beispiel von DaZ mit besonderem Augenmerk auf Integrationskurse. 221

Joanna Szczęk, Marcelina Kałasznik
Mehrsprachigkeit – Zwischen Annahmen und Realität. Versuch einer Bilanz am Beispiel der Sprachlernbiografien polnischer Studenten 235

Barbara Skowronek
Die Muttersprache im Gefüge der Mehrsprachigkeit 253

Houda Khoffi
Tunesische Germanistikstudierende zwischen revolutionären und akademischen Bildungsvorstellungen 271

DIDAKTIK DES DEUTSCHEN ALS FREMDSPRACHE IN EUROPA – STAND UND PERSPEKTIVEN

Ákos Bitter
Eine komparative Beschäftigung mit deutschen Elementen in Sprachen des östlichen Europa als gemeinsames Potenzial für hiesige Deutschdidaktiken 281

Petra Fuková
Motivierung zum Deutschlernen als L3 nach Englisch: Theoretische Grundlagen und Umriss der Forschungsmethodologie 291

Magdalena Białek
Status Quo des Deutschen als Fremdsprache und der sprachlich-interkulturellen Bildung im Kindergarten und in der Primarstufe in Polen 301

Anna Radzik
Plurizentrische Perspektive im Phonetikunterricht des Deutschen. 313

Małgorzata Czarnecka
Unterrichtstechniken im DaF-Unterricht an heutigen polnischen Schulen am Beispiel der ausgewählten Ausbildungsstätten in der zweiten Schulbildungsphase (4.-6. Klasse der Grundschule). 323

REZENSIONEN UND BERICHTE

Katarzyna Siewert-Kowalkowska
Holger Siever (2015): Übersetzungswissenschaft. Eine Einführung. Tübingen: Narr. 238 S.. 341

Paulina Kluczna, Kwiryna Proczkowska
Ogólnopolska konferencja naukowa Medius Currens V «Tłumacz w kulturze. Kultura tłumaczenia», Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, 8–9 kwietnia 2016 roku 343

SPRACHEN UND KULTUREN IM KONTAKT

DOI: XXXXXXX

Paweł Bąk
Universität Rzeszów / Polen

Zur Strategie der Hinwendung in bilingualen deutsch-polnischen Diskursen. Vorüberlegungen zum integrativen Herangehen an die Schnittstelle von Translationswissenschaft und Diskursanalyse

Abstract

The strategy of orientation in bilingual German-Polish discourse: Preliminary considerations on integrated approach to Translation Studies and Discourse Analysis

This article discusses less-studied aspects of bilingual public discourse, using the example of the bilingual German-Polish press and a selected joint statement by Polish and German archbishops from 2009. The discussion highlights the role of the category of perspective and asymmetry in shaping public bilingual discourses. The article proposes that the "orientation" model be used to examine the strategy of shaping public bilingual discourse.

Keywords: Strategy of positioning, bilingual German-Polish discourses.

0 Vorbemerkungen

Im vorliegenden Beitrag werden theoretische Grundlagen für das Forschungsvorhaben präsentiert, in dessen Rahmen am Beispiel der zweisprachigen Presse sowie der gemeinsamen Erklärungen, Ansprachen und Briefe der polnischen und deutschen Bischofskonferenz ausgewählte, bisher wenig untersuchte Aspekte der bilingualen öffentlichen Diskurse untersucht werden. Dabei sollen die kategoriale Dichotomie von Symmetrie und Asymmetrie im Hinblick auf die Translationsproblematik diskutiert und relevante Erkenntnisse der Translationswissenschaft im Hinblick auf die Möglichkeiten der Anwendung in der Diskursanalyse kritisch hinterfragt werden. Es

sind dabei Berührungspunkte sowie gemeinsame Problemfelder der Translationswissenschaft und der kontrastiven Diskursanalyse herauszuarbeiten.

Im ersten Arbeitsschritt des Forschungsvorhabens wird die Teilnahme der Deutschen und Polen sowie anderer Mitwirkender am politischen EU-Geschehen untersucht, wobei die Probleme in einen spezifischen kommunikativen Handlungsrahmen der bilingualen „Verständigungsdiskurse" eingebettet sind. Es wird vorgeschlagen, diese Probleme im Rahmen des Modells zu betrachten, das der „Hinwendungsstrategie" der Diskursgestaltung Rechnung trägt.[1] Im zweiten Schritt der Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, wo sonst außer dem untersuchten bilingualen Diskurs eine Vergleichsdiskursplattform auszumachen ist. Es wird erörtert, auf welche Diskurse und welche Aspekte der Diskurse außerhalb des hier angesprochenen kommunikativen Rahmens die Erkenntnisse ausgeweitet werden können. Weiter sollen Spezifika, Unterschiede und Regelmäßigkeiten in der Darstellung der Themen in den Verständigungsdiskursen und anderen Diskursen herausgearbeitet werden. Darüber hinaus wird auch nach dem gemeinsamen Nenner zwischen den (oft weitgehend) ungleichen Diskursen, den bilingualen Verständigungsdiskursen und nationalen Diskursen gesucht.

Ziel des Vorhabens ist es, ein interdisziplinäres Modell der Analyse auszuarbeiten. Es ist dabei kein statisches Gefüge gemeint, das Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhebt, sondern vielmehr ein integrativer Rahmen von Zugängen, der für Analysen von „Verständigungsdiskursen" individuelle Herangehensweisen bietet. Diese Aspekte werden an Belegen aus den untersuchten Diskursen in einem anderen Beitrag präsentiert (Bąk 2017b im Druck).[2]

In der vorliegenden Darstellung werden erste Beobachtungen angesprochen, die bereits in den zuvor erwähnten Pilotstudien beleuchtet wurden (Bąk 2010a, 2010b). Beide Arbeiten schlossen mit dem Vorschlag, in einer umfangreichen Studie die Merkmale zweisprachiger Diskurse zu untersuchen. Anhand jener Beobachtungen wurde das Problem verbalisiert, das nachfolgend kurz umrissen wird. Hier formulierte Thesen werden ausführlicher in einem theoretisch fundierten Aufsatz (Bąk 2017b im Druck) präsentiert, der demnächst erscheinen soll.[3]

1| Letztere wurden bereits in zwei Pilotstudien aufgezeigt (vgl. Bąk 2010a, 2010b) und werden in einem theoretisch fundierten Beitrag besprochen, der demnächst erscheinen wird (Bąk 2017b im Druck).

2| Den Anlass zur Untersuchung stellt zugleich auch die aus linguistischer und translationswissenschaftlicher Sicht zum Teil wenig sachkundige und unberechtigte Kritik an der gemeinsamen bilingualen „*Erklärung [des Vorsitzenden der Deutschen Bischofskonferenz, Erzbischof Dr. Robert Zollitsch und des Vorsitzenden der Polnischen Bischofskonferenz, Erzbischof Dr. Józef Michalik] aus Anlass des 70. Jahrestages des Beginns des Zweiten Weltkriegs am 1. September 1939*" dar. Mehr dazu vgl. Bąk (2010b: 11–24).

3| Zu sprachlichen Charakteristika der „Versöhnung als Handlungsstrategie" am Beispiel von politischen Reden vgl. Schramm/Czachur (2014: 33–53).

In dieser Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, welche Erkenntnisse, die in der Analyse der bilingualen Diskurse gewonnen werden, auch bei der Analyse von anderen öffentlichen Diskursen, d.h. von Diskursen andersartiger Formationen und Modalitäten eingesetzt werden und eventuell, zu welchen Schlussfolgerungen sie dort führen können. Nach den diskutierten Aspekten der bilingualen Diskurse sollen diese Erkenntnisse auf ihre mögliche Anwendung bei der Analyse von nichtbilingualen, nationalen Diskursen über die deutsch-polnischen Beziehungen verifiziert werden, d.h. auf die Untersuchung von deutschen Diskursen über Polen und polnischen Diskursen über Deutschland in der jeweiligen Presse aus dem Zeitraum 2004–2016, d.h. seit dem EU-Beitritt Polens. Hierbei wird an die Ergebnisse der Analyse des polnischen Diskurses vor dem EU-Beitritt Polens von Mikołajczyk/Zinken (2003) und Mikołajczyk (2004) angeknüpft, d.h. an die dort vorgeschlagene Typologie metaphorischer Modelle im EU-Diskurs vor 2004. Metaphern sind Ausdruck der Denkweise und Wahrnehmung der Wirklichkeit (vgl. Lakoff/Johnson dt. 2003: 22; Böke 1996; Bąk 2011, 2014; Musolff u.a. 2004, 2014 etc.). Sie werden jedoch oft zum Gegenstand einer Pragmatisierung,[4] d.h. beispielsweise der Instrumentalisierung in der euroskeptischen Presse und im Anti-Integrationsdiskurs (vgl. auch Mikołajczyk 2004: 151), was einer kritischen Beleuchtung bedarf. Meine These hierzu lautet, dass in den nationalen Diskursen eine europäische Perspektive zu vermissen ist, was in den bilingualen Verständigungsdiskursen nicht der Fall ist.

In der Untersuchung sind Kongruenzen, Umdeutungen und Nichtübereinstimmungen von metaphorischen Modellen im Europa-Diskurs, im bilingualen Verständigungsdiskurs, in nationalen (bzw. regionalen) Diskursen herauszuarbeiten. Hierbei sollen ihre zeitlichen Veränderungen vor dem Hintergrund von wichtigen politischen und sozialen Ereignissen nach dem EU-Beitritt Polens beleuchtet werden.

1 Verständigungsdiskurs

Die Probleme der bilingualen Diskurse sollen am Beispiel der zweisprachigen, deutsch-polnischen Publikationen *Deutsch-Polnisches Magazin Dialog*, der *Deutsch-polnischen Zeitung Region* (jeweils Zeitraum 2004–2016), der gemeinsam (in bilingualen Versionen) veröffentlichten Dokumente der deutschen und polnischen Bischöfe, d.h. der gemeinsamen Erklärungen der Deutschen und Polnischen Bischofskonferenz, der Ansprachen von Vorsitzenden der Bischofskonferenzen und des Briefwechsels zwischen ihnen untersucht werden. Die Magazine *Dialog* und *Region* wollen einen Beitrag zu den Verständigungs- und

4| Mehr zur Pragmatisierung der Metapher – letztere stellt an sich eine semantische Kategorie dar – vgl. Bąk 2012 und 2014.

Integrationsprozessen leisten. Die gemeinsamen, bilingualen Erklärungen der Deutschen und Polnischen Bischofskonferenz stellten stets wichtige Ereignisse im öffentlichen Leben Polens dar. Dies trifft auch auf die gemeinsame Erklärung des Vorsitzenden der Deutschen und Polnischen Bischofskonferenz aus Anlass des 70. Jahrestages des Beginns des Zweiten Weltkriegs im Jahre 2009 zu. Es ist ein Dokument, das als Bestandteil des offiziell-öffentlichen, deutsch-polnischen Diskurses, des so genannten „Historischen Briefwechsels"[5] anzusehen ist, der mit dem (besonders in Polen) berühmten Brief der polnischen Bischöfe an die deutschen Bischöfe 1965 eingeleitet wurde.

Im Hinblick auf die nachstehend umrissenen Aspekte der „Hinwendungsstrategie" und den spezifischen Charakter des Beitrags, den die bilingualen Texte zur Verständigung zwischen den beiden Völkern leisten, wird vorgeschlagen, den bilingualen Diskurs als **Diskurs der Verständigung** (kurz **„Verständigungsdiskurs"**) zu betrachten. Es darf vorausgesetzt werden, dass die bilingualen Diskurse als Verständigungsdiskurse einen Beitrag zur Aussöhnung zwischen den beiden Völkern leisten wollen. Daher wird diskutiert, ob auch die anderen, nichtbilingualen Diskurse über die deutsch-polnischen Beziehungen als Verständigungsdiskurse zu sehen sind, gegebenenfalls welche es sind sowie unter welchen Bedingungen sie als solche betrachtet werden können.

In der Analyse des Diskurses werden Aussagen untersucht, die die deutsch-polnischen Beziehungen und hier schwierige Themen betreffen: die Problematik der Flucht- und Vertreibung, die Anerkennung der Oder-Neiße-Grenze, der Warschauer Aufstand, Beziehungen zu Russland, die Rolle der USA in der europäischen und Weltpolitik, der Raketenschild, die Nord-Stream-Pipeline, die Migrationsthematik, Konzepte der EU-Integration. Diese Themen bilden „diskursive Formationen" im Sinne Foucaults (1981: 58). Protagonisten der beschriebenen Geschehen, zugleich (potenzielle) Adressaten und (wirkliche) Rezipienten der Texte des untersuchten Verständigungsdiskurses sind in den hier herangezogenen Texten Deutsche und Polen. Aus der europäischen Perspektive sind darüber hinaus auch andere Probleme (wie neuerdings „der Brexit") zu berücksichtigen.

2 Forschungsstand und Grundbegriffe

Für die Arbeit wichtige Probleme der Translation und der Diskursgestaltung sind bereits Gegenstand der einschlägigen Literatur in Bereichen der Translationswissenschaft, kontrastiven Linguistik, Pragmalinguistik, Soziologie, Soziolinguistik und – besonders in den letzteren Jahren – der Diskursanalyse. In die Diskursanalyse werden jedoch selten die Erkenntnisse der Translationswissenschaft mit einbezogen, was mit den Charakteristika der jeweils analysierten Diskurse

5| Vgl. http://www.dbk.de/themen/historischer-briefwechsel/ (letzter Zugriff: 20.8.2016).

verbunden ist.[6] Wichtige Erkenntnisse, die dem pragmalinguistisch-translationslinguistischen Rahmen des Untersuchungskonzepts zugrunde liegen, konnten im Zusammenhang mit der Kategorie der Deixis herausgearbeitet werden (vgl. u.a. Lyons 1983, Berdychowska 2002, 2013). Diese sollen nunmehr erweitert werden. Dabei sollen nach wie vor wichtige Schnittstellenprobleme zwischen Translationswissenschaft und Diskursanalyse einerseits sowie Pragmalinguistik und Semantik andererseits im Zentrum stehen. Es wird an die bereits eingeleitete Diskussion angeknüpft und auf relevante Einsichten eingegangen. Was die Schnittstelle der Pragmalinguistik, der Sprechhandlungstheorie und der Semantik anbelangt, werden Aspekte der epistemischen Semantik von Busse (2005, 2012) berücksichtigt und der Schwerpunkt auf die Kategorie der Erfahrung von Sprechhandlungen gelegt.

3 Diskurs nach Foucault (1981) und die epistemische Semantik von Busse (2012)

Wie zuvor angedeutet, liegen dem Konzept der Arbeit u.a. die Auffassung des Diskurses von Foucault (1981, 1993) und die (post-)foucaultsche Tradition der Diskursforschung (vgl. u.a. Warnke 2007, Warnke/Spitzmüller 2008), der diskurssemantische Ansatz von Busse (2005, 2012), die pragmalinguistischen Auffassungen des rituellen Gleichgewichts von Goffman (1967) und der Höflichkeit von Brown/Levinson (1987, 2007),[7] Methoden der kontrastiven Linguistik, der kontrastiven Text- und Diskurslinguistik sowie der Translationswissenschaft (insbesondere über die Äquivalenz) zugrunde.[8]

Als Diskurs gilt Foucault zufolge eine Verkettung bzw. ein regelgeleitetes Bündel von Texten bzw. Aussagen, die einer Formation (Ordnung) des Diskurses angehören (Foucault 1981: 156; 1993: 14–20). Die „Ordnung" der hier zu untersuchenden Diskurse, d.h. des Pressediskurses (*Region* und *Dialog*) und des

6| Die Asymmetrie von Original und Translat wurde bereits in zwei Pilotstudien gestreift, in denen allgemeine Merkmale der bilingualen Diskurse am Beispiel der Zeitschrift *Region* (vgl. Bąk 2010a) und der Erklärung der Bischofskonferenzen aus dem Jahre 2009 (vgl. Bąk 2010b) präsentiert wurden. Sprachliche Probleme der deutsch-polnischen Sprachkontakte wurden in Bąk (2010c) thematisiert.

7| Es sind in diesem Kontext neben dem Konzept des positiven und negativen Gesichts (Goffman 1967), der positiven und negativen Höflichkeit (Brown/Levinson 1987, 2007) auch die Konversationsmaximen von Grice (1975) sowie die von Leech (1983) konzipierten Strategien der Indirektheit gemeint.

8| Hinsichtlich des in der Translationswissenschaft viel diskutierten und umstrittenen Begriffs Äquivalenz wird an die Auffassung des von Siever (2010) für die Translation gewonnenen Terminus „Implikation" angeknüpft, der m.E. der dynamischen Relation der Übersetzung, Übersetzungsrezeption und v.a. aber auch dem Status der Kategorie der Bedeutung weit besser Rechnung tragen kann, als es der tradierte Begriff „Äquivalenz" ermöglicht.

offiziell-öffentlichen Diskurses (Erklärungen der Bischofskonferenzen), machen außer den Kategorien Ort und Zeit u.a. das Merkmal „Zweisprachigkeit" sowie der gemeinsame Themenbezug (Probleme der deutsch-polnischen Beziehungen) aus. In diesem Zusammenhang ist der in Bezug auf die untersuchten Diskurse verwendete Ausdruck „bilingual" nicht nur als Bezeichnung ihrer äußeren Form zu verstehen. Das Attribut bezeichnet auch die Einbettung der Sprachen und der Diskurse in die beiden Kulturräume und Denkkulturen. Der Diskurs ist in einer konkreten Situation, Kultur, einem Ort etc. verankert, in der die Autoren von Aussagen/Texten „aufgewachsen" sind. Damit sind auch gewisse Abweichungen in der Idiomatik, Metaphorik, hinsichtlich der Schlüsselbegriffe etc. zu erklären, die man als die Asymmetrie der Diskurse beobachten kann. Im Diskurs sind als Schlüsselbegriffe gebrauchte Wörter, Wendungen etc. Gegenstand der jeweiligen Erfahrung der Sprachbenutzer. In diesem Sinn knüpfen die hier vorgestellten Überlegungen an die Auffassung der Semantik von Busse (2005, 2012) an.[9]

4 Asymmetrien der Verständigungsdiskurse

Im Falle der Blätter *Region* und *Dialog*, als Bestandteil des zweisprachigen, öffentlichen Verständigungsdiskurses, haben wir es mit besonderen Charakteristika zu tun (vgl. Bąk 2010a, 2010b): Bei der Analyse des zweisprachigen Diskurses und der einzelnen zweisprachig verfassten Texte bestehen Probleme bei der Identifizierung des Primär- und Sekundärtextes, des Ausgangs- und Zieltextes. Hierbei kann die Richtung des Übersetzungstransfers nicht bzw. nur schwer bestimmt werden. Die Spezifik der hier besprochenen Verständigungsdiskurse besteht u.a. darin, dass der Übersetzer gleichzeitig Koautor der zweisprachigen Ausgabe eines Textes ist, dessen beide Fassungen in ihrer Gesamtheit eine zweisprachige Stimme im Diskurs darstellen wollen: Der Übersetzer ist Autor der zielsprachlichen Fassung, er kann aber gegebenenfalls auch bei der Entstehung des Originals beteiligt sein. Im Falle der zweisprachigen Fassung der Texte sind etwaige Eingriffe in die Übersetzungsvorlage – im Hinblick auf eine bessere Rezeption des Textes in der Zielkultur – möglich. Die beiden (ausgangs- und zielsprachlichen) Versionen können aufeinander abgestimmt werden. An dieser Stelle sei bereits vorweggenommen, dass in diesem Zusammenhang eine mit der Adressierung der Texte verbundene **„Strategie der Hinwendung zum Leser"** (kurz: **„Hinwendungsstrategie"**) zu beobachten ist, bei deren Besprechung das Face-Paradigma von Goffman (1967) angewendet wird.[10]

9| Zu Problemen der Semantik auf der Diskursebene vgl. Bilut-Homplewicz (2013: 239–251).

10| Es wird neben der Auffassung des positiven und negativen Gesichts (Goffman 1967) auch auf das Konzept der positiven und negativen Höflichkeit (Brown/Levinson 1987, 2007) eingegangen.

4.1 Sprecher-Perspektive

In den zu untersuchenden bilingualen Diskursen werden **Asymmetrien** festgestellt. Zum einen ist es eine natürliche, selbstverständliche Erscheinung, das Ergebnis der jeweiligen **Sprecher-Perspektive**, gewissermaßen notwendige Entscheidung des Autors/Sprachmittlers und keine überdachte oder zweckbewusste Taktik des Autors/Übersetzers, eine Sprechhandlung auszuführen. Die Sprecher-Perspektive und dadurch erzeugte Asymmetrie ist sowohl in den gemeinsamen Erklärungen der polnischen und deutschen Erzbischöfe als auch in den Zeitschriften *Region* und *Dialog* zu beobachten. Die Asymmetrie dieser Art machen in der Relation zwischen dem Original und Translat u.a. die deiktischen Ausdrücke aus (vgl. Lyons 1983, Berdychowska 2002, 2013).[11] In den beiden Sprachfassungen von Texten können gewisse Unterschiede und Ähnlichkeiten festgestellt werden, an denen – dem Prinzip des unsichtbaren Übersetzers zuwider – die „Richtung der Übersetzung" festgestellt werden kann. In diesem Zusammenhang ist die Kategorie der Perspektive mit zu beachten. Die Sprecher-Perspektive ist bereits an der Präsenz von Kollokationen wie *deutsch-polnisch* im Deutschen und *polsko-niemiecki* (d.h. 'polnisch-deutsch') im Polnischen zu beobachten. In den beiden Sprachen sind sie in diesen Formen gebräuchlicher als die weniger geläufigen, unnatürlich wirkenden Verbindungen *polnisch-deutsch* und *niemiecko-polski*.[12] In dieser Konstellation in der jeweiligen Sprache, d.h. bei entsprechender Reihenfolge der Glieder als *deutsch-polnisch* und *polsko-niemiecki* ('polnisch-deutsch'), sind die Wortverbindungen Gegenstand der **Erfahrung** der Sprachbenutzer. Die Erfahrung des Sprachgebrauchs in der jeweiligen Sprache, in bestimmten Textsorten und Diskursen, fernerhin auch die Erfahrung der Sprecherperspektive prägen die zukünftige Betrachtung dieses Sprachgebrauchs.[13]

11| Die Deixis ist eine zentrale Kategorie, die bei der Asymmetrie von Original und Translat zu berücksichtigen ist. In Texten der zweisprachigen Zeitschriften *Region* ist beispielsweise die Betrachtungsperspektive sichtbar, wenn mit sprachlichen Mitteln auf nichtsprachliche Bezugspunkte, d.h. auf räumliche oder zeitliche Größen, Bezug genommen wird (mehr dazu vgl. Bąk 2010a, 2010b).

12| Dies kann man auch anhand der Treffer in Suchmaschinen wie Google (www.google.de und www.google.pl) sowie anhand der Präsenz der Wortverbindungen im zweisprachigen Diskurs, z.B. wie im „Deutsch-Polnischen Magazin Dialog", feststellen: Die vollständigen Titel der Zeitschriften lauten ***Deutsch-Polnisches*** *Magazin Dialog / Magazyn* ***Polsko-Niemiecki*** *Dialog* und ***Deutsch-polnische*** *Zeitung Region / Region Gazeta* ***polsko-niemiecka***.

13| Es sei an dieser Stelle betont, dass nach Überzeugung des Autors das sprachliche Wissen des Individuums durch Erfahrung aufgebaut wird (vgl. Busse 2012). Anhand dieses erworbenen Wissens werden die Bedeutungen konstruiert und beispielsweise kann den gebrauchten Lexemen das Charakteristikum „Kollokation" zugeschrieben werden. In der jeweiligen Sprache erlebt, können bestimmte Wortverbindungen von den Sprachbenutzern als Kollokationen internalisiert werden und dann in ihrem Sprachbewusstsein als solche gelten. Eine umgekehrte Wortfolge *polnisch-deutsch* und *niemiecko-polski* müsste

Diese Aspekte kommen im bilingualen Diskurs zum Vorschein, deswegen ist der Diskurs dieser Art für eine linguistische Analyse besonders prädestiniert und ermöglicht aufschlussreiche Erkenntnisse.

4.2 Strategie der Hinwendung zum Leser: Sprechende und Angesprochene

Zum anderen kann man in der **Hinwendung zum Leser eine Strategie im sprachhandlungstheoretischen Sinn** beobachten. Die Asymmetrie dieser Art betrifft das bewusste Herangehen an den Diskurs und an die Gestaltung des Diskurses im Sinne der Erhaltung des rituellen Gleichgewichts (vgl. Goffman 1967). Die Darstellung von diversen Sachverhalten in Diskursen zeichnet weitgehende Pragmatik aus. Letztere bedeutet, dass im bewussten sprachlichen Handeln bei Sachverhalten sowohl positive als auch negative Merkmale ausgeblendet oder hervorgehoben werden können. Neben der raum- und zeitdeiktisch motivierten Asymmetrie von Texten, die mit dem Sprecherzeitpunkt und -ort verbunden sind, ist eine inhaltliche Hinwendung zum Leser als Strategie der Diskursgestaltung zu beobachten. Letztere besteht darin, dass die entweder den polnisch- oder deutschsprachigen Leser betreffende Expressivität der Aussage mit Rücksicht auf den Rezipienten abgemildert wird.

Deutsche und Polen sind in den untersuchten Diskursen Protagonisten der besprochenen Geschehen, zugleich Autoren, Adressaten bzw. Rezipienten der Texte. In dem Diskurs, der als Dialog zwischen den beiden Völkern, d.h. als Verständigungsdiskurs gelten kann, erscheinen die beiden Parteien als Sprechende und Angesprochene. In der Arbeit wird vorgeschlagen, diese Konstellation im Rahmen der Strategie der Hinwendung zum Adressaten („Hinwendungsstrategie") zu erörtern und mit dem Face-Paradigma von Goffman (1967) zu verbinden.[14] Im Zusammenhang mit der Hinwendungsstrategie werden die Rollen des bilingualen Verständigungsdiskurses unter Zuhilfenahme von Kategorien der traditionellen Grammatik diskutiert. Es sind: die 1. **sprechende Person**, die 2. **angesprochene Person**. Mit diesen Kategorien wird somit versucht, Aspekte der mündlichen Kommunikation auf die Ebene der öffentlichen Diskurse zu übertragen (mehr dazu vgl. Bąk 2017b im Druck). Die Autoren folgen der Hinwendungsstrategie. Dies bedeutet, dass sie die Texte für den jeweiligen polnischen oder deutschsprachigen Leser so anpassen, dass sich der Leser durch die Texte besser angesprochen fühlt. Dies entspricht der Konstellation der Texte und Themen, die zwei Völker in einer gegenseitigen Berührung betreffen (vgl. 1). In

daher bei den Muttersprachlern (von bestimmten Kontexten abgesehen) unnatürlich wirken.

14| Zum Face-Paradigma von Goffman (1967) vgl. auch Mikołajczyk (2008), Bonacchi (2013), Bąk (2012), (2017a im Druck).

Abhängigkeit von der diskutierten Problematik treten im untersuchten Diskurs in diesen Rollen abwechselnd die Deutschen und Polen auf. In dem Paradigma werden jedoch unter der Kategorie **der 3., d.h. der besprochenen Person,** auch in den Texten anwesende andere Akteure des Geschehens mit beachtet, d.h. Repräsentanten anderer Völker, die allerdings aus der Hinwendungsstrategie ausgeklammert sind (es sind u.a. Russen, Ukrainer, neuerdings auch Briten).

5 Schlussbemerkungen

Diskurs hat Einfluss darauf, wie kollektiv bestimmte Sachverhalte wahrgenommen werden (vgl. Foucault 1981: 74, 1993: 29–30). In deutschen und polnischen nationalen Diskursen werden oft andere Werte, Normen und Denkweisen akzentuiert und vermittelt. Es sind Werte, Normen und Denkweisen, die die Sprachbenutzer internalisieren.[15] In diesen Diskursen können sich verfestigende Unterschiede bei der Akzentuierung von diversen Aspekten und eine Asymmetrie hinsichtlich der Sensibilisierung z.B. für soziale oder historische Fragen festgestellt werden. Die Betrachtung von verschiedenen Problemen einer anderen Gesellschaft erfolgt oft aus einer eigenen, kulturspezifischen Perspektive. In der Arbeit wird dafür plädiert, in interlingualen Kontakten bestimmte kulturspezifische Probleme aus der jeweiligen Perspektive des Anderen zu betrachten, was der theologisch-ethisch fundierten Definition der Empathie als Einfühlungsvermögen (vgl. Schmitt 2003: 194) entsprechen kann. Dies kann zu einer besseren gegenseitigen Kenntnis und einem besseren gegenseitigen Verständnis zwischen den Völkern beitragen sowie den öffentlichen Diskurs zu einem **Verständigungsdiskurs** werden lassen. Diese Verantwortung sind wir den nächsten Generationen schuldig.

Die Untersuchung der Verständigungsdiskurse will die Grundlage zur Ausarbeitung eines Modells legen, das relevante Erkenntnisse der zuvor erwähnten Disziplinen mitberücksichtigt. Durch eine integrative Herangehensweise an Probleme der Translation, der kontrastiven Linguistik und der Diskursgestaltung und damit eine stärker holistische Betrachtung der Schnittstelle von Translationswissenschaft und Diskursanalysen soll den Spezifika der zu untersuchenden bilingualen Diskurse Rechnung getragen werden. Die im vorliegenden Beitrag angesprochenen Aspekte kommen im untersuchten Verständigungsdiskurs zum Vorschein. Darum ist er zu einer ähnlichen linguistischen Analyse besonders prädestiniert.

15| Dies betrifft auch u.a. die Wahrnehmung der Rolle von Staat, Kirche, von Kategorien wie Patriotismus, Demokratie, Solidarität etc. Hinsichtlich des mit anderen Konnotationen verbundenen Status von Personen, Institutionen, politischen und sozialen Kategorien sowie Prozessen, unterscheiden sich die Deutschen und Polen oft weitgehend, was öffentliche Diskurse und private Kontakte zwischen den Deutschen und Polen bestätigen.

Neben bilingualen Diskursen sollen, wie bereits gesagt, im zweiten Schritt des Forschungsvorhabens auch die nichtbilingualen polnischen und deutschen öffentlichen Diskurse unter die Lupe genommen werden, die kein reziprokes Verhältnis zueinander aufweisen, d.h. nicht aufeinander abgestimmt sind. Sie prägen oft eine andere, nicht selten ideologisch gefärbte Weltansicht, jeweils ein anderes „diskursives Weltbild" (vgl. Czachur 2011). In der Analyse soll festgestellt werden, inwieweit sich die deutschen und polnischen Diskurse voneinander sowie von dem bilingualen Verständigungsdiskurs unterscheiden, d.h. welche Asymmetrien in diesen Diskurskonstellationen vorliegen.

Literaturverzeichnis

Quellen

Erklärung aus Anlass des 70. Jahrestages des Beginns des Zweiten Weltkriegs am 1. September 1939. Der Vorsitzende der deutschen Bischofskonferenz, Erzbischof Dr. Robert Zolltisch und der Vorsitzende der polnischen Bischofskonferenz, Erzbischof Dr. Józef Michalik (2009). http://www.dbk.de/presse/details/?presseid=607&cHash=bc52a91b2bcbdc361d41d3a0cf66a108 (letzter Zugriff: 23.11.2016).

Oświadczenie Przewodniczącego Konferencji Episkopatu Polski Abpa dra Józefa Michalika i Przewodniczącego Konferencji Episkopatu Niemiec Abpa dra Roberta Zollitscha, z okazji 70 rocznicy rozpoczęcia II wojny światowej 1 września 1939 roku (2009). http://www.diecezja.pl/duchowni-i-konsekrowani/listy-i--dekrety/oswiadczenie-episkopatow-polski-i-niemiec.html (letzter Zugriff: 30.11.2016).

Deutsch-Polnisches Magazin Dialog / Magazyn Polsko-Niemiecki Dialog http://www.dialogmagazin.eu (letzter Zugriff: 23.11.2016).

Deutsch-polnische Zeitung Region / Region Gazeta polsko-niemiecka. http://www.region24.info (letzter Zugriff: 23.11.2016).

Sekundärliteratur

Bąk, Paweł (2010a). „Deutsche und Polen in der zweisprachigen Presse am Beispiel der deutsch-polnischen Zeitung *Region – Region* Gazeta polsko-niemiecka. Bemerkungen zur Strategie in Diskurs und Translation". In: Wawrzyniak, Z./ Światłowski, Z. (Hg.) *Studia Germanica Resoviensia 8. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna*. Vol. 61. Rzeszów. S. 147–161.

Bąk, Paweł (2010b). „'Wir vergeben und bitten um Vergebung' po 44 latach. O dwujęzyczności debaty publicznej na przykładzie 'Oświadczenie Przewodniczącego Konferencji Episkopatu Polski i Przewodniczącego Konferencji

Episkopatu Niemiec z okazji 70. rocznicy rozpoczęcia II wojny światowej 1 września 1939 roku'". In: Czapiga, A./ Czapiga, Z. (Hg.) *Słowo i tekst w opisie porównawczym*. Rzeszów. S. 11–24.

Bąk, Paweł (2010c). *Rhetorisch falsche Freunde im Alltag und im Mediendiskurs als Problem deutsch-polnischer Sprachkontakte* (= Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht; Sonderheft 52). Flensburg.

Bąk, Paweł (2011). „Südosteuropa in der polnischen Pressesprache". In: Schiewe, J./ Lipczuk, R./ Nerlicki, K./ Westphal, W. (Hg.) *Kommunikation für Europa II. Sprache und Identität*. Frankfurt a.M. et al. S. 177–184.

Bąk, Paweł (2012). *Euphemismen des Wirtschaftsdeutschen aus Sicht der anthropozentrischen Linguistik* (= Warschauer Studien zur Germanistik und zur Angewandten Linguistik 2). Frankfurt a.M. et al.

Bąk, Paweł (2014). „Denken – Sprechen – Handeln. Zur Erforschung der Metapher des Wirtschaftsdeutschen auf der Text–, Satz- und Wortebene". In: Bąk, P./ Rolek, B./ Sieradzka, M. (Hg.) *Text – Satz – Wort*. Rzeszów. S. 9–28.

Bąk, Paweł (2017a im Druck). „Offene und versteckte Aggression im Gebrauch von Dysphemismen und Euphemismen". In: Bonacchi, S. (Hg.) *Verbale Aggression. Multidisziplinäre Zugänge zur verletzenden Macht der Sprache* (= Diskursmuster – Discourse Patterns). Berlin/New York. S. 127–143.

Bąk, Paweł (2017b im Druck). „Die Sprechenden und Angesprochenen. Zur Strategie der Hinwendung in asymmetrischen Diskursen". In: Bąk, P./ Rolek, B. (Hg.) *Vom Wort zum Gebrauch. Wortbedeutung und ihre Eingebundenheit in Diskurse* (= Sprachkontraste in Mitteleuropa. Studien zur kontrastiven und angewandten Linguistik). Frankfurt a.M. et al.

Berdychowska, Zofia (2002). *Personaldeixis. Typologie, Interpretation und Exponenten im Deutschen und im Polnischen*. Kraków.

Berdychowska, Zofia (2013). *Personendeixis. Kontraste Deutsch-Polnisch und ihre translatorischen Aspekte*. Kraków.

Bilut-Homplewicz, Zofia (2013). „Diskurssemantik als Erweiterung der Semantik?" In: Mazurkiewicz-Sokołowska, J./ Misiek, D./ Westphal, W. (Hg.) *Sprachkontakte und Lexikon. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Ryszard Lipczuk*. Hamburg. S. 239–251.

Bonacchi, Silvia (2013). *(Un)Höflichkeit. Eine kulturologische Analyse Deutsch-Italienisch-Polnisch*. Frankfurt a.M. et al.

Böke, Karin (1996). „Überlegungen zu einer Metaphernanalyse im Dienste einer ‚parzellierten' Sprachgeschichte". In: Böke, K./ Jung, M./ Wengeler, M. (Hg.) Öffentlicher Sprachgebrauch. Praktische, theoretische und historische Perspektiven. Georg *Stötzel zum 60. Geburtstag gewidmet*. Opladen. S. 431–452.

Brown, Penelope/ Levinson, Stephen C. (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge.

Brown, Penelope/ Levinson, Stephen C. (2007). „Gesichtsbedrohende Akte". In: Herrmann, S.K./ Krämer, S./ Kuch, H. (Hg.) *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*. Bielefeld. S. 59–88.

Busse, Dietrich (2005). „Architekturen des Wissens – Zum Verhältnis von Semantik und Epistemologie". In: Müller, E. (Hg.) *Begriffsgeschichte im Umbruch*. Berlin. S. 43–57.

Busse, Dietrich (2012). *Frame-Semantik. Ein Kompendium.* Berlin/Boston.

Czachur, Waldemar (2011). *Diskursive Weltbilder im Kontrast. Linguistische Konzeption und Methode der kontrastiven Diskursanalyse deutscher und polnischer Medien.* Wrocław.

Foucault, Michel (1981). *Archäologie des Wissens.* Frankfurt a.M.

Foucault, Michel (1993). *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt a.M.

Goffman, Erving (1967). *Interaction Rituals*. New York.

Grice, Herbert Paul (1975). „Logic and Conversation". In: Cole, P./ Morgan, J. (Hg.) *Syntax and Semantics. 3: Speech Acts*. New York. S. 41–58.

Lakoff, George/ Johnson, Mark (2003). *Leben in Metaphern.* Heidelberg.

Leech, Geoffrey (1983). *Principles of Pragmatics*. London.

Lyons, John (1983). *Semantik.* Bd. 2. München.

Mikołajczyk, Beata (2004). *Sprachliche Mechanismen der Persuasion in der politischen Kommunikation: dargestellt an polnischen und deutschen Texten zum EU-Beitritt Polens.* Frankfurt a.M. et al.

Mikołajczyk, Beata (2008). „Wyrażenia znieważające jako leksykalne środki realizacji aktów zagrażających twarzy na przykładzie języka niemieckiego i polskiego". In: Kątny, A. (Hg.) *Kontakty językowe i kulturowe w Europie*. Gdańsk. S. 186–197.

Mikołajczyk, Beata/ Zinken, Jörg (2003). „Metaphern im politischen Diskurs: die Rolle der Metapher in Vorstellungswelt und Argumentation (Anhand von polnischen und deutschen Texten zum EU-Beitritt Polens)". In: Zybatow, L. N. (Hg.) *Europa der Sprachen: Sprachkompetenz – Mehrsprachigkeit – Translation. Akten des 35. Linguistischen Kolloquiums in Innsbruck, 2000. Teil I: Sprache und Gesellschaft*. Frankfurt a.M. et al. S. 369–378.

Musolff, Andreas (2004). *Metaphor and Political Discourse. Analogical Reasoning in Debates about Europe.* Houndmills.

Musolff, Andreas (2014). „Metaphors: sources for intercultural misunderstanding?". In: *International Journal of Language and Culture* 1. S. 42–59.

Schmitt, Hanspeter (2003). *Empathie und Wertkommunikation: Theorie des Einfühlungsvermögens in theologisch-ethischer Perspektive*. Freiburg/Wien.

Schramm, Wolfgang/ Czachur, Waldemar (2014). „Sprachliche Formen der versöhnungsorientierten Handlungsstrategie. Einige Reflexionen zur Sprache der deutsch-polnischen Versöhnung". In: Kaczmarek, D./ Makowski, J./ Michoń, M. (Hg.) *Texte im Wandel*. Łódź. S. 33–53.

Siever, Holger (2010). *Übersetzen und Interpretation. Die Herausbildung der Übersetzungswissenschaft als eigenständige wissenschaftliche Disziplin im deutschen Sprachraum von 1960 bis 2000*. Frankfurt a.M. et al.

Warnke, Ingo (2007). *Diskurslinguistik nach Foucault. Theorien und Gegenstände*. Berlin/New York.

Warnke, Ingo H./ Spitzmüller, Jürgen (2008). „Methoden und Methodologie der Diskurslinguistik – Grundlagen und Verfahren einer Sprachwissenschaft jenseits textueller Grenzen". In: Warnke, I. H./Spitzmüller, J. (Hg.) *Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene*. (= Linguistik – Impulse & Tendenzen 31). Berlin/New York. S. 3–54.

DOI: XXXXXXX

Annely Rothkegel
Universität Hildesheim / Deutschland

Spuren von Sprachen und Kulturen in Modellen der Nachhaltigkeitskommunikation

Abstract

Traces of languages and cultures in models of communicating sustainability

The area of sustainability or communication of sustainability provides an area for observing the dynamics of conceptualizations and meaning construction. Whereas the central ideas have been developed during several epochs and disciplines, some basic concepts seem to survive until our days. The present contribution aims at demonstrating some strategies of how language use operates as indicator for different kinds of modeling different perspectives on reality.

Starting from the semantic preconditions of conceptual constructions (text analysis, language-knowledge-relationship) four situations of communication are reflected: the historical development of concepts of sustainability and several specifications in the areas of climate change, city development and product design. Common to all is the fact that they are oriented towards the basic idea of change and transformation. In this perspective some strategies of how to approach this complex area of questions concerning interdisciplinary (international) communication are demonstrated.

Keywords: sustainability communication, meaning construction, interdisciplinary approach, climate change, sustainable cities, product design.

1 Ausgangspunkt: Diskrepanzen in der Nachhaltigkeitskommunikation

Das Thema Nachhaltigkeit reicht weit in die Geschichte zurück und ist heute verstärkt aktuell (Grober 2010), ist sowohl global wie auch lokal ausgerichtet, spielt eine Rolle im öffentlichen Bereich wie im privaten und ist gleichermaßen Gegenstand von Forschung, Politik, Industrie (Technik, Wirtschaft; vgl. Verpflichtung

zur Nachhaltigkeitsberichterstattung) und Marketing. Der Nachhaltigkeitskommunikation auf der Ebene der Vermittlung kommt dabei ein wichtiger Part zu (u.a. Michelsen/Godemann 2007, Hutter-Blessing/Köthe 2012, Nielsen 2013). Doch kann man auch eine Reihe von Diskrepanzen beobachten (Fischer/Hahn 2001), die möglicherweise oder zumindest teilweise einen sprachlich-kulturellen Kern aufweisen, der außerhalb, aber auch innerhalb sprachorientierter Disziplinen nur wenig beachtet wird und dem wir uns in diesem Beitrag zu nähern versuchen.

Sachprobleme mit Blick auf die Globalisierung, Interessen unterschiedlicher Organisationen oder Emotionen von Individuen und Gruppen gelten gemeinhin als Barrieren für Verständigung und Problemlösung. Welche Rolle aber spielen die Begrifflichkeiten selbst, deren Kontextabhängigkeit und Bedeutungsdynamik sowie die sie anzeigenden Sprechweisen, insbesondere im sprachlichen und kulturellen Mix und in translatorischer Sicht?

Zunächst die Fakten: 1. Es wird beklagt, dass trotz zahlreicher sowohl internationaler, weltweiter Bemühungen (z.B. UN-Weltkonferenzen) wie auch unermüdlicher nationaler und regionaler Initiativen das öffentliche Interesse an den einschlägigen Themen (Klimawandel, Generationengerechtigkeit, Umweltschutz, Artenvielfalt, Friedenserhaltung) eher abnimmt als zunimmt (*green overkill*?). 2. Wenn es dann doch ein Problembewusstsein gibt, ein Wissen über Zukunftsfragen und sogar Befürwortung, scheint die Umsetzung in das Alltagsleben vor unüberwindlichen Barrieren zu stehen (vgl. Debatte zur Reduktion von Treibhausgasen). 3. Von „Verwissenschaftlichung" ist die Rede, d.h. von einem stetig zunehmenden Prozess der Abstraktion und Spezifizierung in der Innensicht der Disziplinen, was als nicht vermittelbar nach außen gilt[1]. 4. Diesem Prozess steht wiederum die entgegengesetzte Tendenz der unangemessenen Vereinfachung, der begrifflichen Entleerung und sogar des Missbrauchs gegenüber (Glathe 2010, Grober 2010).

Die Grundlagen für die folgende Skizze beziehen wir aus der Verbindung von Ansätzen der textbezogenen Linguistik, wobei das Verhältnis von Sprache und Wissen in Form von Begriffsfeldern (Systematik) und Modellen (Sprachgebrauch) eine zentrale Rolle spielt.

Interdisziplinäre Zugänge sowie zunehmende Situationen der Experten-Nichtexpertenkommunikation verlangen einen veränderten Umgang mit fachlichen Begriffen. Dies zeigt sich in Tendenzen zur Generalisierung in Richtung einer Erweiterung der Extension bei Verringerung der Intension. Hier entstehen

1| Auffällig ist auch, dass im Rahmen der gegenwärtigen Nachhaltigkeitskommunikation Aspekte der Kommunikation in einer kommunikationswissenschaftlich-linguistischen Sicht eher im Hintergrund stehen (vgl. Michelsen/Godemann (2007): „Handbuch der Nachhaltigkeitskommunikation" mit über 80 Beiträgen und 940 Seiten).

Neu-Konzeptualisierungen von Begriffen wie Zukunft, Wandel, Transformation. In umgekehrter Richtung entwickeln sich beteiligte Domänen, jeweils geprägt durch Spezialisierung (Verringerung der Extension und Erweiterung der Intension). Wichtig werden Maßeinheiten (ökologischer Fußabdruck / *footprint*, ökologischer Rucksack) und Neu-Definitionen, die sich auch in den „modernisierten" Sprechweisen äußern, z.B. im Hinblick auf den Kreislauf (anstelle linearer Prozesse) von Produkten (*von der Wiege bis zur Wiege, from craddle to craddle*) (2. Abschnitt).

Insofern als wir mit Małgorzewicz (2011) und Janich/Nordmann (2012) von einer grundsätzlichen Dynamik der Bedeutungs- bzw. Begriffsbildung in der Kommunikation ausgehen, verfolgen wir mehrere Spuren als Linien der Beobachtung.

Basics und Historie: Die Begrifflichkeiten sind behaftet mit einer Dynamik historischer Bedeutungsveränderung in Abhängigkeit des gesellschaftlichen (auch national-politischen) Kontextes seit dem 18. Jahrhundert (beginnende Industrialisierung) bis in die Gegenwart (Globalisierung, Welt-Konferenzen). Hier sind mehrere Phasen erkennbar, die sich anhand zentraler Schlüsselbegriffe unterteilen lassen (Umgang mit Natur, Entstehung des Schutzgedankens, Übergang von der Krise zur Gestaltung des Wandels) (3. Abschnitt). Die Spezialisierung demonstrieren wir anhand von Beispielen aus den Bereichen Klima (4. Abschnitt), Stadtentwicklung (5. Abschnitt) und Produktdesign (6. Abschnitt). Im Fazit zeigen wir nochmals die Zusammenhänge zwischen den kommunizierten Leitideen zur Nachhaltigkeit und den spezifischen sprachlich markierten Sprechweisen auf (7. Abschnitt).

2 Sprache und Wissen: Fachliches und Alltägliches

Die Dynamik der Begriffsbildung ist gekoppelt an den Fluss der sich ständig durch Kommunikation verändernden Situationen. Die Basis bildet die Interaktion zwischen Beteiligten als ein Weg von den Vorstellungen zum Begriff (auch Trabant 2012). Dieser individuelle Weg ist nicht nur kognitiv, sondern auch kulturell gesteuert. Er steht in Verbindung zu den einerseits fachlich etablierten Begriffssystemen und ist andererseits beteiligt an der Wissensgenerierung in den betreffenden Diskursen (Viehöfer/Keller/Schneider 2013). Insofern Letzteres in diesem Beitrag im Fokus steht, gehen wir – ausschnitthaft – von ausgewählten Texten aus, denen wir uns durch Analyse von begrifflich indizierten Modellen und den sie typischerweise repräsentierenden Sprechweisen nähern. Den theoretischen Hintergrund liefern textlinguistische Ansätze, in denen das Verhältnis von Sprache, Wissen und Themenentwicklung eine Rolle spielt (u.a. Schnotz 1994, Adamzik 2004, Metzeltin 2007, Ziem 2008, Rothkegel 2013b, van Dijk 2014, Felder/Gardt 2014). Dabei richtet sich das Hauptinteresse auf Fragen der

sprachlich-begrifflichen Konsistenz innerhalb von Diskursgemeinschaften, die geprägt sind durch bestimmte Schlüsselkonzepte, die auf typische Weise in sich wiederholenden Benennungen (Sprechweisen) auftreten. Der Kontextbezug, der insbesondere unter translatorischen Aspekten eine Rolle spielt (Małgorzewicz 2011, 2012), erhält dabei einen ganz bestimmten „Ausdruck". In umgekehrter Sicht lässt sich dieser „Ausdruck" (in seinen typischen Ausdrucksweisen) als eine Art „Indikator" für Milieus, Szenarien oder Modelle nutzen, die auf diese Weise ihre Spuren hinterlassen. Im Bereich der vielfältigen Nachhaltigkeitskommunikation ist dies m.E. deutlich zu beobachten.

Nun spielt der diskursbezogene Kontext nicht allein bei der Verwendung der Terminologie eine Rolle, sondern auch bei Phänomenen, die vordergründig als unproblematisch für die Translation erscheinen mögen. Dazu gehören z.B. internationalisierte Ausdrücke mit Anteilen wie *bio-*, *green-*, *blue-*, *eco-*. Ein anderer Fall betrifft eine quasi-phraseologische Fixierung auf bestimmte lexikalische Alltags-Wörter wie *anders* (*anders leben*) oder *nützlich* im Sinne von *Nutzung* (so mag z.B. irgendwann *das nützliche Leben eines Produkts zu Ende gehen* (im Rahmen des Produktlebenszyklus). Gemeinsam ist solchen Fällen, dass die Übersetzung einerseits durch ein relativ stereotypes Vorgehen geprägt ist, das andererseits voraussetzt, dass diese Stereotype als solche erkannt werden.

Neben der stereotypen Sprachverwendung ist ein weiteres Phänomen zu beobachten: die Bedeutungsproduktion im Sinne „unscharfer Begriffe", die Weber (2010: 55) als typisch für den interdisziplinären Diskurs und heterogene Kommunikationsgemeinschaften ausgemacht hat. Sie spricht von „Knotenpunkten", die bis zur Bedeutungsentleerung (maximale Extension bei minimaler Intension) tendieren und damit gegenläufig zu den fachlichen Bemühungen um Präzision einzustufen sind. Sie sind von großer praktischer Relevanz, insofern als die Mehrheit der an der Kommunikation Beteiligten ihre eigenen Lesarten zuordnen können. Die Erfolgsgeschichte des Begriffs der Nachhaltigkeit scheint in diesem Phänomen begründet zu sein. Des Weiteren finden sich hier auch Alltagsbegriffe in ähnlicher Funktion, die ebenfalls in der Nachhaltigkeitskommunikation eine zentrale Rolle spielen: u.a. Zukunft, Entwicklung, Leben.

Nicht unerwähnt sollte in diesem Zusammenhang der nicht-fachliche Sprachgebrauch bleiben, auf den bereits Meyer (1996) hingewiesen hat. Hier geht es um das Vokabular, das nicht zum Fachwortschatz einer Disziplin oder Branche gehört, aber auch nicht Alltagssprache ist und dennoch (oder deswegen) als unerlässlich in Diskursen zwischen den Disziplinen und im öffentlichen Raum anzusehen ist, z.B. *Organisation*, *Projekt*, *Dialog*, *Management* (zum nicht-fachlichen Wortschatz vgl. Rothkegel 2012a, zu Begriffen der Nachhaltigkeitskommunikation vgl. Rothkegel 2012b, 2013b. Neu kommt hinzu, dass auch alltagssprachliche Ausdrücke einen ähnlichen, aber in umgekehrter Richtung quasi-fachlichen Status erhalten. Das bereits erwähnte Beispiel *anders* (en *different, think out of the*

box, fr *différent, penser différement*) repräsentiert dieses Phänomen in auffälliger Weise (*anders leben, anders wirtschaften*; vgl. Webseite des BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) im Wissenschaftsjahr 2014 mit „Nachhaltigkeit" als Thema: www.zukunftsprojekt-erde.de). In welchen Kontexten dieses *anders* seine spezifischen Bedeutungen erhält, wird in den nächsten Abschnitten in Form von Spurensuchen ermittelt.

3 Spurensuche-1: Historie (aus der Krise in die Zukunftsfähigkeit)

Der Begriff der Nachhaltigkeit ist dynamischer Natur. Grober (2010) entwickelt in seiner „Kulturgeschichte eines Begriffs" die zahlreichen und in frühe Epochen hinein reichenden Wurzeln.[2] Unser Argumentfaden orientiert sich an dieser für unsere Zwecke wichtigen Vorarbeit, auf deren Reichhaltigkeit an dieser Stelle nur hingewiesen werden kann. Stark kondensiert, unterscheiden wir drei Zugänge mit jeweils unterschiedlichem Bezugspunkt, die uns als relevant für die heutige Begriffsbildung erscheinen und die sich auch historisch in der folgenden Reihenfolge etabliert haben:

(1) Natur und der bewahrende Umgang mit ihr aus zwei Motivationen (Erhaltung als Ressource oder Schutz im Hinblick auf ihren Eigenwert);
(2) Räumliche Ausdehnung auf das „System Erde" („unser Planet") mit der Erarbeitung von „Weltmodellen";
(3) Zeitliche Orientierung in Richtung „Zukunft" („Nachhaltigkeit" wird durch „nachhaltige Entwicklung" ersetzt).

Zu (1): Das im 17. Jh. aufgrund der weitflächigen Abholzung (für Berg- und Schiffsbau) eingetretene und offensichtliche Sachproblem eines krisenhaften Mangels an Holz führte zu Überlegungen, wie die Produktivkraft der Natur, insbesondere in der Forstwirtschaft, zu erhalten sei (eine *continuierliche beständige und nachhaltende Nutzung*).[3] 1713 erscheint der Ausdruck *Nachhaltigkeit* als fachliches Kunstwort in der deutschsprachigen Forstwirtschaft, eingeführt in Sachsen durch Hans Carl von Carlowitz, und wird als Fachbegriff im Sinne eines

2| So demonstriert Grober (2010) anhand etlicher Beispiele, dass der Nachhaltigkeitsgedanke schon lange und in vielen Gesellschaften in Form von Grundideen zum Leben und Wirtschaften vorhanden war, ohne eine begriffliche Eigenständigkeit anzunehmen. Dies gilt z. B. für die im 17. Jh. in Japan entwickelte Fünf-Elemente-Lehre im Sinne eines Kodexes für die „richtige Lebensführung". Anders als in der westlichen Vier-Elemente-Lehre, die sich auf die statischen Bausteine des Lebens bezieht, geht es hier um dynamische Wandlungsphasen. Interessant ist, dass im modernen Nachhaltigkeitsdiskurs der Begriff des „Wandels" ebenfalls eine zentrale Rolle spielt (s.u.).

3| Der Ausdruck *nachhalten* war geläufig als ein Ausdruck der Rechtssprache aus dem Mittelalter.

ökonomischen Begriffs an den Hochschulen Europas verwendet. In Frankreich setzte sich ebenfalls ein entsprechendes Konzept des „Haushaltens“ durch (fr. *bon ménage des bois,* en. *wise use*).

Schließlich bilden sich im ausgehenden 18. und im Laufe des 19. Jahrhunderts zwei deutlich gegenläufige Strömungen heraus, die verschiedentlich unter dem gleichen Oberbegriff des *Schutzes* firmierten. Neben der bis dahin vorherrschenden Idee der Einbettung der Ökonomie in Vorstellungen über die Natur (Marktidee, Utilitarismus) erscheinen erste Tendenzen für den allmählichen Aufstieg der Ökologie (Natur als Eigenwert).

Die Benennung *Schutz* bezieht sich auf unterschiedliche Konzepte in verschiedenen Kontexten. Man findet ein englisches Pendant *conservation* (ähnlich wie frz. *conservation*), das sich auf den Schutz einer bewirtschafteten Natur richtet, also im Sinne einer *bewahrenden Nutzung* und nicht etwa im Sinne von *Naturschutz (preservation, protection*), d.h. Schutz vor möglichen Bedrohungen (z. B. fr *protected species).* Im erstgemeinten Sinn steht der Ertrag definitiv im Vordergrund, auch bei Benennungen, die sich an der Benennung *Nachhaltigkeit* orientieren (vgl. fr. *produit soutenu,* en. *sustained yield*). Dem gegenüber steht (in den USA) die Einrichtung von Nationalparks, in der Schweiz setzen sich Ideen vom Schutzwald ohne Nutzung durch, in Finnland entdeckt man den Wald als wichtigen Einflussfaktor für das Klima, womit eine neue Perspektive neben der als Ressource eröffnet wird.

Zu (2): Das 20. Jahrhundert (nach 1950) steht im Zeichen des sich verbreitenden öffentlichen Interesses an Fragen der Nachhaltigkeit, die nun auf das „System Erde“ ausgeweitet werden. Zu den Stationen gehören: die Bildung des Club of Rome (1968), der berühmte Bericht an den Club of Rome mit den Hinweisen auf die Grenzen des Wachstums (1972) und die Begrenztheit der natürlichen Ressourcen „unseres (einzigen für uns bewohnbaren) Planeten“ (auch *Planet Erde*). Die globalen Interdependenzen kommen in den Blick; ihre diesbezüglichen Themen (u.a. Klimawandel, s. Abschnitt 4) werden Gegenstand der nun kontinuierlich, auch im 21. Jahrhundert stattfindenden UN-Weltkonferenzen.

Zu (3): Mit dem Brundtland-Bericht (1987) tritt die zeitliche Perspektive in den Vordergrund. „Entwicklung“ soll „Wachstum“ ersetzen. An die Stelle von „Nachhaltigkeit“ tritt „nachhaltige Entwicklung“ (im Französischen mit den Alternativen *développement durable* / *développement soutenu*; en *sustainable development*). War zuvor die Krise (*den Kollaps verhindern, der Krise standhalten*; fr *soutenir*, en *sustain*) Treiberin für einen Wandel, geht es nun bei der nachhaltigen Entwicklung um das aktive Bewahren von Bestehendem bei gleichzeitiger Zukunftsorientierung (*Bestand im Wandel*). Die Leitideen verändern sich in Richtung auf eine offene Entwicklung (Prozess) mit Blick auf die *Lebensqualität* (*quality of life*) sowie auf Zukunft (en *future*, fr *avenir*) und „Zukünfte“ als Experimentierfeld (*Zukunftsfähigkeit, Zukunftsorientierung, Vorausschau, Weitsicht*

vgl. Zukunftskonzepte in Hölscher 2011, unter Nachhaltigkeitsaspekten Welzer/Wiegand 2011).

Das 21. Jahrhundert ist (bisher) geprägt durch die Fortsetzung der Versuche zur Konsensfindung, gekoppelt mit der Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven. In diesem Sinne kann man die Erneuerung der 2000 festgelegten „Millenniums Development Goals" (MDGs) im Jahr 2015 (UN-Konferenz New York) durch 17 neue, umfassendere „Sustainable Development Goals" (SDGs) (mit 149 Sub-Zielen) bis zum Jahr 2030 sehen.

Zum Konsens gehört ebenfalls das Drei-Dimensionen-Modell der nachhaltigen Entwicklung, in dem ökologische, ökonomische und soziale Aspekte als miteinander gekoppelt betrachtet werden (Huber 1993, Banse/Janikowski/Kiepas 2011a).[4] Zu nennen sind ebenfalls Bemühungen um deren kulturell-strukturelle Verbindung in einer übergeordneten vierten Dimension (Parodi/Banse/Schaffer 2010, Banse/Nelson/Parodi 2011b, Hübner 2011), in der „Kultur" als Lebensform betrachtet (Hansen 2011) und „Nachhaltigkeitskulturen" als Bezugsrahmen für Forschung und Bildung verstanden werden (Krainer/Trattnig 2007).

4 Spurensuche-2: Thema „Klimawandel" (Durchmischung von Disziplinen und Begriffsfeldern)

Das Thema Klimawandel (en *climate change*; fr *changement climatique*) umfasst ein äußerst breites Spektrum an Aspekten, angefangen beim Kyoto-Protokoll von 1992 bis zu seiner kürzlichen Erneuerung in Paris 2015. Konsens besteht, dass es sich um ein global wirkendes und entsprechend global zu behandelndes Problem handelt (*Treibhauseffekte*, *greenhouse effects*, *effets de serre*), die zur beschleunigten Erderwärmung und deren Folgen beitragen. So kommen sowohl die räumlich wie auch die zeitlich bezogenen Perspektiven (s.o. Abschnitt 3) zum Tragen. Betroffen sind Bevölkerungen, die nicht als die Versursacher gelten und Menschen, die noch nicht geboren sind. Neben den Ergebnissen der naturwissenschaftlichen Forschungen (was ist) treten ethische Fragestellungen (was sein soll) (u.a. Glaser 2014, Roser/Seidel 2015). Begriffsfelder mit Bezügen zu *Verantwortung* und *Gerechtigkeit* (*Generationengerechtigkeit, Klimagerechtigkeit)*, durchmischen sich mit solchen der weltweiten Wetterbeobachtung und diese wiederum mit Messdaten (z.B. *CO_2-Emissionen*) und deren Übersetzung in (politisches) Handeln (z.B. *klimaneutrale* Maßnahmen oder als Ziel (Paris 2015) der weltweiten *Dekarbonisierung*, d.h. dem Ausstieg aus fossiler Energiewirtschaft bis Ende des 21. Jahrhunderts. Es ist leicht vorstellbar, dass sich die

4| Vgl. die „Triple Bottom Line" (ppp) als Leitlinie für die Nachhaltigkeitsberichterstattung eines Unternehmens in Form dreifacher Rechenschaftslegung: sozial (people), ökologisch (planet), ökonomisch (profit).

beteiligten Diskurse zusätzlich durch Kontroversen auszeichnen, die sich vor allem auf zwei Leitlinien bewegen: soll man eingreifen und den Klimawandel bzw. dessen Folgen mildern (*mitigation*) oder soll man auf Anpassung (*adaptation*) setzen und sich um die notwendigen Ressourcen (z.B. Technologieentwicklung) für diese Anpassung kümmern. Dass es in beiden Richtungen unterschiedliche Zugänge und Auffassungen (Modelle) gibt, lässt sich in „sprachlich-kulturellen" Spuren verfolgen, so etwa im Experiment (soziologisch ausgerichtete Interviews) von Otto-Banaszak/Matczak/Wesseler/Wechsung (2010). Hier geht es um unterschiedliche Modelle im Umgang mit dem Klimawandel (zum Konzept semantischer Modelle vgl. Johnson-Laird 1983, Denzau/North 1994). Weitere, auch linguistische und translationsbezogene Forschungen könnten hier ein produktives Anwendungsfeld finden.

5 Spurensuche-3: Thema „Nachhaltige Städte" (Alltagssprache für die Bürger)

Im Hinblick auf die Tendenz, dass die Hälfte der Weltbevölkerung zukünftig in Städten leben wird, kommt dieser Lebensweise im Nachhaltigkeitsdiskurs eine besondere Rolle zu (*anders bauen*, *anders wohnen*, *anders sich fortbewegen*), die sich in den Plänen der Stadtentwicklung wieder findet (u.a. Speer 2009, Cox 2012, Glaser 2014). Als Experimentierfelder gelten Quartiers (Viertel)[5], wo einzelne Konzepte für das, was man als eine *Nachhaltige Stadt* (*sustainable city*) bezeichnen könnte, ausprobiert werden. Es geht dabei nicht nur darum, mehr Natur (Bäume speichern CO_2) in die Stadt zu bringen (*green cities*), die auch noch wirtschaftliche Erträge einbringen (*urban farming*), sondern um neue (oder reanimierte) Lebens- und Arbeitsformen (z. B. *Repair-Cafés*). Wichtig ist – und mit sprachlichen Konsequenzen verbunden –, dass die Bürger selbst involviert sind und aktiv Initiativen ergreifen. Die motivierenden Konzepte müssen entsprechend verständlich vermittelt und untereinander kommuniziert werden (vgl. Stadtsprachenforschung in Janich/Nordmann/Schebek 2012).

6 Spurensuche-4: Thema „Produktdesign" (Kreativität für Produkt und seine sprachliche Vermittlung)

Produktion und Konsumtion von Produkten prägen einen Großteil der gegenwärtigen Lebensformen. Insofern haben sie auch eine prominente Position im Nachhaltigkeitsdiskurs für ein *anderes* Leben und Wirtschaften (Huber 1993,

5| Beispiele in Karlsruhe (Forschung am KIT (Karlsruhe Institute of Technology)) und Freiburg (Green City Freiburg in Glaser (2014: 140ff.).

Pauli 2010, Stengel 2011). Im Hinblick auf den erwünschten Wandel ist Kreativität gefragt, die sich im Produktdesign manifestiert (UBA 2000, Wiedemann 2010). *Ressourcenschonung*, *CO_2-Einsparung, Müllvermeidung* oder *Recycling* gehören bereits zum alltäglichen Inventar des Sprachgebrauchs in Unternehmen und Medien.

In unternehmensinterner Sicht bildet der *Lebenszyklus* eines Produkts eine gängige Metapher für die Kette von Planung, Herstellung, Vertrieb, Verkauf, Nutzung und Entsorgung (Mansour 2006). Dieser lineare Verlauf (*wenn nun ein nützliches Leben zu Ende geht*) soll nun – in Anlehnung an den natürlichen Stoffwechsel – durch das Prinzip einer Kreislaufwirtschaft ersetzt werden (*design for change*). Eine ebenfalls kreative sprachliche Umsetzung für diese Vorstellung kommt entsprechend durch eine Modifikation eines phraseologischen Bildes zustande: *von der Wiege bis zur Wiege* (*from craddle to craddle* oder mit explizierter Abstraktion *un produit infini*). Dabei ist der Anspruch weitergehend: Das Produkt ist *designed with the planet's best future in mind* und soll den Konsumenten zu Verbesserungen seiner Lebensweise (fr *vivre mieux*) befähigen (Wiedemann 2010: 9/11/13). Dazu gehört es, auch die *unsichtbaren grünen Elemente* (*invisible green elements*) sichtbar zu machen, z.B. durch Beschreibungen des ökologischen Rucksacks (*ecological rucksack*), der alle aus der Natur entnommenen Ressourcen für die Herstellung des Produkts einbezieht. Die Haltung dieses modernen Designs gegenüber der Leitidee der Nachhaltigkeit lässt sich im folgenden Statement zusammenfassen (Wiedemann 2010: 18): „Sustainability insists that we add more to the world than we take away from it."

7 Fazit

Die Leitidee der Nachhaltigkeit bzw. der nachhaltigen Entwicklung sind angewiesen auf eine nachvollziehbare Nachhaltigkeitskommunikation. Diese wiederum ist eng verbunden mit den kulturellen Gegebenheiten (Lebensweisen) und den sie repräsentierenden Sprechweisen. In diesem Beitrag wird der Versuch gemacht, Lebenswelten und Sprechweisen systematisch aufeinander zu beziehen und einige ausgewählte Linien ihrer gegenseitigen Beeinflussung aufzuzeigen.

Eine wichtige begriffliche Linie betrifft das Verhältnis Mensch-Natur, das sowohl die ökonomische, die ökologische, aber auch die soziale Komponente in ihren Wechselwirkungen erfasst. Unter translatorischen Aspekten erscheint es wichtig Zusammenhänge aufzuzeigen, die einerseits die Nachhaltigkeitskommunikation befeuern, andererseits zur Vorsicht mahnen hinsichtlich möglicher Missverständnisse und Fehlinterpretationen. Unbestritten erscheint die Tatsache, dass die Nachhaltigkeitskommunikation ein gutes Terrain für die Beobachtung der Dynamik der Begriffsbildung bei gleichbleibenden oder variierten Benennungen abgibt.

Literaturverzeichnis

Adamzik, Kirsten (2004): *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübingen.

Banse, Gerhard/ Janikowski, Ryszard/ Kiepas, Andrzej (Hg.) (2011a). *Nachhaltige Entwicklung – transnational. Sichten und Erfahrungen aus Mitteleuropa.* Berlin.

Banse, Gerhard/ Nelson L., Gordon/ Parodi, Oliver (Hg.) (2011b). *Sustainable Development – The Cultural Perspective. Concepts – Aspects – Examples.* Karlsruhe.

Cox, Peter (2012): *In Bewegung. Ist nachhaltiger Personentransport möglich?* Darmstadt.

Denzau Arthur T./ North, Douglass C. (1994). „Shared mental models: ideologies and institutions". In: *Kyklos* 47/1. S. 3–31.

Dijk, Teun A. van (2014). *Discourse and Knowledge. A sociocognitive approach.* Cambridge (UK).

Felder, Ekkehard/ Gardt, Andreas (Hg.) (2014). *Sprache und Wissen*. Berlin.

Fischer, Andreas/ Hahn, Gabriela (Hg.) (2001). *Vom schwierigen Vergnügen einer Kommunikation über die Idee der Nachhaltigkeit.* Frankfurt a.M.

Glaser, Rüdiger (2014). *Global Change. Das neue Gesicht der Erde.* Darmstadt.

Glathe, Caroline (2010). *Kommunikation von Nachhaltigkeit in Fernsehen und Web 2.0*. Wiesbaden.

Grober, Ulrich (2010). *Die Entdeckung der Nachhaltigkeit. Kulturgeschichte eines Begriffs.* München.

Hansen, Klaus P. ([4]2011). *Kultur und Kulturwissenschaft*. Tübingen.

Hölscher, Lucian (2011). „Zukunft und Historische Zukunftsforschung". In: Jaeger, F./ Liebsch, B. (Hg.) *Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe*. Stuttgart. S. 401–416.

Huber, Joseph (1993). „Nachhaltige Entwicklung durch Suffizienz, Effizienz und Konsistenz". In: Fritz, P./ Huber, J./ Levi, H.-W. (Hg.) *Nachhaltigkeit in naturwissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Perspektive.* Stuttgart. S. 31–46.

Hübner, Renate (2011). „Sustainable Culture. A Contrast to an Effiency Society?!". In: Banse, G./ Nelson, G. L./ Parodi, O. (Hg.): *Sustainable Development – The Cultural Perspective. Concepts – Aspects – Examples.* Berlin. S. 205–221.

Hutter, Claus-Peter/ Blessing, Karin/ Köthe, Rainer (2012). *Grundkurs Nachhaltigkeit. Handbuch für Einsteiger und Fortgeschrittene.* München.

Janich, Nina/ Nordmann, Alfred/ Schebek, Liselotte (Hg.) (2012). *Nichtwissenskommunikation in den Wissenschaften.* Frankfurt a.M.

Johnson-Laird, Philip (1983). *Mental models: towards a cognitive science of language*. Cambridge (MA).

Krainer, Larissa/ Trattnigg, Rita (Hg.) (2007). *Kulturelle Nachhaltigkeit. Konzepte, Perspektiven, Positionen*. München.

Małgorzewicz, Anna (2011). „Kognition des Translators im Prozess der interkulturellen Kommunikation". In: *Język. Kultura. Komunikacja,* 12. S. 137–147.

Małgorzewicz, Anna (2012). *Die Kompetenzen des Translators aus kognitiver und translationsdidaktischer Sicht.* Wroclaw.

Mansour, Markus (2006). *Informations- und Wissensbereitstellung für die lebenszyklusorientierte Produktentwicklung*. Essen.

Metzeltin, Michael (2007). *Theoretische und angewandte Semantik. Vom Begriff zum Text*. Wien.

Meyer, Paul G. (1996). „Nicht fachgebundene Lexik in Wissenschaftstexten: Versuch einer Klassifikation und Einschätzung ihrer Funktionen". In: Kalverkämper, H./ Baumann, K.-D. (Hg.) *Fachliche Textsorten. Komponenten – Relationen – Strategien*. Tübingen. S. 175–192.

Michelsen, Gerd/ Godemann, Jasmin (Hg.) ([2]2007). *Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis.* München.

Nielsen, Martin/ Ritthofer, Iris/ Grove Ditlevsen, Marianne/ Esmann Andersen, Sophie/ Pollach, Irene (Hg.) (2013). *Nachhaltigkeit in der Wirtschaftskommunikation*. Wiesbaden.

Otto-Banaszak, Illona/ Matczak, Piotr/ Wesseler, Justus/ Wechsung, Frank (2010). *Different perceptions of adaptation to climate change: a mental model approach applied to the evidence from expert interviews*. www.Springerlink.com (letzter Zugriff: 07.02.2016).

Parodi, Oliver/ Banse, Gerhard/ Schaffer, Axel (Hg.) (2010). *Wechselspiele: Kultur und Nachhaltigkeit. Annäherungen an ein Spannungsfeld.* Berlin.

Pauli, Gunter (2010). *Neues Wachstum: Wenn grüne Ideen nachhaltig „blau" werden*. Berlin.

Roser, Dominic/ Seidel, Christian ([2]2015). *Ethik des Klimawandels. Eine Einführung*. Darmstadt.

Rothkegel, Annely (2012a). „Ränder und Übergänge in der fachorientierten Kommunikation". In: Rentel, N./ Venohr, E. (Hg.) *Text-Brücken zwischen den Kulturen*. Frankfurt. S. 87–105.

Rothkegel, Annely (2012b). „Umweltkommunikation in Europa: Schlüsselbegriffe im multilingualen Kontext (Nachhaltigkeit, Sicherheit, Resilienz)". In: Zybatow, L.N./ Małgorzewicz, A. (Hg.) *Sprachenvielfalt in der EU und Translation*. (=StudiaTranslatorica 3). Dresden. S. 89–106.

Rothkegel, Annely (2013a). „Risiko und Resilienz im Rahmen der Nachhaltigkeits-Kommunikation: Semantische Modelle im Umgang mit Krisen". In: *Humanities and Social Sciences. HSS, Research Journal 20* (Rzeszów), vol. XVIII, 20, 2. S. 119–135.

Rothkegel, Annely (2013b). „Der linguistic turn und die Rolle der Linguistik im interdisziplinären Diskurs". In: Coelfen, H./ Voßkamp, P. (Hg.) *Unterwegs mit Sprache. Beiträge zur gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Relevanz der Linguistik.* Duisburg. S. 13–30.

Schnotz, Wolfgang (1994). *Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung bei Wissenserwerb mit Texten*. Weinheim.

Speer, Albert & Partner (2009). *A Manifesto for Sustainable Cities*. München.

Stengel, Oliver (2011). *Suffizienz: Die Konsumgesellschaft in der ökologischen Krise.* München.

Trabant, Jürgen (2012). *Weltansichten. Wilhelm von Humboldts Sprachprojekt*. München.

UBA – Umweltbundesamt (Hg.) (2000). *Was ist EcoDesign? Ein Handbuch für ökologische und ökonomische Gestaltung.* Frankfurt a.M.

Viehöfer, Willy/ Keller, Reiner/ Schneider, Werner (Hg.) (2013). *Diskurs – Sprache – Wissen. Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung.* Wiesbaden.

Weber, Jutta (2010). „Interdisziplinierung? Zur Übersetzungspolitik einer neuen Technowissenschaftskultur". In: Weber, J. (Hg.) *Interdisziplinierung? Zum Wissenstransfer zwischen den Geistes-, Sozial- und Technowissenschaften*. Bielefeld. S. 83–112.

Welzer, Harald/ Wiegandt, Klaus (2011). *Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung. Wie sieht die Welt im Jahr 2050 aus?* Stuttgart.

Wiedemann, Julius (2010). *Poduct Design in the Sustainable Era*. Köln.

Ziem, Alexander (2008). *Sprachliches Wissen und Frames. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz.* Berlin.

DOI: XXXXXXX

Hanna Burkhardt, Alina Jurasz
Humboldt-Universität zu Berlin / Deutschland, Universität Wrocław / Polen

Zu einigen Problemen der Darstellung von Kollokationen im deutsch-polnischen Kollokationswörterbuch

Abstract

About some problems with the description
of collocations in the German and Polish collocation dictionary

This article is the result of research on bilingual collocation lexicography aiming atpublishing a German-Polish Collocation-Dictionary in a joint project of Humboldt University in Berlin and University of Wrocław. Despite the publication of many bilingual collocation dictionaries in the past 5 years (i.a. Quasthoff 2011, Häcki Buhofer/Dräger/Meier/Roth 2014, Hollós 2014, Konecny/Autelli 2015), a gap remains as far as German-Polish lexicography is concerned. The planned compendium of morphosyntactic and lexico-semantic divergent collocations is supposed to close this gap. It also should raise, foster and build the awareness of collocations among learners of German and Polish.

Keywords: monolingual and bilingual collocation dictionaries, macrostructure, microstructure, keyword articles, substantive bases, homonymy, hypernymy, equivalence, cultureme.

1 Einführung

Seit Beginn der 1990er Jahre rücken Kollokationen verstärkt in den Fokus der Linguistik. In zahlreichen Veröffentlichungen zu diesem Sprachphänomen werden Fragen aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet. In erster Linie sind es Arbeiten aus dem Bereich der Lexikographie sowie der Korpus- und Computerlinguistik. Aber auch der Spracherwerb, die Fremdsprachendidaktik, Übersetzungswissenschaft und Sprachtechnologie richten ihr Augenmerk auf das uns interessierende Phänomen. Eine umfangreiche Studienbibliographie von Petra Storjohann aus dem Jahr 2011 dokumentiert auf vierzig eng beschriebenen Seiten

die bisherigen Forschungsergebnisse. Inzwischen füllt sich die Kluft zwischen den vielen Arbeiten, die der Kollokationsmetalexikographie gewidmet sind, und den wenigen vorhandenen gedruckten oder elektronischen Kollokationswörterbüchern (mit Ausnahme der englischsprachigen).

2 Kollokationswörterbücher im Deutschen

An dieser Stelle werden drei vor Kurzem erschienene Wörterbücher besprochen: *Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen* (Quasthoff 2011), *Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenwörterbuch für den Alltag* (Häcki Buhofer/Dräger/Meier/Roth 2014) sowie *Kollex. Deutsch-ungarisches Kollokationslexikon. Korpusbasiertes Wörterbuch der Kollokationen. Deutsch als Fremdsprache* (Hollós 2014). Alle hier fokussierten Publikationen zeichnen sich im Unterschied zu den schon auf dem deutschsprachigen Buchmarkt vorhandenen Titeln (Agricola 1992, Duden 2001) dadurch aus, dass ihre Materialauswahl korpusbasiert ist, d.h. aus realen Texten stammt. Auch Hausmanns Basis-Kollokator-Prinzip wurde in den erwähnten drei Lexika angewendet (Hausmann 1984, 2004).

Das Wörterbuch von Quasthoff ist an deutsche Muttersprachler adressiert. Mehr als 3200 der häufigsten Basen (Substantive, Verben, Adjektive) wurden mit ihren häufigsten Kollokatoren ausgewählt und in rund 54 000 Kollokationsgruppen ins Wörterbuch aufgenommen (Quasthoff 2011: IX–X). Die Lemmata werden mit knappen grammatischen Informationen versehen: Bei Substantiven ist es das Genus und bei Verben und Adjektiven die Wortklassenangabe. Die Struktur der Stichwortartikel richtet sich nach syntaktischen und semantischen Kriterien. Wenn als Basiswort z.B. ein Substantiv fungiert, folgen im ersten Block zunächst typische Verben, die sich mit diesem Substantiv als Subjekt im Nominativ verbinden, dann werden typische Dativ- oder Akkusativobjekte aufgezählt. Danach folgen Präpositionalphrasen, die auch in der Reihe der Kasus auftreten. Den zweiten Block eines Substantivstichwortartikels bilden adjektivische Kollokatoren. Das semantische Kriterium greift innerhalb dieser zwei Blöcke: Die Kollokatoren werden durch fett hervorgehobene Quadrate in verschiedene Kollokationsgruppen eingeteilt (manchmal ist diese Aufteilung nicht ganz nachvollziehbar). Wenn ein Lemma homonym / polysem ist, werden beide Phänomene in einem Stichwortartikel platziert, bspw. bei dem Lexem *abschließen* findet man seine affinen Partner unter den Subartikeln *beenden* und *verschließen* (ibid.: 9). Wie schon oben angedeutet wurde, richtet sich dieses Wörterbuch an Muttersprachler. Das ist wahrscheinlich der Grund, warum man völlig auf stilistische Marker verzichtet hat.

Das von Häcki Buhofer, Dräger, Meier und Roth verfasste Wörterbuch beschränkt sich auf einen Basiswortschatz von rund 2000 Grundwörtern, der „durch einen Vergleich verschiedener Lernwortschätze mit Listen der statistisch

häufigsten Wörter des Deutschen" erstellt wurde (2014: XIX). Dadurch sind die häufigsten Wörter des deutschen Sprachgebrauchs enthalten und die relevanten Bereiche für Fremdsprachenlernende sind abgedeckt (ibid.: XIX). Die affinen und statistisch signifikanten Kollokatoren ergeben insgesamt 95 000 Wortverbindungen, die mit Textbelegen exemplarisch illustriert werden (über 30 000 Beispielsätze), (ibid.: XII). Im Unterschied zu Quasthoffs Publikation ist dieses Wörterbuch in erster Linie als ein Hilfsmittel für Deutschlernende konzipiert. Die Konsequenz ist, dass Lexikoneinträge mit stilistischen Markern versehen sind (etwa *derb, ironisch, abwertend*) und vollständige Realisierungsmöglichkeiten der jeweiligen Strukturen durch sog. Platzhalter gegeben werden (vgl. *sich für eine Antwort bedanken | jmdm. für die Antwort danken*. Ein weiterer Unterschied zu Quasthoffs Wörterbuch besteht darin, dass sich die Wörterbucheinträge nur auf binäre Kollokationen beschränken und Phrasen vom Typ *Regen und Sturm* nicht berücksichtigt werden. Lemmata bilden in diesem Wörterbuch Substantive, Verben und Adjektive. In den Stichwortartikeln werden die Kollokatoren jeweils in Subartikel eingeteilt. Diese sind wie folgt: Adjektive / Adverbien, Verben, Nomen (Präpositionalphrasen), Phrasen (Routineformeln) und Zusammensetzungen (Komposita). Innerhalb dieser Kategorisierung werden Kollokationen in Themenblöcken zusammengefasst. Bei homonymen / polysemen Stichwörtern sind die Wortverbindungen in Subartikeln geordnet, deren Subbasen blau hervorgehoben werden. Verweise am Ende eines Artikels geben wiederum weitere Kollokationen an, unter denen das Stichwort des Artikels zu finden ist (bspw. *Pflanze → Baumwolle*).

Außerdem wird zwischen typischen und gebräuchlichen Kollokationen unterschieden. Die ersten, markiert mit einem hoch gestellten Rhombus, zeichnet eine besondere Festigkeit aus (vgl. *Daten* ***erheben***), die zweiten, weniger festen, bilden alternative, übliche Formulierungen (vgl. ***geplante | planmäßige | pünktliche | verspätete*** *Antwort*). Darüber hinaus enthält das Wörterbuch zehn Sammelartikel, in denen Wörter mit ähnlichem Kollokationsverhalten wie Wochentage, Maßeinheiten oder Himmelsrichtungen zusammengefasst werden (ibid.: XII). Insgesamt bildet die Publikation von Häcki Buhofer, Dräger, Meier und Roth eine hervorragende Hilfe für alle, die ihre Deutschkenntnisse vervollkommnen möchten und nach einem treffenden Ausdruck suchen.

Zum Schluss noch einige Bemerkungen zu einem zweisprachigen deutsch-ungarischen Kollokationswörterbuch von Zita Hollós, das auf Deutsch lernende ungarische Muttersprachler zielt (Hollós 2014: 968) und zu den aktiven, produktionsorientierten Lernerwörterbüchern zählt (ibid.: 954). Die 2262 Lemmata / Basen decken den Wortschatz von *Zertifikat Deutsch* ab und verbinden sich nahezu mit 50 000 typischen, affinen Partnern (ibid.: 954). Die Spezifik dieses Wörterbuchs resultiert aus seiner bilingualen Ausrichtung. Deutsche Lemmata und Kollokatoren werden mit detaillierten grammatischen und stilistischen

Informationen / Markern versehen. Wortverbindungen, die auf eine Interferenz zum Ungarischen hinweisen, die sog. interlingualen Kollokationen, sind mit einem Warnsymbol in Form eines erhobenen Zeigefingers markiert[1]. Sie beziffern sich auf mehr als 8300 (ibid.: 969). Aus dem Nachwort wird jedoch nicht ersichtlich, nach welchen Prämissen die Suche nach Äquivalenten erfolgt.

3 Makrostruktur

Das geplante zweisprachige Kollokationswörterbuch soll die in der deutsch-polnischen Lexikographie vorhandene Lücke schließen, da auch bilinguale allgemeine Wörterbücher das uns interessierende Phänomen wirklich stiefmütterlich behandeln (vgl. Burkhardt 2010: 180–182).

Unser Wörterbuch richtet sich sowohl an polnische wie auch an deutsche Muttersprachler[2]. Dieses spiegelt sich in der Mikrostruktur der Stichwortartikel wider, in der in beiden Sprachen für alle Lemmata und Kollokationen entsprechende grammatische, stilistisch-pragmatische und kulturspezifische Informationen angegeben werden. Da die Ausgangssprache Deutsch ist, wird das Wörterbuch ein alphabetisches Register mit polnischen Äquivalenten der deutschen Basen und Verweisen auf die deutschen Lemmata enthalten, z.B. *wiek m* → Alter *n*, Jahrhundert *n*; *beziehen* → Arbeitslosengeld *n*, Bett *n*, Hilfe *f*, Zeitung *f*.

Das Wörterbuch zählt zu den produktiven Wörterbüchern und soll den intendierten Adressaten beim Verfassen von Texten in der jeweiligen Sprache eine Hilfe bieten. Darüber hinaus werden auch alle angesprochen, die an der Vertiefung ihrer Kollokationskompetenz interessiert sind. Das Wörterbuch richtet sich ebenfalls an Übersetzer, und nicht zuletzt kann das lexikographische Material für Untersuchungen zum deutsch-polnischen Sprachvergleich von Interesse sein.

Der Materialauswahl liegt der Wortschatz *Zertifikat Deutsch* zugrunde (Tschirner 2015). Die so ermittelten und alphabetisch angeordneten Stichwörter (Basen) verbinden sich mit ihren statistisch signifikanten, affinen Partnern (Kollokatoren). Bei der Suche nach einem passenden Kollokator werden nationale Korpora des Deutschen zu Rate gezogen (etwa *Cosmas II*, *DWDS*, Leipziger

1| Diese Problematik weist auf Parallelen mit unserem *Deutsch-polnischen Kollokationswörterbuch* hin, in dem nur die Wortverbindungen aufgenommen werden, die sich morphosyntaktisch und/oder lexikal-pragmatisch in beiden Sprachen voneinander unterscheiden (siehe den letzten Absatz im 3. Teil – Makrostruktur).

2| Ein ähnliches Zielpublikum wird mit dem Wörterbuch von Christine Konecny und Erica Autelli angesprochen: „Die geplante Kollokationssammlung richtet sich an Italienisch- und Deutsch-Lernende, Italienisch- und Deutsch-Lehrende, aber auch an Übersetzer- und Dolmetscher/innen, ist daher sowohl als Lern- als auch Lehrhilfe konzipiert". (Konecny/ Autelli 2015). Diese Publikation wird von den Autorinnen mit Spannung erwartet.

Korpus *Deutscher Wortschatz*), aber auch korpusorientierte Kollokationswörterbücher des Deutschen (Quasthoff 2011, Häcki Buhofer/Dräger/Meier/Roth 2014). Die Äquivalenzfindung erfolgt auf der Ebene der Kollokation. Hier sind sowohl Parallelkorpora *ParaSol,* das Tschechische Nationale Korpus mit corpus InterCorp version 8 (ČNK) wie auch das Nationale Korpus der Polnischen Sprache (NKJP) und das korpusbasierte Wörterbuch von Mirosław Bańko (2009) zu erwähnen. Nicht zuletzt stützen sich die Verfasserinnen bei der Wahl eines entsprechenden Äquivalents auch auf ihre Sprachkompetenz, Erfahrung und auf ihr Sprachgefühl.

In unserem Wörterbuch gehen wir von einem breiten Kollokationsbegriff aus. Einerseits verstehen wir unter Kollokationen konventionalisierte Wortkombinationen, die in der Regel aus zwei grammatisch gebundenen Elementen bestehen: einer semantisch autonomen / transparenten Basis (*Karriere*) und einem affinen, die Basis determinierenden Kollokator (*glänzende*), dessen Bedeutung erst innerhalb der gesamten Struktur ableitbar ist (vgl. Hausmann 1984: 398–399, 401–402)[3]. Andererseits werden in das Wörterbuch usuelle Wortverbindungen aufgenommen, deren Fixiertheit nicht nur eng semantisch zu interpretieren ist, sondern primär pragmatisch (Steyer 2008: 189). Darunter verstehen wir nach Kathrin Steyer den exklusiven Status eines Kollokators: „Es gibt keine weiteren lexikalischen Vertreter ähnlicher Art in den berechneten Kookurenzen dieses Bezugswortes, die dem Kollokationsmuster zuzurechnen sind" (Steyer 2008: 196). In unserem Material sind das meistens präpositionale Phrasen des Typs: *ohne Befund, unter Berufung, zur Warnung, nach Maß, zum Schluss*. Steyer spricht im Zusammenhang damit von 'Kookkurenz' – „statistisch signifikanten Kovorkommen sprachlicher Einheiten" (ibd.)[4]. Im Wörterbuch werden außerdem einige Phraseme[5] berücksichtigt, die semantisch transparent sind, z.B. *Grüß Gott! / Szczęść Boże!, Rasen nicht betreten! / Nie deptać trawników!, Kein Thema! / To żaden problem!* oder *Keine Ursache! / Nie ma za co!*[6] und Vergleichkollokationen, z.B.: *rennen wie ein vergifteter Affe*$_{umg.}$ / *biegać (latać) jak kot z pęcherzem*$_{umg.}$ (vgl. Burkhardt/Jurasz 2016).

Unser Kollokationswörterbuch zeichnet sich dadurch aus, dass nur die Wortverbindungen lemmatisiert werden, die aus der deutsch-polnischen Perspektive als „auffällig" wirken. **Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Bildung – sowohl der morphosyntaktischen Struktur wie auch der lexikalischen**

3| In einer späteren Arbeit ist die Rede davon, dass sich zwei Kollokationen zu einer Tripel-Struktur verbinden können (Hausmann 2004: 316–317).

4| Vgl. Steyers Beispiele: *auf Grund, Grund genug, in Grund und Boden, aus welchen Gründen auch immer* … (2008: 189).

5| In manchen Arbeiten werden sie Routineformeln, kommunikative Phraseologismen, situationsbezogene Wendungen genannt, vgl. Forkl (2010: 41), Häcki Buhofer (2011: 510).

6| Hier als Antwort auf *Danke!* (*Keine Ursache! / Dziękuję!* (*Nie ma za co!*).

Präferenzen. Sie sind sprachspezifisch (d.h. usuell / nicht vorhersehbar) und können somit als potenzielle Kandidaten für sprachnormabweichende, interferenzanfällige Kollokationsanwendung in der jeweiligen Sprache gelten.

4 Mikrostuktur

Von allen vier als Kollokationsbasen gewählten Wortarten (Substantive, Verben, Adjektive, Adverbien) bilden Substantive den größten Teil[7] im geplanten Wörterbuch. In diese Gruppe wurden sowohl Simplizia als auch substantivische Komposita aufgenommen, denen der Lemma-Status zugesprochen wurde. Im Gegensatz zu Häcki Buhofers Wörterbuch, wo die meisten komplexen Substantive in Subeinträgen zu ihren Basen berücksichtigt werden, folgen im geplanten Wörterbuch auch zusammengesetzte Basen dem bewährten Prinzip der alphabetischen Lemmatisierung, z. B. im Wörterbuch von Häcki Buchofer, Dräger, Meier und Roth ist das Stichwort *Arbeitsmarkt* unter *Markt*, *Schadenfreude* unter *Freude* zu suchen, im geplanten Wörterbuch unter *Arbeitsmarkt* und *Schadenfreude*.

Arbeitsmarkt *m* **zweiter** ~: rynek pracy *m* wtórny ~
Schadenfreude *f* ~ **empfinden**: schadenfreude *f, unflekt* czuć, odczuwać ~

Da im Mittelpunkt unseres Beitrags Kollokationen nur mit substantivischer Basis stehen, wollen wir auf ausgewählte Fragen eingehen, die bei ihrer Bearbeitung aufgetaucht sind.

Sowohl deutsche Stichwörter als auch deutsche Kollokatoren sind fett, Stichwörter blau, Kollokatoren schwarz markiert. (Im Wörterbuchartikel stehen für Lemmata innerhalb der deutschen und polnischen Kollokationen Tilden.) Diese Hervorhebung macht deutsche Kollokationen auffällig und ermöglicht aus der Sicht der Rezeption, unter vielen anderen Kollokationen die erwünschte zu finden. Die innere Anordnung von kollokativen Wortverbindungen dagegen richtet sich nach den festgelegten Regeln, d.h. von den häufigsten Zweierkombinationen vom Typ Adjektiv+Substantiv, über Phrasen bis zum Satz.

Die ermittelten Kollokationen lassen sich eben nach ihrer inneren Struktur in bestimmte Kategorien eingliedern. Sie lehnen sich zum Teil an die sechs Kollokationstypen von Hausmann (1989: vii) an und sind seinem Kollokationskonzept binärer Einheiten verpflichtet. Zum anderen haben wir sie um weitere Kollokationsmuster / Kollokationsschablonen[8] ergänzt. Die Ergänzung resultiert aus unserem breiten

7| In einsprachige und zweisprachige Kollokationswörterbücher werden oft nur substantivische Basen aufgenommen, z.B. Beauchesne (2001), „adjektivische und verbale Kollokatoren für ca. 4200 substantivische Kollokate“ (zit. nach Burger/Dobrovol'skij/Kühn/Norrick 2007: 968). Vgl. auch Konecny/Autelli (2015).

8| Ďurčo hat in seinem Konzept des deutsch-slowakischen Kollokationswörterbuchs Kollokationsschablonen erstellt, die als eine Matrix für alle potentiellen kollokativen

Kollokationsbegriff sowie aus der Analyse extrahierter kollokativer Einheiten, die neben autosemantischen auch synsemantische Kollokatoren umfassen (Präpositionen: **Ausdauer** *f* **mit ~**: wytrwałość *f* wytrwale, seltener Partikel: **Katzensprung** *m* **nur ein ~**; niedaleko, bardzo blisko, tylko (o) żabi skok). Obwohl man die letzteren bisher meistens in der Kollokationstypik außer Acht gelassen hat, scheinen sie für den Empfängerkreis des Wörterbuches sowohl bei der Rezeption / Dekodierung als auch bei der Produktion / Kodierung der Kollokationen relevant zu sein. In Betracht wurden daher auch mehrgliedrige Wortkombinationen gezogen, deren Bestandteile meistens bestimmte syntaktische Funktionen[9] übernehmen.

Die folgenden Wörterbuchartikel[10] stellen hochfrequente Kollokationsmuster dar, die unserem Kollokationskorpus entnommen wurden. Im Einzelnen handelt es sich vor allem um die Wortverbindung vom Typ:

Adjektiv + **Substantiv**,

Substantiv + (Präposition) Substantiv (Casus obliqui)[11],

Präposition + **Substantiv**,

Substantiv (Subjekt) + Verb,

(Präposition) + **Substantiv** (Objekt) + Verb.[12]

Frage[13] *f* 1. **eine gescheite ~**: pytani|e *f* mądre ~; **eine peinliche ~**: niedyskretne, kłopotliwe ~; **tiefgründige ~**: dociekliwe ~; **eine ~ drängt sich auf**: nasuwa się ~; **es erhebt sich die ~**: rodzi się ~; **einer ~ ausweichen**: wykręcić / wykręcać się od odpowiedzi; **eine ~ bejahen**: odpowiedzieć / odpowiadać twierdząco na ~; **eine ~ stellen**: zadać / zadawać ~; **eine ~ verneinen**: odpowiedzieć / odpowiadać przecząco na ~; **zur ersten (zweiten …) ~**: co do pierwszego (drugiego …) ~a; **so eine ~!**: co za ~!

Frage *f* 2. **eine anstehende ~**: kwesti|a *f*, problem *m* ~ czekająca na rozwiązanie; **eine bohrende ~**: nurtująca ~: **eine drängende, dringliche ~**: nagląca ~;

Wortverbindungen mit nominalen, verbalen, adjektivischen und adverbialen Basen zu verstehen ist (2008: 81).

9| Mit Recht bemerkt aber Forkl (2010: 54), „dass sie [Verteilung von Basis und Kollokator in den Kollokationsmustern] durch lexikalisch-semantische und konzeptionelle Beziehungen motiviert ist und daher nicht in jedem Fall die syntaktischen Strukturen nachbildet".

10| Alle in diesem Beitrag berücksichtigten Wörterbuchartikel erscheinen nicht in ihrem vollständigen Umfang.

11| Dieses Kollokationsmuster kommt im dargestellten Wörterbuchartikel mit dem Lemma „Frage" nicht vor.

12| Wir verzichten hier auf die detaillierte Darstellung anderer, seltenerer Kollokationstypen und ihrer inneren Struktur.

13| Das Lexem *Frage* ist ein anschauliches Beispiel für die gesonderte Aufnahme von homonymen Lexemen als eigenständigen Lemmata, die durch nachgestellte Ziffern gekennzeichnet sind.

eine heikle ~: drażliwa ~; **eine knifflige** ~: skomplikowana, złożona, trudna ~; **eine strittige** ~: ~ sporna; **eine ~ anschneiden, ansprechen, aufwerfen**: poruszyć / poruszać ~*ę;* **eine ~ erörtern**: omówić / omawiać ~ę;

Frage *f* 3. [etwas] **in ~ stellen**: wątpliwość *f* wątpić [w coś]; **ohne** ~: bez wątpienia, na pewno; **außer ~ stehen / sein**: nie ulegać wątpliwości; **in ~ kommen**: wchodzić w rachubę / w grę.

Ein sehr umstrittenes Problem in der Kollokationslexikographie stellen Verb-Nomen- oder Verb-Präposition-Nomen-Verbindungen dar. Gemeint ist das Funktionsverbgefüge, dem von manchen Forschern[14] der Kollokationsstatus zugesprochen wird, für andere dagegen bilden beide, gleich strukturierte Phänomene getrennte Kategorien (vgl. Wotjak 1994: 655, Forkl 2010: 48–49), da der Prädikatsausdruck in jedem Fall unterschiedlich realisiert wird. Trotz früherer Vorbehalte und Zweifel haben wir uns entschlossen, das Funktionsverbgefüge als Kollokationen in unser Wörterbuch aufzunehmen.

Frage *f* 1. **eine ~ stellen**: pytani|e *f* zadać / zadawać ~

Im geplanten Wörterbuch fungieren sowohl polyseme als auch homonyme substantivische Basen als selbstständige Stichwortartikel und sind samt ihrer differenten Bedeutungen mit einer Zahl gekennzeichnet[15].

Bei der Anordnung der Lemmata müssen bestimmte Wortformen in Betracht gezogen werden. Viele Substantive werden vor allem in ihrer singularischen und / oder nur pluralischen Form als Stichwörter aufgenommen. Ihre polnischen Äquivalente kommen ebenfalls in der Pluralform oder nur im Singular vor, z.B.:

Kontakte *pl* **weltweite** ~: kontakty *nmp* ~ na całym świecie
Ferien *pl* **~ auf dem Bauernhof**: wakacje *nmp* (plurale tantum) agroturystyka
Beifall *m* **rasender** ~: brawa *nmp* frenetyczne ~
Beileid *n* **mein aufrichtiges, herzliches** ~: wyrazy współczucia *nmp* najszczersze, najserdeczniejsze ~.

Den Einträgen sind in eckigen Klammern wichtige grammatische Hinweise beigegeben, die die korrekte Bildung von minimalen Äußerungen mit ausgewählten Kollokationen unterstützen sollten.

Gedanken *pl* **sich** [über jdn, etwas] **~ machen**: myśli *nmp* zastanowić / zastanawiać się [nad kimś, czymś]

14| Der weite Kollokationsbegriff von Burger (1998: 51) umfasst „den ganzen Bereich des festen Wortverbindungen, die nicht oder nur schwach idiomatisch sind". Hierzu gehört auch das Funktionsverbgefüge, das als „die am stärksten reguläre Untergruppe" der Substantiv-Verb-Kollokationen (ibid.) angesehen wird.

15| Vgl. den bereits angeführten Wörterbuchartikel mit dem Lemma „Frage".

Bahnhof *m* [jdn] **vom ~ abholen**: dworzec *m* wyjść / wychodzić [po kogoś] na ~;
[jdn] **zum ~ bringen**: odprowadzić / odprowadzać [kogoś] na ~;

Erscheint das polnische Äquivalent der deutschen Basis in einer Deklinationsform, so ersetzt die Tilde den Wortteil vor dem senkrechten Strich, z.B.:

Ampel *f* **eine rote ~ überfahren**: świ|atło *n* (sygnalizacji ulicznej) przejechać / przejeżdżać na czerwonym ~etle
Amt *n* **das ~ niederlegen**: urz|ąd *m* złożyć ~, zrezygnować z ~ędu
Ast *m* **von ~ zu ~**: gał|ąź *f* z ~ęzi na ~

Aus der Perspektive deutscher Polnischlerner und deutscher Wörterbuchbenutzer ist die Berücksichtigung der Aspektpaare polnischer Verben relevant, da diese binäre Verbalkategorie im Deutschen nicht vorkommt oder mit anderen Mitteln als im Polnischen ausgedrückt wird. Aspektpaare entsprechender Verben konnten selbstverständlich nicht in allen Wortverbindungen mit verbalen Kollokatoren berücksichtigt werden. In bestimmten Kollokationen treten entweder monoaspektuelle Verben, nur imperfectiva tantum z.B.:

Schule *f* **die ~ schwänzen**: szkoł|a *f* wagarować; **die ~ besuchen**: uczęszczać do ~y

oder perfectiva tantum auf:

Angst *f* **~ bekommen**: strach *m* przestraszyć się
Tränen *pl* **in ~ ausbrechen**: łzy *nmp* rozpłakać się.

Eine weitere interessante Frage stellt das Kollokationspotential mehrerer substantivischer Basen aus demselben Bedeutungsfeld dar, die in einem Kollokationswörterbuch durch ein Hyperonym in einer Kollokation repräsentiert werden können, z.B.:

Rohstoffe *pl* (**Eisen** *n*, **Erz** *n*, **Gold** *n*, **Kohle** *f*, **Öl** *n*) **~ gewinnen**: surowce *nmp* wydobyć / wydobywać ~ (żelazo *n*, ruda *f*, złoto *n*, węgiel *m*, ropa *f*).

Da aber eine benutzerfreundliche Gestaltung des Wörterbuchs angestrebt wird, sollen unserer Meinung nach verbale Kollokatoren sowohl bei hyperonymen als auch hyponymen Basen verzeichnet werden, denen ein Verweis (↗) auf den entsprechenden Oberbegriff beigefügt ist.

Eisen *n* **~ gewinnen**: żelazo *n* wydobywać ~ ↗**Rohstoffe**
Erz *n* **~ gewinnen**: rud|a *f* wydobywać ~ę ↗**Rohstoffe**
Kohle *f* **~ gewinnen**: węgiel *m* wydobywać ~ ↗**Rohstoffe**

Als problematische Kollokationen aus lexikografischer Sicht erweisen sich auch solche Wortverbindungen, die in der Kontrastsprache kein direktes funktionales sprachliches Äquvalent haben. Repräsentativ für dieses Phänomen steht

die deutsche Kollokation **Bahnhof** *m* **ein rauchfreier** ~. Im GWDP (2010: 749) finden wir zwar unter *rauchfrei* zwei Übersetzungsäquivalente

1. (…) *przym [strefa, otoczenie]* wolny od dymu tytoniowego,
2. *[restauracja, bar]* dla niepalących,

aber keines von den beiden lässt eine korrekte kollokative Wortverbindung mit der Basis *Bahnhof* zu. Auch die Suche im NKJP ergibt keine Belege für die Verbindungen **dworzec wolny od dymu tytoniowego* und **dworzec dla niepalących*. Die letzte potentielle Kollokation würde dann für eine kuriose Situation stehen, dass ein Bahnhof nur Nichtrauchern zugänglich ist. In der außersprachlichen Wirklichkeit übernimmt die informativ-veranlassende Funktion ein Piktogramm „Zakaz palenia" (Rauchverbot). Deswegen schlagen wir für den Gebrauch der Kollokation in anderen, textuellen Kontexten folgendes Äquivalent vor: **Bahnhof** *m* **ein rauchfreier** ~: dworzec *m* ~ objęty (całkowitym) zakazem palenia.

Die Analyse deutscher Kollokationen, der hauptsächlich strukturell-semantische Kriterien zugrunde liegen, hat ergeben, dass in einem zweisprachigen, eher heterogen konzipierten Wörterbuch noch ein wichtiger Aspekt, eine zusätzliche Dimension in der lexikographischen Kollokationsbeschreibung unserer Aufmerksamkeit nicht entgehen darf – die Kulturbedingtheit von Kollokationen, z.B.:

> **Polterabend** *m* **den** ~ **feiern**: wieczór kawalerski *m*, wieczór panieński *m* świętować / obchodzić ~

Sie findet ihren besonderen Ausdruck im Vergleich ihrer teilweise voneinander abweichenden Geltungsbereiche, die gerade kulturnormiert und damit auch sprachgeprägt sind.

Polterabend	**wieczór kawalerski, wieczór panieński**
W przeddzień ślubu przed domem panny młodej zebrani przyjaciele i znajomi przyszłych małżonków rozbijają naczynia z porcelany. Towarzyszący temu hałas ma przepędzić złe duchy, które nie będą zagrażały szczęściu nowożeńców. Posprzątane wspólnie przez przyszłych małżonków skorupy naczyń mają przynieść im oczekiwane szczęście.	*Beide bedeuten Abschied vom bisherigen Leben. Das zukünftige Brautpaar feiert nicht zusammen, sondern getrennt. Vom Bräutigam werden zur Feier fast ausschließlich seine Freunde, von der Braut nur ihre Freundinnen eingeladen.*

Die Einbeziehung kultureller Komponenten in ein Wörterbuch ist eine Seltenheit, aber keinesfalls ein Novum (vgl. Rytel-Schwarz 2012). Es bleibt aber noch zu erwägen, in welcher endgültigen Form diese Besonderheiten im Wörterbuch präsentiert werden.

Gelöst werden müssen noch weitere Probleme. Eines der wichtigsten sind Beispielsätze, die die dargestellte Struktur der Wörterbucheinträge ergänzen werden. Auf diesen lexikografischen Aspekt hat bereits Jacob Grimm im Vorwort zu seinem Deutschen Wörterbuch (1854) hingewiesen: „Wörter verlangen beispiele, die beispiele gewähr, ohne welche ihre beste kraft verlorengienge" (zit. nach Weinrich 2006: 183). Unser Anliegen ist aber, keine konstruierten Verwendungsbeispiele ins Wörterbuch aufzunehmen. Es geht uns vor allem um authentische Verwendungen von Kollokationen, auch wenn die Textbelege der Klarheit halber gekürzt oder leicht umgeformt werden müssen.

Das am Beispiel der substantivischen Basen vorgestellte Wörterbuch soll einen Einblick in die lexikographische Konzeption des Projekts gewähren. Aus diesem Grund wurden die wichtigsten Probleme fokussiert, mit denen die Autorinnen während der Arbeit konfrontiert wurden.

Das geplante Wörterbuch sollte nicht nur die bestehende Lücke auf dem lexikographischen Markt füllen, sondern vor allem als möglichst vollständige und aufschlussreiche Stütze bei der Beherrschung sowohl mutter- als auch fremdsprachiger Kollokationskompetenz dienen.

Literaturverzeichnis

Burkhardt, Hanna (2010). „Miejsce kolokacji w leksykografii i ich rola w tworzeniu tekstów w języku obcym". In: Zarzycka, G./ Rudziński, G. (Hg.) *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego* – 2, Acta Universitatis Lodziensis, Kształcenie polonistyczne cudzoziemców (17). Łódź. S. 177–184.

Burger, Harald (1998). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin.

Burger, Harald/ Dobrovol'skij, Dmitrij/ Kühn, Peter/ Norrick, Neal R. (Hg.) (2007). *Phraseologie: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 2. Halbband. Berlin.

Burkhardt, Hanna/ Jurasz, Alina (2016). „O ekwiwalencji porównań frazematycznych na przykładzie języka niemieckiego i języka polskiego". In: *Prace Fillogiczne* LXVIII. S. 43–56.

Ďurčo, Peter (2008). „Zum Konzept eines zweisprachigen Kollokationswörterbuchs. Prinzipien der Erstellung am Beispiel Deutsch ←→ Slowakisch". In: *Lexicographica* 24. S. 69–90.

Forkl, Yves (2010). *Zur digitalen Zukunft der Kollokationslexikographie*. Nürnberg.

Häcki Buhofer, Annelies (2011). „Lexikografie der Kollokationen zwischen Anforderungen der Theorie und der Praxis". In: Engelberg, S./ Holler, A./ Proost, K. (Hg.) *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik*. Berlin/Boston. S. 505–529.

Hausmann, Franz Josef (1984). „Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen". In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 4. S. 395–406.

Hausmann, Franz Josef (1989). „Praktische Einführung in den Gebrauch des Student's Dictionary of Collocations". In: Benson, M./ Benson, E./ Ilson, R. (Hg.) *Student's Dictionary of Collocations.* Berlin. S. iv–xv.

Hausmann, Franz Josef (2004). „Was sind eigentlich Kollokationen?". In: Steyer, K. (Hg.) *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Berlin/New York. S. 309–334.

Steyer, Kathrin (2008). „Kollokationen in deutschen Wörterbüchern und in der deutschen Wörterbuchforschung". In: *Lexicographica* 24. S. 185–207.

Storjohann, Petra (2011). „Kollokationen". In: *Studienbibliografien Sprachwissenschaft* 38. Tübingen.

Tschirner, Erwin (2015). *Grund- und Aufbauwortschatz. Deutsch als Fremdsprache nach Themen*. Berlin.

Weinrich, Harald (2006). *Sprache, das heißt Sprachen. Mit einem vollständigen Schriftenverzeichnis des Autors 1956–2005*. Tübingen.

Wotjak, Gerd (1994). „Nichtidiomatische Phraseologismen. Substantiv-Verb-Kollokationen – ein Fallbeispiel". In: Sandig, B. (Hg.) *Tendenzen der Phraseologieforschung*. EUROPHRAS 92. Bochum. S. 651–677.

Wörterbücher

Agricola, Erhard (1992). *Wörter und Wendungen: Wörterbuch zum deutschen Sprachgebrauch*. Mannheim.

Bańko, Mirosław (2009). *Słownik dobrego stylu, czyli wyrazy, które się lubią*. Warszawa.

Duden (2001). *Das Stilwörterbuch: [grundlegend für gutes Deutsch; idiomatisches Deutsch; Bedeutung und Verwendung der Wörter im Satz; mehr als 100000 Satzbeispiele, Wendungen, Redensarten und Sprichwörter]*. Chiaro, M. G. (Hg.). Mannheim.

GWDP (2010). *Großwörterbuch Deutsch-Polnisch*. Warszawa.

Häcki Buhofer, Annelies/ Dräger, Marcel/ Meier, Stefenie/ Roth, Tobias (2014). *Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenewörterbuch für den Alltag*. Tübingen.

Hollós, Zita (2014). *KolleX. Deutsch-ungarisches Kollokationslexikon. Korpusbasiertes Wörterbuch der Kollokationen. Deutsch als Fremdsprache*. Szeged.

Quasthoff, Uwe (2011). *Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen*. Berlin/New York.

Rytel-Schwarz, Danuta (2012). *Taschenwörterbuch Polnisch/Deutsch, Deutsch/Polnisch*. Bearbeitet und erweitert von Danuta Rytel-Schwarz. Hildesheim/Zürich/New York.

Internetquellen

ČNK (= Český národní korpus). https://www.korpus.cz (letzter Zugriff: 15.07.2016).

Cosmas II. https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web (letzter Zugriff: 15.07.2016).

Deutscher Wortschatz. http://wortschatz.uni-leipzig.de (letzter Zugriff: 15.07.2016).

DWDS. http://www.dwds.de (letzter Zugriff: 15.07.2016).

Konecny, Christine/ Autelli, Erica (2015). http://www.kollokation.at/das-projekt/projektbeschreibung (letzter Zugriff: 1.10.2015).

NKJP (= Narodowy Korpus Języka Polskiego). http://nkjp.pl (letzter Zugriff: 16.09.2015).

ParaSol. http://parasolcorpus.org (letzter Zugriff: 15.07.2016).

DOI: XXXXXXX

Kornelia Kołupajło
Adam-Mickiewicz-Universität Posen / Polen

Kollokationen im deutsch-polnischen Vergleich und deren lexikografische Beschreibung

Abstract

German and Polish collocations in a contrastive approach and their lexicographical description

The purpose of this article is to present the draft of the lexicographical description of German and Polish collocations in a contrastive approach and to show how the linguistic corpora of German (DeReKo) and Polish (NKJP) can be used to identify significant lexical collocations. This corpus-based analysis has been carried out from a lexicographical and contrastive German-Polish and Polish-German perspective.

Keywords: collocation, collocations in Polish and German, collocation patterns, lexicographical description, lexicography of collocations, linguistic corpora.

1 Theoretische Präliminarien zum Begriff *Kollokation*

Kollokationen haben eine nahezu 60 Jahre alte und ethnolinguistisch geprägte Genese. Sie gehen erstmals auf den britischen Kontextualismus zurück, denn dessen Begründer, John Rupert Firth, führte in den 50er Jahren den Terminus *collocation* in die Linguistik ein. Im Rahmen der Firthischen Bedeutungs- und Kollokationstheorie wird das Phänomen der Kollokation der syntagmatischen Sprachebene zugeordnet und als „kollokative Bedeutung" (*meaning of collocation*) aufgefasst (Firth 1957: 196). Die Grundlage der Kollokationstheorie bildet der unmittelbare lexikalische Kontext, der die lexikalische Bedeutung jeder sprachlichen Einheit mit konstituiert, was sich in Firths Feststellung widerspiegelt: „You shall know a word by the company it keeps" (Firth 1957: 179).

Der kontextuelle Ansatz, aus dem die Kollokation als linguistischer Terminus entstanden ist, ist des Weiteren auf Bronisław Malinowski zurückzuführen, der den Begriff „context of situation" im Rahmen seiner „Ethnographic Theory of Language" prägt: „The meaning of any single word is to a very high degree dependent on its context" (Malinowski 1923: 306). Die Kontextzentriertheit in der Forschungsarbeit des polnischen Anthropologen Malinowski in den 20er Jahren wird von Malinowskis Schüler, John Rupert Firth, übernommen. Firths Werke aus den 50er Jahren entstehen infolge der kontextuellen Prägung: „[…] most important for an understanding of his [Firth's K.K.] later work is the fact that he participated in the seminars conducted at that time by the anthropologist Bronislaw Malinowski at the University of London" (Langendoen 1968: 1).

Das ethnolinguistisch geprägte Phänomen der Kollokation wird von den Kontextualisten wie Halliday (1966), Lyons (1966) und Sinclair (1966, 1995) im korpusbasierten Ansatz weiter entwickelt und mithilfe von korpuslinguistischen, statistischen Methoden operationalisiert. Das Häufigkeitsvorkommen zweier Lexeme legt nahe, inwieweit die Lexeme einander gehören und eine Einheit, die Kollokation, bilden. Dem frequenzorientierten Ansatz folgt der u.a. von Hausmann (1979, 1984, 1985, 2004, 2007) entwickelte phraseologische Ansatz, der fremdsprachdidaktisch orientiert ist. In dessen Rahmen wird die lexikalische Kollokation als eine hierarchisch strukturierte Wortverbindung (von „Basis" und „Kollokator") betrachtet, wo die Basis dem Kollokator kognitiv übergeordnet ist (Hausmann 1979: 191). Die phraseologische Kollokationsauffassung geht des Weiteren über die Frequenz hinaus und macht die Kollokationen zu phraseologischen Einheiten, denen in der Phraseologie *sensu lato* der Mitte-Status der „halbfertigen Produkte" zugeschrieben wird (Hausmann 1984: 398, Schmid 2003: 249). Kollokationen sind Grenz- bzw. Gradualitätsphänomene, denn sie lassen sich nicht präzise von freien und festen Wortverbindungen abgrenzen (vgl. Roth 2014: 13). Kollokationen liegen dazwischen und weisen sowohl zu freien als auch zu festen Wortverbindungen Überlappungsbereiche bzw. Übergänge auf. Die kollokativen Wortverbindungen oszillieren nämlich zwischen semantischer Transparenz der freien Wortverbindungen und Idiomatizität der festen und sind somit nur *relativ* fest. Die beiden Merkmale: Idiomatizität und Stabilität gelten somit nur teilweise für Kollokationen – im Gegensatz zu Phraseologismen *sensu stricto*. Über die kollokative Festigkeit zweier Lexeme bestimmt nicht die Bedeutungskonstitution, denn die Gesamtbedeutung lässt sich aus den Einzelbedeutungen entschlüsseln, sondern die einzelsprachliche kollokative Normtypizität. Diese gilt als eines der definitorischen Merkmale der Kollokation: „Kollokationen […] sind normtypische phraseologische Wortverbindungen" (Hausmann 2007: 218). Auch in der polnischen kontrastiv angelegten deutsch-polnischen Kollokationsforschung wird die Rolle des Normativen und Konventionellen hervorgehoben, was sich in der Terminologie widerspiegelt, denn Kollokationen entsprechen

„konventionalisierten Syntagmen“ (Szulc 1971: 67) und „konventionellen Syntagmen“ (Zabrocki 1980: 275). Jene die Kollokation konstituierenden Sprachnormen bzw. Sprachkonventionen variieren von Sprache zu Sprache und es gibt kein Regelwerk, das dieses einzelsprachspezifische gemeinsame Vorkommen zweier Lexeme erklären würde (vgl. Quasthoff 2011: V). Die Konventionsbedingtheit macht somit die Kollokation zum Gebrauchsphänomen und erfordert eine sprachgebrauchsorientierte Herangehensweise (vgl. Roth 2014: 11). Daher kommen wir hierfür zu unserem Ausgangspunkt zurück, der besagt, in der Kollokationsforschung stark empirisch, also korpusorientiert vorzugehen. Große elektronische Referenzkorpora bieten Ressourcen von authentischen Texten, die mithilfe von hoch intelligenten Korpuswerkzeugen durchsuchbar sind und aus denen aufgrund der statistischen Signifikanz Kollokationen extrahiert werden können. In der Kollokationslexikografie findet die korpuslinguistische Methodologie ihre Verwendung. Die Kollokationslexikografie fasst die Kollokationen als relativ feste, typische, übliche, gebräuchliche, konventionalisierte und über die Syntax- und Semantikbedingtheit hinaus gehende Wortverbindungen, die nur aus authentischen Texten zu ermitteln sind (vgl. Roth 2014: 13, Häcki Buhofer/Dräger/Meier/Roth 2014: IX; Hollós 2014: 13; Quasthoff 2011: V). Zwar lassen sich mithilfe von Korpuswerkzeugen statistisch signifikante Wortverbindungen automatisch extrahieren, aber es bedarf überdies einer weiteren Interpretation, um festzustellen, ob die automatisch ermittelten Wortverbindungen in der Tat als signifikante Kollokationen einzustufen sind. Hierfür entpuppt sich die korpuslinguistische Methodologie als nicht ausreichend. Da wir *bis dato* über „keine ellgemein akzeptierte Definition“ der Kollokation verfügen (Forkl 2010: 34), liegt uns kein fester Bezugspunkt für die Kollokationsdefinition vor und dadurch können die korpusermittelten Kollokationen individuell von Ansatz zu Ansatz äußerst unterschiedlich interpretiert werden. Die Kollokation ist somit nicht nur ein Gebrauchsphänomen, sondern auch ein noch zu interpretierbares Phänomen. Im Folgenden sollen zur Interpretation von Kollokationen zwei Perspektiven angenommen werden: die fremdsprachliche und die produktionsorientierte Perspektive.

2 Interpretationswichtige Perspektivierung

Identifikationsschwierigkeiten bei Kollokationen ergeben sich aus deren phraseologischen Status: Kollokationen sind Grenz- bzw. Gradualitätsphänomene und lassen sich nicht präzise von freien und festen Wortverbindungen abgrenzen (vgl. Roth 2014: 13). Die Relativität derer Festigkeit resultiert daraus, dass sie aufgrund einzelsprachspezifischer Konvention entstehen und dadurch nicht vorhersagbar sind. Sie werden von Muttersprachlern intuitiv gebraucht (vgl. Konecny 2010: 1208). Deshalb wird man sich dessen nicht bewusst, dass sie als Gebilde der

gesellschaftlichen Konvention nicht neu produziert, sondern als gesellschaftliche Sprachmuster reproduziert werden. Dass die Kollokationsmuster einzelsprachspezifisch sind, wird erst deutlich erkennbar, wenn man eine fremdsprachliche, d.h. kontrastive, Perspektive annimmt (vgl. Zabrocki 1980: 270, 291). Dies möchte ich an dem Kollokationsbeispiel *rzadki las* (‚lichter Wald') veranschaulichen. Für den polnischen Muttersprachler wäre die Kollokation *rzadki las* semantisch transparent und er könnte sie daher wortwörtlich fälschlicherweise als „seltener Wald" ins Deutsche übersetzen. Die Kollokation ist somit rezeptiv transparent, produktiv aber idiomatisiert. Der relativen Festigkeit der Kollokationen liegt die Unterscheidung zwischen der Rezeption und Produktion zugrunde. Bei der Rezeption scheinen die beiden Kollokationsbestandteile (*rzadki* und *las*) semantisch autonom zu sein. Erst bei der Produktion in einer Fremdsprache wird es sichtbar, dass es sich um zwei unterschiedliche Kollokationen (*rzadki las*/**seltener Wald* und *lichter Wald*) handelt. Wird die Kollokation der Ausgangssprache (*rzadki las*) auf die Zielsprache wortwörtlich übertragen, entstehen Interferenzfehler (**seltener Wald*). Aus der fremdsprachlichen und produktionsorientierten Perspektive her lassen sich die Kollokationen als interferenzträchtige Wortverbindungen definieren. Jene Interferenz resultiert in erster Linie nicht aus der unterschiedlichen Syntax und Semantik, sondern aus den unterschiedlichen Sprachkonventionen bzw. Sprachnormen in der Ausgangs- und Zielsprache. Dies soll die unten angeführte Tabelle veranschaulichen.

Tab. 1: Kollokationen im Vergleich in Anlehnung an Zabrocki (1980: 275) und Schatte (1999: 440)

Kollokationsbasis	**Polnisch**	**Deutsch**	**Interferenzfehler**
Mücken/komary vs. Hunde/psy	Komary gryzą. Psy gryzą.	Die Mücken stechen. Die Hunde beißen.	*Die Mücken *beißen*.
Anzug (Kleidung)/ garniur	Garnitur dobrze leży.	Der Anzug sitzt gut.	*Der Anzug *liegt* gut.
Zähne/zęby vs. Auto/samochód	myć zęby myć samochód	Zähne putzen das Auto waschen	*Zähne *waschen*
Fall/przypadek vs. Haar/włosy vs. Wald/las	rzadki przypadek rzadkie włosy rzadki las	seltener Fall schütteres Haar lichter Wald	**seltenes* Haar **seltener* Wald

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass die semantisch äquivalenten Basen des Polnischen und Deutschen mit unterschiedlichen Lexemen (Kollokatoren) kollokieren. Die Wahl des entsprechenden Kollokators ist dabei nicht semantisch-,

sondern konventionsbedingt. Auch was hypothetisch semantisch korrekt wäre (**Zähne waschen*), ist nicht sprachüblich und gilt deshalb als unkorrekt.

3 Fallstudie: *lichter Wald* bzw. *rzadki las*

Im Folgenden soll die interferenzträchtige Kollokation *rzadki las* bzw. *lichter Wald* wörterbuchorientiert und korpusbasiert analysiert werden. Dabei wird der Frage nachgegangen, inwieweit diese Kollokation in ausgewählten Allgemein- und Spezialwörterbüchern des Deutschen und des Polnischen sowie in den Referenzkorpora berücksichtigt wird.

3.1 Wörterbuchorientierte Analyse

Der Analyse wurden 18 ausgewählte Allgemein- und Spezialwörterbücher des Deutschen und des Polnischen unterzogen, und zwar: einsprachige Allgemeinwörterbücher des Deutschen und des Polnischen (DUW 2007, WDW 1997, NSJP 2002, USJP 2006, SPS 2005, ISNP 2000), einsprachige Kollokationswörterbücher des Deutschen und des Polnischen (WBKA 2014, WBK 2011, SDS 2006, DSW 2001, SFJP 1967), einsprachige Lernerwörterbücher des Deutschen (DDaF 2010, LDaF 2010, PONS DaF 2004) sowie zweisprachige Allgemeinwörterbücher des Deutschen und des Polnischen (PONS WSNP 2007, PONS WSPN 2008, PWN WSNP 2010, PWN WSPN 2008).

Tab. 2: Kollokation *lichter Wald/rzadki las* in ausgewählten Wörterbüchern

Wörterbuch	**Unter Basis**		**Unter Kollokator**	
	Lemma	**Kollokant**	**Lemma**	**Kollokant**
	Wald/las	*licht/rzadki*	*licht/rzadki*	*Wald/las*
DUW 2007	X		X	
WDW 1997			X	
NSJP 2002				
USJP 2006			X	
SPS 2005				
ISNP 2000			X	
WBKA 2014	X			
WBK 2011	X			
SDS 2006				

Wörterbuch	Unter Basis		Unter Kollokator	
	Lemma	Kollokant	Lemma	Kollokant
	Wald/las	*licht/rzadki*	*licht/rzadki*	*Wald/las*
DSW 2001	X			
SFJP 1967	X		X	
DDaF 2010				
LDaF 2010			X	
PONS DaF 2004			X	
PONS WSNP 2007			X	
PONS WSPN 2008			X	
PWN WSNP 2010			X	
PWN WSPN 2008			X	

Kollokation gilt vor allem bei der Produktion als problematisch, deshalb sollen die Analyseergebnisse auf das Produktionswörterbuch bezogen werden. Für das Produktionswörterbuch gilt es, Kollokationen unter der Basis abzufragen. Der Tabelle 2 ist zu entnehmen, dass jene Kollokation doch überwiegend unter dem Kollokator abfragbar ist. Nur in fünf Wörterbüchern kann sie unter der Basis abgefragt werden, und zwar: im *DUDEN. Universalwörterbuch* (DUW 2007), im *Kollokationswörterbuch des Deutschen* von Häcki Buhofer/Dräger/Meier/Roth (WBKA 2014), im *Kollokationswörterbuch des Deutschen* von Quasthoff (WBK 2011), im *DUDEN. Stilwörterbuch* (DSW 2001) und im *Phraseologiewörterbuch des Polnischen* von Skorupka (SFJP 1967). Erstaunlicherweise fehlt es an dem Kollokator *rzadki* (‚licht') unter der Basis *las* (‚Wald') im Kollokationswörterbuch des Polnischen von Bańko (SDS 2006), das als das erste rein korpusbasierte Wörterbuch des Polnischen gilt. Überdies wird die interferenzträchtige Kollokation in keinem der bilingualen Allgemeinwörterbücher unter der Basis verzeichnet.

3.2 Korpusbasierte Analyse

Demnächst soll die Kollokation *rzadki las* bzw. *lichter Wald* im Nationalen Korpus der Polnischen Sprache (NKJP) und im Deutschen Referenzkorpus (DeReKo) untersucht werden.

Platz	Kollokation	Passende Vorkommen	Insgesamt	Chi^2
36.	rzadki	rzadki___las_(12),	12	7,579.94

Abb. 1: Auszug aus NKJP (Kollokationsbasis *las*)

In NKJP rangiert der adjektivische Kollokator *rzadki* unter dem Suchwort *las* erst an der Stelle 36. Er hat dazu 12 Treffer und weist den Signifikanzwert von etwa 874,68 auf. Frequenzmäßig scheint der Kollokator wenig signifikant zu sein. Erst aus der fremdsprachlichen Perspektive Polnisch-Deutsch her gewinnt er an Bedeutung.

Platz	LLR	kumul.	Häufig	Kookkurrenzen	syntagmatische Muster
82.	1627	69676	209	lichten	95% lichten Wald

Abb. 2: Auszug aus DeReKo (Kollokationsbasis *Wald*)

In DeReKo finden wir unter der Basis *Wald* 209 Treffer vom adjektivischen Kollokator *licht*. Jene Kollokation weist das syntagmatische Muster in 95% auf, deshalb gilt sie als signifikant.

3.3 Lexikografische Beschreibung

Aufgrund der korpusbasierten Analyse kann konstatiert werden, dass die Kollokation *rzadki las* bzw. *lichter Wald* dem Sprachgebrauch entspricht und ins zweisprachige Kollokationswörterbuch Deutsch-Polnisch aufgenommen werden soll. Ein weiteres Argument wäre, dass jene Kollokation im deutsch-polnischen Vergleich äußerst interferenzträchtig ist und dadurch an Signifikanz gewinnt. Im Folgenden wird mein Konzept der lexikografischen Beschreibung der Kollokationen im deutsch-polnischen Vergleich am Beispiel der Basis *Wald* bzw. *las* dargestellt.

Wald m las m
ADJ + N **licht** rzadki **üppig** bujny **dicht** gęsty **tief** głęboki **schattig** cienisty **dunkel** ciemny **finster** mroczny **düster** mroczny **groß** duży **klein** mały **unheimlich** olbrzymi **riesig** ogromny **endlos** rozległy **ausgedehnt** rozległy ▪ **unberührt** dziewiczy **intakt** pierwotny **wild** dziki **still** spokojny **einsam** ustronny ▪ **geschunden** zniszczony **herrlich** wspaniały **schön** piękny **belastet** zanieczyszczony ▪ **heimisch** miejscowy **artenreich** wielogatunkowy **tropisch** tropikalny
N + V NOM. **sich lichten** przerzedzać się **sich ausdehnen** rozciągać się ▪ **grünen** zielenić się **wachsen** rosnąć ▪ **abbrennen** płonąć **sterben** wymierać ▪ **rauschen** szumieć **riechen** pachnieć ▪ **umgeben** otaczać **umschließen** otaczać ***AKK.*** **roden** karczować **abholzen** wycinać **zerstören** niszczyć **durchkämmen** przeczesywać **brennen** palić ▪ **aufforsten** sadzić **retten** ratować **erkunden** badać ▪ **durchstreifen** przemierzać ***PRÄP.*** **streifen durch** chodzić po **spazieren in** spacerować po **wandern in** spacerować w ▪ **sich verwirren in** zabłądzić w **sich verlaufen in** zabłądzić w ▪ **sich verstecken in** ukrywać się w ***Δ N + N*** **Waldbrand** pożar ~u **Waldabholzung** wyrąb ~u **Waldnutzung** użytkowanie ~u ▪ **Waldgebiet** połać ~u **Waldrand** skraj ~u **Waldstreifen** pasmo ~u **Waldboden** poszycie ~u

Δ *N* + *ADJ* Laubwald ~ liściasty **Mischwald** ~ mieszany **Nadelwald** ~ iglasty ▪ **Fichtenwald** ~ świerkowy **Tannenwald** ~ jodłowy **Birkenwald** ~ brzozowy **Buchenwald** ~ bukowy **Eichenwald** ~ dębowy **Kastanienwald** ~ kasztanowy **Kiefernwald** ~ sosnowy ▪ **Regenwald** ~ deszczowy

Was die Mikrostruktur anbetrifft, wird erstens initial ein bestimmtes Kollokationsmuster angegeben: ADJ + N bzw. N + ADJ, N + N und N + V. Dieses Muster gliedert dann die Mikrostruktur in Kollokatorgruppen. Zweitens werden die Kollokatoren innerhalb jeder Gruppe thematisch und sinnverwandt weiter gegliedert und graphisch mit dem Quadrat (▪) abgegrenzt. Drittens haben die verbalen Kollokatoren eine bestimmte Reihenfolge: Zunächst Verben mit dem Substantiv als Subjekt (gekennzeichnet durch NOM.), dann Verben mit dem Substantiv als Akkusativobjekt (gekennzeichnet durch AKK.) und dann folgen Präpositionalphrasen (gekennzeichnet durch PRÄP) (vgl. Quasthoff 2011). Darüber hinaus werden den Komposita in der Ausgangssprache die Kollokationen in der Zielsprache zugeordnet, was grafisch mit dem Dreieck (Δ) an zwei Stellen markiert ist. Die Aufnahme der Komposita ins Wörterbuch ist damit berechtigt, reduzierende Aufoktroyierung der Ausgangssprache auf die Zielsprache zu vermeiden. Durch die Komposita wird das lexikalische System der Zielsprache nicht an das lexikalische System der Ausgangssprache angeglichen (vgl. Petkov 2006: 39). Infolge dessen können viele polnische Kollokationen erfasst werden. Mithilfe der lexikalischen Äquivalenz lässt sich nicht nur ein großes Inventar an zielsprachlichen polnischen Kollokationen erfassen, sondern auch die Unidirektionalität beim Zugriff überwinden (vgl. Petkov 2006: 44). Das konzipierte zweisprachige Produktionswörterbuch der Kollokationen wird dadurch zum bidirektionalen Produktionswörterbuch.

4 Schlussfolgerungen

Zusammenfassend können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden:

- Produktionsorientierte und fremdsprachlich ausgerichtete Perspektive lässt die unidirektionale rezeptive Transparenz der Kollokationen erkennen.
- Die Kollokation konstituierenden, einzelsprachspezifischen Konventionen lassen die Kollokation als einzelsprachspezifisches Gebrauchsphänomen definieren.
- Die interferenzträchtige Kollokation *lichter Wald* bzw. *rzadki las* wird besonders in den analysierten zweisprachigen Allgemeinwörterbüchern vernachlässigt.
- Die Aufnahme der Komposita in das bilinguale Kollokationswörterbuch Deutsch-Polnisch, die als die lexikalischen Äquivalente für polnische Kollokationen gelten, lässt mehr Kollokationen in der Zielsprache erfassen.

Literaturverzeichnis

Firth, John R. (1957). „Modes of Meaning. Essays and studies (The English Association)". In: Firth, J.R. (Hg.) *Papers in Linguistics 1934–1951*. London. S. 190–215.

Forkl, Ives (2010). *Zur digitalen Zukunft der Kollokationslexikographie. Perspektiven der Präsentation von Wissen über usuelle französische und deutsche Wortverbindungen in gedruckten und elektronischen Wörterbüchern.* Diss. Erlangen.

Häcki Buhofer, Annelies/ Dräger, Marcel/ Meier, Stefanie/ Roth, Tobias (2014). *Feste Wortverbindungen des Deutschen: Kollokationen-Wörterbuch für den Alltag*. Tübingen.

Halliday, Michael A.K. (1966). „Lexis as a linguistic level". In: Bazell, C.E./ Catford, J.C./ Halliday, M.A.K./ Robins, R.H. (Hg.) *In Memory of J.R. Firth.* London. S. 148–162.

Hausmann, Franz J. (1979). „Un dictionnaire des collocations est-il possible?". In: *TraLiLi* 17 (1). S. 187–195.

Hausmann, Franz J. (1984). „Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen". In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 31. S. 395–406.

Hausmann, Franz J. (1985). „Kollokationen im deutschen Wörterbuch: Ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels". In: Bergenholtz, H./ Mugdan, J. (Hg.) *Lexikographie und Grammatik. Akten des Essener Kolloquiums zur Grammatik im Wörterbuch.* Tübingen. S. 118–129.

Hausmann, Franz J. (2004). „Was sind eigentlich Kollokationen?". In: Steyer, K. (Hg.) *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Berlin/New York. S. 309–334.

Hausmann, Franz J. (2007). „Die Kollokationen im Rahmen der Phraseologie – systematische und historische Darstellung". In: *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* 55.3. S. 217–234.

Hollós, Zita (2014). „Syntagmatik im KOLLEX: Die lexikographische Darstellung grammatischer Syntagmatik in einem zweisprachigen Kollokationslexikon für Deutschlerner". In: Vázquez, D.M.J./ Mollica, F./ Curcio, M.M. (Hg.) *Zweisprachige Lexikographie zwischen Translation und Didaktik*. Berlin/Boston. S. 113–129.

Konecny, Christine (2010). „Von 'hinkenden' Stühlen, 'tanzenden' Zähnen und 'verlorenen' Verkehrsmitteln. Erfassung und Darstellung italienischer lexikalischer Kollokationen für deutschsprachige L2-Lerner (auf der Grundlage des *Dizionario di base della lingua italiana – DIB*1)". In: Dykstra, A./ Schoonheim, T. (Hg.) *Proceedings of the XIV. Euralex International Congress, Leeuwarden, 6–10 July 2010*. S. 1207–1221.

Langendoen, D. Terence (1968). *The London School of Linguistics: A Study of the Linguistic Theories of B. Malinowski and J.R. Firth.* Cambridge/Massachusetts.

Lyons, John (1966). „Firth's Theory of 'Meaning'". In: Bazell, C.E./ Catford, J.C./ Halliday, M.A.K. (Hg.) *In Memory of J.R. Firth*. London. S. 288–302.

Malinowski, Bronisław (1923). „The problem of meaning in primitive languages". In: Ogden, K./ Richards, I.A. (Hg.) *The meaning of meaning, Supplement I.* S. 296–336.

Petkov, Pavel (2006). „Zur mikrostrukturellen Erweiterung der Makrostruktur zweisprachiger Wörterbücher" In: Dimova, A./ Jesenšek, V./ Petkov, P. (Hg.) *Zweisprachige Lexikographie und Deutsch als Fremdsprache*. Hildesheim/Zürich/New York. S. 37–47.

Pęzik, Piotr (2012). *Wyszukiwarka PELCRA dla danych NKJP*. Narodowy Korpus Języka Polskiego. Przepiórkowski, A./ Bańko, M./ Górski, R./ Lewandowska-Tomaszczyk, B. (Hg.) Wydawnictwo PWN.

Quasthoff, Uwe (2011). *Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen*. Berlin/New York.

Roth, Tobias (2014). *Wortverbindungen und Verbindungen von Wörtern. Lexikografische und distributionelle Aspekte kombinatorischer Begriffsbildung zwischen Syntax und Morphologie*. Tübingen.

Schatte, Czesława (1999). „Konventionelle Syntagmen und ihre Rolle im Unterricht Deutsch als Fremdsprache". In: Bańczerowski, J./ Zgółka T. (Hg.) *Linguam amicabilem facere. Ludvico Zabrocki in memoriam*. Poznań. S. 433–442.

Schmid, Hans-Jörg (2003). „Collocation: hard to pin down, but bloody useful". In: *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* 51.3. S. 235–258.

Sinclair, John (1966). „Beginning the Study of Lexis". In: Bazell, C.E./ Catford, J.C./ Halliday, M.A.K. (Hg.) *In Memory of J.R. Firth*. London. S. 410–430.

Sinclair, John (1991/1995). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford.

Szulc, Aleksander (1971). *Lingwistyczne podstawy programowania języka*. Warszawa.

Zabrocki, Ludwik (1980). „O tak zwanych strukturach konfrontatywnych". In: Zabrocki, L. (Hg.) *U podstawy struktury i rozwoju języka. At the Foundation of Language Structure and Development*. *Neofilologia III*. Warszawa/Poznań. S. 271–292.

Wörterbücher

DUW = Dudenredaktion (Hg.) (2007). *Deutsches Universalwörterbuch*. 6. überarbeitete Auflage. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.

WDW = Wahrig-Burfeind, Renate (Hg.) (1997). *Wahrig: Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh.

NSJP = Sobol, Elżbieta (Hg.) (2002). *Nowy Słownik Języka Polskiego*. Warszawa.

USJP = Dubisz, Stanisław (Hg.) (2006). *Uniwersalny Słownik Języka Polskiego*. Warszawa.

SPS = Bralczyk, Jerzy (Hg.) (2005). *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów.* Warszawa.

ISJP = Bańko, Mirosław (Hg.) (2000). *Inny Słownik Języka Polskiego*. Warszawa.

WBKA = Häcki Buhofer, Annelies/ Dräger, Marcel/ Meier, Stefanie/ Roth, Tobias (2014). *Feste Wortverbindungen des Deutschen: Kollokationen-Wörterbuch für den Alltag*. Tübingen.

WBK = Quasthoff, Uwe (2011). *Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen*. Berlin/New York.

SDS = Bańko, Mirosław (2006). *Słownik dobrego stylu, czyli wyrazy które się lubią*. Warszawa.

DSW = Dudenredaktion (Hg.) (2001). *Das Stilwörterbuch*. 7. Auflage. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.

SFJP = Skorupka, Stanisław (1967). *Słownik frazeologiczny języka polskiego, Tom 1*. Warszawa.

DDaF = Dudenredaktion (Hg.) (2010). *Deutsch als Fremdsprache. Standardwörterbuch*. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.

LDaF = Wellmann, Hans et al. (Hg.) (2010). *Langenscheidt. Großwörterbuch. Deutsch als Fremdsprache*. Berlin.

PONS DaF = Cyffka, Andreas (Hg.) (2004). *PONS. Großwörterbuch. Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart.

PONS WSNP = Dargacz, Anna (Hg.) (2007). *Wielki Słownik niemiecko-polski*. Poznań.

PONS WSPN = Dargacz, Anna (Hg.) (2008). *Wielki Słownik polsko-niemiecki*. Poznań.

PWN WSNP = Wiktorowicz, Józef/ Frączek, Agnieszka (Hg.) (2010). *Großwörterbuch Deutsch-Polnisch*. Warszawa.

PWN WSPN = Wiktorowicz, Józef/ Frączek, Agnieszka (Hg.) (2008). *Großwörterbuch Polnisch-Deutsch*. Warszawa.

Elektronische Korpora

DeReKo (= Deutsches Referenzkorpus), https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web (letzter Zugriff: 17.11.2016).

NKJP (= Narodowy Korpus Języka Polskiego), http://nkjp.pl (letzter Zugriff: 17.11.2016).

DOI: XXXXXXX

Lobna Fouad
Universität Helwan in Kairo / Ägypten

Verflechtung und Entflechtung von deutscher und arabischer bzw. irakischer Identität in der Grenzgängerliteratur des Chamisso--Förderpreisträgers von 2010 Abbas Khider

Abstract

Bundling and unbundling of German and Arabic/Iraqi identity in the border--crossing literature of 2010 Adelbert von Chamisso Prize winner Abbas Khider

This paper discusses the bundling and unbundling of linguistic, national and religious transcultural components of identity in the literature of the German/Iraqi author Abbas Khider, who was awarded in 2010 with the Adelbert von Chamisso Prize in Literature. Khider and Chamisso shared the experience of a vital life between two cultures. They both have found a new home in the German language. This paper focuses on Khider's literature. His novels reflect double identity through language. Moreover, this paper sheds some light on The Adelbert von Chamisso Prize itself, which is presented in Munich every year by the Robert Bosch Association and the Bavarian Academy of Fine Arts. This prize is given to authors who write in German although it is not their mother tongue. It is a symbol of the new multicultural Germany, which is becoming more interested in the emigration literature.

Keywords: Abbas Khider, Arabic/Iraqi Identity, intercultural studies, Adelbert von Chamisso Prize.

In diesem Beitrag geht es um die Verflechtung und Entflechtung der sprachlichen, religiösen und nationalen transkulturellen Identitätskomponenten in der Grenzgängerliteratur des deutsch-irakischen Autors Abbas Khider, der 2010 den Chamisso-Förderpreis erhielt. Khider hatte wie Chamisso ein bewegtes Leben zwischen zwei Kulturen. Beide fanden in der deutschen Sprache eine neue Heimat. Im Mittelpunkt des Beitrags steht Khiders literarisches Schaffen. Seine Romane reflektieren eine

gelungene Doppelidentität, die erst mit der Sprache geschaffen wird. Außerdem wird die Bedeutung des Chamisso-Literaturpreises, der jährlich in München von der Robert Bosch Stiftung und der Bayerischen Akademie der Schönen Künste verliehen wird, erhellt. Ausgezeichnet werden Autoren, die – so wie der Namensgeber – auf Deutsch schreiben, obwohl dies nicht ihre Muttersprache ist. Der Chamisso-Literaturpreis ist ein Symbol für das sich allmählich entwickelnde, neue multikulturelle Deutschland, das sich immer mehr für die Migrantenliteratur interessiert.

1 Wer ist Adelbert von Chamisso?

Am 30. Januar 1781 wurde Chamisso auf Schloss Boncourt in der Champagne geboren. Er erhielt die Namen Louis Charles Adelaide, wählte später aber die deutsche Fassung von Adelaide, nämlich Adelbert, zu seinem Rufnamen. Adelbert war das fünfte von sechs Kindern des sehr begüterten Grafen Louis Marie, Comte de Chamisso. Die französische Revolution zwang die königstreue Familie 1790 Frankreich zu verlassen. Nach Aufenthalten in den Niederlanden und in Deutschland siedelte sie sich schließlich in Berlin an. Hier wurde Adelbert 1796 Page bei Königin Friederike Luise, der Gemahlin Friedrich Wilhelm II.

Zwei Jahre später trat Chamisso als Fähnrich in die preußische Armee ein. Er kämpfte während der Kriege zwischen Preußen und Frankreich auf preußischer Seite, da er Napoleon hasste; dennoch fühlte er sich weiterhin als Franzose. Als er 1808 seinen Abschied vom Militär nahm, hätte er wie seine Familie nach Frankreich zurückkehren können. Das Lyzeum in Napoleonville bot ihm eine Position als Professor an. Chamisso konnte sich jedoch nicht rechtzeitig zu der Reise entschließen, da ihn seine Jugendliebe Cerès an Berlin band. So konnte er, als er schließlich doch nach Frankreich fuhr, die Professorenstelle nicht mehr übernehmen. August von Schlegel holte ihn stattdessen an den Hof der berühmten französischen Schriftstellerin Frau von Staël nach Chaumont.

Als Frau von Staël auf Grund ihrer deutschfreundlichen Schriften aus Frankreich vertrieben wurde, folgte ihr Chamisso, der manchmal mehr, manchmal weniger in sie verliebt war, in ihr Exil am Genfer See. Hier entdeckte Chamisso sein Interesse für die Botanik, die er zu seiner Lebensaufgabe erhob. So kehrte er nach Berlin zurück und begann mit 32 Jahren an der Berliner Universität Naturwissenschaften zu studieren.

An den weiteren Kriegen gegen Napoleon beteiligte sich Chamisso nicht mehr. Er nahm stattdessen von 1815 bis 1818 als Naturforscher an einer russischen Expedition teil, die einen neuen Durchgangsweg zum Nordpol entdecken wollte. Seine Erlebnisse auf dieser Expedition, die ihn bis zu den Südseeinseln führte, schilderte Chamisso in dem Werk „Reise um die Welt“[1] (1836).

1| In seiner Erzählung „Peter Schlemihls wundersame Geschichte“ 1813 schildert Chamisso Szenen aus seiner Expeditionsreise, indem der Ich-Erzähler – märchenhafte Siebenmeilenstiefel tragend – die Welt bereist und beschreibt.

Wieder nach Berlin zurückgekehrt wurde er zum Ehrendoktor der Philosophie ernannt. Sein erfolgreiches Werk „Peter Schlemihls wundersame Geschichte“[2] (1813) hatte ihn inzwischen breitesten Kreisen bekanntgemacht. Zudem erhielt er eine gut bezahlte Stellung als Adjunkt im Botanischen Garten und als Kustos im königlichen Herbarium. Naturwissenschaftlern ist er vor allem im Zusammenhang mit Forschungen zur Fortpflanzung von Manteltieren, namentlich der Salpen, bekannt. Darüber hinaus verfasste er eine Abhandlung „Über die Hawaiische Sprache“ (1837)[3].

Neben dieser naturwissenschaftlichen Arbeit gab Chamisso ab 1832 den „Deutschen Musenalmanach“– zusammen mit Gustav Schwab – heraus, in dem alljährlich die bedeutendsten Dichtungen seiner Zeit zum ersten Mal gedruckt wurden, der zudem große Anerkennung fand.

1819 heiratete er die um 20 Jahre jüngere Antonie Piaste. Sie lebten in glücklicher Ehe, bis Antonie mit 36 Jahren nach der Geburt ihres siebten Kindes starb. Seine Ehe regte Chamisso zu vielen Gedichten an, in denen er die eheliche Liebe verherrlicht. Am bekanntesten ist der Liederzyklus „Frauen-Liebe und Leben“ (1830), der von Schumann vertont wurde.

Im Übrigen war Chamisso in den Künstlerzirkeln Berlins ein gern gesehener Gast, vor allem im Kreis der Serapionsbrüder um E.T.A. Hoffmann, der mit seiner Erzählung „Die Abenteuer der Silvesternacht“ (1814) bzw. der Binnengeschichte („Die Geschichte vom verlorenen Spiegelbilde“) eine Replik auf Schlemihl schuf. Ein weiterer Bekannter war Friedrich Baron de la Motte-Fouqué.

Chamisso überlebte seine Frau nur um ein Jahr. Er starb überraschend am 21. August 1838 an Lungenkrebs. Auf dem Friedhof am Halleschen Tor in Berlin fand er seine letzte Ruhestätte.[4]

2 Über den Chamisso-Preis: Menschen sterben und die Idee bleibt

Im Sommer 1984 trat die Robert Bosch Stiftung an Harald Weinrich, den Gründer des Instituts für Deutsch als Fremdsprache in München, mit der Idee heran, die Literatur von Ausländern in Deutschland (damals „Gastarbeiterliteratur“ genannt) zu fördern, und zwar in Form eines großen Literaturpreises und eines

2| Diese Erzählung wurde bis jetzt in genau 23 Sprachen übersetzt. Die 24. und erste arabische Übersetzung wird 2015 vom Nationalzentrum für Übersetzung in Kairo (NCT) erscheinen (Übersetzerin: Lobna Fouad, (Siehe: Chamisso Forum, abrufbar unter http://chamisso-forum.blogspot.com/2013/07/peter-schlemihl-erstmals-in-arabisch.html, letzter Zugriff: 29.11.2016).

3| Erschienen in der Weidmannischen Buchhandlung, Leipzig 1837.

4| Vgl. http://www.365sterne.de/GrosseLogb/chamisso/bio/bio1.html, letzter Zugriff: 26.5.2015).

Förderpreises. Dieser trägt den Namen des französischen Adeligen, deutschsprachigen Dichters, Weltreisenden, Botanikers, Zoologen, Sprachwissenschaftlers und Ethnologen Adelbert von Chamisso (1781–1838). Der Namensgeber hatte ein bewegtes Leben zwischen verschiedenen Kulturen und galt daher mit Recht als Vorbild für andere Grenzgänger, die der Initiator des Preises schon früher im Münchner Institut für Deutsch als Fremdsprache förderte. Die ausländischen Studenten in München lernten nicht nur Linguistik, Literaturwissenschaft und deutsche Landeskunde, sondern wurden überdies zum literarischen Schreiben aufgefordert. Damit konnte man einen Einblick bekommen, wie es in den Köpfen dieser Menschen aussieht. Mit Harald Weinrichs berühmt gewordener Rede „Um eine deutsche Literatur von außen bittend" gewann der Chamisso-Preis die Unterstützung der Bayerischen Akademie der Schönen Künste, in deren Namen der Preis in München jedes Jahr vergeben wird. Deutschland, das sich allmählich zu einem Einwanderungsland entwickelt, interessiert sich immer stärker für die verschiedenen Kulturen der jeweiligen Einwanderer; dadurch hat der Chamisso-Preis in den vergangenen Jahren stetig an Bedeutung gewonnen. Ausgezeichnet werden Autoren, die Deutsch schreiben, obwohl dies nicht ihre Muttersprache ist.[5]

3 Die Chamisso-Preisträger: Viele Kulturen, eine Sprache

Von den ersten Chamisso-Preisträgern[6] Aras Ören (1985, Türkei), Ota Filip (1986, Tschechien) und Yoko Tawada (1996, Japan) geht ein langer Weg über Feridun Zaimoglu (2005, Türkei), Saša Stanišić (2008, Bosnien-Herzegowina), Terézia Mora (2010, Ungarn) und Marjana Gaponenko (2013, Ukraine) auf zuletzt Ann Cotten (2014, USA), Dana Ranga (Rumänien) und Nellja Veremej (Russland). Die Chamisso-Autoren bieten dem deutschen Leser Erzählungen über Migration, Transformation von Gesellschaften und Charakteren, Verflechtung bzw. Entflechtung von Identitäten u.ä. Sie gelten daher als Marksteine einer zeitgenössischen, deutschen, transkulturellen Literatur. Einige Chamisso-Autoren haben mit dem arabischen bzw. islamischen Kulturkreis zu tun. Zu nennen wären: Zafer Şenocak (1988, Türkei), Zehra Çırak (1989, 2001, Türkei), Said (1991, 2002, Iran), Adel Karasholi (1992, Syrien), Rafik Shami (1985, 1993, Syrien), Abdellatif Belfellah (1998, Marokko), Selim Özdogan (1999, Türkei), Hussain Al-Mozany (2003, Irak) und zuletzt Abbas Khider (2010, Irak). 2015 hat Sherko Fatah aus dem Irak den Chamisso-Preis für sein bisheriges Gesamtwerk, insbesondere für

5| Aus einem Interview mit Harald Weinrich im *Chamisso Magazin*, März 2014, Nr. 10, S. 18ff.

6| Die in Klammern angegebenen Jahreszahlen verweisen auf das Verleihungsjahr des Chamisso-Preises. Einige Autoren haben ihn zweimal erhalten, meist mit dem Förderpreis beginnend.

seinen jüngsten Roman „Der letzte Ort", erhalten. Den Förderpreis erhielt in demselben Jahr Olga Grjasnowa aus Russland für ihren zweiten Roman „Die juristische Unschärfe einer Ehe" bekommen. Das Goethe-Institut ist sehr an den Chamisso-Autoren interessiert und hat in den letzten Jahren viele von ihnen in die ganze Welt entsandt. 2016 haben Esther Kensky und Uljana Wolf den Chamisso Preis erhalten.[7]

4 Abbas Khider: Der falsche Inder und wahre Iraker

4.1 Leben und Werk

Als 19-Jähriger wurde Abbas Khider wegen politischer Aktivitäten gegen das Regime Saddam Husseins verhaftet und verbrachte von 1993 bis 1995 zwei Jahre im Gefängnis, wo er gefoltert wurde. 1996 kam Khider frei und hielt sich danach als illegaler Flüchtling in verschiedenen Ländern wie Jordanien und Libyen auf. Im Jahr 2000 fand Khider in Deutschland Asyl. In München und Potsdam studierte er Literatur und Philosophie. 2002 erhielt er die deutsche Staatsbürgerschaft. Khider begann zunächst als Lyriker und Essayist; 2008 erschien sein erster Roman *Der falsche Inder*, in dem er das Schicksal eines politisch verfolgten Irakers in deutscher Sprache beschreibt. Er habe sich, so steht im „Welt online Magazin"[8], in der deutschen Sprache eine neue Heimat erfunden. Zugleich ermögliche sie ihm aber auch eine gewisse Distanz zum Inhalt seiner Romane. Abbas Khider lebt in Berlin. Er hat bis jetzt vier Romane geschrieben: „Der falsche Inder" (2008), „Die Orangen des Präsidenten" (2011), „Brief in die Auberginenrepublik" (2013) und „Die Ohrfeige (2016)". In seinen Romanen schildert Khider exemplarische Schicksale unserer zerrissenen Gegenwart, die Flucht aus den Folterkellern Saddams, die Odyssee eines illegalen Flüchtlings und die verzweifelten Versuche, die Verbindung zu Freunden und Verwandten in der Heimat aufrechtzuerhalten. Seine Sprache ist lakonisch, humorvoll, erzählerisch versiert und literarisch avanciert.

Wie einige Pressestimmen[9] meinen, verbindet Khider „die arabische Erzähltradition mit der europäischen auf leichtfüßige Weise und würzt sie mit Lakonie und leiser Ironie" (Seidel-Hollaender 2013). Eine Rezensentin vergleicht Khider mit deutschsprachigen Autoren:

> Kein anderer deutschsprachiger Autor schreibt so luzide und empathisch über die arabische Welt. Und das in einem Stil, der ganz un-arabisch wirkt: Khiders

7| Vgl. http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/4595.asp, (letzter Zugriff: 29.11.2106).

8| http://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article106353086/Die-Amerikaner-haben-uns-die- Revolution-gestohlen.html, (letzter Zugriff: 24.5.2015).

9| Vgl. http://www.abbaskhider.com/seiten/pressestimmen.html (letzter Zugriff 26.8.2015).

> Sprache ist knapp und präzise, dabei schillernd und doppeldeutig – irgendwo lugt immer ein Schalk um die Ecke. Im Vorbeigehen zitiert er arabische oder europäische Geistesgrößen. Und er betätigt sich als Wortarchäologe, verwendet nicht mehr alltägliche Formulierungen wie „alsdann" oder „die Absicht bekunden" in absolut stimmiger Verwendung und kontrastiert sie vergnügt mit derbem Jargon. Abbas Khider ist ein Glücksfall, für die deutsche Sprache und die Literatur. (Dina Nety WDR3)

Seit 2010 ist Abbas Khider Mitglied des P.E.N, eines der bekanntesten internationalen Autorenverbände. 2013 erreichte die Anerkennung seines schriftstellerischen Schaffens einen Höhepunkt: Er erhielt den Nelly-Sachs-Preis der Stadt Dortmund, den Hilde-Domin-Preis für Literatur im Exil der Stadt Heidelberg und den Melusine-Huss-Preis. Im Jahr 2013 wurde sein Debütroman *Der falsche Inder* von Donal McLaughlin ins Englische übersetzt.

Bis jetzt ist jedoch kein Werk von Abbas Khider ins Arabische übersetzt worden, obwohl seine drei Werke in arabischen Ländern spielen und die politischen, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse der arabischen Welt im Allgemeinen und des Iraks im Besonderen beschreiben. Es fehlt bei ihm nicht nur an Übersetzungen, sondern auch an Sekundärliteratur. Da er ein zeitgenössischer Autor ist, sind wissenschaftliche Quellen über sein Schaffen kaum vorhanden. Der vorliegende Beitrag ist meines Wissens die erste wissenschaftliche Studie über Khiders deutschsprachige Erzählungen. Aufgrund eines Korpus werden Elemente der Verflechtung bzw. Entflechtung von arabischer bzw. irakischer und deutscher Identität untersucht. Im Spezifischen werden folgende Identitätskomponenten analysiert: Sprache, Religion und Nation. Khiders Erzählungen zeigen eine gelungene, meist homogene Doppelidentität, die erst mit der Sprache geschaffen wurde. Über das Goethe-Institut leitet Khider das Literaturprojekt „Cairo Short Stories", das 2014 von der KfW-Stiftung[10] mit dem Ziel einer Stärkung des Dialogs zwischen Deutschland und der arabischen Welt initiiert wurde. Es ist ein Signal für die Notwendigkeit von Meinungsfreiheit, Vielstimmigkeit und Dialog der Kulturen.

4.1.1 Die Doppelidentität in Khiders Romane

Im Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz wird „Identität" folgendermaßen definiert:

10| Das ist eine Stiftung der KfW-Bankengruppe in Frankfurt am Main. Zweck dieser Stiftung ist die Förderung des Naturschutzes, der Landschaftspflege und des Umweltschutzes, des Tierschutzes, des bürgerschaftlichen Engagements, der Wissenschaft und Forschung, der Erziehung, der Volks- und Berufsbildung einschließlich der Studentenhilfe, der Gleichberechtigung von Frauen und Männern, der Hilfe für Behinderte, des Sports, der Entwicklungszusammenarbeit und von Kunst und Kultur. Vgl. http://www.kfw-stiftung.de (letzter Zugriff: 29.11.2016).

> Mit Identität wird der Sinn dafür bezeichnet, wer jemand ist; die Identität bringt also einerseits das (innerliche) Selbstgefühl und Selbstbild eines Subjekts zum Ausdruck und sichert andererseits seine (äußerliche) Unverwechselbarkeit und Wiedererkennbarkeit. Das Identitätsgefühl erst ermöglicht es einem Subjekt, sich durch die Zeit und über wechselnde soziale Kontexte hinweg als einheitliches, sich gleich bleibendes Selbst zu erfahren. (Straub/Weidemann/Weidemann 2007: 47)

Im Weiteren werden die numerische und die qualitative Identität voneinander unterschieden. Im Hinblick auf die numerische Identität einer Person oder Gruppe werden vor allem Fragen der moralischen und rechtlichen Zurechenbarkeit und Verantwortlichkeit diskutiert. Mit der qualitativen Identität ist die individuelle bzw. kollektive Identität gemeint. Der vorliegende Beitrag interessiert sich für die sogenannte kollektive Identität, die das spezifische Selbst- und Weltverhältnis sozialer Subjekte betrifft. Damit ist das kulturelle, ethnische, religiöse oder politische Zugehörigkeitsgefühl gemeint (ebd.).

Khider hat drei Bücher auf Arabisch veröffentlicht („Chronik der verlorenen Zeit“ (2002), „Keine Heimat für die Engel“ (2004) und „Al- Khagyya“ (2005)), die keine große Resonanz fanden, bevor er 2008 seinen ersten deutschsprachigen Roman „Der falsche Inder“ verfasste. Thematisch gesehen handelt es sich in seinen drei Romanen um rein irakisch-arabische Erzählungen, die als Dokumentartexte für den Irak unter Saddam Husseins Herrschaft (1979–2003) gesehen werden können. Jedoch wurden diese drei irakisch-arabischen Erzählungen in deutscher Sprache verfasst. Der deutsche Text ist wiederum keineswegs rein Deutsch, denn man findet darin oft viele arabische Lexeme, die Khider transliteriert und daneben ins Deutsche übersetzt. Außerdem verweisen die Eigennamen, d.h. Personennamen, Ortsnamen, Geschäftsnamen u.ä. ebenfalls auf das arabische Milieu. Bei den phraseologischen Fügungen mischt Khider deutsche und arabische Redewendungen bzw. Sprichwörter miteinander. Bei der Darstellung der gesellschaftlichen Traditionen und der religiösen Rituale wird dem deutschen Leser oft viel über den schiitischen Irak erzählt, was auch dem arabischen sunnitischen Leser unbekannt sein mag. Im Folgenden werden exemplarische Beispiele der sprachlichen, religiösen und nationalen transkulturellen Identitätskomponenten in Abbas Khiders deutschsprachigen Erzählungen dargestellt und erörtert.

Dabei wird die kultursemiotische Methode (Leskovec 2011: 23) angewandt. Die Kultursemiotik, die auf Ernst Alfred Cassirer zurückgeht, begreift Kultur als ein System von Zeichen. Die kultursemiotische Methode beschäftigt sich vor allem mit kulturellen Zeichensystemen. Sie beschreibt Zeichen in ihren kulturellen Kontexten und untersucht ihren Verweischarakter. Dabei geht sie davon aus, dass sich Kulturen oder Gesellschaften weitgehend derselben kulturellen Codes bedienen, über die sie kommunizieren. Kulturelle Codes lassen sich definieren als „kulturspezifische Sinn-Muster mit ideologischen, moralischen oder religiösen Inhalten, [die] durch Erziehung, Sozialisation und tiefenpsychologische Prägung

auf den Einzelnen übertragen werden" (Tonn 2004: 253). Es wird im vorliegenden Beitrag gezeigt, wie Khiders Sprache dem kulturfremden deutschen Leser kulturelle Codes über die arabische Sprache, den Islam und den Irak vermittelt.

5 Verflechtung von transkulturellen Identitätskomponenten

Meist ist es Khider gelungen, seine arabisch-irakische Identität in die drei genannten deutschen Texte zu integrieren. Seine drei Bücher sind nur insofern „Deutsch", weil sie in deutscher Sprache geschrieben sind. Sonst dominiert bei ihm das Arabische. Dies zeigt sich in der Auswahl der Personennamen, Ortsnamen, Handlung und Ereignisse, sodass man Khiders Romane eher als Dokumentartexte für den Irak, aber auch für die arabische Welt in deutscher Sprache lesen könnte. Nur in seinem ersten Roman „Der falsche Inder" (2008) ist eine Spur von Deutschland bzw. Europa zu finden, denn die erste Szene spielt im Berliner Hauptbahnhof und es wird im Roman über Italien und München als zwei wichtige Fluchtorte des Ich-Erzählers erzählt. Transkulturelle Identitätskomponenten in Khiders Literatur gliedern sich in eine sprachliche bzw. arabische, religiöse bzw. islamisch-schiitische und nationale bzw. irakische Komponente, die sich eindeutig in seinen drei Erzählungen mit der neu erworbenen deutschen, christlich-europäischen Identität vermischen. Im Folgenden werden die drei Identitätskomponenten anhand von Belegen dargestellt und erörtert. In den Klammern steht „Kh" für „Khider", die Nummer daneben für den jeweiligen Roman nach der chronologischen Reihenfolge seines Erscheinens, danach folgt die Seitennummer. Die Ausführlichkeit der Beschreibung der kulturspezifischen Codes lässt oft keinen großen Raum für zusätzliche Kommentare meinerseits. So werde ich im Folgenden nur da kommentieren, wo es – meiner Ansicht nach – sinnvoll ist.

5.1 Sprachliche Identitätskomponenten

5.1.1 Einsatz von arabischen Lexemen

Khider benutzt in seinen drei Romanen viele arabische Lexeme[11], die er transliteriert und schließlich auf Deutsch erklärt. Im Folgenden werden ein paar Belege eingeführt:

(Kh2: 31) Samarra, die Stadt, die man aufgrund ihrer außerordentlichen Schönheit ehemals „Surra-Man-Raa" nannte, was so viel wie „Erfreut, wer sie sah", ist meine Geburtsstadt.

11| Ebenso benutzte Chamisso in seiner deutschsprachigen Erzählung „Peter Schlemihls wundersame Geschichte" (1813) französische Lexeme wie: *A propos* bedeutet *übrigens* bzw. *zu passender Gelegenheit* und *Monsieur* bedeutet *Herr*.

(Kh1: 143) Madinat al-Dschetheth, Stadt der Leichen.
(Kh1: 65) „Habibti, Habibi meine Geliebte, mein Geliebter“.
(Kh3: 28, 29) „Falafel Al-Hub – Falafel der Liebe“, „Maqha Al-Hayat – Cafe des Lebens“.
(Kh3: 142) „Ahebbik – ich liebe dich“.
(Kh3: 127) „Geht es dir gut, *Habibi*?“
(Kh3: 55) *Jamila* ist ein passender Name für die Witwe meines Freundes, weil sie wirklich *jamila – schön* – ist.
(Kh3: 89) *Sekin* – Busfahrerhelfer – Schließlich bedeutet „*Sekin*“ im Irak auch „*Boy*“ oder „*Schwuchtel*“.
(Kh2: 41) Fast vierhundert Jahre haben die Osmanen den Irak regiert, von 1534 bis 1920. Trotzdem ist in der irakischen Umgangssprache nicht viel übrig geblieben, außer *Tutukluluk*, oder *Qluq*, wie man es im Irak ausspricht. Es bedeutet *Gefängnis*.

Damit gewinnt der deutsche Leser viel Wortschatz aus dem Arabischen. Die dialektspezifischen Lexeme des Irakischen wie *Sekin* (ägyptisch *tabbaᶜ*) und *Qluq* (arab. *segn*) sind auch von besonderem Interesse.

5.1.2 Einsatz von arabischen Redewendungen

Einerseits verwendet Khider übliche deutsche Redewendungen wie:

(Kh1: 19) Er sah mir tatsächlich so ähnlich *wie ein Ei dem anderen*…

Im Arabischen würde man die Ähnlichkeit zweier Personen mit Bohnen vergleichen. Die entsprechende arabische Redewendung lautet also: „*Fula we enqassamet nossen*“ (dt. „Eine Bohne, die in zwei Hälften geteilt wurde“).

(Kh1:19) Mir kam das alles absurd vor, und ich konnte mir *keinen Reim* darauf machen; …
(Kh2: 9) Worauf warte ich? Ich weiß es nicht mit Sicherheit. Auf die Zukunft. Auf Hoffnung? Auf Veränderung? Jedenfalls *nicht auf Godot*[12], …

Andererseits benutzt er auch arabische Redewendungen. Der Einsatz von arabischen Redewendungen hat zwei Formen: a) einige werden in deutscher Übersetzung eingesetzt und b) andere erscheinen im arabischen Originallaut transliteriert und werden dann auf Deutsch erklärt bzw. wird ihnen die entsprechende, deutsche Redewendung hinzugefügt.

12| In dieser Redewendung steckt eine Anspielung auf das Theaterstück von Samuel Beckett „Warten auf Godot“, uraufgeführt 1952.

Nach Typ a) sind folgende Belege zu nennen:

(Kh3: 114) Beflecke nicht das Gesicht unserer Familie mit der Farbe der Unehre. (لا تلطخ وجه عيلتنا بلون العار)
(Kh3: 143) Schatten eines Mannes ist besser als Schatten einer Wand, wie das Sprichwort sagt. (ظل راجل ولا ظل حيطة)
(Kh3: 51) und Eile ist eine Tat des Teufels. (العجلة من الشيطان)
(Kh3: 25) Wenn die Armut ein Mann wäre, würde ich ihn erbarmungslos töten. (لو كان الفقر رجلا لقتلته)
(Kh2: 15) Auge um Auge. (العين بالعين)
(Kh3: 39) Dieses Junge von diesem Löwen. (هذا الشبل من ذاك الأسد)
(Kh1:36) und ein blondes Mädchen war eine Königin, eine Einäugige unter Blinden. (أعور وسط عميان)

Nach Typ b) sind folgende Belege zu nennen:

(Kh3: 32) Ja, Allah jnur alik ! – Du hast es!
(Kh3: 36) Allah jnur alik! Du triffst den Nagel auf den Kopf.
(Kh3: 74) Seit jenem Sommer 1988 bin ich auch nicht mehr der Mann, der als fröhlich, gutmütig, hilfsbereit und Min Ahl Allah – reinen Herzens – bekannt war.

5.1.3 Zitieren von arabischen Gedichten, Aussagen und Liedern

Khider zitiert gern sowohl europäische als auch arabische Gedichte bzw. Aussagen von prominenten Geistesgrößen. Beispielsweise zitiert er folgende Gedichte bzw. Aussagen von europäischen Schriftstellern und Philosophen, wie das Gedicht „Tage kommen und gehen“ von Rose Ausländer[13]:

(Kh3: 6):	Tage kommen und gehen alles bleibt wie es ist Nichts bleibt wie es ist es zerbricht wie Porzellan Du bemühst dich die Scherben zu kleben zu einem Gefäß und weinst weil es nicht glückt.

13| Rosalie Beatrice Scherzer (1901–1988) war eine jüdische Autorin aus der Ukraine, die in Deutschland gelebt und auf Deutsch und Englisch gedichtet hat.

das Gedicht „Taube“ von Hilde Domin[14]:

(Kh2: 12): Taube
wenn mein Haus verbrennt
wenn ich wieder verstoßen werde
wenn ich alles verliere
dich nehme ich mit,
Taube aus wurmstichigem Holz
wegen des sanften Schwungs
deines einzigen ungebrochenen Flügels

eine Aussage von Emile Cioran[15]:

(Kh3: 18) Ich bin vermutlich derjenige, den Emile Cioran meinte, als er sagte: „Nur der Schriftsteller ohne Leser kann sich den Luxus leisten, aufrichtig zu sein. Er wendet sich an niemanden, höchstens an sich selber.“

eine Aussage von Nietzsche:

(Kh3: 8) Es ist, wie Nietzsche sagen würde, eine ewige Wiederkehr des Immergleichen.

und eine Aussage von Rilke:

(Kh1: 36) und ich fühlte genau das, was wohl auch der altehrwürdige Rilke gefühlt haben muss: „Ich will ein blondes Mädchen, mit dem ich spiele. Wilde Spiele.“

Dazu zitiert er auch übersetzte arabische Gedichte bzw. Verse wie das Gedicht von Muhammad al-Mutamid Ibn Abbad[16]:

14| Hilde Löwenstein bzw. nach der Heirat Hilde Palm (1909–2006) war eine deutsche Schriftstellerin bzw. Lyrikerin. Nach ihrem Exil in der Dominikanischen Republik ist sie mit dem Namen Hilde Domin bekannt geworden. Von 1961 an lebte sie in Heidelberg. In ihrem Namen vergibt die Stadt Heidelberg einen Literaturpreis an ausländische Autoren. 2013 hat Abbas Khider den Hilde-Domin-Preis erhalten.

15| Emil M. Cioran (1911–1995) ist in Siebenbürgen (damals Österreich-Ungarn, heute Rumänien) geboren und in Paris gestorben. Er ist rumänischer Philosoph und einer der bedeutenden Aphoristiker des 20. Jahrhunderts. Er ist Dichterphilosoph, „Privatnachdenker“ und Meisterstilist der rumänischen und französischen Sprache. Er gilt manchen als bedeutendster Skeptiker und radikalster Kulturdenker des 20. Jahrhunderts.

16| *Abu al-Qassim al-Muᶜtamid ᶜala l-laah Ibn ᶜAbbad* (1040–1095): Der dritte und letzte König der Familie *ᶜAbbad* in Andalusien. Er interessierte sich für die Poesie in seinem Reich und wurde selber Poet.

(Kh3: 101): „Du lasest einen Brief von mir.
Wie sehr ich ihn beneide!
O wär mein Körper das Papier
Zu deiner Augenweide.“

Er zitiert auch eine dichterische Aussage des berühmten arabischen Poeten Amru al-Qais[17]:

(Kh3: 34) „Jeder Fremde ist für die anderen Fremden ein Verwandter“.

Khiders Leidenschaft für Lyrik bringt ihn dazu, auch anonyme Gedichte zu zitieren wie:

(Kh1: 64) Im Nachbarzimmer steht ein Gedicht an der Wand, das unglaublich hoffnungslos und grausam klinge. Sein Titel: „Chronik der verlorenen Zeit“[18]. Ich besuchte die Nachbarn und las das Gedicht, das mit diesen Zeilen endet:

„In der siebten Wunde
Sitze ich neben den Friedhöfen
Und warte auf meinen Sarg,
den die Vorbeigehenden tragen werden“.

Er zitiert auch ein irakisches Volkslied:

(Kh1: 93): Fischer, fang mir eine Sardine
Seltsam, du bist Städter und ich Beduine.

und arabische Lieder von prominenten Sängerinnen, wie Asmahan:

(Kh3: 55) „Oh, geliebter, komm und sieh.“
(يا حبيبى تعالى الحقنى شوف اللى جرى لى)

Assala Nasery:

(Kh3: 135) „Im Jugend-TV singt gerade Assala Nasery:
Hin und wieder gehen der Ton und die Sekunden
verloren,
eine Sekunde nach der anderen.
Auch die Rose welkt in meiner Hand und verlässt mich,
als wäre ich allein auf der Welt …“

17| *Amru al-Qais Ibn Hugr Ibn al-Hares al-Kindi* (520–565): Ein berühmter, arabischer Dichter aus der vorislamischen Zeit.

18| Meines Erachtens stammt dieses Gedicht von Khider selber, da es denselben Titel wie sein 2002 auf Arabisch erschienenes Buch „Chronik der verlorenen Zeit“ trägt.

und Fairuz:

(Kh2: 18) „Ich liebe dich im Sommer. Ich liebe dich im Winter …“.
(حبيتك بالصيف، حبيتك بالشتى)

Mit dem Einsatz von arabischen Lexemen, Redewendungen, Gedichten, Aussagen und Liedern zeugen Khiders Erzählungen von seiner arabischsprachigen Identität.

5.2 Religiöse, transkulturelle Identitätskomponenten

5.2.1 Einsatz von islamischen Formeln

Khider lässt seine Charaktere islamische Formeln aussprechen. Diese dienen unterschiedlichen Zwecken wie Ermutigen, Grüßen, Anflehen, Schwören usw. Im Folgenden werden Belege des Einsatzes von islamischen Formeln – nach ihren Zwecken geordnet – angeführt.

Zum Ermutigen:

(Kh3: 29) „tuakel ala Allah, vertraue auf Gott“.
(توكل على الله)

Zum Trauern:

(Kh3: 39) Es gibt weder Macht noch Kraft außer bei Allah.
(لا حول ولا قوة إلا بالله)

Zum Schwören:

(Kh3: 82) Ja, ich schwöre es beim Propheten und dem Koran … Gott ist mein Zeuge.
(أقسم بالنبي والقرآن، ربنا شاهد علي)
(Kh2: 22) „Ich schwöre, ich habe nichts getan. Ich schwöre bei Gott, beim Propheten.“
(أقسم أني لم أفعل شيء، أقسم بالله وبالرسول)

Zum Beten (typisch schiitisch):

(Kh2: 32) Al-Mahdi-Gebet: „Möge Gott Imam Al-Mahdi möglichst bald in Erscheinung treten lassen.“ (اللهم عجل بإظهار الإمام المهدي)

Zum Beten (sunnitisch und schiitisch):

(Kh2: 41) „Mohammed, das Siegel der Propheten – Gott segne ihn und gebe ihm Heil – spricht …“(قال خاتم الأنبياء محمد - صلى الله عليه وسلم – …)

Beim Sich-Freuen:

(Kh2: 66) „Allahu Akbar, Allahu Akbar!“, jubelte Said. …“ Er fiel auf die Knie, legte seine Stirn auf den Boden und begann, ein Gebet zu sprechen. (Kh2: 111) Der Mann hob seine Waffe und schrie: „Allahu Akbar – Gott ist groß!“ (Kh3: 87) „Allah Akbar – Gott ist groß“. (الله أكبر)

Zum Grüßen:

(Kh2: 110) „Friede sei mit euch!“ (Kh3: 150, 151) Assalamu Alaikum, We Aleikum Asalam! (السلام عليكم وعليكم السلام)

5.2.2 Zitieren von Koranversen, Hadithen und schiitischen Büchern

Die einzige Anspielung auf einen Bibelvers zeugt m.E. von Khiders neu erworbener europäisch-christlicher Identität:

(Kh2: 30) Am Anfang war nicht das Wort[19], sondern die Spucke meiner Mutter im Gesicht meines Vaters.

Dazu kommen viele Zeugnisse der ursprünglichen islamisch-schiitischen Identität in Form von Koranversen, Hadithsprüchen und Zitaten aus schiitischen Büchern.

Koranverse:

(Kh2: 40) „Aber hast du den gesehen, der das Gericht ableugnet? Er ist es, der das Waise wegstößt, spricht Gott – Er sei gepriesen und erhaben.“ (Sure 107, Vers 1 und 2) ("ربنا سبحانه وتعالى بيقول: "أرأيت الذي يكذب بالدين، فذلك الذي يدع اليتيم) (الماعون 1،2)
(Kh2: 40) Und vergessen Sie nicht, was unser Gott – Er sei gepriesen und erhaben – sagt: „Sie fragen dich, was sie spenden sollen. Sprich: Was immer ihr an Gutem spendet, das sei für die Eltern und Verwandten und die Waisen und die Armen und den Reisenden. Und was immer ihr an Gutem tut, fürwahr, Allah weiß es.“ (Sure 2, Vers 215) ولا تنس قول ربنا سبحانه وتعالى: "يسألونك ماذا ينفقون، قل ما أنفقتم من خير فللوالدين والاقربن واليتامى والمساكن وابن السبيل وما تفعلوا من خير فإن الله به عليم" (البقرة 215)).

19| Vgl. Das Neue Testament, Johannes, der Prolog 1, 1–18 „Im Anfang war das Wort, und das Wort war bei Gott, und das Wort war Gott“.

(Kh1: 141f.) Meine Schwestern Karima und Farah saßen jeden Abend mit meiner Mutter beisammen und rezitierten unzählige Male den Thronvers, um das Böse zu verjagen: „Allah! Es gibt keinen Gott außer Ihm, dem Lebendigen, dem Beständigen! Ihn überkommt weder Schlummer noch Schlaf. Sein ist, was in den Himmeln und was auf Erden ist. Wer ist es, der da Fürsprache bei Ihm einlegte ohne Seine Erlaubnis? Er weiß, was zwischen ihren Händen ist und was hinter ihnen liegt. Doch sie begreifen nichts von seinem Wissen, außer was Er will. Weit reicht Sein Thron über die Himmel und die Erde, und es fällt ihm nicht schwer, beide zu bewahren. Und Er ist der Hohe, der Erhabene.“ (Sure 2, Vers 255)

"الله لا إله إلا هو الحى القيوم، لا تأخذه سنة ولا نوم، له ما فى السموات وما فى الأرض، من ذا الذى يشفع عنده إلا بإذنه، يعلم ما بين أيديهم وما خلفهم ولا يحيطـون بشىء مـن علمه إلا بما شاء، وسع كرسيه السموات والأرض ولا يؤده حفظهما وهو العلى لعظيم" (البقرة 255)

Ein Hadith:

(Kh2: 41) „Dann kaufen Sie einen Palast im Himmel für sich und ihre Familie. Der Prophet – Gott segne ihn – sagt: Falls jemand nur um Allahs Wohlgefallen den Kopf eines Waisenkindes streichelt, für den gibt es für jedes Haar, das er berührt, eine Belohnung im Himmel.“ (ein authentischer Hadith bei Imam Ahmad)

"من وضع يده على رأس يتيم رحمة، كتب الله له بكل شعرة مدت على يده حسنة"

.رواه الإمام أحمد في مسنده

Schiitische Bücher:

Das Buch Mafatih al-Dschinaan – Schlüssel des Paradieses: Das ist eine bekannte schiitische Sammlung von Bittgebeten. Im Roman wird das Bittgebet von Kumail zitiert. Das ist ein Bittgebet von Imam Ali, der es seinem Gefährten und Schüler Kumail beigebracht hat und dieser hat es den Schiiten weitergegeben:

(Kh2: 76):
„Oh Licht, Oh Heiligster der Heiligen!
Oh Erster der Ersten und Letzter der Letzten.
Oh Gott, vergib mir die Sünden, die die schützenden Verhüllungen zerreißen!
Oh Gott, vergib mir die Sünden, die Strafen nach sich ziehen!
Oh Gott, vergib mir die Sünden, die Bittgebete zurückhalten!
Oh Gott, vergib mir die Sünden, die Hoffnungen zerschlagen!
Oh Gott, vergib mir die Sünden, die Drangsal nach sich ziehen!
Oh Gott, vergib mir jede Sünde, die ich begangen, und jeden Fehler, den ich gemacht habe!

Asahifa-Asadschadiyya:

(Kh1: 71) Seitdem wiederholte ich ständig das Bittgebet, das ich in der Al-Hussein-Moschee von einem alten Mann gehört hatte und das mir tief im Herzen geblieben war. Der alte Mann hatte mir erzählt, es stamme von Ali Ibn Al-Hussein. Dieser Ali

ist der vierte große Imam der Schiiten. Nach der Ermordung seines Vaters Al-Husein, seiner Familie und dessen Freunden durch den Kalif Yasid im Jahr 680 in Kerbala sei er den Rest seines Lebens in einem Zimmer gesessen und habe nur noch gebetet. Er habe auch ein Buch verfasst, die „A`Sahifa-A`Sadschadiyya – Blätter des sich Niederwerfenden, in dem ausschließlich Bittgebete zu finden seien. Deshalb habe man ihn schließlich selbst „A`Sadschad – Der sich Niederwerfende" genannt. Diesem Ali A`Sadschad und seinen Blättern verdanke ich das einzige Bittgebet meines Lebens: „Gott, rette mich aus der Leere!"

5.2.3 Darstellen von religiösen Ritualen

Im Zusammenhang mit einer Freundschaft zu zwei christlichen Geschwistern wird aus der Sicht eines muslimischen Kindes über Weihnachten und zwei wichtige christliche Rituale erzählt, nämlich das Schweinefleisch-Essen und das Wein-Trinken:

(Kh2: 55f.) Auf meiner ersten Weihnachtsfeier war ich zwölf Jahre alt. Jacks Familie aß an diesem Abend Schwein. Für mich hatte Jacks Mutter extra Rindfleisch gebraten, denn Schwein durfte ich ja nicht essen. Meine Mutter erklärte mir, einem Muslim sei das verboten, weil Schweine unrein und deshalb von Gott verachtet seien. Eigentlich seien Schweine einmal Menschen gewesen, die Gott in Schweine verwandelt hatte, weil sie in ihrem Inneren unrein gewesen seien, und wenn man Schwein esse, verliere man sein Eifersuchtsgefühl. Ich dachte damals, meine Mutter habe bestimmt Recht, weil Jacks Vater nie eifersüchtig war, wenn seine Frau ein ärmelloses, tief ausgeschnittenes Kleid trug. Meine Mutter dagegen trug niemals solche Kleider, sondern immer ein langes Gewand und einen Schleier, wodurch alle Körperteile lückenlos bedeckt wurden. Ich aber hatte kein Problem damit, dass Jacks Mutter wie ein kleines Mädchen mit einem ärmellosen Kleid herumlief. Im Gegenteil, ich fand das sogar hübsch. Am Anfang brachte es mich schon in Verlegenheit, wenn ich sie in solchen Kleidern sah, aber im Laufe der Zeit gewöhnte ich mich daran und schämte mich nicht mehr.

(Kh2: 56) Am Heiligen Abend las Jacks Vater aus der Bibel vor. Danach begannen wir mit dem Essen. Der Vater und die Mutter tranken Rotwein. Ich saß neben Rosa, die Fleisch nicht mochte und deshalb nur Reis und Salat bekam. Als ihr Vater sich Wein in sein Glas goss, flüsterte sie mir verschwörerisch zu: „Ihr trinkt keinen Wein, ich weiß. Aber weißt du, was wir in der Kirche sagen?"
„Was?"
„Wein ist das Blut von Christus."
„Machst du Witze!?"
„Nein. Echt. Glaub mir! Stell dir mal vor! Meine Eltern trinken jetzt Blut!"
Ich schaute sie völlig entgeistert an.
„Ja. Erinnerst du dich an den Film, der vor Kurzem im Fernsehen lief? Dracula? Meine Eltern sind von dieser Sorte. Einfach Blutsauger. Ich glaube, sie werden heute, wenn ihre Flasche leer ist, aus deinem Blut Wein machen." (…)
Doch diese Weihnachten entdeckte ich einen ganzen individuellen Reichtum an mir.

Einen Reichtum, den Jack nicht hatte und niemals haben würde: eine Mutter, die noch nie in ihrem Leben Blut getrunken hatte."

Die beiden Belege zeigen die ablehnende Einstellung eines muslimischen Kindes gegenüber zwei christlichen Ritualen, nämlich dem Schweinefleisch-Essen (Kh2: 55f.) und dem Wein-Trinken (Kh2: 56). Gleich vergleicht der Junge sich und seine Mutter mit den christlichen Eltern seiner Freunde und beurteilt seine muslimische Mutter in beiden Fällen positiv: Ihr Körper ist bedeckt und sie hat nie im Leben Blut getrunken. So muss er auf seine Mutter stolz sein.

Sonst kann man in den drei Romanen nur noch über islamische, teilweise schiitische Rituale lesen:

Das islamische Sich-Reinmachen zum Gebet (*Wuduu*):

(Kh3: 27): Bevor ich mich auf den Weg mache, um die Moschee zu besuchen, betrete ich zunächst das Bad. Ich öffne den Wasserhahn und bekunde dabei die Absicht, das Gebet zu verrichten. Ich beginne mit dem Wudu, der rituellen Waschung: Ich wasche mein Gesicht, spüle meinen Mund aus, danach wasche ich meine Hände bis hinauf zu den Ellenbogen, streiche mir über den Kopf und säubere schließlich meine Füße. Alsdann stülpe ich mir eine weiße Kappe über, entnehme dem Spiegelschrank eine kleine Flasche Parfüm, träufele zwei Tropfen auf meinen Finger und verreibe sie in meinem hennagefärbten Vollbart.

Das islamische Beten:

(Kh2: 45): Alle anderen standen jeden Morgen, Mittag, Nachmittag, Abend und jede Nacht zur selben Zeit beisammen, um die täglichen Gebete zu verrichten. Dabei wandten sie sich Richtung Mekka, gesteuert von Ahmed, dem Gebetsrufer der Zellen, der eine besonders ausdrucksvolle Stimme besaß.

Das Islamische Fasten:

(Kh2: 61) Beten und Fasten waren eine andere Beschäftigung. Viele Gläubige brachten die Zeit nur mit ihren Gebeten zu. In der Nacht, wenn sie nicht schlafen konnten, murmelten sie zahllose Gebete vor sich hin, bis sie völlig erschöpft waren. Einige kamen auf die Idee zu fasten. Sie aßen und tranken den ganzen Tag nichts und brachen dann abends ihr Fasten.

Typisch schiitische Rituale:

Es wird hauptsächlich von dem wichtigsten schiitischen Ritual berichtet, nämlich von „Kerbala". Das ist ein Ort im Irak, wo im Jahr 680 eine blutige Schlacht stattgefunden hat und weil diese Schlacht am zehnten Tag des arabischen Monats

„Muharram“ war, nennt man diesen Tag auch „Ashura“ (den zehnten Tag). An diesem Ashura-Tag trauern die Schiiten um Imam Al-Hussein, den jüngsten Sohn von Imam Ali, der an diesem Tag mit seiner Familie und 72 Gefährten erbarmungslos getötet wurde. Gleich wird ein bestimmtes Festessen gekocht und in den schiitischen Häusern wird ein Qare-Husseini „Husseinvorleser“ eingeladen, der gegen Geld aus dem Buch „Die Schlacht von Kerbala“ rezitiert. Das zeigen die folgenden Belege:

Das Ashura-Trauern:

(Kh2: 86) Jedes Jahr am Tag von Ashura, dem zehnten Tag des Monats Muharram, an dem im Jahr 680 der jüngste Enkelsohn des Propheten, Imam Al-Hussein, seine Familie und seine 72 Freunde von 10 000 Soldaten des Kalifen Yazid in Kerbala erbarmungslos niedergemetzelt worden waren, fuhr Ahmed nach Kerbala. Die Mehrheit der Schiiten pilgerte an diesem Tag zur Al-Hussein-Moschee, um dieses Massaker zu betrauern, das dort stattgefunden haben soll. Die Straßen in der Nähe der Moschee waren überfüllt mit Männern und Frauen in schwarzen Trauerkleidern. Frauen, die sich mit der flachen Hand auf Brust oder Gesicht schlugen und schluchzten. Männer, die sich mit ihren Fäusten ebenfalls auf die Brust hämmerten und schrien: „Wir opfern uns alle für dich, Al-Hussein!“

Das Ashura-Essen:

(Kh2: 87) An diesem Ashura-Feiertag kochte Ahmeds Mutter einen großen Topf Bohnensuppe und verteilte sie an die Leute, für Al-Hussein. Und für seinen Halbbruder Al-Abbas, dessen Moschee der von Al-Hussein gegenüberliegt, buk sie Al-Abbas-Brot, das sie zusammen mit der Bohnensuppe den Leuten servierte. Ein überaus leckeres Brot, aus Teig gemischt mit Fleisch und Zwiebeln.

Qare-Husseini (Husseinvorleser):

(Kh2: 87) „Ist zu euch auch ein Qare-Husseini gekommen?“
„Ja. Dafür hat meine Mutter gesorgt. Genau wie deine.“
Meine Mutter war es nämlich, die immer zehn Tage vor Ashura einen Mann nach Hause brachte, den man Qare-Husseini – Husseinvorleser – nannte, und der mit einer unendlich traurigen Stimme aus dem Buch: *Die Schlacht von Kerbala* rezitierte. Er trug ein schwarzes Gewand und einen grünen Turban. Auch die Nachbarsfrauen versammelten sich bei uns, um die tragische Geschichte aus seinem Munde zu hören und vom ersten Tag bis zum zehnten, dem Todestag Al-Husseins, ununterbrochen zu weinen. In der vierzigsten Nacht pilgerten wir dann oft nach Kerbala.“

Mit dem Einsatz von islamischen Formeln, Koranversen, Hadithen, schiitischen Bittgebeten und der Beschreibung von islamischen Ritualen bezeugt Khider seine islamisch-schiitischen Identität.

5.3 Nationale Identitätskomponenten

5.3.1 Beschreibung von einigen irakischen Ortschaften

Nasrijah الناصرية:

(Kh2: 31) Mein Vater stammt aus Nasrijah, der Hauptstadt der Provinz Dhi-Qar, nahe den Ruinen von Ur, einer der ältesten sumerischen Städte und dem einstigen Zentrum Mesopotamiens. Beide Städte liegen in Euphrat. Aus diesem Fluss habe ich getrunken und in ihm geschwommen und dort die Meerjungfrau mit dem goldenen Busen gesehen.“
(Kh2: 77) Im Al-Schajara Al-Chabitha – Baum der Gemeinheit – war ich gelandet, so nannte man Nasrijah. Jeder Iraker kannte unendlich viele Witze über diese Stadt, deren Einwohner darin als gemein hingestellt wurden. Die Kinder des Baums der Gemeinheit behaupteten aber, diese Witze seien vom irakischen Geheimdienst verbreitet worden, weil stets viele Leute aus Nasrijah gegen die Mächtigen gewesen seien, in der Vergangenheit und in der Gegenwart. Auch der Dichter Al-Habubi war einer dieser Unruhestifter, dessen vollbärtiges Gesicht ich täglich sah.“

Zikkurat Ur زقورة أور:

Zikkurat Ur ist ein gestufter Tempelturm in Mesopotamien. Die biblische Überlieferung des Turmbaus zu Babel geht nach heutiger Erkenntnis auf einen solchen Bau zurück. Die frühsumerische Dichtung *Enmerkar und der Herr von Aratta* erwähnt ebenfalls eine Sprachverwirrung in Zusammenhang mit großen Bauvorhaben.

(Kh2: 16) „Wohin fahren wir?“ „Nach Zikkurat Ur. Warte hier!“

Bagdad بغداد:

(Kh1: 12) Als Kalif Al-Mansur im Jahr 762 auf der Suche nach Ruhe und Erholung durch die unendlichen Weiten des Orients zog, erblickte er plötzlich vor sich eine idyllisch an zwei Flüssen liegende Landschaft. Ohne zu zögern befahl er seinen Soldaten, um dieses Stück Land herum einen großen Graben auszuheben, mit Holz zu füllen und in der Abenddämmerung ein Feuer anzuzünden. Als es aufloderte, schaute er von einem nahe gelegenen Hügel herab und verkündete: „Hier soll meine Stadt errichtet werden.“ Und er gab ihr den Namen Madinat-A`Salam – Stadt des Friedens, die man heute als Bagdad kennt. Seitdem erlebte die Stadt des Friedens keinen Frieden mehr. Wieder und wieder steht ein anderer Herrscher auf dem Hügel und schaut zu, wie sie brennt.

Al-Kamaliya-Viertel حى الكمالية:

(Kh1: 15) Ich bin sogar einmal ins Al-Kamaliya-Viertel gegangen, das man auch das „Viertel der Huren und Zuhälter“ nannte und in dem es tatsächlich jede Menge Freudenhäuser gab.

Samarra سامراء:

(Kh2: 31) Samarra, die Stadt, die man aufgrund ihrer außerordentlichen Schönheit ehemals „Surra-Man-Raa“ nannte, was soviel bedeutet wie „Erfreut, wer sie sah“, ist meine Geburtsstadt.
(Kh2: 31) Einige Tage nach ihrer Ankunft in Samarra wollte meine Mutter unbedingt den Al-Serdab-Keller des Verborgenen Imam Al-Mahdi besuchen, in dem dieser im neunten Jahrhundert verschwunden sein soll. Seitdem warten die Schiiten auf seine Wiederkehr zusammen mit Jesus Christus, um Gerechtigkeit in die Welt zu bringen und die Menschheit vor dem Bösen zu retten.

5.3.2 Erzählen von irakischen und kurdischen Partisanen

Irakischer Partisan: Der Dichter „Al-Habubi“[20]

(Kh2: 77) Noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatte er sich dann doch bewegt, und das nicht, indem er Gedichte schrieb, sondern indem er mit seinem Schwert gegen die britische Besatzung kämpfte, chancenlos gegen moderne Waffen. Nach der Niederlage der nach ihm benannten Befreiungsbewegung starb er vermutlich an gebrochenem Herzen.

Kurdischer Partisan: Mulla Mustafa Barzani[21]

(Kh2: 88ff.) Shruq hatte das Lesen und Schreiben in den Bergen gelernt. Er lebte mit seinem Vater, der wie ein Adler auf den Gipfeln der Berge hauste und kämpfte. Sein Vater Fridon war ein Kämpfer der Demokratischen Partei Kurdistans und oft mit dem großen Kämpfer der Kurden, Mulla Mustafa Barzani, zusammen. Nach Barzanis Tod im Jahr 1979 übernahmen seine Söhne die Führung der DPK. Fridon erkannte sie nicht als Führer der Partei an. Er führt eine Gruppe von zweihundert Männern an und kämpfte auf eigene Faust gegen die irakische Armee, bis er und viele seiner Männer in einem Gefecht ums Leben kamen.

5.3.3 Darstellen von volkstümlichen Traditionen

Der erste Beleg (Kh2: 113) bietet uns einen seltsamen Ausruf, der in allen arabischen Gesellschaften von Frauen bei Festen und Hochzeiten erzeugt wird, den sogenannten Juju-Ruf, der eine Art Jauchzen ist:

20| *Abu Ali Muhammad Saᶜid Ibn Mahmud Al-Hosni*, bekannt mit *Al-Habubi* (1266–1333 *higriyya*), schiitischer Philologe und Dichter.

21| Geboren 14.3.1903 in Barsan, gestorben 3.3.1979 in Washington. Vater von Masud Barzani, war von 1946 bis zu seinem Tod Führer der Kurdischen Demokratischen Partei (KDP) im irakischenTeil Kurdi. Mehr dazu: http://wiki.eanswers.com/en/Mustafa_Barzani?ext=t&cid=5062.

(Kh2: 113) „juju. Juju, juju …“ Diesen einzigen Juju-Ruf, den die Frauen immer bei Festen und Hochzeiten anstimmen, hatte ich wirklich vermisst: die Hand an den Lippen, ein Frohlocken, einem Tarzanschrei gleich.

Beleg (Kh2: 114) beschreibt das berühmte arabische Gericht „Fatta“, das besonders zum Großen Fest (Bayram) und bei wichtigen Festessen gekocht wird:

(Kh2: 114) Sie brachte einen großen Teller Reis mit Tomatensoße und Brot.

Der folgende Beleg beschreibt eine bekannte Tradition in den arabischen Ländern, die aber mit der islamischen Religion eingeschränkt zu tun hat: Eine Witwe soll ein volles Jahr nach dem Tod ihres Mannes nur schwarze Kleider tragen und ungeschminkt sein. Nach diesem einen Jahr ist es Tradition, dass Freundinnen, Verwandte oder Nachbarsfrauen ihr ein buntes Kleid und gegebenenfalls eine Make-up-Schachtel schenken. Im Islam dauert die Trauerzeit einer Frau um ihren Mann nur vier Monatsperioden, also nicht ein ganzes Jahr.

(Kh3: 142) Nach einem Jahr erschienen die Nachbarsfrauen und schenkten mir ein buntes Kleid samt einer Make-up-Schachtel, um meine Trauerzeit zu brechen, wie es traditionell üblich ist.

Der vierte Beleg beschreibt ein wohl bekanntes Phänomen in den arabischen Gesellschaften, nämlich den Glauben an die Kraft des neidischen Blicks der anderen. Deshalb neigt man dazu, die Haustüren bzw. die Autos mit Schutzversen aus dem Koran zu beschriften. Die Hand der Fatima[22]aus Gips ist nicht nur in schiitischen, sondern wohl auch in sunnitischen Gesellschaften[23] bekannt. Man trägt oft diese Hand, meist in blauer Farbe als Kettenanhänger, oder hängt sie an die Hauswände gegen den Neid und die bösen Blicke. Jedoch interpretieren die Sunniten die Hand mit den fünf Fingern als Andeutung auf die fünf Säulen des Islam, während diese Hand bei den Schiieten ein Symbol für die fünf Personen: Muhammad, Fatima, Ali, Al-Hassan und Al-Hussein ist[24].

(Kh3: 88) Seinen Karren schmückte er mit Schutzversen aus dem Koran und mit einer Hand der Fatima aus Gips gegen böse Blicke.

22| Damit ist Fatima, die jüngste Tochter vom Propheten Muhammed, gemeint.

23| Aber auch bei den Juden ist diese Hand bekannt. Sie nennen sie aber „die Hand der Mariam“, der Schwester von Moses und Haroun.

24| http://www.paranormalarabia.com/2009/07/blog-post_4064.html, (letzter Zugriff: 29.11.2016).

So zeugt Khiders Beschreibung von Ortschaften, Personen und Traditionen von seiner irakischen Identität.

6 Entflechtung von transkulturellen Identitätskomponenten

Es gibt in den drei Romanen m.E. insgesamt vier Fälle, bei denen es Khider misslungen ist, arabisch-islamisch-irakische transkulturelle Identitätskomponenten in den deutschen Text zu integrieren. Betrachten wir den ersten Beleg:

> (Kh2: 33) Haiat hatte bis dahin nur einen einzigen Satz von sich gegeben: „Keine Angst, *mein Prinz*, es wird alles gut!"

Meines Erachtens ist die Anrede „mein Prinz" für die arabische Kultur ganz fremd. Haiat ist die Mutter des Ich-Erzählers. Eine arabische Mutter würde ihr Kind nicht mit „mein Prinz", sondern eher mit „mein Lieber" (*habibi*) ansprechen. Diese Anrede entspricht – meiner Meinung nach – dem europäischen bzw. deutschen Muster bei der Anrede Mutter-Sohn.

Khider hat wie unter 5.2.2 Koranverse zitiert. Ich konnte sie alle identifizieren, bis auf den folgenden Vers:

> (Kh2: 43) *Allah sieht, was in der Nacht auf dem Land und auf See geschieht. Nichts auf Erden und in den Himmeln bleibt Ihm verborgen! Oh, Allah, sende uns Deine Gnade.*

Man würde denken, dass diese Verse aus dem Koran oder aus der Bibel stammen. Das stimmt aber nicht. Ich habe diese Verse in der angegebenen Reihenfolge weder im Koran noch in der Bibel gefunden.

Der dritte Beleg soll dem deutschen Leser das Verhalten einer muslimischen Frau beim Besuch ihres verstorbenen Mannes beschreiben:

> (Kh2: 37) Es war kaum zu ertragen, meiner Mutter zuzusehen, wie sie am Grab ihres Mannes eine Kerze und Weihrauch anzündete und weinte.

Das Bild mit der Kerze ist der arabischen Kultur total fremd. Im arabisch-islamischen Kulturraum würde man am Grab eines Verstorbenen weder eine Kerze noch Weihrauch anzünden. Man würde stattdessen Sure 1 (Sure der Eröffnung) und Sure 36 (Sure mit *Ja. Sin*) rezitieren. Nur am Grab von besonderen Geistlichen, wo meist eine Moschee errichtet ist, könnte Weihrauch angezündet werden. Dieses Verhalten ist aber eigentlich unislamisch. Die richtigen islamischen Gräber sollen sogar anonym bleiben, d.h. es soll am Grab kein Schild mit dem Namen des Verstorbenen angehängt werden. Das beste islamische Vorbild dafür ist Saudi-Arabien, wo sogar die Gräber der Könige anonym sind. Nur die Gräber

des Propheten „Muhammad“ und einiger seiner Gefährten sind den Leuten bekannt. Es wird an diesen Gräbern weder eine Kerze noch Weihrauch angezündet. Das Verhalten mit dem Anzünden von Kerzen und Weihrauch entspricht eher dem christlichen Ritual bei Gräberbesuchen.

Der vierte Beleg betrifft die Frage des Taubenzüchtens im Islam. In Khiders Roman „Die Orangen des Präsidenten“ wird die Frage des Taubenzüchtens aus islamischer Sicht diskutiert. Der Ich-Erzähler „Mahdi Mohsen“ wird von seinen Bekannten „Mahdi Hamama“ (Mahdi Taube) genannt, weil er Taubenzüchter ist. Im 10. Kapitel, das den Titel „Flügel“ trägt, wird die Frage des Taubenzüchtens im Islam behandelt. Betrachten wir den folgenden Beleg:

> (Kh2: 99) Hamida und Jsim hatten in der Tat recht. Ich fand mehrere historische Texte, die eine sehr schlechte Meinung über Tauben und Taubenzüchter belegten. Fast alle stammten aus dem Mittelalter und aus Bagdad. Damals waren viele der dortigen Bewohner Taubenzüchter, und die Taubenzucht war offenbar ein religiöses Problem geworden. Deshalb versuchten einige islamische Schulen, eine religiöse Vorschrift zu finden, die das Züchten von Tauben verbot. Die Aussage eines Taubenzüchters vor Gericht soll sogar ungültig gewesen sein. Der Prophet hatte angeblich erklärt: „Das Zeugnis eines Taubenzüchters wird vor Gott nicht anerkannt.“

Meines Erachtens ist Taubenzüchten im Islam erlaubt. Ich habe in mehreren Büchern recherchiert. Es fand sich keine einzige Fatwa gegen das Taubenzüchten.

7 Fazit

Ausgehend von kulturfremden Inhalten, die ihrerseits eine spezifische Sprache verlangen, vermitteln die Chamisso-Literaturpreisträger dem deutschen Leser besondere Codes über ihre jeweilige Kultur. Mit seinem Debütroman „Der falsche Inder“ (2008) ist es dem deutsch-irakischen Autor Abbas Khider gelungen, sich in diese Tradition einzureihen. Khider schildert dem deutschen Leser in seinen drei Romanen vielfältige Elemente seiner arabisch-islamisch-irakischen Identität. Zwar schreibt er auf Deutsch, aber er vermischt die deutsche Sprache mit arabischen Lexemen, Redewendungen, Gedichten, Zitaten und Liedern. Er erzählt dem deutschen Leser, wie Muslime beten und fasten, welche Koranverse und Hadithe es gibt, und bietet ihm nationale Aspekte der arabischen bzw. irakischen Ortschaften, Traditionen und politischen Ereignisse. Damit schafft Khider einen neuen Erzählstil, in dem er, wie er es selbst formulierte, „Deutsch und Arabisch wie rote und weiße Blutzellen vermischt.“[25]

25| Abbas Khider in einem mündlichen Interview auf Arabisch mit der Deutschen Welle.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Von Chamisso, Adelbert ([1813] 2003). *Peter Schlemihls wundersame Geschichte.* Berlin.

Von Chamisso, Adelbert ([1830] 1981). *Frauen, Liebe und Leben. Liederzyklus, vertont von Carl Löwe 1834 und Robert Schumann 1840. Gesammelte Werke in 2 Bänden.* Herausgegeben von W. Feudel. Leipzig.

Von Chamisso, Adelbert ([1836] 2012). *Reise um die Welt.* Berlin/Hamburg.

Von Chamisso, Adelbert ([1837] 1969). Über die Hawaiische Sprache. (Hg.) Halcyon Antiquariat. Amsterdam.

عباس خضر: تدوين لزمن ضائع (شعر)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت 2002.

عباس خضر: ما من وطن للملائكة (شعر)، دار الحضارة للنشر، القاهرة، 2004.

عباس خضر: الخاكية (نقد)، دار الجمل، كولونيا 2005.

Khider, Abbas (2008). *Der falsche Inder*. Hamburg. [Kh1]

Khider, Abbas (2011). *Die Orangen des Präsidenten.* Hamburg. [Kh2]

Khider, Abbas (2013). *Brief in die Auberginenrepublik.* Hamburg. [Kh3]

Khider, Abbas (2013). *The village Indian.* Aus dem Deutschen übersetzt von Donal McLaughlin, Calcutta.

Sekundärliteratur

Hoffman, Ernst T.A. (1814). *Die Abenteuer der Silvesternacht.* Hofenberg.

Leskovec, Andrea (2011). *Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft.* Darmstadt.

Robert Bosch Stiftung (Hg.) (2014). „Interview mit Harald Weinrich". In: *Chamisso.* Nr.10. S.18–21.

Seidel-Hollaender, Gabriela (2013). „Botschaft aus dem Exil". In: *UniSPIEGEL* 4. S. 40. http://www.spiegel.de/spiegel/unispiegel/d-100657658.html (letzter Zugriff: 30.11.2016).

Straub, Jürgen/ Weidemann, Arne/ Weidemann, Doris (2007). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder.* Stuttgart.

Tonn, Horst (2004). „Cultural Studies und Literaturwissenschaft". In: Schneider, R. (Hg.) *Literaturwissenschaft in Theorie und Praxis.* Tübingen. S. 241–264.

Internetquellen

http://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article106353086/Die-Amerikaner-haben-uns-die-Revolution-gestohlen.html (letzter Zugriff: 29.11.2016)

http://chamisso-forum.blogspot.com/2013/07/peter-schlemihl-erstmals-in-arabisch.html (letzter Zugriff: 29.11.2016)

DOI: XXXXXXX

Petra Bačuvčíková
Universität Zlín / Tschechische Republik

Tempus- und Modusformen in Gerichtsentscheidungen

Abstract

Tense and mode forms in court decisions

This text is a text linguistic analysis of German and Czech court decisions. A particular attention is paid to the use of tense and mode forms. The analysis shows that German court decisions use certain tense and mode forms in connection with specific information while Czech decisions make use of typical formulations and expressions. A combination of certain verb forms with specific information can be observed only partially here. Of course, the differences are based on the grammatical systems of these two languages, but the analysis shows which points in translations, especially concerning German as the target language, one should focus on.

Keywords: legal language, court decision, verb forms, translation.

1 Einleitung und theoretische Grundlagen

Dieser Beitrag bringt eine textlinguistische Analyse von deutschen und tschechischen Gerichtsentscheidungen gleicher Art. Bei der Analyse wird besonderes Interesse den einzelnen Teilen der Texte in Bezug auf die Benutzung von Tempus- und Modusformen gewidmet. Aus der Analyse ergibt sich, dass in deutschen Gerichtsentscheidungen für bestimmte Informationen bestimmte Tempus- und Modusformen typisch sind, wobei die tschechischen Entscheidungen zwar typische Formeln und Ausdrücke beinhalten, eine Verbindung von bestimmten Verbformen mit bestimmten Informationen sich hier aber nur teilweise beobachten lässt. Die Unterschiede ergeben sich zwar in großem Maße aus dem grammatischen System der beiden Sprachen, es wird jedoch gezeigt, an welchen Stellen bei Übersetzungen vor allem in der Richtung Zielsprache Deutsch besondere Aufmerksamkeit erforderlich ist.

Die Übersetzung juristischer Texte wird in der übersetzungswissenschaftlichen Literatur nicht selten behandelt. Es seien an dieser Stelle die Arbeiten von de Groot (1992), Wüest (2002) oder Wiesmann (2009, 2013) erwähnt, die sich der Übersetzung von juristischen Texten allgemein widmen. Aus didaktischer Sicht bearbeiten dieses Thema u.a. auch Ballansat und Perrin (2007).

Wer sich mit dem Übersetzen von Texten der Rechtsprache befasst, muss immer feststellen, dass man sich beim Analysieren und bei der Übersetzung von Texten dieser Art mit der Bedeutung nicht nur im linguistischen, sondern auch im rechtlichen Rahmen auseinandersetzen muss. Dem Spannungsfeld zwischen linguistischem und rechtlichem Rahmen widmen sich in ihren Arbeiten z.B. Sandrini, (1999) oder Stolze (1999), zu vergleichen dazu ist auch Oskaar (1988) und seine Kulturemtheorie.

Sprachwissenschaftlich basiert der Beitrag auf den klassischen Beschreibungen der grammatischen Kategorien Tempus und Modus (vgl. Duden 2005) und auf dem integrativen Textbegriff von Brinker (2010), der den Textbegriff der sprachsystematischen Linguistik mit dem kommunikationsorientierten Ansatz verbindet und eng aufeinander bezieht. Es wird bei der Analyse davon ausgegangen, dass Texte Folgen von sprachlichen Zeichen sind, die kohärent sind und eine erkennbare kommunikative Funktion haben.

Insbesondere werden im Zentrum des Interesses die Tempuskontinuität als Zeichen von Textkohärenz und die Benutzung des Konjunktivs und seiner Alternativen in deutschen und tschechischen Gerichtsentscheidungen sowie die Möglichkeiten der Übersetzung der betreffenden Formen in die andere Sprache stehen, wobei hoher Wert darauf gelegt wird, dass die kommunikative Funktion und Bedeutung des Textes übertragen werden. Dies hängt eng mit der Verständlichkeit der Rechtssprache zusammen, der sich u.a. Jan Engberg systematisch widmet. Es sei im Zusammenhang mit dem vorliegenden Thema sein Text über das Übersetzen von Gerichtsurteilen (Engberg 1999) genannt. Der Verständlichkeit des Konjunktivs in juristischen Texten haben sich Neumann und Hansen-Schirra (2004) gewidmet.

In diesem Zusammenhang wird die Frage diskutiert, ob bei der Übersetzung von Gerichtsentscheidungen aus dem Tschechischen ins Deutsche in bestimmten Passagen Formen des Konjunktivs gebraucht werden sollten, die es im Tschechischen nicht gibt, die jedoch zum Stil der deutschen Gerichtsentscheidungen gehören.

2 Korpus und Methode

Zur Analyse der Tempus- und Modusformen wurden keine Übersetzungen gewählt, sondern es wurde ein eigenes Korpus von insgesamt 260 Gerichtsentscheidungen von zwei vergleichbaren Institutionen im Rahmen der Gerichtsbarkeit in

den betreffenden Staaten erstellt. In der deutschen Sprache wurden 130 Entscheidungen des Bundesgerichtshofes (davon 30 Urteile), in der tschechischen Sprache wurden 130 Entscheidungen des Obersten Gerichtes (davon 40 Urteile) zur Analyse gewählt. Alle Entscheidungen stammen aus dem Zeitraum vom 15. Juli 2015 bis 15. September 2015 und es wurden Entscheidungen von allen Senaten der betreffenden Gerichte einbezogen. Auf diese Weise ist eine Art von parallelem Korpus entstanden, das zwar nicht besonders umfassend, jedoch groß genug ist, um daraus typische authentische Formulierungen aussuchen zu können.

3 Tempus- und Modusformen in einzelnen Teilen der Entscheidung

Aus dem Korpus wurden alle Verbformen herausgesucht und kontrastiv analysiert. Jede Gerichtsentscheidung setzt sich aus mehreren Teilen zusammen, dies sind das Rubrum (Betreff), dann der Tenor, der Tatbestand, die Gründe, darauf folgt meistens eine Rechtsmittelbelehrung und am Ende befinden sich die Unterschriften der Richter und Beamten. Es wurde festgestellt, dass die Verbformen insbesondere in der Beschreibung des Tatbestandes und der Formulierung der Gründe besonders aufschlussreich sind. Im folgenden Text wird jedoch auf alle Teile der Gerichtsentscheidung in Bezug auf relevante Verbformen eingegangen, wobei insbesondere deutschsprachige Beispiele gewählt werden, da im Zentrum des Interesses die Übersetzung tschechischer Texte in die Zielsprache Deutsch steht.

Im Tenor werden in den deutschen Texten Indikativ Perfekt Aktiv: „Der Zivilsenat des Bundesgerichtshofs hat […] für Recht erkannt“ (224/13) und Indikativ Präsens Passiv: „Die Sache wird […] an das Berufungsgericht zurückverwiesen“ (161/13) verwendet. In tschechischen Texten kommt hier logischerweise die einzige Verbform der Vergangenheit zum Einsatz – das Präteritum und Indikativ Aktiv: „Nejvyšší soud české republiky rozhodl […] takto“ (3310/2013), Genus Verbi ist Aktiv, es wird jedoch das Reflexivpassiv benutzt: „Rozsudek Mestského soudu v Praze […] se zamítá“ (3310/2013). Daraus ergibt sich, dass bei der Übersetzung keine Schwierigkeiten in Bezug auf die Benutzung von verbalen Kategorien entstehen sollten.

Anders ist dies jedoch in den Teilen Tatbestand und Gründe. Es wird in deutschsprachigen Texten häufig neben dem Indikativ auch der Konjunktiv benutzt, den es im Tschechischen nicht gibt, der aber im juristischen Rahmen im Deutschen bestimmte semantische Funktionen erfüllt, genauso wie auch der Indikativ. Da juristische Texte praktisch Präfabrikate sind, und der Gebrauch des Konjunktivs in bestimmten Zusammenhängen auch typisiert ist, könnte seine Nicht-Benutzung einen Grund für Fehlinterpretation bedeuten. Darauf machen auch Ballansat und Perrin aufmerksam: „Die Verwendung des Konjunktivs spielt

im Urteil eine große Rolle. In den Erwägungen wird der Standpunkt der Prozessparteien und der Vorinstanz in der eingeleiteten oder berichteten Rede mit Konjunktiv I wiedergegeben. […] Eingeflochten werden Hypothesen mit Konjunktiv II“ (Ballansat-Perrin 2007: 267).

Gleiches ergibt sich aus dem analysierten Korpus:

Der Einleitungssatz lautet logischerweise im Indikativ Präsens Aktiv: „Die Klägerin ist die Witwe und Alleinerbin des am XX verstorbenen früheren Klägers L.“ (B380/14), die Prozessgeschichte steht im Indikativ Perfekt Aktiv: „Das Berufungsgericht hat die Klage als […] überwiegend begründet angesehen. Dazu hat es ausgeführt. […] Das Landgericht hat die Klage abgewiesen“ (224/13). Hier soll bereits bei der Übersetzung aus dem Tschechischen, wo es nur eine Tempusform gibt, die Entscheidung getroffen werden, die Prozessgeschichte im Perfekt darzustellen. Dies bedeutet jedoch keinen schwierigen Prozess, selbst ein ungewöhnliches Darstellen der Prozessgeschichte im Präteritum wäre nicht wirklich irreführend.

Besonders vorsichtig soll schließlich das Vorbringen der Parteien übersetzt werden. Hier gibt es im Deutschen einerseits Sätze im Indikativ Präteritum: „Der Kläger ließ […] zwei Testkäufe vornehmen“ (224/13), andererseits gibt es jedoch auch Sätze in verschiedenen Tempora, meistens Präsens und Perfekt, sowie im Konjunktiv I. Dazu kommen immer einleitende Sätze, wie in: „Der Kläger macht geltend, die Beklagte habe in beiden Fällen gegen das Elektrogesetz verstoßen und die Vertragsstrafe verwirkt, dass die Kennzeichnung […] nicht dauerhaft gewesen sei“ (224/13), oder in: „Die Klägerin macht geltend, sie werde von der russischen Empfängerin auf Schadenersatz in Anspruch genommen. Der Schaden belaufe sich […] auf etwa 55.000 EUR“ (190/13).

Auch die Erwägungen der Vorinstanz werden mit Einleitungssatz und Konjunktiv I dargestellt: „Das Berufungsgericht hat angenommen, die Verladung sei zwar grundsätzlich die Sache des Absenders. Den Frachtführer, der eine mangelhafte Verladung erkenne, träfen aber Hinweispflichten“ (190/13).

Hypothesen des Gerichts kommen selten vor, es wird dazu Konjunktiv II gebraucht: „Ein vorgängiges Anspruchsschreiben, auf dessen Inhalt hätte Bezug genommen und das als Anlage dem Güteantrag hätte beigefügt werden können, hat es nicht gegeben“ (380/14).

Die Rechtsmittelbelehrung erfolgt sowohl im Tschechischen wie auch im Deutschen im Indikativ Präsens Aktiv, z.B.: „Gegen dieses Versäumnisurteil steht der säumigen Partei der Einspruch zu“.

Erstaunlicherweise ließ sich auch in dem letzten Teil der Gerichtsentscheidung, bei den Unterschriften, ein Beispiel für die Benutzung eines Verbs und somit einer Tempus- und Modusform auffinden, und zwar Indikativ Präsens: „Richterin X ist in Urlaub und daher gehindert zu unterschreiben“. Y. Damit kann auch zu diesem letzten Punkt der Makrostruktur von Gerichtsentscheidungen ein Ergebnis der Analyse vorgebracht werden.

Daraus ergibt sich, dass der Richter den Indikativ nur dann verwendet, wenn eigene Feststellungen des betreffenden Gerichts dargestellt werden. Alle anderen Angaben, sei es das Vorbringen der Parteien, das streitig ist, oder seien es Erwägungen der Vorinstanz, werden im Konjunktiv präsentiert.

Das Tschechische verfügt nicht über so eine breite Skala von Tempora und Modi, da es im heutigen Tschechischen nur eine Vergangenheitsform und keinen Konjunktiv gibt, nur den Konditional, der dem Konjunktiv II entspricht. Das ist auch an einem Beispiel aus dem Teil Tatbestand und Gründe in einer tschechischen Gerichtsentscheidung ersichtlich:

> Obvodní soud pro Prahu 1 […] uložil žalované zaplatit žalobci částku XX,- […] Soud prvního stupně dále rozhodl o náhradě nákladů řízení. (4121/2013)

Alle Verbformen stehen in diesem Fall im Präteritum und lassen sich auch ohne weiteres mit Präteritum übersetzen, auch in den deutschen Texten wird im Tatbestand Präteritum benutzt.

> Podanou žalobou se žalobce domáhal náhrady škody […], která mu měla vzniknout prekluzí práva na vrácení přeplatku na dani z přidané hodnoty. (4121/2013)

Hier gibt es die Form domáhal se im Präteritum, weiter gibt es ein Modalverb im Präteritum mit Infinitiv měla vzniknout. Das letztere kann und soll eindeutig mit dem Konjunktiv übersetzt werden.

> Soud prvního stupně konstatoval, že se žalobce ocitl v právním postavení, které mu neumožňuje dále se proti postupu Finančního úřadu bránit, neboť zde absentuje vydání jakéhokoliv rozhodnutí, proti němuž by mohl dále brojit podáním žaloby […]. (4121/2013)

In diesem Beispiel handelt es sich um Erwägungen der Vorinstanz. Alle Verbformen stehen im Präteritum oder Präsens Indikativ (konstatoval, ocitl, neumožňuje), im letzten Satz steht der Konditional (by mohl brojit), der sich mit dem Konjunktiv II übersetzen lässt. Wie oben angeführt wurde, stehen in deutschen Gerichtsentscheidungen die Erwägungen der Vorinstanz im Konjunktiv. An dieser Stelle bietet es sich an, die betreffenden Verbformen im Deutschen mit Konjunktiv I auszudrücken, sodass der Zieltext für den deutschen Juristen auch eindeutig verständlich ist, wozu nicht nur die richtige Terminologie, sondern eben auch die Benutzung von typischen Verbformen an typischen Stellen beitragen soll. Eine Nichtbenutzung des Konjunktiv I könnte an dieser Stelle eine etwas vage Bedeutung des Gesagten überliefern.

> Dovolatel ve svém podání uvádí, že v době podání žaloby platil právní názor, že nebyla-li daň vyměřena v prekluzivní lhůtě, nedošlo ke konkludentnímu vyměření daně, jak plyne z rozsudku Nejvyššího správního soudu […] (4121/2013).

Das letzte Beispiel schildert den Standpunkt einer Prozesspartei. Es gibt den einleitenden Satz „Dovolatel ve svém podání uvádí, že […]“ und dann die berichtete Rede, die im Tschechischen im Präteritum oder Präsens Indikativ steht. An dieser Stelle muss die Übersetzung mit besonderer Vorsicht durchgeführt werden, denn die deutschen Richter benutzen bei der Beschreibung des Vorbringens der Parteien sowohl den Indikativ als auch den Konjunktiv mit einleitendem Satz, je nachdem, ob das Gericht das Vorbringen für streitig oder nicht streitig hält. In deutschen Gerichtsentscheidungen ist somit der Konjunktiv I bei der Beschreibung des Vorbringens der Parteien ein klarer Index dafür, ob das Gericht das Beschriebene auch selbst feststellen konnte oder nicht. Dies ist im Tschechischen nicht so, sollte man aber trotzdem das streitige Vorbringen der Parteien mit Hilfe des Konjunktivs übersetzen, damit der Zieltext für den deutschen Juristen keine vagen Informationen liefert, wie dies im Text oben bei den Übersetzungen der Erwägungen der Vorinstanz der Fall war? Das Problem besteht hier darin, dass der Übersetzer nicht immer eindeutig wissen kann, ob das Gericht die betreffenden Sachverhalte für strittig hält oder nicht. Um keine vagen Bedeutungen zu liefern, sollte der Übersetzer den Konjunktiv benutzen; falls aber Konjunktiv I dort verwendet wird, wo er überhaupt nicht zutrifft, dann ist dies für den Adressaten irreführend, denn es gibt im Tschechischen als Anzeichen für Streitigkeit oder Nicht-Streitigkeit nur den einleitenden Satz, der für den Laien nicht immer eindeutig ist. Aus diesen Gründen scheint es doch besser zu sein, auf eine klare Anpassung der Verbformen des Texttyps an das deutsche Muster zu verzichten, sich auf die einleitenden Sätze zu konzentrieren und lieber eine etwas vage statt einer irreführenden Übersetzung zu liefern. Diese Frage lässt sich nicht eindeutig entscheiden, die Entscheidung muss jeder Übersetzer bei jedem Text unter Berücksichtigung aller Einzelheiten selbst treffen und dabei im ganzen Text konsistent bleiben, sodass die Kohärenz des Textes durch andere Mittel bestehen bleibt und das kommunikative Ziel erfolgreich erreicht werden kann.

4 Fazit

Es wurden tschechische und deutsche Gerichtsentscheidungen in Bezug auf die Benutzung von Verbformen analysiert. Besonders aufschlussreich scheinen die Formen des Konjunktivs in den deutschen Gerichtsentscheidungen zu sein. Im Rubrum gibt es keine Verbformen, die der Analyse unterzogen werden sollten, im Tenor und in der Rechtsmittelbelehrung bleiben keine Fragen der Übersetzung offen. In den Teilen Tatbestand und Gründe bestehen bei der Übersetzung aus dem Deutschen ins Tschechische keine Bedenken darüber, wie die einzelnen Verbformen ausgedrückt werden sollten. Es scheint, dass die Benutzung des Konjunktivs eng mit den eigentlichen Feststellungen des Gerichts verbunden ist. Es

bleibt jedoch die Frage offen, welche Verbformen bei der Übersetzung benutzt werden sollten, damit der Text eindeutig verständlich ist.

Literaturverzeichnis

Ballansat, Suzanne/ Perrin, Gunhilt (2007). „Kombinierte Analyse von Inhalt und Sprache juristischer Texte als Vorbereitung auf den Übersetzungsunterricht". In: Heller, D. / Ehlich, K. (Hg.) *Studien zur Rechtskommunikation. Linguistic Insights, Studies in Language and Communication*. Bern. S. 259–286.

Brinker, Klaus (2010). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden.* Berlin.

Duden 04. (2005). *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch.* Band 4. Mannheim.

Engberg, Jan (1999). „Übersetzen von Gerichtsurteilen. Der Einfluss der Perspektive". In: Sandrini, P. (Hg.) *Übersetzen von Rechtstexten. Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache*. Tübingen. S. 83–101.

Groot de, Gérard-René (1992). „Recht, Rechtssprache und Rechtssystem. Betrachtungen über die Problematik der Übersetzung juristischer Texte". In: Office des publications officielles des Communautés européennes (Hg.) *Terminologie et Traduction.* S. 279–316.

Neumann, Stella/ Hansen-Schirra, Silvia (2004). „Der Konjunktiv als Verständnisproblem in Rechtstexten". In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 41/2004. S. 67–87.

Oksaar, Els (1988). *Kulturemtheorie: Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung.* Gottingen.

Sandrini, Peter (1999). „Translation zwischen Kultur und Kommunikation". In: Sandrini, P. (Hg.) *Übersetzen von Rechtstexten. Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache*. Tübingen. S. 9–43.

Stolze, Radegundis (1999). „Expertenwissen des juristischen Fachübersetzers." In: Sandrini, P. (Hg.) *Übersetzen von Rechtstexten. Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache*. Tübingen. S. 45–63.

Wiesmann, Eva (2009). „Rechtstexte – eine übersetzerische Herausforderung und ihre didaktischen Konsequenzen". In: Taino, P./ Brambilla, M./ Briest, T. (Hg.) *Eindeutig uneindeutig. Fachsprachen – ihre Übersetzung, ihre Didaktik*. Bern. S. 11–26.

Wiesmann, Eva (2013). „Die notarielle Urkunde im italienisch-deutschen Vergleich: Überlegungen zur Übersetzung von Immobilienkaufverträgen". In: *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies* 12/2013. S. 54–70.

Wüest, Jakob (2002). „Teiltextsorten und Sprechakthierarchie in Gerichtsurteilen." In: Adamzik, K. (Hg.) *Texte. Diskurse. Interaktionsrollen. Analysen zur Kommunikation im öffentlichen Raum*. Tübingen. S. 171–190.

Quellenverzeichnis

Gerichtsentscheidungen des Bundesgerichtshofs, www.bundesgerichtshof.de (letzter Zugriff: 29.11.2016).
Entscheidung des Bundesgerichtshofes I Z R 161/13 verkündet am 5.3.2015.
Entscheidung des Bundesgerichtshofes I Z R 190/13 verkündet am 19.3.2015.
Entscheidung des Bundesgerichtshofes I Z R 224/13 verkündet am 9.7.2015.
Entscheidung des Bundesgerichtshofes I Z R 384/14 verkündet am 15.8.2015.
Gerichtsentscheidung des tschechischen Obersten Gerichts, www.nsoud.cz (letzter Zugriff: 29.11.2016).
Urteil des Obersten Gerichts vom 24. Juli 2015, Akz. 30 Cdo 3310/2013.
Urteil des Obersten Gerichts vom 16. Juli 2015, Akz. 30 Cdo 4121/2013.

DOI: XXXXXXX

Urszula Bukowska-Pelc
Schlesische Universität in Katowice / Polen

Ustalanie ekwiwalentów terminów prawnych w różnych systemach prawnych na przykładzie pola terminologicznego *kurator* i jego odpowiedników w języku niemieckim

Abstract

Determination of equivalents of legal terms in various legal systems as exemplified by the terminological field of the term *guardian* and the equivalents thereof in German

The paper aims to present how to avoid terminological errors by means of a terminological field while considering the distribution of the given term on the example of the legal term *guardian*. German equivalents suggested by selected specialised dictionaries were subjected to a confrontation analysis with attention to errors made when elaborating the entries.

Keywords: terminological field, distribution of legal terms, notional equivalence, functional equivalent, legal terminology.

1 Wstęp

W przypadku tłumaczenia tekstów prawnych, często nie jest łatwe zastąpienie terminu w systemie prawnym języka wyjściowego, terminem systemu prawnego języka docelowego. W przypadku nazw występujących w tekstach prawnych podstawowymi wyznacznikami równoważności są ekwiwalencja pojęciowa (denotacyjna) i normatywna. Ekwiwalencja pojęciowa określa stopień zgodności denotacyjnej (referencjalnej) nazw a ekwiwalencja normatywna stopień przymusu selekcji formy językowej (Iluk 2012: 10).

Określenie stopnia ekwiwalencji pojęciowej jest konieczne, ponieważ w każdym systemie prawnym obowiązują skomplikowane struktury pojęciowe. Związki pojęciowe w wybranym zakresie można ustalić za pomocą pola terminologicznego. Arntz, Picht, Mayer (2004: 107, za Iluk 2014: 40) zalecają to narzędzie do badań terminologicznych. Jego zastosowanie ma na celu ustalenie istniejących związków pojęciowych w wybranym zakresie. Stopień podobieństwa pojęciowego pozwala odróżnić następujące typy ekwiwalencji: pełną zgodność pojęciową, częściowe pokrywanie się pojęć, inkluzję pojęciową lub całkowity brak ekwiwalencji.

Pełna zgodność pojęciowa zachodzi w przypadku pokrywania się definicji legalnych w dwóch systemach prawnych. W przypadku częściowego nakładania się pojęć decydująca jest część wspólna cech kongruentnych. Inkluzja pojęciowa polega na tym, że pojęcie z języka wyjściowego mieści się w obrębie pojęcia z języka docelowego, którego zakres jest znacznie szerszy niż w języku wyjściowym.

2 Sposoby poszukiwania ekwiwalentów terminologicznych

Sposób analizy terminologii prawnej za pomocą pola terminologicznego zostanie zilustrowany na przykładzie nazw *kurator sądowy, kurator (sądowy) zawodowy, kurator (sądowy) społeczny, kurator dla nieletnich, kurator dla dziecka poczętego, kurator osoby w okresie próby, kurator procesowy, kurator dla osoby nieobecnej, kurator dla osoby nieznanej z miejsca pobytu, kurator dla osoby częściowo ubezwłasnowolnionej* oraz ich niemieckich ekwiwalentów zaproponowanych przez autorów *Słownika* języka prawniczego i ekonomicznego Aliny Kilian i Agnieszki Kilian (2014) oraz *Słownika prawa i gospodarki* pod redakcją Bogusława Banaszaka (t. I 2015a, t. II 2015b). Zrezygnowano z analizy pozostałych słowników ze względu na zarzuty w stosunku do autora o braku wiedzy o niemieckim porządku prawnym (Gugała 2002: 57, za Iluk 2015: 421).

Powyższe nazwy tworzą pole terminologiczne, ponieważ mają wspólne minimum pojęciowe. Polega ono na tym, że określa się nimi osoby wyznaczone przez sąd, w celu sprawowania opieki (dozoru, nadzoru) nad inną osobą lub jej majątkiem albo jej reprezentowania.

W pierwszym etapie analizy zostanie ustalone, czy zachodzi pełna ekwiwalencja pojęciowa, czy definicje w polskim i niemieckim systemie prawnym się pokrywają. Jest to zgodne z przekonaniem panującym w literaturze przedmiotu, że przekład prawniczy powinien być ustalany przez porównywanie przepisów prawa języka wyjściowego i docelowego. Celem tego etapu jest ustalenie zakresu (dystrybucji) terminu w jego znaczeniu prawnym. Tłumacz powinien najpierw ustalić akt normatywny w systemie prawnym języka wyjściowego, który zawiera definicję legalną szukanego terminu. Następnie przez analogię należy wskazać akt normatywny w systemie prawnym języka docelowego (por. Iluk 2015: 418).

W przypadku, gdy nie zachodzi pomiędzy dwoma terminami pełna ekwiwalencja pojęciowa, drugim etapem powinno być ustalenie na podstawie definicji legalnych, czy pokrywają się cechy istotne terminów. Jeśli tak, to zachodzi stosunek częściowego pokrywania się pojęć. Mniej istotne cechy pojęcia nie przekreślają ekwiwalencji terminologicznej (por. Iluk 2015: 418). W przypadku niepokrywania się cech pojęć, konieczne jest odnalezienie w docelowym systemie prawnym instytucji służącej do rozwiązywania podobnego problemu prawnego. Ustalanie ekwiwalencji funkcjonalnej wymaga bardzo dobrej znajomości systemu prawnego języka wyjściowego i docelowego (por. Iluk 2015: 419).

3 Analiza terminologiczna pola terminologicznego – *kurator*

Słownik języka polskiego PWN[1] podaje cztery znaczenia leksykalne terminu *kurator*. Po pierwsze, *kuratorem* jest «osoba wyznaczona przez sąd do sprawowania dozoru nad osobą skazaną na karę pozbawienia wolności w zawieszeniu lub nad nieletnim przestępcą». Po drugie, kuratorem jest «ustanowiony przez sąd przedstawiciel osoby niezdolnej do działań prawnych». Również *kuratorem* jest «urzędnik państwowy nadzorujący szkoły i placówki wychowawczo-oświatowe w danym województwie». Ostatnie znaczenie leksykalne określa *kuratora* jako pracownika muzeum będącego autorem i opiekunem wystawy.

W badanym na łamach tego artykułu polu terminologicznym nie znalazły się pojęcia *kurator oświaty* oraz *kurator wystawy*. Pierwszy termin nie został uwzględniony ze względu na to, że *kurator oświaty* jest terminem prawa oświatowego, które jest częścią prawa administracyjnego a terminy, które tworzą wybrane pole terminologiczne należą do prawa cywilnego lub prawa karnego. Natomiast termin *kurator wystawy* nie został uwzględniony, ponieważ nie ma statusu terminu prawnego.

O wyborze terminu prawnego *kurator*, który stanowi centralny element analizowanego pola terminologicznego, zadecydował fakt, że termin ten „jest szczególnie kłopotliwy dla tłumaczy, gdyż w prawie polskim występuje w niemal dwudziestu znaczeniach. Instytucja kuratora pojawia się w kodeksie cywilnym, kodeksie postępowania cywilnego, kodeksie rodzinnym i opiekuńczym, prawie upadłościowym i naprawczym, kodeksie karnym" (Matulewska 2008: 57).

W słowniku Kilian/Kilian (2014a: 218) dla terminu *kurator* podaje się następujące odpowiedniki w języku niemieckim: *Pfleger, Helfer.* Natomiast słownik pod redakcją Banaszaka (2015a: 228) podaje ekwiwalenty *Pfleger, rechtlicher Betreuer*. W obu słownikach nie zawarto informacji o zakresie (dystrybucji) zaproponowanych odpowiedników terminu *kurator* w języku niemieckim. Brak

1| Znaczenia leksykalne terminu *kurator* podane za Słownikiem języka polskiego, dostępnym na stronie http://sjp.pwn.pl/.

wskazania zakresu użycia wymienionych wyżej terminów może błędnie sugerować, że mamy do czynienia z synonimami.

Słownik Kilian/Kilian (2014a: 218) pod hasłem *kurator* uwzględnia termin *kurator s*ądowy, dla którego podaje dwa ekwiwalenty. Pierwszy ekwiwalent *gerichtlich bestellter Helfer* podano bez określenia źródła ani zakresu dystrybucji tego terminu. W przypadku drugiego – *Bewährungshelfer* wskazano polską podstawę prawną (art. 36 § 1 ustawy z dnia 6 czerwca 1997 Kodeks karny, k.k., Dz.U. z 1997, Nr 88, poz. 553 z późn. zm.)[2] oraz polecono porównanie z niemieckim przepisem prawa karnego (§ 56d Strafgesetzbuch). Jednak wskazana polska podstawa prawna jest już nieaktualna. Wskazany przepis uchylono nowelizacją kodeksu karnego z dnia 1 lipca 2015 r[3]. Adekwatną podstawą prawną jest art. 73 ust.1 k.k[4].

Słownik pod redakcją Banaszaka (2015a: 228) natomiast uwzględnia dwa hasła: *kurator sądowy* oraz *kurator karny.* Pod hasłem *kurator sądowy* wskazuje źródło prawa karnego oraz polską ustawę o kuratorach sądowych. Podaje również dwa odpowiedniki w języku niemieckim *Gerichtspfleger*, *Bewährungshelfer*. Pod hasłem *kurator karny*, bez podania źródła i zakresu dystrybucji tego terminu, podaje się ekwiwalent niemiecki *Bewährungshelfer.* Jednakże, co trzeba koniecznie podkreślić, w polskim ustawodawstwie termin prawny kurator karny nie jest stosowany. Prawdopodobnie w słowniku pod redakcją Banaszaka (2015a: 228) chciano uwzględnić termin *kurator wykonujący orzeczenia w sprawach karnych.*

Aby sprawdzić adekwatność wybranych przez autorów słowników ekwiwalentów, trzeba ustalić zakres dystrybucji terminu *kurator sądowy*. W polskim systemie prawnym instytucja kuratora sądowego jest przede wszystkim uregulowana ustawą z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach (Dz.U. 2001, Nr 98 poz. 1071 z późn. zm.):

> Art. 2. 1. Kuratorami sądowymi są:
> 1) zawodowi kuratorzy sądowi, zwani dalej „kuratorami zawodowymi";
> 2) społeczni kuratorzy sądowi, zwani dalej „kuratorami społecznymi".
> 2. Kuratorzy sądowi wykonujący orzeczenia w sprawach karnych są kuratorami dla dorosłych, a wykonujący orzeczenia w sprawach rodzinnych i nieletnich są kuratorami rodzinnymi.

W związku z powyższym, *kurator sądowy* wykonujący orzeczenia w sprawach karnych jest instytucją prawa karnego a *kurator sądowy* wykonujący orzeczenia

2| Wszystkie akty prawne przywołane w niniejszej pracy dostępne są Internetowym Systemie Aktów Prawnych.

3| Nowelizacja przepisów nastąpiła po wydaniu słownika Kilian/Kilian (2015).

4| Art. 73§ 1. Zawieszając wykonanie kary, sąd może w okresie próby oddać skazanego pod dozór kuratora lub osoby godnej zaufania, stowarzyszenia, instytucji albo organizacji społecznej, do której działalności należy troska o wychowanie, zapobieganie demoralizacji lub pomoc skazanym.

w sprawach rodzinnych i nieletnich – instytucją prawa rodzinnego. Przekład terminu *kurator sądowy* nie jest prosty chociażby na fakt braku konsekwencji w stosowaniu terminologii prawnej przez polskiego ustawodawcę. Przykładem mogą być przepisy Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego.

W art. 19§ 1, art. 6110 §2, art. 6112 §2, art. 6116, art. 70§2, art. 82§2, art. 83§2, art. 84 §2, art. 99, art. 102, art. 147 i art. 157 użyto nazwy złożonej kurator ustanowiony przez sąd opiekuńczy. W art. 109 §2 pkt 3 występuje tylko termin kurator (*powierzyć zarząd majątkiem małoletniego ustanowienie w tym celu kuratora*), natomiast w art. 109 §4 (*sąd współpracuje* (…) *z kuratorem sądowym*) i art. 1132 §2 (*sąd może w szczególności zezwolić na spotykanie się z dzieckiem tylko w obecności (…) kuratora sądowego*), posłużono się ponownie innym terminem – kurator sądowy. Różnorodność terminów wprowadza zamieszanie terminologiczne i sprawia problem w procesie translacji.

Podany przez Kilian/Kilian (2014a: 218) odpowiednik w języku niemieckim *gerichtlich bestellter Helfer* dla terminu *kurator sądowy* nie występuje w niemieckich aktach normatywnych, literaturze przedmiotu czy orzecznictwie sądów niemieckich. W związku z czym można uznać, że w przypadku tego ekwiwalentu, zamiast ekwiwalentu terminologicznego posłużono się odpowiednikiem leksykalnym. De Groot (1999: 208) twierdzi, że w przypadku braku ekwiwalentu w systemie prawnym języka docelowego autorzy słownika powinni o tym poinformować czytelnika, a utworzone neologizmy powinny być wyraźnie oznaczone i uzasadnione. Natomiast Pieńkos (2003: 111) zwracał uwagę, że skrupulatna transpozycja tekstu prawniczego może prowadzić do przekładu niezrozumiałego dla odbiorców. Kilian/Kilian (2014a: 218) również dla terminu *kurator sądowy* podaje równolegle drugi odpowiednik *Bewährungshelfer*. W związku z brakiem informacji o zakresie użycia wymienionych ekwiwalentów prowadzi to często do przypadkowego wyboru ekwiwalentu przez tłumacza, który nie posiada odpowiedniej wiedzy na temat systemu prawnego języka docelowego.

Natomiast dla hasła *kurator społeczny (sądowy),* Kilian podaje odpowiednik *ehrenamtlicher gerichtlich bestellter Helfer.* Nie jest to jednak również pojęcie docelowego systemu prawnego.

Ustawodawca niemiecki nie posługuje się terminami zaproponowanymi jako ekwiwalenty w słowniku Kilian/Kilian (2014a: 218) w BGB. Ekwiwalent *Helfer* uruchamia w ustawodawstwie niemieckim zakres wiedzy związany z prawem karnym. Ekwiwalent ten jest deskryptywnie nieadekwatny jeśli użyje się go w translacie związanym np. z niemieckim prawem cywilnym (np. kurator osoby nieletniej). Analogicznie sytuacja występuje z błędnie wybranym ekwiwalentem dla terminu *kurator zawodowy (*sądowy) jakim jest termin *gerichtlich bestellter beruflicher Helfer.*

Słownik pod redakcją Banaszaka (2015a: 228) podaje dla terminu *kurator społeczny ehrenamtlicher Bewährungshelfer lub ehrenamtlicher Betreuer,* a dla terminu *kurator zawodowy hauptamtlicher Bewährungshelfer*.

Analizując literaturę przedmiotu oraz orzecznictwo, zauważa się, że tłumacz musi posiadać wiedzę tyczącą gałęzi prawa, której przekład dotyczy. Osobę pełniącą funkcję kuratora sądowego zawodowego (będącego pracownikiem sądu) dla osoby nieletniej lub pełnoletniej, termin z zakresu prawa cywilnego określa się *Berufsvormund, Berufspfleger, Berufsbetreuer albo gerichtlich bestellter Vormund, gerichtlich bestellter Pfleger, gerichtlich bestellter Betreuer*. Wybór zależy od osoby, której kuratela dotyczy. *Der Vormund* dotyczy kurateli nad osobą nieletnią w pełnym zakresie, *der Pfleger* dotyczy kurateli osoby nieletniej w wybranym zakresie. Natomiast *der Betreuer* dotyczy kurateli nad osobą nieletnią powyżej 17 roku życia (sytuacja wyjątkowa) oraz osobą pełnoletnią.

Osobę, która wykonuje funkcję kuratora, nie będącą pracownikiem sądu, określa się terminem *ehrenamtlicher Vormund, ehrenamticher Pfleger, ehrenamtlicher Betreuer.* Natomiast, gdy chodzi o *kuratora osoby poddanej próbie,* termin *Bewährungshelfer* jest terminem ustawowym, skodyfikowanym w niemieckim kodeksie karnym (§56d StGB).W niemieckim kodeksie karnym (§56d StGB) mamy informację, że funkcja kuratora osoby poddanej próbie może być wykonywana zawodowo lub społecznie[5].

Podsumowując, zaproponowane niemieckie ekwiwalenty w słowniku Kilian/Klian (2014a: 218) dla terminów *kurator sądowy*, *kurator zawodowy*, *kurator społeczny* nie są terminami, które posiadają status terminologiczny. Brak informacji, że ekwiwalent *Bewährungshelfer* dotyczy tylko zakresu prawa karnego, może sugerować tłumaczowi, że jest on adekwatny również w innych gałęziach prawa, a w konsekwencji może doprowadzić do kardynalnych błędów w przekładzie. Natomiast w słowniku pod redakcją Banaszaka (2015) również przy ekwiwalentach tych terminów prawnych nie wskazuje się zakresu zastosowania, z czego w konsekwencji można wysnuć błędny wniosek, że np. *ehrenamtlicher Bewährungshelfer, ehrenamtlicher Betreuer* są wyrazami bliskoznacznymi.

Pod hasłem *kurator* w obu analizowanych źródłach (Kilian/Kilian 2014a: 218, Banaszak 2015a: 228) wymienia się termin *kurator dla dziecka poczętego* i jego niemiecki odpowiednik *Pfleger für eine Leibesfrucht.* Poprzez analogię, że w systemie prawnym języka wyjściowego jest to instytucja prawna, uregulowana w art. 182. ustawy z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego (k.r.o., Dz.U. z 1964, Nr 9, poz. 59 z późn. zm) znajdujemy ekwiwalentne pojęcie w § 1912 niemieckiego kodeksu cywilnego, Bürgerliches Gesetzbuch (BGB)[6].

5| § 56d Bewährungshilfe(1) Das Gericht unterstellt die verurteilte Person für die Dauer oder einen Teil der Bewährungszeit der Aufsicht und Leitung einer Bewährungshelferin oder eines Bewährungshelfers, wenn dies angezeigt ist, um sie von Straftaten abzuhalten. […]. (5) Die Tätigkeit der Bewährungshelferin oder des Bewährungshelfers wird haupt- oder ehrenamtlich ausgeübt.

6| Prawo rodzinne w systemie prawa niemieckiego skodyfikowane jest w niemieckim kodeksie cywilnym.

Słownik Kilian/Kilian (2014a: 218) w przypadku również tego terminu nie podaje podstawy prawnej. Słownik pod redakcją Banaszaka (2015a: 228) podaje informację o występowaniu tego terminu prawnego w polskim art. 182 k.r.o. i §1912 BGB. Porównanie zakresów dystrybucji tych terminów potwierdza, że wybrano prawidłowy ekwiwalent.

Dla terminu prawnego *kurator dla osoby nieobecnej* autorzy obu słowników podają jako ekwiwalent termin *Abwesentheitspfleger (*Kilian/Kilian 2014a: 218, Banaszak 2015a: 228). Kilian/Kilian wskazuje na źródło, polski art. 184 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego[7]. Nie znajdujemy informacji odnośnie podstawy prawnej w niemieckim systemie prawnym. Słownik pod redakcją Banaszaka nazywa jednakże błędnie tę instytucję *kurator dla osoby nieznanej z miejsca pobytu*, powołując się na polski art. 184 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego oraz poleca porównać jego użycie w § 1911 BGB[8]. W słowniku pod redakcją Banaszaka (2015b: 228) widoczne jest, że myli się instytucję *kuratora dla osoby nieobecnej* (uregulowanej w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym) z instytucją *kuratora dla osoby nieznanej z miejsca pobytu*, uregulowanej w polskiej procedurze cywilnej[9]. W części niemiecko–polskiej słownika Kilian/Kilian (2014b: 48) pod terminem *Abwesenheitspfle*ger autorki proponują ekwiwalent *kurator dla ochrony praw osoby nieobecnej/której miejsce pobytu jest nieznane*. Jest odniesienie się do przepisu w niemieckim kodeksie cywilnym §1911 BGB i zaleca się porównanie z art. 184 polskiego Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego. Nie ma informacji, że w prawie polskim istnieją dwie różne instytucje prawne, których funkcję w niemieckim systemie prawnym możemy określić terminem *Abwesenheitspfleger*. Autorki Kilian/Kilian wykazują się jednak niekonsekwencją w stosowanej terminologii prawniczej. Pod hasłem *doręczenie* (Kilian/Kilian 2014: 111) mamy uwzględniony termin *kurator do doręczeń*. Podano informację dodatkową, że jest on ustanawiany w przypadku, gdy stronie nieznanej z miejsca pobytu ma być doręczony pozew lub inne pismo procesowe wywołujące potrzebę podjęcia obrony jej praw. Jako ekwiwalent terminu *kurator do doręczeń* podaje się termin niemiecki *Zustellungspfleger.* Ekwiwalentem tym do określenia instytucji, skodyfikowanej w art.

7| Art. 184 [Ustanowienie kuratora dla osoby nieobecnej] § 1. Dla ochrony praw osoby, która z powodu nieobecności nie może prowadzić swoich spraw, a nie ma pełnomocnika, ustanawia się kuratora. To samo dotyczy wypadku, gdy pełnomocnik nieobecnego nie może wykonywać swoich czynności albo gdy je wykonywa nienależycie […].

8| § 1911 BGB Abwesenheitspflegschaft (1) Ein abwesender Volljähriger, dessen Aufenthalt unbekannt ist, erhält für seine Vermögensangelegenheiten, soweit sie der Fürsorge bedürfen, einen Abwesenheitspfleger […].

9| Art. 143 kpc [kuratora dla osoby nieznanej z miejsca pobytu] Jeżeli stronie, której miejsce pobytu nie jest znane, ma być doręczony pozew lub inne pismo procesowe wywołujące potrzebę podjęcia obrony jej praw, doręczenie może do chwili zgłoszenia się strony albo jej przedstawiciela lub pełnomocnika nastąpić tylko do rąk kuratora ustanowionego na wniosek osoby zainteresowanej przez sąd orzekający.

143 k.p.c posługuje się autorka publikacji *Der Europäische Vollstreckungstitel und das rechtliche Gehör des Schuldners. Eine Analyse der EuVTVO anhand der deutschen und polnischen Anpassungsvorschriften* (Ptak 2014: 98). Można uznać, że jest to adekwatny odpowiednik terminu skodyfikowanego w art. 143 k.p.c., ze względu na określoną w nim przesłankę ustanowienia osoby, w przypadku konieczności doręczenia stronie pozwu, w przypadku braku informacji co do miejsca jej pobytu.

Warto zwrócić uwagę, że przy terminie *kurator procesowy* w słowniku Kilian/Kilian (2014a: 218) mamy informację, że jest to kurator, ustanawiany przez sąd rozpoznający sprawę i zaleca się porównanie z art. 143 i następnymi artykułami ustawy z dnia 17 listopada 1964 r. Kodeksu postępowania cywilnego (k.p.c., Dz.U. z 1964 r. Nr 43, poz. 296). Nie ma informacji, że jest to tylko jedna z wielu sytuacja prawna, w której zachodzi konieczność ustanowienia kuratora procesowego. Jako ekwiwalent tego terminu zaproponowano niemiecki termin *Prozesspfleger*.

Termin *kurator procesowy* uwzględnia również słownik pod redakcją Banaszaka (2015b: 228). Jako ekwiwalent w języku niemieckim podaje termin *Prozesspfleger*, nie informując jednak ani o źródle, ani o zakresie dystrybucji tego terminu.

W tym miejscu celowym jest odniesienie się do terminu *kurator osoby prawnej.* Słownik Kilian/Kilian (2014) podaje jako ekwiwalent tego terminu termin *Pfleger für eine juristische Person,* nie wskazując na źródło, ani na zakres terminu. W tym wypadku autorki podają dodatkową informację, że jest to kurator ustanawiany, gdy osoba prawna z powodu braku powołanych organów nie może prowadzić swoich spraw i zaleca porównanie z art. 42§1 ustawy z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeksu cywilnego (k.c., Dz.U. 1964, Nr 16, poz. 93 z późn. zm.) Słownik pod red. Banaszaka wskazuje inny ekwiwalent *rechtlicher Betreuer für eine juristische Person* oraz jako jego źródło art. 42 polskiego kodeksu cywilnego. Z analizy przepisów polskiego prawa cywilnego wynika, że prawo polskie przewiduje trzy przypadki, gdy można ustanowić kuratora dla osoby prawnej:

1) Gdy osoba prawna nie może prowadzić swoich spraw z powodu braku powołanych do tego organów art. 42 k.c.[10];
2) Gdy jest konieczność podjęcia w postępowaniu cywilnym czynności procesowych niecierpiących zwłoki art. 69 k.p.c.[11];

10| Art. 42 KC. § 1. Jeżeli osoba prawna nie może prowadzić swoich spraw z braku powołanych do tego organów, sąd ustanawia dla niej kuratora. § 2. Kurator powinien postarać się niezwłocznie o powołanie organów osoby prawnej, a w razie potrzeby o jej likwidację.

11| Art. 69 kpc Dla strony niemającej zdolności procesowej, która nie ma przedstawiciela ustawowego, jak również dla strony niemającej organu powołanego do jej reprezentowania, sąd na wniosek strony przeciwnej ustanowi kuratora, jeżeli strona ta podejmuje przeciwko drugiej stronie czynność procesową niecierpiącą zwłoki. Postanowienie sądu może zapaść na posiedzeniu niejawnym.

3) Jeżeli mimo stosowania grzywien osoba prawna wpisana do rejestru przedsiębiorców nie wykonuje obowiązków rejestrowych art. 26 ustawy o Krajowym Rejestrze Sądowym (Dz.U. 1997, Nr 111 poz. 769 z późn. zm.)[12].

Z analizy przepisów niemieckiego prawa cywilnego i niemieckiej procedury cywilnej wynika, że zaproponowane przez autorów słowników ekwiwalenty nie tylko nie występują w niemieckich aktach normatywnych, ale nie są również adekwatne do terminu oznaczającego instytucję *kuratora dla osoby prawnej*. *Pfleger* jest terminem prawnym, który uruchamia zasób wiedzy dotyczący przedstawicielstwa osób nieletnich[13]. Natomiast *rechtlicher Betreuer* oznacza przedstawiciela osób pełnoletnich. W związku z powyższym stosownym ekwiwalentem w tym przypadku jest niemiecki termin *Prozesspfleger*[14]. Jest to instytucja przedstawiciela dla strony, która nie ma zdolności procesowej i przedstawiciela ustawowego, gdy jest konieczność podjęcia czynności procesowych niecierpiących zwłoki.[15]

Słownik Kilian/Kilian (2014a: 218) podaje hasło *kurator dla osoby ułomnej* wraz z polską podstawą prawną. Jako ekwiwalent w języku niemieckim podano termin *Gebrechlichkeitspfleger*. Autorki słownika nie uwzględniają jednak zmiany terminologicznej, która nastąpiła po nowelizacji polskiego kodeksu rodzinnego i opiekuńczego w 2007 r. i w konsekwencji zmiany stosowanej terminologii prawnej. Po nowelizacji polski ustawodawca posługuje się terminem *kurator dla osoby niepełnosprawnej* (art. 183 k.r.o.)[16]. Natomiast w systemie prawa niemieckiego, w 1992 r. instytucja „*Gebrechlichkeitspflegschaft*" została zastąpiona instytucją „*rechtliche Betreuung*". Niemiecki kodeks cywilny przewiduje, iż dla osoby pełnoletniej, która z powodu choroby psychicznej lub niepełnosprawności fizycznej, intelektualnej lub psychicznej nie jest w stanie, całkowicie lub częściowo samodzielnie zadbać o swoje potrzeby, sąd opiekuńczy może wyznaczyć

12| Art. 26. 1. Jeżeli pomimo stosowania grzywien osoba prawna wpisana do rejestru przedsiębiorców nie wykonuje obowiązków, o których mowa w art. 24 ust. 1, sąd rejestrowy może ustanowić dla niej kuratora na okres nieprzekraczający roku […].

13| Pfleger to przedstawiciel osoby nieletniej w danym zakresie (np. do ochrony majątkiem) w przeciwieństwie do przedstawiciela, określanego terminem niemieckim *Vormund*. Vormund ma kompetencje w pełnym zakresie do ochrony praw nieletniego.

14| §57 ZPO Prozesspfleger(1) Soll eine nicht prozessfähige Partei verklagt werden, die ohne gesetzlichen Vertreter ist, so hat ihr der Vorsitzende des Prozessgerichts, falls mit dem Verzug Gefahr verbunden ist, auf Antrag bis zu dem Eintritt des gesetzlichen Vertreters einen besonderen Vertreter zu bestellen […].

15| Przedstawicielem ustawowym osoby prawnej są jej organy.

16| Art. 183 k.r.o. [Ustanowienie kuratora dla osoby niepełnosprawnej] § 1. Dla osoby niepełnosprawnej ustanawia się kuratora, jeżeli osoba ta potrzebuje pomocy do prowadzenia wszelkich spraw albo spraw określonego rodzaju lub do załatwienia poszczególnej sprawy. Zakres obowiązków i uprawnień kuratora określa sąd opiekuńczy.

przedstawiciela – *Betreuer*[17]. W związku powyższym ekwiwalentem terminu *kurator osoby niepełnosprawnej* powinien być niemiecki termin prawny *Betreuer.* Słownik pod redakcją Banaszaka (2015) nie zawiera hasła kuratora dla osoby ułomnej, ani kuratora dla osoby niepełnosprawnej.

Obydwa słowniki wyszczególniają termin prawny *kurator dla osoby częściowo ubezwłasnowolnionej*[18]. Słownik Kilian/Kilian (2014a: 218) podaje bez podania źródła ekwiwalent *Pfleger für eine beschränkt entmündigte Person,* a słownik pod redakcją Banaszaka (2015b: 228) – *rechtlicher Betreuer eines teilweise Entmündigten* oraz wskazuje na art. 16§2 k.c. i zaleca porównanie z §1896 BGB[19]. Powstaje pytanie, czy odpowiedniki *Pfleger* i *rechtlicher Betreuer* można traktować jako synonimy.

Ustawa z 1992 r., nowelizująca niemiecki kodeks cywilny wprowadziła formę przedstawicielstwa – *rechtliche Betreuung*, dostosowaną do indywidualnych potrzeb osoby z niepełnosprawnością bez uprzedniego ubezwłasnowolnienia jej (§§1896–1908 h BGB). W związku z tym, że niemiecki kodeks cywilny przewiduje, iż dla osoby pełnoletniej, która z powodu choroby psychicznej nie jest w stanie samodzielnie, całkowicie lub częściowo zadbać o swoje potrzeby, sąd opiekuńczy może wyznaczyć przedstawiciela (*Betreuer*). Jedynym adekwatnym ekwiwalentem dla terminu *kurator dla osoby częściowo ubezwłasnowolnionej* jest odpowiednik niemiecki *rechtlicher Betreuer.*

W słowniku pod redakcją Banaszaka (2015) nie ma jednak informacji, że *rechtlicher Betreuer* jest to instytucja, może być ustanowiona zasadniczo dla osoby pełnoletniej lub wyjątkowo nieletniej powyżej 17 roku życia. Brak tego zastrzeżenia może wprowadzić w błąd, że można ustanowić również tę instytucję dla osoby nieletniej poniżej wskazanej granicy wiekowej (§ 1908a BGB)[20].

17| § 1896 BGB (1) Kann ein Volljähriger auf Grund einer psychischen Krankheit oder einer körperlichen, geistigen oder seelischen Behinderung seine Angelegenheiten ganz oder teilweise nicht besorgen, so bestellt das Betreuungsgericht auf seinen Antrag oder von Amts wegen für ihn einen Betreuer […].

18| *Art. 16 k.c. § 1. Osoba pełnoletnia może być ubezwłasnowolniona częściowo z powodu choroby psychicznej, niedorozwoju umysłowego albo innego rodzaju zaburzeń psychicznych, w szczególności pijaństwa lub narkomanii, jeżeli stan tej osoby nie uzasadnia ubezwłasnowolnienia całkowitego, lecz potrzebna jest pomoc do prowadzenia jej spraw.* § 2. Dla osoby ubezwłasnowolnionej częściowo ustanawia się kuratelę.

19| Niemieckie prawo nie przewiduje możliwości trwałego ubezwłasnowolnienia osoby. Można mówić tylko o faktycznej niezdolności do czynności prawnych osób z zaburzeniami psychicznymi.

20| § 1908a Vorsorgliche Betreuerbestellung und Anordnung des Einwilligungsvorbehalts *für Minderjährige. Maßnahmen nach den §§ 1896, 1903 können auch für einen Minderjährigen, der das 17. Lebensjahr vollendet hat, getroffen werden, wenn anzunehmen ist, dass sie bei Eintritt der Volljährigkeit erforderlich werden. Die Maßnahmen werden erst mit dem Eintritt der Volljährigkeit wirksam.*

4 Wnioski

Tłumaczenia tekstów prawnych wymagają dobrej znajomości terminologii prawnej i zakresu znaczeniowego pojęć prawnych, które obowiązują w porządkach prawnych języka wyjściowego i docelowego. Powyższa analiza potwierdza, że autorzy słowników nie uwzględniają wystarczającej wiedzy na temat niemieckiego systemu prawnego oraz nie dokonują analizy konfrontatywnej wybranych terminów.

Najczęstszym błędem popełnianym przez autorów słowników jest nieuwzględnianie dystrybucji terminów. (Te mankamenty dostrzegła np. Szemińska (za Iluk, 2015: 428)). Informacja ta jest niezbędna do adekwatnego przekładu, ponieważ tłumacz nie posiadający stosownej wiedzy o systemie prawnym języka docelowego może wyjść z błędnego założenia, że podane przy danym terminie ekwiwalenty stanowią synonimy i zachodzi pomiędzy nimi pełna ekwiwalencja pojęciowa, która w praktyce zdarza się bardzo rzadko. W konsekwencji, gdy nie ma zaznaczonej gałęzi prawa, w której termin jest stosowany, tłumacz może np. zastosować dla terminu z prawa cywilnego termin adekwatny wyłącznie dla prawa karnego. W niektórych przypadkach nie wystarczy jednak tylko informacja co do gałęzi prawa. Przykładowo, może powstać dylemat, kiedy zastosować jako ekwiwalent terminu *kurator dla nieletnich* termin niemiecki *der Vormund,* a kiedy *der Pfleger*. Aby to rozstrzygnąć trzeba wziąć pod uwagę kryterium zakresu spraw, które mają być przedmiotem kurateli[21]. Może również zaistnieć taka sytuacja prawna, kiedy termin *der Betreuer,* będzie prawidłowym ekwiwalentem dla polskiego terminu *kurator dla nieletniego.* Ten ekwiwalent będzie adekwatny tylko w przypadku, kiedy kuratela będzie dotyczyć osoby nieletniej powyżej 17 roku życia.

Zastosowane w powyższej analizie pojęcia *kurator* narzędzie badawcze – pole terminologiczne oraz ustalenie bilingwalnej ekwiwalencji na podstawie definicji legalnych, a w przypadku ich braku ekwiwalencji funkcjonalnej, pozwala uniknąć błędów przy ustalaniu dystrybucji terminów prawnych.

Przeprowadzona analiza uwidacznia ponadto niekonsekwencję autorów słowników w podawaniu ekwiwalentów, a także znaczne różnice w częstotliwości cytowania podstawy prawnej (w części niemiecko-polskiej słowników czyni się to częściej niż w części polsko-niemieckiej). Nierzadko też naruszane są przez tłumaczy normy preskryptywne w docelowym systemie prawnym, co w konsekwencji prowadzi do kalkowania motywów nazwotwórczych z wyjściowego systemu prawnego. W takim wypadku tłumacz posługuje się terminem leksykalnym a nie odpowiednikiem mającym status terminologiczny. Autorzy słowników nie dokonując analizy konfrontatywnej, stosują nazwy potoczne w miejsce

21| *Der Vormund* – cały zakres spraw, *der Pfleger* – wybrany zakres spraw.

usankcjonowanych terminów prawnych. Wymienione niedoskonałości słowników nakazują ostrożność przy stosowaniu ekwiwalentów, gdy autor nie podaje jego źródła. Poza tym można stwierdzić, że w kolejnych wydaniach słowników nie uwzględnia się zmian terminologicznych, które są wynikiem nowelizacji prawa. Nie zawsze też podstawa prawna, na którą się autor słownika powołuje, jest adekwatna. Zauważa się także brak w słownikach informacji o zasadach, jakimi kierowali się autorzy przy przekładzie. Nie wiadomo czy zastosowano w danym przypadku ekwiwalencję formalną czy funkcjonalną.

Literatura

Arnzt, Reiner/ Picht, Heribert/ Mayer, Felix (2004). *Einführung in die Terminologiearbeit*. Hildesheim.

Banaszak, Bogusław (red.) (2015a). *Słownik prawa i gospodarki polsko – niemiecki, Tom I*. Warszawa.

Banaszak, Bogusław (red.) (2015b*). Rechts- und Wirtschaftswörterbuch Deutsch-Polnisch, Tom II.* Warszawa.

De Groot (1999). „Zweisprachige Wörterbücher." W: Sandrini, P. (red.) *Übersetzen von Rechtstexten*. Tübingen. S. 203–227.

Iluk, Jan (2012). „Terminologia prawna i prawnicza z perspektywy interlingwalnej". W*: Studia Linguistica* XXXI. S. 7–21.

Iluk, Łukasz (2014). „Pole terminologiczne jako instrument konfrontacji leksyki prawnej dla celów leksykograficznych i translacyjnych". W: *Studia Translatorica* 5. S. 37–48.

Iluk, Łukasz (2015). „Metoda poszukiwania i ustalania terminów w różnych systemach prawnych w oparciu o akty normatywne". W: *Studia Niemcoznawcze* LV. S. 631–644.

Kilian, Alina/ Kilian, Agnieszka (2014a). *Słownik języka prawniczego i ekonomicznego, polsko-niemiecki*. Warszawa.

Kilian, Alina/ Kilian, Agnieszka (2014b). *Słownik języka prawniczego i ekonomicznego, niemiecko-polski.* Warszawa.

Matulewska, Aleksandra (2008). „Jakość przekładu prawniczego a cechy języka prawa". W: *Język, Komunikacja, Informacja* 3. S. 53–63.

Pieńkos, Jerzy (2003). *Podstawy przekładoznawstwa. Od teorii do praktyki.* Kraków.

Ptak, Paulina (2014). *Der Europäische Vollstreckungstitel und das rechtliche Gehör des Schuldners. Eine Analyse der EuVTVO anhand der deutschen und polnischen Anpassungsvorschriften.* Tübingen.

Źródła internetowe

Internetowy System Aktów Prawnych, http://isap.sejm.gov.pl (dostęp: 17.11.2016).

Słownik języka polskiego, http://sjp.pwn.pl (dostęp: 17.11.2016).

DOI: XXXXXXX

Tomasz Maras
Universität Łódź / Polen

Die Adäquatheit und die Skopostheorie als konstituierende Ansätze der zielorientierten Übersetzung

Abstract

Adequacy and skopos theory
as constituent approaches in purpose-oriented translation

The main subject of the article is to show the importance of adequacy and skopos theory for the purpose-oriented translation. The article describes the foundation of the skopos theory and purpose-oriented types of translation that are related to this theory. This paper focuses on presenting the most important characteristics and principles of skopos theory, which has been formulated by Reiß/Vermeer in 1984.

Keywords: adequacy, skopos theory, translation, functional.

Bei der Übersetzung geht es nicht immer darum, einen äquivalenten Zieltext herzustellen. In bestimmten Fällen ist es wichtiger, ob eine Übersetzung (Zieltext) ihre Funktion bzw. ihr Ziel erfüllt, das vorher von ihrem Auftraggeber bestimmt wurde. Die Ansätze, die sich darauf stützen, gehören zu den sog. funktionalistischen Translationstheorien und wurden von Reiß/Vermeer (1984), Holz-Mänttäri (1984) und Nord (1997) geprägt. Sandrini ist der Ansicht, die Theorien hätten „durch ihre Betonung des Zwecks, der Einbettung der Translationshandlung in eine Situation und in ein kulturell geprägtes Umfeld das Übersetzen von der einseitigen Ausrichtung auf den Ausgangstext, von kontextlosen Äquivalenzforderungen und linguistischer Einengung befreit“ (Sandrini 2013: 27). Im vorliegenden Beitrag sollen unterschiedliche Ansätze zur Adäquatheit präsentiert werden, die allesamt den Übergang zum relevantesten zweckorientierten

Übersetzungskonzept – der Skopostheorie – markieren sollen. Bei der Skopostheorie wird das Augenmerk auf die 6 Regeln von Reiß/Vermeer (1991) sowie auf die zweckbestimmten Übersetzungstypen gerichtet, die ihren Ursprung in der Vielzahl von möglichen Skopoi haben. Bei den Übersetzungstypen wird auch die Relation zwischen Ausgangs- und Zielsprache mit berücksichtigt.

Die folgenden Ausführungen sollen mit der Frage der Adäquatheit beginnen, die mit der funktionalistisch bzw. zielorientierten Translation unmittelbar verbunden ist. Im Folgenden werden ausgewählte definitorische Versuche zur Adäquatheit dargestellt und kommentiert, um das Wesen des Phänomens zu erklären.

Reiß/Vermeer definieren die Adäquatheit folgendermaßen: „Adäquatheit bei der Übersetzung eines Ausgangstextes (bzw. -elements) bezeichne die Relation zwischen Ziel- und Ausgangstext bei konsequenter Beachtung eines Zweckes (Skopos), den man mit dem Translationsprozeß verfolgt" (Reiß/Vermeer 1991: 139). Bei ihrer Definition wurde die Adäquatheit als die Relation zwischen dem Ausgangs- und Zieltext aufgefasst und die sogenannte Skopos-Theorie angesprochen, die besagt, dass das Wichtigste bei der Übersetzung ihr Zweck ist. Die Funktion, die eine Übersetzung zu erfüllen hat, determiniert die translatorische Handlung. Die Frage der Skopos-Theorie wird im Punkt 1. näher behandelt. Einen anderen Ansatz von Adäquatheit liefert Kielar: „Adäquatheit bedeutet Angemessenheit unter dem Gesichtspunkt des Zwecks einer Handlung. Man sagt, dass jemand ‚adäquat übersetzt', wenn die Wahl der translatorischen Lösungen dem Ziel der Übersetzung konsequent untergeordnet ist" (Kielar 1988: 80, Übers. – T.M.).

Kielar weist hier darauf hin, dass man von der Adäquatheit sprechen kann, wenn eine Handlung der Realisierung eines Zwecks entspricht. „Adäquat übersetzen" heißt für sie, die translatorischen Lösungen dem Erreichen eines Zwecks unterzuordnen. Derselben Meinung sind auch Reiß/Vermeer, die anmerken, dass der Begriff „Adäquatheit" prozessorientiert zu gebrauchen ist. Des Weiteren führen sie auf: Wenn man einen dem AT äquivalenten ZT bezweckt, „[…] so ist auch in diesem Fall die Zeichenwahl in der Zielsprache als 'adäquat' zu charakterisieren; die Zeichenwahl selbst (der Prozeß der Translation) kann nicht als 'äquivalent' bezeichnet werden, sondern nur das Resultat dieser Wahl" (Reiß/Vermeer 1991: 139). Ihrer Meinung nach übersetzt man „[…] a d ä q u a t, wenn man die Zeichenwahl in der Zielsprache konsequent dem Zweck der Übersetzung unterordnet" (Reiß/Vermeer 1991: 139).

Ein Übersetzungsansatz, der die Erfüllung des Zwecks als höchste Priorität sieht, heißt Skopostheorie und soll im Folgenden erörtert werden.

1 Die Skopostheorie

Die Skopostheorie sieht von der Herstellung der Äquivalenz zwischen AT und ZT ab und wurde von Reiß/Vermeer (1991) geprägt (ursprünglich war es Teil der von Vermeer (1978) dargestellten „allgemeinen Translationstheorie"). Die Theorie wurde

vor einigen Jahren konzipiert, allerdings hat sie ihre Gültigkeit in der heutigen, stark globalisierten Welt, nicht verloren. Mehr noch: Ihre Relevanz für die interkulturelle Kommunikation zwischen Informationsgesellschaften nahm zu, was Framson mit folgenden Worten äußerte: „Die soeben erläuterten allgemeinen Translationstheorien – die Skopostheorie und die Theorie vom translatorischen Handeln – sind heute im Zeitalter der Globalisierung von größerer Relevanz denn je" (Framson 2007: 22). Die skoposorientierte Translationsrichtung gründet auf die von Reiß/Vermeer konzipierten Regeln. Für Van Vaerenbergh zeigen die Regeln „eine wichtige Wende in der Auffassung von Translation und eine neue Richtung für die Translationswissenschaft" (Van Vaerenbergh 2012: 275). Des Weiteren weist sie hin auf die Verlagerung des Schwerpunkts in der Übersetzung: „Es wird zuerst die Kultur und dann erst die Sprache erwähnt, und statt vom Ausgangstext ist die Rede vom Informationsangebot. Außerdem gilt die Aufmerksamkeit eher der Zielkultur und Zielsprache als der Ausgangskultur und Ausgangssprache" (Van Vaerenbergh 2012: 275).

Die Bezeichnung der Theorie stammt vom griechischen Wort skopós, das für „Zweck, Ziel" steht. Nach der Skopostheorie wird jede translatorische Handlung von ihrem Zweck bestimmt und muss eine bestimmte (intendierte) Funktion erfüllen. Mit anderen Worten: Sie ist eine Funktion ihres Zwecks, was Reiß/Vermeer (1991: 101) mit folgender Formel veranschaulichen:

Trl. = f(Sk)

Tr. = Translation, f = Funktion, Sk = Skopos

Auch für Holz-Mänttäri spielt die Funktion des Translats eine nicht unbedeutende Rolle. Sie sieht die Translation als eine Handlung an, die im gesellschaftlichen und kulturellen Kontext funktioniert und intentionell aufzufassen ist: „Erfolg hat eine Handlung, wenn sie aus der Sicht des Aktanten ihren Zweck erfüllt hat, als funktionsgerecht war" (Holz-Mänttäri 1984: 29).

Bei Reiß/Vermeer kann man lesen: „[…] Für Translation gilt, 'Der Zweck heiligt die Mittel'" (Reiß/Vermeer 1991: 101). Demnach ist der Zweck der Translation dominant und der Übersetzer muss sein translatorisches Handeln dem Erreichen des Skopos (bzw. der Skopoi, denn es kann verschiedene Skopoi für verschiedene Texte bzw. Textfragmente geben) unterordnen. Die Skopoi können hierarchisch geordnet und nach der Hierarchie durch den Übersetzer realisiert werden. Reiß/Vermeer (1991: 101) sehen dabei den Rezipienten des Translats als eine Untermenge des Skopos und formulieren folgende Unterregel:

Sk = f(R)

Sk = Skopos, f = Funktion, R = Rezipient

Der Skopos funktioniert in der obigen Regel als eine Variable, die vom Rezipienten abhängig ist. Als Beispiel kann die Anrede eines Mannes gelten, der zwei

Rollen hat: des Professors und des Familienvaters. In jeder der Rollen redet man ihn anders an (vgl. Reiß/Vermeer 1991: 101).

Zusammenfassend formulieren Reiß/Vermeer 6 Regeln für die skoposorientierte Translationstheorie:

1. Ein Translat ist skoposbedingt. […]
2. Ein Translat ist ein Informationsangebot in einer Zielkultur und -sprache über ein Informationsangebot in einer Ausgangskultur und -sprache. […]
3. Ein Translat bildet ein Informationsangebot nichtumkehrbar eindeutig ab. […]
4. Ein Translat muß in sich kohärent sein. […]
5. Ein Translat muß mit dem Ausgangstext kohärent sein. […]
6. Die angeführten Regeln sind untereinander in der angegebenen Reihenfolge hierarchisch geordnet („verkettet"). (Reiß/Vermeer 1991: 119)

Chesterman nimmt die Regeln ins Visier und kommentiert sie mit folgenden Worten, indem er sich auf Reiß/Vermeer (1984) bezieht:

> Ad 1: Skopos theory thus assumes that a translation always has a skopos (a purpose), even though this may not always be clear (ibid.: 21). This skopos may often differ from that of the source text (surely a useful point). The skopos is the highest determining factor influencing the translator's decisions. Elsewhere (ibid.: 96), the rule is phrased: "Die Dominante aller Translation is deren Zweck." The theory assumes that the skopos is oriented towards to the intended target recipients: all translations have such a readership; even if you cannot always specify them, there are always "there" (ibid.: 85). – I will return below to problems of definition.
>
> Ad 2: The theory assumes that language is embedded in culture. Translation is seen as a subtype of more general cultural transfer (Reiß/ Vermeer 1984: 13). The "information offer" concept relates to the underlying theory of communication, whereby a sender "offers" information to a receiver. This information is assumed by the sender to be "interesting" to the receiver (ibid.: 76, 103), and, if the communicative act is successful, it will be interpreted by the receiver in a way that is compatible with the sender's intention and does not give rise to a "protest" (ibid.: 67, 106).
>
> Ad 3: Translations are not normally reversible; and a given source text has many possible translations.
>
> Ad 4: Intratextual coherence is assumed to exist to the extent that the text makes sense to the receiver, that it is compatible with the receiver's cognitive context, as in any form of communication. Note that rules 4 and 5 have a clear prescriptive form, unlike the others.
>
> Ad 5: This fidelity rule assumes that the translation represents the source text, in some way which is relevant to the skopos. The theory recognizes a range of equivalence types.

> Ad 6: This rule is of a different status from the others, and, as part of a general theory, problematic. We might at least want to query the order of rules 4 and 5 as being universally valid. Immediately after giving this summary, the authors claim that these rules are "probably" the only general rules of translation (ibid.: 120). All further development of the theory would then be filling in more detail, providing rules for the analysis of the target situation, establishing conditions for the selection of different translation strategies, and so on (ibid.: 85). (Chesterman 2010: 209)

Wenn man sich beim Übersetzen auf die Realisierung des Skopos konzentriert, so sind Faktoren wie z.B. intertextuelle Kohärenz nicht unbedingt mit zu berücksichtigen. Für Nord (1995) spielt bei der skoposorientierten Translation die Erfüllung des Ziels (Skopos) eine wichtigere Rolle als die intertextuelle Kohärenz mit dem Ausgangstext. Sollte die Kohärenz mit dem Skopos kompatibel sein, ist sie anzustreben (ob dies der Fall ist, muss zuerst durch die AT-Analyse entschieden werden) (vgl. Nord 1995: 29).

Es ist zu betonen, dass das Ergebnis des durch den Skopos determinierten translatorischen Handelns kein äquivalenter Zieltext ist. Dies ist die Folge der Skopos-Orientierung des Übersetzers und es ist kein negatives Phänomen an sich, weil mit Hilfe einer solchen Translationsmethode ein Text dem Leser näher gebracht werden kann. Dabei ist als Beispiel die Übersetzung eines Fachtextes zu nennen. Wenn sie sich an Fachleute richtet, so muss zwischen dem Ausgangs- und dem Zieltext Äquivalenz hergestellt werden. Wenn sie nicht für Fachleute, sondern für Laien bestimmt ist, so ist nicht mehr die Äquivalenz, sondern die Adäquatheit gefragt. Von entscheidender Bedeutung ist hier also die Empfängergruppe, deren Erwartungen ein solcher Text entsprechen muss. Dies bedeutet, dass er vor allem verständlich sein muss. Als ein anderes Beispiel könnte hier eine Zusammenfassung eines literarischen Werkes gelten. Sie kann verständlicherweise als kein äquivalenter Zieltext fungieren, was hier aber nicht relevant ist. Auch im Fall, wenn ein literarisches Werk für eine andere Rezipientengruppe als gedacht übersetzt wird, kann man nicht von Äquivalenz sprechen, sondern von Adäquatheit.

Aus den obigen Ausführungen wird ersichtlich, dass ein mit besonderer Berücksichtigung der Adäquatheit übersetzter Text nicht unbedingt als eine Übersetzung gelten kann. Zwar ist hier der Zieltext auch infolge des Translationsvorgangs entstanden. Es ist aber keine Übersetzung sensu stricto, sondern eine Übersetzung im weiteren Sinne, was natürlich nicht so interpretiert werden soll, dass ein adäquater Zieltext ein abzulehnender Nebeneffekt des Translationsvorgangs ist. Denn: Die Translation (im engeren und weiteren Sinne) ist ein Prozess, wo das Resultat verschiedenartig gestaltet werden und diverse Funktionen erfüllen kann. Um das Resultat zu erreichen, wendet der Übersetzer unterschiedliche Strategien an. Eine von den gebräuchlichsten Strategien ist zum Beispiel die

Bearbeitung des Ausgangstextes. Nach Nord (1995) lassen sich die Bearbeitung und Übersetzung zwar methodologisch trennen. Der Effekt und Nutzen einer solchen Trennung seien aber zweifelhaft. Deswegen schlägt sie vor, „Bearbeitung" in den Terminus „Übersetzung" zu integrieren (vgl. Nord 1995: 28). Reiß/Vermeer (1991: 136–137) sehen folgende Gründe für die Bearbeitung des Ausgangstextes beim Übersetzungsprozess:

1. Der Ausgangstext soll oder will einem mit dem Ausgangstext-Empfänger(kreis) ‚korrespondierenden' Zieltext-Empfänger(kreis) Information über ein Informationsangebot geben;
2. Das Translat soll anderen kommunikativen Zwecken dienen als der AT;
3. Das Translat verändert bewusst und gewollt ein AT-Merkmal (oder mehrere).

Die Bearbeitung des Ausgangstextes ist also im engen Zusammenhang mit seinem informativen Wert und seiner Relation mit dem Translat zu sehen, welche die Kommunikation bzw. spezifische AT-Merkmale betreffen kann.

1.1 Zweckbestimmte Übersetzungstypen

Wie oben angedeutet, kann man im Fall der Skoposorientierung einer Translation von einem oder mehreren Skopoi sprechen. Die mögliche Mehrzahl von Skopoi bedeutet für den Übersetzer verschiedene Übersetzungsstrategien, die in den folgenden Punkten nach Reiß/Vermeer (1991: 134ff) dargestellt werden:

1. **Wort-für-Wort-Übersetzung (Interlinearversion):** Sie kann helfen, noch unbekannte Sprachen kennenzulernen. Dieser Übersetzungstyp kann bei der Darstellung der Strukturen einer zu erforschenden Sprache verwendet werden. Er führt zu keinem äquivalenten Text, denn seine Aufgabe ist eine andere: Er soll über Wörter und Wortstellung der Ausgangssprache informieren, ohne auf einen gleichwertigen Text Anspruch zu erheben. Diese Art Übersetzung war z.B. für frühe Bibelübersetzungen brauchbar, wo die einzelnen Wörter und ihre Stellung als „heilig" galten und nicht verändert werden durften (vgl. Reiß/Vermeer 1991: 134);
2. **Die wörtliche Übersetzung:** Der Hauptunterschied zur interlinearen Übersetzung besteht darin, dass hier die Wortstellung nicht dem Original (Ausgangstext) gleich bleibt, sondern sich nach den zielsprachlichen Regeln richtet. Der Übersetzungstyp kommt vor allem im Fremdsprachenunterricht zum Einsatz. Er soll dem Lehrer Bescheid geben, ob der Lernende sich die Lexik, Syntax und Stilistik der Fremdsprache richtig angeeignet hat und ob er dies mit Hilfe seiner Muttersprache wiedergeben kann (und in umgekehrter Richtung). Dieser Übersetzungstyp strebt auch nach Adäquatheit bei der Zweckrealisierung. Nichtdestotrotz ist die wörtliche Übersetzung keine gute Methode beim Translationsvorgang auch nicht im Fremdsprachenunterricht. Denn sie ist ein direkter Weg zur Wörtlichkeit

bei jeder späteren Übersetzung (sei es auf höheren Stufen des FSU oder bei Ausführung einer künftigen translatorischen Tätigkeit) (vgl. Reiß/Vermeer 1991: 134);

3. **Die philologische Übersetzung** ist ein nächster Übersetzungstyp. Er bezweckt, dem ZS-Leser darüber Auskunft zu geben, wie die Kommunikation zwischen dem AT-Autor und dem AT-Leser verlaufen ist. Reiß/Vermeer äußern sich dazu in folgenden Worten: „Nicht nur die syntaktische und semantische, sondern auch die pragmatische Dimension der Sprachzeichen des A u s g a n g s texts werden in der Zielsprache diesem Zweck angemessen – bis hin zur völligen Verfremdung der Zielsprache – ‚nachgebildet'" (Reiß/Vermeer 1991: 135). Auch bei dieser Übersetzungsstrategie kann man von Adäquatheit und Angemessenheit bezüglich der Zielsetzung sprechen. Die Äquivalenz zum AT ist hier nicht der Fall, weil er für den AT-Leser natürlich klang (vgl. Reiß/Vermeer 1991: 135). Diese Übersetzungsstrategie wurde lange Zeit für die beste gehalten, vor allem für philosophische und literarische Kunstwerke (vgl. Reiß/Vermeer 1991: 135);
4. **Die kommunikative Übersetzung** ist der heutzutage populärste Übersetzungstyp. Bei dieser Strategie bleibt die Übersetzung dem Original möglichst äquivalent (auf syntaktischer, semantischer und pragmatischer Ebene), so dass man hier in Bezug auf die Sprache die Übersetzung nicht erkennt. Dabei erfüllt sie die gleiche Funktion in der Zielsprache (Zielkultur) wie der Ausgangstext in der Ausgangskultur und dient der entsprechenden (z.B. alltäglichen oder literarischen) Kommunikation. Den Grund für die so weite Verbreitung des kommunikativen Übersetzungstyps sehen Reiß/Vermeer (1991) in der viel größeren Zahl der Übersetzungen von Gebrauchstexten (wirtschaftlicher, politischer u.a. Natur) im Vergleich mit den literarischen Texten (insbesondere den hochwertigen) und in den Erwartungen des breiten internationalen Leserkreises, der eine literarische Übersetzung gerne sieht, die sich wie das Original lesen würde (vgl. Reiß/Vermeer 1991: 135). Nur dies garantiert, dass die Adäquatheit der Sprachzeichenauswahl für den ZT-Aufbau der Äquivalenz auf der Textebene förderlich ist (vgl. Reiß/Vermeer 1991: 135f);
5. **Die sprachschöpferische Übersetzung** verlangt dem Übersetzer große „schöpferische" Kreativität ab. Der Grund dafür sind Elemente, die in der zielsprachlichen Wirklichkeit (noch) nicht existieren und trotzdem in die Zielsprache übersetzt werden müssen, wie zum Beispiel Begriffe, Gegenstände oder Denkweisen. Dies ist eine große Herausforderung für den Übersetzer, zumal es sich um Dingen handeln kann, die eine Zielkultur wegen zivilisatorischer bzw. technischer Unterschiede gar nicht kennt. Der Übersetzer muss mit der Zielsprache „schöpferisch" umgehen, um bestimmte Begriffe in die ZS einzuführen. Somit wird er oft zum ersten

Übersetzer eines Textes (Ausdrucks, Wortes) überhaupt, wie es z.B. bei der Bibelübersetzung von Martin Luther der Fall war. Die äquivalente Übersetzung ist hier nicht möglich und die adäquate ist ein sehr schwieriges Ziel translatorischen Handelns (vgl. Reiß/Vermeer 1991: 136).

Die funktionalistischen Translationsansätze, die von Reiß/Vermeer (1991), Holz-Mänttäri (1984) und Nord (1995) geprägt wurden, sind für die Übersetzungswissenschaft insofern gravierend, als sie die bisherige Ausgangstext-Orientierung bei der Translation überwunden haben. Somit ist die Äquivalenz nicht mehr das wichtigste anzustrebende Ziel der Übersetzung, sondern die Adäquatheit und der Rezipient eines Translates haben an Bedeutung gewonnen. Die skoposorientierte Translation wird den Anforderungen der heutigen globalisierten Welt gerecht, indem sie die Zweckmäßigkeit einer jeden übersetzerischen Handlung hervorhebt und dadurch einen erheblichen Beitrag zu ihrer Qualität leistet.

Literaturverzeichnis

Chesterman, Andrew (2010). „Skopos theory: a retrospective assessment". In: Kallmeyer, W./ Reuter, E./ Schopp, J. (Hg.) *Perspektiven auf Kommunikation. Festschrift für Liisa Tiittula zum 60. Geburtstag*. Berlin. S. 209–225.

Framson, Elke A. (2007). „Translation in der internationalen Marketingkommunikation. Funktionen und Aufgaben für Translatoren im globalisierten Handel". In: *Studien zur Translation* 19. Tübingen.

Holz-Mänttäri, Justa (1984). *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode* (= Annales Academiae Scientiarum Fennicae B 226). Helsinki.

Kielar, Barbara (1988). *Tłumaczenie i koncepcje translatoryczne*. Wrocław.

Nord, Christiane (1995). *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg.

Nord, Christiane (1997). *Translating as a purposeful activity: functionalist approaches explained*. Manchester.

Reiß, Katharina/ Vermeer, Hans (1984/1991). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen.

Sandrini, Peter (2013). „Open Translation Data. Die gesellschaftliche Funktion von Übersetzungsdaten". In: Mayer, F./ Nord, B. (Hg.) *Aus Tradition in die Zukunft. Perspektiven der Translationswissenschaft. Festschrift für Christiane Nord*. Berlin. S. 27–37.

Van Vaerenbergh, Leona (2012). „Funktionalistische Translationstheorie und technische Kommunikation. Funktionalismus als Basis für eine Annäherung von Techniktranslation und Technikkommunikation". In: *trans-kom* 5, S. 274–292. http://www.trans-kom.eu/bd05nr02/trans-kom_05_02_05_Vaerenbergh_Funktionalismus.20121219.pdf (letzter Zugriff: 21.11.2016).

Vermeer, Hans (1978). „Ein Rahmen für eine allgemeine Translationstheorie". In: *Lebende Sprachen* 23. S. 99–102.

SPRACHEN UND KULTUREN
IN DER LITERARISCHEN ÜBERSETZUNG

DOI: XXXXXXX

Edward Białek
Universität Wrocław / Polen

Kazimirza Filipa Wize[1] przekład poematu Heinricha Heinego *Deutschland. Ein Wintermärchen* (*Niemcy. Baśń zimowa*). Próba krytyki przekładu

Abstract

On Polish translations of Heinrich Heine's poetry on the example of the epic poem *Germany. A Winter's Tale* by Kazimirz Filip Wize

Selected translations of Heinrich Heine's poetry are discussed in this article along with his connections with Poland. The majority of the nineteenth century translations of Heine's poems and his other poetry works were completed by amateur translators, and as such they do not aspire to be treated as artistic literature. The same applies to a number of translations made in the 20th century. Heine's poetry abounds in allusions, references to aesthetic and political disputes therefore its translation requires relevant language and cultural competence. The examples referred to in this article seem – in today's terms – to be just historical examples of Polish literature; their language is archaic and unavailable to a modern reader.

Keywords: Kazimirz Filip Wize, literary translation, German poetry, political literature.

1

Heinrich Heine (1797–1856) to jedna z najtragiczniejszych postaci w dziejach piśmiennictwa niemieckiego – geniusz poezji, mistrz prozy, charyzmatyczny publicysta polityczny, odrzucony przez swoich rodaków znad Renu już za życia, nigdy tak naprawdę nie zrehabilitowany, pozostaje w pamięci zbiorowej niemieckim

1| Kazimirz [Kasimir, Kazimierz] Filip Wize (1873–1953), lekarz psychiatra, filozof, poeta i tłumacz. Przetłumaczył na język polski m.in. dwa zbiory poezji belgijskiego pisarza Émile'a Verhaerena: *Dwanaście miesięcy* (*Douze mois*) oraz *Obrazy życia* (*Visages de la vie*).

Żydem zmuszonym do emigracji. W stulecie śmierci poety tak pisał o nim Roman Karst, jeden z inicjatorów wydanej w 1956 roku dwutomowej edycji *Dzieł wybranych* Heinego:

> Po Goethem i Schillerze jego wiersze i proza rozsławiły najbardziej niemieckie piśmiennictwo we wszystkich krajach naszego kontynentu. Do hołdu, który składają mu narody świata, przyłączają się ze szczególnym wzruszeniem Polacy, albowiem Heine był naszym przyjacielem, współczuł nieszczęściom naszego narodu w dniach niewoli i często upominał się o przywrócenie Polsce suwerenności i jej utraconych praw. (Karst 1956: 5)

Z podobną atencją wypowiada się o dorobku literackim autora *Księgi pieśni* Robert Stiller, który stawia go na równi z Rilkem, a poemat *Niemcy. Baśń zimowa* zalicza do jego największych osiągnięć (por. Stiller 1980: 56). Stiller, wzorem innych znawców literatury dziewiętnastowiecznej, podkreśla ścisłe związki poezji Heinego z pieśnią ludową, co uznać trzeba za jedno ze świadectw zainteresowania pisarza dokonaniami późnego romantyzmu niemieckiego. Fascynacja pieśniami ludowymi pozostawiła trwały ślad w strukturze jego tekstów poetyckich, które cechuje, według Stillera, znaczna liberalizacja w obrębie wersyfikacji: „Stąd jeden z problemów dla tłumacza. Zbyt wierne przenoszenie wersyfikacji Heinego zastąpiłoby jego swobodę tym, co u nas byłoby sztywną pedanterią" (tamże 13).[2] Ale i w innych obszarach twórczość Heinego nastręcza tłumaczom licznych trudności; powodem zasadniczym jest wszechobecna w jego poezji i prozie ironia w jej romantycznej odmianie, specyficzny styl komunikowania się z odbiorcą, generujący dystans do przedmiotu własnej działalności twórczej i do rzeczywistości zewnętrznej, dystans, który można „wyczytać" tylko podczas bardzo uważnej lektury. Przywołajmy po raz kolejny Roberta Stillera, który tak oto rozprawia się z nadzwyczaj licznymi polskimi przekładami z Heinego:

> Zwłaszcza w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku tłumaczono u nas Heinego, a przede wszystkim wiersze z *Księgi pieśni*, w tak ogromnych ilościach, że niektóre mają po kilkadziesiąt przekładów polskich. Zajmowali się tym jednak przeważnie tłumacze podrzędni. Podany w ich wersji Heine wywierał ogromny i nienajlepszy wpływ, na tej podstawie był i przez wielu do dzisiaj bywa oceniany. W końcu te właśnie smętne odbitki pozbawiły go u nas szacunku i popularności. Tak więc imponująca na pozór lista około dwustu polskich tłumaczy Heinego to przeważnie nazwiska, o których tu najlepiej będzie zapomnieć. (Stiller 1980: 15)

W wypowiedzi tej jest zapewne sporo racji, jest też jednak sporo przesady, nie tylko bowiem w Niemczech, ale i za granicą, także w Polsce, Heine odbierany jest przede wszystkim jako poeta rewolucyjny, do dzisiaj wytyka mu się sympatie socjalistyczne i komunistyczne, na co wpływ miała m.in. jego zażyła znajomość

2| Szerzej o wersyfikacji w poezji Heinego: Kolago (1982).

z Marksem,[3] i to właśnie, nie zaś jakość przekładów, determinuje recepcję jego utworów. Popularność Heinego w Polsce pomarcowej, po wyjeździe z kraju Romana Karsta i innych intelektualistów pochodzenia żydowskiego promujących dotychczas dorobek artystyczny niemieckiego poety w naszym kraju, na pewien czas przygasła, ale już w 1978 roku Stiller wydał *Poezje wybrane* w swoim przekładzie (Heine 1978), zaś w 1980 roku *Księgę pieśni* (Stiller 1980); w tej ostatniej edycji zamieścił tłumaczenia własne i kilkudziesięciu innych translatorów. Do przywrócenia postaci i poezji Heinego pamięci zbiorowej Polaków przyczynił się ostatnio wrocławski historyk literatury Norbert Honsza, który w 2013 roku opublikował obszerną monografię (Honsza 2013) przedstawiającą nadzwyczaj szczegółowo dzieje życia i twórczości autora *Atty Trolla* i zawierającą obszerny wybór tłumaczeń z prozy i liryki Heinego; nie ma wśród nich żadnego z rozdziałów *Baśni zimowej* w przekładzie Kazimirza Filipa Wize. Z dużą dozą pewności można założyć, iż nie był on znany autorowi biografii.

2

Heinrich Heine pozostawił szereg pism, w których wyraża swoje zainteresowania sprawami polskimi, w szczególności kwestią odzyskania niezawisłości. W 1822 roku udał się z wizytą do swojego przyjaciela z okresu studiów, hrabiego Eugeniusza Brezy, i spędził kilka miesięcy w posiadłości Brezów w wielkopolskim Świątkowie, skąd wypuszczał się w okolice Gniezna, Poznania, a nawet na tereny znajdujące się pod zaborem rosyjskim. Swoje spostrzeżenia opisał w eseju *O Polsce* (Heine 1924b), który – mimo licznych krytycznych uwag dotyczących polskiej mentalności i kultury życia – uznać można za dowód jego polonofilskiej postawy. Nie dziwi więc zainteresowanie naszych pisarzy jego twórczością; przykłady tego zainteresowania są też przedmiotem badań polskich literaturoznawców, doszukujących się paraleli i śladów twórczej recepcji poezji i prozy Heinego w dorobku literackim m.in. polskich literatów emigracyjnych, a nawet Stefana Żeromskiego. Stefan Kawyn analizując twórczość Juliusza Słowackiego i Heinego wylicza szereg wspólnych cech obu wygnańców, które wskazują na powinowactwa obu poetów: kruche zdrowie i związane z tym pasmo cierpień, konieczność emigracji i wybór Paryża na miejsce zamieszkania, zauroczenie wolnością jako podstawową wartością ojczyzny z wyboru, przypisywanie wielkiej roli miłości, przywiązanie do matki, ironia jako sposób prowadzenia dialogu z czytelnikiem.

> Obaj nosili w swej duszy tragiczny ból tułactwa na ziemi obcej, i tę świadomość, że do ojczyzny powrócić nie mogą. Choć ich różniła narodowość, rasa, łączyła ich

3| Stefan Morawski jest zdania, że to właśnie znajomość z Marksem zaowocowała powstaniem poematu *Niemcy. Baśń zimowa* (por. Morawski 1957: 174). Podobny sąd można znaleźć w książce Anny Milskiej *Henryk Heine* (Milska 1957: 175–176).

> przecież tęsknota za krajem rodzinnym, tęsknota, która u Heinego znalazła wyraz w poemacie o Niemczech, a zwłaszcza we wstępie do tego poematu, *Pożegnaniu Paryża*, u Słowackiego zaś w strofach *Beniowskiego*. (Kawyn 1930: 107)

Heine nie utrzymywał w Paryżu żadnych kontaktów ze Słowackim, podobnie jak z Mickiewiczem i innymi polskimi pisarzami (por. Krzywon 1972, passim). Przyjaźnił się natomiast z Chopinem i kilkoma politykami; liczne motywy polskie w jego liryce i prozie świadczą o zainteresowaniu sprawami nieistniejącego *de facto* kraju i jego mieszkańców. Mimo braku polskich wątków w poemacie *Niemcy. Baśń zimowa* polscy tłumacze często sięgali do najbardziej rewolucyjnego utworu Heinego, jednak nie tak często, jak do *Księgi pieśni*. Przekładu *Baśni* podjęli się, obok Kazimirza Filipa Wize, m.in. Aleksander Kraushar (1843–1931)[4], Józef Jankowski (1865–1935)[5], Henryk Monat (1860–1937)[6], Adam Konopnicki[7], profesor gimnazjum w Mysłowicach, a ponadto Stanisław Jerzy Lec, Antoni Marianowicz i Artur Marya Swinarski.[8] Ostatnie, znane mi, tłumaczenie ukazało się niespełna dwadzieścia lat temu w limitowanym, niestety, nakładzie i – o dziwo – w Berlinie. Chodzi o ważki z punktu widzenia polskiej recepcji Heinego przekład Antoniego Skibińskiego (Heine 1997), którego bibliofilskie wydanie zawiera krótki esej o twórczości niemieckiego poety. Świadomi trudności, na jakie napotkać może czytelnik polski podczas lektury *Baśni*, prawie wszyscy tłumacze zaopatrują swoje przekłady w przedmowy, noty, komentarze, objaśnienia i przypisy.[9] W obszernej *Przedmowie* do swojego przekładu Henryk Monat pisze:

> Poemat *Niemcy – baśń zimowa* był – jak poeta sam przewidywał i pozostał po dziś dzień przedmiotem najzacieklejszych napaści na osobę twórcy. Odwieczną metodą, nie mogąc ubić dzieła i druzgocącej jego ironii, rzucono się na twórcę. Stworzono legendę, starczącą w literaturze, jak niejeden zabobon w rzeczach wiary, że Heine zaprzedał się Francuzom, że dybie na ideę jedności Niemiec, że jest szkodnikiem politycznym, który kraje nadreńskie w każdej chwili odstąpić gotów sąsiadom, odwiecznym wrogom […], że z drwinami wyraża się o najświętszych uczuciach miłości kraju i wiary.[10]

Jednym z głównych autorów owej legendy był krytyk literacki Wolfgang Menzel, „najobskurniejszy chwalca Prus", jak nazywa go w *Objaśnieniach* do swojego tłumaczenia *Baśni* Henryk Monat.

4| Fragmenty jego tłumaczenia zawiera tom Heine (1889: 245–261).

5| Henryk Heine (1911). *Niemcy (Baśń zimowa)*. Warszawa.

6| Henryk Heine (1924a). *Niemcy – baśń zimowa*. Kraków.

7| Henryk Heine (1929). *Niemcy*. Mysłowice.

8| Ich przekłady pojedynczych rozdziałów „Baśni" zawiera tom: Henryk Heine (1956). *Dzieła wybrane. Utwory poetyckie*. Warszawa.

9| Czynią tak wzorem Gustava Karpelesa (1848–1909), redaktora dziewięciotomowej edycji dzieł Heinego.

10| Przedmowa tłómacza [sic!], w: Heine (1924a: 5).

3

Poemat *Niemcy. Pieśń zimowa* to jeden z najtrudniejszych tekstów Heinego: jego zrozumienie, odczytanie wszystkich sensów i znaczeń wymaga nie tylko kompetencji językowej, lecz także odpowiedniej kompetencji kulturowej. Padają w nim liczne nazwiska twórców kultury niemieckiej, polityków, władców; mowa jest o wielu faktach historycznych, pojawiają się aluzje dotyczące sporów politycznych, religijnych i estetycznych. Z punktu widzenia odbiorcy spoza niemieckiego kręgu językowego jawić się on może jako hermetyczny, a poprzez nagromadzenie sygnałów czytelnych w zasadzie wyłącznie dla współczesnych autora, jako zabytek piśmiennictwa, niekoniecznie korespondujący z czasem, w którym żyjemy. Na przykładzie postaci Wolfganga Menzla, pojawiającej się w kilku strofach poematu, można pokusić się o przybliżenie zarówno genezy dzieła Heinego, jak i podjąć próbę jego aktualizacji. Nie będzie przesadą stwierdzenie, iż jest ono w znacznej mierze polemiką z tezami lansowanymi przez jednego z najpotężniejszych, bo zawiadującego opiniotwórczym periodykiem, ludzi w ówczesnych Niemczech. W opinii Heinego Menzel był nośnikiem poglądów i przekonań, które wykraczały poza tradycyjnie rozumiany nacjonalizm i zbliżały się do szowinizmu, pogardy dla obcych, francuzofobii i antysemityzmu. Kiedy w *Przedmowie* do swojego poematu przywołuje jedną z postaci tragedii *Zbójcy* Friedricha Schillera, a mianowicie Schufterle (w polskich przekładach występującą zwykle jako Szufterle; w wolnym przekładzie – łotrzyk), to ma na myśli właśnie Menzla, możnego redaktora, powołującego się na wartości chrześcijańskie i narodowe, przeciwnika francuszczyzny, wpływowego i lojalnego wobec władz krytyka literackiego, bezwzględnego wroga wszelkich idei, jakie Heine uznawał za postępowe. Kazimirz Filip Wize tak oto tłumaczy fragment owej *Przedmowy* dotyczący wszechwładzy prasy:

> Najwyraźniejsze przeciwieństwo będę umiał szanować, jeśli wypływać będzie z przekonań. Nawet najrubaszniejszemu wrogiemu usposobieniu zamierzam wtedy przebaczyć, nawet z głupotą liczyć się będę, jeśli się tylko objawi w szczerości. Natomiast cała moja milcząca pogarda dla bezsumiennego durnia, który dla czystej złej woli albo nieschludnej prywatnej zjadliwości, moje dobre imię u społeczeństwa starać się będzie zbezcześcić i przytem patryotyzmy, jeśli nie religii i etyki maskę przywdzieje. Anarchiczny stan niemieckiego politycznego i literackiego czasopismowego świata bywał w tej mierze z takim talentem wyzyskiwanym, że sam byłem zniewolony podziwiać. Zaprawdę, Łotrzycki nie umarł, żyje jeszcze wciąż i stoi od lat na czele bandy, dobrze zorganizowanej, literackich złodziei, którzy w czeskich lasach naszej prasy codziennej się rozbijają, za każdym krzem, za każdym listowiem ukryci leżą, posłuszni na wszelki, choć najcichszy gwizd godnego ich przewódcy. (Heine 1897: 6–7)

Rozprawa z tego rodzaju konserwatyzmem przyprawionym tanim nacjonalizmem i mierną religijnością wyrażającą się przede wszystkim w szerzeniu

nienawiści do ateuszy bądź innowierców, zdaje się być podstawowym celem polemicznego pisma, jakim jest poemat *Niemcy. Baśń zimowa*.

> Niemcy nie pracują zbyt wiele, ale piszą za to bardzo dużo. Staliśmy się narodem pismaków, i zamiast dwugłowego orła moglibyśmy wstawić do naszego godła gęś. Pióro u nas rządzi i służy, pracuje i nagradza, walczy i żywi, uszczęśliwia i karze. Według szacunkowych wyliczeń w Niemczech drukuje się rocznie dziesięć milionów tomów. Ponieważ każdy, co pół roku aktualizowany, katalog dostępnych książek wymienia z nazwiska ponad tysiąc niemieckich pisarzy, możemy założyć, iż w obecnej chwili żyje w Niemczech około pięćdziesięciu tysięcy ludzi, którzy napisali jakąś książkę. Jeśli ich liczba będzie rosła w takim tempie jak dotychczas, to kiedyś trzeba będzie sporządzić wykaz starszych i nowych autorów niemieckich, który zawierał będzie więcej nazwisk niż wykaz wszystkich żyjących czytelników. (Menzel 1836, t. 1: 1 i n.)

Autor tych słów, Wolfgang Menzel (1798–1873), rówieśnik i przyjaciel Heinego, niekwestionowany „papież" dziewiętnastowiecznej pruskiej krytyki literackiej i redaktor jednej z największych podówczas gazet, postawił więc sobie za cel zmniejszenie liczby tytułów zalewających rynek księgarski. Wypracował przy tym szereg kryteriów, które miały mu pomóc w wyeliminowaniu autorów produkujących teksty „niegodne uwagi i powagi" niemieckiej publiczności czytelniczej. Część z owych kryteriów, przede wszystkim restrykcyjną cenzurę, skwapliwie przejęli jego następcy, w tym także funkcjonariusze partii narodowo-socjalistycznej odpowiedzialni sto lat później za kreowanie polityki kulturalnej w Trzeciej Rzeszy. Proponował ponadto, by znaczną część książek zalegających półki księgarskie i biblioteczne wydać na pastwę ognia; i tę myśl też podchwycili w swoim czasie narodowi socjaliści – wykonawcy jego „estetycznego" testamentu. Nieprzypadkowo w rozdziale czwartym *Baśni* po strofie, w której pada nazwiska inkwizytora Jakuba van Hogstraatena i Menzla jako kontynuatora jego brutalnych praktyk, pojawia się czterowiersz traktujący o paleniu ludzi i książek. W tłumaczeniu Kazimirza Filipa Wizego brakuje tej zwrotki, stała się zapewne łupem austriackiego cenzora. W przekładzie Henryka Monata brzmi ona następująco: „Płomienie stosów żarły tu / I książki i ludzkie ciała – / A dzwony biły, gawiedź w takt / 'Kyrie Elejson' śpiewała" (Heine 1924a: 37). Postać Menzla jako nieprzejednanego antysemity i cenzora uwieczniali w swoich esejach najwybitniejsi pisarze języka niemieckiego, wśród nich kilkakrotnie sam Heine, m.in. w poemacie *Niemcy. Baśń zimowa*. Heine i Menzel poznali się podczas studiów w Bonn; jeszcze w 1828 roku młody Heine z wielkim uznaniem wyrazi się w swojej recenzji o dwutomowej historii literatury niemieckiej Menzla, ten jednak już w latach trzydziestych stanie się jego najzagorzalszym wrogiem. W 1824 roku jeden z największych ówczesnych wydawców, Johann Friedrich Cotta, powierza Menzlowi redagowanie pisma *Literaturblatt*, czyli dodatku literackiego do

popularnej wówczas gazety *Morgenblatt für gebildete Stände* (*Gazeta poranna dla wykształconych stanów*). Tak oto Menzel rozpoczyna swoją wielką karierę jako krytyk literacki. Jego nowy pracodawca zwrócił się też do Heinego z propozycją przejęcia redagowania jednego ze swoich periodyków:

> Baron Cotta von Cottendorf, który przekroczył właśnie sześćdziesiątkę, najpotężniejszy z wydawców niemieckich, wyszedł ze sfery bardzo niskiej. Ubogi student teologii stał się posłem wirtemberskim, wiceprezydentem Izby i grał wybitną rolę w polityce południowych Niemiec. Był to człowiek bez przesądów, tak dalece niezależny od prądów epoki, że kilkakrotnie jako poseł przemawiał na korzyść politycznego i cywilnego równouprawnienia Żydów. Chciał dobrze zapłacić Heinemu, aby mieć go po swojej stronie. (Valentin 1958: 149–150)

Heine odmawia, czekając na atrakcyjniejsze propozycje; dwa lata później, w 1826 roku rozpoczyna długą współpracę ze swoim nowym wydawcą, Juliuszem Campe, którego wspomina w poemacie *Niemcy. Baśń zimowa* (w swoim przekładzie Wize błędnie podaje jego imię: Julian). Od połowy lat trzydziestych Menzel zaczyna atakować autorów kojarzonych z ruchem młodoniemieckim, przede wszystkim Heinego i Ludwiga Börne, pisarzy pochodzenia żydowskiego, których „gniew i ukłucia szkodzą sprawie żydowskiej, są bowiem karmą dla wszelkich antypatii, a pod ich egidą wylęga się horda podłych Żydków, którzy to wszystko, co dla chrześcijan i Niemców jest świętością, kalają otwartą pogardą" (Menzel 1836: t. 2, 211). Religia i moralność, a właściwie katalog niebezpieczeństw, jakim mają one podlegać, to teraz dominujące tematy jego publicystyki, która nie ma już wiele wspólnego z tradycyjnie pojmowaną krytyką literacką. Heinemu przypisuje próby skompromitowania chrześcijaństwa jako „instytucji niegodnej ludzkości", jako przeżytku chylącego się ku upadkowi świata mieszczańskiego. „Chrześcijaństwo – pisze w jednym ze swoich tekstów Menzel – traktuje Heine niczym przeszkodę w przywróceniu pierwotnej harmonii między ciałem i duszą, a ta powrócić ma szczęśliwie po wyplenieniu naszej religii. Chrystus w jego obrazach poetyckich to warchoł, najgorszy wróg" (Menzel 1859: t. 3, 466). Uprawia teraz otwarty antysemityzm, zyskując rzesze nowych czytelników. Żyd jako przyczyna wszelkiego zła pojawia się też w kontekście polskim: parafrazując słowa Heinego z eseju Über *Polen* Menzel pisze:

> W Polsce były tylko dwa stany – aż do buty dumna i skłócona szlachta oraz bardzo nisko usytuowane chłopstwo pańszczyźniane; pomiędzy nimi nie było nigdy godnego uwagi stanu mieszczańskiego, lecz jedynie motłoch w postaci brudnych Żydów, który ułatwiał szlachcie zadłużanie się po uszy i rozwiązłość, chłopom natomiast picie gorzałki, dla obu grup jedynie pożerające wszystko raczysko. (Menzel 1860: 321)

Swoje teksty redaguje teraz niczym apele kierowane nie do wąskiego grona odbiorców literatury, lecz do narodu niemieckiego, w obliczu grożącego mu

niebezpieczeństwa. Żydowskich uczestników ruchu literackiego, przede wszystkim Heinego, oskarża o korupcję kulturalną i szerzenie zgorszenia; w jego tekstach na pierwszy plan wysuwa się teraz funkcja impresywna: „Judaizm, nieznający ojczyzny, rozprzęga i niszczy pojęcie wstydu i moralności, i jeżeli ciemny tłum w średniowieczu oskarżał fałszywie Żydów, że zatruwają studnie, trzeba dziś podjąć to najzupełniej usprawiedliwione oskarżenie w dziedzinie literatury" (cyt. za Valentin 1958: 223). Seria denuncjatorskich artykułów Menzla demaskujących rzekome szerzenie amoralności, antychrześcijańskości, pedofilii, oraz nawoływanie do zdrady stanu na rzecz Francji, powoduje wydanie w 1835 roku edyktu zabraniającego rozpowszechniania pism autorów zaliczanych do inkryminowanego od tej chwili ugrupowania określanego jako Młode Niemcy. Wśród autorów wymienionych w dokumencie wydanym przez Zgromadzenie Federalne, nazywane i wtedy Bundestagiem, jest między innymi Heinrich Heine. Wkrótce potem poeta opuszcza Niemcy, i udaje się do Paryża.

Na liście autorów skazanych przez parlament na milczenie nie było wprawdzie nazwiska Ludwiga Börne, ale to właśnie on jako pierwszy z poetów Młodych Niemiec z wielkim impetem zaatakował Menzla. W obszernym eseju, zatytułowanym *Menzel francuzożerca* Börne, tak jak Heine, niemiecki Żyd, pisze:

> Przyjaciele mówią mi, że jest im przykro, bo temu tkaczowi kłamstw Menzlowi nie dobrałem się jeszcze do skóry. Odpowiadam im: Menzel jest już osądzony, jeszcze jest wolny, przechodzi kwarantannę, ale los go w końcu dopadnie. Mam być jego siepaczem, drabiną do jego szczęścia? Do tak szlachetnej zemsty nie zawsze jest się usposobionym. I cóż mógłbym mu uczynić! Jak można z sukcesem wojować z ludźmi, którzy nie wypełzają ze swoich monologów, którzy nie odpowiadają na zadane pytania, odpowiadają w powietrze na pytania, których nie usłyszeli, a na swoje własne pytania nie przyjmują odpowiedzi? (Börne 1976: 279–280)

Heine też nie pozostał Menzlowi dłużny – w obszernym eseju, który ukazał się pod znamiennym tytułem *O denuncjancie* poeta pisał:

> Może jest i kilku szczerych nieprzyjaciół Francji między zgrają nierozumiejącą naszej sympatii dla Francji i oskarżającą nas w tak bezsensowny sposób. Ale większość wrogów Francji to łajdacy, udający tylko nienawiść; to łajdacy niewierni, nieuczciwi, tchórzliwi i bezwstydni. Pozbawieni wszystkich zalet niemieckich, drapują się w narodowe wady, aby dać sobie pozór patriotyzmu i móc pod tą maską znieważać bezkarnie prawdziwych przyjaciół ojczyzny. W masach niemieckich nienawiść do Francji jest jednoznaczna z miłością do kraju; eksploatując zręcznie to uczucie, przeciąga się ciemny tłum na swoją stronę, aby zaatakować młodych pisarzy pragnących ugruntować przyjaźń między Niemcami i Francją. Był istotnie czas, kiedy ta nienawiść była państwu pożyteczna. Chodziło wtedy o odparcie najeźdźcy; ale dziś od zachodu nie grozi niebezpieczeństwo, Francja nie zagraża już naszej niepodległości, dzisiejsi Francuzi nie są Francuzami wczorajszymi. Bratają się z nami w dziedzinie ducha, ich interesy materialne splatają się coraz mocniej z naszymi.

> Francja jest dzisiaj naszą naturalną sojuszniczką. Trzeba być idiotą, żeby tego nie rozumieć, ale ten kto to rozumie, i działa w przeciwnym kierunku, jest zdrajcą. (Heine 1981: 162–163; przekład polski za Valentin 1958: 226)

Menzla nazywa nieszczęśnikiem, któremu „natura powierzyła maleńki talent, wydawca Cotta zaś wielką gazetę" (Heine 1981: 153). Motyw denuncjanta pojawia się m.in. w czwartym rozdziale poematu *Niemcy. Baśń zimowa*.

Menzel lansował swoją własną wizję literatury narodowej, literatury wolnej od obcych wpływów, będącą odwzorowaniem ducha niemieckiego, literatury bez Heinego i innych pisarzy pochodzenia żydowskiego. Wiele miejsca w jego pisarstwie zajmują teraz przemyślenia dotyczące tzw. mentalności narodowej i tożsamości; podejmuje też liczne próby ustalenia przestrzeni, jaką zajmuje ów duch niemiecki. Do swoich esejów wprowadza eksplikacje kolejnych niemieckich cnót, przymiotnik „niemiecki" pojawia się u niego w niezliczonych wręcz konstelacjach. Pisze na przykład o „niemieckiej" prawdzie, „niemieckiej" duszy, niemieckiej „wnikliwości", niemieckiej „wrażliwości", „niemieckiej" bystrości umysłu i „niemieckiej" melancholii, a także o „prawdziwym" Niemcu. Literaturze przypisuje funkcje kreowania świata duchowego, który pozwoli Niemcom uwierzyć w powodzenie ich misji oświecania świata.

> Istnieją słowa, które same są czynami. Wszelkie wspomnienia i ideały życiowe wiążą się z owym innym światem wiedzy i poezji, jaką tworzy, uszlachetnia i rozpromienia wieczny czyn ducha. I właśnie w tym świecie my, Niemcy, czujemy się u siebie. Natura obdarowała nas wnikliwością, skłonnością do zagłębiania się we własnym duchu, i czerpania z jego nieprzebranego bogactwa. Oddając się owemu narodowemu dążeniu, ujawniamy w sobie prawdziwą wielkość i wypełniamy prawo natury, los, do którego jesteśmy powołani przed innymi narodami. Literatura, odwzorowanie owego życia duchowego, tylko wtedy ukaże swoje jasne i promieniujące oblicze. Światło idei, jakie wyszły z Niemiec, oświeci cały świat. (Menzel 1836: 11)

Jakaż groza emanuje z tych słów, które ideolodzy narodowego socjalizmu w niezmienionej niemal postaci serwowali obywatelom tak zwanej tysiącletniej rzeszy. W podręczniku historii literatury niemieckiej Hermanna Klugego z 1937 roku można natknąć się na słowa, które jak żywo przypominają wypowiedzi Menzla sprzed stu lat:

> Brakuje nam w poezji Heinego niemieckiej wrażliwości, niemieckiego umiłowania przyrody, niemieckiego przywiązania do narodu. Wszystko obraca się u niego wokół jego ukochanego ja, i nawet w przypadku jego na pozór najbardziej uczuciowych pieśni nie można uwierzyć w prawdziwość głębokiego uczucia – chodzi przecież nie o prawdziwego Niemca, lecz o Żyda, który tylko parodiuje niemieckie ciepło uczuć. Heine okazał się jedynie godnym pogardy typem, który w najgorszy sposób oczerniał naród niemiecki. (Kluge 1937: 220)

4

Poza kilkoma rozdziałami poematu *Niemcy. Baśń zimowa* w przekładzie Aleksandra Kraushara włączonymi do pierwszego tomu *Poezyj* Heinego z 1889 roku, do ukazania się przekładu Kazimirza Filipa Wize w 1897 roku (Heine 1897), jego całość nie była znana polskiemu odbiorcy. Jego następcy mieli więc wzorzec, który mógł posłużyć do sporządzenia przekładów doskonalszych, zapewniających ekwiwalentyzację artystyczną i pełne oddanie w języku docelowym sensów oryginału. Czy wszyscy oni mieli jednak dostęp do istniejącego zapewne w niewielkiej tylko liczbie egzemplarzy tekstu? Nie znał go raczej Henryk Monat, który w *Przedmowie* do własnego tłumaczenia pisze, iż „*Niemcy – baśń zimowa*, dotychczas, ile wiem, nie znalazły polskiego tłómacza" (Heine 1924a: 20). Krytycznie o stronie formalnej przekładu Wizego wypowiada się inny tłumacz i znawca twórczości Heinego, Władysław Nawrocki (1870–1931). „Przy powtórnem wydaniu należałoby pomyśleć o poprawieniu przekładu, który, naszem zdaniem, nie dość starannie został opracowany. […] Nie odznacza się polotem i potoczystością, rymy także dość często kuleją i od czasu do czasu bywają zastępowane asonansami" (Nawrocki 1898: 177–178). Nawrocki ubolewa też, iż Wize nie przetłumaczył wstępu pióra Gustava Karpelesa poprzedzającego wydanie niemieckie, który informuje o genezie dzieła i celach jakie przyświecały jego powstawaniu; krytycznie wypowiada się o aparacie przypisów, nielicznych i przynoszących jedynie zdawkowe informacje. Zarzuty te trzeba powtórzyć i dzisiaj – bez dodatkowych informacji, bez eksplikacji, bez przypomnienia tła pewnych wydarzeń historycznych najbardziej nawet uważna lektura poematu nie przybliży odbiorcy do sukcesu jakim jest odczytanie wszystkich kontekstów *Baśni*, politycznych, społecznych, kulturowych i religijnych. Pionierskie dzieło Wizego zasługuje wszakże na uwagę. Jego powstanie poprzedziły zapewne szczegółowe studia historycznoliterackie i kwerendy, których wynikiem jest tłumaczenie oddające sensy i znaczenia oryginału, nawiązujące do zjawisk prozodycznych tekstu wyjściowego. W niniejszej krótkiej analizie porównane zostaną drobne elementy obu korpusów tekstowych, oryginału i translatu, co pozwoli wychwycić ewentualne różnice natury semantycznej bądź stylistycznej. Maria Krysztofiak uważa, że

> krytyk przekładu powinien sobie uświadamiać złożoność aktu przekładu literackiego i przy wartościowaniu jakości przekładu uwzględniać fakt, na ile tłumaczowi udało się oddać w procesie przekładu harmonię trzech zasadniczych kodów składających się na oryginalność dzieła, mianowicie kodu leksykalno-semantycznego, kulturowego i estetycznego. (Krysztofiak 1999: 139)

Wize, podobnie jak pozostali polscy tłumacze *Baśni*, nie korzystał z pierwszego wydania poematu, które nie zawiera kilkunastu strof wykreślonych przez Heinego z powodów estetycznych bądź politycznych. Niektóre z nich pojawiają

się w przekładzie Wizego, co oznacza, iż dotarł do opracowań, zapewne książek Karpelesa, w których przedrukowane zostały „niechciane" strofy. Jedna z nich pojawia się w rozdziale trzecim będącym satyrą na dumę państwa pruskiego, czyli jego armię. W zwrotce poprzedzającej inkryminowane miejsce mowa jest o masywnym hełmie żołnierzy pruskich, kolejna ma wobec niej charakter komplementarny i traktuje o problemach, jakie może nieść ze sobą jego obecność na głowie wojownika zmuszonego do ucieczki. „Auch wenn es Krieg gibt, müßt ihr euch / Viel leichteres Kopfzeug kaufen! / Des Mittelalters schwerer Helm / Könnt euch genieren im Laufen." Tekst oryginału, poprzez użycie czasownika „genieren" (ciążyć, ale również wstydzić się, zawstydzać) presuponuje zaistnienie sytuacji, w której nakrycie głowy żołnierza nie chroni go już przed ciosami zadawanymi przez nieprzyjaciela, nie zasłania go przed kulami wystrzeliwanymi z broni wroga, lecz przeszkadza mu w pośpiesznym oddaleniu się z pola walki. Antymilitarystyczny wydźwięk tego passusu tekstu oryginału nie podlega dyskusji. Wize tak oto przekłada ten fragment poematu: „Potrzeba będzie w wojnie wam / Pokrycia głów lekkiego; / Wasz średniowieczny, ciężki hełm / Przeszkadzać mógłby w biegu" (Heine 1897: 18). Inni polscy tłumacze próbują wypełnić istniejące tu miejsce niedookreślone poprzez zastosowanie rzeczowników jednoznacznie wskazujących cel nabycia lżejszych hełmów. Tak brzmi ta strofa w przekładzie Monata: „A na czas wojny myślcie też / O lżejszem głowy przybraniu, / Ten średniowieczny ciężki hełm / Przeszkadzałby wam w zmykaniu" (Heine 1924a: 35). Adam Konopnicki też podpowiada czytelnikowi swojego przekładu właściwy cel zmiany nakrycia żołnierskich „pał": „I w czasie wojny musicie wreszcie / na pałach lżejsze mieć czepce, / bo średniowieczny wasz ciężki hełmik / przeszkadzałby wam w ucieczce" (Heine 1929: 16). Rozwiązanie Wizego, to znaczy pozostawienie miejsca niedookreślenia w tekście języka docelowego, jest zabiegiem ze wszech miar właściwym: podpowiadanie odbiorcy tekstu lirycznego konkretnych rozwiązań – a tak czynią inni polscy tłumacze *Baśni zimowej* – jest przykładem nadmiernej opiekuńczości i prowadzi do niedopuszczalnych symplifikacji.

Z punktu widzenia czytelnika dwudziestego pierwszego wieku język przekładu poematu Heinego musi wydać się archaiczny, a w części nawet niezrozumiały. Już we wprowadzającym w problematykę *Baśni* wierszu *Pożegnanie Paryża*, Wize tłumaczy słowo „Heide" [wrzosowisko, pustkowie] jako „puszcze" (s. 9); dla współczesnego odbiorcy puszcza na pewno nie kojarzy się już jednak z pustacią. Jednym z często stosowanych przez niego zabiegów stylistycznych jest przesuwanie końcówek z czasownika do rzeczownika. W pierwszej linijce pierwszego rozdziału pojawia się takie właśnie rozwiązanie: „Do Niemiec w drogem wybrał się" (s. 11). Na inny przypadek takiej strategii stylistycznej natrafiamy w pierwszej strofie rozdziału siódmego: „Do domum poszedł, słodkom spał" (s. 31).

Rzadko pojawiają się w tekście przekładu miejsca świadczące o niezrozumieniu przesłania oryginału bądź o niedostatecznej kompetencji językowej. W rozdziale

trzecim natrafił tłumacz na nazwę, której zapewne nie potrafił rozszyfrować: „Stukkert am Neckarstrome". Wybór translatora – „w szarym tłumie" (s. 16) uznać trzeba za błędny, chociaż nie burzący spójności tekstu. „Stukkert am Neckarstrome" to po prostu miasto Stuttgart położone nad rzeką Neckar; to miejsce w tekście jest kolejnym nawiązaniem do postaci największego wroga Heinego, Menzla, który ze stolicy Szwabii właśnie zawiadywał w manipulacyjny sposób niemieckim ruchem literackim. Kłopot sprawił Wizemu, ale także pozostałym tłumaczom *Baśni*, termin „Fuchtel", rzeczownik o wielu znaczeniach, z których tylko jedno nadaje głębszy sens opisowi mentalności pruskich żołnierzy – chodzi o „dryl", „wpływ" surowego wychowania narzuconego przez narodowych pedagogów. Nawiązując do poprzedniej strofy, w której mowa jest o „kiju, którym ich okładano", Wize tak oto tłumaczy frazę „Ja, ganz verschwand die Fuchtel nie, / Sie tragen sie jetzt im Innern": „Zupełnie nie zaginął kij, / Noszą go teraz w sobie" (s. 17). I tym razem udało mu się zachować spójność tekstu przekładu, chociaż trudno w tym przypadku mówić o ekwiwalencji semantycznej. Do nieporozumień prowadzi użycie terminu „klasycyzm" (s. 21) w miejsce słowa „Klerisei" czyli kler bądź klechy: tłumacz osłabia w ten sposób antyklerykalny wydźwięk tego fragmentu wypowiedzi poetyckiej Heinego.

Szereg rozwiązań stylistycznych budzi wątpliwości, jako że ich wybór podyktowany był jedynie chęcią odtworzenia w języku polskim charakterystycznej wersyfikacji poezji autora *Baśni*, nazywanej czasami „strofą Heinego" (por. Kolago 1982: 114–121). Jako przykład takiego błędnego wyboru niech posłuży przekład fragmentu rozdziału „kolońskiego" dotyczącego budowy katedry w nadreńskiej metropolii: „die Narren in Schwaben" („głupcy w Szwabii"; „szwabskie błazny") oddał Wize w swoim przekładzie jako „Narwańce z Szwab".

Wize posługuje się nader rzadko komentarzem; pojawia się on w formie przypisów dolnych. Objaśnienia mają zdawkowy charakter, w wielu przypadkach nie pozwalają one czytelnikowi na zrozumienie intencji autora *Baśni*, bowiem tłumacz ucieka się do uproszczeń.

Przywoływany powyżej Władysław Nawrocki nazwał Wizego tłumaczenie *Baśni zimowej* „całkowitym" (Nawrocki 1898: 177). Po przyjrzeniu się translatowi nie można jednak zgodzić się z tym stwierdzeniem: w rozdziale czwartym, istotnym dla krytyki kleru uprawianej przez Heinego, brakuje bowiem pięciu strof dotyczących świętych Trzech Królów, kanonizacji dokonywanych przez Kościół katolicki etc. Można by zaryzykować sąd, że i tym razem interweniował czujny cenzor, jednak brak tych samych elementów w pozostałych przekładach polskich, wskazuje na inny powód: wszyscy czterej polscy translatorzy korzystali z tego samego, okrojonego wydania, dostępnego w tej postaci na przełomie dziewiętnastego i dwudziestego wieku. Ponieważ żaden z nich nie podaje podstawy przekładu, trudno stwierdzić, o jaką edycję chodzi.

Przekład poematu *Niemcy. Baśń zimowa* sporządzony przez Kazimirza Filipa Wize jest wynikiem aktu twórczego, w którym wielkopolski uczony jako nadawca

wtórny popisuje się daleko idącą kreatywnością zapewniającą mu znaczące miejsce wśród tłumaczy poezji Heinricha Heinego. Jako całość jego dzieło oddaje sens tekstu wyjściowego, jego kulturowe konteksty i warstwę formalną. Prywatny charakter publikacji dedykowanej siostrom tłumacza miał niewątpliwie wpływ na jej ostateczny kształt – niedoskonałości stylistyczne, błędne wybory semantyczne i uproszczenia wynikające z niedostatecznego wyposażenia warsztatu tłumacza (słowniki, leksykony, historie literatury niemieckiej i europejskiej) mogły zostać wyeliminowane podczas korekty redakcyjnej, jakiej zapewne zabrakło. Pobieżna choćby analiza porównawcza czterech polskich przekładów poematu *Niemcy. Baśń zimowa* pozwala uznać translat Kazimirza Filipa Wize za najbardziej kompatybilny z oryginałem niemieckim. Po uważnym opracowaniu redakcyjnym, uzupełnieniu komentarzy i usunięciu nielicznych usterek w obrębie metrum, to znaczące świadectwo dziewiętnastowiecznej polszczyzny można by zaprezentować dzisiejszej publiczności czytelniczej.

Literatura

Literatura podmiotowa

Heine, Henryk (1889). *Poezye I*. Warszawa.

Heine, Henryk (1897). *Niemcy. Baśń zimowa. Napisana w styczniu 1844 roku. Z niemieckiego przełożył Kazimirz Filip Wize*. Kraków.

Heine, Henryk (1911). *Niemcy (Baśń zimowa) w przekładzie Józefa Jankowskiego*. Warszawa.

Heine, Henryk (1924a). *Niemcy – baśń zimowa*. Przeł. Henryk Monat. Kraków.

Heine, Henryk (1924b). *O Polsce*. Przeł. Stanisław Rossowski. Lwów.

Heine Henryk (1929). *Niemcy*. Przeł. Adam Konopnicki. Mysłowice.

Heine, Henryk (1956). *Dzieła wybrane. Utwory poetyckie*. Warszawa.

Heine, Heinrich (1978). *Poezje wybrane*. Przeł. Robert Stiller. Warszawa.

Heine, Heinrich (1997). *Niemcy. Baśń zimowa*. Przeł. Antoni Skibiński. Berlin.

Literatura przedmiotowa

Börne, Ludwig (1976). *Briefe aus Paris – Menzel der Franzosenfresser*. Ausgewählt und eingeleitet von Helmut Bock und Walter Dietze. Mit einem Anmerkungsteil. Werke in zwei Bänden. T. 2. Berlin/Weimar.

Heine, Heinrich (1981). „Über den Denunzianten. Eine Vorrede zum dritten Teile des Salons". W: idem. *Werke in fünf Bänden*. T. 5. Berlin/Weimar. S. 26–42.

Honsza Norbert (2013). *Zbuntowany geniusz. Heinrich Heine – biografia*. Wrocław.

Karst, Roman (1956). *Henryk Heine. Zarys życia i twórczości*. Warszawa.

Kawyn, Stefan (1930). *Słowacki – Heine („Beniowski" – „Niemcy. Baśń zimowa"). Paralela*. Lwów.

Kluge, Hermann (1937). *Geschichte der deutschen National-Literatur*. Altenburg.

Kolago, Lech (1982). *Untersuchungen zur Verskunst Heinrich Heines*. Warszawa.
Krysztofiak, Maria (1999). *Przekład literacki a translatologia*. Poznań.
Krzywon, Ernst Josef (1972). *Heinrich Heine und Polen. Ein Beitrag zur Poetik der politischen Dichtung zwischen Romantik und Realismus*. Köln/Wien.
Menzel, Wolfgang (1836). *Die deutsche Literatur*. Stuttgart.
Menzel, Wolfgang (1859). *Deutsche Dichtung von der ältesten bis auf die neueste Zeit*. T. 3. Stuttgart.
Menzel, Wolfgang (1860). *Die letzten 120 Jahre der Weltgeschichte (1740–1860)*. T. 4. Stuttgart.
Milska, Anna (1957). *Henryk Heine*. Warszawa.
Morawski, Stefan (1957). *Rozwój myśli estetycznej od Herdera do Heinego*. Warszawa.
Nawrocki, Władysław (1898). „'Niemcy' Henryka Heinego w polskim przekładzie". W: *Biblioteka Warszawska. Pismo miesięczne poświęcone naukom, sztukom i sprawom społecznym, rok 1898"*. T. 2. Warszawa. S. 174–178.
Stiller, Robert (1980). *Księga pieśni na nowo odczytana*. W: Heine, H. *Księga pieśni. Opracował i wstępem opatrzył Robert Stiller*. Warszawa. S. 5–18.
Valentin, A.[ntonine] (1958). *Henryk Heine*, przeł. Irena Krzywicka, Warszawa.

DOI: XXXXXXX

Małgorzata Sieradzka
Universität Rzeszów / Polen

Mehrsprachigkeit in der literarischen Übersetzung

Abstract

Multilingualism in literary translation

The paper deals with selected aspects of literary translation which focus on the issue of multilingualism. Some problems arising from translating Vladimir Kaminer's *Die Reise nach Trulala* are exemplified here. The analytical part consists of a review and a description of the translation techniques applied by Barbara Kocowska in her Polish translation of the foreign words and phrases, and proper names in the novel.

Keywords: multilingualism in literary translation, translator's creativity, translation techniques.

1 Einführung

Der Beitrag ist ausgewählten Problemen der literarischen Übersetzung gewidmet. In den Überlegungen werden Probleme thematisiert, die in der schöngeistigen Literatur zum Vorschein kommen und auf die Mehrsprachigkeit, Multikulturalität und Migration zurückzuführen sind. Es werden die Schwierigkeiten unter die Lupe genommen, die sich bei der Wiedergabe von den aus anderen Sprachen übernommenen Wörtern, Wortgruppen, Wortverbindungen und Äußerungen ergeben.

Die vorliegenden Ausführungen setzen sich mit dem Problem der Übertragung von fremdsprachigen Ausdrücken anhand des Romans *Die Reise nach Trulala* (2002) von Wladimir Kaminer und seiner Übersetzung ins Polnische auseinander. Die polnische Fassung *Podróż do Trulali* (2005) wurde von Barbara Kocowska angefertigt. Bei der Lektüre begibt sich der Leser auf abenteuerliche Reisen nach Paris, nach Amerika, auf die Krim, nach Dänemark und Sibirien. Das vergangene

und heutige Europa wird aus der Sicht eines Exilrussen beobachtet und präsentiert. Die analysierten, dem Original entnommenen Beispiele werden mit ihren Äquivalenten im ZS-Text konfrontiert.[1] Des Weiteren wird gezeigt, welche Strategien und Verfahren bei der Übersetzung von den oben aufgelisteten sprachlichen Einheiten Anwendung fanden. Die Diskussion über die translatorischen Lösungen stützt sich auf die allgemeinen Typologien der Übersetzungsverfahren von Schreiber ([2]1999) und Kautz (2000) sowie die Klassifikationen mit Bezug auf die Wiedergabe von Realienlexemen von Koller ([6]2001) und Marktstein ([2]1999).

2 Exemplarische Analyse

Wie bereits angedeutet, werden im Werk in einige Textfragmente Aussagen eingeflochten, die den Fremdsprachen entnommen wurden. Interessant ist das erste Beispiel, in das die englischen Lexeme: *Germany, live, Spear Heads*, der Titel des Liedes auf Englisch *I can explode every minute*, der Refrain eines der größten Hits von The Beatles (*She loves you, yeah, yeah, yeah, she loves you, yeah, yeah, yeah!*), der einflussreichsten britischen Rockband des 20. Jahrhunderts und das Lehnwort aus dem Russischen, nämlich *Rodina*, eingestreut wurden.

(1) Andrej war zur selben Zeit wie John in der Armee gewesen. Weil er gut Englisch konnte, war er als Funker bei der so genannten »Westgruppe der sowjetischen Armee« in Deutschland eingesetzt und gerade vor Johns Nase stationiert gewesen. Soldat Andrej war für die Funküberwachung der Amerikaner zuständig. Seine Aufgabe bestand darin, alle amerikanischen Meldungen inklusive der Unterhaltungsprogramme abzufangen und die Nummern der Einheiten sowie auch die dazugehörigen Songs aufzuschreiben. Zwei Jahre lang saß Andrej in einem gut getarnten Wagen mit Kopfhörern und Stift und lauschte. Für die Amis sangen hauptsächlich die Männer. »**Guten Morgen, Germany**«, sagte der Moderator, »heute singt Roger Daltey – **live** aus Arizona – für unsere tapferen **Spear Heads** der 78. Unit im Harz ›**I can explode every minute**‹.«

Die Gespräche der beiden Exsoldaten hörten sich für Außenstehende an wie Dialoge zwischen zwei Schwerkranken in einer Klapsmühle. Ich nannte ihre Begegnungen »Das Treffen an der Elbe II« – »Unit 32«, sagte Andrej. Sofort sprangen beide vom Tisch auf und schrien: »**She loves you yeah, yeah, she loves you yeah, yeah, yeah**!« – »80112«, konterte John, woraufhin sofort: »Oh **Rodina**! Deine groooßen Felder werde ich vermiiieeessen…« kam. (RnT 62)

(1') Andriej służył w wojsku w tym samym czasie co John. Ponieważ dobrze znał angielski, został odkomenderowany jako radiotelegrafista do tak zwanej Grupy Zachodniej Wojsk Radzieckich w Niemczech i stacjonował tuż pod nosem Johna.

1| Die Hervorhebungen (Kursivdruck, Anführungszeichen) wurden aus dem AS- und ZS-Text übernommen. Die analysierten sprachlichen Einheiten werden von der Autorin des Beitrags mit dem Fettdruck in den Beispielen markiert.

Szeregowy Andriej był odpowiedzialny za nasłuch radiowy Amerykanów, Jego zadanie polegało na wychwytywaniu wszystkich amerykańskich meldunków oraz programów rozrywkowych, a także wynotowywaniu numerów jednostek i kojarzących się z nimi piosenek. Przez dwa lata Andriej siedział w dobrze zamaskowanym wozie bojowym ze słuchawkami na uszach i z ołówkiem w garści i nasłuchiwał. Dla amerykańskich żołnierzy śpiewali głównie mężczyźni.

– ***Good morning, Germany*** – mówił spiker. – Dziś **na żywo** z Arizony Roger Daltey zaśpiewa dla naszych dzielnych **chłopców** z 78. jednostki w górach Harzu piosenkę ***I can explode every minute****.

Rozmowy obu byłych żołnierzy dla kogoś z zewnątrz brzmiały jak dialogi dwóch obłąkanych w szpitalu psychiatrycznym. Nazywałem ich mityngi „Spotkaniami przy **Elbe II**"**.

– Jednostka 32 – wywoływał Andriej. Jednocześnie obaj zrywali się na równe nogi i ryczeli:

– ***She loves you, yeah, yeah, yeah, she loves you, yeah, yeah, yeah!***

– 80112 – kontrował John, na co rozbrzmiewało:

– Och, **ojczyzno**, będę tęsknił za twoimi przestrzeniami! (PdT 56–57)

* *I can explode every minute* (ang.) – Mogę wybuchnąć w każdej chwili. (PdT 56)

** Elbe II – bunkier z ukrytym wewnątrz dokiem i urządzeniami do budowy i remontów łodzi podwodnych, zlokalizowany w porcie w Hamburgu, używany w czasie II wojny światowej przez Kriegsmarine, zbombardowany w 1945 r. przez aliantów. (PdT 57)

In der polnischen Fassung des Werks ist eine gewisse Inkonsequenz in der Vorgehensweise der Übersetzerin festzustellen. Die vom Moderator ausgesprochene Begrüßung *Guten Morgen, Germany* wurde im ZS-Text mit der Grußformel auf Englisch *Good morning, Germany* wiedergegeben. Solch eine Entscheidung ist hier fehl am Platz: Es ist die Rede über den Soldaten Andrej, der in der Westgruppe der sowjetischen Armee in Deutschland war. Dementsprechend wäre die Begrüßung, die sich auf Deutschland bezieht und in der deutschen Sprache formuliert wird, d.h. *Guten Morgen, Germany* anstelle von *Good morning, Germany*, zu erwarten. Für das Fremdwort *live* wurde die polnische Entsprechung *na żywo* eingesetzt, obwohl die Beibehaltung des Anglizismus im gegebenen Kontext – es handelt sich um die direkte Rundfunkübertragung aus Arizona – wünschenswert wäre. Die Bezeichnung *Unsere tapferen Spear Heads der 78. Unit im Harz* wurde stilistisch teilweise neutralisiert: *nasi dzielni chłopcy z 78. jednostki w górach Harzu* (‚unsere tapferen Jungs aus der 78. Unit im Gebirge Harz').[2] Als Äquivalent für die Benennung *Spear Heads* steht hier das Lexem *chłopcy* (‚Jungs'), was eine Generalisierung veranschaulicht. Der Titel des angesagten englischen Liedes wurde ebenfalls wie der Refrain des Hits von The Beatles im Original beibehalten und zusätzlich mit einem Hilfsverfahren in Form einer Anmerkung mit dem

2| Offensichtlich ist hier die Explikation, d.h. der Verweis auf die Tatsache, dass der Harz das Gebirge ist.

Hinweis auf die Sprache, in der der Satz formuliert wurde, und der Übersetzung des englischen Satzes ins Polnische *Mogę wybuchnąć w każdej chwili.* (‚Ich kann jeden Moment explodieren'), versehen.[3] Darüber hinaus lassen sich auch drei andere Beweise für die stilistische Absenkung der Textstelle bestimmen. Das russische Lehnwort *Rodina* wurde mit der polnischen Entsprechung *ojczyzna* (‚Heimat') wiedergegeben. Die Spuren der Umgangssprache wurden getilgt, indem für eine saloppe Benennung *Klapsmühle* ein standardsprachliches Äquivalent *szpital psychiatryczny* (‚psychiatrische Klinik') angewendet wurde. Möglich wäre z.B. der Gebrauch der im Polnischen geläufigen umgangssprachlichen Bezeichnungen für psychiatrische Klinik, und zwar *wariatkowo*, *dom wariatów* oder *psychiatryk.*[4] *Amis*, das Kurzwort für „Amerikaner (1), US-amerikanischer Besatzungssoldat" (DgW) wurde mit einer standardsprachlichen Bezeichnung *amerykańscy żołnierze* (‚amerikanische Soldaten') übersetzt.

Eine andere Textpassage wird mit vollständigen französischen Sätzen bereichert, die von Franzosen ausgesprochen werden. Die Handlung spielt sich in Paris ab.

> **(2)** Nun musste er nur noch den Eiffelturm finden. Der Busfahrer sah ihn freundlich an: »**Salut, Russo turisto**!«, begrüßte er ihn. Mein Onkel stutzte: Irgendwo habe ich den Mann schon einmal gesehen, dieses feiste Gesicht ohne Augenbrauen und dieses Grinsen, dachte er. »Warst du schon mal in Kasachstan?« Mein Onkel holte den Sprachführer heraus: »**Dou etesvous**? Kasachstan?« »**No«,** sagte der Busfahrer, »**je suis de Marseille, kompre mua**?« »Ich habe dich schon mal gesehen«, wollte mein Onkel noch sagen, fand aber auf die Schnelle die passenden Wörter nicht. »**Estce que nous allons passer devant la Eiffelturm?**« »**Bien entendu**«, sagte der Busfahrer und grinste wieder. Die Franzosen im Bus fingen ebenfalls alle an zu grinsen. Aus dem Fenster erblickte Onkel Boris den Eiffelturm. »Bleib stehen«, rief er dem Busfahrer zu, »ich steige hier aus – **merci pourtout und bon voyage**.« »Pass auf dich auf, Opa«, murmelte der Busfahrer und zog die Bremse. (RnT 16–17)

> (2') Teraz musiał jeszcze tylko odszukać wieżę Eiffla.
> Kierowca spojrzał na niego życzliwie:
> – ***Salut, Russo turisto*** – pozdrowił go.
> Wuj się wzdrygnął. Gdzieś już widziałem tego typa, tę nalaną gębę pozbawioną brwi i ten uśmieszek, pomyślał.
> – Byłeś już kiedyś w Kazachstanie? – Wuj wyciągnął mówki. – Dou etes-vous?* Kazachstan?
> – *No* – odparł kierowca. – *Je suis de Marseille, kompre mua?***

3| Es liegt auch eine andere Anmerkung vor, in der erklärt wurde, dass sich der Begriff *Elbe II* auf den während des 2. Weltkriegs in Hamburg angelegten U-Boot-Bunker bezieht.

4| Vgl. http://de.pons.com/übersetzung?q=Klapsm%C3%BChle&l=depl&in=&lf=pl (letzter Zugriff: 17.11.2016).

– Już cię kiedyś widziałem – chciał jeszcze powiedzieć mój wuj, ale nie umiał znaleźć w pośpiechu odpowiednich słów. – ***Est-ce que nous allons passer devant la Eiffelturm?****

– ***Bien entendu******* – powiedział kierowca i ponownie wyszczerzył zęby w uśmiechu. Francuzi w autobusie także zaczęli się wszyscy uśmiechać. Przez okno wuj Borys dostrzegł sylwetkę wieży Eiffla.

– Zatrzymaj się – krzyknął do kierowcy. – Wysiadam tutaj – ***merci pour tout*** i ***bon voyage***.***** (PdT 15–16)

* *Dou etes-vous?* (fr., właśc.: *D'ou etes-vous?*) – Skąd jesteś? (PdT 15)
** *No. Je suis de Marseille, kompre mua?* (fr., właśc.: *Non. Je suis de Marseille. Comprenez-vous?*) – Nie. Jestem z Marsylii. Rozumie pan? (PdT 15)
*** *Est-ce que nous allons passer devant la Eiffelturm*? (fr., właśc.: *Est-ce que nous allons passer devant la tour Eiffel*?) – Czy będziemy przejeżdżać obok wieży Eiffla? (PdT 16)
**** Bien entendu (fr.) – oczywiście. (PdT 16)
***** *Merci pour tout* i *bon voyage* (fr.) – dziękuję za wszystko i szczęśliwej podróży. (PdT 16)

Auch hier greift die Übersetzerin zu Paratexten,[5] um auf die Herkunft der Mitteilungen zu verweisen und dem Rezipienten das Verständnis des im Bus geführten Gesprächs mit dem Einsatz von den französischen Sätzen zu erleichtern. Die Begrüßung *Salut, Russo turisto!* wurde nicht erläutert. In den ersten drei erklärten Äußerungen wird die eigentliche standardsprachliche orthographisch korrekte Form der Sätze auf Französisch mit Markierung der Akzentsetzung in Klammern angegeben. Dadurch wird auf die Tatsache hingewiesen, dass sich die Protagonisten eher einer ungepflegten Sprache bedienen. Alle Formulierungen wurden ins Polnische übersetzt:

* *Dou etes-vous?* (fr., właśc.: *D'ou etes-vous?*) – Skąd jesteś? (‚Woher kommst du?')
** *No. Je suis de Marseille, kompre mua?* (fr., właśc.: *Non. Je suis de Marseille. Comprenez-vous?*) – Nie. Jestem z Marsylii. Rozumie pan? (‚Nein. Ich bin aus Marseille.')
*** *Est-ce que nous allons passer devant la Eiffelturm*? (fr., właśc.: *Est-ce que nous allons passer devant la tour Eiffel?)* – Czy będziemy przejeżdżać obok wieży Eiffla? (‚Fahren wir am Eiffelturm vorbei?')
**** Bien entendu (fr.) – oczywiście. (‚Klar!')
***** *Merci pour tout* i *bon voyage* (fr.) – dziękuję za wszystko i szczęśliwej podróży. (‚Danke für alles und gute Reise.')

Die folgenden zwei Textbeispiele beweisen die Verwendung des im Vorhergehenden erwähnten Übersetzungsverfahrens, das auf dem Hinweis auf die Herkunftssprache der Formulierung sowie auf der Einbeziehung einer Erläuterung der Bedeutung von einer fremdsprachigen Äußerung in einer Fußnote beruht.

5| Eine eingehende Analyse der Peritexte in Form von Anmerkungen der Übersetzerin Barbara Kocowska in der Übertragung des Werks *Die Reise nach Trulala* liefert der Beitrag von Sieradzka (2016).

(3) »[…] Wir bedanken uns deswegen für das humanitäre Asyl, das wir hier fanden«, schrieben Ames and Taibbi 1999 in der letzten Ausgabe ihrer Zeitung. Außerdem veröffentlichten sie ein Buch: »**The Exil. Sex, Drugs, and Libel in the New Russia**«, in dem die beiden ihre Exilerfahrungen ausbreiteten. Der russische Schriftsteller Eduard Limettow hatte den beiden Amerikanern geholfen und wahrscheinlich auch mitgeschrieben, weil er als **Co-Autor** ebenfalls auf dem Titelblatt stand. (RnT 64)

(3') „[…] Dlatego dziękujemy za humanitarny azyl, którego nam tu udzielono" – pisali Ames i Taibbi w 1999 roku w ostatnim numerze swojego pisma.

Ponadto wydali książkę ***The Exil. Sex, Drugs and Libel in the New Russia****, w której obaj opisali swoje emigracyjne doświadczenia. Rosyjski pisarz Eduard Limettow pomagał obu Amerykanom i prawdopodobnie także pisał z nimi, bo jego nazwisko jako **współautora** książki znalazło się na stronie tytułowej. (PdT 58)

* *The Exil. Sex, Drugs and Libel in the New Russia* (ang.) – Emigracja. Seks, narkotyki i kłamstwa w Nowej Rosji. (PdT 58)

Wie bereits angedeutet, wurde der Titel des auf Englisch verfassten Buches **The Exil. Sex, Drugs and Libel in the New Russia* (ang.) – *Emigracja. Seks, narkotyki i kłamstwa w Nowej Rosji.* (‚Auswanderung. Sex, Drogen und Lügen im neuen Russland') in der Anmerkung ins Polnische übersetzt. Am Rande der Bemerkungen soll auf die nicht standardsprachliche Schreibung des Kompositums *Co-Autor* im Original hingewiesen werden. Es liegt hier eine Kontamination des Bestimmungswortes vom englischen Lexem *co-writer* (vgl. DOGE) vor, das den zweiten Bestandteil, das Grundwort der im Deutschen geläufigen Zusammensetzung *Koautor* (vgl. DF, DgW) näher bestimmt. Im ZS-Text erscheint eine direkte Entsprechung *współautor* (‚Mitverfasser'). Möglich wäre die Beibehaltung einer ungewöhnlichen Schreibweise der Zusammensetzung in der Wiedergabe ins Polnische, wie etwa *współ-autor.*

(4) Mitten auf dem Platz standen zwei Dutzend Touristen aus aller Welt und fotografierten einen dicken Mann, der mit einem Eimer weißer Farbe und einem Pinsel den Platz bemalte. »**Hungry and desperate! Russians never give up**!«, schrieb er. (RnT 99)

(4') Pośrodku placu stała dość duża grupa turystów z całego świata, fotografujących grubego faceta, który z wiadrem białej farby i pędzlem w garści obmalowywał plac: ***„Hungry and desperate! Russians never give up!"**** – pisał. (PdT 89)

* *Hungry and desperate! Russians never give up!* (ang.) – Głodni i zrozpaczeni! Rosjanie nigdy się nie poddają! (PdT 89)

Der in das Textbeispiel 4 eingefügte Slogan *Hungry and desperate! Russians never give up!* (ang.) – *Głodni i zrozpaczeni! Rosjanie nigdy się nie poddają!* (‚Hungrige und Verzweifelte! Russen geben nie nach!') wurde im ZS-Text wortwörtlich wiedergegeben. Durch die Berücksichtigung solch einer Erläuterung wird dem

Empfänger des ZS-Textes, der des Englischen nicht mächtig ist, die Rezeption der polnischen Fassung des Werks mit dem Einsatz der extra Erklärung in der Fußnote wesentlich erleichtert.

Nicht an allen Textstellen werden fremdsprachige Aussagen in Anmerkungen erläutert, was die folgenden sieben Belege (5)-(11) beweisen.

(5) Mascha sagte jedes Mal lächelnd: »**Merci beaucoup.**« Korchagin hatte den schweren Verdacht, dass die Franzosen Mascha auch ohne seinen Gesang Geld geben würden, nur um das »**Merci beaucoup**« von ihr zu hören. Nach zwei Stunden Singen hatten die beiden genug Geld, um sich etwas zu essen leisten zu können. In einem arabischen Imbiss bekamen sie für dreißig Francs eine heiße scharfe Suppe und massenweise Fladenbrot. »Ich hätte nie gedacht, dass Singen so ekelhaft sein kann«, seufzte Korchagin. »Das hängt vom Repertoire ab«, widersprach Mascha. Inzwischen dämmerte es, und unsere Freunde bereiteten ihren nächsten Coup vor: den Überfall des Brunnens im **Jardin du Luxembourg**. (RnT 29)

(5') Masza za każdym razem powtarzała z uśmiechem „*Merci beaucoup*". Korczagin żywił głębokie podejrzenie, że Francuzi dawaliby Maszy pieniądze i bez jego śpiewu, tylko po to, by usłyszeć jej ***„Merci beaucoup"***.

Po dwóch godzinach występów mieli dość pieniędzy, by pozwolić sobie na jakiś posiłek. W arabskiej knajpce dostali za trzydzieści franków gorącą ostrą zupę i masę placków.

– Nigdy nie przypuszczałem, że śpiewanie może być takie okropne – westchnął Korczagin.

– To zależy od repertuaru – sprzeciwiła się Masza.

Tymczasem zrobiło się ciemno i nasi przyjaciele przygotowywali następny zamach: skok na fontannę w **Ogrodzie Luksemburskim**. (PdT 27)

Die im Original stehenden Dankesworte *Merci* beaucoup wurden im ZS-Text im Original, auf Französisch, beibehalten. Die geographische Bezeichnung *Jardin du Luxembourg* wurde dagegen mit Hilfe der Substitution als Ogród Luksemburski ins Polnische übertragen (vgl. 5').

Für die sonstigen sechs Textbeispiele ist der Einsatz von englischen Formulierungen (vgl. *For all countries* in (6) und *We don't go back* in (7) oder von den Titeln der bekannten englischen Liedern (vgl. *Yesterday* und *We shall overcome* in (8)) und der Gebrauch eines englischen saloppen Adjektivs *cool* (vgl. (9)-(11)) kennzeichnend.

(6) In den Pässen stand, dass dieses Dokument zwar nichts über unsere Staatsangehörigkeit aussagte, uns aber gleichzeitig die absolute Reisefreiheit gestattete: »**For all countries**«, stand auf Seite sieben. (RnT 9)

(6') Dokumenty wprawdzie nie mówiły nic na temat naszej przynależności państwowej, ale jednocześnie gwarantowały pełną swobodę podróżowania. ***„For all countries"*** – napisano na stronie siódmej. (PdT 9)

(7) Dort hatte er bei seinem letzten Hauptstadtbesuch einige Russen gesehen – Asylsuchende, deren Antrag abgelehnt worden war und die wochenlang in einem Zelt vor dem Parlament unter einem großen Transparent mit der Aufschrift »**We don't go back**« einen Hungerstreik durchgeführt hatten. Ihr Zelt wurde schnell zu einer beliebten Touristenattraktion, die Einheimischen nannten es das »Russenzelt«. (RnT 98)

(7') Tam w czasie ostatniego pobytu w tym mieście widział kilku Rosjan – azylantów, których wnioski zostały odrzucone, i którzy pod wielkim transparentem z napisem »***We don't go back***« tygodniami prowadzili w tym miejscu strajk głodowy. Ich namiot rychło stał się ulubionym celem turystów, miejscowi nazywali go ruskim namiotem. (PdT 88–89)

(8) Er holte seine Gitarre und spielte einige Lieder, die jeder Weltbürger mitsingen kann. »**Yesterday**« und »**We shall overcome**«. Danach nahm Peter das Instrument und bewies uns, dass er auch »**Yesterday**« spielen konnte. (RnT 97)

(8') Przyniósł gitarę i zagrał kilka piosenek, które mógł zanucić każdy człowiek na świecie. ***Yesterday*** i ***We shall overcome***. Potem Peter wziął instrument i udowodnił nam, że także potrafi zagrać ***Yesterday***. (PdT 87)

(9) »Amerika ist **cool**!«, bestätigte Andrej und holte sich noch ein Bier aus dem Kühlschrank. (RnT 33)

(9') – Ameryka jest **cool** – potwierdził Andriej i wyciągnął sobie z lodówki jeszcze jedno piwo. (PdT 30)

(10) »Amerika! Amerika ist **cool**«, wiederholte er immer wieder, »wir müssen unbedingt nach L. A. fliegen.« (RnT 53)

(10') Ameryka! Ameryka jest **cool**! – powtarzał bez przerwy. – Musimy koniecznie polecieć do Los Angeles. (PdT 48)

(11) »Bäume sind doch **cool**«, bemerkte Laszlo aus Ungarn, »dann kann ich meine Hängematte zwischen Carlottas Bäume spannen und tagsüber an der frischen Luft hocken.« (RnT 104)

(11') – Drzewa są przecież **cool** – zauważył Węgier Laszlo. – Mógłbym rozwieszać swój hamak między drzewami Charlotty i spędzać całe dnie na świeżym powietrzu. (PdT 94)

Der Anglizismus *Happyend* wird in (12') als lexikalische Entlehnung *happy end* übersetzt, und zwar in der Form, die sich im Polnischen schon längst eingebürgert hat und an die polnische Orthographie angepasst ist.

(12) Diejenigen, die Nerz oder Zobel tragen, schauen den anderen Passanten nicht einmal in die Augen – sie schotten sich ab und lesen während der Fahrt ein Buch, meistens Liebesromane mit einem **Happyend**. (RnT 121)

(12') Właścicielki norek czy soboli nawet nie podnoszą oczu na inne pasażerki – otulają się ciasno i w czasie jazdy czytają książki, najczęściej zakończone **happy endem** powieści o miłości. (PdT 108)

Nehmen wir das nächste Textbeispiel unter die Lupe.

(13) Der Jugoslawe war ein **Showmaster**: Er sprang rund um seine Staffelei herum, schrie »**Bravissimo!**« und fuchtelte mit dem Pinsel in der Luft. (RnT 41)

(13') Z pędzlem w dłoni i w berecie na głowie wyglądał rzeczywiście jak Michał Anioł. Jugosłowianin był **showmanem.** Biegał wokół swoich sztalug, wołał „***Bravissimo!***" i wymachiwał w powietrzu pędzlem. (PdT 37)

Bravissimo!, der superlativische italienische „Ausruf des Beifalls und Anerkennung" (DgW) wird in den ZS-Text im Original übernommen. Als Äquivalent für die anglisierende deutsche Bildung *Showmaster*, die sich aus den englischen Lexemen *show* und *master* zusammensetzt, wurde der im Polnischen geläufige Anglizismus *showman* verwendet.

Wiederum ein anderes Verfahren kommt an einer anderen Textstelle des Translats zum Vorschein.

(14) In der Hotel**lobby** befand sich ein kleiner **Shop**, in dem man für Dollars verschiedene ausländische Produkte kaufen konnte. (RnT 57)

(14') W **hallu** hotelowym znajdował się mały **sklepik**, w którym za dolary można było kupić różne zagraniczne towary. (PdT 51–52)

Kleiner Shop wird als *mały sklepik* (‚ein kleines Lädchen') übertragen, was durch die Verbindung des Adjektivs *mały* (‚klein') mit der diminutiven Form *sklepik* (‚Lädchen') einigermaßen tautologisch klingt. Korrekt wäre die Anwendung der Wortverbindung „mały sklep" (‚ein kleiner Laden') oder ausschließlich der Diminutivform „sklepik". Als Entsprechung für ein anderes Fremdwort, nämlich *Hotellobby*, wurde der Anglizismus *hall* eingesetzt.

Die oben angedeutete Inkonsequenz der Übersetzerin beim Umgang mit der Übertragung von fremdsprachigen Ausdrücken kann noch mit einer anderen translatorischen Lösung bewiesen werden. Gemeint ist die lexikalische Ersetzung der Elemente aus einer Fremdsprache durch ZS-Elemente, was zur Folge hat, dass die Spuren der kulturellen Fremdheit im Translat verwischt werden.

(15) Kurz vor Mitternacht erreichten wir Christiania – das Nachtleben dort **boomte**. (RnT 104)

(15') Na krótko przed północą dotarliśmy do Christianii – nocne życie było **w pełni rozkwitu**. (PdT 93)

Das im Beispiel (15) auftretende Verb *boomen* wurde aus dem englischen Nomen *boom* („Boom *der;* -s, -s <*engl.*>: plötzliches großes Interesse an etwas;

[plötzlicher] wirtschaftlicher Aufschwung, Hochkonjunktur" (DF)) abgeleitet. In der Übertragung ins Polnische entschied sich die Übersetzerin für eine Expansion und den Gebrauch einer Umschreibung *w pełni rozkwitu* (‚in voller Blüte'). Denkbar wäre der Einsatz der Wortgruppe *przeżywać boom*[6] – „nocne życie przeżywało boom", bzw. „nocne życie miało swój boom", was das Beibehalten eines Fremdwortes ermöglichen würde.

Diese Bemerkung bezieht sich auch auf die Übersetzung des nachstehenden Beispiels, wo der Aufdruck auf einem Kekspaket *Made in Südafrika* mit dem Adjektiv *Południowoafrykańskie* (‚südafrikanisch') wiedergegeben wurde.

(16) »**Made in Südafrika**!«, sagte er entsetzt und hielt die Packung mit zwei Fingern hoch, als ob es ein Kakerlak wäre. (RnT 57)

(16') Południowoafrykańskie! – powiedział ze zgrozą i podniósł paczkę dwoma palcami, jak karalucha. (PdT 53)

Empfehlenswert wäre die Übernahme der aus dem Englischen stammenden Wortverbindung *made in*, beispielsweise in der Analogiebildung „Made in Afryka Południowa".

Im Textbeleg (17') liegen drei unterschiedliche Übersetzungsverfahren für die Wiedergabe von fremdsprachigen Ausdrücken vor.

(17) Dafür darf der Amerikaner ständig in den ›**Penthouse Letters**‹ lesen, wie **sexy das** ›**American Life**‹ ist. (RnT 63)

(17') W zamian za to Amerykanin może bez przerwy czytać w rubryce listów «**Penthouse'a**», jaki to **sexy** jest «**amerykański styl życia**». (PdT 58)

Der Eigenname des in zahlreichen Ländern und Sprachen monatlich erscheinenden Männermagazins *Penthouse Letters* wurde um den zweiten Bestandteil gekürzt und morphologisch an die Zielsprache angepasst, wovon die Deklination des Nomens zeugt. Das umgangssprachliche aus dem Englischen übernommene Adjektiv *sexy* wird in der Originalform beibehalten. Der Ausdruck *das American Life* ist auf die Floskel *American Way of Life* zurückzuführen, bezeichnet die amerikanische Lebensart, den für die Vereinigten Staaten typischen Lebensstil und die Mentalität der Amerikaner (vgl. DgW). Er wurde als *amerykański styl życia* (‚amerikanischer Lebensstil') wiedergegeben, was eine lexikalische Ersetzung verdeutlicht. Im gegebenen Kontext, in dem zwei Anglizismen in den ZS-Text eingesetzt werden, wäre das Beibehalten des unveränderten Begriffs *American Life* angemessen.

6| Vgl. „boomen (Geschäft, Literatur, Mode) przeżywać boom [oder rozkwit]", http://de.pons.com/übersetzung?q=boomen&l=depl&in=&lf=de (letzter Zugriff: 17.11.2016).

(18) Seine Geschichte begann mit der **Perestroika**. Jahrzehntelang schilderte die sowjetische Presse detailliert und genüsslich, wie die bourgeoise Kultur im Westen schillernd verfaulte, wie die Kapitalisten sich verzweifelt mit immer neuen Portionen **Sex, Drugs and Rock 'n'Roll** betäubten, wie sie vergeblich versuchten, damit ihrem sinnlosen kapitalistischen Leben einen letzten Halt zu geben, bevor sie endgültig vom Sozialismus überrollt würden. (RnT 71)

(18') Jego historia datuje się od czasów **pierestrojki**. Przez dziesiątki lat radziecka prasa z upodobaniem i szczegółami rozwodziła się nad degrengoladą burżuazyjnej kultury na Zachodzie, opisywała, jak kapitaliści w zwątpieniu odurzają się coraz to większymi dawkami **seksu, narkotyków i rock and rolla**, jak daremnie próbują w ten sposób nadać swej bezsensownej kapitalistycznej egzystencji jakiś sens, zanim ostatecznie zostaną pochłonięci przez socjalizm. (PdT 64)

Ähnlich wie im oben besprochenen Beispiel bedient sich die Übersetzerin auch in (18') einer lexikalischen Ersetzung. *Sex, Drugs and Rock 'n' Roll*, ursprünglich der Titel einer Rock-'n'-Roll-Hymne aus dem Jahre 1977, wurde das Motto für den Lebensstil der jungen Generation in den 60er und 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts. Der Slogan ist in vielen Ländern bekannt und wird bis heute in der Originalform gebraucht. Die wörtliche Übersetzung *seks, narkotyki i rock and roll* scheint an dieser Stelle überflüssig zu sein. Die Verwendung des Lehnwortes *pierestrojka* als Äquivalent für den im Russischen erschafften und ins Deutsche übernommenen Realiennamen *Perestroika* stellt eine gelungene übersetzerische Entscheidung dar.

(19) Er wollte für immer der junge Eduard aus dem Buch »**Fuck off, America**« bleiben und ein heldenhaftes Leben führen, konnte aber seinem eigenen Ideal immer weniger gerecht werden. (RnT 67)

(19') Pragnął na zawsze pozostać młodym Eduardem z książki ***Fuck off America*** i wieść bohaterskie życie, coraz trudniej mu było jednak sprostać własnym wyobrażeniom o ideale. (PdT 61)

Im Gegensatz zu den in (3') und (18') angewandten translatorischen Lösungen entsprechend bei der Übertragung eines Buchtitels und des Titels eines Rockliedes erscheint der Titel des Buches *Fuck off, America* in (19') im Original.

(20) Trotz **John-Lennon-Outfit**, trotz eines Kartonstreifens, auf dem ich in Pseudodänisch »**Kobengaben**« geschrieben hatte. (RnT 95)

(20') Mimo **aparycji Lennona**, mimo kartonowej tabliczki, na której napisałem po pseudoduńsku: „**Kobengaben**". (PdT 85)

In der in den Textbeleg (20) eingefügten Zusammensetzung *John-Lennon-Outfit* wurden die einzelnen Komponenten, d.h. der Vor- und Nachname eines britischen Musikers und der Anglizismus *Outfit* mit einem Bindestrich hervorgehoben. In (20') wurde der Eigenname um den Vornamen reduziert und mit

dem Nomen *aparycja* verbunden: *aparycja Lennona* (‚Lennons Äußeres'). Die Übersetzerin hat eine potenzielle Möglichkeit nicht wahrgenommen, das Fremdwort *Outfit* im Polnischen mit einem anderen Anglizismus, nämlich *look* in der Wortverbindung „look Johna Lennona", wiederzugeben. Der pseudodänische Ausdruck *Kobengaben* wurde in den ZS-Text unverändert übernommen.

(**21**) Jetzt werden wir uns wohl auch so toll amüsieren wie die Kollegen drüben: wilder Sex, laute Musik und teurer Alkohol an jeder Ecke, mit einem Wort – Unterhaltung **pur**. (RnT 71)

(**21'**) Teraz i my zabawimy się równie dobrze jak za żelazną kurtyną: dziki seks, głośna muzyka i drogi alkohol na każdym rogu – jednym słowem **kwintesencja rozrywki**. (PdT 65)

Die in (21) stehende Wortgruppe *Unterhaltung pur*, in der das dem Latein entnommene Adjektiv *pur* (mit der Bedeutung „rein, unverfälscht, lauter; unvermischt" (DgW)) dem Nomen *Unterhaltung* nachgestellt wird, wird in (21') mit der Entsprechung *kwintesencja rozrywki* (‚Quintessenz der Unterhaltung') übersetzt. Offensichtlich ist hier der Einsatz eines Fremdwortes, das die lateinische Abstammung hat.[7]

(22) Mehrere Christiania-Bewohner hatten bereits die Dienste von Kai in Anspruch genommen.
»Er ist **goldrichtig**, er wird euch locker hier rausbringen«, meinte Lena. (RnT 107–108)

(22') Wielu mieszkańców Christianii korzystało już z usług Kaia.
– Jest **super w porządku**, wydostaniecie się bez problemu – twierdziła Lena. (PdT 97)

Das deutsche umgangssprachlich gebrauchte Adjektiv *goldrichtig*, dem laut DgW die Bedeutung „völlig, genau richtig" zugeschrieben wird, wurde mit dem Äquivalent *super w porządku* (‚super in Ordnung') ins Polnische übertragen. Die im Textbeispiel (21') präsente übersetzerische Entscheidung veranschaulicht ein Kompensationsverfahren im Translat in Bezug auf die Verwendung von fremdsprachigen Ausdrücken.[8] Gute Charaktereigenschaften des Mannes, von dem die Rede ist, werden mit dem Lexem *super*, das etymologisch auf Latein zurückzuführen ist, unterstrichen.[9]

7| Vgl. http://www.slownik-online.pl/kopalinski/F387191656465B31C12565ED0055596A.php (letzter Zugriff: 23.11.2016).

8| Erwähnenswert ist auch eine andere ähnliche translatorische Lösung, wo die Formulierung *Nein, meinte er, er habe einen tollen neuen Job.* (RnT 52) mit der Äußerung *Miał nowe* ***super****zajęcie* (PdT 47) wiedergegeben wurde.

9| Näheres zu den Bedeutungen vom Adjektiv/Adverb bzw. Präfix *super* vgl. http://www.slownik-online.pl/kopalinski/BAD40982256B4A6441256599007A2AFF.php (letzter Zugriff: 17.11.2016) und http://sjp.pwn.pl/szukaj/super.html (letzter Zugriff: 17.11.2016).

3 Auswertung der Analyse

Der Überblick über die von Barbara Kocowska eingesetzten Übersetzungsverfahren veranlasst, allgemeine Schlüsse zu ziehen. Die Mehrsprachigkeit, die sich in einem literarischen Werk in Form von eingefügten fremdsprachlichen Lexemen, Ausdrücken oder Sätzen manifestiert, verleiht ihm einen interkulturellen Charakter. Deswegen sollte sie auch in der Übertragung ihren Ausdruck finden. Die besprochenen translatorischen Lösungen liefern den Beweis dafür, dass die Übersetzerin eine für die Translation von fremdsprachigen Formulierungen geeignete Strategie weder entworfen noch ausgearbeitet hat. Ihre Vorgehensweise in diesem Bereich ist beliebig und variiert von der Anwendung der detaillierten Anmerkungen mit Übersetzungen, über den Gebrauch der Lehnwörter oder der den Fremdsprachen entnommenen Lexeme in unveränderter Form ohne zusätzliche Erläuterungen bis zu der lexikalischen Ersetzung auf Polnisch. Das führt zu einem gewissen Chaos beim Lesen des Translats und begrenzt, wenn nicht verfälscht, den Blick auf einige im Buch erwähnte kulturhistorische Bezüge. Zu erwarten wären ein höherer Grad an Kreativität und vor allem eine konsequente Vorgehensweise bei der Übertragung von fremdsprachigen Einheiten und Wortgruppen, die im untersuchten Werk die Zugehörigkeit der Protagonisten zu einem bestimmten Sprachraum markieren und auf die Rezeption des „Anderen" verweisen. Im gegebenen Fall haben wir mit einer gewissen Reduzierung des Originals zu tun.

Literaturverzeichnis

Kaminer, Wladimir (2002). *Die Reise nach Trulala*. München. [RnT]

Kaminer, Wladimir (2005). *Podróż do Trulali.* Aus dem Deutschen von Barbara Kocowska. Wrocław. (PdT).

Kautz, Ulrich (2000). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens.* München.

Koller, Werner ([6]2001). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft.* Wiesbaden.

Markstein, Elisabeth ([2]1999). „Realia". In: Snell-Hornby, M./ Hönig, H. G./ Kußmaul, P./ Schmitt, P. A. (Hg.) *Handbuch Translation.* Tübingen. S. 288–291.

Schreiber, Michael ([2]1999). „Übersetzungstypen und Übersetzungsverfahren". In: Snell-Hornby, M./ Hönig, H. G./ Kußmaul, P./ Schmitt, P. A. (Hg.) *Handbuch Translation*. Tübingen. S. 151–154.

Sieradzka, Małgorzata (2016). *Paratexte in Form von Anmerkungen des Übersetzers in Fußnoten als Brücken vom Original zum ZS-Text. Einige Bemerkungen anhand der Übertragung des Werks Die Reise nach Trulala von Wladimir Kaminer ins Polnische.* (im Druck).

Wörterbücher

Duden – Das große Fremdwörterbuch ([4]2007). Mannheim. [CD-ROM]. (DgF).

Duden – Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden (2000). Mannheim. [CD-ROM]. (DgW).
Duden-Oxford – Großwörterbuch Englisch ([3]2005). Mannheim. [CD-ROM]. (DOGE).

Wörterbücher online

Słownik języka polskiego, http://sjp.pl/
Słownik języka polskiego PWN, http://sjp.pwn.pl/
Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych Władysława Kopalińskiego, http://www.slownik-online.pl/
online-Wörterbuch PONS http://de.pons.com

DOI: XXXXXXX

Marek Laskowski
Universität Zielona Góra / Polen

Translatorische Herausforderungen der phraseologischen Wendungen am Beispiel des literarischen Textes *Die Blechtrommel*. Zur Übersetzung unveränderter[1] Phraseologismen mit den phraseologischen Einheiten der Zielsprache

Abstract

Translation challenges posed by phraseological units on the example of a literary text: The translation of the unchanged phraseological units by means of target-language idioms

The subject of this article is a search for idioms in novel *The Tin Drum* (German: *Die Blechtrommel*) written by Günter Grass and its comparison with Polish translation. What follows is the categorisation of examples into separate groups according to their correspondence. The theoretical part aims to demonstrate that phraseology is a linguistic science coping with characterization of phraselogical units. The practical part deals with idioms found in above mentioned novel and their analysis on the basis of the correspondence between German original and Polish translation. Following the German-Polish translation comparison, possibilities, difficulties and limits of the translation of the unchanged phraseological units are shown and systematically illustrated.

Keywords: unchanged phraseological units, phraseology, translation, literary text.

1| Im Nachstehenden handelt es sich vor allem um die Besonderheiten der Wiedergabe normal gebrauchter (unveränderter) Phraseologismen im Roman *Die Blechtrommel*. Die Übersetzung der modifizierten phraseologischen Einheiten bildet die Grundlage einer separaten Studie.

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, die Übersetzbarkeit der phraseologischen Wendungen (PhW) anhand von Beispielen aus einem literarischen Text zu untersuchen. Es ist zu explizieren, wie die Phraseologismen (Ph) aus dem herangezogenen Roman in dessen polnischer Übersetzung wiedergegeben wurden. Aufgrund von deutsch-polnischem Übersetzungsvergleich werden Möglichkeiten, Schwierigkeiten und Grenzen der Übersetzung von unverändert gebrauchten Ph erfasst und systematisch dargestellt.

Den Schwerpunkt der vorliegenden Analyse bildet der Versuch der Darstellung und Auseinandersetzung mit sprachspezifischen, pragmatischen, kulturbezogenen Übersetzungsproblemen der PhW in einem literarischen Werk. Die Konfrontation der linguistischen Übersetzungsprobleme erfolgt nicht auf traditionell systembezogene Weise, sondern eingebettet in textlinguistische Aspekte. Als Material zur Illustration derartiger Probleme wird der Roman von Günther Grass *Die Blechtrommel*, der sich durch Reichtum an phraseologischem Bestand auszeichnet, und dessen Übersetzung ins Polnische gewählt. Das wesentliche Ziel der Untersuchung ist es, die Besonderheiten der Wiedergabe normal gebrauchter Ph aufzuzeigen. Dabei sind insbesondere die Möglichkeiten der Bedingungen und Grenzen der Übersetzung von Interesse, woraus sich die Relevanz und Aktualität des Themas ergibt.

2 Zu Untersuchungskorpus und -methode

Die Untersuchung basiert, wie oben erwähnt, auf dem literarischen Werk *Die Blechtrommel* des deutschen Schriftstellers Günther Grass, in dem die Ph in den Dienst literarisch-künstlerischer Intention gestellt wurden (vgl. Burger/Buhofer/Sialm 1982: 84–85). Ausgewählt wurden unverändert gebrauchte Ph, die sich nach unserem Ermessen am besten zur Demonstration wesentlicher Translationsprobleme und -verfahren eignen.

Der Zielsetzung der Arbeit gemäß wurde die Methode des Übersetzungsvergleichs gewählt. Diese Methode eröffnet die Möglichkeit der Konfrontation zweier Sprachen nicht nur auf der Systemebene, sondern auch im Rahmen der konkreten sprachlichen Realisierung, im Kontext.[2] Die These lässt sich damit begründen, dass der Kontext für die Bedeutungskonstituierung sowohl der modifiziert als auch unverändert gebrauchten Ph ausschlaggebend und repräsentativ ist. Eine Vernachlässigung der pragmatischen Aspekte könnte zu Vereinfachungen

2| Aus Platzgründen können nicht alle im untersuchten deutschen literarischen Buch und dessen polnischen Übersetzung gefundenen Phraseologismen kontextuell angeführt und expliziert werden. Deswegen wird in diesem Beitrag für jede analysierte phraseologische Gruppe jeweils nur je ein Beispiel in einem konkreten literarischen Kontext analysiert.

und falschen Ergebnissen führen. In dieser Analyse soll von der Hypothese ausgegangen werden, dass phraseologische Wendungen im expressiven Text, wenn möglich, mit phraseologischen Wendungen wiedergegeben werden. Das hängt mit ihren besonderen Qualitäten zusammen. Die Übersetzungstechniken werden in gewissem Maße durch die interlingualen Äquivalenzbeziehungen bedingt. Grundlage der nachfolgenden Explikation ist ein konkreter expressiver Text, aus dem die zu untersuchenden PhW ermittelt und systematisiert werden. Diese werden mit aus entsprechendem Paralleltext in der anderen Sprache herausgearbeiteten Übersetzungslösungen verglichen, um funktionale (textuelle) Pendants zu ermitteln. Durch die Zusammenstellung der AS-Ph und der ihnen entsprechenden ZS-Übersetzung soll in groben Zügen etwas über die grundsätzlichen Übersetzungsentsprechungen und Divergenzen ausgesagt werden. Den gesammelten phraseologischen Einheiten des AS-Textes werden die Übersetzungssurrogate zugeordnet und nach den Arten der Wiedergabe klassifiziert. Die verschiedenen Wiedergabemöglichkeiten werden mit repräsentativ ausgewählten Beispielen illustriert. In der Beispieldiskussion wird geprüft, ob der AS-Ph und die ZS-Entsprechung in Bezug auf ihre Bedeutung und damit auch in Bezug auf ihren kommunikativen Wert oder nur in Bezug auf ihren kommunikativen Wert und lediglich partiell in Bezug auf ihre Bedeutung gleichwertig sind.

3 Wesen der Übersetzungswissenschaft

Trotz jahrtausendalter praktischer und methodischer Tradition des Übersetzens herrscht in der Fachliteratur wenig Einigkeit über die wissenschaftliche Prinzipien, Inhalte und Methoden des Übersetzens. Es gibt eine Vielzahl von Definitionen, in denen höchst unterschiedliche Bedingungen und Faktoren thematisiert werden. Eine Definition, die das Übersetzen unter hermeneutischem Aspekt betrachtet (vgl. Snell-Hornby 1997, 2006, Snell-Hornby in Gerzymisch-Arbogast 1994: 13), sieht anders aus als eine, die sich mit dem künstlerisch-ästhetischen Untersuchungsprozess poetischer Texte beschäftigt (Kloepfer in Apel 1983: 7). Eng linguistische Definitionen, die das Übersetzen als Umkodierung bzw. als Substitution von sprachlichen Einheiten darstellen (Oettinger in Koller 2004: 90), heben sich von denen ab, die die Kommunikationszusammenhänge und Textkonstitutionsprobleme in den Vordergrund stellen (Winter in Koller 2004: 91), oder die sich primär mit der Funktion von Original und Übersetzung in der ausgangs-und zielsprachlichen Kultur und der Übersetzung als *kulturellem Transfer* befassen (Vermeer in Fiedler 1995: 17, Hallsteinsdóttir, 1997: 561). Unter Bezugnahme auf Wilss wollen wir das Übersetzen verstehen als

> […] Textverarbeitungs- und Textverbalisierungsprozeß, der von einem ausgangssprachlichen Text zu einem möglichst gleichwertigen zielsprachlichen Text

> hinüberführt und das inhaltliche und stilistische Verständnis der Textvorlage voraussetzt. Übersetzen ist demnach ein in sich gegliederter Vorgang, der zwei Hauptphasen umfasst: eine Verstehensphase, in der der Übersetzer den ausgangssprachlichen Text auf seine Sinn- und Stilintention hin analysiert und eine sprachliche Rekonstruktionsphase, in der der Übersetzer den inhaltlich und stilistisch analysierten ausgangssprachlichen Text unter optimaler Berücksichtigung kommunikativer Äquivalenzgesichtspunkte reproduziert. (Wilss in Koller 2004: 92)

3.1 Texttyp und Übersetzungsverfahren

Es wird als selbstverständlich angesehen, dass verschiedene Texte unterschiedliche Anforderungen an den Übersetzer stellen und den Gebrauch entsprechender Übersetzungsmethoden erfordern. Die übersetzungsbezogene Texttypologie wurde von Reiß (1971, 1983, 1991) erarbeitet mit den Versuchen, Textsorten und Texttypologien mit Hilfe textinterner und -externer Merkmale zu erstellen. In Analogie zu Bühlers Sprachzeichenmodell wird zwischen einem *inhaltsbetonten* (Zeitungsbericht, Sachbuch, Lexikonartikel), einem *formbetonten* oder *expressiven* (literarisch-poetische Texte) und einem *appellbetonten* Texttyp (Werbe- und Reklametexte) unterschieden.

Während für einen inhaltsbetonten, also sachorientierten Text die Invarianz auf der Inhaltsebene, d.h. die sachbezogene Vermittlung von Informationen an den zielsprachlichen Empfänger, als Äquivalenzforderung gilt, ist bei einem formbetonten, also expressiven Text die Analogie der künstlerischen Gestaltung der künstlerischen Prägung des Originals durch seinen Autor von entscheidender Bedeutung. Ebenso wie auf den Inhalt kommt es hier auf die Formkomponenten an, die zur ästhetisch-formalen Gestaltung des Textes gehören. Daher kann bei diesen Texten im weitaus geringeren Maße als für inhaltsbetonte Texte von standardisierten Handlungsmustern ausgegangen werden. Künstlerische Begabung, Kreativität und schöpferisches Talent spielen bei der Übersetzung der literarischen Texte, in denen nicht selten gewagte Metaphorik, Wortspiele, okkasionelle und individuelle Sprachveränderungen erscheinen, eine wesentliche Rolle.

3.2 Kulturspezifik und Übersetzung

Der Übersetzer als Individuum mit seiner Sprachintuition und seinem Sprachbewusstsein, so wie auch Fähigkeiten analytisch denken zu können, muss nicht nur Kenntnisse über Textsortenkonventionen in AS und ZS besitzen, sondern auch über kulturelles Hintergrundwissen verfügen. In einer Übersetzung stehen sich nicht nur sprachliche Systeme gegenüber, sondern es berühren sich unterschiedliche Kulturen, die in den Sprachen fixiert und tradiert werden. Für die Übersetzung sind insbesondere die Kulturspezifika, d.h. kulturelle Eigenheiten, die in nur einer Sprache/Kultur auftreten und die dem Übersetzer zunächst als unübersetzbar erscheinen, von herausragender Bedeutung. Da diese Eigenheiten

kaum isoliert, sondern meistens in Textzusammenhängen vorkommen, bestehen vielfältige Möglichkeiten ihrer Wiedergabe. Sie werden entweder eliminiert, sofern sie nicht unverzichtbar sind, oder zielkulturell adaptiert, d.h. durch Bekanntes aus der eigenen Kultur ersetzt, oder kompensiert, indem eine entsprechende Erläuterung durch Paraphrase in den Text eingeflochten wird. Die Wahl einer entsprechenden Übersetzungsstrategie hängt nach Reiß vom Texttyp ab. Inhaltsbezogene Texte bieten die Möglichkeiten der Erklärung durch Fußnoten oder auch durch Umschreibungen im Textzusammenhang. Appellbetonte Texte fordern eine Lehnübersetzung (Bildung neuer Lexeme in der ZS) oder Entlehnungen (Übernahme der AS-Bezeichnung). Expressive Texte erlauben wiederum eine *erklärende Übersetzung*.

3.3 Zur Äquivalenzproblematik

Nida (1969, 1996) unterscheidet *formal equivalende* und *dynamic equivalence*.

> Kaum ein Begriff hat in der übersetzungstheoretischen Diskussion seit der Antike soviel Nachdenken provoziert, soviel kontradiktorischen Meinungsäußerungen bewirkt und so viele Definitionsversuche ausgelöst wie der Begriff der Übersetzungsäquivalenz zwischen ausgangs- und zielsprachlichem Text. (Wilss in Albrecht 1990: 71)

Während die formale Äquivalenz eine möglichst genaue Wiedergabe von Form und Inhalt des AS-Textes in der ZS bedeutet, kommt es bei der dynamischen Äquivalenz auf die Gleichheit der Wirkung an. Der dynamischen Äquivalenz entspricht in etwa der Begriff der kommunikativen Äquivalenz bei Jäger, die dann gegeben ist, wenn in einem Kommunikationsprozess der kommunikative Wert eines Textes erhalten bleibt. Bei der funktionalen Äquivalenz handelt es sich um eine nähere Bestimmung der kommunikativen Äquivalenz. Sie liegt vor, „wenn zwei Texte […] in ihrer aktuellen Gliederung und ihren intralingualen pragmatischen Bedeutungen übereinstimmen". (Jäger in Gerzimisch-Arbogast 1994: 92). Koller (1992, 2004, 2007) dagegen nennt fünf Bezugsrahmen, die bei der Festlegung der Art der Übersetzungsäquivalenz eine Rolle spielen: denotative, konnotative, textnormative, pragmatische und formal ästhetische Äquivalenz. Reiß/Vermeer (in Albrecht 1990: 76) unterscheiden im Rahmen ihrer funktionsorientierten Translationstheorie zwischen Adäquatheit und Äquivalenz. Dabei wird Adäquatheit als „die Relation zwischen Ziel- und Ausgangstext bei konsequenter Beachtung eines Zwecks (Skopos, den man mit dem Translationsprozess verfolgt)" definiert. Äquivalenz stellt dagegen eine Sondersorte von Adäquatheit bei Funktionsgleichheit zwischen Ausgangs- und Zieltext dar.

In jüngster Zeit ist der Begriff der Äquivalenz im Zuge eines geschärften Problembewusstseins generell in Frage gestellt worden. Verschiedene Autoren sehen in der Äquivalenz so etwas wie eine ideale, in der Praxis unerreichbare

Zielvorgabe: „Eine vollständige, eindeutige […] Übersetzungsäquivalenz gibt es nicht, und damit auch keine vollständige Übersetzbarkeit […]“ (Dressler in Albrecht 1990: 72).

Für Albrecht ist Äquivalenz kein absolut definierbarer Begriff. Sie hängt davon ab, was beim Übersetzen invariant gehalten werden soll. Was das ist, steht nicht von vornherein objektiv fest, sondern es liegt bis zu einem gewissen Grade im Ermessen des Übersetzers. Der Übersetzer muss entscheiden, welche Faktoren er invariant halten will, und auf welche er verzichten möchte: Inhalt, Still, Wirkung etc. Er trifft diese Entscheidung in der Regel intuitiv und in Abhängigkeit davon, was er unter den gegebenen Umständen für angemessen und adäquat hält. Im Allgemeinen wird die Äquivalenz als Ziel der Übersetzung betrachtet, als eine Relation, die zwischen Original und Translat bestehen muss, wenn das Letztere als Übersetzung angesehen werden soll.

4 Zur Übersetzbarkeit der phraseologischen Wendungen in literarischen Texten

Auf die Probleme der Wiedergabe der PhW im Allgemeinen und in den literarischen Texten im Einzelnen wurde in den allgemein übersetzungstheoretischen Arbeiten wiederholt hingewiesen (vgl. Albrecht 1990, 2005, Burfeid 1985, Burger 1982, 1998, Creutziger 1985, Dedecius 1994, Dobrovol'skij/Piirainen 2009, Ferrier 1994, Fiedler 1999, Gebhardt 1970, Gercken 1992, Gläser 1999, Higi-Wydler 1989, Hofmann 1980, Koller 1992, 2004, 2007, Korhonen 2007, Laskowski 2003, Levý 1969, Łabno-Falęcka 1994, Nida 1969, Palm 1997, Preußer 2004, Sabban 2010, Sadiku 2012, Wilss 1977, 1988, 1992, 1996, Wuthenow 1969). Vom Standpunkt einer prinzipiellen Unübersetzbarkeit der Ph als der spezifischen, von Nationalcharakter sowie eigentümlichen geschichtlichen und soziokulturellen Gegebenheiten einer jeden Sprachgemeinschaft geprägten sprachlichen Ausdrücke rückt die neuere Forschung immer mehr ab. Die Übersetzung der Ph ist prinzipiell möglich, ist aber auch mit außerordentlichen Schwierigkeiten verbunden, die dem Wesen und den Merkmalen der phraseologischen Wendungen zugrunde liegen.

4.1 Wesen und Merkmale der phraseologischen Wendungen

Der Grund der Übersetzungsschwierigkeiten liegt schon im Wesen der Ph, die als expressive Konkurrenzformen zu bereits existierenden nicht-expressiven Benennungen fungieren. Sie drücken häufig neben dem denotativen Kern zusätzliche Bedeutungen (Konnotationen) aus, ermöglichen Textkohärenz, wortspielerische Betätigung und lassen Rückschlüsse auf Textsorten und Stiltypen zu. Unter den Ph verstehen wir gemäß Černyševa feste Wortkomplexe verschiedener

syntaktischer Strukturtypen, deren Bedeutung als Ergebnis einer vollständigen oder teilweisen semantischen Umdeutung oder Transformation des Komponentenbestandes entsteht (vgl. Burger 1982: 62). Diese festen Wortkomplexe sind relativ stabil und durch *Idiomatizität, Lexikalisierung, Reproduzierbarkeit* sowie durch hohe in der Rede aktualisierende *textbildende Potenzen* und ein reiches kommunikatives Potenzial gekennzeichnet. Aus den erwähnten strukturellen und semantischen Eigenschaften der Ph mit entsprechenden Folgen in Form von Konnotationen, Bildhaftigkeit und Expressivität ergeben sich ihre verschiedenen Leistungen, die in der Übersetzung nachvollzogen werden sollen.

4.2 Zur Übersetzung unveränderter Phraseologismen in einem neutralen Kontext

In unserem Material können folgende Arten der zielsprachlichen Wiedergabe ausgangssprachlicher phraseologischer Einheiten konstatiert werden, die in einem neutralen Kontext regulär, d.h. ohne Modifizierung verwendet werden: Wiedergabe der phraseologischen Einheiten der AS mit den phraseologischen Einheiten der ZS, Wiedergabe der phraseologischen Einheit der AS mit nichtphraseologischen Entsprechungen der ZS, kontextbedingte ZS-Entsprechungen eines AS-Ph, die im Nachstehenden erörtert werden.

4.2.1 Wiedergabe der phraseologischen Einheiten der AS mit den phraseologischen Einheiten der ZS

4.2.1.1 Wiedergabe mit total äquivalentem ZS-Phraseologismus

Betrachten wir zuerst ein literarisches Beispiel, in dem der AS-Ph 1) *Herr der Lage bleiben* 'in einer Situation überlegen sein; irgendwo die entscheidende Stimme haben' und poln. *pozostać panem sytuacji* totale Parallelen auf der Ebene der wörtlichen und der ganzheitlichen phraseologischen Bedeutung sind. Diese Ph bilden auch kontextuelle Entsprechungen auf der Ebene der textuellen Sinneseinheiten.

> „Wenigstens zu einer Antwort musste sich Oskar entschließen, wenn er Herr der Lage bleiben wollte". (439)
> „Przynajmniej na jedno musiał Oskar jednak udzielić odpowiedzi, jeśli chciał pozostać panem sytuacji". (309)

Die vollständige Äquivalenz auf der Textebene, die von vollständiger Kongruenz auf der Systemebene determiniert wird, ist auch in folgenden Beispielpaaren gegeben:

2) die Stunden (die Zeit) totschlagen (79) – zabijać godziny (czas) (57)
3) toter Punkt (80) – martwy punkt (59)
4) jdm. zum Opfer fallen (90) – padać ofiarą kogoś (66)
5) Stein des Anstoßes (90) – kamień obrazy (66)

6) Vogelstraußpolitik betreiben (125) – uprawiać strusią politykę (90)
7) Sodom und Gomorrha[3] (139) – Sodoma i Gomora[4] (99)
8) wie ein Mann aufstehen (277) – powstać jak jeden mąż (194)
9) jdn. ins Grab bringen (291) – wpędzić kogoś do grobu (201)
10) schwarz auf weiß (292) – czarno na białym (204)
11) das Gesicht bewahren (314) – zachować twarz (218)
12) keine Grenzen kennen (238) – nie znać granic (168)
13) eigene Wege gehen (333) – chodzić własnymi drogami (231)
14) aus zweiter Hand (418) – z drugiej ręki (294)
15) sich ein Beispiel an jdm. nehmen (471) – brać przykład z kogoś (332)
16) lang und breit erzählen (449) – opowiadać długo i szeroko[5] (350)
17) Hand in Hand arbeiten (548) – pracować ręka w rękę (386)
18) jdm. einen Korb geben (553) – dać komuś kosza (389)
19) Anker werfen (622) – rzucić kotwicę (437)

4.2.1.2 Wiedergabe mit inhaltlich äquivalentem und materiell teildifferentem ZS-Phraseologismus

Zum besseren Verständnis der Wiedergabe des Ph mit inhaltlich gleichwertigem und materiell teilweise voneinander abweichendem ZS-Phraseologismus sehen wir uns ein Beispiel im literarischen Kontext an:

> „*Was* endlich meinen Sohn Kurt angeht, so *machte* der für seinen Vater *keinen Finger krumm*,[…]“. (415)
> „Co się tyczy wreszcie mojego syna Kurta, to nawet *palcem nie kiwnął* w sprawie ojca,[…]”. (293)

Die Ph 1) *keinen Finger krumm machen* ‚nichts tun’ und *nie kiwnąć palcem* zeichnen sich durch die Kongruenz der semantischen und pragmatischen Bedeutung aus. Die geringfügigen Unterschiede in der lexikalischen Besetzung den dt. Komponenten *krumm machen* entspricht im poln. Ph *kiwnąć* (wörtlich *nicken*) beeinträchtigen die Verwendungsmöglichkeit des ZS-Ph im gleichen Kontext nicht. Dank der gleichen phraseologischen Bedeutung und des gleichen kommunikativen Wertes der beiden phraseologischen Einheiten konnte die Äquivalenz auf der Textebene hergestellt werden.

Die materiellen Differenzen zwischen AS-und ZS-Ph betreffen nicht nur Unterschiede in der lexikalischen Besetzung, sondern auch die grammatischen Divergenzen bezüglich des Numerus oder der Präposition. So entspricht z.B. dem deutschen Ph *auf den Hund kommen*, in dem die substantivische Komponente *Hund* im Singular auftritt, der polnische *zejść na psy,* in dem die vollwertige Komponente den Plural aufweist.

3| auch: *Sodom und Gomorra.*

4| auch: *sodomia i gomoria.*

5| http://pl.pons.com/ [letzter Zugriff: Februar 2016]: *opowiadać obszernie.*

Die auf der Systemebene festgestellten Diskrepanzen, welcher Art auch immer, erwiesen sich im neutralen Kontext als irrelevant. Die aufgelisteten interlingualen phraseologischen Gegenstücke stellen ebenfalls textuelle Parallelen dar:

2) jmdm. ein Bein stellen (68) – podstawić komuś nogę (55)
3) Krach schlagen (ugs.) (74) – podnieść wrzask (50)
4) einen Blick auf etwas werfen (84) – rzucić okiem na coś (55)
5) sich in der Gewalt haben (88) – panować nad sobą (63)
6) sich etwas aus dem Sinn schlagen (95) – wybić sobie coś z głowy (69)
7) die Nase voll haben (98) – mieć coś po dziurki w nosie (71)
8) in Erinnerung rufen (114) – przywołać na pamięć (82)
9) in Frage kommen (118) – wchodzić w rachubę (85)
10) etwas in Frage stellen (200) – stawiać coś pod znakiem zapytania[6] (142)
11) beide Hände voll zu tun haben (200) – mieć pełne ręce roboty (142)
12) auf den Hund kommen (214) – zejść na psy (152)
13) jdm. zu Gesicht stehen (151) – być komuś do twarzy (177)
14) jdn. auf den Gedanken bringen (128) – podsunąć komuś myśl (92)
15) jdm. läuft das Wasser im Munde zusammen (325)– ślinka płynie komuś (do ust)[7] (226)
16) jdn. in die Welt setzen (345) – wydać na świat (240)
17) sich Mühe geben (359) – dołożyć starań (249)
18) ans Bett gebunden sein (366) – być przykutym do łóżka (254)
19) hinter verschlossenen Türen (359) – przy zamkniętych drzwiach (274)
20) jdn. auf die Probe stellen (428) – wystawić kogoś na próbę (301)
21) jdm. zu Füßen liegen (461) – leżeć u czyichś stóp (325)
22) es nicht mehr lange machen (500) – już długo nie pociągnie (351)
23) wieder zu Kräften kommen (521) – odzyskać siły (307)
24) aufs Ganze gehen (529) – iść na całego (373)
25) etwas zu Papier bringen (530) – przenieść coś na papier (373)
26) seine Hände in den Schoß legen (530) – siedzieć z założonymi rękami (373)
27) sich über etwas im klaren[8] sein (530) – zdawać sobie sprawę z czegoś (373)
28) die Tapete wechseln (535) – zmienić dekorację (375)
29) etwas/jdn. hüten wie seinen Augapfel (605) – strzec czegoś/kogoś jak oka w głowie (425)
30) sich im Hintergrund halten (446) – trzymać się w cieniu (na drugim planie) (318)
31) zum Himmel schreien (624) – wołać o pomstę do nieba (438)
32) zur Sprache kommen (636) – dochodzić do głosu (447)
33) auf den ersten Blick (634) – od pierwszego wejrzenia (446)
34) außer Sicht sein (133) – zniknąć z pola widzenia (95)

6| auch: *podawać coś w wątpliwość.*

7| http://pl.pons.com/ [letzter Zugriff: Februar 2016]: ślinka cieknie komuś (*auch: ślinka idzie, leci na myśl o, na widok).*

8| Nach der neuen Rechtschreibreform: *sich über etwas im Klaren sein.*

4.2.1.3 Wiedergabe mit inhaltlich äquivalentem und materiell differentem ZS-Phraseologismus

Die translatorische Verfahrensweise, in der inhaltlich vollwertige und materiell unterschiedliche phraseologische Wortverbindungen in der Zielsprache gebraucht werden, ist im nachstehenden Kontext gut sichtbar:

„Herbert war ein gebranntes Kind". (222)
„Herbert dmuchał na zimne". (157)

Die Unterschiede in der lexikalischen Besetzung der inhaltlich gleichwertigen Ph 1) *gebranntes Kind* ‚jmd., der schlechte Erfahrungen gemacht hat' und *dmuchać na zimne*,[9] die ein völlig unterschiedliches Bild ergeben, sind im obigen Beispiel, in dem der AS-Ph normal (ohne Modifizierung) verwendet wird, ohne entscheidende Bedeutung. Die Parallelität der Inhalts- und Formebene (der AS-Ph ist mit dem ZS-Ph wiedergegeben), die als Invarianzforderungen für die Übersetzung literarischer Texte gelten, ist in diesem Fall gegeben. Auch in den folgenden Ph, in denen dieselben Inhalte durch verschiedene Bilder vermittelt werden, ist die Textäquivalenz bei der literarischen Übersetzung hergestellt:

1) wie Kraut und Rüben (100) – jak groch z kapustą (73)
2) das Licht der Welt erblicken (47) – przyjść na świat
3) gehupft wie gesprungen (139) – wszystko jeden diabeł[10] (99)
4) ins Gras beißen (ugs.) (406) – trzasnąć kopytami[11] (284)
5) jdn. zur Hand gehen (479) – przyjść na pomoc komuś (337)
6) etwas satt haben (349) – mieć czegoś po same uszy[12] (238)
7) jmdm. auf der Tasche liegen (529) – być u kogoś na garnuszku (379)
8) klein beigeben (623) – spuścić z tonu[13] (437)
9) sein blaues Wunder erleben (ugs.) – pokazać komuś, gdzie raki zimują[14] (485)

4.2.1.4 Wiedergabe mit zielsprachlichem Quasiäquivalent

Unter phraseologischen Quasiäquivalenten verstehen wir die phraseologischen Einheiten der ZS, die in einem konkreten Kontext den annähernd gleichen Inhalt wiederzugeben vermögen wie die phraseologischen Einheiten der AS:

„Mühe gab ich mir, dass kein Porzellan oder Reiseandenken zu Schanden wurde". (99)
„Miałem się na baczności, żeby ani porcelana, ani pamiątki z podróży nie doznały uszczerbku". (72)

9| Sprichwort: *[ein] gebranntes Kind scheut das Feuer = Kto się na gorącym sparzył, ten na zimne dmucha.*

10| http://pl.pons.com/ [letzter Zugriff: 15.02.2016]: *na jedno wychodzi.*

11| http://pl.pons.com/ [letzter Zugriff: 15.02.2016]: *kopnąć w kalendarz.*

12| auch: *mieć kogoś/czegoś dość.*

13| http://pl.pons.com/ [letzter Zugriff: 15.02.2016]: *klein beigeben – kapitulować, poddawać się.*

14| http://pl.pons.com/ [letzter Zugriff: 15.02.2016]: *zostać niemile zaskoczonym.*

Für die deutsche PhW 1) *sich Mühe geben* 'sich bemühen, anstrengen' gibt es im Polnischen das phraseologische Pendant *zadawać sobie trud*. Bei der Übersetzung der zitierten Textstelle wählte man trotzdem die PhW *mieć się na baczności* 'zwracać pilną uwagę *na c*o, na kogo; być ostrożnym, uważać' (Skorupka 1967, Müldner-Nieckowski 2003), also die Entsprechung für das dt. *sich in Acht nehmen*. Trotz der erheblichen Differenzen auf der Ebene der wörtlichen und der ganzheitlichen phraseologischen Bedeutung der beiden phraseologischen Einheiten fungieren sie im obigen Kontext wegen des gleichen kommunikativen Wertes als Textpendants. Als phraseologische Quasigegenstücke gelten auch folgende Phraseologismenpaare:

2) jdm. unter die Haut gehen (28) – ciarki chodzą po czyjejś skórze[15] (22)
3) mit allem Drum und Dran (ugs.) (176) – coś jest szykanami[16] (pot.) (125)
4) zur Ruhe kommen (305) – położyć kres (212)
5) etwas aus dem Spiel lassen (334) – zostawić coś w spokoju (232)
6) nach Lust und Laune (448) – zostawić komuś wolną rękę[17] (316)
7) außer sich geraten (505) – wpadać we wściekłość (354)
8) Zwiesprache halten (geh.)(622) – toczyć dialog[18] (437)
9) zum Zuge kommen (622) – spisywać się na sto dwa[19] (437)

4.2.1.5 Wiedergabe mit inhaltlich und materiell nichtäquivalentem Phraseologismus der ZS

Der im folgenden Originalbeleg verwendete PhW *jdn ins Gebet nehmen* 'jdn. [wegen wiederholter Verfehlungen] zurechtweisen, ihm Vorhaltungen machen' entspricht im Polnischen auf der Ebene der phraseologischen Gesamtbedeutung *wyczytać, powiedzieć paternoster* und nicht die PhW *wziąć/brać na spytki 'poddać kogoś badaniu,* śled*ztwu, wypytać kogoś o co, ciągnąć za język'* (Skorupka 1967, Müldner-Nieckowski 2003), also das Gegenstück für dt. *jdn. ins Verhör nehmen.*

„… – doch nicht etwa wegen der Lümmel hinter mir wurde sie [Frau Spollenhauer] sauer – ich [Oskar] gab ihr hektisches Wangenrot, Oskars harmlose Trommel war ihr Stein des Anstoßes genug, einen taktsicheren Trommel ins Gebet zu nehmen". (90)
„…- ale to łobuziaki za moimi plecami zepsuły jej humor – zaczerwieniła się (Spollenahuerka] gwałtownie, nieszkodliwy bębenek Oskara był dla niej wystarczającym kamieniem obrazy, by wziąć na spytki dbałego o takt dobosza". (66)

15| http://pl.pons.com/ [letzter Zugriff: 15.02.2016]: *das geht mir unter die Haut – to porusza mnie do* żywego.
16| http://pl.pons.com/ [letzter Zugriff: 15.02.2016]: *ze wszystkimi bajerami.*
17| http://pl.pons.com/ [letzter Zugriff: 15.02.2016]: *według upodobań.*
18| http://pl.pons.com/ [letzter Zugriff: 15.02.2016]: *Zwiegespräch halten – prowadzić dialog.*
19| http://pl.pons.com/ [letzter Zugriff: 15.02.2016]: *zum Zug kommen – mieć możliwość działania.*

Durch die totale Nichtübereinstimmung der phraseologischen Gesamtbedeutungen der beiden phraseologischen Einheiten wird im Translat keine Textäquivalenz hergestellt.

4.2.1.6 Wiedergabe mit ZS-Phraseologismus

Der Ausdruck der phraseologischen Einheit der AS mit der phraseologischen Einheit der ZS illustriert das nachstehende Beispiel.

> „[…] – da ließ er ihn fallen, auf den Beton, wollte drauftreten und den wilden Mann spielen, doch Kurtchen und ich, wir waren gleichzeitig drüber her, und ich hatte ihn zuerst, hielt ihn auch weiterhin, als das Kurtchen zuschlug […]“ (470)
> „[…] – upuścił go na beton, chciał rozdeptać i zabawić się w dzikusa, ale obaj z Kurtusiem rzucili się tam jednocześnie, ja pierwszy chwyciłem, nadal go trzymałem, kiedy malec uderzył […]” (331)

Der deutsche Ph im obigen literarischen Kontext *den wilden Mann spielen* (ugs.) ‘unbeherrscht, [ohne Berechtigung] wütend sein, toben’, zu dem es im Polnischen keine phraseologische Entsprechung gibt, wurde im Translat fast wörtlich übersetzt (statt *wilder Mann* erscheint in der Übersetzung *dzikus* (*der Wilde*)[20]. Der Vorstellungsgehalt, der sich mit der ZS-Entsprechung verbindet, ist dem kommunikativen Wert des AS-Ph gemäß. Durch die wörtliche Übersetzung wurde im obigen Beispiel die textuelle Äquivalenz geschaffen. Im folgenden Beispiel handelt es sich um die wörtliche Übersetzung des AS-Ph *aus Saulus wurde ein Paulus*’ aus einem Gegner einer Sache zu deren eifrigem Befürworter werden’. Dank dem großen Bekanntheitsgrad der Bibel ist das Verständnis des ZS-Lehnphraseologismus garantiert:

> „Aus Saulus wurde ein Paulus“. (152)
> „Szaweł zamienił się w Pawła”. (109)

4.2.1.7 Wiedergabe mit einem modifizierten ZS-Phraseologismus

Wenn wir die zwei unten aufgeführten Belege vergleichen, müssen wir konstatieren, dass das Polnische auf der Systemebene keine phraseologische Entsprechung für dt. *jdn. in den Sattel heben* ’jdm. zu einer bestimmten [einflussreichen] Position verhelfen’ aufweist:

> „Partisane sind nie zeitweilig Partisane, sondern sind immer und andauernd Partisane, die gestürzte Regierungen in den Sattel heben, und gerade mit Hilfe der Partisane in den Sattel gehobene Regierungen stürzen.“ (520)
> „Partyzanci nigdy nie są tymczasowymi partyzantami, którzy wynoszą do władzy obalane rządy i obalają rządy właśnie z pomocą partyzantów wyniesione do władzy.” (357)

20| *den wilden Mann spielen = wściekać się.*

Der Übersetzer hat sich in diesem Fall mit einem historisch konnotierten Ph *wynieść kogoś na tron* 'dać komuś władzę monarszą' (Skorupka 1967, Müldner-Nieckowski 2003) beholfen, indem er diesen durch die Permutation der Bestandteile *na tron* gegen *do władzy* aktualisiert und dem obigen Kontext angepasst hat. Dank des gleichen kommunikativen Wertes der beiden phraseologischen Ausdrücke wird die textuelle Äquivalenz erreicht.

5 Fazit

Ziel des vorliegenden Beitrags war, die Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen der Übersetzung unverändert gebrauchter Ph im literarischen Text mit Hilfe eines Vergleichs von Original und Translat zu explizieren. Die Analyse des Materialkorpus von 75 unveränderten Ph macht in evidenter Weise sichtbar, dass sich in der Übersetzung Verschiebungen, Auslassungen, Hinzufügungen gegenüber dem Original finden, die keineswegs versehentliche oder willkürliche Eingriffe des Übersetzers sind. Diese notwendigen Änderungen gegenüber dem Original, ohne die die Übersetzung den gleichen kommunikativen Wert im Zielsprachenbereich wie das Original im Ausgangssprachenbereich hat, sind grundsätzlich durch die interlingualen deutsch-polnischen Äquivalenzbeziehungen bedingt. Durch die Verteilung der Übersetzungslösungen ergaben sich vorwiegend zwei Grundkonstellationen, in denen entweder der AS-Ph durch einen ZS-Ph ersetzt oder der AS-Ph mit einer nichtphraseologischen Entsprechung der ZS wiedergegeben wird. Die phraseologische Wiedergabe, die den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung bildete, geschah durch Gebrauch (1) eines total äquivalenten Ph, (2) eines inhaltlich äquivalenten und materiell teildifferenten Ph, (3) eines inhaltlich äquivalenten und materiell völlig differenten Ph, (4) eines phraseologischen Quasiäquivalents, (5) eines inhaltlich und materiell nichtäquivalenten Ph, (6) eines Lehnphraseologismus.

Unter den aufgeführten Übersetzungsverfahren sind im analysierten Korpus die zwei ersten am häufigsten vertreten. Daraus folgt, dass die Äquivalente der kontrastiven Linguistik im konkreten Text auch textuelle Entsprechungen sind. Festzuhalten bleibt also, dass die Ergebnisse der kontrastiven Phraseologieforschung eine wichtige Grundlage für die Lösung der Übersetzungsprobleme liefern. Sie sind jedoch nicht erschöpfend und ausreichend. Bei der Übersetzung der PhW werden der Kontext sowie die für einen expressiven Texttyp geltenden Bedingungen und Faktoren sprachlich-textueller und außersprachlicher Art berücksichtigt. Es hat sich erwiesen, dass die phraseologischen Einheiten der ZS, die keine systemhaften Pendants der AS-Ph darstellen, funktional angemessene Äquivalente sein können. Im Hinblick auf die Kontrastierung des phraseologischen Bestandes zweier Sprachen wäre es daher sinnvoll, eben auch auf der Textebene parole-kontrastierend zu arbeiten, um damit funktionale Äquivalente

zu erfassen. Solch ein Vorgehen der kontrastiven Linguistik wäre es durchaus auf lange Sicht für die übersetzungstheoretischen wie praktischen Zwecke von Nutzen. Die Übersetzung unverändert gebrauchter Ph stellt große Anforderungen an den Translator. Das Suchen, Finden und Verwenden der Äquivalente für einen AS-Ph im Zieltext stellt eine schwierige Aufgabe dar. Diese Schwierigkeiten lassen sich, wie unsere Untersuchung bestätigt hat, anhand des phraseologischen Inventars und anderer zielsprachlicher Mittel bewältigen.

Literaturverzeichnis

Albrecht, Jörg (1990). „Invarianz, Äquivalenz, Adäquatheit". In: Arntz, R./ Thome, G. (Hg.) *Übersetzungswissenschaftliche Ergebnisse und Perspektiven*. Tübingen. S. 71–81.

Albrecht, Jörg (2005). *Übersetzung und Linguistik*. Tübingen.

Apel, Friedmar (1983). *Literarische Übersetzung*. Stuttgart.

Burfeid, Hans-Peter (1985). *Die deutsch-spanische Übersetzung literarischer Prosa. Fallstudie zur prospektiven Untersuchung typologischer Äquivalenzschwierigkeiten*. Köln.

Burger, Harald (1998). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin.

Burger, Harald/ Buhofer, Annelies/ Sialm, Ambros (1982). *Handbuch der Phraseologie*. Berlin/New York.

Creutziger, Werner (1985). *In Dichters Lande gehen. Übersetzen als Schreibkunst*. Halle/Leipzig.

Dedecius, Karl (1994). *Vom Übersetzen. Theorie und Praxis*. Frankfurt a.M.

Dobrovol'skij, Dmitrij/ Piirainen, Elizabeth (2009). *Zur Theorie der Phraseologie*. Kognitive und kulturelle Aspekte. Tübingen.

Duden Band 11 (1992). *Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten*. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.

Fiedler, Sabine (1995). *Phraseologismen im Esperanto*. Innsbruck.

Fiedler, Sabine (1999). „Zum Übersetzen von Phraseologismen in die Plansprache – dargestellt an literarischen Übersetzungen im Esperanto". In: Sabban, A. (Hg.) *Phraseologie und Übersetzen. Phrasemata II*. Bielefeld. S. 59–80.

Ferrier, Esther (1994). *Deutsche Übersetzungen der „Divina Commedia" Dante Aleghieris, 1960–1983: Vergleichende Analyse*. Berlin/New York.

Gebhardt, Peter (1970). *A. W. Schlegels Shakespeare-Übersetzung: Untersuchungen zu seinem Übersetzungsverfahren am Beispiel des Hamlet*. Göttingen.

Gercken, Jürgen (1992). *Kulturspezifische Elemente als Übersetzungsproblem: am Beispiel der Kriminalromane von Gunnar Staalesen*. Bergen.

Gerzymisch-Arbogast, Heidrun (1994). *Übersetzungswissenschaftliches Propädeutikum*. Tübingen.

Gläser, Rosemarie (1999). „Zur Wiedergabe von Phraseologismen in englischen und französischen Übersetzungen ausgewählter Prosawerke von Christa Wolf". In: Sabban, A. (Hg.) *Phraseologie und Übersetzen. Phrasemata II.* Bielefeld 1999, S. 102–118.

Hallsteindóttir, Erla (1997). *Aspekte der Übersetzung von Phraseologismen am Beispiel Isländisch – Deutsch: Translationsdidaktik – Grundfragen der Übersetzungswissenschaft.* Tübingen.

Higi-Wydler, Melanie (1989). *Zur Übersetzung von Idiomen. Eine Beschreibung und Klassifizierung deutscher Idiome und ihrer französischer Übersetzungen.* Bern/Frankfurt a.M.

Hofmann, Norbert (1980). *Redundanz und Äquivalenz in der literarischen Übersetzung, dargestellt an fünf deutschen Übersetzungen des „Hamlet".* Tübingen.

Koller, Werner (1992). *Redensarten. Linguistische Aspekte, Vorkommensanalysen, Sprachspiel.* Tübingen.

Koller, Werner (2004). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft.* Wiesbaden.

Koller, Werner (2007). „Probleme der Übersetzung von Phrasemen". In: Burger, H./ Dobrovol'skij, D./ Kühn, P./ Norrick, N. R. (Hg.) *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der Zeitgenössischen Forschung. 2. Halbband.* Berlin/New York.

Korhonen, Jarmo (2007). „Probleme der kontrastiven Phraseologie". In: Burger, H./ Dobrovol'skij, D./ Kühn, P./ Norrick, N. (Hg.) *Phraseologie/Phraseology,* 1. Bd. Berlin/New York. S. 574–589.

Laskowski, Marek (2003). *Semantische und pragmatische Aspekte der deutschen und polnischen Phraseologie.* Zielona Góra.

Levý, Jiøí (1969). *Die literarische Übersetzung. Theorie einer Kunstgattung.* Frankfurt a.M.

Łabno-Falęcka, Ewa (1995). *Phraseologie und Übersetzen: eine Untersuchung der Übersetzbarkeit kreativ-innovativ gebrauchter wiederholter Rede anhand von Beispielen aus der polnischen und deutschen Gegenwartsliteratur.* Frankfurt a.M.

Müldner-Nieckowski, Piotr (2003). *Wielki Słownik frazeologiczny języka polskiego*. Warszawa.

Nida, Eugene A./ Taber, Charles R. (1969). *Theorie und Praxis des Übersetzens unter besonderer Berücksichtigung der Bibelübersetzung*. London.

Nida, Eugene A. (1996). *The sociolinguistics of interlingual communication*. Bruxelles.

Palm, Christine (1997). *Phraseologie. Eine Einführung.* Tübingen.

Preußer, Ulrike (2004). „Phraseologismen in literarischen Texten. Zwischen Linguistik und Literaturwissenschaft". In: Földes, C./ Wirrer, J. (Hg.) *Phraseologismen als Gegenstand sprach- und kulturwissenschaftlicher Forschung.* Baltmannsweiler. S. 267–285.

Reiß, Katharina (1971). *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*. München.

Reiß, Katharina (1983). *Texttyp und Übersetzungsmethode. Der operative Text*. Heidelberg.

Reiß, Katharina/ Vermeer, Hans J. (1991). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen.

Sabban, Anette (2010). „Zur Übersetzung von Idiomen im Wörterbuch und im Text: die Rolle von Kontextsensitivität und semantischer Variabilität". In: *„trans-kom"* 3/2010, 2. S. 192–208.

Sadiku, Milote (2012). „Zur literarischen Übersetzung von Phraseologismen aus dem Deutschen ins Albanische". In: *Germanica Wratislaviensia* 135. S. 127–137.

Skorupka, Stanisław (1967). *Słownik frazeologiczny języka polskiego.* Warszawa.

Snell-Hornby, Mary/ Hönig, Hans G. / Paul Kußmaul, P. / Schmitt, Peter A. (Hg.) (2006). *Handbuch Translation*. Tübingen.

Snell-Hornby, Mary (1997). *Übersetzungswissenschaft in Europa – Theorie und Ausbildung im Wandel der Zeit: Translationsdidaktik – Grundfragen der Übersetzunsgwissenschaft.* Tübingen

Wilss, Wolfgang (1977). *Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methoden*. Stuttgart.

Wilss, Wolfram (1988). *Kognition und Übersetzen. Zu Theorie und Praxis der menschlichen und der maschinellen Übersetzung.* Tübingen.

Wilss, Wolfram (1992). *Übersetzungsfertigkeit. Annäherung an einen komplexen übersetzungspraktischen Begriff*. Tübingen.

Wilss, Wolfram (1996). *Übersetzungsunterricht. Eine Einführung. Begriffliche Grundlagen und methodische Orientierung.* Tübingen.

Wuthenow, Ralph-Rainer (1969). *Das fremde Kunstwerk. Aspekte der literarischen Übersetzung*. Göttingen.

Internetquellen

http://pl.pons.com (letzter Zugriff: 15.02.2016).

Quellen

Grass, Günter (1971). *Die Blechtrommel.* Neuwied/Berlin.

Grass, Günter (1991). *Blaszany bębenek*. Przełożył Sławomir Błaut. Gdańsk.

DOI: XXXXXXX

Michał Gąska
Universität Wrocław / Polen

Zur (Un-)Übersetzbarkeit von Emotionen am Beispiel von Jan Kochanowskis Zyklus *Treny* und dessen Nachdichtungen ins Deutsche[1]

Abstract

The (un-)translatability of emotions on the example of Jan Kochanowski's poetical cycle *Treny* and its renderings into German

The rendering of poetry is seen by many translation theorists as an impossible task because of the complexity of poetry. The translator has to not only convey the content of the poem in the target language but also maintain the poetic form. The aim of this article is to illustrate how different translators dealt with this difficult, but not impossible undertaking in their renderings of Jan Kochanowskis poetical cycle into German, with regard to the lexemes which express emotions. The confrontational analysis shows that poetry and emotions enclosed in it, despite many difficulties, are translatable.

Keywords: poetical cycle, (un-)translatability, emotion, rendering.

1 Einleitung

Die poetische Übersetzung gilt generell als die schwierigste und anspruchsvollste Form der Übersetzung, die vom Übersetzer[2] nicht nur perfekte Kenntnisse einer

1| Dieser Beitrag ist eine verkürzte und bearbeitete Fassung der Masterarbeit, die unter der Betreuung von Prof. Dr. habil. Iwona Bartoszewicz verfasst und am 25.06.2015 erfolgreich verteidigt wurde, sowie der Bechelorarbeit, die unter der Betreuung von Univ.-Prof. Dr. habil. Anna Małgorzewicz geschrieben wurde.

2| Um die problemlose Verständigung des Textes beizubehalten, wurden in der Arbeit männliche Berufsbezeichnungen verwendet, wobei damit auch Frauen gemeint sind.

Sprache, sondern auch einen geschickten Umgang mit den Wörtern erfordert. Aus diesem Grund ist die poetische Übersetzung eine der interessantesten Arten der Translation. Sie ist Gegenstand vieler Diskussionen und wissenschaftlicher Arbeiten innerhalb der literarischen Übersetzungswissenschaft. Das Übersetzen eines poetischen Zyklus scheint darüber hinaus eine enorme Herausforderung für einen Translator darzustellen, weil er auch die Eigenschaften des poetischen Zyklus beachten soll.[3]

Ein anderer Aspekt, der dem Übersetzer Schwierigkeiten bereiten kann, ist die Übersetzbarkeit von Emotionen. Die Grenzen bei der Bedeutung der Emotionen sind unscharf und fließend. Beim Vergleich der Lexeme *Traurigkeit*, *Betrübnis* und *Kummer* lässt sich beispielsweise feststellen, dass sie semantisch miteinander verwandt sind, jedoch ist es schwierig zu bestimmen, ob sie eher als Synonyme bezeichnet werden sollen oder ob diese Lexeme in der „Intensität" der ergreifenden Emotionen voneinander abweichen, weil jeder Mensch sie auf eine für ihn spezifische Weise erlebt.

Im vorliegenden Beitrag wird demnach die Frage der (Un-)Übersetzbarkeit der Dichtung bzw. des poetischen Zyklus hinsichtlich der in den Gedichten vorkommenden Lexeme, die Emotionen ausdrücken, berührt. Die Untersuchung wird durchgeführt anhand des Werkes des hervorragenden polnischen Renaissance-Dichters Jan Kochanowski – *Treny*. Der Zyklus besteht aus neunzehn Gedichten, die eine Ganzheit bilden und die einen leidenden Vater nach dem Hingang seiner geliebten Tochter darstellen. In der konfrontativen Analyse wird der polnische Ausgangstext mit seinen Nachdichtungen ins Deutsche verglichen.

2 Die (Un-)Übersetzbarkeit

Die Frage der Übersetzbarkeit und Unübersetzbarkeit, d.h. der Möglichkeit bzw. der Unmöglichkeit des Übersetzens wurde innerhalb von Jahrhunderten zum Gegenstand der Überlegungen von Übersetzungswissenschaftlern, die sich mit den theoretischen Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen der Beziehung zwischen dem Ausgangs- und Zieltext beschäftigt haben (Koller 2011: 161). Das Problem der (Un-)Übersetzbarkeit geht aus der Wirklichkeitserfassung des Menschen hervor, d.h. aus der Wahrnehmung der außersprachlichen Wirklichkeit. Hierbei spielt die Muttersprache eine wichtige Rolle, denn sie wird zum Prisma, durch das die Wirklichkeit wahrgenommen wird. Infolge dieses Wahrnehmungsprozesses wird die Wirklichkeit durch das individuelle und gemeinschaftliche Bewusstsein entstellt. Der Absender ist sozusagen auf seine Wahrnehmungsweise

3| Es handelt sich um die motivische Schwerpunktbezogenheit, Motivwiederholungen und die zeitliche Ordnung, die von Müller als *lyrischer Ablauf* bezeichnet wird (1932: 8; vgl. Schmid 2000: 469).

angewiesen, die durch seine Sprache determiniert wird, weil er von Anfang an mittels der Sprache lernt.[4] Demnach ist es unmöglich die Wirklichkeitserfahrung von einer Sprachgruppe in eine andere zu übertragen (Korniejenko 1995: 155f.; vgl. Kielar 1988: 85). Die Wirklichkeitsinterpretationen eines Menschen werden in seiner Sprache wiedergegeben. Die Gedankenmuster, die mittels der Sprache gebildet wurden, blockieren nicht nur die Verständigung, sondern auch die Übersetzung, denn aus den Abweichungen in den Wirklichkeitsinterpretationen ergibt sich eben das Problem der Übersetzbarkeit (Korniejenko 1995: 156; Koller 2011: 174).

Die Unübersetzbarkeit ist einerseits durch die strukturellen Unterschiede zwischen den Sprachen, andererseits durch den Mangel an Ausdrücken in der Zielsprache bedingt, die den Ausdrücken in der Ausgangssprache entsprechen würden. Die meisten Schwierigkeiten bereiten den Übersetzern die sogenannten *culture specific items* (kulturgebundene Elemente, auch kulturspezifische Wörter genannt), die typisch für eine Kultur sind und keine Entsprechung in anderen Kulturen haben (Kielar 1988: 91; vgl. Catford 1969: 99).

Korniejenko vertritt allerdings die Meinung, dass die Unübersetzbarkeit dem Übersetzer nicht als eine Rechtfertigung, geschweige denn als eine Lösung dienen soll (vgl. Korniejenko 1995: 160). Balcerzan betrachtet den Übersetzungsprozess sogar als Überwindung der Unübersetzbarkeit (Balcerzan 1998: 71). Dem Translator stehen verschiedene Übersetzungsstrategien und -techniken zur Verfügung, mithilfe derer er die Unübersetzbarkeit überwinden kann.

Im Hinblick auf das Übersetzen von Dichtung ist festzustellen, dass jede Nachdichtung aus der Interpretation des Übersetzers folgt. Jede Nachdichtung desselben Gedichts wird sich von den anderen unterscheiden – sowohl im Detail als auch als Ganzes in ihrer Ganzheit. Jede Interpretation wird im Originaltext verwurzelt sein, aber sie wird nie zum einzigen möglichen Interpretationsvorschlag des Gedichts. In der Unübersetzbarkeit sieht Korniejenko demnach eher die interpretatorische Ratlosigkeit des Übersetzers und weniger eine wirkliche Sprachbarriere (vgl. Korniejenko 1995: 161).

Das Übersetzen von Dichtung scheint für viele Theoretiker eine unmögliche Aufgabe zu sein, weil der Übersetzer sich auf eine der möglichen Interpretationen konzentriert, die ihm nahe ist, wodurch bestimmte Informationsverluste verursacht werden (Lesner/Sulikowski 2013: 23). Lesner und Sulikowski vertreten mit Verweis auf José Ortega y Gasset (1956) die Meinung, dass die Schwierigkeiten bei der Nachdichtung darauf beruhen, dass jeder Autor seinen individuellen Schreibstil hat, der schwierig nachzuahmen ist, und dass „es keine Äquivalenz der Wortfelder zwischen einem Lexem in der Ausgangssprache und

4| Dieser Ansatz knüpft an die Saphir-Whorf Hypothese (auch sprachliches Relativitätsprinzip genannt) an (vgl. Koller 2011: 170, Whorf 1959).

seinem Äquivalent in der Zielsprache gibt“ (Lesner/Sulikowski 2013: 23). Ortega y Gasset ist der Ansicht, dass die Nachdichtung nur als Hilfsmittel dient, um den Ausgangstext gut verstehen zu können. Demnach sind mehrere Übersetzungen desselben Werkes nötig, um die verschiedenen Interpretationen zu zeigen (vgl. Ortega y Gasset 1956: 317–320).

Ein anderer Aspekt, der mit der Unübersetzbarkeit der Dichtung zusammenhängt, ist die Schwierigkeit im Übersetzungsprozess, die auf der gleichzeitigen Beibehaltung der Form[5] und des Inhalts beruht, worauf auch Paul Ricoeur hingewiesen hat (vgl. Ricoeur 2006: 31). Der Übersetzer ist gezwungen, Kompromisse einzugehen, denn es ist unmöglich, sowohl die formal-ästhetischen als auch die inhaltlichen Aspekte eines Gedichts zu bewahren. In manchen Fällen wird sogar auf die semantische Textebene zugunsten der Beibehaltung der Form verzichtet (Lesner/Sulikowski 2013: 27).

Die Kompromisse, die der Übersetzer schließen muss, zeugen jedoch nicht davon, dass die Dichtung überhaupt unübersetzbar ist. In Anknüpfung an die Kollersche These, dass alles, was gedacht werden kann, auch in jeder Sprache ausgedrückt werden kann (vgl. Koller 2011: 185), stellt Korniejenko ein Postulat auf, das wie folgt lautet: „Wenn alles, was ausgedrückt wurde, sich interpretieren lässt und wenn jede Übersetzung als eine Interpretation bezeichnet werden kann – dann ist jeder in der Kultur erschienene Text durch einen interpretatorisch aufgeschlossen und sprachlich kompetenten Leser übersetzbar“ (Korniejenko 1995: 162, Übers. – M.G.).[6]

3 Analyse

In der konfrontativen Analyse werden die die Emotionen ausdrückenden Lexeme aus dem polnischen Ausgangstext mit ihren jeweiligen Äquivalenten aus den deutschen Nachdichtungen,[7] die gemäß dem Erscheinungsjahr geordnet wurden, anhand der deutschen Bedeutungserklärungen verglichen. In Jan Kochanowskis Zyklus *Treny* kommt eine Reihe von Emotionen ausdrückenden Lexemen vor. Im begrenzten Rahmen dieses Beitrags kann nicht auf alle eingegangen werden. Daher werden hier lediglich die Übersetzungen des Lexems *smutek* [Traurigkeit]

5| Unter dem Begriff „Form“ werden solche Aspekte der Dichtung verstanden wie Intonation, Reim, Rhytmus, Metrum usw.

6| „[…] jeżeli wszystko, co wyrażone, jest do zinterpretowania i jeżeli interpretacją nazwać można każdy przekład – to każdy zaistniały w kulturze tekst jest przetłumaczalny przez interpretacyjnie otwartego i językowo kompetentnego czytelnika” (Korniejenko 1995: 162).

7| Im vorliegenden Beitrag werden die Nachdichtungen von Wukadinović aus dem Jahr 1932 (s. Kochanowski 1932), von Erb aus dem Jahr 1980 (s. Kochanowski 1980) und Ursula Kiermeier aus dem Jahr 2000 (s. Kochanowski 2000) analysiert.

und dessen Derivate besprochen, wobei nur die abweichenden Nachdichtungen berücksichtigt werden, d.h. diejenigen, in denen die jeweiligen Übersetzer sich verschiedener Äquivalente bedient haben.

Der Begriff der Traurigkeit lässt sich natürlich nicht eindeutig definieren, denn jede Emotion ist personenspezifisch. Jeder erlebt sie auf eine für ihn eigene Art und Weise und bei jedem können bestimmte Emotionen durch etwas Anderes verursacht werden. Aus diesem Grund sind die in den Wörterbüchern zu findenden Bedeutungserklärungen unterschiedlich, wovon die unten erwähnten Definitionen zeugen.

Im Wörterbuch der Polnischen Sprache wird *smutek* definiert als ‚uczucie tego, komu coś dolega, kto stracił kogoś lub coś miłego, kto ma przykre wspomnienia, przeżycia; nastrój wywołujący taki stan, takie uczucie [das Gefühl desjenigen, dem etwas wehtut, der jemanden oder etwas ihm Liebes verlor, der unangenehme Erinnerungen, Erlebnisse hat; eine solch einen Zustand hervorrufende Stimmung, solch ein Gefühl]' (Doroszewski 1966: 461, Übers. – M.G.). Kucała[8] definiert dieses Lexem im Bezug auf die Dichtung Kochanowskis als ‚uczucie wynikające ze zmartwień, niezadowolenia, braku radości i szczęścia [das aus Sorgen, Unzufriedenheit, Mangel an Freude und Glück enstandenes Gefühl] (Kucała 2008: 554f., Übers. – M.G.).

Das erste hier besprochene Beispiel stammt aus dem dritten Gedicht des Zyklus, in dem das Partizip *zasmucony* vorkommt, das von derselben Wortfamilie herzuleiten ist wie das Lexem *smutek*.

O słowa! o zabawo! o wdzięczne ukłony!
Jakożem ja dziś po was wielce zasmucony!
(Kochanowski 1986: 11)

Das Partizip *zasmucony* wird definiert als ‚pogrążony w smutku, pozbawiony radości [in Trauer versunken, der Freude beraubt] (Kucała 2012: 664 Übers. – M.G.). Es fungiert hier als das Subjektsprädikativ und drückt den seelischen Zustand des Vaters aus, hervorgerufen durch den Mangel an Gegenständen sowie Situationen, die ihn an seine Tochter erinnern. Das Prädikativ wird durch das Adverb *wielce* [überaus] bestimmt, das hier als eine hyperbolische Bezeichnung betrachtet werden kann, die den Ausdruck der Trauer verstärkt.

In der Nachdichtung von Wukadinović wurde das Nominalprädikat *być zasmuconym* mithilfe der Kollokation *um etwas Betrübnis hegen* wiedergegeben.

O Worte, kindlich Spiel, manierliches Bewegen,

8| Unter der Redaktion von Marian Kucała wurde das fünfbändige *Słownik polszczyzny Jana Kochanowskiego* [Wörterbuch des Polnischen von Jan Kochanowski] herausgegeben, dessen Stichwörter den gesamten Wortschatz Kochanowskis aus seinem ganzen Gesamtwerk dokumentieren (Kucała 19942012).

Wie muss ich heut um euch so gross Betrübnis hegen!
(Kochanowski 1932: 11; übers. v. Spiridion Wukadinović)

Das Substantiv *Betrübnis* drückt das Betrübtsein aus. Unter *betrübt* ist ‚traurig, bekümmert' zu verstehen (DUDEN 2006: 294). Das in der Nachdichtung vorkommende Substantiv wird durch das vorangestellte adjektivische Attribut *gross* bestimmt, das den Ausdruck des Substantivs verstärkt. Das Verb *hegen* wird als ‚[etwas] als Empfindung, als Vorhaben oder Ähnliches in sich tragen, bewahren; nähren' (DUDEN 2006: 777) definiert. Zwischen dem Ausgangstext und dem Zieltext ist eine Analogie zu beobachten. In beiden Fällen ist der Vater betrübt und traurig und in beiden Fällen wird die Emotion, die ihn überkommt, durch eine hyperbolische Bezeichnung verstärkt.

Erb bedient sich an dieser Stelle des Verbs *klagen*.

O Spiele, Worte, anmutsvolles Grüßen!
Wie hab ich, euch erinnernd, klagen müssen!
(Kochanowski 1980: 287; übers. v. Roland Erb)

Das Verb hat mehrere Bedeutungen. Einige von denen, die relevant für diese Analyse sind, lauten wie folgt: ‚Jammernd [mit entsprechenden Gebärden] den Schmerz, die Trauer laut äußern' und ‚sich über sein Leiden an etwas (Schmerzen, Beschwerden) äußern' (DUDEN 2006: 956). Aus den oben angeführten Definitionen geht hervor, dass das Verb eine Äußerung bestimmter Emotionen, wie Schmerz, Trauer oder Leid, zum Ausdruck bringt. Es drückt folglich implizit Emotionen aus, es wird jedoch nicht eindeutig angegeben, um welche es sich handelt.

In der Nachdichtung von Kiermeier ist hier das Verb *fehlen* zu finden.

O Worte! O Spiel! O Anmutig Gebaren!
Ihr werdet mir fehlen in all meinen Jahren!
(Kochanowski 2000: 13; übers. v. Ursula Kiermeier)

Unter diesem Verb ist ‚[sehnlich] herbeigewünscht, vermisst werden' und ‚nicht mehr da sein; verschwunden, verloren gegangen sein' zu verstehen (DUDEN 2006: 559). Das Verb drückt keine Emotionen aus, die den Vater nach dem Hingang seiner geliebten Tochter begleiten könnten. Der Leser kann nur vermuten, dass der Vater traurig ist, weil seine Tochter ihm fehlt. In diesem Fall kann demnach von einem Informationsverlust die Rede sein.

Das nächste analysierte Beispiel stammt aus dem siebten Gedicht. Hier kommt das Adjektiv *smutny* als vorangestelltes Attribut des Substantivs *oczy* [Augen] vor.

Po co me smutne oczy za sobą ciągniecie,
Żalu mi przydajecie?
(Kochanowski 1986: 15)

In diesem Kontext wird das Adjektiv *smutny* als ‚wyrażający smutek, ból, żal' [Trauer, Schmerz, Leid ausdrückend]' definiert (Kucała 2008: 555f.). Die Augen spiegeln die Trauer des Vaters wieder, die wegen der Kleidungsstücke, die ihn an seine Tochter erinnern, empfunden wird.

In der Nachdichtung von Wukadinović ist an dieser Stelle das Adjektiv *trübe* zu finden, das hier auch die Rolle des vorangestelltes Attributs erfüllt.

Wozu müsst ihr auf euch die trüben Blicke kehren,
Mein Leid noch zu vermehren?
(Kochanowski 1932: 15; übers. v. Spiridion Wukadinović)

Das Adjektiv *trübe* wird als ‚gedrückt, von traurigen oder düsteren Gedanken erfüllt oder auf eine entsprechende Verfassung hindeutend' definiert (DUDEN 2006: 1714). Sowohl das Adjektiv *smutny* als auch *trübe* verweisen auf die Traurigkeit, die den Vater ergreift. Aus diesem Grund können sie als deckungsgleich bezeichnet werden. Bemerkenswert ist es, dass in dieser Nachdichtung *oczy* durch das im Plural gebrauchte Substantiv *Blick* ersetzt wurde. In diesem Kontext wird unter dem Lexem *Blick* ‚Ausdruck der Augen' verstanden (DUDEN 2006: 315), was einigermaßen nachvollziehbar ist, denn nicht die Augen selbst, sondern ihr Ausdruck kann trübe sein.

Erb bedient sich in seiner Nachdichtung ebenfalls des im Plural gebrauchten Substantiv *Blick*.

Warum lenkt ihr auf euch meine Kummerblicke,
Spielet mit verlornem Glücke?
(Kochanowski 1980: 291; übers. v. Roland Erb)

Dieses Substantiv bildet ein Kompositum mit dem Substantiv *Kummer*, worunter ‚Betrübnis über ein schweres Geschick, das eigene Leid' zu verstehen ist (DUDEN 2006: 1029). Der Verlust der geliebten Tochter kann zweifelsohne als ein schweres Geschick bezeichnet werden, weshalb der Vater auch betrübt ist.

In der Nachdichtung von Kiermeier ist an dieser Stelle das Adjektiv *wund* zu finden, das die Rolle des vorangestellten Attributs vor dem Substantiv *Augen* erfüllt.

Wozu wollt ihr noch die wunden Augen entführen,
Um die Qual zu schüren?
(Kochanowski 2000: 21; übers. v. Ursula Kiermeier)

Das Adjektiv *wund* wird als ‚durch Reibung oder Ähnliches an der Haut verletzt; durch Aufscheuern oder Ähnliches der Haut entzündet' definiert (DUDEN 2006: 1950). Eine Verletzung an der Haut im Bereich der Augen kann durch Weinen und Abwischen von Tränen aufgrund starker Gemütsbewegung entstehen. Aus dem Kontext lässt sich schließen, dass der Tod von Urszula bei ihrem Vater dazu geführt hatte, dass er Tränen vergießen musste. Mit dem Ausgangstext verglichen lässt sich schlussfolgern, dass die Übersetzerin sich an dieser Stelle einer Hyperbel bediente.

Im zwölften Gedicht des Zyklus ist eine Anknüpfung an die im siebten Gedicht vorkommenden traurigen Augen des Vaters zu erkennen, was auf die zyklische Form des Werkes hindeutet.

Bo już nigdy nie wznidziesz ani przed mojema
Wiekom wiecznie zakwitniesz smutnymi oczema.
(Kochanowski 1986: 25)

Wie im siebten Gedicht benutzt der Dichter auch hier die Nominalphrase *smutne oczy*. Ähnlich wie in dem vorigen Gedicht, wo diese Nominalphrase vorkommt, wird das Adjektiv *smutny* in der Bedeutung – Trauer ausdrückend verwendet (vgl. Kucała 2008: 555f.).

In der Nachdichtung von Wukadinowić ist an dieser Stelle das Adjektiv *traurig* zu finden.

Denn nie mehr gehst du auf, noch Ewigkeiten hin
Wirst du vor meinem Blick, dem traurigen, erblühn!
(Kochanowski 1932: 21; übers. v. Spiridion Wukadinović)

Bemerkenswert ist, dass das Substantiv *oczy* [Augen] auch hier konsequent mithilfe des Substantivs *Blick* übersetzt wurde. Das Adjektiv *traurig* steht in einer Apposition zu dem Substantiv *Blick* und erfüllt die Rolle seines Attributs. Im Kern einer Apposition soll allerdings ein Substantiv stehen, da es sich aber um dasselbe Substantiv handelt, wurde das Substantiv in der Apposition weggelassen. Ähnlich wie das Adjektiv *smutny* im Ausgangstext verweist es auf die Trauer, die der Blick oder im Fall des Ausgangstextes die Augen zum Ausdruck bringen (vgl. DUDEN 2006: 1701). Aus diesem Grund können die beiden Adjektive als deckungsgleich bezeichnet werden.

Erb bedient sich, ähnlich wie in dem siebten Gedicht, einer Zusammensetzung mit dem Lexem *Kummer.*

Weil du in alle Ewigkeit nie wieder aufgehn
Und aufblühen wirst nie mehr vor meinen Kummeraugen.
(Kochanowski 1980: 299; übers. v. Roland Erb)

In diesem Fall bildet das Lexem *Kummer* ein Kompositum mit dem Substantiv *Auge* und nicht *Blick*. Da die Äquivalenzbeziehung zwischen den Lexemen *smutek* und *Kummer* schon besprochen wurde, wird sie hier nicht wiederholt.

In der Nachdichtung von Kiermeier wird an dieser Stelle das Adjektiv *ewigtraurig* verwendet.

Aufgehen wirst du mir nie mehr, und nie sehen
Dich die ewigtraurigen Augen in voller Blüte stehen.
(Kochanowski 2000: 31; übers. v. Ursula Kiermeier)

Dieses Adjektiv besteht aus zwei Konstituenten, aus dem Adjektiv *traurig,* das darauf hinweist, dass die Augen die Trauer des Vaters ausdrücken, und dem Adjektiv *ewig*, das darauf hinweist, dass die Trauer zeitlos dauern soll (vgl. DUDEN 2006: 532). Man könnte dies als eine Hyperbel bezeichnen. Es kann aber nicht außer Acht gelassen werden, dass das im Ausgangstext vorkommende Adjektiv *smutny* durch die adverbiale Phrase *wiekom wiecznie* [jahrhundertelang,ewig] bestimmt wird.

4 Schlussfolgerungen

Die oben genannten Beispiele veranschaulichen, dass es den Übersetzern, trotz der von manchen Theoretikern vertretenen Ansicht, dass Dichtung unübersetzbar sei, gelungen ist, Jan Kochanowskis Zyklus im Deutschen wiederzugeben.

Die im Werk *Treny* vorkommenden Emotionen wurden durch den Tod der Tochter des Dichters hervorgerufen und sind mit dem Verlust des geliebten Kindes verbunden, daher ist die Grenze in der Bedeutung von den diese Emotionen ausdrückenden Lexemen eher unscharf, da sie mehr oder weniger sinnverwandt sind. Ein anderer Aspekt, der Einfluss auf den Übersetzungsprozess hatte, sind der Versfuß und die Reime. Die Übersetzer standen vor der schwierigen, beinahe unmöglichen Aufgabe, die Gedichte sinngemäß mit gleichzeitiger Beibehaltung der Reime und des in den meisten Gedichten vorkommenden dreizehnsilbigen Versfußes zu übersetzen. Von großer Bedeutung sind in dem Zyklus auch zahlreiche Metaphern und Anknüpfungen an die antike Kultur. Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich hier um einen poetischen Zyklus handelt. Da die Grenze zwischen den die Emotionen ausdrückenden Lexemen, die in *Treny* erscheinen, eher vage ist, kann nicht eindeutig festgestellt werden, ob die Emotionen übersetzbar sind oder nicht, besonders wenn man berücksichtigt, dass auch andere Aspekte, die bereits oben erwähnt wurden, Einfluss auf den Übersetzungsprozess haben.

Der vorliegende Beitrag liefert mit nur einigen Beispielen aus dem Zyklus zweifelsohne kein vollständiges Bild von den gefundenen Übersetzungslösungen und den verwendeten Übersetzungstechniken im Bezug auf die im Zyklus vorkommenden Emotionen, sondern verschafft einen Einblick in die Problematik und verdeutlicht, dass die Übersetzer die Herausforderung angenommen haben, den Zyklus ins Deutsche zu übersetzen, was darauf hindeutet, dass sowohl die Dichtung, als auch die in der Dichtung vokommenden Emotionen übersetzbar sind.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Kochanowski, Jan (1932). *Threnodien und andere Gedichte* (übersetzt von Wukadinović, Spiridion). Mikołów.

Kochanowski, Jan (1980). *Ausgewaehlte Dichtungen*. Aus dem Lateinischen übersetzt von Ebersbach, Volker. Aus dem Polnischen übersetzt von Bereska, Henryk et al. Leipzig.
Kochanowski, Jan (1986). *Treny*. Wrocław.
Kochanowski, Jan (2000). *Treny. Thraenen*. (übersetzt von Kiermeier, Ursula). Kraków.

Sekundärliteratur

Balcerzan, Edward (1998). „Czym jest nieprzekładalność – faktem praktyki translatorskiej czy zmyśleniem teoretyków?". In: Fast, P. (Hg.) *Przekład artystyczny a współczesne teorie translatologiczne*. Katowice. S. 57–71.
Catford, John Cunnison (1969). *A Linguistic Theory of Translation*. London.
Doroszewski, Witold (Hg.) (1966). *Słownik Języka Polskiego*. Tom VIII. S-Ś. Warszawa.
DUDEN (2006). *Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
Kielar, Barbara Z. (1988). *Tłumaczenie i koncepcje translatoryczne*. Wrocław.
Koller, Werner (2011). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Tübingen/Basel.
Korniejenko, Agnieszka (1995). „Dlaczego nieprzekładalność jest niemożliwa?". In: Konieczna-Twardzikowa, J./ Kropiwiec, U. (Hg.) *Między oryginałem a przekładem*. T. 1.: *Czy istnieje teoria przekładu?*. Kraków. S. 155–163.
Kucała, Marian (Hg.) (1994–2012). *Słownik polszczyzny Jana Kochanowskiego*. Tom 1. A–H (1994). Tom 2. I–M (1998). Tom 3. N–Pł (2003). Tom 4. Po–Ś (2008). Tom 5. T–Ż (2012). Kraków.
Lesner, Emil/ Sulikowski, Piotr (2013). *Träger der (Un-)übersetzbarkeit in der künstlerischen Übersetzung*. Hamburg.
Ortega y Gasset, José (1956). *Miseria y esplendor de la traducción / Elend und Glanz der Übersetzung*. Ebenhausen.
Müller, Joachim (1932). „Das zyklische Prinzip in der Lyrik". In: *Germanisch-romanische Monatsschrift* 20. S. 1–20.
Ricoeur, Paul (2006). *On Translation. Thinking in Action*. London/New York.
Schmid, Herta (2000). „Zum Problem der Ganzheit des literarischen Zyklus am Beispiel von Adam Mickiewiczs Krimsonetten". In: Ibler, R. (Hg.) *Zyklusdichtung in den slawischen Literaturen. Beiträge zur Internationalen Konferenz Magdeburg, 18.-20. März 1997*. Frankfurt a.M. et al. S. 465–486.
Whorf, Benjamin Lee (1959). *Language, Thought and Reality. Selected Writings*. New York/London.

DOI: XXXXXXX

Paulina Kluczna
Universität Wrocław / Polen

Probleme der Übersetzer am Beispiel der Neologismen aus *Dzienniki gwiazdowe* von Stanisław Lem und ihrer Übersetzung ins Deutsche

Abstract

Translator's problems on the example of neologisms from Stanisław Lem's *Dzienniki gwiazdowe* and their translations into German

Stanisław Lem's works constitute a considerable challenge not only for the readers, but also for a translator who has to take the author's unique style into consideration while translating the text. This so-called Lem's style consists above all of neologisms, which can be rendered into another language only thanks to translator's creativity and feel for language. The analysis of specific examples taken from *Dzienniki gwiazdowe* and of techniques used in translation leads to the conclusion that the translator did indeed translate the text, but he did not render the style and character of the original work.

Keywords: Lem, neologism, reception, translation techniques, translation, creativity.

1 Einführung in die Thematik

Seit Jahrhunderten stellen sich Menschen die Frage, auf welche Probleme der Übersetzer stoßen kann und demnach, ob und welche Lösungsmöglichkeiten es gibt, d.h. welche Techniken und Strategien ein Übersetzer anwenden kann, um den Text möglichst originalgetreu wiederzugeben. Zu betonen ist die Tatsache, dass sich ein Übersetzer mit der jeder Sprache eigenen Spezifität hinsichtlich der Grammatik, Semantik und Pragmatik auseinandersetzen muss – dabei muss er sich in den Inhalt des Originals vertiefen und alles Mögliche in seinem Zieltext widerspiegeln. Der Übersetzungsprozess ist kein einfacher Vorgang, insbesondere wenn

man vorhat, einen mit Neologismen überhäuften Text aus der einen in die andere Sprache zu übersetzen. Das hat sich als noch schwieriger erwiesen, was polnische Neologismen im Stile Lems anbelangt. Als Beispiele zur Analyse werden mir die ausgewählten Neologismen aus *Dzienniki gwiazdowe* (*Sterntagebüchern*) dienen, bei deren Übersetzung Caesar Rymarowicz ein großes Stück Denkarbeit leistete.

Dzienniki gwiazdowe von Stanisław Lem ist eine Sammlung von Erzählungen, die im Jahre 1957 zum ersten Mal erschienen ist. Dieses Buch enthält eine Zusammenstellung von verschiedenen Abenteuern des fiktiven Protagonisten, Ijon Tichy, der im Kosmos umherreist. Über ihn weiß der Leser aber sehr wenig – er ist ein Raumfahrer, der wegen seiner ständigen Reisen selten zu Hause ist. Dieses Werk gehört zweifellos zur SF-Literatur, in der die Roboten und mehr oder weniger elektrische Wesen zu den Haupt- und Nebenprotagonisten gezählt werden. Fantasy als ein Oberbegriff für Sciencefiction-Literatur, die dadurch charakterisiert wird, dass sich die Handlung der im Rahmen dieser literarischen Gattung verfassten Werke in einer fiktiven Welt abspielt und dass diese Welt imaginäre Lebenswesen besiedeln, denen man Leben einhaucht, indem man der Phantasie freien Lauf lässt. Man sollte aber davon ausgehen, dass das literarische SF-Genre charakteristische Elemente enthält, die Bestandteil jedes SF-Texts sind. Dazu zählt man:

1. Neologismen – besonders die, die eine Art Terminologie schaffen;
2. Neophraseologismen mit einer geänderten Struktur;
3. Personennamen und geographische Eigennamen;
4. Einbeziehen der „kosmischen" Lexik (vgl. Tambor 1992: 155).

Die vorgestellte Welt ist zugleich eine hypothetische Welt der Zukunft. Sie enthält Wesen und Phänomene, die in der Wirklichkeit nicht existieren. Wenn der Autor über sie schreiben will, muss er sie zuerst benennen. Der Begriff *Neologismus* wurde in der Fachliteratur unterschiedlich definiert. Je nach Definition konzentrierte man sich überwiegend auf solche Aspekte wie seinen Gebrauchsumfang, den Entstehungsprozess oder die Wortbildungsmodelle, nach denen er gebildet wird. Nach Schippan sind Neologismen „neue Wörter, die auf dem Weg der Wortbildung oder Wortschöpfung entstanden sind" und die, „die als Einheit von Formativ und Bedeutung neu im Sprachgebrauch sind" (Schippan 2002: 103). Von Relevanz ist also die Tatsache, dass die Bildung von Neologismen dazu dient, neue Bedeutungen zum Ausdruck zu bringen. Aus Sicht der Translationstheorie sollte der Übersetzer im Übersetzungsprozess der SF-Texte dazu tendieren, sich eher auf die „fremdkulturelle" als auf die funktionale Genauigkeit zu berufen, im Mittelpunkt steht demnach der Ausgangstext mit besonderer Berücksichtigung seiner Kultur und Sprache, auf die der Übersetzer sein vornehmliches Augenmerk richten sollte. Schwierigkeiten können dann auftauchen, wenn die Bildungsmechanismen der Neologismen in der Ausgangs- und in der Zielsprache voneinander abweichen oder ganz einfach dann, wenn der Übersetzer die Idee des Autors nicht verstanden hat.

Genauso wie Neologismen eine besondere Gruppe von Wörtern einer Sprache bilden, die sich nicht so einfach definieren lassen, so sind auch die Techniken ihrer Übersetzung problematisch. Die Übersetzungsverfahrenstypologie löst in der Fachliteratur viele Kontroversen aus. Die größte Uneinigkeit besteht hinsichtlich der Terminologie. Tęcza (1997), Schüler (2006) und Sulikowski (2007) haben ihr eigenes Modell an Übersetzungstechniken entwickelt, wobei die von diesen Autoren vorgeschlagenen Typologien viele Ähnlichkeiten, wenn nicht Gemeinsamkeiten aufweisen.[1] Der schwedische Sprachwissenschaftler Rune Ingo hat dagegen sieben Techniken entwickelt, die in der vorliegenden Studie herangezogen werden. Folgende Verfahren werden im Folgenden näher beleuchtet (Ingo 1991):

1. Transkription, die meist bei Fremdwörtern hilfreich ist. Dabei geht es darum, die Originalform eines Wortes direkt in den Zieltext zu übertragen.
2. Adaptation, die ebenfalls sehr oft bei Fremdwörtern angewandt wird. Sie setzt voraus, dass das Originalwort mit möglichst geringen Änderungen in den Zieltext übernommen werden kann (z.B. die Schreibweise).
3. Wörtliche Übersetzung des Originalwortes ohne semantische Änderungen, die verwendet wird, wenn ein Neologismus aus zwei oder mehreren im Sprachgebrauch bekannten Morphemen besteht.
4. Modulation – eine Übersetzung, die zum Teil modifiziert wird, ihren Neologismuscharakter aber beibehält.
5. Explikation – eine Übersetzung, die mit einer Erklärung versehen wird. Dabei geht der Neologismuscharakter zum Teil verloren.
6. Generalisierung/Neutralisierung – bei ihrer Verwendung handelt es sich darum, einen Neologismus durch ein anderes Wort zu ersetzen.
7. Auslassung – dabei kann man das ein oder andere Wort unübersetzt lassen oder dieses sogar einfach ganz weglassen, als ob es dieses Wort im Ausgangstext gar nicht gäbe.

Gemäß dieser Aufteilung ist die Übersetzung mit dem Original nur im ersten Punkt (d.h. bei der Transkription) identisch. Die Übersetzung, die mittels der anderen Verfahren (2–7) vorgenommen wird, weicht immer stärker vom Original ab, die ersten Techniken umfassen lediglich kleine Änderungen, bei der Explikation geht der Neologismuscharakter bereits verloren, und die Verwendung der

1| Das von Tęcza (1997: 128–130) entwickelte Modell basiert auf fünf Hauptverfahren: Transplantation, Adaptation, Imitation, Kreation und Dislokation. Darüber hinaus führt er vier Methoden aus: Neutralisation, Elimination, Indikation und Explanation, die den ausgangssprachigen Neologismus in den Zieltext neutralisieren und diesbezüglich als „Scheiterversuche" gelten. Schüler (2006) unterscheidet fünf Haupttypen von Übersetzungsverfahren: Übernahme des AS-Neologismus in den Zieltext, Nachbildung mit den Mitteln der Zielsprache, Neubildung in der Zielsprache unabhängig vom AS-Neologismus, Einfügung und Auslassung. Ein weiteres Modell hat Sulikowski (2007: 73) anhand der Analyse von Übersetzungen von Karl Dedecius entwickelt. Es basiert auf vier Übersetzungsmethoden: Auslassung, wörtliche Übersetzung des Lexems, Lehnübersetzung und Kreation.

darauffolgend beschriebenen Techniken kann als ein deutlicher Eingriff in den Text gesehen werden (vgl. Gesche 2011: 107–108).

Bevor man zur Übersetzung von Neologismen übergeht, muss man die Frage nach der Bedeutung bzw. Relevanz der Neologismen für den gesamten Text und seine Rezeption beantworten. Die zu häufige Verwendung der unter Punkt 5 bis 7 aufgezählten Techniken kann durch große Reduktion der Neologismen zu einer starken Veränderung und folglich auch zur stilistischen Absenkung des Textes führen, was ein guter Übersetzer eher vermeiden sollte (Kautz 2000: 132). Die zwei letzten der oben genannten Techniken sollten aber, meiner Meinung nach, nicht als Übersetzungstechniken gelten, insbesondere nicht für Neologismen, oder gehen wir vielleicht noch einen Schritt weiter: nicht für die Neologismen von Lem.

2 Haben sich die Übersetzungstechniken als zuverlässig erwiesen?

Somit komme ich zur Analyse der konkreten Beispiele in der Reihenfolge, die der Liste der gerade erwähnten Übersetzungstechniken entspricht.

Die Umsetzung der ersten Technik (Transkription) beruht darauf, dass nicht nur Personennamen bzw. geographische und astronomische Eigennamen (wie z.B. *Ijon Tichy, Kalustron Fidak* oder *Popow*) übersetzt werden, sondern auch Ausrufe (*brentakurdwium!*) oder Bezeichnungen für Dinge wie *Infernalia* (die aber auch als *Infernalien* übersetzt werden könnten) sowie *Laboribido*. Interessant scheint *Tentotam* zu sein, der der Name für die Hauptstadt von Enteropien (eines Planeten, den Ijon Tychy bereist hat) ist, die syntaktisch gesehen aus Deixis besteht, d.h. aus solchen Einheiten, die die Bezeichnung zwischen sprachlichen Zeichen und dem außersprachlichen Kontext unter Beachtung der Betrachtungsperspektive des Senders bilden. Das hilft auch bei der Lokation und der Identifikation von Personen, Objekten, Ereignissen, Prozessen und Handlungen, über die gesprochen oder auf die referiert wird. In diesem Falle könnte man sich überlegen, ob die Technik der wörtlichen Übersetzung des Originalwortes nicht eine bessere Lösung wäre und *Tentotam* demnach mit *Derdasda* zu übersetzen wäre, um auf ihre Lokalität zu verweisen.

Tab. 1: Transkription

Nr.	Polnisch	Deutsch
1.	brentakurdwium!	Brentakurdwium!
2.	infernalia	Infernalia
3.	laboribido	Laboribido
4.	Tentotam	Tentotam

Die nächste Technik (Adaptation) findet ihre Anwendung vor allem bei der Übersetzung von Geschlechterbezeichnungen (sowie bei Personennamen, geografischen und astronomischen Bezeichnungen, aber das ist schon ein anderes Thema). *Baldurzy* wurden als *Balduren* und *halebarderzy* als *Hallebarden* übersetzt, damit diese Bezeichnungen nicht als fremd wahrgenommen würden. Auch bei dem Wort *plakotrałowie* (eine Bezeichnung für eine Sekte, die auf einem Planeten namens Enteropien ihr Unwesen treibt) verzichtete der Übersetzer auf die polnischen Laute (in diesem Falle auf den Konsonant „ł"), bildet eine Pluralform nach einem deutschen grammatikalischen Muster und nennt sie dementsprechend *Plakotralen*. Da *Ticholog* als eine fiktive Berufsbezeichnung fungiert, wurde er als *Tichologe* übersetzt, was wohl nach dem Schema *psycholog – Psychologe* gebildet wurde. Im Text findet man viele Beispiele, bei deren Übersetzung der Übersetzer einfach die Adaptation der grammatischen und syntaktischen Regeln sowie die deutsche Schreibweise verwendet, wie z.B. *alcymurtan* als *Alzimurtan*.

Tab. 2: Adaptation

Nr.	Polnisch	Deutsch
1.	alcymurtan	Alzimurtan
2.	baldurzy	Balduren
3.	halebarderzy	Hallebarden
4.	plakotrałowie	Plakotralen
5.	ticholog	Tichologe

Als weitere Verfahrensweise gilt die wörtliche Übersetzung des Originalwortes, die dem Übersetzer mehr Kreativität abverlangt, denn der Neologismus darf dabei nicht verloren gehen und die semantische Änderung ist nicht zulässig. Dank dieser Strategie lassen sich die ausgangssprachlichen Bezeichnungen derjenigen Wesen wiedergeben, deren Aussehen, Verhalten oder Verfahrensweise aus den semantischen Wortteilen abzulesen ist. Somit werden manche Wesensbezeichnungen einfach Wort für Wort übersetzt, wie z.B. *elektromistrz – Elektromeister, elektropsychiatria – Elektropsychiatrie.*[2] Nach diesem Schema wurden auch weitere Beispiele wie *grawipolityczny – gravipolitisch*, *gryzipięta – Fersenbeißer* und *optysemiści – Optysemisten* gebildet (sie sind übrigens eine sehr interessante Gruppe von Philosophen, die Optimismus für die Zukunft aus der

2| Die Übersetzung dieser Wörter scheint besonders interessant zu sein, da die Morpheme, aus denen sie bestehen, zur Lexik beider Sprachen gehören. Darüber hinaus gelten sie als Entlehnungen – das Wort *mistrz* ist nämlich ein Germanismus, d.h. es wurde aus dem Deutschen ins Polnische entlehnt.

pessimistischen Einschätzung der Gegenwart ziehen). Auch *Flossenhaftigkeit*, die aus *Flosse* (pol. *płetwa*) und dem Morphem *-haftigkeit* entstanden ist, scheint höchstwahrscheinlich nach folgendem Wortbildungsschema gebildet worden zu sein: *bildhaft – Bildhaftigkeit*, *boshaft – Boshaftigkeit*. *Lepniaczość* verbindet sich schon mit einem höheren Grad an Kreativität, denn „lepniak" existiert in der Ausgangssprache als etabliertes Wort überhaupt nicht. Es wird mit dem Wort „Klebrigkeit" und dem Verb „kleben" bzw. „leimen" assoziiert. Dementsprechend wurde *Lepniaczość* mit *Leimigkeit* übersetzt. Auf die Frage: „Warum gerade nicht Klebrigkeit?" ist die Antwort sehr schlicht: mit „Klebrigkeit" würde der Neologismuscharakter verloren gehen und auch der Wortlaut (gleicher Wortanfang) würde gestört.

Der Neologismus *Anielicja* verweist auf die Polizeibehörde auf einem Planeten namens Planta, die als *Angelizei* übersetzt wurde. Der Charakter wurde allerdings beibehalten (-licja wie *policja* oder *milicja* und -lizei wie *Polizei*), den Anfang des Originalwortes *Aniel-* assoziiert man jedoch gleich mit dem Wort „Engel", was die deutsche Übersetzung zwar wiedergibt, aber in der englischen Sprache – *Angel-*. Interessant scheinen auch die Beispiele *zadyści* und *dwuzadyści* zu sein, die entsprechend als *Hintrige* und *Doppelhintrige* übersetzt wurden. Diese Bezeichnungen wurden vollkommen richtig von dem Wort „Hintern" abgeleitet, aber in einer weiteren Textpassage begegnen wir noch *antyzadyści*, die als *Doppelhintrige* (also genauso wie die *dwuzadyści*) übersetzt wurden. Dafür wären eventuell zwei Erklärungen möglich: dem Übersetzer ist entweder ein Fehler unterlaufen oder er hatte keine Idee für das Äquivalent, was wiederum undenkbar ist, weil das hypothetische Wort ‚die *Antihintrigen*' im Licht der (*Doppel-*)*Hintrigen* durchaus in Frage käme.

Tab. 3: Wörtliche Übersetzung des Originalwortes

Nr.	Polnisch	Deutsch
1.	Anielicja	Angelizei
2.	dwuzadyści	Doppelhintrige
3.	elektromistrz	Elektromeister
4.	elektropsychiatria	Elektropsychiatrie
5.	grawipolityczny	gravipolitisch
6.	gryzipięta	Fersenbeißer
7.	lepniaczość	Leimigkeit
8.	optysemiści	Optisemisten
9.	pletwistość	Flossenhafigkeit
10.	zadyści	Hintrige

Die nächste Strategie basiert auf der partiellen Modifikation der Übersetzung, wobei der Neologismuscharakter nicht verloren gehen darf. Anhand der unten angeführten Beispiele lässt sich sagen, dass die Motivation bei deren Bildung zu rekonstruieren ist, d.h. ein Bezug zwischen den ausgangs- und den zielsprachlichen Neologismen herzustellen ist. Bei diesen Wörtern weiß man ungefähr, um welche Wesen es sich gerade handelt, d.h. man kann sich aufgrund der Wortbausteine eine Vorstellung von ihrem Verhalten oder Aussehen machen. *Bebesznia* assoziiert man sofort mit dem Wort „bebech", das auf Deutsch „Wampe" heißt – davon ist bestimmt auch der Neologismus *Wämpe* abgeleitet. *Gołowóz* wurde teilweise wörtlich übersetzt, denn bei diesem Wort stimmt nur der zweite Teil mit dem Original überein. *Wóz* bedeutet tatsächlich so viel wie *Wagen*, *goło* heißt aber nicht *kahl* (pol. łysy), sondern eher *nackt*. Die Neologismen *karakonnica* und *karakonnik* wurden entsprechend als *Schabernonne* und *Schabermönch* übersetzt und dabei fällt uns auf, dass die polnischen Wörter nicht in ihren ganzen Formen (d.h. „ZAkonnica" und „ZAkonnik") wiedergegeben wurden, sondern dass sie um ihren Wortanfang gekürzt wurden, wobei sie in der deutschen Version als Vollbestandteile der Neologismen auftauchen. Der Neologismus *docelici*, der sich auf eine politische Partei bezieht, die immer ein Ziel anstrebt und dabei zusätzlich noch erotische Aspekte behandelt, wurde als *Zielophilen* wiedergegen, was wegen des Morphems „-ophile" (wie der Pädophile oder Zo-ophile) eine noch treffendere Bezeichnung bildet als die, die im Ausgangstext auftaucht. Mit dem Neologismus *próżniarz* bezeichnet Lem einen Mann (oder auch eine Frau), der Kapitän eines Raumschiffes ist, wobei die deutsche Version sich auf das Raumschiff festlegt. Im Deutschen heißt *próżnia* wortwörtlich *Vakuum*, aber der an dieses Wort in der deutschen Übersetzung angehängte *Flieger* ist in diesem Fall leider nicht als besonders gelungen zu bezeichnen.

Bei der Übertragung der Neologismen *płążczyzna* (von „mężczyzna" abgeleitet) und *wywijasta* (von „niewiasta" abgeleitet) ins Deutsche versuchte der Übersetzer dem gleichen Schema zu folgen wie der Autor selbst. Mit dem Wort *Drann* kann man noch einen Mann assoziieren, aber bei dem Wort *Reib* sehe ich sofort Reibe (pol. tarka) und nicht Weib, was aber gemeint ist. Das lässt sich aber letztendlich aus dem Kontext ableiten, weil als *płążczyzna* und *wywijasta* ein Geschlecht bezeichnet wird, das neben Mann und Frau existiert.

Tab. 4: Modulation

Nr.	Polnisch	Deutsch
1.	bebesznia	Wämpe
2.	docelici	Zielophilen

Nr.	Polnisch	Deutsch
3.	gołowóz	Kahlwagen
4.	karakonnica	Schabernonne
5.	karakonnik	Schabermönch
6.	płążczyzna	Drann
7.	próżniarz	Vakuumflieger
8.	wywijasta	Reib

An dieser Stelle ist auf eine Technik zu verweisen, die von Ingo nicht erwähnt wurde, aber bei seinen Nachfolgern immer wieder angesprochen wird, nämlich die Kreation (auch Neubildung genannt). Sie besteht darin, das zielsprachliche Wort im Vergleich zum Ausgangswort en bloc zu ändern, eigentlich von neuem zu bilden. Neologismen dieser Art zeugen von der großen fachlichen Kompetenz des Übersetzers, weil sie ihm ein Höchstmaß an Kreativität abverlangen – er muss nämlich ein völlig neues Wort erschaffen.

Über mögliche weitere Bedeutungen einiger Neologismen, die mithilfe dieser Strategie übersetzt wurden, könnte man spekulieren, und zwar wegen ihrer einzelnen Morpheme. Gemeint sind solche Wörter wie *plątwie*, *piekluchy* und *słowyjki*, die in ihrer Übersetzung nur teilweise der Vorstellung eines polnischen Lesers entsprechen. *Plątwie* assoziiert man mit dem Verb „plątać" (dt. verwirren), das dem Verb „knoten" eigentlich sehr nahekommt. Wenn ein polnischer Muttersprachler das Wort *piekluchy* sieht, assoziiert er dieses sofort entweder mit „kluchy" (dt. Klöße) oder mit „pieluchy" (dt. Windeln), wobei im Ausgangstext angegeben wurde, dass *piekluchy* Wesen sind, die zur Wasserfauna auf dem Planeten Europien gezählt werden und die Übersetzung scheint umso misslungener zu sein, wenn man weiß, dass Wasser für Schaben, als das es ins Deutsche übertragen wurde, (pol. karaluchy) keinen eigentlichen Lebensraum bildet. *Słowyjki* dagegen assoziiert man mit Wesen, die heulen (pol. wyją) oder man stellt sich einfach „słowiki" (dt. Nachtigallen) vor. Diesbezüglich entstand auch das Wort *Nachtigeiler*. Man könnte vielleicht noch einiges über *rypcina* sagen – man assoziiert dieses Wort entweder mit „rycina" (dt. Illustration) oder mit „rybcia" (dt. Fischchen). Umgangssprachlich lässt sich auch sagen, dass man jemandem etwas „wyrypać" kann, was so viel wie jemandem etwas glatt ins Gesicht sagen bedeutet. Im Kontext ist *rypcina* aber ein Element der Tarnausrüstung und das deutsche Äquivalent dazu (*Rüpsen*) kann man eher mit dem deutschen Verb „rülpsen" (pol. bekać) assoziieren, als mit einer Ritterrüstung, was am besten zum Kontext passen würde. Ansonsten lässt sich kaum etwas über *kacież*, *pszywięta*, *chędacze* oder śmędzie sagen.

Tab. 5: Kreation

Nr.	Polnisch	Deutsch
1.	chędacze	Handen
2.	kacież	Matrixbüchse
3.	piekluchy	Höllenschaben
4.	plątwie	Knötel
5.	pszywięta	Fläuse
6.	rypcina	Rüpsen
7.	słowyjki	Nachtigeiler
8.	śmędzie	Filben

Eine weitere Möglichkeit, die bei der Lösung eines translatorischen Problems gewählt werden kann, ist die Neutralisierung. Dabei geht es darum, einen Neologismus durch ein anderes Wort zu ersetzen und somit auch auf seinen Neologismuscharakter zu verzichten. Man muss aber sehr vorsichtig sein, denn eine große Reduktion der Neologismen kann zu einer starken Veränderung und folglich auch zur stilistischen Absenkung des Textes führen. Dazu habe ich 17 Beispiele (es gab aber mehrere davon) ausgewählt, um zu zeigen, wie viele Neologismen im Zieltext stillschweigend übergangen wurden, was ich wirklich enttäuschend finde. Das zeugt leider von der Nachlässigkeit des Übersetzers, der eigentlich den Weg des geringsten Widerstandes gegangen ist.

Nun zu den Beispielen. Im Kontext bedeuten *bryndasy* tatsächlich Firlefanz – das ist aber kein Neologismus im Deutschen. Das Wort *ciałość* wurde mit *Körperlichkeit* übersetzt, wobei der Neologismuscharakter völlig verloren gegangen ist, denn das Wort *Körperlichkeit* (pol. cielesność) existiert sowohl im deutschen, als auch im polnischen Wortschatz. Als *głębarki* bezeichnete Lem ein Längenmaß – was hat das aber mit *Stielen* zu tun? *Gmaź* ist ein Neologismus, der von dem Wort „maź“ (dt. Schmiere) abgeleitet wurde und so viel wie Blockmasse bedeutet; in der Zielsprache gilt er aber erneut nicht als Neologismus. Łamignatnice, *przytupiec* und *rąbaniszcze* sind Wesen, von denen wir schon eine gewisse Vorstellung haben könnten, auf die sich der Übersetzer zwar auch bezogen hat und ihre Namen entsprechend als *Knochenbrecher*, *Stampfer* und *Hacken* übersetzt, dabei aber auch durchaus vereinfacht. Interessant scheint auch das Beispiel *Rybita* zu sein, denn bei Lem ist das ein Polizeibeamter, der sich um die Ordnung auf dem Planeten Pinta kümmert. Er wurde als *Pinter* übersetzt – das stimmt aber nur teilweise, weil er kein durchschnittlicher Pinter (d.h. Bürger des Planeten) ist, sondern noch eine wichtige, planetarische Rolle spielt. *Mandolić* hat

überhaupt nichts mit *Mandeln spielen* zu tun, genauso wie *peregrynatorzy* keine Gemeinsamkeiten mit *Pilgern* aufweisen. *Wspanialec* und *wspaniałka* wurden einfach als *der Großartige* und *die Großartige* übersetzt, was zwar die Unterscheidung zwischen männlichem und weiblichem Geschlecht aufzeigt, den Neologismuscharakter aber überhaupt nicht bewahrt. *Nieparzystoodnogowe* wurde bloß als *unpaare* übersetzt, was leider nichts über „odnogi" (dt. Abzweigungen) bzw. über „nogi" (dt. Füße) aussagt. *Sompsuter* ist ein Computer, über den die Roboter verfügen, wobei der *zepsuter* ein Computer ist, der einer Reparatur bedarf, also tatsächlich ein kaputter Computer ist. Besonders an *maszynouch-aparatczak* (Verbindung von zwei Neologismen) und *zatwardzialcy-oponenci* merkt man, dass sich der Übersetzer kein Bein ausgerissen hat, und weniger als der Hälfte dieser Bezeichnungen einen Neologismuscharakter verleiht.

Tab. 6: Neutralisierung

Nr.	Polnisch	Deutsch
1.	bryndasy	Firlefanz
2.	ciałość	Körperlichkeit
3.	głębarki	Stiele
4.	gmaź	Blockmasse
5.	łamignatnice	Knochenbrecher
6.	mandolić	Mandeln spielen
7.	maszynouch-aparatczak	Maschiner
8.	nieparzystoodnogowe	unpaare
9.	peregrynatorzy	Pilger
10.	przytupiec	Stampfer
11.	rąbaniszcze	Hacken
12.	Rybita, Pintyjczyk	Pinter
13.	Sompsuter	Computer
14.	wspanialec	der Großartige
15.	wspaniałka	die Großartige
16.	zatwardzialcy-oponenci	die verhärteten Opponenten
17.	Zepsuter	Kaputter

Als nächstes werde ich auf die Strategie der Explikation eingehen. Dabei geht es um eine Erklärung, mit der eine Übersetzung versehen wird, was oft dazu führt, dass der Neologismuscharakter (manchmal aber nur zum Teil) verloren

geht. Ähnlich wie bei der Adaptation ist auch hier die Verständlichkeit des Gelesenen von größter Bedeutung – dementsprechend werden manche Bezeichnungen nicht nur übersetzt, sondern auch erklärt, damit sie für einen möglichst breiten Leserkreis einfacher und verständlicher werden.

Wspanialec wurde zuvor als *der Großartige* übersetzt, hier entscheidet sich der Übersetzer nun für eine ganz andere Variante, und zwar für eine ausgebautere. Er verzichtet zwar nicht auf das Adjektiv „großartig", benutzt dabei jedoch noch zwei weitere Bezeichnungswörter (*entarteter* und *schmucker*), wobei das letzte Wort mit *zwyrodnialec* eher wenig zu tun hat. *Wszechkosmobyt* wurde dagegen fast Wort für Wort übersetzt – *wszech* als *alles*, *byt* als *Seiende*, *kosmo* als *im Kosmos* und somit auch verflacht.

Tab. 7: Explikation

Nr.	Polnisch	Deutsch
1.	wspanialec zwyrodnialec	ein entarteter schmucker großartige Schlucker
2.	Wszechkosmobyt	alles Seiende im Kosmos

Die letzte Technik, auf die der Übersetzer ebenfalls zurückgegriffen hat, nennt man Auslassung. Obwohl diese Verfahrensweise auch als Technik gilt, sollte der Übersetzer möglichst selten auf sie zurückgreifen und wenn er dies tun sollte, dann nur in Ausnahmefällen. Als *Rybicja* bezeichnet Lem eine Polizeibehörde auf dem Planeten Pinta. An einigen Textstellen wurde dieser Neologismus außer Acht gelassen, obwohl er einmal auch übersetzt wurde. Als ein Rybita an der Tür rüttelte, rief er dabei: „Swobodna Rybicja Pinty", was ins Deutsche als „die freiheitliche Fipo von Pinta" übersetzt wurde. *Fipo* ist sicherlich eine Zusammenziehung zweier Wörter, nämlich „Fisch" und „Kripo". Nun stellt sich aber die Frage, warum der Übersetzer an anderen Stellen im Zieltext auf die Bezeichnung *Fipo* verzichtet. *Węźliny* stehen im Originaltext neben *plątwie* und wurden vielleicht deswegen weggelassen, weil sie eine sehr ähnliche Bedeutung wie *plątwie* haben. Dieser Neologismus wurde höchstwahrscheinlich von dem Wort „węzeł" (dt. Knoten) abgeleitet. Daraus entstand vermutlich das gemeinsame Äquivalent für *plątwie* und *węźliny*, nämlich der Neologismus *Knötel*.

Tab. 8: Auslassung

Nr.	Polnisch	Deutsch
1.	Rybicja	–
2.	węźliny	–

3 Schlussfolgerungen

Lems Werke verlangen jedem Leser einen gleichermaßen hohen Zeit-, Kraft- und Konzentrationsaufwand ab, denn diese Art von Literatur ist keine kitschige Belletristik, sondern hat viele Merkmale, die sie eindeutig als Hochliteratur klassifizieren.

Persönlich mag ich die Werke Stanisław Lems insbesondere wegen ihrer Sprache und der Fähigkeit Lems, so genial mit Sprache zu spielen – er bricht nämlich jeden Stereotyp der Unfähigkeit des Polnischen zur Bildung von Wortzusammensetzungen.

In die Handlung kann man sich vielleicht nicht so richtig einfühlen – das ist aber auch nicht das Ziel der SF-Literatur, in seinen Büchern kann aber wirklich jeder etwas für sich entdecken. Hinter Robotern versteckt Lem Menschen – die Art und Weise, in der die Roboter handeln, welche Entscheidungen sie treffen, wonach sie sich richten, auf welche Schwierigkeiten sie stoßen und welche Gefühle sie dabei haben – all das könnte man auch als Leben und Alltag der Menschheit interpretieren.

Die Werke von Stanisław Lem stellen aber nicht nur für den Leser eine große Herausforderung dar, sondern vor allem auch für den Übersetzer, der sich mit allen für die polnische Sprache spezifischen Phänomen auseinandersetzen muss, wenn er vorhat, Lem ins Deutsche (oder in eine andere Sprache) zu übersetzen. Es steht außer Frage, dass der Übersetzer als Beruf einer der kreativsten Berufe der Welt ist, denn man kann zwar wörtlich, d.h. Wort für Wort übersetzen (obwohl dieses Verfahren fast immer verhängnisvoll und zugleich einfallslos ist), aber man kann sich auch etwas ausdenken, das im Gegensatz zu dem Allerersten steht, was jemandem einfällt. Die hohe Zahl an Neologismen (unter anderem) erzeugt den sog. „Lemstil" (pol. styl lemowski), der wirklich schwer (wenn nicht unmöglich) nachzuahmen ist. Zu betonen ist also die Tatsache, dass seine Neologismen durchaus abwechslungsreich sind und so müssen sie auch von den Übersetzern gesehen werden. Oft ist es aber der Fall, dass die Übersetzer den „Lemsstil" nicht nachahmen (bzw. ihn lediglich oberflächlich imitieren) und ihre Entscheidungen (also bewusste Wortschöpfungen) damit natürlich einen wesentlichen Einfluss auf die Assoziationsrichtung der deutschsprachigen Leser haben – die dann eine ganz andere als die des Ausgangstextes ist.

Manche Techniken, die der Übersetzer verwendet hat, haben sich als zuverlässig erwiesen. Transkription, Adaptation und wörtliche Übersetzung des Originalwortes verwendet man, wenn man es mit solchen Neologismen zu tun hat, die mit ihren analytischen Bezeichnungen übereinstimmen, d.h. deren Struktur wegen zweier Wortbildungsstämme ersichtlich und buchstäblich abzulesen ist (*dwuzadyści* als *Doppelhintrige* oder *jęzodrepcy* als *Zungentreter*). Auf Probleme stößt man aber da, wo man es mit solchen Wörtern zu tun hat, deren Grundlage

kein im Polnischen existierendes Wort bildet, und deren neu konstruierte Struktur keinem in unserer Sprache vorkommenden Wortbildungsmodell entspricht. Was sind denn śmędzie, *chędacze* oder *pszywięta*? Das weiß wohl niemand, weil Lem im Originaltext die Wesensbezeichnungen ohne Kontexteinbettung einführt. Man könnte also sagen – dass das gerade das ist, was wir uns selbst darunter vorstellen, damit gibt es so viele Interpretationen wie Leser. Umso schwieriger ist es, diese Bezeichnungen zu übersetzen. Für solche Wörter würde ich eine getrennte Kategorie vorschlagen, und zwar: phantasievolles Schöpfertum oder Phantasiewiedergabe bzw. wissenschaftlicher: eine kreativitätsbewusste Schöpfung, die zugleich mit der allergrößten Herausforderung verbunden wäre. Diese quasi-Technik würde dann auf spontaner Genialität, d.h. auf dem Genialitätsfunken des Übersetzers basieren. Dabei wäre auch seine Fähigkeit zum Spielen mit den Wörtern bei einem besonders guten Sprachgefühl von Relevanz.

Als Leserin, die seit Jahren von den Werken Lems begeistert ist, spüre ich nach der Lektüre von deren Übersetzung ins Deutsche eine gewisse Leere. Ich bin enttäuscht und wage festzustellen, dass der Übersetzer zwar seine Arbeit gemacht, den Text in seinen relevanten Dimensionen aber leider nicht wiedergegeben hat, weil der Stil, der Charakter der Neologismen und die ganze Stimmung, die für die Werke von Lem markant sind, leider nicht beibehalten wurden.

Literaturverzeichnis

Gesche, Janina/ Gesche, Jörg (2011). „Der Erhalt von Neologismen in der deutschen und schwedischen Übersetzung von Stanisław Lems Erzählung *Der futurologische Kongress*". In: *Sprach- und Kulturkontakte aus interkultureller Sicht*. Gdańsk. S. 98–109.

Ingo, Rune (1991). *Från källspråk till målspråk: introduktion i översättningsvetenskap* [dt. Von Ausgangssprache zur Zielsprache. Einführung in die Übersetzungswissenschaft]. Häftad.

Kautz, Ulrich (2000). *Handbuch. Didaktik des Übersetzens und des Dolmetschens.* München.

Schippan, Thea ([2]2002). *Lexikologie der deutschen Gegenwartsprache*. Tübingen.

Schüler, Anja (2006). „Neologismen als Übersetzungsproblem". In: *Lebende Sprachen* Nr. 2. S. 62–66.

Sulikowski, Piotr (2007). *Neologismus in der polnischen Dichtung. Besprochen anhand der Beispiele aus dem übersetzerischen Werk von Karl Dedecius*. Hamburg.

Tambor, Jolanta (1992). „Tendencja do internacjonalizacji w tworzeniu neologizmów science fiction". In: Maćkiewicz, J./ Siatkowski, J. (Hg.) *Język a kultura. Kontakty języka polskiego z innymi językami na tle kontaktów kulturowych.* Wrocław. S. 155–160.

Tęcza, Zygmunt (1997). *Das Wortspiel in der Übersetzung. Stanisław Lems Spiele mit dem Wort als Gegenstand interlingualen Transfers*. Tübingen.

Quellen

Lem, Stanisław (2013). *Dzienniki gwiazdowe.* Kraków.

Lem, Stanisław (2003). *Sterntagebücher.* Ins Deutsche übersetzt von Caesar Rymarowicz. Frankfurt a.M.

DOI: XXXXXXX

Joanna Sulikowska-Fajfer
Aleksander-Brückner-Zentrum für Polenstudien Halle / Deutschland

Sex, Geschlecht, Geschlechterverhältnisse – Tabubrüche in der Prosa von Dorota Masłowska und deren deutscher Übersetzung

Abstract

Sex, gender, gender ratio: Taboo violation in Dorota Masłowska's novel and its German translation

Dorota Masłowska is an author well-known for tackling topics which are regarded as taboo in Poland. Due to many examples of sex and gender related taboo violations her novel *Wojna polsko-ruska pod flagą biało-czerwoną* has been described as outrageous. The descriptions and remarks in this book do not have much in common with the socially accepted, romantic ideas concerning sexual intercourse. This paper draws on the understanding of a German term *Geschlecht* by Ute Frietsch. She understands it not only as sexual acts, but also as sex features, genitalia as well as culturally and socially formed gender ratio (Frietsch 2008: 10). The examples discussed in this paper concern three aspects. First, how the taboo is broken by Dorota Masłowska with literary means. Second, what decisions have been made by the German translator in order to translate the violation of taboo. Third, the issue will be discussed whether the German reader is confronted with as intense taboo violation as the Polish one.

Keywords: Polish-German translation, sex as taboo, Dorota Masłowska, taboo(breaking) in the Polish literature.

1 Moderne Gesellschaften ohne Tabus?

In modernen Gesellschaften scheint auf den ersten Blick der Bereich des Geschlechtlichen enttabuisiert zu werden. Das kann nicht nur im Film beobachtet werden, wo erotische Szenen seit langem nicht mehr auf einen unschuldigen Kuss reduziert werden oder in der Werbung, wo sexuelle Anspielungen umgesetzt

werden. Auch unser Alltag ist mit großer sexueller Energie beladen: Die freizügige Kleidung oder das Zeigen von Gefühlen in der Öffentlichkeit regt fast keinen mehr auf. Die Annahme, dass Sexualität oder die Geschlechterrolle kein Tabu mehr darstellen, scheint also berechtigt zu sein. In ihrem Aufsatz stellt Ute Frietsch die These auf, dass diese Einschätzung darauf beruht, dass die modernen westlichen Gesellschaften sich als aufgeklärt, auch als sexuell aufgeklärt verstehen. Daraus resultiert, dass Tabu als Gegensatz von Aufklärung verstanden wird (vgl. Frietsch 2008: 9). Mit dieser Begründung wurde auch die Autorin dieses Aufsatzes während einer wissenschaftlichen Diskussionen konfrontiert, was das Verständnis von heutigen modernen Gesellschaften als vermeintlich „tabufreien" Gesellschaften suggeriert. Als Antithese dessen kann die Tatsache gelten, dass selbst in der Popkultur immer wieder ein heftiger Tabubruch stattfindet. Als Beispiel sei der Film *Fifty Shades of Grey* aus dem Jahr 2015 genannt, der trotzt Kritik auf enormes Interesse des Publikums weltweit gestoßen ist. Dieses ist darauf zurück zu führen, dass in diesem Film nicht nur Sex im Mittelpunkt der Handlung steht, sondern besondere sexuelle Praktiken zu denen auch Fesseln und Peitschen gehören. „Es ist sicherlich nicht so, dass es in den modernen aufgeklärten Gesellschaften tatsächlich keine Tabus mehr gibt" konstatiert Ute Frietsch (2008: 10). Diese These bestätigen auch Untersuchungen von Michael Fleischer (2006) und Jolanta Tambor (2014).

2 Das Sprechen über Sex in Polen – der tabuisierte Bereich

In seiner wissenschaftlichen Studie hat sich Michael Fleischer zum Ziel gesetzt, die Tabubereiche in der polnischen Kultur festzustellen. Um die Tabuthemen in der polnischen Gesellschaft zu erforschen, hat der Autor Studierenden drei Fragen gestellt: 1) Worüber darf man nicht sprechen? 2) Worüber spricht man nicht? und 3) Was ist Tabu? (vgl. Fleischer 2006: 285). Die Antworten auf die jeweiligen Fragen unterscheiden sich voneinander. Im Kontext des vorliegenden Artikels möchte ich auf zwei Angaben hinweisen. Die erste Angabe betrifft die tabuisierten Themen im Allgemeinen: hier antworten 25% der Befragten, dass man über alles sprechen kann. Wenn man aber explizit fragt, was ist Tabu, sind nur 12,5% der Studierenden der Meinung, dass es keine Tabus gibt. Diese Statistiken weisen darauf hin, dass viele Tabuthemen in der polnischen Gesellschaft präsent sind, und zwar mehr als es auf den ersten Blick scheint. Bei der zweiten Angabe wird deutlich, dass Geschlechtsverkehr zu den meisterwähnten Tabuthemen gehört: 17,6% der Befragten behaupten, dass man über Sex nicht sprechen darf. Auf der anderen Seite aber sind ca. 30% der Befragten der Meinung, dass man über Sex nicht spricht und ca. 45%, dass der Geschlechtsverkehr ein Tabu sei. Aus dieser Studie ergeben sich mindestens zwei Schlussfolgerungen: Erstens, die Befragten assoziieren nicht immer das, worüber man nicht sprechen kann, mit einem Tabu. Zweitens, die Frage nach dem

Geschlechtsverkehr ist stark tabuisiert, weil sie bei jeder dieser drei Fragen einen hohen Rang besitzt. Sex ist also in Polen ein Tabuthema:

Tabelle 1. Tabuisierte Sachverhalte (%)[1] (Fleischer 2006: 286)

Worüber darf man nicht sprechen?	**%**	**Worüber spricht man nicht?**	**%**	**Was ist Tabu?**	**%**
Man kann über alles sprechen	25,0	Geschlechtsverkehr	30,1	Geschlechtsverkehr	45,6
Geheimnisse	25,0	Geld/Einkommen	12,5	Negativ über Kirche	16,2
Geschlechtsverkehr	17,6	Man kann über alles sprechen	10,3	Gibt es nicht	12,5
Verletzen/Schaden	10,3	Krankheit	8,8	Gewalt	7,4
Negativ über Kirche	6,6	Negativ über Kirche	8,1	Abtreibung	6,6
private Angelegenheiten	6,6	Geheimnisse	7,4	Homosexualität	5,9
Juden/Antisemitismus	5,9	Verhütung	6,6	Gefühle/Liebe	5,9
Geld/Einkommen	5,9	Probleme/ Unannehmlichkeiten	6,6	Tod	5,9
Vulgarismen	4,4	Eigene Schwäche	6,6	Geheimnisse	5,1
Arbeitswelt	4,4	Betrug	4,4	Drogen	3,7
Schlecht über etwas	4,4	Tod	4,4	Krankheit	2,9
Abtreibung	3,7	Gefühle	4,4	Politik	2,9
Krankheit	2,9	Rassismus/ Diskriminierung	4,4	Euthanasie	2,2
Reichtum/Armut	2,9	Alkohol/Drogen	4,4	Inzest	2,2
Tod	2,9	Korruption	3,7	Pornografie	1,5
Euthanasie	2,2	Niederlagen	3,7	Korruption	1,5
Selbstmord	2,2	Gewalt	3,7	Verhütung	1,5
Homosexualität	2,2	Armut	29	Xenophobie	1,5
Gewalt	2,2	private Angelegenheiten	2,9		
Freiheit	2,2	Verletzen/Schaden	2,2		
Pornografie	1,5	Familie	2,2		
Korruption	1,5	Kultur	2,2		
		Abtreibung	1,5		

1| Übersetzung aus dem Polnischen von J.S.-F.

Zu der gleichen Schlussfolgerung kommt Jolanta Tambor: „Die Ergebnisse bestätigen, dass das Thema Sexualität in der polnischen Gesellschaft auch weiterhin eine deutliche und andauernde Tabuzone darstellt" (Tambor 2014: 320).

Es ist bemerkenswert, dass die Wissenschaftlerin ein völlig anderes Bild erwartete: „Offen gestanden, glaubte ich zu Beginn der Umfrage, dass 25 Jahre 'neue' Gesellschaftsordnung eine Veränderung im Diskurs über Erotik bewirkt hätten […]" (Tambor 2014: 317).

Dies hat die Umfrage, die 60 Studierende und 40 junge AbsolventInnen beantwortet haben, nicht bestätigt. Außerdem hat nur eine Person angegeben, dass kein Thema dem Tabu unterliegt (vgl. Tambor 2014: 315). Aus der Studie lässt sich noch eine weitere wichtige Schlussfolgerung ziehen: „Gegenwärtige Tabus werden vor allem mit Sprachtabus gleichgesetzt. Dies stellen fast 80% der Befragten fest, dabei meinten 62%, dass Tabus Fakten und Erscheinungen seien, über die man nicht sprechen kann und 22% begrenzten das Verbot auf die Sphäre der Öffentlichkeit […]" (Tambor 2014: 314).

Hier bietet sich die Definition von Hartmut Schröder an, in der Tabu wie folgt definiert wird: „Direkte Verbote und die damit verbundenen Regelungen sind immer diskursiv, bzw. Ergebnis gesellschaftlicher Diskurse – Tabus hingegen haben die Neigung sich Diskursen zu entziehen und sind daher ihrem Wesen nach eher intuitiv" (Schröder 2008: 170–171).

Zusammenfassend lassen sich einige Merkmale von Tabus festhalten. Die Natur von Tabus besteht darin, dass über sie nicht gesprochen wird. Sie geben konkrete Verhaltensregel, die unterbewusst vorhanden und für die Mehrheit einer Gruppe klar sind. Darüber hinaus ergibt sich aus den erwähnten Studien, dass Sex einen stark tabuisierten Bereich in Polen darstellt.

3 Gechlecht als Tabubruch in *Wojna polsko-ruska pod flagą biało-czerwoną* (*Schneeweiß und Russenrot*)

Das Tabu, das im Roman *Wojna polsko-ruska pod flagą biało-czerwoną* (deutsch *Schneeweiß und Russenrot*) sehr präsent ist und stark gebrochen wird, ist ohne Zweifel das Thema „Geschlecht". Unter diesem Begriff verstehe ich nach Ute Frietsch nicht nur sexuelle Handlungen, sondern auch Geschlechtsmerkmale, Genitalien und kulturelle und soziale Geschlechterverhältnisse (Frietsch 2008: 10). In den folgenden Beispielen möchte ich drei Aspekte veranschaulichen. Erstens, wie Dorota Masłowska dieses Tabu literarisch bricht, zweitens, welche Entscheidungen der deutsche Übersetzer in Bezug auf den Tabubereich „Gechlecht" getroffen hat. Es stellt sich drittens auch die Frage, ob der deutsche Leser, ähnlich wie der polnische, mit dem heftigen Tabubruch konfrontiert ist.

Als erstes werden Beispiele vorgestellt, in denen der Protagonist sich über seine Gefühle zu seiner Freundin Magda äußert, die sich gerade von ihm getrennt hat.

Beispiel 1:
Tuż obok klamry widać Magdy włosy, które są jak nieprzepuszczalna ściana. Odgradzają ją ode mnie niczym mur, niczym beton. Za nim są nowe miłości, jej wilgotne pocałunki. (Masłowska 2009: 7)

Neben der Schuhschnalle sind Magdas Haare zu sehen, wie eine undurchdringliche Wand. Sie trennen mich von ihr wie eine Mauer, wie Beton. Dahinter sind neue Lieben, ihre feuchten Küsse. (Masłowska/ übers. v. Kühl 2009b: 8)

Diese Aussage ist poetisch aufgeladen, was schon bei dem nächsten Fragment nur zum Teil spürbar wird.

Beispiel 2:
Patrzę na jej włosy również jak w ścianę, gdyż nie są dla mnie. Są dla innych, dla Barmana, dla Kiśla, *dla różnych chłopaków, co wchodzą i wychodzą*[2]. Dla wszystkich, choć tym samym nie dla mnie. Inni będą wsadzać w nie ręce. (Masłowska 2009a: 7)

Ich gucke auf ihr Haar auch wie auf eine Wand, weil es ist nicht für mich. Es ist für andere, […] *für alle Jungs, die reinkommen und rausgehen*. (Masłowska/ übers. v. Kühl 2009b: 8)

Den Ausdruck *für alle Jungs, die reinkommen und rausgehen* deutet auf den sexuellen Akt und auch indirekt auf die Tatsache, dass Magda viele Liebhaber hat.

Im dritten Fragment wünscht er sich sexuelles Verhalten seitens Magda ihm gegenüber.

Beispiel 3:
Może by tu Magda ze mna była, […] ona *przylatuje* i *sru* mi na kolana, włosami w twarz, wkłada sobie moją rękę wewnątrz ud, jej pocałunki, jej miłość. (Masłowska 2009a: 7)

Wäre Magda vielleicht hier, […] würde sie *angerauscht kommen* und *hopp*, auf meinen Schoß, die Haare im Gesicht, würde meine Hand zwischen ihre Schenkel tun; ihre Küsse, ihre Liebe. (Masłowska/ übers. v. Kühl 2009b: 9)

In diesem Fragment können wir auch die Vermischung von lyrischen und vulgären Ausdrücken beobachten. Allerdings kommt diese Vermischung des Stils nur im Original zur Geltung dank des Wortes *sru*. Dieses Wort kommt von dem Verb *srać* (*kacken/scheißen*). Es beschreibt auf vulgäre Art die schnelle Bewegung eines Gegenstandes nach unten. Da es im Deutschen keine Entsprechung dieses Ausdrucks gibt, hat sich der Übersetzer zum Neutralen *hopp* entschieden. Auch die Übersetzung des Verbs *przylatywać* (was in diesem Kontext nicht mehr als umgangssprachliche Variante des Verbs *kommen* ist) als *angerauscht kommen* entspricht nicht ganz dem Original.

2| Sofern nichts anders angegeben, alle Hervorhebungen in polnischen und deutschen Zitaten J.S.-F..

Im Beispiel 2 wurde schon angedeutet, dass Magda viele sexuelle Partner hat. Im Roman wird an mehreren Stellen das sogenannte Sponsoring angedeutet. Es ist eine Art Prostitution: Junge Mädchen werden aber für Sex nicht bezahlt, sondern erhalten Geschenke. Im Beispiel 4 sagt der Protagonist direkt, dass Magda das Sponsoring praktiziert.

Beispiel 4:

Wiem, że […] ją miałeś […], wiem, że wszyscy ją mieliście przede mną i znów teraz wszyscy będziecie ją mieć, bo od dziś jest wasza, bo od dziś jest pijana i czynna całą dobę, świecą jej żarówki osiemdziesiątki w oczach, świeci jej język w ustach, świeci jej neon między nogami, idźcie ją wziąć, wszyscy po kolei. (Masłowska 2009a: 9)

Ich weiß, […] dass du sie […] hattest, ich weiß, dass ihr sie alle vor mir hattet und sie jetzt alle wieder haben werdet, von heute an gehört sie euch, weil von heute an ist sie betrunken und hat rund um die Uhr geöffnet, Achtzig-Watt-Birnen leuchten in ihren Augen, ihre Zunge leuchtet im Mund, das nächtliche Neon leuchtet zwischen ihren Beinen, geht und nehmt sie, einer nach dem anderen. (Masłowska/ übers. v. Kühl 2009b: 11)

Die Sprache, die er verwendet, ist nicht nur sehr poetisch, sondern ähnelt sogar der sakralen Sprache, wenn der symbolische Körper Christus von allen genommen werden darf, also etwa: Nehmt und esst alle davon. In diesem Fragment nimmt der Ausdruck *geht und nehmt sie* darauf einen starken intertextuellen Bezug. Interessanterweise kommt er in der Übersetzung stärker zur Geltung als im Original.

Auch der Rhythmus dieser Aussage, das wiederholte Versprechen des Glücks hinterlässt die Spuren des religiösen Modus.

Im Beispiel 5 wird das Bild der Frau-Mann-Verhältnisse vermittelt, das darauf basiert, dass die Frauen die Männer manipulieren und finanziell ausnutzen.

Beispiel 5:

[…] masz Magdę, gdyż ona jest najlepsza […]. Ma złote serce, gdy kładzie ci na głowie rękę i mówi, co by chciała. Ma złote serce, wszystko potrafi osiągnąć, ale w taki sposób, że jak płacisz, to czujesz, *jakbyś pożyczał*. (Masłowska 2009a: 9)

[…] nimm Magda, denn sie ist die Beste […]. Sie hat ein Herz aus Gold, weil sie legt dir die Hand auf den Kopf und sagt, was sie gern hätte. Sie hat ein Herz aus Gold, sie bekommt immer ihren Willen, aber du glaubst beim Bezahlen, *dass sie dir was leiht*. (Masłowska/ übers. v. Kühl 2009b: 11)

In diesem Fragment hat der Übersetzer die Aussage *jakbyś pożyczał* falsch interpretiert. Es geht nicht darum, dass Magda einem Mann etwas leiht, sondern dass ein Mann einen Eindruck bekommt, dass er ihr etwas (also Geld) leiht. In Wirklichkeit wird er aber von ihr ausgenutzt und bezahlt für alles, was sie will. In der Übersetzung geht der ursprüngliche Sinn dieses Textfragments verloren.

Im nächsten Beispiel werden auch die kulturellen Geschlechterverhältnisse angesprochen, indem das Jungfrausein der Frau als Voraussetzung der (guten) Beziehung gesehen wird. Dieses Phänomen wird noch mehr dadurch unterstrichen, dass diese „Selbstverständlichkeit" eine Frau, Magda, ausspricht.

Beispiel 6:

Nie umieraj, to wszystko moja wina, będę teraz z tylko tobą, tylko nie umieraj, przecież nie o to tu chodzi, chodzi, żeby się dobrze bawić, a to wszystko były takie żarty, tak naprawdę przed tobą nie byłam z nikim, z innymi nie byłam albo nawet nie byłam wcale […]. (Masłowska 2009a: 10)

Stirb nicht, alles ist meine Schuld, von nun an werde ich nur bei dir bleiben, aber stirb nicht, das war doch gar nicht abgemacht, wir wollten uns doch nur amüsieren, das war doch nur ein Spaß, ehrlich gesagt war ich vor dir mit niemandem zusammen, mit anderen war ich nicht oder sogar überhaupt nicht […]. (Masłowska/ übers. v. Kühl 2009b: 12)

Nur ein paar Zeilen später deutet aber Magda darauf hin, dass sie auf das Sponsoring nicht verzichten will.

Beispiel 7:

[…] palancie, teraz wszystko będzie dobrze, […] zobaczysz, […] a teraz ja muszę iść do toalety, ponieważ Arleta bajeruje takiego jednego, on mówi, że jest prezesem i zna wszystkich […]. (Masłowska 2009a: 10)

[…] du Trottel, jetzt wird alles gut, […] du wirst sehen, […] aber jetzt muss ich auf die Toilette, denn Arleta quatscht da gerade so einen an, der sagt, er ist Geschäftsführer und kennt alle […]. (Masłowska/ übers. v. Kühl 2009b: 12)

Nicht nur in dieser Situation werden die romantischen Vorstellungen über Sex vernichtet. Der Leser erfährt auch von intimen Momenten zwischen Starker und Magda, die eben in einer Toilette stattgefunden haben.

Beispiel 8:

Gapisz się w te brązowe kafelki, które nie raz widziały nas, jak byliśmy ze sobą tak bardzo blisko, jak tylko dziewczna albo kobieta może z mężczyzną być. *Tym kafelkom jeszcze odbija się nami* […]. (Masłowska 2009a:15)

Glotzt diese braunen Kacheln an die mehr als einmal unsere Zeugen waren, als wir so nah miteinander waren, wie nur ein Mädchen oder eine Frau mit einem Mann sein kann. *Diese Kacheln stoßen wir noch immer auf* […]. (Masłowska/ übers. v. Kühl 2009b: 17)

Mit dieser Aussage wird auch ein poetischer, metaphorischer Akzent gesetzt, in dem gesagt wird: „Diese Kacheln stoßen uns noch immer auf" und nicht etwa: „Diese Kacheln stoßen wir noch immer auf". In der Übersetzung kommt es nur zum Teil zum Vorschein.

In dem nächsten Beispiel beobachten wir den Ärger und die Eifersucht von Starker.

Beispiel 9:

Dziesięć zeta – dziesięć strzałów z wiatrówki do wyciętego z bristolu Ruska. Gdyby były strzały do Magdy, to bym zapłacił. […] *Pizd* – i odpada jej noga. *Pizd* – i odpada jej *dupka*. […] Magda bez *dupki* nie może nikomu dawać, i tak niech zostanie, więcej się nad nią bym nie znęcał, nawet może bym ją taką właśnie przygarnął, przyjął do siebie. (Masłowska 2009a: 116)

Zehn Zloty – zehn Schuss mit dem Luftgewehr auf einen Papprussen. Wenn es Schüsse auf Magda gäbe, würde ich dafür bezahlen. […] *Fozz* – und ihr fällt ein Bein ab. *Fozz* – und ihr fällt *die Muschi* ab. […] Magda ohne *Muschi* kann niemanden mehr ranlassen, und so soll es bleiben, mehr würde ich sie nicht quälen, ich würde sie in diesem Zustand sogar zu mir nehmen, sie in meine Obhut nehmen. […]. (Masłowska/ übers. v. Kühl 2009b: 139)

Hier werden auch die Geschlechterrollen thematisiert: Ein Mann wird dadurch männlicher, dass er sich um eine Frau kümmert; eine Frau gewinnt durch ihre Schwäche an Weiblichkeit. In diesem Fragment sind auch die Entscheidungen des Übersetzers sehr interessant. Olaf Kühl übersetzt das Wort *pizd*, das von dem Wort *pizda* (deutsch *Fotze*) stammt, als *Fozz*. Dieses Wort existiert zwar nicht im Deutschen, gibt aber den Sinn des Originals wieder. Es zeigt auch, dass der Übersetzer kreativ mit der Kunst des Übersetzens umgeht. Bei der zweiten Entscheidung sehen wir, dass das Wort *dupka* (deutsch *Arsch*, *Po*, wortwörtlich: *Ärschchen*, *Popöchen*) als *Muschi* übersetzt wird, was der Intention des Originals entspricht.

In dem letzten Beispiel möchte ich ein Fragment vorstellen, das den ersten sexuellen Akt des Mädchens Namens Angela beschreibt:

Beispiel 10:

Bo jak się nagle nie rozlegnie brzdęk, pstryk, eksplozja, bo jak nagle nie zrobi się luz, jak gdybym przebił się na wylot do jakiejś podwodnej krainy, bo jak Andżela nie we wrzask, w raptem odskok […] *Drze się*, trzymiąc się za dupkę […].Ja pierdolę, mówię i rechoczę, bo choć już po wszystkim i przyjemność nie do końca, to od razu wykumałem, co się dzieje. Że oto poszła sprężynka u naszej Andżelki i będzie z niej teraz fajna chętna koleżanka jak się patrzy. Że oto zaraz spomiędzy jej syjońskich nóżek wypadnie symboliczna skorupka, którą ona podniesie i oprawi w złotą ramkę, co będzie u niej wisiała nad tapczanem. A co ją skseruje i mi w takowej ramce podaruje, bym sobie postawił na swym prezesowskim biurku w mym biurze do spraw ogólnodostępnej anarchii. I w czasie spotkań biznesowych pokazywał Zdzisławowi Sztormowi, czego jego syn nie dokonał, a co ja, Silny, Andrzej Robakoski, dokonałem. (Masłowska 2009a: 72)

Denn wie das auf einmal Klimp macht, Bums, Explosion, wie sich das plötzlich lockert, als wäre ich in ein Unterwasserbereich vorgestoßen, und wie Angela

> plötzlich kreischt, zur Seite springt […]. *Sie zittert*, hält sich den Po […]. Ach du Kacke, sage ich und gröle, denn der Spaß ist zwar vorbei und ich nicht zu Ende, aber ich kapiere sofort, was Sache ist. Bei unserer Angela ist die Feder gesprungen und sie wird von jetzt an ein nettes, williges Mädel sein, […]. Gleich wird die symbolische Eierschale zwischen ihren Zions-Beine rausfallen, sie wird sie aufheben und in den goldenen Rahmen tun, der bei ihr über der Couch hängen wird. Sie wird sie mir kopieren und in einem ebensolchen Rahmen schenken, damit ich sie auf meinen Geschäftsführer-Schreibtisch in meinem »Anarchie für alle«-Büro aufstelle. Und bei Geschäftsbegegnungen Zdzisław Sztorm vor Augen führe, was sein Sohn nicht geschafft hat, und was ich der Starke, Robert Robakoski, geschafft habe. (Masłowska/ übers. v. Kühl 2009b: 8586)

In diesem Roman werden viele Zeilen dem ersten sexuellen Akt von Angela gewidmet. In diesem Fragment wird auch deutlich, dass in Augen des Starken seine Männlichkeit dadurch gewinnt, dass er mit einer Jungfrau Sex gehabt hat. Für ihn ist es ein Grund zum Stolz, und die anderen Männer beneiden ihn deswegen. Was die Übersetzung betrifft: im Original *brüllt* (auch nicht *kreischt* oder *schreit*) Angela, in der deutschen Übersetzung *zittert* sie. Es ist eine feine, aber doch beachtenswerte Bedeutungsverschiebung.

4 Fazit

Das Tabuthema Sex ist im Roman von Dorota Masłowska stark vertreten. Darunter verbergen sich vor allem die sexuellen Akte, deren Beschreibungen wenig Gemeinsames mit den in der Gesellschaft akzeptierten, romantischen Vorstellungen über die körperliche Nähe haben. Sogar die poetischen Akzente können diese Beschreibung nicht vor Obszönität bewahren. Die Autorin bricht also das Tabu auf zweifache Art und Weise: Auf der einen Seite macht sie Sex und Geschlechterverhältnisse zu den Hauptthemen des Romans. Auf der anderen Seite – was wichtiger erscheint – bricht sie das Tabu mittels ihres Erzählstils. Wie Olaf Kühl konstatiert, besteht die Sprache von *Schneeweiß und Russenrot* „[…] aus einem Substrat von Jugendsprache, dresiarzy, und obszönem Slang“ (Kühl 2010: 65). Der Übersetzer betrachtet dies als Merkmale der spezifischen Poesie Masłowskas (vgl. Kühl 2010: 65).

Eine wichtige Schlussfolgerung, die aus der Analyse der Textfragmente hervorgeht, ist, dass das Verständnis der ProtagonistInnen von Sexualität viel über ihr Verständnis von kulturellen und sozialen Geschlechterrollen aussagt. Sex spielt also eine stiftende Rolle für die Identität als Mann oder Frau.

Bei der Analyse übersetzerischer Entscheidungen geht hervor, dass die falsche Interpretation dazu beigetragen hat, dass einige Inhalte in der Übersetzung verloren gegangen sind (hier sei das Beispiel finanzieller Manipulation der Männer durch Frauen genannt – Beispiel 5). Außerdem, wie es in Übersetzungen oft der Fall ist, ist der Übersetzer an die Grenzen der sprachlichen Möglichkeiten

gekommen und konnte somit nicht immer die Stärke des Tabubruchs bewahren (wie es bei dem Wort *sru* der Fall ist – Beispiel 3). Auf der anderen Seite ist zu beobachten, dass der Übersetzer versucht hat, mit der deutschen Sprache kreativ umzugehen und somit eine Lösung bezüglich des Bewahrens von Tabus gefunden hat: Am besten veranschaulicht diese Tatsache die Erfindung des Wortes „Fozz" (Beispiel 9).

Trotz der Unmöglichkeit einer vollständigen Wahrung von Tabubrüchen oder besser gesagt – ihrer Intensität in der Übersetzung, denke ich, dass der deutsche Leser ebenso wie der polnische mit dem heftigen Tabubruch konfrontiert wird. Er wird ebenso wie der polnische Leser mit der scheinbaren Seichtheit der Narration konfrontiert, die durch die Sprache von Masłowska – und Kühl – geprägt wird. Daher ist der Leser gezwungen, mit Tabus in Berührung zu kommen und sich dadurch intensiver mit der Wirklichkeit auseinanderzusetzen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Masłowska, Dorota (2009a). *Wojna polsko-ruska pod flagą biało-czerwoną*. Warszawa.

Masłowska, Dorota (2009b). *Schneeweiß und Russenrot* (übersetzt von Kühl, Olaf). Köln.

Sekundärliteratur

Fleischer, Michael (2006). „Obszar tabu w systemie polskiej kultury". In: Graszewicz, M./ Stasiuk, K. (Hg.) *Literatura, kultura, komunikacja*. Wrocław. S. 283–300.

Frietsch, Ute (2008). „Der Wille zum Tabu als Wille zum Wissen". In: Frietsch, U. / Hanitsch, K. /John, J./ Michaelis, B. (Hg.) *Geschlecht als Tabu. Orte, Dynamiken und Funktionen der De/Thematisierung von Geschlecht*. Bielefeld. S. 9–17.

Kühl, Olaf (2010). „Dorota Masłowska – Die Virtuosität der Moral". In: *Oder* Übersetzen. Deutsch-polnisches Übersetzungsjahrbuch – Karl *Dedecius Archiv / Polsko-niemiecki rocznik translatorski – Archiwum Karla Dedeciusa* 1. Katowice. S. 64–75.

Schröder, Hartmut (2008). „Diagnose Tabu. Zum Stil der temporären Tabuaufhebung in der Arzt-Patienten-Kommunikation". In: Rothe, M./ Schröder, H. (Hg.) *Stil, Stilbruch, Tabu. Stilerfahrung nach der Rhetorik. Eine Bilanz*. Berlin. S. 166–182.

Tambor, Jolanta (2014). „Scham als Basis moderner Tabus. Das Sprechen über Sexualität in der polnischen Gegenwartssprache". In: Johannsmeyer, K.-D./ Lehmann-Carli, G./ Preuß, H. (Hg.) *Empathie im Umgang mit dem Tabu(bruch). Kommunikative und Narrative Strategien*. Berlin. S. 305–321.

SPRACHEN UND KULTUREN IN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK

DOI: XXXXXXX

Hanna Komorowska
Uniwersytet SWPS, Warszawa / Polen

Nauczanie języków i kultur w polskiej szkole a europejska polityka językowa

Abstract

Teaching languages and cultures in Polish schools.
Responding to the European language policy

The chapter outlines trends in language education policies of the Council of Europe, the European Union and the Organisation for Economic Cooperation and Development. Special attention is given to the promotion of individual and societal multilingualism, protection of less widely used languages, care for national / ethnic languages, broadening the spectrum of languages taught in school systems as well as contributing to the education for tolerance. Against this background examples of outstanding Polish school projects completed within the frames of eTwinning and the European Language Label are presented and issues involved in designing whole school language education programs are discussed.

Keywords: language education policy, European institutions, languages, cultures, education, school language teaching, school projects.

1 Wstęp

Jako punkt wyjścia do rozważań na temat nauczania języków i kultur chciałabym zaprezentować przykładowe działania prowadzone w dwóch polskich szkołach: w szkole podstawowej, prowadzącej nauczanie języka niemieckiego, a także w liceum, prowadzącym naukę języka angielskiego.

Pierwsza szkoła, o której tu mowa, znajduje się w miejscowości Leśniów Wielki w gminie Czerwieńsk w powiecie zielonogórskim. Uczniowie klas IV-VI szkoły podstawowej, uczący się języka niemieckiego, ze swą nauczycielką panią Mileną Boguszewicz, nawiązali kontakty z najstarszymi polskimi mieszkańcami

miejscowości i z byłymi, niemieckimi mieszkańcami, którzy opuścili miejscowość jako dzieci, a z ich pomocą także z innymi, którzy mieli tam niegdyś rodziny. Wspólnie zgromadzono stare fotografie, mapy oraz bogate informacje na temat zabytków i miejsc ważnych dla historii regionu, co wiązało się z rozwijaniem umiejętności komunikacyjnych w języku niemieckim. Zorganizowano spotkania z obecnymi i byłymi mieszkańcami, szkoła podpisała też Akt Adopcji Zabytków. Uczniowie nadal zbierają relacje, prowadzą wywiady, opiekują się miejscami pamięci, sporządzili karty zabytków i dwujęzyczną makietę Leśniowa Wielkiego. Ich projekt pod nazwą „Ślady przeszłości" uzyskał Europejski Znak Innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych w roku 2015.

Druga szkoła to liceum nr 11 w Zespole Szkół nr 19 we Wrocławiu. Uczniowie opanowujący język angielski pod kierunkiem swej nauczycielki, pani Iwony Jodłowskiej, współpracowali w latach 2014–2015 z kolegami z Grecji, Łotwy, Tunezji, Turcji, Niemiec, Rumunii, Włoch i Wielkiej Brytanii, a działo się to w projekcie e-Twinning pod nazwą „One world – one race", poświęconym tolerancji. W tym samym czasie pracowali też w innym projekcie, pod nazwą „The Big Lie", na temat świadomej konsumpcji i związanej z nią krytycznej oceny reklam. Za te projekty w roku 2015 uzyskali ex-aequo I miejsce w kategorii szkół średnich. To samo liceum uzyskało w bieżącym roku I miejsce w Europie w kategorii wiekowej 16–19 za projekt „Mirror, mirror…" realizowany wspólnie z uczniami francuskimi i włoskimi, a dotyczący nieakceptacji swego wyglądu. W tym projekcie prowadzili wśród kolegów badania ankietowe, przygotowywali na ten temat międzynarodowe raporty, debatowali, szukali przyczyn społecznych zjawiska, analizowali rolę mediów, a nawet wspólnie stworzyli tomik poetycki na ten temat.

Przykłady tych dwóch szkół pozwalają postawić szereg pytań dotyczących celów dydaktyki języków obcych:

- Czy nauczanie języka to tylko praca lekcyjna i domowa?
- Czy nauczanie języka to tylko opanowywanie systemu językowego?
- Czy na kompetencję kulturową składa się tylko wiedza z zakresu geografii i historii danego obszaru?
- Czy z ciekawymi projektami trzeba czekać aż uczniowie osiągną wysoki poziom opanowania języka?
- Jakie są rekomendacje najważniejszych instytucji europejskich w tym względzie?

Pojawiają się też pytania innego rodzaju, mianowicie te związane z systemem kształcenia językowego:

- Jakie kierunki polityki edukacyjnej i językowej przyjmuje Rada Europy, Unia Europejska i OECD?
- Jak w świetle zaleceń międzynarodowych przedstawia się stan edukacji językowej w polskim szkolnictwie?

- Czy może przykładowe działania dwu wymienionych szkół są absolutnie wyjątkowe, nie mają wiele wspólnego z innymi i służą jako propaganda sukcesu?

Spróbuję w poniższym tekście odpowiedzieć na tak postawione pytania.

2 Cele edukacji a cele nauki języków obcych w świetle europejskiej polityki językowej. Rola kultury w dydaktyce

Spoglądając na długi już, bo ponad 70-letni okres dzielący nas od zakończenia II wojny światowej, możemy powiedzieć, że główne instytucje europejskie, a mam tu na myśli Radę Europy, Unię Europejską i Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, stosunkowo późno zajęły się bardziej szczegółowo rolą języków i kultur oraz zagadnieniem dydaktyki języków obcych. Nic w tym jednak dziwnego, gdyż pierwsze powojenne dekady przykuwały uwagę do bardziej ogólnych kwestii dotyczących stosunków międzynarodowych, podstawowego prawodawstwa, a także problemów bytowych związanych z gospodarką i handlem.

Rolę języków i kultur, a co za tym idzie także ich nauczania, najwcześniej i najgłębiej analizowała Rada Europy w Strasburgu, instytucja często – niestety – mylona z Unią Europejską. Rada zajmowała się już od momentu swego powstania w 1949 roku dbaniem o respektowanie praw człowieka, promowaniem demokracji i rządów prawa. W toku wielu działań podejmowanych przez Radę okazało się, że prawa człowieka to przede wszystkim prawa do zachowania swego języka i kultury, jakże istotne dla mniejszości narodowych w poszczególnych krajach. Okazało się też, że promowanie demokracji i rządów prawa jest możliwe tylko w społeczeństwach o dobrym dostępie do edukacji, a ta opiera się na sprawnym posługiwaniu się zarówno swym własnym językiem, jak i językiem edukacji szkolnej, który dla wielu uczniów bywa językiem drugim lub nawet trzecim. Stało się także jasne, że wprowadzenie i utrwalenie się rządów prawa jest realne wówczas, gdy obywatele władają językami obcymi, są w stanie komunikować się ze światem i porównywać swoją sytuację z realiami innych państw. Z tych powodów, po ogromnych zmianach, jakie zaszły w Europie na przełomie lat 80-tych i 90-tych, Rada zajęła się bardzo intensywnie kwestią języków i ich nauczania. Efektem tego stały się dwa podstawowe dokumenty sygnowane przez 47 państw członkowskich Rady, a mianowicie *The European Charter for Regional and Minority Languages* (*Karta Praw Języków Regionalnych i Mniejszościowych*) z roku 1992 (Council of Europe 1992) oraz *Framework Convention for the Protection of National Minorities (Konwencja o Ochronie Mniejszości Narodowych)* z roku 1995 (Council of Europe 1995). Oba te dokumenty promowały ochronę języków o mniejszym zasięgu, multilingwalizm – dbałość o regiony, w których używa się kilku języków, a także plurilingwalizm – umiejętność posługiwania się więcej niż jednym językiem przez poszczególnych obywateli. Miało to konsekwencje dla całej edukacji, postulowano

bowiem i wdrażano zintegrowane nauczanie języka i treści określane jako *Content and Language Integrated Learning – CLIL* (Council of Europe 1995). Bardziej szczegółowo zajęto się też kierunkowymi celami edukacji.

Ważna, a rzadko wspominana w kontekstach nauki języków, międzynarodowa organizacja – Organisation for Economic Cooperation and Development – Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju – OECD włączyła się również w tym czasie do prac edukacyjnych, które przedtem pozostawały poza zakresem jej działań. Owo włączenie kwestii oświatowych do zakresu zainteresowań OECD wynikało – podobnie jak to się wówczas działo także i w brukselskich biurach Unii Europejskiej – z rodzącego się przekonania, że rozwój gospodarczy zależy od wykształcenia obywateli, a współpraca międzynarodowa – od umiejętności komunikacyjnych. Z punktu widzenia OECD najważniejsze było określenie wspólnego mianownika całej edukacji, czyli określenie jej generalnych celów, tak zwanych kompetencji kluczowych. Kwestia ustalenia liczby i rodzaju kompetencji nurtowała OECD już od roku 1996, kiedy to wdrożono projekt pod nazwą *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Framework* (DeSeCo). W ciągu kilku następnych lat listę tę doprecyzowano, co pozwoliło przeorientować kształcenie z faktów i wiedzy encyklopedycznej na kompetencje i sprawności (Dumont/Istance/ Benavides 2010, OECD 2007, 2008).

Podejście OECD ukierunkowane na kompetencje zaakceptowały wszystkie inne instytucje europejskie. Szczególne znaczenie wśród tak ujętych celów przypisano językom ojczystym, drugim i obcym. W edukacji językowej oznaczało to przeorientowanie nauki z wiedzy o języku na umiejętność porozumiewania się w podstawowych sytuacjach komunikacyjnych, z dążenia do pełnej poprawności gramatycznej zdań na dążenie do skutecznego przekazania informacji. Edukacja otrzymała zadanie rozwijania kompetencji umożliwiających udane komunikowanie się z przedstawicielami innych kultur i funkcjonowanie w nowym środowisku społecznym, a do tego nie wystarczają umiejętności czysto językowe. Pojawiło się przekonanie, że celem nauki języka powinna być także świadomość odrębności poszczególnych grup ludzi – grup narodowych, etnicznych, religijnych czy obyczajowych.

O ile kwestie językowe były od dawna przedmiotem badań i analiz, o tyle problematyka kultury okazała się w dydaktyce językowej dość nowa. W edukacji kulturę rozumiano do tego czasu przeważnie jako kulturę wysoką, obejmującą najważniejsze osiągnięcia nauki, literatury, muzyki i sztuk plastycznych. W nauczaniu języków obcych dominowało wtedy przekonanie, że wystarcza tu element wiedzy, a nie sprawności, a zatem przekazywać należy na przykład zestaw informacji o historii i geografii danego obszaru językowego czy też – wprowadzając elementy kultury określanej jako niska – pogłębiać znajomość realiów życia codziennego. Podejście ukierunkowane na sprawności i kompetencje oznaczało przewrót w tej kwestii.

Co więcej, kulturę zaczęto rozumieć o wiele szerzej, zakładając znaczne zróżnicowanie kulturowe poszczególnych obszarów językowych. Jak słusznie uważa Camilla Badstübner-Kizik, „to zróżnicowanie kulturowe obejmuje wszystkie sfery życia publicznego i prywatnego, przebiega wzdłuż linii lokalnych, regionalnych, społecznych, religijno-wyznaniowych, jak i pokoleniowych i zawiera różne materialne i niematerialne zjawiska od tak zwanej kultury wysokiej do kultury dnia codziennego" (Badstübner-Kizik 2015: 204). I dodaje, że „Przekazanie kompletnego i niezmiennego katalogu czy kanonu zjawisk kulturowych jest zatem niemożliwe" (ibid. 205). Co wobec tego może zdziałać dydaktyka językowa? Może ona otóż starać się, jak proponuje Claire Kramsch (2011), oprócz umiejętności językowych rozwijać kompetencję symboliczną uczniów, by umożliwić im choćby i niepełne, ale jednak rozumienie tego, jak inni widzą i interpretują świat. Nauczanie języka splata się zatem z edukacją interkulturową, a ta obejmuje dostarczanie wiedzy o innych kulturach i właściwych dla nich stylach zachowania, kształtowanie wrażliwości i empatii, podnoszenie świadomości różnic i stereotypów, rozwijanie umiejętności obserwacji, interpretowania wypowiedzi, zawieszenia osądu i powstrzymania się od wartościowania, współdziałania nawet w sytuacji braku wzajemnej akceptacji poglądów, a do tego również kształtowanie strategii odpowiedniego zachowania i dostosowywania go do odmiennych sytuacji kulturowych (Aleksandrowicz-Pędich 2005). Połączenie nauki języka i kultury zyskiwało na znaczeniu, gdyż coraz istotniejsza stała się potrzeba walki z ksenofobią i promowania dialogu interkulturowego.

Wszystkie te zmiany przybrały w instytucjach europejskich wymiar praktyczny. Do istotnych dokumentów Rady Europy doszła wtedy autobiografia uczącego się, dotycząca doświadczeń w kontaktach z innymi kulturami i samooceny ukierunkowanej na kształtowanie zainteresowania nimi. Była to *Autobiography of Intercultural Encounters – Autobiografia Spotkań Międzykulturowych* (Council of Europe 2009). Powstał też w Radzie Europy poradnik tworzenia programów wspomagających naukę języków i kultur pod tytułem *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education* (Beacco et al. 2010). Wkrótce potem w European Centre for Modern Languages, czyli podległym Radzie Europejskim ECML, Europejskim Centrum Języków Nowożytnych, opracowano system analizy kształcenia interkulturowego pod redakcją Michela Candelier *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur* FREPA / CARAP (Candelier et al. 2010).

Dokumenty te pokazały, że edukacja interkulturowa oznacza również świadomość własnego sposobu widzenia i interpretacji, a tym samym także i rozumienie własnej kultury wraz z umiejętnością porównywania i rozważnego dokonywania ocen (Byram 2014). To z kolei możliwe jest tylko pod warunkiem interdyscyplinarności nauki szkolnej, gdyż wchodzi tu w grę wiele aspektów historycznych,

geograficznych socjologicznych, psychologicznych i medialnych, których analiza przekracza granice nauczanych przedmiotów. Niezbędna jest więc współpraca nauczycieli i zainicjowanie działań wychodzących poza teren szkoły. To z kolei może być skuteczne tylko wtedy, gdy uczący się żywo zainteresują się danym tematem. Pokazują to dobitnie przytoczone na początku przykłady projektów realizowanych w dwu polskich szkołach.

Jasne sformułowanie celów kierunkowych edukacji, a wśród nich szczegółowych celów kształcenia językowego, to jeszcze nie wszystko. Ich realizacja odbywać się musi w określonym systemie szkolnym i w odpowiednich warunkach organizacyjnych. Rekomendacje w tej dziedzinie dla krajów członkowskich sformułowały obie główne instytucje europejskie, to znaczy Rada Europy i Unia Europejska.

3 System kształcenia językowego w rekomendacjach instytucji europejskich

W Radzie Europy do realizacji w nowym stuleciu zaplanowano działania systemowe zmierzające do upowszechnienia znajomości języków drugich i obcych. Działania te zapoczątkował dokument pod nazwą *Recommendation no R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages / Rekomendacja 98(6) dla Komitetu Ministrów Państw Członkowskich na temat języków nowożytnych*) z roku 1998. Rekomendacja ta po raz pierwszy w historii edukacji postulowała upowszechnianie nauki języków obcych i zwiększenie ich liczby w ofertach wszystkich systemów szkolnych 47 państw członkowskich, taką organizację nauczania i uczenia się, która wesprze zastosowanie podejścia komunikacyjnego w dydaktyce językowej, umożliwienie nauki języków po zakończeniu edukacji formalnej, a więc przez całe życie, intensyfikację wymian pedagogicznych młodzieży z różnych krajów, jak również wprowadzenie nowych technologii do nauki języków (Council of Europe 1998).

W toku analiz i międzynarodowych dyskusji toczących się w Radzie Europy uznano też, że niezbędna jest porównywalność systemów kształcenia i efektów nauczania języków w poszczególnych krajach oraz wzmocnienie autonomii uczących się poprzez nacisk na samoocenę. I tak już pierwsza dekada nowego stulecia przyniosła kluczowe rozwiązania w polityce językowej, a wśród nich przede wszystkim najważniejszy dokument the *Common European Framework of Reference for Languages – learning, teaching, assessment; Europejski System Opisu Kształcenia Językowego – ESOKJ* (Council of Europe 2001). CEFR, jak zazwyczaj określa się ten dokument, wprowadził sześć poziomów biegłości A1-C2, według których kategoryzuje się dziś kursy językowe, podręczniki, egzaminy i certyfikaty na całym świecie. W tym samym roku powstał europejski dokument samooceny umiejętności językowych the *European Language Portfolio – ELP; Europejskie Portfolio*

Językowe – EPJ (Council of Europe 2001), a nieco później – w roku 2007 – podobny dotyczący samooceny umiejętności dydaktycznych przyszłych nauczycieli języków *The European Portfolio for Student Teachers of Languages – EPOSTL; Europejskie Portfolio dla Przyszłych Nauczycieli Języków Obcych* (Newby et al. 2007).

Rada Europy zadbała też o jakość wprowadzanych rozwiązań, wydając *Recommendation CM/Rec (2012)13 of the Committee of Ministers on Ensuring Quality Education* (Council of Europe 2012). Rekomendacja ta dotyczy nie tylko przedmiotów językowych, ale całej edukacji, gdyż – co Rada zawsze silnie podkreśla – skoro całość nauki szkolnej odbywa się poprzez język, kwestie jakości dotyczą nie tylko dydaktyki języków obcych, ale też wszystkich pozostałych przedmiotów. Wszyscy nauczyciele są więc w dużej mierze nauczycielami języka edukacji szkolnej, który nie dla wszystkich uczniów jest językiem ojczystym, i który – w swym akademickim wydaniu – bywa wyzwaniem nawet dla uczniów z lokalnego środowiska, ale pochodzących z rodzin na co dzień posługujących się tak zwanym kodem ograniczonym (Bernstein 1990, 2001).

Działania Rady Europy stały się w tym czasie zbieżne z kierunkami polityki edukacyjnej, jakie wyznaczyła Unia Europejska – instytucja, która od momentu swego powołania w roku 1957 jeszcze jako Europejska Wspólnota Gospodarcza za główny cel stawia sobie kwestie ekonomiczne. Edukacja, nauka i komunikacja językowa weszły w zakres jej zainteresowań dlatego, że państwa członkowskie doszły do wniosku, podobnie jak to się już wcześniej stało w OECD, że od tych właśnie czynników zależy szybki i trwały sukces gospodarczy. Na początku nowego stulecia owo przekonanie o kluczowej roli edukacji językowej dla osiągnięcia celów ekonomicznych znalazło wyraz w dokumentach powstałych w wyników spotkań na szczycie w Lizbonie i Barcelonie. Państwa członkowskie w liczbie wówczas 27 zobowiązały się do wprowadzenia w swych systemach oświatowych nauki dwu języków obcych równolegle z nauką języka ojczystego, obniżenia wieku rozpoczynania nauki pierwszego języka obcego, a w konsekwencji także i drugiego języka obcego, wprowadzania nowych technologii do wspierania nauki języka i dbałości o jakość kształcenia nauczycieli, a w konsekwencji także o jakość edukacji językowej (European Council 2002).

Systemowe rozwiązania w szkolnictwie podstawowym i średnim nie okazały się jednak wystarczające. Dlatego właśnie, w tym samym czasie zwrócono uwagę na dalsze etapy życia i nauki. Promocję języków zaczęto od szkół wyższych, przede wszystkim więc wskazano potrzebę internacjonalizacji uniwersytetów oraz zapewnienia porównywalności kwalifikacji i dyplomów. Zwrócono także uwagę na zapewnienie możliwości kontynuacji nauki w ramach tak zwanej *life long education*, czyli uczenia się przez całe życie.

Jak widać, zgodność linii polityki edukacyjnej różnych instytucji międzynarodowych rysuje się bardzo wyraźnie. Dobitnym tego dowodem jest fakt, iż Unia Europejska poparła wszystkie propozycje Rady Europy, a zgodziła się także na

propozycję kompetencji kluczowych wysuniętą przez OECD. W tym celu Unia zastosowała środki zapewniając pełną promocję koncepcji kompetencji kluczowych w postaci dwu rekomendacji dla wszystkich rządów państw członkowskich. Pierwsza z nich, *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning – OJ L 394, 30.12.2006 – Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie [Dz.U. L 394 z 30.12.2006]* (European Parliament 2006), określa kompetencje wspólne wszystkim systemom edukacyjnym. Druga, *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning – Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r.w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* (European Parliament 2008), wprowadza dla wszystkich państw członkowskich wzór europejskich kwalifikacji kluczowych i zasadę nauczania na wszystkich szczeblach według opracowanych w każdym państwie krajowych kwalifikacji kluczowych.

4 Polska szkoła a tendencje europejskie

Polski system edukacji bardzo szybko i pozytywnie odpowiedział na postulaty głównych instytucji międzynarodowych, gdyż dokonała się już wtedy w Polsce zmiana ustrojowa i kraj zwrócił się w stronę wartości europejskich.

Reakcja na ustalenia Rady Europy pojawiła się bardzo szybko. Zalecenia *Karty Języków Regionalnych i Mniejszościowych* były wdrażane w Polsce już w latach 90-tych, a pełny wymiar uzyskały po przegłosowaniu w Sejmie *Ustawy o mniejszościach regionalnych i etnicznych i o języku regionalnym* (2005).

Nasz system szkolny szybko też odpowiedział pozytywnie na rekomendacje Rady dotyczące poszerzenia oferty języków nauczanych w szkole. Polska nie usunęła języka rosyjskiego, ale ustawiła ten wcześniej dominujący politycznie język na równi z innymi językami obcymi nauczanymi w szkołach różnych szczebli. Szkoły podstawowe już od początku lat 90-tych miały możliwość włączenia do swej oferty przynajmniej jednego z czterech języków: angielskiego, francuskiego, niemieckiego i rosyjskiego, a szkoły ponadpodstawowe – z sześciu języków, gdyż ofertę do wyboru poszerzono o język włoski i hiszpański. Choć początkowo szkoły napotykały problemy ze znalezieniem odpowiedniej kadry, dziś nie ma z tym już poważniejszych trudności.

Bardzo szybko Polska zastosowała się także do rekomendacji związanych z tak zwanym wczesnym startem w nauce języków obcych. Obniżono wiek rozpoczynania nauki pierwszego języka obcego początkowo do klasy IV, później do klasy I, teraz zaś do poziomu przedszkolnego. Wcześniej rozpoczyna się nauka drugiego języka obcego – dziś jest ona obowiązkowa od 13-go roku życia ucznia.

Nowa, zewnętrzna matura oraz przygotowane polskie wersje Europejskiego Portfolio Językowego dla pięciu różnych grup wiekowych umożliwiły podnoszenie poziomu oceniania i wdrażanie uczniów do samooceny. Kąciki samooceny znajdują się dziś w praktycznie każdym podręczniku do nauki języka obcego.

Polski system szkolny – już wcześniej tak skutecznie i pozytywnie reagujący na postulaty Rady Europy – nie miał tym samym żadnych trudności z zastosowaniem się do organizacyjnych ustaleń Unii Europejskiej. Równie szybko i skutecznie były u nas realizowane rekomendacje OECD i UE w kwestii kwalifikacji kluczowych. Na podstawie Europejskich Ram Kwalifikacyjnych Polska w krótkim czasie opracowała Krajowe Ramy Kwalifikacyjne, a uczelnie wyższe dostosowały swe programy do ich wymogów. Do szkól sprawnie weszły nowe technologie; nauczyciele coraz chętniej wprowadzali do szkół komputery.

Jedynym, ale za to poważnym, problemem okazały się kwestie jakości kształcenia. Wyniki egzaminów gimnazjalnych i poziom zdawalności matury z języków obcych nie napawają optymizmem, nie poprawiają też obrazu porównania międzynarodowe. Niskie efekty szkolnej nauki języków w naszym kraju stwierdzono na przykład w badaniu 15-latków, jakie przeprowadzono w ramach projektu unijnego *SurveyLang* (2012) na próbie 50 000 uczniów z 15 krajów. Tak słabe wyniki polska szkoła uzyskała w badaniach 15-latków pomimo posiadania dobrej kadry pedagogicznej w gimnazjach i liceach, choć nie zawsze jeszcze szkołom podstawowym udaje się znaleźć dobrego nauczyciela. System działających przez 25 lat kolegiów nauczycielskich przygotował wykwalifikowane kadry. Absolwenci kolegiów mogli uzyskać licencjat uniwersytetu sprawującego opiekę nad programem kolegium i kontynuować naukę na studiach magisterskich z uwagi na wejście w życie systemu bolońskiego w uczelniach wyższych.

Nawet najlepszy nauczyciel nie zdziała jednak cudów, jeśli jest zmuszony uczyć w zbyt licznych klasach, w których możliwość rozwijania sprawności żywego języka jest znacznie ograniczona. Sytuację utrudnia też wciąż fakt, iż na danym poziomie spotykają się uczniowie o różnej liczbie lat nauki języka – niektórzy rozpoczynali naukę już w przedszkolu, inni od początku szkoły, jeszcze inni dopiero od klasy IV, część uczy się języka poza szkołą, a wymiar nauki prywatnej jest też ogromnie zróżnicowany. Z czasem, gdy wszystkie dzieci będą już rozpoczynać naukę języka w przedszkolu, sytuacja ulegnie poprawie, wciąż jednak nauczanie w klasach o tak zróżnicowanym wewnętrznie poziomie językowym uczniów stanowi poważne wyzwanie dla nauczyciela.

Pomimo tych trudności nauczyciele czynią wiele starań, co powoduje, że dwie przytoczone na wstępie szkoły, acz zdecydowanie wyróżniające się, nie są wyjątkiem co do typu prowadzonych działań. Dzięki wysokim kwalifikacjom wielu nauczycieli i motywacji uczących się z entuzjazmem zostały w Polsce przyjęte programy Comenius i Erasmus, umożliwiające wymiany młodzieżowe na wszystkich poziomach edukacji. Oparty na mediach elektronicznych program

eTwinning, pozwalający na współpracę ponad granicami, spotkał się w Polsce z tak żywym zainteresowaniem, że nasz kraj wybił się na czołową w Europie pozycję co do liczby prowadzonych projektów. Polscy nauczyciele zaangażowani w *eTwinning* w liczbie aż 30 000 stanowią dziś 10% wszystkich europejskich pedagogów uczestniczących w programie (www.frse.org.pl). Jakość projektów, jakie prowadzą z uczniami, jest też wysoka, o czym świadczy pierwsza nagroda w Brukseli dla projektu przygotowywanego we wspomnianym już wyżej wrocławskim liceum. Na konkurs Europejskiego Znaku Innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych od kilkunastu lat corocznie wpływa od 50 do 150 wniosków, a wybór najlepszych projektów z racji wysokiej jakości zgłoszeń jest naprawdę trudny. Szczególnie cieszy włączenie do nauki języków wielu elementów edukacji interkulturowej. Oto kilka przykładów z ostatnich lat. Ich bardziej szczegółowe opisy można znaleźć na stronach Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (www.frse.org.pl).

W projekcie „Schule macht Musik, Musik macht Schule" uczniowie szkoły podstawowej z Lubina pod kierunkiem grupy swych nauczycieli przygotowali przedstawienie w języku niemieckim „Muzykanci z Bremy" wg braci Grimm, w którym zapoznawali się z niemiecką muzyką rozrywkową i wykorzystywali jej fragmenty.

W projekcie „Z językiem niemieckim do Europy" realizowanym w gimnazjum w Międzyborzu pod kierunkiem nauczycielki, pani Karoliny Skoczylas, uczniowie – wspólnie z kolegami z Czech, Niemiec, Litwy i Estonii – realizowali kursy internetowe dotyczące historii Berlina i Drezna, a także kurs „W niemieckojęzycznym świecie bajek", łącząc rozwijanie umiejętności językowych z rozszerzaniem wiedzy historycznej, umiejętnościami fotografowania oraz sprawnościami komputerowymi.

W Technikum nr 8 z Zespołu Szkół Ekonomicznych we Wrocławiu uczniowie pod kierunkiem nauczycielek języka angielskiego, pań Bożeny Ferens i Renaty Walczak, przygotowali wraz z kolegami z Madrytu i Frankfurtu nad Menem projekt „Młodzi przedsiębiorcy – Young Entrepreneurs", w którym prezentowali siebie i swoje miasta, przygotowali też słowniczek ekonomiczny, który pozwolił im skonstruować prezentacje marketingowe produktów lokalnych i przygotować się do rozmów kwalifikacyjnych.

Studium Języków Obcych Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu przygotowało projekt polegający na zorganizowaniu szkoleń dla osób pracujących z zakresu komunikacji biznesowej, korespondencji handlowej, prezentacji i negocjacji, co umożliwiało jednoczesne doskonalenie umiejętności językowych i zawodowych. Włączono też moduły interkulturowe, by przełamać bariery, stereotypy i uprzedzenia.

Studenci z Instytutu Lingwistyki Stosowanej UAM w Poznaniu pod kierunkiem Prof. Barbary Skowronek pracowali z dziećmi ze szkoły waldorfskiej, rozwijali swe umiejętności kulturowe w obrębie własnej społeczności; rozwiązywali

i wyjaśniali trudne sytuacje mające podłoże kulturowe, analizując zdarzenia krytyczne.

Zespół Szkół Gastronomicznych i Handlowych w Bielsku-Białej w projekcie „Apetyczna strona języka obcego, czyli tworzymy modę na zdrowe zakupy i zdrowy apetyt" skłania uczniów pracujących pod kierunkiem nauczycielki, pani Lidii Szarek, by łączyli kwestie stylu życia z nauką języka niemieckiego – uczniowie tworzyli książkę kucharską i projekty sklepów z opisami produktów i scenkami teatralnymi w języku obcym.

Ta sama szkoła prowadziła też wartościowy i atrakcyjny, ale też zabawny projekt „W poszukiwaniu utraconych smaków stołu cesarskiego". Uczniowie we współpracy z lokalną piekarnią parową przygotowali film o powstawaniu bułki kajzerki, przygotowali też w języku niemieckim warsztaty cukiernicze poświęcone przygotowywaniu takich specjałów jak tort Sachera i omlet cesarski.

W skutecznym i nowoczesnym prowadzeniu nauki języka i kultury szkołom i nauczycielom pomagają także działania instytucji edukacyjnych, społecznych i kulturalnych. Instytut Goethego przygotował projekt „Deutsch-Wagen-Tour", o wielu już edycjach, który promuje kulturę, język i kraj naszych sąsiadów. Kolorowe samochody wypełnione nowoczesnymi pomocami naukowymi dojeżdżają do najdalszych zakątków Polski, gdzie doświadczeni lektorzy prowadza niekonwencjonalne zajęcia językowe i kulturowe, w które włączają nauczycieli, rodziców, dyrektorów szkół i lokalną administrację. Instytut zrealizował także projekt „Niemiecki ma klasę" dotyczący wspólnego projektowania przestrzeni klasowej tak, by okazała się motywująca i stymulująca do efektywnej nauki języka. Wraz z Centralnym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli – CODN, dziś ORE, Instytut przeprowadził projekt DELFORT obejmujący cykl warsztatów dla nauczycieli w zakresach takich jak nauczanie wczesnoszkolne, dwujęzyczne, nauczanie w szkołach zawodowych, przygotowanie do matury i wykorzystywanie nowych technologii w nauce języków obcych.

Oddział warszawski Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego organizuje od roku 2011 Konkurs Piosenki Niemieckojęzycznej, w którym corocznie bierze udział około 150 uczniów.

Wiele projektów międzyprzedmiotowych jest wspieranych przez Centrum Edukacji Obywatelskie. Tak było na przykład w przypadku wspomnianego na wstępie projektu szkoły podstawowej z Leśniowa Wielkiego.

Wsparcie znajduje się też w instytucjach kultury. We Wrocławiu popularność zyskał projekt „FunEnglish w bibliotece" oferujący bezpłatne szkolenia dla bibliotekarzy wprowadzających w świat Internetu i języków obcych.

Istnieje, jak pokazują to wspomniane wyżej projekty, wiele niezwykle pozytywnych przykładów nowoczesnego, wartościowego i atrakcyjnego nauczania języków i kultur na jakże różnych poziomach polskiego systemie edukacji, poczynając od przedszkola aż do nauczania dorosłych.

5 Posumowanie. Wnioski

Jak widać z powyższych rozważań organizacyjne kwestie nauczania języków obcych w Polsce zostały rozwiązane dość szybko i dość efektywnie, a przy tym zgodnie z rekomendacjami polityki językowej i edukacyjnej Rady Europy, Unii Europejskiej i OECD. Skutecznie zaplanowano i zrealizowano też kształcenie przyszłych nauczycieli i doskonalenie umiejętności osób już pracujących w szkołach wszystkich szczebli. W ogromnym stopniu zmianie uległa metodyka pracy nad językiem, dziś ukierunkowana na praktyczne umiejętności porozumiewania się w typowych sytuacjach komunikacyjnych. Kultura stała się ważnym elementem nauki języka, a proces uczenia się stał się bardziej autonomiczny i wykroczył poza ramy systemu klasowo-lekcyjnego, o czym świadczą podane w tekście przykłady projektów.

Do rozwiązania pozostaje kwestia efektywności nauki szkolnej, tę jednak można rozwiązać tylko poprzez większe zaangażowanie budżetu państwa, które pozwoliłoby na zmniejszenie liczebności klas i zwiększenie liczby godzin przeznaczonych na naukę języka.

Literatura

Aleksandrowicz-Pędich, Lucyna (2005). *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok.

Badstübner-Kizik, Camilla (2015). „Języki i pamięć kulturowa. O glottodydaktycznym potencjale miejsc pamięci". W: *Neofilolog* 52, 2. S. 203–218.

Beacco, Jean-Claude/ Byram, Michael/ Cavalli, Marisa/ Coste, Daniel/ Egli Cuenat, Mirjam/ Goullier, Francis/ Panthier, Johanna (2010). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education.* Strasbourg.

Bernstein, Basil (1990). *Class, Codes and Control. The Structuring of Pedagogic Discourse.* London.

Bernstein, Basil (2001). „From Pedagogies to Knowledges". W: Morais, A. (red.) *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York. S. 363–368.

Byram, Michael (2014). „Twenty-five years on – from cultural studies to intercultural Citizenship". W: *Language, Culture and Curriculum* 27(3). S. 209–225.

Candelier, Michel/ Camilleri-Grima, Antoinette/ Castellotti, Véronique/ de Pietro, Jean-François/ Lörincz, Ildiko/ Meissner, Franz-Joseph/ Schröder-Sura, Anna, Noguerol, Artur/ Molinié, Muriel (2010). *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – FREPA/CARAP.* Graz.

Council of Europe (1992). *European Charter for Regional and Minority Rights.* Strasbourg.

Council of Europe (1995). *Framework Convention for the Protection of National Minorities.* Strasbourg.

Council of Europe (1998). *Recommendation no R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages*. Strasbourg.

Council of Europe (2001). *The Common European Framework for Languages: Teaching, Learning, Assessment.* Cambridge.

Council of Europe (2001). *The European Language Portfolio.* Strasbourg.

Council of Europe (2010). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education.* Strasbourg.

Council of Europe (2012). *Recommendation CM/Rec (2012)13 of the Committee of Ministers on Ensuring Quality Education.* Strasbourg.

Dumont, Hanna/ Istance David/ Benavides, Francisco. (red.) (2010). *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice.* Paris.

European Council (2002). *Education and Training in Europe: Diverse Systems, Shared Goals for 2010.* Brussels.

European Parliament (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning – OJ L 394, 30.12.2006.* Brussels.

European Parliament (2008). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning.* Brussels. European Union (1995). *Council Resolution of 31 March 1995 on Improving and Diversifying Language Teaching within the Educational Systems of the European Union.* Brussels.

European Union (2000). *European Report on the Quality of School Education.* Brussels.

EURYDICE (2005, 2008, 2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels.

EURYDICE (2005, 2008, 2012). *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie.* Warszawa.

EURYDICE (2006). *Content and Language Integrated Learning at School in Europe*. Brussels.

EURYDICE (2006). *Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe w szkołach w Europie*. Warszawa.

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. www.frse.org.pl (dostęp: 23.11.2016).

Graz Declaration "Quality education for plurilingual people living in multilingual societies". http://www.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=aqGGfvUVxoo=&tabid (dostęp: 23.11.2016).

Newby, David/ Allan, Rebecca/ Fenner, Anne Brit/ Komorowska, Hanna/ Jones, Barry/ Soghikyan, Kristina (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages.* Graz.

OECD (2007). *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Paris.

OECD (2008). *Trends Shaping Education.* Paris.

SIO (2016). *Języki obce i języki mniejszości narodowych. Warszawa 2016.* http://www.cie.men.gov.pl/index.php/dane-statystyczne/140.html (dostęp: 30.03.2016).

Surveylang – First European Survey on Language Competences. Final Report (2012). Brussels.

Komorowska, Hanna (2012). „The Teacher Training Project in Poland". W: Tribble, CH. (red.) *Managing Change in English Language Teaching. Lessons from Experience.* London. S. 147–153.

Pawlak, Mirosław (2015). *Edukacja dwujęzyczna w polskich szkołach. Raport ewaluacyjny*. Warszawa.

Ustawa o mniejszościach regionalnych i etnicznych i o języku regionalnym. 6 stycznia 2005. Dziennik Ustaw nr 17 Poz. 141.

DOI: XXXXXXX

Zuzanna Czerwonka
Universität Wrocław / Polen

Die graphemisch-perzeptive Interferenz aus dem Deutschen (als L1 oder L2) als Problem beim Ausspracheerwerb im Niederländischen

Abstract

The graphical-perceptive interference from German (L1 and L2) as a problem in the process of the acquisition of Dutch pronunciation

The text analyses the problem of combined phonetic-graphical interference from German as L1 and L2 in the currently learned foreign language (Dutch). Both theoretical and practical questions are answered. A speech-analysis which shows examples of combined phonetic-graphical interference is also provided. The results of the analysis demonstrate that combined phonetic-graphical influence from German as L1 or L2 is a common problem in the acquisition of Dutch pronunciation and must be taken into consideration while planning pronunciation lessons.

Keywords: German, Dutch, phonetic interference, graphic interference, foreign accent.

1 Einleitung

Stanisław Prędota, der sich jahrelang mit der Interferenz aus dem Polnischen als Problem beim Ausspracheerwerb des Deutschen und Niederländischen beschäftigte, definierte die Interferenz im Bereich der Aussprache als „die Ingregenz der Muttersprache auf die Perzeption, Umkodierung und Produktion der lautlichen Äußerungen in der Fremdsprache“ (1979: 5). Prędotas Definition bezieht sich also in erster Linie auf die Interferenz im lautlichen Bereich, aber es muss bemerkt werden, dass sie sich ebenso gut auf andere Perzeptionsniveaus erweitern lässt, z.B. auf die graphische Perzeption, die – in Kombination mit der Artikulation – zum Thema dieses Beitrages wird.

In Folgendem wird der Versuch unternommen, den Einfluss der graphemisch-perzeptiven Interferenz aus der Muttersprache (L1) oder einer früher gelernten Fremdsprache (L2) auf den Erwerb der Aussprache einer neuen Fremdsprache (L3 oder L4) näher zu analysieren. Dabei soll die Koppelung der graphisch-perzeptiven Interferenz mit der akustisch-(re)produktiven Interferenz, die zur Entstehung der sog. Doppelinterferenz führt, die größte Rolle spielen. Dieser Beitrag strebt eine möglichst ganzheitliche Perspektive an und soll sowohl die theoretischen Überlegungen zum Wesen, zur Frequenz und zu den Quellen der Interferenz als auch die Ergebnisse der Analyse des auditiven Materials, welches von Niederländisch sprechenden Deutschen und Polen (die zusätzlich Deutsch vor dem Niederländischen gelernt haben) stammt, umfassen. Abgeschlossen wird der Beitrag mit einigen Schlussfolgerungen und Hinweisen für den didaktischen Prozess.

2 Die didaktische Situation im graphemisch-lautlichen Bereich

Wenn der Lernende eine Fremdsprache beherrschen will, muss er vier Grundfertigkeiten im Bereich der Aussprache und Graphemik entwickeln:

- die akustisch-perzeptive, die sich auf die auditive Wahrnehmung der Fremdsprachelaute bezieht;
- die artikulatorisch-(re)produktive, die sich auf die Produktion der Fremdsprachelaute bezieht;
- die graphemisch-perzeptive, die sich auf die Identifizierung der Grapheme in der Fremdsprache bezieht;
- die graphemisch-(re)produktive, die sich auf die Produktion der Grapheme in der Fremdsprache bezieht.

Diese Aufgabe wird durch die Tatsache erschwert, dass die Fertigkeiten im Kommunikationsakt sehr oft aneinander gekoppelt sind: der Lernende muss beispielsweise gleichzeitig die akustische Form perzipieren und sie graphemisch reproduzieren oder die graphemische Form perzipieren und sie artikulatorisch reproduzieren. Die Koppelung der Fertigkeiten hat zur Folge, dass der Lernende in solchen Fällen „einer doppelten Interferenzbeeinträchtigung“ (Prędota 1974: 94) ausgesetzt ist. Die Interferenzquelle ist in solch einem Fall meistens die Muttersprache, jedoch kann es auch die zu lernende Zielsprache selbst sein (Abb. 1).

An dieser Stelle ist zu betonen, dass das Schema von Nagy nur die Beziehungen zwischen zwei Sprachen zeigt. Wenn wir daran denken, dass auch eine andere (z. B. früher gelernte) Fremdsprache die Quelle der Interferenz sein kann, wird es sich zeigen, dass in dem graphemisch-artikulatorischen Bereich sehr komplexe Beziehungen entstehen können. Aus diesem Grund sind die in diesem Beitrag präsentierten Doppelinterferenzfälle auf die graphemisch-phonischen Doppelinterferenzfälle in der Niederländischen Aussprache begrenzt, welche durch den Einfluss des Deutschen (als L1 oder L2) verursacht wurden.

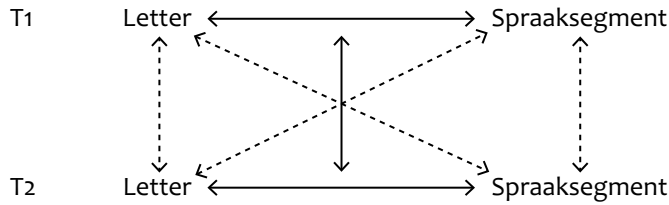


Abb. 1 Beziehungen zwischen T1 (L1, Muttersprache) und T2 (L2, Fremdsprache) im Bereich der Graphemik und Aussprache nach Nagy (2011: 149). Letter = Buchstabe, Spraaksegment = Ausspracheeinheit

3 Zur graphemisch-perzeptiven Interferenz und ihrer Kopplung mit Interferenz im Bereich der Artikulation

In seinem Buch *Die polnisch-deutsche Interferenz im Bereich der Aussprache* führt Prędota eine ausführliche Klassifikation der Interferenzen im Bereich der Aussprache ein (vgl. 1979: 22–24). Er teilt die Interferenzen in zwei Hauptgruppen ein: die erste Gruppe umfasst die Ausspracheinterferenzen im Bereich der sprachlichen Fertigkeiten und die zweite – die Ausspracheinterferenzen im Bereich der sprachlichen Elemente.

Die erste Gruppe der Interferenzfälle, die für die Zwecke dieses Beitrags von Bedeutung ist, wird im Folgenden in 6 Untergruppen unterteilt:

- die phonisch-perzeptive Interferenz (= falsche auditive Diskrimination);
- die phonisch-produktive Interferenz (= falsche Artikulation);
- die graphemisch-perzeptive Interferenz (= falsche graphemische Dekodation);
- die graphemisch-produktive Interferenz (= falsche graphemische Inkodation);
- die phonisch-graphemische Doppelinterferenz (= falsche auditive Diskrimination führt zur inkorrekten graphemischen Inkodation);
- die graphemisch-phonische Doppelinterferenz (= inkorrekte graphische Dekodation führt zur inkorrekten Artikulation).

Die graphemisch-perzeptive Interferenz besteht demzufolge darin, dass Assoziationen hergestellt werden basierend auf Ähnlichkeit zwischen Graphemen der Muttersprache und erlernten Fremdsprachen. Die graphemisch-perzeptive Interferenz wird dann zur doppelten graphemisch-phonischen Interferenz, wenn die falsche graphemische Dekodation im folgenden Schritt zur phonisch-produktiven Interferenz und zur unkorrekten Realisierung des Lautes führt, d.h. anstatt eines korrekten fremdsprachlichen Lautes wird ein Laut aus der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache verbalisiert.

Es fällt nicht schwer sich vorzustellen, in welcher Situation es zu solch einer doppelten Interferenz kommen kann: beim lauten Vorlesen eines Wortes, Satzes

oder Textes (welches eine der typischen Ausspracheübungen ist). Die Bestätigung dieser Vermutung finden wir bei Rausch/Rausch, die feststellten, dass „bei der Auswertung eines gelesenen Textes stärker das Graphemsystem und seine Umsetzung zu berücksichtigen ist, als bei der freien, nicht gebundenen Äußerung" (Rausch/Rausch 1988: 52).

In dem von der Autorin versammelten und analysierten Korpus[1], das aus Aufnahmen von vorgelesenen Texten besteht, war die Verteilung der graphemisch-phonischen Doppelinterferenzen wie folgt:

- in der Aussprache der polnischsprachigen Personen mit Deutsch als L2 und Niederländisch als L3/4 waren fast 50% aller registrierten Interferenzen zusätzlich graphemisch stimuliert;
- in der Aussprache der deutschsprachigen Personen mit Englisch als L2 und Niederländisch als L3/4 betrug der Anteil solcher Doppelinterferenzen 43%;
- in der Aussprache der polnischsprachigen Personen mit Englisch als L2 und Niederländisch als L3/L4 gab es 40% Doppelinterferenzfälle.

Die Quelle der meisten graphemisch-phonischen Interferenzen war bei allen Personen die L1, unmittelbar dahinter folgte L3/L4 und Interferenzen, welche mit der falschen Generalisierung ihrer Graphemik verbunden waren. An dritter Stelle rangierten Interferenzen, die durch den Einfluss von L2 verursacht waren. Die graphemisch-phonischen Doppelinterferenzen kamen in allen Phasen des Spracherwerbs vor: selbstverständlich am häufigsten in der A1/A2-Phase, manche Doppelinterferenzen konnten auch am B1/B2 Niveau festgestellt werden, wie z.B. die Realisierung von <u> als [ʊ] oder [u] oder die Vokalisierung von <r> im Auslaut.

4 Die graphemisch-phonemische Doppelinterferenz aus dem Deutschen in der Aussprache des Niederländischen – eine Analyse

Um den besseren Einblick in die graphemisch-phonemische Doppelinterferenz aus dem Deutschen in der Aussprache des Niederländischen zu geben, wurden willkürlich aus dem Korpus zwanzig Aufnahmen selektiert. Mit der Absicht, die Resultate vergleichbar zu gestalten, handelte es sich in allen Fällen um denselben

1| Das Korpus ist zwischen 2010 und 2014 entstanden und enthält über 200 Ausspracheaufnahmen von polnisch- und deutschsprachigen Personen, die Niederländisch in Wrocław, Poznań, Lublin, Wien, Berlin und Münster lernen oder gelernt haben. Im Rahmen der Doktorarbeit der Autorin wurden 90 Aufnahmen näher analysiert – die oben genannten Prozentsätze sowie Informationen zur Interferenzquellen sind auf diese 90 Aufnahmen bezogen.

Text[2], der von zehn deutschensprachigen und zehn polnischsprachigen Personen mit Deutsch als L2 vorgelesen wurde[3]. Danach wurde per Aufnahme die Aussprache von sechzehn Niederländischen Wörtern analysiert, die wegen ihrer ähnlichen graphemischen Form im Deutschen von dieser Sprache beeinflusst sein könnten. Die Resultate dieses Verfahrens sind in der nachstehenden Tabelle dargestellt. Im Falle einer graphemisch-phonischen Doppelinterferenz wurde diese in der entsprechenden Spalte mit einem „d" markiert (Tab. 1).

Betrachtet man die Daten im oberen Teil der Tabelle, die von den deutschsprachigen Personen stammen, wird deutlich, dass sowohl bei den Anfängern als auch bei den Fortgeschrittenen die Aussprache von ausgewählten Wörtern durch die graphemisch-phonische Doppelinterferenz beeinflusst war. In beiden untersuchten Gruppen trat das Phänomen gleichermaßen auf (57 mal aus 80, 70%), was bedeutet, dass die von der Doppelinterferenz beeinflussten Realisationen überwiegen. Der Einfluss der muttersprachlichen Graphemik scheint also in keiner Wechselbeziehung mit dem Sprachniveau zu stehen. Unter den analysierten Wörtern lassen sich mehr und weniger problematische unterscheiden. Zu den problematischsten Wörtern gehören: *eerste* und *keer*, sowie *heren*, *zich*, *historisch*, *Europees*, *sociaal*, *bei* und *hier*. Ziemlich problematisch erscheinen auch Wörter wie: *strategisch* und *presenteren/presenteert*. Nicht problematisch waren dagegen *cultuur* und *regering*, möglicherweise weil die graphische Ähnlichkeit dieser Wörtern geringer war. In diesem Zusammenhang ist ebenfalls zu bemerken, dass neben ganzen Wörtern, die „auf Deutsch" artikuliert wurden, die „deutsche" Aussprache auch von einzelnen Lauten festgestellt werden konnte, z.B. die stimmhafte Realisierung vom <s> in Anlaut oder r-Vokalisierung im Auslaut.

Die Analyse der Daten im unteren Teil der Tabelle, die von polnischsprachigen Personen mit Deutsch als L2 stammen, zeigt, dass die Zahl der Wörter, die von der graphemisch-phonischen Doppelinterferenz beeinflusst waren, wesentlich kleiner war. Die Anzahl der Wörter in jeder Gruppe (Anfänger versus Fortgeschrittene) ist jedoch vergleichbar, was bedeutet, dass der Einfluss des Deutschen als L2 auf jedem Sprachniveau stattfindet. Hier ist zudem zu betonen, dass keine der Testpersonen zum Zeitpunkt der Aufnahme Deutsch im aktiven Sprachgebrauch nutzte. Der Einfluss des Deutschen wäre vermutlich noch größer bei polnischsprachigen Personen, die gleichzeitig Deutsch und Niederländisch

2| Die Transkription des Textes ist im Anhang zu finden.

3| Die deutschsprachige Gruppe bildeten Studenten, die Niederländisch als Hauptfach oder Nebenfach an der Universität Münster studiert haben, sowohl Fortgeschrittene (B1), als auch Anfänger (A1). Zu der polnischsprachigen Gruppe gehörten Studenten, die Niederländisch als Hauptfach an der Universität Wrocław studiert haben, sowohl Fortgeschrittene (Studenten des 2./3. Studienjahres) als auch Anfänger (Studenten des 1. Jahres nach dem 1. Semester).

Tab. 1: Aussprache-Bewertung von Textwörtern in der Aussprache von 20 Testpersonen. PL – polnische Testpersonen, DE – deutsche Testpersonen; TP/A – Anfänger, TP/F – Fortgeschrittene, d = Doppelinterferenzfall.

	Wort	heren	hier	cultuur	bei	regering	eerste	keer	zich	meer	historische	Europese	sociale	gericht	strategische	signaleren	presenteren/ presenteert	
DE	TP / A																	
	1	d	d		d		d	d		d	d	d		d / nl		d	d /	11 / 16
	2	d	d		d		d	d	d	d								7 / 16
	3	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d / nl		/ d	15 / 16
	4	d				d	d	d	d	d	d		d	d	d	d		11 / 16
	5	d			d		d	d	d	d	d	d	d	d / nl	d	d	/ d	13 / 16
	TP /F																	57 / 80
	6	d	d			d/nl		d		d	d	d	d		d	d		11 / 16
	7		d		d		d	d	d	d	d	d	d	d		d / nl	d /	12 / 16
	8	d	d				d	d	d	d	d	d	d		d	d	d / d	13 / 16
	9				d		d	d		d	d	d	d				d/d	9 / 16
	10		d		d		d	d	d	d	d	d	d	d	d			12 / 16
	=	7	7	1	8	3	9	10	7	10	9	8	9	6 (4)	6 (5)	6 (5)	8	57 / 80
PL	TP / A																	
	1				d		d											2/16
	2	d										d						2/16
	3								d				d					2/16
	4	d			d				d			d		d				5/16
	5				d				d									2/16
	TP /F																	13/80
	6										d				d			1/16
	7	d			d												d	3/16
	8						d	d			d							3/16
	9								d		d				d			3/16
	10								d			d		d				3/16
	=	3	0	0	4	0	2	1	5	0	3	3	1	2	2	0	1	13/80

studieren. Zu den am häufigsten von der graphemisch-phonischen Doppelinterferenz aus dem Deutschen betroffenen Wörter gehörten: *zich*, *historische*, *strategisch*, *eerste*, *heren* und *bei*. Die Aussprache von anderen ausgewählten Wörtern war mehr vom Einfluss der Muttersprache abhängig. Außerdem konnte auch bei polnischsprachigen Personen die „deutsche" Aussprache von einzelnen Lauten festgestellt werden, z.B. die stimmhafte Realisierung vom <s> in Anlaut ([z]amenleving statt [s]amenleving) oder r-Vokalisierung im Auslaut.

5 Schlussfolgerungen und einige Bemerkungen in Bezug auf den didaktischen Prozess

Aufgrund der theoretischen Erläuterungen und der oben durchgeführten Analyse lassen sich einige Schlussfolgerungen formulieren. Erstens, wenn Niederländisch nach dem Deutschen (als L1 oder L2) gelernt wird, ist es mit der graphemisch-phonischen Doppelinterferenz aus dem Deutschen auf jedem Sprachniveau (nicht nur bei den Anfängern) zu rechnen. Zweitens ist festzustellen, dass das Problem der graphemisch-phonischen Doppelinterferenz aus dem Deutschen nicht nur einzelne Graphem-Laut-Relationen betrifft (diese wurden in diesem Beitrag großenteils außer Acht gelassen), sondern auch ganze Wörter, die quasi „auf Deutsch" verbalisiert werden. Es scheint, dass wir es hier mit eigenartigen falschen Freunden zu tun haben: Wörter, die dieselbe (oder ähnliche) Bedeutung haben, eine ähnliche graphemische Form, aber eine unterschiedliche Aussprache. Diese falschen Freunde scheinen besonders störend zu sein, wenn die Muttersprache und die Fremdsprache genetisch nahverwandte Sprachen sind (wie Deutsch und Niederländisch). Exemplarisch aufgezeigt sind im Folgenden einige weitere Beispiele falscher Freunde im graphemisch-phonischem Bereich, die zum Grundwortschatz gehören:

mehr – meer	*Ohr – oor*	*sein – zijn*
kommen – komen	*kühl – koel*	*Wort – woord*
klein – klein	*viel – veel*	*Uhr – uur*
Haus – huis	*Sessel – zetel*	*Familie – familie*
bei – bij	*mein – mijn*	*Wein – wijn*

Des Weiteren ist zu erwähnen, dass die graphemisch-phonische Doppelinterferenz Einfluss auf das Bild des Sprechers im Kommunikationsakt hat: Sie ist eine wichtige Quelle des fremden Akzentes[4] in der Fremdsprache. Auch wenn

4| Der Begriff *fremder Akzent* erscheint ziemlich oft in der Fachliteratur zur Interferenz. Damit wird die Gesamtheit von allen auditiv spürbaren Einflüssen der Muttersprache in der Aussprache einer Fremdsprache bezeichnet (vgl. z.B. Chreist 1964: vii). Der Begriff

die Aussprache einer Person im Allgemeinen gut ist, verrät die Artikulation von einzelnen Lauten bzw. von ganzen Wörtern, welche die Muttersprache ist oder welche Fremdsprachen zuvor erlernt wurden.

Die graphemisch-phonische Doppelinterferenz ist also ein Problem, das eine große Herausforderung im didaktischen Bereich bildet. Sie wirkt zu Ungunsten vieler Aussprachelehrbücher und Ausspracheübungen, die primär in schriftlicher Form vorhanden sind. Das Problem wird komplexer, wenn man daran denkt, dass nicht nur die Graphemik der Muttersprache die Quelle der Interferenzen sein kann: Sie interferiert zwar am häufigsten, aber die graphemische Interferenz aus der Übergangssprache(n) und der Zielsprache tritt ebenfalls auf. Dies wurde sehr deutlich in der polnischsprachigen Gruppe, bei der die kreuzenden graphemischen Einflüsse aus der Muttersprache (Polnisch), Übergangssprache (Deutsch) und Zielsprache (Niederländisch) kumulierten. Das Überwinden der Doppelinterferenzen und das Automatisieren der Laut-Graphem-Relationen der Zielsprache scheint also einer der wichtigen Punkte, womit man sich im Zielsprachenerwerb auseinandersetzen muss. Falls der Lehrer Ausspracheübungen einführen will, die sich auf lautes Vorlesen von Wörtern, Sätzen oder Texten stützten, muss er sich dessen bewusst sein, dass sie den Grad der Interferenzbeeinträchtigung erhöhen können, anstatt ihn zu verringern.

Literaturverzeichnis

Chreist, Fred M. (1964). *Foreign Accent*. Engelwood Cliffs N.J.

Nagy, Roland (2011). „Transcriptie: brug over troebel water?". In: Rasier, L./ Heuven, V. van/ Defranque, B./ Hiligsman, P. (Hg.) *Nederlands in het perspectief van uitspraakverwerving en contrastieve taalkunde*. Gent. S. 143–162.

Prędota, Stanisław (1974). „Gesetzmäßigkeiten der Interferenz im Bereich der phonisch-graphemischen Umkodierung". In: *Germanica Wratislaviensia* 18. S. 87–94.

Prędota, Stanisław (1979). *Die polnisch-deutsche Interferenz im Bereich der Aussprache*. Wrocław.

Rausch, Rudolf/ Rausch, Ilke (1988). *Deutsche Phonetik für Ausländer. Ein Lehr- und Übungsbuch*. Leipzig.

---

ist im Deutschen eine direkte Übersetzung aus dem Englischen (foreign accent). Da im Englischen zwischen „accent" (die Gesamtheit der individuellen Faktoren in der Aussprache eines Menschen) und „stress" (Akzent auf dem Niveau eines Wortes/Satzes) unterschieden wird, kommt es nicht zu terminologischen Schwierigkeiten. Im Deutschen erscheint in beiden Fällen das Wort „Akzent". Deswegen ist dieser Begriff nicht besonders präzise: der fremde Akzent umfasst mehr als nur Akzent auf dem Niveau eines Wortes/Satzes.

Anhang: Transkription des Textes (Testwörter kursiv markiert)

Dames en *heren*,

fijn dat u *hier* vandaag aanwezig bent *bij* de presentatie van ons advies over de Agenda cultuurbeleid en de culturele basisinfrastructuur.

Zoals u weet is de Raad voor *Cultuur* het wettelijk adviesorgaan van de *regering* en het parlement op het terrein van kunst, cultuur en media. Het is de *eerste keer* dat de Raad *zich* in zijn huidige samenstelling zo uitvoerig uitspreekt over de toekomst van het cultuurbeleid.

Deze Raad vat het begrip cultuur breed op. De Raad ziet cultuur *meer* als het geheel van praktijken en gebruiken waarmee de leden van de samenleving betekenis verlenen aan hun *historische*, *Europese* en *sociale* bestaan. Die brede cultuuropvatting sluit ook goed aan bij de nieuwe rol van Raad die meer *gericht* is op *strategische* beleidsadvisering, dat wil zeggen: zaken op de politieke en maatschappelijke agenda zetten, lange en middellange termijn visies *presenteren*, ontwikkelingen *signaleren* en aangeven wat de risico's en kansen zijn voor cultuurbeleid. Dat is ook terug te zien aan het advies dat de Raad vandaag *presenteert*.

DOI: XXXXXXX

Houda Khoffi
Universität Carthage Tunis / Tunesien

Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lernergruppen am Beispiel von DaZ mit besonderem Augenmerk auf Integrationskurse

Abstract

Language teaching in multilingual learning groups
on the example of integration courses

With the arrival of 1 million refugees in Germany, the universities and German courses are becoming more and more heterogeneous. Due to this fact, it is necessary to analyse how we can didactically include other languages in the German language course as both a foreign language and a second language. Therefore, we must take a look into modern and popular German course books for adults to see if they include other languages and if so, how it is done. It is also interesting to see whether teachers of German language keep insisting on a monolingual teaching form.

Keywords: the role of books for German as a foreign language in promoting multilingualism, integration course, didactics, reflection on the learning process.

Mit der geschätzten Aufnahme von mindestens einer Million Flüchtlingen in Deutschland stehen die Hochschulen in Deutschland vor massiven Herausforderungen, um hier entsprechende Weiterbildungs- und letztendlich auch Integrationskurse anzubieten. Infolgedessen sehen wir uns in der Erwachsenenbildung immer mehr mit mehrsprachigen Gruppen von Lernenden konfrontiert. DaZUnterricht, insbesondere Integrationskurse, gewinnen umso mehr an Bedeutung. So hat das Bundesamt des Inneren (BMI) in Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration das Kurskonzept „Erstorientierung und Deutsch lernen für Asylbewerber“ entwickelt.

Im Januar 2006 hat das Bundesministerium das (BMI) den Auftrag gegeben, die Erfahrungen mit Integrationskursen zu evaluieren. Das Bundesministerium des Inneren der Bundessrepublik Deutschland ist verantwortlich für innere Sicherheit, die Sicherheit der Bürgerinnen und Bürger und ebenso für die Bereiche Migration und Integration[1]. Ziel der Evaluation war es, die Umsetzung der Integrationskurse zu analysieren. Im Mittelpunkt standen die Bereiche „Verfahrenseffizienz", „Finanzierung" und „Methodik/Didaktik" (vgl. BMI 2006: 4ff.). Dabei ist es interessant, sich die Didaktik bezüglich der Mehrsprachigkeit etwas genauer anzuschauen.

Zunächst sei hier die Unterscheidung zwischen Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF) vorzunehmen. DaF bezeichnet im Unterschied zu DaZ das Deutschlernen durch Unterricht in einem Land, in dem Deutsch nicht im Alltag gesprochen wird. Von DaZ spricht man, wenn die deutsche Sprache in einem deutschen Kulturraum erlernt wird und notwendig ist, um sich im Alltag zurechtzufinden. Der Erwerb erfolgt weitgehend außerhalb des Unterrichts, aber auch in speziellen Kursen. DaZ gilt für in Deutschland lebende Flüchtlinge, Aussiedler, Arbeitsmigranten, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Hier knüpfen die sogenannten Integrationskurse an, die jeweils aus einem Sprachkurs und einem Orientierungskurs bestehen. Im Sprachkurs werden Themen, die zur Alltagsbewältigung erforderlich sind, behandelt. Im Orientierungskurs werden landeskundliche Themen wie die deutsche Rechtsordnung, Geschichte und Kultur, Rechte und Pflichten in Deutschland behandelt[2]. Die vorliegende Untersuchung beschränkt sich lediglich auf den Sprachkurs und lässt den Orientierungskurs außen vor, da er vom Umfang der Stundenzahl zu gering ist.

In der Fremdsprachendidaktik – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eingeschlossen – scheint das Thema „Mehrsprachigkeit" ein wichtiges Thema zu sein. In der Literatur wird ausgedehnt dargestellt, dass die Erstsprache an sich eine wertvolle Ressource für den Zweitsprachenerwerb darstellt. Auf die unterstützende Funktion eines gezielten Einsatzes der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht verweist zum Beispiel Butzkamm (2007). Während jedoch im Bereich Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache eine Entwicklung in Richtung Mehrsprachigkeit zu verzeichnen ist, sind Integrationskurse vorwiegend nach dem Prinzip der absoluten Einsprachigkeit konzipiert. Die Lehrenden gehen nicht auf die Sprachen ihrer Kursteilnehmenden ein, sondern sprechen konsequent Deutsch und lassen die Sprachen der Lernenden außen vor. Da eine gemeinsame Sprache (wie z.B. Englisch) fehlt, sehen die Lehrenden keine Möglichkeit, eine andere Sprache als die Zielsprache zu nutzen. Dies erscheint auf den ersten Blick auch durchaus nachvollziehbar. Doch wie gehen Lehrwerke und

1| Vgl. Bundesministerium des Innern 2006.

2| Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2016.

Lehrkräfte im DaF-Bereich tatsächlich in der Praxis damit um? Dabei soll exemplarisch ein DaF-Standardlehrwerk, welches oft für Integrationskurse, insbesondere Frauen- und Elternkurse, genutzt wird, herangezogen werden. Folgende Fragestellungen sollen geklärt werden: Wird die Muttersprache wirklich komplett ausgeschlossen, wie es die Theorie nahelegt? Wie kann die Erstsprache des Lernenden in den DaF-Unterricht miteinbezogen werden? Welche Vor- und Nachteile ergeben sich? Und welche Rolle nimmt die Lehrkraft in der Praxis dabei an?

Viele Lernende haben in ihrem bisherigen Sprachunterricht (Deutsch als Zweitsprache) selten erfahren, dass ihre Beobachtungen und Problematisierungen willkommen waren. Dabei ist es interessant sich anzuschauen, wie Lerner eine Sprache lernen. Nach einer Untersuchung von Wildenauer-Jozsa (2004) denken 93,8 % über die Muttersprache beim Deutschlernen nach. Insbesondere beim Wortschatzlernen wird die Muttersprache herangezogen. Beim Grammatiklernen sind es nach Wildenauer-Jozsa „nur“ 67 % der Befragten (Wildenauer-Jozsa 2004: 38). Die Anbindung an die Muttersprache scheint eine wichtige Rolle beim Lernen einer Fremdsprache einzunehmen.

An dieser Stelle ist es sinnvoll, das Konzept der Tertiärsprachendidaktik vorzustellen, welche die Ausgangsbedingungen des Lerners einer zweiten und weiteren Sprache (Tertiärsprache) aufgreift. Didaktisch werden die bereits vorhandenen Vorkenntnisse der Lernenden und ihre Erfahrungen mit dem Sprachenlernen fokussiert. Auf dieser Grundlage soll der Unterricht in einer zweiten Fremdsprache auf tertiärsprachendidaktischen Prinzipien aufbauen, denn damit kann der Lernprozess beschleunigt werden und das Lernen bewusster erfolgen. Parallelen und Vergleiche zwischen der ersten gelernten und der neu zu erlernenden Fremdsprache können dazu führen, die neuen Strukturen schneller zu begreifen und langfristig zu verankern. Diese neuen sprachlichen Strukturen sollen also in das bereits vorhandene sprachliche Netz eingebunden werden, so dass die einzelnen Sprachen nicht voneinander getrennt werden, sondern sich eine einzige mehrsprachige Kompetenz herausbildet. Diese Aspekte des didaktischen Herangehens an die zweite Fremdsprache Deutsch können durch entsprechende Unterrichtserfahrungen umgesetzt werden.

Die sogenannte Mehrsprachigkeitsdidaktik bezieht neben der jeweils ersten und zweiten Fremdsprache auch die anderen im individuellen Repertoire und im schulischen Angebot vorhandenen Sprachen mit ein (vgl. Neuner 2003: 13–34). Nach Hans-Jürgen Krumm (1997) wird die Mehrsprachigkeit geradezu zu einer Voraussetzung für erfolgreichen Sprachunterricht, wenn man die Fremdsprachendidaktik um eine soziokulturelle Komponente erweitert, in der interkulturelles Wissen eine wichtige Rolle spielt. Denn nur durch die Präsenz verschiedener Sprachen im Deutschunterricht kann *cultural awareness* (Kulturaufmerksamkeit) erreicht werden als Voraussetzung für interkulturelles Lernen (vgl. Krumm 1997: 12).

DaF- und DaZ-Lerner sehen zwar in der Konzentration auf Deutsch ihre besseren Chancen und einsprachige Kurse erfreuen sich größter Beliebtheit. Die Muttersprache oder andere Sprachen könnten primär auch als ein Störfaktor für den erfolgreichen Erwerb einer Sprache gesehen werden. Die Sprachlehrforschung hat sich allerdings seit Mitte der 80er Jahre von diesem Blick gelöst und begonnen, bei der Untersuchung des Erlernens einer Sprache den vorhandenen Sprachbesitz der Lernenden stärker einzubeziehen.

So eruiert auch Roche (2013), dass in den in Deutschland betriebenen Integrationskursen eine Reduktion auf zielsprachliche Sprachkenntnisse der Lingua franca Deutsch stattfindet. Folglich werden die mit viel Aufwand betriebenen Integrationskurse mit dieser Zielsetzung und nicht mit der Aus- und Weiterbildung mehrsprachiger Bürger begründet und beforscht. Die monolinguale Ausrichtung des Integrationsdiskurses bewirkt, dass sich Bildungsstudien auf die Messung von Kenntnissen der Zielsprache konzentrieren, aber die familiensprachlichen Kenntnisse weitestgehend außer Acht lassen (Roche 2013: 189).

Es erstaunt, dass die empirische Forschung und politische Diskussion, auch ganz konkret zur Lehrerbildung im Bereich DaZ, stets den Bereich Schule (inkl. Frühförderung) betreffen, während die Integrationskurse nicht Gegenstand empirischer Forschungen sind. Die einzige Untersuchung, auf die man stößt, ist die von Marion Grein (2010: 70–97). Sie kommt anhand von Beobachtungen und Befragungen zum Ergebnis, dass Integrationskurse wie erwartet dem Einsprachenprinzip folgen. Die Herkunftssprachen werden überwiegend nicht als „Ressource“ genutzt. Hier setzt die Problemstellung des vorliegenden Beitrags an. Wie können andere Sprachen in den Prozess des Deutschlernens positiv integriert werden?

Noch weitaus interessanter ist der von Grein wahrgenommene Eindruck, dass viele Lehrkräfte zwar davon ausgehen, einsprachig zu unterrichten, dennoch oftmals unbewusst kontrastiv oder mehrsprachig vorgehen. Genau hier wollen wir ansetzen. Welche Ansatzmöglichkeiten bieten DaF-Lehrwerke hierzu? Man findet theoretische Untersuchungen zu den Lehrwerken *Deutsch ist easy* (2006), *Geni@l. Deutsch für Jugendliche* (2011), und dem neueren Lehrwerk *Menschen. Deutsch als Fremdsprache* (2012) allerdings nichts zum *Schritte*-Lehrwerk, obwohl es erfahrungsgemäß eines der meistgenutzten Lehrwerke für den Integrationsbereich darstellt (Vincent/Pilypaityté 2014). Derzeit fehlt eine analytische Aufarbeitung der *Schritte*-Lehrwerke, was umso mehr einen Grund bietet, die Aufmerksamkeit auf diese Lehrwerke zu lenken. Bei einigen Lehrwerken liegt es nahe, sich der Mehrsprachigkeit zu widmen – bereits die Titelgebung verweist gedanklich auf das Mehrsprachigkeitsprinzip (z.B. *Deutsch ist easy*) –, während andere Lehrwerke in dieser Hinsicht unerforscht bleiben. Deshalb ist hier ein Versuch unternommen worden, die *Schritte*-Lehrwerke anhand mehrsprachigkeitsorientierter Ansätze zu untersuchen.

Mittlerweile existieren mehrere Versionen dieses Lehrwerks (*Schritte*, *Schritte plus*, *Schritte international*), die es hinsichtlich der Umsetzung von mehrsprachigen Prinzipien zu sichten und deren Entwicklung es gegebenenfalls aufzuzeigen gilt. Die hier zu analysierende Fragestellung lautet: Liefern die *Schritte*-Lehrwerke Anregungen für mehrsprachige Lehr- und Lernkonzepte und stellen diese eine gelungene Umsetzung dar? Welche didaktischen Ansätze schlagen sich in diesem neuen Lehrmaterial nieder?

Beim Erlernen einer Fremdsprache können Lernende zum einen auf ihre sprachlichen Kenntnisse in der Erstsprache und der ersten Fremdsprache zurückgreifen, zum anderen aber auch auf ihre bereits vorhandenen Erfahrungen beim Lernen von Sprachen allgemein, denn sie haben bereits ihre Erstsprache und vielleicht noch eine weitere Fremdsprache gelernt. Wie sieht das nun konkret aus?

Die zu behandelnde Fragestellung soll anhand verschiedener Bereiche beleuchtet werden. Erstens kann man allgemein über Sprachen reflektieren, indem man über sprachliche Vergleiche und Anknüpfungen an vorhandenen Sprachkenntnissen nachdenkt. Als nächste Etappe kann eine lernstrategische Reflexion stattfinden, die durch Aufgabenstellungen und Konzepte gefördert wird und darauf abzielt, sprachliche Vielfalt und Mehrsprachigkeit an sich als Haltung und Thema wahrzunehmen. Man könnte die didaktischen Prinzipien hinsichtlich der Mehrsprachigkeit anhand des Bereichs der Lexik untersuchen. Ebenfalls könnte der Bereich der Grammatik (u.a. Morphologie, Syntax) einen möglichen Ansatz bieten. Dabei wurden alle vorliegenden Werke von *Schritte* herangezogen und unter diesen Fragestellungen untersucht. Hier können nur exemplarisch einige Beispiele genannt werden, deren Zielsetzung es hinsichtlich der Mehrsprachigkeit zu eruieren gilt. Dabei wird so vorgegangen, dass die *Schritte*-Lehrbücher dem Niveau nach aufwärts kritisch analysiert werden.

Wenn man sich nun beispielsweise das Lehrwerk *Schritte plus 1*, und zwar das Kursbuch (KB) auf Seite 13, anschaut, sollen die Lernenden eine kurze Umfrage machen und ermitteln, wie viele Sprachen im Kurs gesprochen bzw. verstanden werden. Dabei werden Lernende angeregt, sich ihre Spracherfahrungen bewusst zu machen. Es findet folglich eine Reflexion über ihre sprachliche Vielfalt in der Klasse bzw. im eigenen Kurs statt. Hier sei kritisch anzumerken, dass die Anwendung dieser jeweiligen Sprachen dabei nicht zum Zuge kommt und die Mehrsprachigkeit nur in der Theorie vorkommt.

In *Schritte international*, Arbeitsbuch (AB) A1, Seite 88 wird die Lerntechnik eingeführt, den Lernfortschritt zu dokumentieren und ein individuelles Lerntagebuch zu erstellen. Die Sprachlernbiografie des Lernenden im Deutschunterricht wird hierbei reflektiert. Es findet eine Reflexion über die Muttersprache statt, was zur Auseinandersetzung mit den bereits vorhandenen Sprachkenntnissen anregt. Diese Aufgabenstellung macht unbewusst die Transfermöglichkeit (oder die sprachlichen Ähnlichkeiten) zwischen der Muttersprache und der

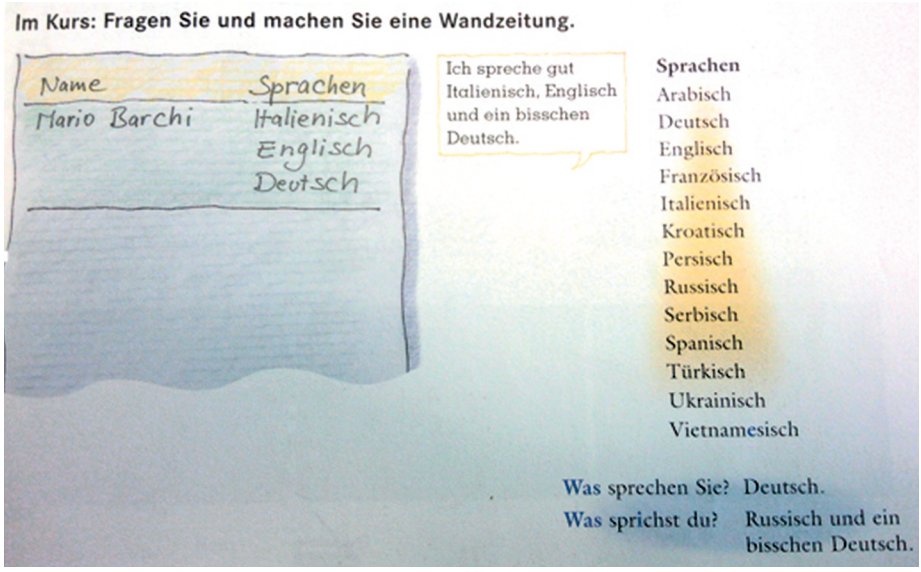


Abb. 1: *Schritte plus 1*, KB (2009: 13)

Zielsprache Deutsch bewusst. Im Gegensatz zum vorherigen Beispiel kommt die eigene Muttersprache zur Anwendung und es wird somit einen Schritt weiter gegangen. Hierbei ist wiederum kritisch anzumerken, dass die eigene Muttersprache des Lerners nicht in den Unterricht, also im Plenum, aufgenommen wird.

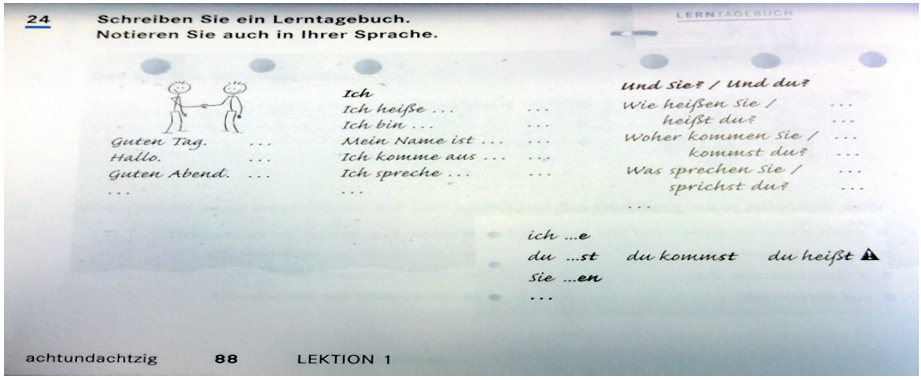
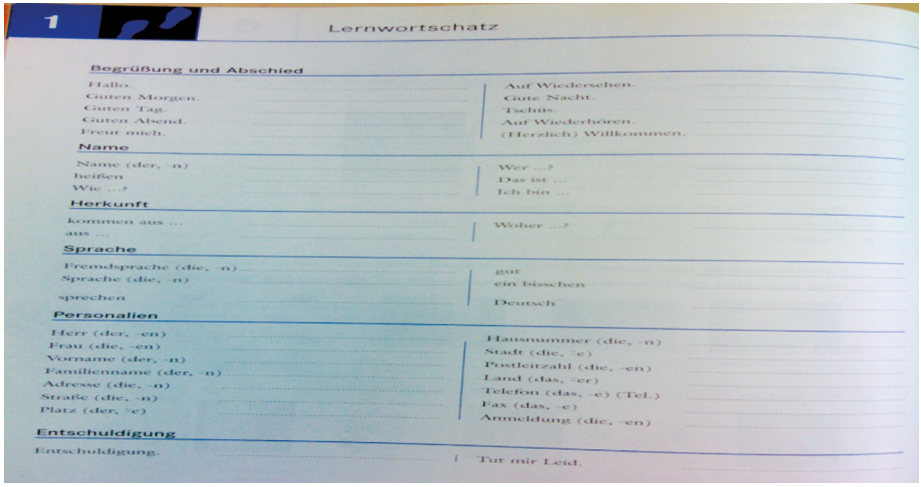


Abb. 2: *Schritte international Niveau A1*, AB (2010: 88)

In *Schritte international* ist der Lernwortschatz einer jeden Lektion im Arbeitsbuch am Ende jeder Lektion zusammengestellt. Als Beispiel kann *Schritte international* Niveau A1, Seite 90 angeführt werden, wo die kontrastive

Auseinandersetzung mit vorhandenen Sprachen unter Einfluss der jeweiligen Erstsprache thematisiert wird. Es wird folgende Lernstrategie verfolgt: Durch Bildung von Wortfamilien oder Wortfeldern wird der Lernwortschatz in Übertragung in die Erstsprache ausgearbeitet. Neuer Wortschatz wird so mit bekannten Strukturen eingeführt, damit die Teilnehmer sich auf die Wörter konzentrieren können. Nach Möglichkeit werden Wortfelder eingeführt. Schreiblinien ermöglichen die Übersetzung in die eigene Sprache und damit ein klassisches Vokabeltraining: Die Teilnehmer können sich auf diese Weise selbstständig abfragen. Auch hier sei kritisch anzumerken, dass die Mehrsprachigkeit noch nicht Einzug in den Unterricht gefunden hat, da diese Aufgabe vielmehr zu Hause im Privaten durchgeführt wird. Dieses Beispiel kann somit nicht als gelungene Umsetzung des Mehrsprachigkeitsprinzips gewertet werden.


1 Lernwortschatz

Begrüßung und Abschied

Hallo.
Guten Morgen.
Guten Tag.
Guten Abend.
Freut mich.
Auf Wiedersehen.
Gute Nacht.
Tschüs.
Auf Wiederhören.
(Herzlich) Willkommen.

Name

Name (der, -n)
heißen
Wie ...?
Wer ...?
Das ist ...
Ich bin ...

Herkunft

kommen aus ...
aus ...
Woher ...?

Sprache

Fremdsprache (die, -n)
Sprache (die, -n)
sprechen
gut
ein bisschen
Deutsch

Personalien

Herr (der, -en)
Frau (die, -en)
Vorname (der, -n)
Familienname (der, -n)
Adresse (die, -n)
Straße (die, -n)
Platz (der, ¨e)
Hausnummer (die, -n)
Stadt (die, ¨e)
Postleitzahl (die, -en)
Land (das, ¨er)
Telefon (das, -e) (Tel.)
Fax (das, -e)
Anmeldung (die, -en)

Entschuldigung

Entschuldigung.
Tut mir Leid.

Abb. 3: *Schritte international Niveau A1*, AB (2010: 90)

Bei dem nächsten Beispiel aus *Schritte international*, Arbeitsbuch A1, Seite 94 kann man von der „inneren Mehrsprachigkeit" des Deutschen (Varietäten) sprechen – ein Begriff, der bereits 1979 von Wandruszka eingeführt wurde. In Deutschland bedeutet innere Mehrsprachigkeit aus didaktischer Sicht, die Vielfalt der deutschen Sprache als eine ständige Bildungsaufgabe mit dem Ziel zu sehen, dass die verschiedenen Varietäten angeeignet werden. Dabei sind verschiedene Varietäten zu unterscheiden. In dem vorliegenden Beispiel aus dem Lehrwerk *Schritte* sind die dialektalen Varietäten, die der unterschiedlichen geographischen Verteilung entsprechen, aufgeführt. Dieses Konzept der inneren Mehrsprachigkeit hält am Primat der Hochsprache, der Kommunikationsform mit der größten Reichweite, als unbedingtem Lernziel fest, ohne allerdings andere Varietäten abzuwerten (Wandruszka 1979: 14 ff.).

1 Lernwortschatz

Begrüssung und Abschied

Grüezi.	.....	Salü.	.....
Adieu.	.....	Ciao.	.....
Hallo.	.....	Guten Abend, meine Damen und Herren.	.....
Guten Morgen.	.....	(Auf) Wiedersehen.	.....
Guten Tag.	.....	(Gute) Nacht.	.....
Freut mich.	.....	Tschüss.	.....
Guten Abend.	.....		
Willkommen	.....		

Abb. 4: *Schritte international Niveau A1*, AB (2010: 94)

Schritte plus Zwischenspiel — Schritte plus 1/3

Nicht nur Hefeteig ist international. Auch viele andere Lebensmittel und Wörter sind international. Ergänzen Sie und vergleichen Sie mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner. Wie heißen die Wörter in ihrer / seiner Sprache?

Deutsch	Meine Sprache	Andere Sprache(n)
Apfel	.....	.....
Banane	.....	.....
Bier	.....	.....
Brot	.....	.....
Fisch	.....	.....

Abb. 5: *Hueber. Freude an Sprachen* (2016). https://www.hueber.de/media/36/srp1-zwischenspiel-L03.pdf

Zudem findet man Übungen, bei denen die erste und sogar weitere Sprachen thematisch einbezogen werden. Dadurch sollen Sprachen in Bezug zueinander gesetzt werden. Ein Aspekt hierbei ist die etymologische und typologische Beziehung zwischen den Sprachen, die durch diese Übung (je nach Sprache) aufgezeigt werden kann. Dies sensibilisiert den Fremdsprachenlerner für die kontrastive Struktur von Sprachen. Es ist wohl dieses autonome Untersuchen und eigene Entdecken, das den Reiz des Vergleichens von Sprachen ausmacht. Dazu muss man kein fortgeschrittener Lerner sein. Entdeckendes Lernen von Sprachen muss sich zunächst als im Unterricht möglich, zulässig und erwünscht erfahren lassen. Insbesondere Portfolios arbeiten damit, dass man etwas in die Muttersprache transferiert, um nochmal gesondert darüber zu reflektieren. Die Sprachlernerfahrung der Teilnehmer wird einbezogen: Deutsch wird heute häufig als zweite oder dritte Fremdsprache gelernt. Auf das Wissen der Teilnehmer aus dem Englischen oder anderen zuerst gelernten Sprachen (auch den Muttersprachen) wird zurückgegriffen. Dem Deutschen ähnliche Wörter, die dem Teilnehmer bekannt sind, werden ihm bewusst gemacht, um den Wortschatzerwerb positiv zu unterstützen und dem Teilnehmer ein Hilfsmittel für das Verstehen von Hör- und Lesetexten an die Hand zu geben.

Die hier vorliegende Übung dient dazu, Internationalismen zu erkennen: Wie Hans-Jürgen Krumm (1997) schreibt, können Fremdwörter eine Brücke darstellen, indem man Rückgriffe auf die Muttersprache herstellt. So plädiert Krumm dafür, dass es dem Lerner grundsätzlich erlaubt sein sollte, sich der mitgebrachten Sprache zu bedienen. Vorhandenes Wissen, wie man an eine neue Sprache herangeht, weckt das Interesse am Vergleichen und Übersetzen (Krumm 1997: 14). Im angeführten Beispiel kommt das Mehrsprachigkeitsprinzip explizit zum Ausdruck und wird auch im Unterricht aktiv behandelt, was hier positiv anzumerken ist.

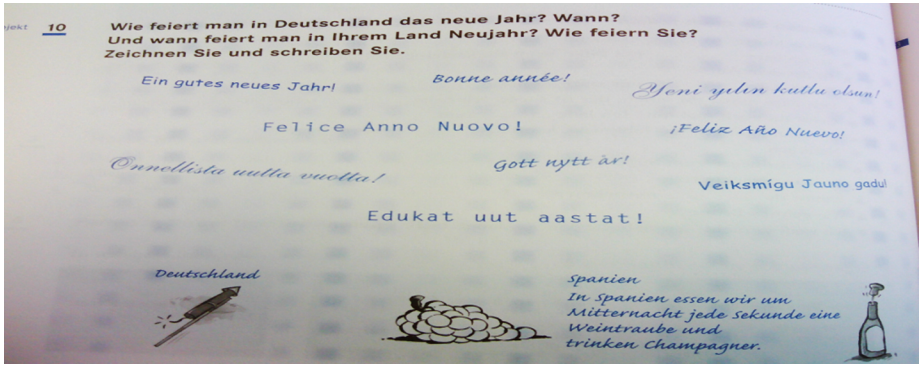
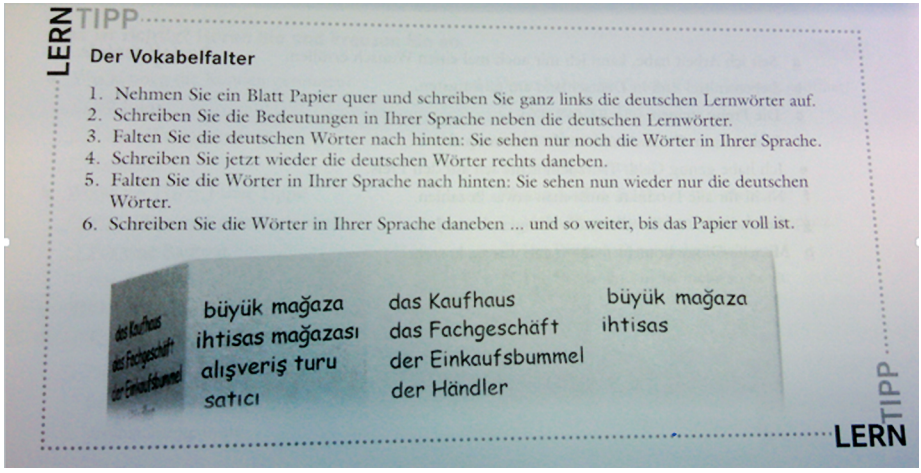


Abb. 6: *Schritte plus 2*, AB (2010: 150)

Die nächste hier angeführte Aufgabe stammt aus *Schritte plus 2*, Arbeitsbuch, Seite 150. Es wird ein Projekt zum Thema mehrsprachige Neujahrswünsche eingeführt, welches als Sprechanlass dient. Dabei werden kulturelle Identifikations- und Anknüpfungspunkte hergestellt. Wie und wann feiert man in Ihrem Land Neujahr? Was isst/trinkt man mit wem? Als mögliche Aufgabe könnte man die Lernenden eine Wandzeitung mit Text und Bildern anfertigen oder einfach einen Text schreiben lassen. Hier könnte der Dozent diejenigen Teilnehmer, deren Sprachen im Neujahrswunsch im Lehrbuch nicht vertreten sind, fragen, wie der Neujahrswunsch in ihrer Sprache lauten würde, um ihnen Wertschätzung zu zollen, damit sie sich gleichwertig angesprochen fühlen. Auch in diesem Beispiel wird die Mehrsprachigkeit positiv und aktiv in den Unterricht aufgenommen und es stellt somit ein gelungenes Beispiel für die Förderung von Mehrsprachigkeit im Lehrbuch dar.


LERN TIPP

Der Vokabelfalter

1. Nehmen Sie ein Blatt Papier quer und schreiben Sie ganz links die deutschen Lernwörter auf.
2. Schreiben Sie die Bedeutungen in Ihrer Sprache neben die deutschen Lernwörter.
3. Falten Sie die deutschen Wörter nach hinten: Sie sehen nur noch die Wörter in Ihrer Sprache.
4. Schreiben Sie jetzt wieder die deutschen Wörter rechts daneben.
5. Falten Sie die Wörter in Ihrer Sprache nach hinten: Sie sehen nun wieder nur die deutschen Wörter.
6. Schreiben Sie die Wörter in Ihrer Sprache daneben ... und so weiter, bis das Papier voll ist.

das Kaufhaus	büyük mağaza	das Kaufhaus	büyük mağaza
das Fachgeschäft	ihtisas mağazası	das Fachgeschäft	ihtisas
der Einkaufsbummel	alışveriş turu	der Einkaufsbummel	
	satıcı	der Händler	

TIPP LERN

Abb. 7: Intensivtrainer *Schritte plus 3+4*, S. 45

Als letztes Bespiel wird der Vokabelfalter im Intensivtrainer *Schritte plus 3+4* auf Seite 45 herangezogen. Es wird eine Lernmethode vorgestellt, wie man sich mittels seiner Erstsprache neue Wörter in der Zielsprache einprägen kann. Es werden Lernkarten angefertigt, die die Visualisierung von Wortbedeutungen zum Ziel haben. Als Anmerkung könnte die Aufgabe eine andere Minderheitensprache aufführen als das Türkische, was hier sicherlich exemplarisch als Mehrheitssprache angeführt wurde. In vielen Integrationskursen geht das Türkische als Mehrheitssprache allerdings zurück. Mit dem Zuzug der Flüchtlinge sind immer mehr arabischsprechende Lerner zu verzeichnen. Es sei an dieser Stelle kritisch anzumerken, dass sich Lerner anderer Muttersprachen benachteiligt und

missachtet fühlen, da ihre Sprache nicht aufgeführt wurde und Minderheitensprachen gänzlich außer Acht gelassen werden.

Im Lehrbuch *Schritte*, *Schritte international* ist keine Aufgabenstellungen im Bereich der Grammatik vorzufinden, die beispielsweise kontrastiv die Stellung des Verbs in der Erstsprache thematisiert. Ein möglicher Grund hierfür sind die Schwierigkeiten, ähnliche Strukturen auszumachen. Der sogenannte „negative Transfer" wird vermieden. Negativer Transfer besteht dann, wenn die beiden Sprachen, die Muttersprache und die Zweitsprache, für einen bestimmten grammatikalischen Bereich unterschiedlich sind und der Lerner die grammatikalischen Regularitäten der Erstsprache auf die Zweitsprache anwendet. Positiver Transfer entsteht, wenn sich die beiden Sprachen in einem grammatikalischen Bereich gleichen und der Lerner die Regularitäten der Erstsprache für seine Zweitsprache übernehmen kann und sich somit ein problemloser Erwerbsverlauf abzeichnet (Müller/Kubisch, Schmitz/Kantone 2007: 22).

Daher ist bei der Übertragung stets Vorsicht geboten. Man kann vielfältige Beispiele hinsichtlich der Umsetzung von mehrsprachigen Prinzipien aus dem Lehrwerk *Schritte* konstatieren, wie man durch Bewusstmachung an die neue Fremdsprache herangehen kann. Dies wird allerdings nur im Bereich der Lexik vollzogen.

Die Lernenden werden mit ihrer Biografie, ihrem Hintergrund, ihren Lernerfahrungen und Sprachkenntnissen ernst genommen.

Wenn man die ersten Lehrwerke *Schritte* mit den neueren Lehrwerken *Schritte international* vergleicht, kann man einen Wandel hinsichtlich der Rolle der Erstsprache bei den Lernenden seitens der Konzeption feststellen. Zusammenfassend kann man sagen, dass die mitgebrachte Sprache im Fremdsprachenunterricht als internes Kommunikationsmittel, z.B. in der Gruppenarbeit oder als Erklärsprache, förderlich sein kann. Die Herkunftssprachen können somit als Brückensprache, wenn eine solche in der Lerngruppe vorhanden ist, fungieren. Um bestimmten Fehlerursachen auf die Spur zu kommen, könnten sie auch als Kontrastsprache dienen, wie man anhand der Beispiele gesehen hat. Wie die hier vorliegende Analyse gezeigt hat, können die mitgebrachten Sprachen letztendlich auch als Signal der Wertschätzung dienen, dass die vorhandenen Sprachen, und damit ihre Sprecherinnen und Sprecher, von den Lehrkräften auch dann respektiert werden, wenn diese selbst keinen Zugang zu diesen Sprachen haben.

Schließlich haben die Untersuchungen gezeigt, dass ein Wandel hinsichtlich der Rolle der Erstsprache bei den Lernenden seitens der Konzeption von Lehrwerken und der Lehrkräfte stattfindet und sich die Didaktik dementsprechend anpasst. So wird der einsprachige Unterricht als erstrebenswertes Ideal angesehen, jedoch ist dies für viele Lehrende in der Praxis nicht mehr realisierbar. Schlussfolgernd kann man sagen, dass eine Bewegung in Richtung „Entdogmatisierung" des Ideals der Einsprachigkeit stattfindet und die neuere Entwicklung

auch die eigene Muttersprache in den Lernprozess einbezieht und nutzbar machen möchte.

Meiner Einschätzung nach lassen die Entwicklungen in Zukunft eine stärkere Akzentuierung mehrsprachigkeitsorientierter Ansätze zu.

Literaturverzeichnis

Butzkamm, Wolfgang (2007). „Die Grammatik ist vergleichend, von der Muttersprache her zu betreiben". In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4/2007. S. 18–22.

Bundesamt in Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration das Kurskonzept: Erstorientierung und Deutsch lernen für Asylbewerber. https://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/ErstorientierungAsyl/erstorientierungasyl.html (letzer Zugriff: 13.11.2016).

Bundesministerium des Inneren: Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz, Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung von Integrationskursen, Dezember 2006. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Sonstige/abschlussbericht-evaluation.pdf?__blob=publicationFile (letzer Zugriff: 13.11.2016).

Grein, Marion (2010). „Konzeption und Auswertung einer Selbsterfahrung im Fremdsprachenunterricht – erste Vorschläge für einen neuen Typus der Sprachlernberatung". In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, Jahrgang 15, Nr. 1. S. 70–97.

Krumm, Hans-Jürgen (1997). „Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. Einsprachigkeit ist heilbar – Monolingualism is curable – Le monolinguisme est curable". In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 11. S.11–16.

Müller, Natascha/ Kubisch, Tanja/ Schmitz, Katrin/ Kantone, Katja (2007). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen.

Neuner, Gerhard (2003). „Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik". In: Hufeisen, B./ Neuner, G. (Hg.) *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. S. 13–34.

Roche, Jörg (2013). *Mehrsprachigkeitstheorie: Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen.

Vincent, Sara/ Pilypaityté, Lina (2014). „Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrmaterialien". In: *Fremdsprache Deutsch*: *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 5. https://www.fremdsprachedeutschdigital.de/fd.50.2014.058 (letzer Zugriff: 13.11.2016).

Wandruszka, Mario (1979). *Die Mehrsprachigkeit der Menschen*. München.
Wildenauer-Józsa, Doris (2004): „Ich vergleiche immer… Wie erwachsene Deutschlernende ihre Sprachkenntnisse einsetzen: Beispiel Grammatik". In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 31. S. 38–42.

Internetquellen

Bundesministerium des Innern (2016). www.bmi.bund.de (letzter Zugriff: 01.02.2016).
Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016). www.bamf.de (letzter Zugriff: 31.08.2016).
Hueber (2016). *Freude an Sprachen*. https://www.hueber.de/media/36/srp1-zwischenspiel-L03.pdf (letzter Zugriff: 01.02.2016).

Lehrwerke

Deutsch ist easy (2006). Ismaning.
Geni@l. Deutsch für Jugendliche (2011). München.
Menschen. Deutsch als Fremdsprache (2012). Ismaning.
Schritte (2005). Kursbuch + Arbeitsbuch. Ismaning.
Schritte plus 1, Kursbuch (2009). Ismaning.
Schritte international Niveau A1. Kursbuch + Arbeitsbuch (2010). Ismaning.
Schritte plus 2. Kursbuch + Arbeitsbuch (2010). Ismaning.
Intensivtrainer Schritte plus 3+4 (2010). Ismaning.

DOI: XXXXXXX

Joanna Szczęk, Marcelina Kałasznik
Universität Wrocław / Polen

Mehrsprachigkeit – Zwischen Annahmen und Realität. Versuch einer Bilanz am Beispiel der Sprachlernbiografien polnischer Studenten

Abstract

Multilingualism – between assumptions and reality: An overview on the example of language learning biographies of Polish students

One of the aims of the common European language policy is achieving multilingualism. The realization of the concept of multilingualism can, however, be implemented in different ways. In our presentation, we are trying to analyse the concept of multilingualism and in particular its implementation. The starting point for our study is the survey that was conducted in May 2015 among students of German linguistics in Poland. The survey results are analysed with regard to the realization of multilingualism concept on the example of specific language learning biographies of students.

Keywords: multilingualism, language biography, learning foreign languages.

Englisch ist ein Muss, Deutsch ist ein Plus – das ist eine bekannte Parole, die seit einiger Zeit in Bezug auf die geforderte Mehrsprachigkeit einerseits und auf die notwendige Förderung des Deutschen und des Deutschunterrichts im Konkurrenzkampf mit dem Englischen andererseits oft wiederholt wird. Es unterliegt nämlich keinem Zweifel, dass die deutsche Sprache in Konfrontation mit dem immer häufigeren Gebrauch des Englischen, das langsam zur *lingua franca* wird, verliert. Auf der anderen Seite aber wird seit vielen Jahren von den entscheidungsfähigen Gremien die Mehrsprachigkeit gefordert und gefördert. Wie sind aber die Ergebnisse einer solchen Sprachenpolitik? Wurde diese Forderung nach Mehrsprachigkeit wirklich in die Tat umgesetzt? Welcher Qualität ist eigentlich

diese „ersehnte“ Mehrsprachigkeit? Wie ist die Bilanz einer solchen seit Jahren betriebenen Sprachenpolitik in Polen? – das sind die Fragen, auf die wir uns konzentrieren möchten und die wir zu beantworten versuchen. Das Instrument, dessen wir uns dabei bedienen, ist die Umfrage zur Mehrsprachigkeit[1], die wir unter Studenten der Germanistik an unterschiedlichen polnischen Universitäten durchgeführt haben. Anhand der Umfrage haben wir uns bemüht, die Sprachlernbiographien der Studenten zu erstellen und die eigentlichen Fremdsprachenkenntnisse der Studenten zu diagnostizieren.

1 Zur Mehrsprachigkeit

Unter *Mehrsprachigkeit* wird Erwerb von mehr als einer Sprache verstanden, d.h. „die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen“ (vgl. GER, Kapitel 8.1.). Dabei soll hervorgehoben werden, dass damit einerseits ein dynamischer Prozess gemeint wird. Andererseits kann unter *Mehrsprachigkeit* das Ergebnis des Prozesses verstanden werden, also die Fähigkeit mehr als eine Sprache zu beherrschen. In unserem Beitrag kommen Aspekte vor, die die beiden Betrachtungsweisen des Begriffs veranschaulichen.

Mehrsprachigkeit als komplexes Phänomen, das sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Aspekte miteinschließt, lässt sich im Hinblick auf unterschiedliche Kriterien[2] charakterisieren, z.B. bei Müller, Kupisch, Schmitz und Cantone (2007: 14):

- simultan, d.h. „gleichzeitig und nicht zeitversetzt“ (ebd.) vs. sukzessiv, d.h., dass die einzelnen Sprachen nacheinander und nicht parallel mit der Muttersprache erworben werden;
- natürlich vs. gesteuert; der simultane Erwerb ist immer natürlich; beim sukzessiven Erwerb muss zwischen der natürlichen und gesteuerten Form unterschieden werden; dabei wird unter natürlicher Form das Erwerben von mehreren Sprachen von Kleinkindern verstanden, die die Fremdsprache im Alltag beherrschen. Gesteuerte Mehrsprachigkeit dagegen kommt durch die Teilnahme am formalen Unterricht zustande;
- kindlich vs. erwachsen, wobei als Kriterium das Alter bei Erwerbsbeginn gilt.

1| An dieser Stelle bedanken wir uns bei allen Studenten, die an der Umfrage teilgenommen haben, und bei den Dozenten an verschiedenen germanistischen Instituten in Polen, die uns geholfen haben, die Umfrage ihren Studenten zugänglich zu machen.

2| Je nach der Auffassung und dem zugrunde liegenden Kriterium lassen sich unterschiedliche Arten der Mehrsprachigkeit unterscheiden, z.B. bei Riehl (2006) wird zwischen folgenden Typen der Mehrsprachigkeit differenziert: individuelle, territoriale und institutionelle Mehrsprachigkeit.

1.1 Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union

Das Konzept *Mehrsprachigkeit im vereinten Europa* spielt eine wichtige Rolle in der gemeinsamen Sprachenpolitik, zumal „Eine nach Nationalstaaten gegliederte, sprachlich segmentierte Struktur […] konstitutives Merkmal der Sprachenkonstellation Europas ist" (Gerhards 2010: 81). Gute Fremdsprachenkenntnisse bilden somit eine Voraussetzung dafür, effizient im vereinten Europa interagieren zu können, auf dem integrierten Arbeitsmarkt mobil zu sein, sich via internationale Medien informieren zu lassen usw.

Im Folgenden wollen wir kurz die Ergebnisse von ausgewählten Umfragen darstellen, die zur Mehrsprachigkeit in der EU durchgeführt wurden und an denen sich die Diskrepanzen zwischen den Annahmen der Sprachenpolitik und der Realität manifestieren. Dabei wollen wir auf Polen fokussieren.

In der nachfolgenden Tabelle werden Zahlangaben dargestellt, die darauf hindeuten, wie viele Fremdsprachen in welchem Land gesprochen werden:

Tab. 1: „Transnationales sprachliches Kapital in 27 Ländern der EU (in Prozent)", Quelle: Gerhards (2010: 154), Hervorhebung – M.K., J.S.

	Keine Fremdsprache	Eine Fremdsprache	Zwei Fremdsprachen	Drei und mehr Fremdsprachen	Mittelwert	S
EU-27	**51,3**	**27,1**	**15,1**	**6,6**	**0.77**	**0.93**
Ungarn	70,6	18,4	9,0	2,0	0.42	0.74
Großbritannien	70,0	20,4	7,5	2,1	0.42	0.72
Portugal	64,1	16,3	13,9	5,7	0.61	0.92
Spanien	63,9	23,7	9,2	3,3	0.52	0.79
Italien	63,7	24,3	9,4	2,6	0.51	0.77
Rumänien	59,4	21,4	14,2	5,0	0.65	0.90
Irland	59,2	24,9	12,9	3,0	0.59	0.82
Frankreich	55,5	27,8	12,8	3,9	0.65	0.85
Bulgarien	54,6	28,9	12,4	4,1	0.66	0.85
Polen	**50,9**	**26,1**	**12,8**	**10,2**	**0.82**	**1.01**
Griechenland	50,6	32,7	13,5	3,2	0.69	0.82
Österreich	41,6	33,6	15,2	9,7	0.93	0.98
Deutschland	40,6	36,7	18,7	4,0	0.86	0.86

	Keine Fremd-sprache	Eine Fremd-sprache	Zwei Fremd-sprachen	Drei und mehr Fremd-sprachen	Mittelwert	S
Tschechien	40,0	32,3	19,2	8,6	0.97	0.97
Finnland	33,7	24,4	22,6	19,4	1.28	1.13
Slowakei	31,1	26,8	22,9	19,3	1.31	1.11
Belgien	28,9	22,5	25,5	23,0	1.43	1.13
Zypern	27,8	52,8	13,9	5,6	0.96	0.81
Estland	13,8	37,9	31,0	17,2	1.54	0.94
Dänemark	12,6	25,2	35,3	26,9	1.77	0.99
Schweden	12,3	40,7	28,1	18,9	1.54	0.94
Slowenien	11,1	27,8	33,3	27,8	1.77	0.98
Litauen	9,8	43,5	32,6	14,1	1.51	0.85
Niederlande	8,6	22,5	43,5	25,5	1.86	0.90
Lettland	6,6	49,5	34,1	9,9	1.47	0.76
Malta	4,8	33,3	42,9	19,0	1.74	0.86
Luxemburg	0,0	4,3	26,1	69,6	2.61	0.64
N= 26.520						

Aus der Tabelle ergibt sich erstens, dass über die Hälfte der Bürger keine einzige Fremdsprache kann. Nur ein knappes Viertel spricht zwei oder mehrere Sprachen. Außerdem lassen sich in dieser Hinsicht beträchtliche Unterschiede zwischen den Ländern beobachten, was teilweise auch mit dem Modernisierungsgrad der einzelnen Staaten zusammenhängt, wie Gerhards (2010: 156) ausführt: „Interpretiert man die Fähigkeit, mehrere Sprachen zu sprechen als eine zentrale Ressource, die es erlaubt, an Transnationalisierungs- und Europäisierungsprozessen zu partizipieren, dann zeigt sich, dass diese Ressource sehr ungleich verteilt ist.“ Betrachtet man die Ergebnisse in Bezug auf Polen, kann festgestellt werden, dass über die Hälfte der polnischen Bürger keine Fremdsprache kann. Über ein Viertel deklariert Kenntnisse in einer Fremdsprache. 12% sprechen zwei Fremdsprachen, und 10% drei oder mehr Fremdsprachen.

In der weiteren Tabelle werden Ergebnisse zusammengefasst, die sich auf fünf europäische Sprachen mit höchstem Kommunikationswert beziehen:

Tab. 2: „Die am häufigsten gesprochenen Sprachen in den 27 Ländern der EU (in Prozent)", Quelle: Gerhards (2010: 157), Hervorhebung – M.K., J.S.

	Fremdsprache und Muttersprache	Nur Fremdsprache
Englisch	45,9	33,8
Deutsch	**28,7**	**11,4**
Französisch	22,4	10,8
Italienisch	14,9	2,4
Spanisch	12,7	4,4
Russisch	5,9	5,4
N	26.476	26.469

An der ersten Stelle befindet sich Englisch, das in Europa meist gesprochen wird. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass sich für jeden Bürger als natürlich erweist, Englisch als die erste Fremdsprache zu wählen. Deutsch befindet sich an der zweiten Stelle, wobei der Unterschied zwischen der Anzahl der Bürger, die Englisch und Deutsch als nur eine Fremdsprache sprechen, beträchtlich ist.

Im Lichte dessen, dass Englisch in Europa als *lingua franca* betrachtet wird, erhebt sich die Frage, wie viele Bürger Englisch tatsächlich beherrschen, was der folgenden Tabelle entnommen werden kann:

Tab. 3: „Englischkompetenz in 27 Ländern der EU (in Prozent)", Quelle: Gerhards (2010: 158), Hervorhebung – M.K., J.S.

	Keine Englischkenntnisse	Englisch als Fremd- oder Muttersprache	Englisch als Fremdsprache
EU-27	**54,1**	**45,9**	**33,8**
Großbritannien	0,5	99,5	7,4
Irland	0,5	99,5	6,0
Malta	4,8	95,2	90,5
Niederlande	12,4	87,6	87,3
Schweden	15,0	85,0	85,0
Dänemark	15,8	84,2	83,5
Zypern	27,8	72,2	72,2
Luxemburg	33,3	66,7	66,7

	Keine Englischkenntnisse	Englisch als Fremd- oder Muttersprache	Englisch als Fremdsprache
Finnland	39,6	60,4	59,9
Slowenien	44,0	56,0	55,6
Österreich	45,1	54,9	53,3
Belgien	48,2	51,8	51,7
Deutschland	48,9	51,1	50,8
Griechenland	56,1	43,9	43,5
Estland	58,6	41,4	41,4
Frankreich	65,7	34,3	33,8
Lettland	65,9	34,1	34,1
Italien	70,7	29,3	28,6
Portugal	72,8	27,2	26,4
Rumänien	73,4	26,6	26,5
Polen	**74,1**	**25,9**	**25,4**
Litauen	74,3	25,7	25,7
Slowakei	75,8	24,2	24,2
Tschechien	76,2	23,8	23,7
Spanien	79,3	20,7	19,8
Ungarn	83,8	16,2	15,9
Bulgarien	84,6	15,4	15,1

Über drei Viertel der polnischen Bürger sprechen kein Englisch, was sehr verwunderlich ist. Ein Viertel kann Englisch als Mutter- oder Fremdsprache. Eine ähnliche Tendenz zeichnet sich in allen Ländern Osteuropas ab. Damit scheint bestätigt zu sein, dass trotz der Stellung des Englischen als einer hegemonialen und wichtigsten Sprache in der EU, dessen Kenntnisse unter den polnischen Bürgern eher mangelhaft sind. Auf dieser Grundlage kann geschlussfolgert werden, dass die Zahlangaben bei der deutschen Sprache, die sich an der zweiten Stelle auf der Rangliste der Sprachen mit dem höchsten Kommunikationswert befindet, noch schlechter ausfallen würden. Daran manifestiert sich die Tatsache, dass das Konzept der Mehrsprachigkeit in der EU und deren Umsetzung weit voneinander liegen.

1.2 Mehrsprachigkeit in Polen

Die in der EU geforderte und geförderte Mehrsprachigkeit findet auch in den Curricula der einzelnen Länder ihren Niederschlag. In Polen werden die Fragen der Sprachenpolitik und des Fremdsprachenunterrichts in der Verordnung des Ministers für Nationale Bildung über die Programm-Grundlage der Vorschul- und Allgemeinbildung in den jeweiligen Schultypen vom 23. Dezember 2008 geregelt. In der Programm-Grundlage für Fremdsprachen wird Folgendes hervorgehoben:

> Za podstawowy cel kształcenia językowego przyjęto zdobycie przez uczniów umiejętności skutecznego porozumiewania się w języku obcym, w mowie i w piśmie. Zrealizowanie tego celu wymaga całościowego spojrzenia na kształcenie językowe na wszystkich etapach edukacji oraz przyjęcia wspierających ucznia rozwiązań organizacyjnych.[3] (Marciniak 2009: 14)

Aus diesem Grunde wurde ein angeblich zusammenhängendes Konzept in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht und die Förderung der Mehrsprachigkeit erstellt[4]:

Tab. 4: Bildungsetappen in Polen in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht

<table>
<tr><th></th><th colspan="2">Grundschule</th><th colspan="2">Gymnasium</th><th colspan="3">Oberschule</th></tr>
<tr><td>Klasse</td><td>Klassen I-III</td><td>Klassen IV-VI</td><td colspan="2">Klassen I-III</td><td colspan="3">Klassen I-III</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Etappe</td><td rowspan="2">I</td><td rowspan="2">II</td><td colspan="2">III</td><td colspan="3">IV</td></tr>
<tr><td>III.0 (A[5])</td><td>III.1 (F[6])</td><td>IV.0 (A)</td><td>IV.1 (F)</td><td>IV.2 (ZF[7])</td></tr>
</table>

Nach diesem Konzept sollen die Schüler schon in der Grundschule die erste Fremdsprache zu lernen beginnen. Dies wird auch auf dem Gymnasium fortgesetzt, wobei noch die zweite Fremdsprache hinzukommt. An den Oberschulen sollen obligatorisch zwei Fremdsprachen gelernt werden, von denen die Kenntnisse der ersten Fremdsprache seit der Grundschule kontinuierlich erweitert

3| Es wird angenommen, dass das Hauptziel im Bereich der Fremdsprachenbildung die Fähigkeit der Lernenden ist, sich wirksam in einer Fremdsprache verständigen zu können, sowohl schriftlich als auch mündlich. Die Realisierung dieses Ziels verlangt eine globale Sicht auf die Fremdsprachenbildung auf allen Bildungsetappen und das Einführen von den den Lernenden fördernden Lösungen. [Übersetzung ins Deutsche – J. S.].

4| Vgl. Podstawa programowa z komentarzem, Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum.

5| = Anfänger.

6| = Fortgeschrittene.

7| = zwei Fremdsprachen.

werden. Als die erste Fremdsprache kommt meist Englisch vor. Was die zweite Fremdsprache angeht, hängt es von den Möglichkeiten der jeweiligen Schule ab. Meist ist es Deutsch, seltener Französisch oder Italienisch. In Bezug auf Deutsch wird jedoch unterstrichen, dass „in keinem anderen Land auf der Welt als in Polen mehr Menschen Deutsch lernen. Insgesamt sind es 2,3 Mio. Deutschlernende, davon 2,1 Mio. an Schulen." (Deutsch als Fremdsprache weltweit, Datenerhebung 2015: 17).

2 Umfrage – Beschreibung des Entwurfs

Unserem Beitrag liegt eine Umfrage zugrunde, die wir im Juni 2015 online unter den Studenten der Germanistik aus unterschiedlichen polnischen Universitäten durchgeführt haben. An der Untersuchung haben sowohl Studenten des Bachelor- als auch des Masterstudiums teilgenommen. Den Kern der Umfrage bildet die Sprachlernbiographie, die „einen chronologischen Überblick über […] Sprachlernerfahrungen mit Informationen über besuchte Schulen, Kurse usw. und den Sprachgebrauch in verschiedenen Situationen gibt."[8]

Insgesamt haben 386 Personen an der Umfrage teilgenommen. Die Fragen, die wir gestellt haben, kann man folgenden Bereichen zuordnen:

1. Informationen zum Geschlecht, Alter, zur Muttersprache und Universität.
2. Informationen zur Herkunft der Eltern und zur möglichen mehrsprachigen Erziehung.
3. Informationen zu Fremdsprachenkenntnissen, darunter Frage nach dem Niveau und den Sprachzertifikaten.
4. Informationen zur Sprachlernbiographie, darunter in Bezug auf die erste Fremdsprache: Fremdsprachen der Kindheit- und Jugendzeit, Beginn des Fremdsprachenerwerbs – Alter, Umstände des Fremdsprachenerwerbs, Dauer des Fremdsprachenerwerbs, Methoden des ersten Fremdsprachenerwerbs, Niveau der ersten Fremdsprache nach eigener Einschätzung, kulturelle Komponente beim Fremdsprachengebrauch.
5. Fragen zum Erwerb der zweiten Fremdsprache.

3 Analyse der Umfrageergebnisse

3.1 Informationen zur Stammuniversität und Muttersprache

An der Umfrage haben 358 Frauen und 28 Männer teilgenommen. Das Alter der Studenten bewegt sich zwischen dem 19. und 43. Lebensjahr. Die Angaben zur Stammuniversität kann man der folgenden Tabelle entnehmen:

8| Vgl. http://www.sprachenportfolio.ch/page/content/index.asp?MenuID=2056&ID=3289&Menu=14&Item=7.3.6.1 (letzter Zugriff: 14.10.2015).

Tab. 5: Stammuniversität der Befragten

Stammuniversität	Anzahl der Befragten
Uniwersytet Wrocławski	116
Uniwersytet Szczeciński	34
Uniwersytet Rzeszowski	34
Uniwersytet Gdański	30
Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu	27
Uniwersytet im. Marii Skłodowskiej-Curie w Lublinie	27
Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy	19
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie	17
Akademia Jana Długosza w Częstochowie	15
Uniwersytet Warszawski	13
Uniwersytet Łódzki	10
Uniwersytet Śląski	4
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach	1
Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie	1
Insgesamt	348[9]

Die meisten Befragten waren polnische Muttersprachler (375). Es fanden sich auch einige, für die Deutsch (5), Russisch (3), Tschechisch (1), Lemkisch (1), Ukrainisch (1) als ihre Muttersprache gilt.

3.2 Informationen zur Herkunft der Eltern und zur möglichen mehrsprachigen Erziehung

In Bezug auf die Herkunft der Eltern wurden folgende Angaben gemacht: Polnisch (365), Polnisch-Deutsch (6), Ukrainisch (4), Tschechisch (1), Polnisch-Lemkisch (1), Russisch-Weißrussisch-Polnisch (1), Polnisch-Russisch (1), Polnisch-Afghanisch (1), Polnisch-Schweizerisch (1), Polnisch-Russisch-Ukrainisch (1), Polnisch-Slowakisch (1), Deutsch (1), Kasachisch (1). Damit hing auch die Frage nach der möglichen mehrsprachigen Erziehung zusammen, zu der sich 45 Befragte bekannten, was im Lichte der überwiegenden polnischen Herkunft der Eltern eigentlich nicht verwundert und zu erwarten wäre.

9| Die restlichen Angaben zur Stammuniversität fehlen.

3.3 Fremdsprachenkenntnisse im Allgemeinen

Die eigene Diagnose der Fremdsprachenkenntnisse seitens der Befragten erfolgte in Bezug auf drei zu beantwortende Fragen. Die erste betraf die Anzahl der beherrschten Fremdsprachen.

Tab. 6: Anzahl der beherrschten Fremdsprachen

eine FS	zwei FS	drei FS	vier FS	fünf FS	sechs FS
6	229	115	28	6	2

Die geringe Anzahl der mehrsprachigen Personen kann verwundern, zumal die Anzahl und die Vielfalt der angeblich gesprochenen Fremdsprachen sehr hoch sind. Es kann aber daran liegen, dass die Kenntnis von bestimmten Fremdsprachen auf die Grundlagen begrenzt ist.

Mit der Frage nach der Kenntnis von Fremdsprachen hing auch das von den Befragten geschätzte Niveau der Fremdsprachen[10] zusammen. Die Ergebnisse der Umfrage kann man der folgenden Tabelle entnehmen:

Tab. 7: Das geschätzte Niveau der Fremdsprachenkenntnisse

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Englisch	12	48	87	133	46	7
Deutsch	1	4	42	100	147	31
Französisch	10	6	6	4	0	0
Italienisch	5	3	1	4	0	0
Spanisch	20	20	5	3	0	0
Russisch	8	17	7	5	3	2
Chinesisch	3	1	0	0	0	0
Tschechisch	0	0	0	0	1	0
Ukrainisch	0	0	0	1	1	2
Schwedisch	1	3	1	1	0	0
Norwegisch	0	2	0	1	0	0
Japanisch	2	0	1	0	0	0
Rumänisch	1	0	0	0	0	0
Koreanisch	0	1	0	0	0	0

10| Diese Frage wurde mit einer Internetseite verlinkt, der Befragte die Beschreibung der einzelnen Niveaustufen nach dem GER entnehmen konnten.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Dänisch	1	0	0	0	0	0
Kroatisch	0	1	0	0	0	0
Holländisch	0	1	0	0	0	0
Türkisch	1	0	0	0	0	0

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass bei den Deutschkenntnissen die Stufen C1 und B2 sehr häufig angegeben wurden. Relativ häufig sind auch B1 und C2 vertreten. Die Auswertung der Angaben hinsichtlich der englischen Sprache zeigt, dass die Befragten ihre Englischkenntnisse niedriger im Vergleich mit der deutschen Sprache einschätzen. Bei anderen angegebenen Fremdsprachen überschreiten die realen Sprachkenntnisse in den meisten Fällen das Niveau A2 nicht.

Das deklarierte Niveau in der ersten und zweiten Fremdsprache lässt sich der folgenden Tabelle entnehmen:

Tab. 8: Das deklarierte Niveau in der ersten und zweiten Fremdsprache

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Die erste Fremdsprache						
Anzahl	11	20	52	143	130	29
Die zweite Fremdsprache						
Anzahl	25	49	118	111	74	8

Der letzte Aspekt in diesem Bereich betraf die Sprachzertifikate. Die Mehrheit der Befragten (300) gab an, dass sie keine Sprachzertifikate hat. Dies bestätigt, dass die Fremdsprachenkenntnisse am häufigsten nur geschätzt werden, und nicht genau getestet wurden.

3.4 Informationen zu Sprachlernbiographien in Bezug auf die erste und die zweite Fremdsprache[11]

3.4.1 Die erste und die zweite Fremdsprache

Im Weiteren wurde den Befragten die Frage gestellt, welche Fremdsprache sie als die erste und die zweite gelernt haben. Die Auswertung der Antworten auf diese Frage enthält die folgende Tabelle:

11| Die Ergebnisse der Umfrage in Bezug auf die erste und die zweite Fremdsprache werden parallel präsentiert.

Tab. 9. Angaben zur ersten und zweiten Fremdsprache

	Englisch	Deutsch	Polnisch	Russisch	Italienisch	Französisch	Spanisch	Ukrainisch	Norwegisch
Die erste Fremdsprache									
Anzahl	179	194	2	5	1	2	0	0	0
Die zweite Fremdsprache									
Anzahl	130	170	0	6	2	6	3	1	1

In dieser Gruppe der Befragten dominiert die deutsche Sprache als die erste Fremdsprache, die die Befragten beherrscht haben. An der zweiten Stelle befindet sich Englisch. Marginal vertreten ist Russisch. Einige Befragten gaben als die erste beherrschte Fremdsprache Polnisch an.

3.4.2 Angaben zum Lernort der ersten und der zweiten Fremdsprache

In Bezug auf den Lernort der ersten und der zweiten Fremdsprache wurden folgende Ergebnisse erzielt:

Tab. 10. Angaben zum Lernort der ersten und der zweiten Fremdsprache

Wo / Wie haben Sie FS gelernt?	Die erste FS	Die zweite FS
Im Kindergarten	41	0
In der Grundschule	319	0
Auf dem Gymnasium	6	0
Aus dem Fernsehen	1	0
Zu Hause	4	0
Im Sprachkurs	4	79
Im Alltag	5	0
Im Privatunterricht	5	1
An der Oberschule	1	0
In den Sprachkursen online	0	2
Mit Tandempartner(n)	0	2

Wo / Wie haben Sie FS gelernt?	Die erste FS	Die zweite FS
In der Schule	0	21
Durchs Reisen	0	31
Durchs Lesen	0	1
Im Studium	0	230
Im Bekanntenkreis	0	10
In der Arbeit	0	10

Aus der Tabelle ergibt sich, dass der Ort, wo man die erste Fremdsprache zu lernen beginnt, die Grundschule ist. Dies trifft auf 319 Befragte zu. 41 Befragte begannen schon im Kindergarten die erste Fremdsprache zu lernen. Einige sind davon überzeugt, dass sie mit der ersten Fremdsprache erst auf dem Gymnasium konfrontiert wurden. Die drei Angaben, d.h. Kindergarten, Grundschule und Gymnasium, liefern zugleich eine Information darüber, in welchem Alter die Befragten anfingen, zu lernen. Die anderen Antworten, d.h. im Alltag, vom Fernsehen, im Privatunterricht liefern keine Information dieser Art. Die Orte, wo man die zweite Fremdsprache beherrscht, weichen von denen ab, die bei der Frage nach dem Erwerb der ersten Sprache angegeben wurden. Hier überwiegen Studium und Sprachkurse, was darauf verweist, dass die Studenten nicht wahrnehmen, die zweite Fremdsprache noch in der Schule, sei es auf dem Gymnasium oder an der Oberschule, gelernt zu haben. Als weitere Station des Fremdsprachenerwerbs werden erst das Studium oder Sprachkurse erkannt, die eher eine eigene Initiative sind.

3.4.3 Angaben zum Alter beim Erwerbsbeginn der ersten und der zweiten Fremdsprache

In der nachfolgenden Tabelle werden Ergebnisse in Bezug auf das Alter dargestellt, in welchem die Befragten die erste und die zweite Fremdsprache zu lernen begannen.

Tab. 11. Angaben zum Alter beim Erwerbsbeginn der ersten und der zweiten Fremdsprache

In welchem Alter haben Sie begonnen, FS zu lernen?	Die erste FS	Die zweite FS
1. Lebensjahr	0	1
2. Lebensjahr	2	0
3. Lebensjahr	5	0

In welchem Alter haben Sie begonnen, FS zu lernen?	Die erste FS	Die zweite FS
4. Lebensjahr	14	4
5. Lebensjahr	17	1
6. Lebensjahr	34	1
7. Lebensjahr	88	0
8. Lebensjahr	65	3
9. Lebensjahr	33	12
10. Lebensjahr	16	43
11. Lebensjahr	71	18
12. Lebensjahr	8	11
13. Lebensjahr	3	87
14. Lebensjahr	0	29
15. Lebensjahr	0	24
16. Lebensjahr	0	67
17. Lebensjahr	0	12
18. Lebensjahr	0	4
19. Lebensjahr	0	4
20. Lebensjahr	0	3
25. Lebensjahr	0	1

Die Angaben zum Alter beim Erwerbsbeginn der ersten Fremdsprache lassen sich mit den Angaben zum Lernort gut verbinden. Der Erwerb der ersten Fremdsprache setzt relativ früh an, d.h. am häufigsten mit dem Beginn der Grundschule oder kurz davor / danach. Die meisten Befragten deklarieren, die zweite Fremdsprache im Alter von 13 zu lernen zu beginnen, wobei dies nicht ganz mit den Angaben zum Lernort in Übereinstimmung steht, da bei der vorigen Frage als der Ort, wo man die zweite Fremdsprache beherrscht, Studium oder Sprachkurse angegeben wurden.

3.4.4 Angaben zur Dauer des Erst- und Zweitsprachenerwerbs

Eine der Fragen betraf die Dauer des Erwerbs der ersten und der zweiten Fremdsprache. Die folgende Tabelle enthält Zahlangaben in Bezug darauf, wie lange die Fremdsprache gelernt wurde:

Tab. 12. Angaben zur Dauer des Erst- und Zweitsprachenerwerbs

Wie lange haben Sie FS gelernt?	Die erste FS	Die zweite FS
1 Jahr	1	1
2 Jahre	3	0
3 Jahre	2	0
5 Jahre	1	1
6 Jahre	16	1
7 Jahre	6	4
8 Jahre	15	3
9 Jahre	21	12
10 Jahre	33	43
11 Jahre	22	18
12 Jahre	45	11
13 Jahre	45	87
14 Jahre	35	29
15 Jahre	30	24
16 Jahre	12	67
17 Jahre	6	20
18 Jahre	1	4
19 Jahre	1	4
20 Jahre	2	3
25 Jahre	0	1
über 30 Jahre	1	0
Ich lerne bis heute	57	0

Vergleicht man die Informationen zur Dauer des Erwerbs der ersten und der zweiten Fremdsprache, ergeben sich einige Unterschiede. Bei der ersten Fremdsprache wird am häufigsten die Antwort angegeben, die davon zeugt, dass sich die Befragten des Konzepts des lebenslangen Lernens als Notwendigkeit beim Fremdsprachenerwerb bewusst sind. Die anderen Antworten verdeutlichen die ziemlich lange Zeit (12, 13, 14, 15 Jahre), die in den Erwerb der ersten

Fremdsprache investiert wurde. Bei der zweiten Fremdsprache taucht die Antwort *Ich lerne bis heute* nicht mehr auf. Die meisten Befragten deklarieren, für den Erwerb der zweiten Fremdsprache 13 Jahre gebraucht zu haben. Betrachtet man generell die Zahlangaben in Bezug auf die erste und zweite Fremdsprache, erweist sich, dass der Erwerb der zweiten Sprache mehr Zeit in Anspruch nimmt.

3.4.5 Frage nach der Wichtigkeit der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz beim Fremdsprachenerwerb

Die letzte Frage betraf die Rolle der kulturellen und landeskundlichen Komponenten im Fremdsprachenerwerb.

Tab. 13. Wichtigkeit der kulturellen Komponente beim Erst- und Zweitsprachenerwerb

	sehr wichtig	**nicht so wichtig**	**überhaupt nicht wichtig**	**kaum**
Die erste Fremdsprache				
Anzahl	149	189	36	11
Die zweite Fremdsprache				
Anzahl	144	155	61	25

Die Ergebnisse in Bezug auf die Wahrnehmung der auf die fremde Kultur bezogenen Inhalte beim Erwerb der ersten und zweiten Fremdsprache lassen den Schluss zu, dass nur über 30% der Befragten der Meinung sind, dass die interkulturelle Kompetenz von großer Bedeutung ist. Die Sensibilität für interkulturelle Unterschiede steigt somit nicht nach dem Erwerb der ersten Fremdsprache.

4 Schlussfolgerungen

Im Rückgriff auf die eingangs angeführte Aufteilung der Mehrsprachigkeit lässt sich die Mehrsprachigkeit der meisten Befragten als sukzessiv und gesteuert beschreiben. Die befragten Personen haben ihre Kenntnisse in zwei Sprachen durch Teilnahme an unterschiedlichen Bildungsformen nacheinander erweitert. Die aus der Umfrage hervorgehende Beobachtung bestätigt die im folgenden Zitat enthaltene These über die Rolle des Fremdsprachenunterrichts bei der Entwicklung der Mehrsprachigkeit: „Mehrsprachigkeit von Personen wie ganzer Gesellschaften ist ohne Fremdsprachenunterricht kaum zu erreichen. Im Fremdsprachenunterricht erwirbt man das Rüstzeug für Mehrsprachigkeit.“ (Barkowski/Faistauer 2002: 4). Andererseits aber stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob der schulische Fremdsprachenunterricht selbst ausreicht, um eine (nicht deklarierte), sondern tatsächliche Mehrsprachigkeit zu erreichen. Es wäre in diesem Kontext

zu bedenken, welche Strukturen das heutige polnische Bildungssystem ergänzen könnten, um Schüler von Anfang an in der Entwicklung ihrer individuellen Mehrsprachigkeit zu fördern.

Die in unserer Umfrage erzielten Ergebnisse zeigen, dass die Schüler in Polen mit der ersten Fremdsprache im schulischen Bereich konfrontiert werden. Die zweite Fremdsprache wird auch in der Schule und auf anderen Wegen erworben.

Besorgniserregend sind dagegen Ergebnisse in Bezug auf das Niveau der eigenen Fremdsprachenkenntnisse, die bei der ersten Fremdsprache im Lichte der Förderung und Maßnahmen seitens der Sprachenpolitik schon längst Niveau C1 überschreiten sollten, wenn man die Stunden des Fremdsprachenunterrichts auf verschiedenen Bildungsetappen zusammenzählt.

Literaturverzeichnis

Auswärtiges Amt (Hg.) *Deutsch als Fremdsprache weltweit, Datenerhebung 2015*. Berlin.

Barkowski, Hans/ Faistauer, Renate (Hg.) (2002). *…in Sachen Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren.

DAAD, Polen http://www.daad.pl/de/09569/index.html (letzter Zugriff: 13.11.2016)

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER). http://www.europaeischer-referenzrahmen.de (letzter Zugriff: 13.11.2016).

Gerhards, Jürgen (2010). *Mehrsprachigkeit im vereinten Europa. Transnationales sprachliches Kapital als Ressource in einer globalisierten Welt*. Wiesbaden.

Marciniak, Zbigniew (2009). „O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego". In: MEN (Hg.) *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. S. 7–16. https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_3.pdf (letzter Zugriff: 15.11.2016).

Müller, Natascha/ Kupisch, Tanja/ Schmitz, Katrin/ Cantone, Katja (2007). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen.

Riehl, Claudia Maria (2006). „Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit". In: Schulamt für die Stadt Köln (Hg.) *Newsletter – Mehrsprachigkeit*. Köln S. 4–6.

DOI: XXXXXXX

Barbara Skowronek
Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań / Polen

Die Muttersprache im Gefüge der Mehrsprachigkeit

Abstract

Mother tongue in the framework of multilingualism

The term 'multilingualism' means that one learns and is being taught different languages in an integrative way (not separately from one another). Therefore, the continuous, life-long learning (and cultivation) of one's mother tongue should be perceived as crucial. Our mother tongues reflect traditions, history and value systems. They are also the very first tool of communication that we acquire. They enable us to explore and name the world and its phenomena. In language communities and communities of given countries, they are also recognized and used as official languages, languages of science and of instruction. Other languages are acquired on the basis of them. Therefore, any language politics should always pay particular attention to continuous cultivation of mother tongues. As a result, the perception of multilingualism should resemble that of multiculturalism. Languages should be taught and acquired in communicative linguistic and cultural communities in an integrative, equal and simultaneous way, with the use of adstrate elements and taking into consideration trans-relations between languages.

Keywords: multilingualism, mother tongue, multiculturalism, language politics, language community.

1 Mehrsprachigkeit

Nach 1989 wurden auch in Polen Mehrsprachigkeit und Multikulturalität zur alltäglichen Wirklichkeit, was eine enorme Umstellung für den Fremdsprachenunterricht nach sich zog. Früher wurden Sprachen isoliert voneinander gelernt, mit dem Schwerpunkt auf dem gründlichen Erlernen einer Fremdsprache, möglichst *near native*; nicht genug Wert wurde auf das praktische Anwenden

kontrastiver und konfrontativer Studien seit Ludwik Zabrocki (1970, 1975) im FSU von Sprachverwandtschaften und auf individuelle Lernmerkmale der einzelnen Lerner gelegt. Mit der wachsenden Mobilität der Polen verstärkten sich internationale Kontakte der Polen und in Polen, was dringend erforderte, mehrere Fremdsprachen auf unterschiedlichen Niveaustufen für private, berufliche, touristische und andere Zwecke aktiv lernen zu müssen. Mehrsprachigkeit wurde in Polen zur Notwendigkeit.

Mehrsprachigkeit impliziert, Sprachen im Fremdsprachenunterricht integrativ, nebeneinander aufzufassen. Das bedeutet, die vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen für das effektive Fremdsprachen- (oder Zweitsprachen-)Lernen systematisch zu nutzen (Krumm 2004). Das bedeutet auch, die Sprachverwandtschaften im FSU aktiv zu berücksichtigen sowie Sprachbewusstsein und Lernstrategien in dem und für den effektiven Unterricht zu vermitteln. Es sollen die vorhandenen Sprachkenntnisse der Lerner, begonnen mit Erstsprache(n), aktiv brauchbar gemacht werden, damit jede nächste Sprache eine Bereicherung in der Lernerfahrung eines jeden Lerners (und kein chaotisches Durcheinander) ist.

Bekanntlich wird (werden) die Erstsprache(n) anders erworben, und in anderen Hirnarealen gespeichert und prozessiert als Fremdsprache(n), da der Erstspracherwerb als erstes sprachliches Verständigungsmittel des Kleinkindes zu Beginn seiner biologischen und kognitiven Entwicklung stattfindet. Erstsprache(n) spielt (spielen) eine besondere Rolle im allgemeinen Lernprozess eines jeden Menschen: mit Hilfe der Erstsprache lernt das Kind zu kommunizieren: zu verstehen und verstanden zu werden, die Welt wahrzunehmen, zu benennen, zu bewerten. Die Erstsprache ist die Basis für den Zugang zum Wissen und Können, auch von weiteren Sprachen.

Auch die erste Fremdsprache nimmt in der individuellen Lernerfahrung des Lerners eine Sonderrolle ein. Mit der ersten Fremdsprache wird der Lerner mit Andersartigkeiten der Fremdsprachen und Fremdkulturen konfrontiert, auch gegenüber der Erstsprache und Erstkultur. Die erste Fremdsprache scheint als Bezugssprache eine besondere Rolle zwischen der Erst- und weiteren Sprachen zu spielen. Spracherwerbspraktisch zeigt sich, dass das Lernen einer zweiten und weiteren Fremdsprache anders verläuft als das der ersten Fremdsprache, weil es auf dem bereits erworbenen Sprachvermögen und den vorhandenen Lernerfahrungen des Lerners aufbaut. Daraus können sich praktische Möglichkeiten für das Lernen weiterer Sprachen ergeben: es kann schneller und anspruchsvoller gelernt werden, bspw. können die Lehrmaterialien sehr früh mit längeren Texten beginnen, auf das Vorwissen und Vorkönnen der Lerner zurückgreifend. Auf jeden Fall sollten Lernerfahrungen aus der Erstsprache sowie aus der ersten Fremdsprache als Vorerfahrungen und Bereicherung für das Erlernen jeder weiteren Sprache aktiv genutzt werden.

2 Konstruktivistische Konzeption des Lernens

Lange Zeit wurde angenommen, dass alle Lerner mit gleichen Lerndispositionen ausgerüstet sind, folglich gleich sind und gleich lernen. Fakt ist: Nicht alle Lerner sind und lernen gleich. Lerner sind mit unterschiedlichen Lern-Möglichkeiten ausgerüstet, die ihr Lernen determinieren, wie Eigenartigkeiten in Vor-Wissen und Vor-Können, Lebens- und Lernerfahrung, Denkweise, Interessen, Motivationen, folglich auch ihr Lern-Tempo und die Lern-Qualität.

Nach dem konstruktivistischen Konzept der Kognition ist der Mensch als autopojetisches, selbstregelndes, selbstorganisierendes, selbstbildendes System aufzufassen, das nur materiell und energetisch von der Umgebung abhängt; daher ist jeder Mensch anders (Lewicka 2007: 42). Weil der Mensch mit individuellen Möglichkeiten zum Erwerb von Wissen und Können ausgerüstet ist, müssen den Lernern individuelle Bedingungen des bewussten Lernens geschaffen werden, die ihm helfen, über eigenes Lernen zu reflektieren, um sich durch selbständige Erforschung zum Erfahrungsaustausch mit anderen Lernern intersubjektiv anzupassen. Der Lerner muss lernen, das Wissen anderer zu akzeptieren, oder zumindest zu respektieren, um kommunikativ akzeptiert zu werden.

Menschen als autopojetische Systeme sind sich in ihrer Art und Weise, die Welt wahrzunehmen und zu verstehen, nicht mimetisch-photographisch gleich, sondern nur ähnlich. Die Ähnlichkeit ergibt sich aus dem gemeinsamen Kulturerbe und dem Allgemeinwissen (Lewicka 2007: 75). Eine entscheidende Rolle im Wissenserwerb hat die individuelle Lernerfahrung (Lerneigenartigkeit) eines jeden Menschen sowie seine Sprache(n); dank Sprache kann der Mensch interaktiv und kommunikativ sein und selbst reflektieren: eigenes Handeln beobachten, kontrollieren, monitorieren, bewerten, steuern und korrigieren. Selbstbeobachtung scheint nur innerhalb der Sprache möglich.

Wissen wird geprägt und geordnet in dynamischen kognitiven Prozessen, in denen wahrgenommen, erinnert, geschlussfolgert wird. Damit Prozesse der Erkenntnis und des Lernens effektiv verlaufen, muss der Lerner imstande sein, sein Handeln (und dessen Konsequenzen, Resultate, Wirkung) zu antizipieren, vorauszusehen, also zu reflektieren, zu beobachten, zu kontrollieren, zu bewerten.

Lernen ist ein komplexer Prozess der Wissensgewinnung und Fertigkeitsentwicklung, der auf Erkenntnisprozessen beruht; dieser Prozess erfordert individuelle Herangehensweisen der einzelnen Lerner, je nach ihren (Lern)Möglichkeiten. Nur kreatives (bewusstes) Handeln ermöglicht optimale Bedingungen zum Erwerb von Wissen und Können; nach Piaget (1974: 6) heißt etwas erkennen, es anwenden zu können, brauchbar zu machen (nach Lewicka 2017: 101).

Spracherwerb ist ein sozial-interaktiver Prozess, der auf das Erreichen sprachlich-kommunikativer Geläufigkeit, Fertigkeiten abzielt. Dieser Prozess hängt von unserer Autopojesis ab und verläuft in Rezeption und Produktion von Texten

(Lewicka 2007: 132). Empfang und Verstehen sind kreative Prozesse, deren Ziel es ist, Bedeutungen situations- und kontextadäquat zu realisieren (und nicht fertige Bedeutungen aufzunehmen); daher ist das Ziel des FSU der kontextgebundene Sprachgebrauch (und nicht die grammatische Progression), also das Kommunizieren, als intentionsgerechte Interaktion, das gemeinsame sozial-situationsadäquate Bilden, Ausarbeiten von Bedeutungen im Handeln (nicht einfacher Informationstransport); nur in kommunikativen Interaktionen erfolgt die Anpassung, die Subjektivierung der Erfahrungen, die Akzeptanz der einzelnen Lerner und es entstehen Denk-Modelle von Objekten der Wirklichkeit, Sachen, Phänomenen in ihren Relationen. Der Lerner sollte für den bewussten Umgang mit Wissen und Können, vor allem aber für seine individuellen (Lern)Eigenartigkeiten sensibilisiert werden. Dies ist die Aufgabe der Lehrer. Er muss Wissen über all die intrapersonalen und interpersonalen Lernprobleme besitzen, die Lernweisen des einzelnen Lerners akzeptieren, diese in die Lerngruppe integrieren und der Lerngruppe anpassen.

3 Bewusste Lernorganisation

Deswegen ist es sinnvoll, die Lerner für die Bewusstmachung von Sprachlernstrategien und Kommunikationsstrategien, darunter Lern(er)typen und Lernstilen, sowie die Ausbildung von kontrastiven Sprachvergleichen und der Sprachbewusstheit (des Sprachbewusstseins) zu sensibilisieren.

Lernstrategische Aspekte helfen den Lernern, ihr Wissen und Können möglichst optimal wahrzunehmen, zu organisieren und abrufbereit im Gedächtnis zu deponieren, um es effektiv im Unterricht und außerhalb des Unterrichts verwenden zu können. Einmal gelernt, lassen sich Lernstrategien für das Lernen weiterer Fremdsprachen als behilflich und entlastend einsetzen, weil sie kontextuell eingebettet und gefestigt, zur Entwicklung der bewussten Lernautonomie, also der Vorbereitung auf das lebenslange selbständige Lernen, im Unterricht beitragen.

Es ist sehr wichtig, dass lernstrategische Aspekte, wie die Kenntnis der Lernstrategien, der Lern(er)typen und Lernstile (zumindest des eigenen Lerntyps und Lernstils) sowie kontrastive Sprachvergleiche und Sprachbewusstheit den Lernern im Unterricht bewusst gemacht werden.

3.1 Lernstrategien

Zur bewussten Lernorganisation gehört die Kenntnis der Lernstrategien, die Wegweiser für effektives Lernen sind und oftmals helfen Lernprobleme zu lösen. Zu unterscheiden sind kognitive Strategien zur Wissensorganisation, metakognitive Strategien zur Planung der einzelnen Lernschritte, Lernstrategien zur Organisation des Lernprozesses und sozial-affektive Strategien zur Regulierung der sozial-kommunikativen Interaktion im Unterricht.

3.2 Lern(er)typ und Lernstile

Zu den lernstrategischen Aspekten gehört auch die Kenntnis (zumindest) des eigenen Lern(er)typs: Je nach bevorzugtem Sinneskanal zur Verarbeitung von Informationen sind Lerner eher auditiv-visuell oder kinästhetisch, haptisch/taktil, motorisch orientiert (Puppel / Puppel 2008). Aus den Lern(er)typen ergeben sich Lernstile als individueller Zugang des Lerners zu wahrgenommenen Informationen, als kognitive Dispositionen, etwa der analytische Lernstil (systematisch, kognitiv, Hypothesen testend), ggf. dem imitativen Lernstil (holistisch, global, assoziativ, intuitiv). Außerdem lassen sich Lernstile in vier Typen einteilen: je nach der Tendenz zur konkreten Erfahrung oder zur Reflexion, zur Abstraktion oder zum Ausprobieren. Daraus ergibt sich die mögliche Charakterisierung der Lerner (je nach den Lernstilen) als Pragmatiker, Divergierer (Lerner, die konkrete Erfahrung mit Abstraktion verbinden, also auf Verallgemeinerung der Erfahrung konzentriert), Theoretiker, Assimilierer (Lerner, die sehr theoretisch denken, deren Stärken Reflexion und Abstraktion, Überlegungen und Verallgemeinerungen sind), Reflektierer, Konvergierer (Lerner, die auf Abstraktion und Ausprobieren, Verallgemeinerung der eigenen Praxis konzentriert sind) und Aktivisten, Akkomodierer (die auf konkrete Erfahrung und bloßes Ausprobieren konzentriert sind, kaum verallgemeinernd) (Willkop 2010: 194). Zu den Lernstilen gehört auch die Einteilung der Lerner je nach Persönlichkeitsmerkmalen in extrovertierte, feldabhängige, sozial orientierte Lerner und introvertierte, feldunabhängige, individualistische Lerner.

Bekanntlich beeinflusst die Berücksichtigung des Lern(er)typs und des Lernstils den Lernerfolg im FSU. Daher ist es nur berechtigt zu erwarten, dass die Lehrer nicht nur Wissen darüber besitzen, sondern dieses auch praktisch anwenden, um allen Lernern gerecht zu werden. Das ist der Grund dafür, dass der Unterricht recht unterschiedlich, allen Lern(er)typen und Lernstilen in der Gruppe angepasst, gestaltet werden sollte.

3.3 Sprachverarbeitungsstrategien

In den Bereich der Lernstrategien im FSU gehören auch Sprachverarbeitungsstrategien, die dem Lerner dazu verhelfen, Sprache wahrzunehmen, zu kategorisieren und zu verarbeiten, d.h. die einzelnen sprachlichen Strukturen zu unterscheiden, zu analysieren, zu verstehen und zu lernen zu versuchen (abrufbereit im Gedächtnis zu lokalisieren), um sich verständlich zu machen (zu verstehen und verstanden zu werden). Gemeint sind Strategien der Bedeutungserschließung und Verstehenssicherung, bspw. des Analysierens, des Anwendens von Regeln und Formeln, aber auch das Profitieren von Sprachvergleichen und von Kenntnissen anderer Sprachen (darunter besonders der Erstsprache des Lerners (Ahrenholz 2010: 312, Myczko 2008).

Die Sprachverarbeitung im Erstspracherwerb erfolgt unbewusst, natürlich, nachahmend-automatisierend; beim Lernen weiterer Sprachen wird die

Sprachverarbeitung oftmals ein mühsamer Prozess der bewusstgemachten Kognitivierung (Biechele 2010: 154). Die heutige Tendenz zielt darauf ab, den Lernern im Unterricht all die Prozesse, Strukturen und Erscheinungsformen der Wahrnehmung, des Erkennens, des Denkens und des Wissens von Sprache bewusst zu machen. Die Unterrichtsverfahren in der Schule sind besonders stark auf bewusstes, einsichtiges, sinnvolles (also kognitives) Lernen (Tönshoff 1992: 14) ausgerichtet, sowohl in Bezug auf die Sprachverarbeitung und das Lernen im Bereich der einzelnen Sprachsysteme als auch für die Vermittlung von Lernstrategien. Beim kognitiven Lernen werden die wahrgenommenen sprachlichen Informationen verarbeitet und im Gedächtnis gespeichert, um für den praktischen Gebrauch abrufbereit genutzt und angewandt zu werden.

3.4 Kontrastive Sprachvergleiche

Die Ausbildung kontrastiver Sprachvergleiche trägt dazu bei, dass die Lerner bewusst ihr Vorwissen aus den früher gelernten Sprachen als Bereicherung einsetzen können und merken, dass es zwischen Sprachen nicht nur Unterschiede gibt, sondern auch Ähnlichkeiten, die aber auch irreführend sein können (falsche Freunde). Der bewusste Lerner bemerkt auch sehr schnell, dass die Reihenfolge der gelernten Fremdsprachen wichtig ist: so verläuft z.B. das Lernen der Fremdsprachenpaare Deutsch nach Englisch anders als Englisch nach Deutsch; Deutsch nach Spanisch anders als Spanisch nach Deutsch usw. Die Gründe dafür sind unterschiedlich, aber auf jeden Fall gehören dazu die Relationen zwischen Sprachen, Kulturen und Menschen (Sprach- und Kulturkontakte), das Prestige der gelernten Sprache, woraus sich die Motivation der Lerner ergibt (Hufeisen 2010: 334). So erfreute sich z.B. der Unterricht DaF in Polen noch bis vor Kurzem größter Popularität. Durch die globale Weltrangposition des Englischen ist DaF auch in Polen zur zweiten Fremdsprache herabgesunken (obwohl DaF in Polen weltweit am häufigsten gelernt wird). Heute wird auch in Polen DaF nach Englisch als erster (oder sogar weiterer) Fremdsprache (DnEaF) unterrichtet; deswegen sprach man von Tertiärsprachendidaktik (TSD), woraus schließlich die Mehrsprachigkeitsdidaktik wurde (Hufeisen 2010: 48, Götze 2010).

3.5 Sprachbewusstheit

Knapp (2010: 297) unterscheidet zwischen Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein. Sprachbewusstheit bezieht sich auf metasprachliche Überlegungen über Sprache im weiteren Sinne; gemeint sind sprachliche Regelmäßigkeiten in Syntax, Lexik, Phonologie, Pragmatik, Semantik, verbunden mit der Fähigkeit, Sprache verallgemeinert und bewusst zu isolieren und zu bezeichnen. Ein großer Teil davon wird bereits im Alter von fünf Jahren intuitiv aufgenommen, gefestigt, beherrscht, lange bevor das Kind Sprache abstrakt und bewusst wahrnehmen kann. Sprachbewusstheit ist an Sprachkompetenz gebunden, also an intuitives,

unbewusstes äußerst komplexes Sprachwissen, das dem Benutzer ermöglicht, korrekte Sätze zu bilden, und zu entscheiden, ob eine Äußerung korrekt ist oder nicht. Sprachkompetenz wird vom prozeduralen Gedächtnis (*wissen wie?)* gesteuert, ist nur indirekt zugänglich; wird im Erstspracherwerb eingesetzt und später im Zweitsprachenerwerb. Sprachbewusstheit ist metasprachliches, bewusstes Wissen (deklaratives Wissen, *wissen was*?), kann kontrolliert abgerufen werden, besonders im gesteuerten institutionellen FSU, ist ebenfalls sehr behilflich beim Erlernen der Lese- und Schreibfertigkeit. Sprachbewusstsein ist verbunden mit bewusster Reflexion über den Sprachgebrauch in sozialen Beziehungen, wo sprachliche Mehrdeutigkeiten gefragt sind, auch bei Mehrsprachigkeit; z.B. Humor, Ironie, Witze, Manipulation. An Kindern mit Migrationshintergrund merkt man sehr deutlich, dass sie ein hohes Sprachbewusstsein mitbringen, wovon der FSU nur profitieren kann.

4 Kommunikative Sprach-und-Kulturkontakte: *Inter-* / *Trans-*

Sprachen existieren im Kontakt zueinander und bilden kleinere und größere Kultur-Sprach-Kommunikations-Gemeinschaften innerhalb der globalen Menge der natürlichen Sprachen. Puppel (2007) postuliert, nach dem kommunikativen Ökosystem des Menschen, also dem Gleichgewicht zwischen Sprachen und Menschen zu streben. Von dem Verhältnis zwischen den Sprachen und den sprachlichen Kommunikationsgemeinschaften (den Sprachbenutzern in ihrer Funktion als Sender/Empfänger) hängt die Stärke der Sprache ab, folglich auch ihr Prestige.

Heute sind Sprachkontakte dynamisch, sehr intensiv. Sprachkontakte verursachen das ständige, fließende, dauerhafte gegenseitige Beeinflussen einzelner Sprachen, Dialekte und sprachlicher Kommunikationsgemeinschaften. Die Vertreter verschiedener ethnischer und nationaler Gemeinschaften kontaktieren einander sprachlich und kulturell und beeinflussen einander. Aus den gegenseitigen Einflüssen ergeben sich Änderungen (Innovationsprozesse) innerhalb der einzelnen Sprachen. Daraus resultiert entweder das Erhalten (Fortdauern) von Sprachen und deren Unterschiedlichkeit, Vielfalt oder (im Extremfall) der Untergang kleinerer, schwächerer Sprachen.

In den letzten Jahren reisen die Polen in der Welt so viel wie nie zuvor, touristisch, privat und/oder beruflich. Englisch beeinflusst unser privates wie öffentliches und berufliches Leben und verbreitet sich sehr schnell. Englischsprachige Einflüsse auf die polnische Sprache bringen Innovationen, werden in Rede und Schrift direkt in die polnische Sprache inkorporiert, oftmals übermäßig und unnötig. Nach Puppel (2007) gibt es kommunikative *Inter-* und *Trans*-Sprach- und -Kulturkontakte.

Inter-Sprach- und -Kulturkontakte bedeuten, dass es eine dominierende Globalsprache und daneben substrate kleinere Sprachen gibt, die in miteinander

konkurrierenden, großzügigen, nicht symmetrischen Relationen zueinander stehen: die stärkere Sprache wirkt sich dominant auf die schwächeren Sprachen aus und kann intensiven äußeren Druck ausüben. Das bedeutet, die stärkere Sprache steht linear gegenüber den schwächeren Sprachen. Diese Variante hängt mit der freien Ökonomie der Sprachkontakte zusammen und trägt nicht zum Erhalt der Sprachenvielfalt bei.

Demgegenüber bedeuten ***Trans***-Kontakte, dass es zwischen gleichwertigen Sprachen und Kulturen kooperative, symmetrische, ausgeglichene Relationen gibt, die nach Gleichgewicht streben. Symmetrische Sprachkontakte setzen ein hohes Bewusstsein der Sprachbenutzer voraus: sowohl gegenüber der Muttersprache als auch gegenüber jeder Fremdsprache. Die *Trans*-Variante ist mit der gesellschaftlich kontrollierten Ökonomie der Sprachkontakte verbunden und trägt zum Erhalt der Sprachenvielfalt bei (zur Förderung der Sprachenvielfalt, vgl. Pfeiffer 1992: 370). Im Europa-Parlament wird die Trans-Variante repräsentiert: Beschlüsse der EU werden in alle Sprachen der EU übersetzt.

Folglich ist nach Puppel für die *Trans*-Variante innerhalb der kommunikativen Sprach- und Kulturkontakte zu plädieren, die zum Erhalten des Miteinander in sprachlichen Relationen und zum Erhalt der Sprachenvielfalt beitragen kann, somit ist die Muttersprache eine sehr wichtige Sprache innerhalb der Mehrsprachigkeit.

5 Der Sprachunterricht in Polen heute

Seit dem Schuljahr 2009/10 beginnt der Fremdsprachenunterricht in der ersten Klasse der Grundschule parallel zum Unterricht von Polnisch als Muttersprache (Erstsprache) und dauert bis zum Ende des Schulunterrichts (parallel zum Muttersprachenunterricht Polnisch). Dies bedeutet, dass die gewählte erste Fremdsprache maximal zwölf Schuljahre, bis zum Abitur, unterrichtet wird. Der Unterricht der zweiten Fremdsprache beginnt im Gymnasium (drei Jahre) und wird fortgesetzt im Lyzeum (für weitere drei Jahre). Der Unterricht der dritten Fremdsprache dauert drei Jahre. Das bedeutet, dass polnische Schüler die erste Fremdsprache maximal 12 Jahre, die zweite Fremdsprache maximal sechs Jahre und die dritte Fremdsprache drei Jahre lang lernen.

Die Wahl der ersten, zweiten und dritten Fremdsprache steht den Schülern frei. In Wirklichkeit wird als erste Fremdsprache meistens Englisch gewählt. Das hohe Prestige des Englischen als globaler Weltsprache und Sprache der UNO bewirkt, dass die Eltern kleiner Kinder, die im Alter von sechs Jahren ihren Schulunterricht beginnen, Englisch als beste Entwicklungsmöglichkeit für die berufliche Laufbahn ihrer Kinder betrachten. Der Englisch-Unterricht scheint auch (besonders am Anfang) einfacher zu sein (weil z.B. nicht dekliniert wird), (polnische) Kinder haben keine Probleme mit der englischen Aussprache.

Fakt ist: Englisch ist momentan die erste und obligatorische Fremdsprache in Europa, sodass Deutsch als eine typische zweite oder weitere Fremdsprache gilt. In den letzten Jahren erfreut sich DaF nicht mehr so hoher Popularität wie früher: ca. 50% der Deutschlernenden weltweit lernen Deutsch als zweite Fremdsprache, weitere 20% sogar als dritte Fremdsprache (oftmals nach Spanisch als Fremdsprache, das seine Blütezeit hat: vielleicht als eine Modeerscheinung, vielleicht aus Gründen der Popularität, vielleicht wegen der einfacheren Grammatik). Nichtsdestotrotz nimmt Polen die Spitzenposition unter den Ländern ein, in denen DaF unterrichtet wird. Aufgrund der Tatsache, dass Deutsch heute meistens als zweite (oder weitere) Fremdsprache nach Englisch gelernt und gelehrt wird, spricht man von der Tertiärsprachendidaktik innerhalb der Mehrsprachigkeit; das bedeutet: Deutsch als Fremdsprache nach Englisch als Fremdsprache (DaF-nE). Deutsch wird heute in Polen oftmals/meistens als zweite Fremdsprache an Nichtmuttersprachler gewählt und in der Schule unterrichtet. DaF/ DaZ hat sich als eine eigene Wissenschaftsdisziplin mit eigenem Forschungs- und Lehrprofil (Erforschung und Vermittlung der deutschen Sprache aus der Fremdperspektive, mit dem Lernenden im Zentrum) etabliert (Götze 2010: 224).

Auch in Polen gilt DaF als eine eigenständige Disziplin zur Erforschung des gesellschaftlich effektiven DaF-Unterrichts, hauptsächlich für polnische Lerner verschiedenen Alters: vom Kindergarten (simultan vor konsekutiv) bis ins hohe Seniorenalter, allerdings als Drittsprache, nach der Muttersprache Polnisch und der ersten Fremdsprache Englisch. Die viele Jahre dauernde stabile Position des Deutschen als Fremdsprache in Polen wurde durch die Dominanz des Englischen als globaler Weltsprache (*lingua franca*) verdrängt und DaF zur Drittsprache innerhalb des Konzeptes der dynamischen Mehrsprachigkeit herabgestuft (Kleppin 2004**).**

Hier stellt sich die Frage: Müssen wir die Überlegenheit der englischen Sprache in Polen befürchten? Müssen wir im polnischen Sprachunterricht die Expansion des Englisch befürchten? Oder sehen wir gar einer Katastrophe unserer Muttersprache entgegen? Auch wenn heute für Geisteswissenschaften weniger Geld vorgesehen ist und das Berufsprestige der Lehrer nicht sehr hoch ist, lassen sich diese Fragen zukunftsoptimistisch mit einem klaren **Nein** beantworten. Die geschichtliche Entwicklung der polnischen Sprache zeigt, dass Polnisch als Muttersprache entwicklungsfähig ist und mit fremdsprachigen Einflüssen sehr gut umgehen (und weiterleben) kann.

6 Muttersprache, Erstsprache

Muttersprache (Erstsprache) ist die Sprache, die Kleinkinder zuerst in natürlicher Umgebung erlernen (meistens von der Mutter oder vom Vater); sie ist ein allgemein gültiges und verwendetes Kommunikationsmittel in einem Land: hier und jetzt, überall, zu Hause, in der Schule, im Amt usw., privat und öffentlich,

zur Verständigung, Benennung, Beschreibung, als Ausdruck und Kontinuität der Tradition. Sie ist die Schatzkammer der Kultur und nationalen Identität. Mit ihrer Hilfe lernt das Kind zu kommunizieren, die Welt wahrzunehmen und zu bewerten (Wertesysteme). In der Muttersprache äußern sich die kulturellen Besonderheiten, die auch durch die Sprache mitgestaltet werden. In der Schule ist es die Unterrichtssprache, sie dient der Verständigung und zum Erfahrungsaustausch, sie hilft die Welt zu erkennen, zu benennen, zu systematisieren. Die Muttersprache ist auch die Basis für das Erlernen jeder weiteren Sprache, als Vorstufe und Bereicherung für das weitere Sprachenlernen. Daher sollte die (lebenslange) Pflege der Muttersprache das oberste Gebot sein. Es ist dafür zu plädieren, die Muttersprache unter dem Aspekt der *Trans*-Variante der Sprach- und Kulturkontakte gleichrangig, neben weiteren Sprachen, als Basis zum bewussten Erlernen jeder nächsten Sprache zu betrachten (Höhle 2010: 26). Daher scheint es nur berechtigt, dafür zu plädieren, den 21. Februar als den internationalen Tag der Muttersprache in Polen aktiv zu begehen.

7 Polen nach 1989

Die Entwicklungen in Polen nach 1989 in Richtung Demokratie und Meinungsfreiheit fanden ihren Niederschlag in revolutionären Änderungen des privaten wie öffentlichen Kommunizierens, folglich auch im Sprachgebrauch. Diese Änderungen übertrugen sich auf die Qualität der menschlichen Kontakte, (auch Kinder und junge) Leute leben stets in Eile, haben keine Zeit; entsprechend schnell, kurz, direkt, ausdrucksstark, provokant und überbetont verständlich wird gesprochen. Sprache wird brutalisiert.

Jedoch ist der bloße Sprachgebrauch für effektive Ausdrucksmöglichkeiten kein Entwicklungspotential für die Sprache; Sprachgebrauch will gepflegt werden, sonst (durch Mangel an Pflege) „wächst zu viel Unkraut"; folglich verarmt die Sprache durch zu viele Vulgarismen und Primitivismen (Zgółka 2012). Diese Entwicklung ist sehr gefährlich, denn die Verarmung der Sprache im Wortschatz bedeutet ihren Untergang, es entstehen zu wenige eigene sprachliche, individuelle kreative Neubildungen, die die Vielfalt der menschlichen Wahrnehmung widerspiegeln. Dieser ungepflegte, brutalisiert-vulgär eingeschränkte Sprachgebrauch zeugt von der Ausdrucksarmut und dem Mangel an lexikalischen Expressionsmitteln der Sprecher, die nicht imstande sind, die Vielfalt ihrer Wahrnehmung kreativ zu äußern. Sprache und Sprachgebrauch dienen nicht nur der schnellen Verständigung; Sprache spiegelt auch Identität, Geschichte, Kulturgut, Erinnerungsvermögen wider, Sprache ist Ausdruck/Ausweis einer konkreten Zugehörigkeit der Sprachbenutzer. Nach Zgółka ist die zu schnelle, ungepflegte, unaufmerksame, nur auf Effektivität ausgerichtete Kommunikation eine wahre Bedrohung für die Sprache: die Einschränkung des lexikalischen Repertoires, die Verarmung des Wortschatzes tragen

zur Primitivierung der Sprache bei (Sprache entwickelt sich nicht). Es ist schädlich und gefährlich, dass man in der öffentlichen Kommunikation tabuisierten Wortschatz verwendet, den man sich früher zu benutzen nicht getraut hätte; heute wird er von der Jugend ohne Hemmungen nachgeahmt.

Bereits im Kindergartenalter lernen junge Leute neue Kommunikationsmedien zu bedienen, oftmals auch die erste Fremdsprache. Zu Beginn des Schulunterrichts lernen alle Schüler (pflichtmäßig) die erste Fremdsprache, parallel zur Muttersprache, die oftmals noch nicht ausreichend eingeprägt ist und mehr Zeit für stabiles Gewohnheitentraining der polnischen Sprachnorm bedürfte.

Das umfangreiche Unterrichtsprogramm der Schüler (auch zu Beginn der Schulzeit) verursacht, dass auch Kinder stets in Eile leben, daher haben sie keine Zeit, sich die korrekten Gewohnheiten der Muttersprachpflege anzueignen (Mikołajczak 2012).

Neue Kommunikationsmedien (u.a. das Internet, Handy) verursachen eine gravierende Beschleunigung des Kommunizierens: Effektivität und Schnelligkeit sind wichtiger geworden als die Präzision der Aussage; dies ist auch in der Rechtschreibung sichtbar, so werden z.B. in SMS diakritische Zeichen ausgelassen, geschrieben werden Halbwörter (*manifa*, *trzym się; na ra; mam dla niego szacun*), Präpositionen werden ausgelassen, man ersetzt Sprachtexte durch Ikonen, Emoticons, Mems – als gleichzeitige (oftmals scharfsinnige) Explosion von Emotionen. Auch hat man oft den Eindruck, dass sich Medien (und Werbung) zum Ziel setzen, die Empfänger zu schockieren: Die Rechtschreibung wird absichtlich nicht befolgt, oft mit fehlerhafter Interpunktion und Vereinfachungen; inhaltliche Vereinfachungen und Abkürzungen aus dem Englischen werden übernommen (*m.f.G.; cu – see you; btw – by the way)*). Falsche Muster prägen sich besonders bei Kindern und jungen Leuten stark (und unnötig) ein. Heute gehen Medien oftmals mit schlechtem Beispiel voran.

Nicht die Globalisierung ist Grund zur Sorge, behauptet Zgółka; Sorge sollte bereiten, dass wir uns an den schlechten Umgang mit Polnisch, übersättigt mit Brutalität, Aggressivität und Vulgarismus, gewöhnt haben, dass wir den schlechten Polnisch-Gebrauch akzeptieren, als wäre es Normalität. Auch in öffentlichen Verkehrsmitteln wird auf „schmutzigen" Wortschatz kaum noch reagiert. Ganz im Gegenteil: Wörter, die bis vor kurzem als unanständig galten, werden heute, auch vor Kindern, hemmungslos verwendet (früher hörte man „So spricht man nicht vor/mit Kindern/Frauen.").

8 Beispiele

Beispiele für den schlechten Umgang mit der polnischen Sprache finden wir genug in der öffentlichen Kommunikation, auch in der Sprache der Politik: geleitet von den Medien, ist sie voll von aggressiver Originalität und sensationeller

Schockwirkung, ausgerichtet auf das Bestreben nach Überzeugungsarbeit, um Glaubwürdigkeit, Vertrauen im Kampf um den Empfänger (als den potentiellen Wähler); der Empfänger entscheidet, wem er zuhören will. Die Sprache der Politiker ist oftmals emotional, aggressiv, deftig, salopp, sehr direkt, vulgär; viele Akteure der politischen Szene wollen sich in den Vordergrund drängen, um andere Politiker zu diskreditieren, kaputtzureden. Dem dient ein legerer, physiologischer Wortschatz, mit dem der Sprecher seinen Emotionen freien Lauf lässt.

Die grammatische, ethische und ästhetische Norm der Sprache zählen heute in der öffentlichen Debatte weniger; gesucht werden sehr gewöhnliche Ausdrucksmittel, auch Vulgarismen, obszöne, aggressive Neologismen – Umgangssprachlichkeit soll einerseits die Distanz zwischen dem Politiker und den Wählern mildern sowie andererseits den politischen Gegner bekämpfen. Oftmals wird viel (und oberflächlich) geredet, aber wenig gesagt; anstatt zu reden, wird gestammelt, man brüllt sich an. Diese Art der Kommunikation erinnert eher an Übungen von Gladiatoren in Kampfschulen.

Auf der anderen Seite erweist sich ein gepflegter, nicht provokanter Sprachgebrauch als langweilig, uninteressant, der Redner bekommt weniger Zuhörer, Zuschauer. Zu fragen ist: Brauchen die Wähler so eine primitive Provokanz?

Einige Beispiele:

Angreifende (oftmals personalisierte) Neologismen: *palikotyzacja/ spisienie/ pisiory/ hieny cmentarne/ pedofilia polityczna/ wykształciuchy/ mohery/ prymitywne plemię/* łże-elity/ *pornogrubas/ oszołom/ wataha wilków/ cham/ dureń/ baran/ d… / Jak to kupią wyborcy?…/ ale ściema…*

Lexikalische und phraseologische Fehler: *… trzeba brać realnie / gruba nitka/ cienki pomysł/ …chlapnął na Twitterze…*

Übertriebene, oft fehlerhafte Übernahme von Anglizismen (oftmals falsche Freunde), z.B. *dokładnie* anstatt *oczywiście/ produkcja* anstatt *film/ image* anstatt *wizerunek/ event* anstatt *impreza)/ mega, super* anstatt *fantastycznie/ wow!* anstatt *wspaniale, ojej! dokładnie* in emphatischer Funktion.

Unkorrekt: *póki co* anstatt *na razie/ w cudzysłowiu* anstatt *w cudzysłowie/ na internecie* anstatt *w internecie/ w tym temacie* anstatt *w tej sprawie/ wziąłem* anstatt *wziąłem/ tydzień czasu* anstatt *tydzień/ poszedłem/ weź przestań/ weź zostaw to/ weź zrób to…*

In Talk-Shows: viele Ungepflegtheiten, Fehler, unnötige Anglizismen, Vulgarismen:

to są po prostu megatancerze, (mega anstatt *fantastyczni)/ nie mam mega-dużo czasu/ połowa śpiewających gwiazdek narobiła w gacie/ było do d…/ cieszę się, że zeszłeś na ziemię …*

Texte mit übermäßigem Fachwortschatz (Fachchinesisch), z.B. aus dem Bereich des Bankwesens, für den durchschnittlichen Bürger unverständlich: *abolicja*

podatkowa/ indeks giełdowy/ oscylator bankowy/ restrukturyzacja … Wer weiß, was gemeint ist?

Provokante Titel in Zeitungen wundern heute kaum noch: *Zafunduj sobie letni kop…* (Werbung für Kosmetika)/ *Uwaga, na drodze jest pijany* łoś*! Nie bądź baranem…* (Achtung vor rabiaten Autofahrern)/ *wakacyjny horror* (Straßenreparaturen).

Darüber hinaus weist Zgółka auf die katastrophal undeutliche Aussprache hin (*czeba, miszcz, czy,* anstatt *trzeba, mistrz, trzy*, aber vielleicht sind das nur Regionalismen); Vokale werden kaum ausgesprochen, gesprochen wird ohne prosodische Hervorhebungen, mit Kiefersperre, kaum Wortbetonung und Satzmelodie, monoton, Betonung auf der zweitletzten anstatt auf der drittletzten Silbe (vor *–ika, -yka*). Schuld daran ist nach Zgółka der Umstand, dass in kaum einer Schule Prosodie, geschweige denn Rhetorik unterrichtet wird, d.h. frei, ohne zu lesen, deutlich, überzeugend, argumentativ und effektiv zu sprechen.

Aus alldem wird ersichtlich, dass die Sprachpflege heute in Polen nicht sehr ernst genommen wird: es herrscht Liederlichkeit, Schmutz, Schlamperei, gesprochen wird schnell, ungepflegt – das ist nicht entwicklungs- und zukunftsorientiert für die polnische Sprache.

9 Englisch – eine Gefahr für Polnisch?

Ist Englisch als globale Weltsprache eine Gefährdung für die polnische Sprache? Müssen wir tatsächlich übermäßige Englisch-Einflüsse auf die polnische Sprache befürchten?

Nach Mikołajczak (2012) ist dies folgendermaßen zu beantworten: Die Sprache entwickelt sich nicht linear, sondern etappenweise, sprunghaft; die drei letzten Generationen der Polen erlebten gravierende Sprachveränderungen, was mit den Änderungen in der Struktur der polnischen Bevölkerung verbunden ist. Sprachmoden sind ein Element unserer allgemeinsten gesellschaftlichen Wirklichkeit; sie dauern meistens etwa 5 Jahre, vergehen (oder auch nicht), manche Elemente prägen sich dauerhaft ein, werden besonders von jungen Leuten, die kreativ und geistig fit sind, Lust auf Originalität haben, sich Mühe zu machen, aufgeschnappt. Die heutige Englisch-Mode ist jung, sie besteht seit 1989 als Resultat der Emigration vieler junger Leute nach England auf Job-Suche.

Englisch ist die neue *lingua franca* der Gegenwart, besonders für die letzten zwei Generationen der Polen ist sie die globale Weltsprache. Sie hat Französisch, die Sprache der Diplomatie und Literatur wie auch der UNO, verdrängt. Es entstehen viele Lehnwörter, was keine neue Entwicklung ist: Wörter wie *dom, chleb, pieniądz, wiadro, tramwaj* wurden ebenso entlehnt, aus anderen Sprachen übernommen, und haben sich sehr gut in die polnische Sprache integriert. Heute

wundern auch keinen mehr die zahlreichen (wenn auch nicht immer kontextadäquat verwendeten) Anglizismen, Internationalismen; Englisch bereichert das Polnische; populär sind Mode-Lexeme mit Präfixen aus dem Griechischen z.B. *info-, elektro-, hiper-, mega-, mini-, holi-* (z.B. *infolinia, elektronarzędzia, hipermarkety, minikomputery, pracoholik*), Mode-Formanten *anty-, pro-, de-, re-, -ing*.

All diese Einflüsse sind keine Gefahr für die polnische Sprache: Es gibt in der Sprache genug Mittel zur Wortbildung, Syntax, Lexik, um die fremdsprachlichen Einflüsse in das polnische Sprachinventar aufzunehmen und zu assimilieren. Auch die verarmte Grammatik ist keine wirkliche Gefahr für die polnische Sprache.

Nicht die Globalisierung ist eine Gefahr für die Nationalsprachen (auch nicht für die polnische Muttersprache); gefährlich sind:

– Das Abwerten der Sprache in den Medien und der Bühnensprache (und der Aussprache) im Theater, bis vor kurzem für die Sprachpflege vorbildhaft verantwortlich – diese Prestige- und Vorzeige-Funktion ist in der letzten Zeit verloren gegangen. Auf Theaterbühnen hört man oftmals keine gepflegte Mustersprache, stattdessen Vulgarismen, Brutalität, Sprache der Subkultur! Bedauerlicherweise haben Theater und Literatur sowie politischer Diskurs ihre Sonderfunktion als Wegweiser der Sprachnorm für die Sprachpflege verloren.

Der Mangel an Sprachpflege sorgt heute für Unruhe. In Polen wird Polnisch als Erstsprache nicht genug geschätzt und gepflegt. Polnisch wird heute nicht sorgfältig genug benutzt, vielmehr ziemlich unkorrekt, mit schäbigen Schimpfwörtern usw. Die Invasion durch die englische Sprache brauchen wir nicht zu befürchten. Englische Lehnwörter passen sich der Struktur der polnischen Wörter bestens an, bereichern die polnische Sprache. Aber oft hat man den Eindruck, und das ist gefährlich, dass in der polnischen Schule dem Fremdsprachenunterricht mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird als der Sprachpflege der polnischen Sprache. Heute werden Fremdsprachen kommunikativ unterrichtet, das ist ein Vorteil. Im Unterricht der polnischen Sprache wird mehr Literaturgeschichte unterrichtet als der kommunikative Gebrauch; in diesem Sinne dominiert der FSU. Dabei sollte man nicht vergessen: Ohne Sprache gäbe es keine Literatur – dessen sollten sich die Polnischlehrer bewusst sein (Zgółkowa 2007).

10 Auswege

Es sollte uns allen daran liegen, dass Polnisch als Muttersprache nicht untergeht. Sprachpflege ist unsere Pflicht. Ohne die Nationalsprache gibt es keine Nation. Die polnische Sprache wird so lange bestehen, wie die polnische Nation lebt und solange Polnisch als Muttersprache in der Familie, in Ämtern, in der Schule usw. privat wie öffentlich gesprochen wird. Die polnische Sprache ist nicht in Gefahr (Mikołajczak 2012), nur erfordert sie die bewusste Pflege seitens der Lehrer

(insbesondere der Polnischlehrer) sowie der Eltern. Polnisch verteidigt sich selbst, solange es in Polen und überall dort, wohin Polen emigrieren, gesprochen wird (dort bleibt es eine Zeit lang mindestens die Familien- und Bekanntensprache) (Zgółka 2012).

Viele Polen schätzen ihre Muttersprache, identifizieren sich mit ihr; es ist ein normaler Entwicklungsprozess, dass die polnische Sprache stets Veränderungen und Einflüssen unterliegt. Viele Leute, vor allem Studenten, sind äußerst interessiert an kreativem Sprachgebrauch: sie bilden bewusst Sprachspiele, Eigenkreationen, um den eigenen Sprachstil, ihre individuelle Eigenartigkeit zu unterstreichen. Auch spracherwerbspraktisch zeigt sich, wie wichtig die Muttersprache als Basis für das Erlernen weiterer Sprachen ist: Je besser ein Kind seine Muttersprache kann, umso leichter lernt es die Fremd- (oder Zweit-)Sprache. Oftmals ist die polnische Sprache für polnische Kinder in England ein deutliches Hilfsmittel und solides Grundgerüst beim Lernen der englischen Sprache.

In diesem Sinne ist dafür zu plädieren, das allgemeine Bewusstsein für die Sprach- und Kulturpflege der Polen zu steigern (es ist eine große Aufgabe und Herausforderung vor allem für institutionelles Unterrichten durch Lehrer (wie auch für die Eltern). Es ist die Rolle des Elternhauses, der Schule, der Massenmedien, jungen Menschen mit gutem (auch sprachlich-kommunikativen) Beispielen voranzugehen und gepflegtes Polnisch zu fördern. Dennoch ist letztendlich jeder Bürger selbst für seine Sprachpflege verantwortlich ist, denn der korrekte Gebrauch einer Sprache ist nicht nur individuell erforderlich, sondern beeinflusst die gesamte gesellschaftliche Effizienz der Kommunikation. Gepflegter Sprachgebrauch ist das Markenzeichen und der Ausweis eines jeden Sprachbenutzers.

Man sollte daran arbeiten, den Wert der polnischen Sprachpflege zurückzugewinnen, angefangen im Elternhaus. Lehrer und Eltern sollten/können Kindern musterhaftes Sprechen und Schreiben beibringen, für gepflegtes Polnisch sensibilisieren. Es muss hauptsächlich am Bewusstsein der Lehrer gearbeitet werden, um das Verlangen nach Sprachpflege, Sprachbewusstsein zu unterstützen, anhand von schöngeistiger Literatur, populärwissenschaftlichen Texten in Massenmedien, im Elternhaus und in den Schulen.

Sehr zu begrüßen ist der Vorschlag von Zgółka, neben guten Beispielen des gepflegten Polnisch (*mistrz polszczyzny, mowy polskiej*) auch Ranglisten von Ungepflegtheiten der polnischen Sprache aufzustellen und sie öffentlich zu brandmarken und zu verurteilen (*malina językowa piętnująca najgorszych*).

Ebenso zu begrüßen ist der glottodidaktische Vorschlag von Wiertlewska (2014) zur Unterstützung der polnischen Sprachpflege im Gefüge der Mehrsprachigkeit. Die Autorin (Anglistin) erarbeitete (aufgrund der Konzeption von Puppel 2007) ihr ***ökokratisches*** Relationssystem zwischen den Sprachen in Polen aus. Dieser Vorschlag entstand als Antwort auf die Umfrage der Autorin unter polnischen Englischlehrern, die ergab, dass für polnische Englischlehrer Englisch

wichtiger ist als ihre Muttersprache Polnisch. Zwar sind sich die Lehrer des gesamten geschichtlichen und kulturellen polnischen Erbes, das in der Sprache steckt, bewusst, dabei sind sie aber am Erhalten der polnischen Sprache wenig interessiert. Entsprechend demotivierend sind auch die Meinungen der Schüler. Daher sollte der Vorschlag von Wiertlewska zu unterstützen sein: Ausgehend von dem ökokratischen Sprachenparadigma wird für ein natürliches Gleichgewicht zwischen den Sprachen plädiert, d.h. für die ständige, lebenslange Pflege der Muttersprache zusammen mit der ersten Fremdsprache (Globalsprache) und einer oder mehreren weiteren Fremdsprachen.

Auf jeden Fall sollte der 21. Februar als internationaler Tag der Muttersprache geschätzt werden.

Literaturverzeichnis

Ahrenholz, Bernt (2010). „Sprachverarbeitungsstrategie". In: Barkowski, H./ Krumm, H.-J. (Hg.) *Fachlexikon DaF und Zweitsprache*. Tübingen. S. 312.

Biechele, Barbara (2010). „Kognitivierung". In: Barkowski, H./ Krumm, H.-J. (Hg.) *Fachlexikon DaF und Zweitsprache*. Tübingen. S. 154.

Götze, Lutz (2010). „Strukturdebatte des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. Rückblick und Ausblick". In: *DaF*, Heft 4, S. 222–228.

Höhle, Mandy (2010). „Muttersprache". In: Barkowski, H./ Krumm, H.-J. (Hg.) *Fachlexikon DaF und Zweitsprache*. Tübingen. S. 26.

Hufeisen, Britta/ Neuner, Gerhard (Hg.) (2005). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg.

Hufeisen, Britta (2010). „Mehrsprachigkeit". In: Barkowski, H./ Krumm, H.-J. (Hg.) *Fachlexikon DaF und Zweitsprache*. Tübingen. S. 48, 334.

Kleppin, Karin (2004). „Mehrsprachigkeit = Tertiärsprachendidaktik? Zur Verantwortung jeglichen (Fremd-)Sprachenunterrichts für ein Konzept von Mehrsprachigkeit". In: Bausch, K.-R./ Königs, W./ Krumm, H.-J. (Hg.) *Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen. S. 88–95.

Knapp-Potthoff, Annelie (2010). „Sprachbewusstheit". In: Barkowski, H./ Krumm, H.-J. (Hg.) *Fachlexikon DaF und Zweitsprache*. Tübingen. S. 297.

Krumm, Hans-Jürgen, (Hg.) (2004). *Mehrsprachigkeit im Fokus. Beiträge der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen.

Lewicka, Grażyna (2007). *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław.

Martinez, Helene/ Reinfried, Marcus (Hg.) (2006). *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*. Tübingen.

Mikołajczak, Stanisław (2012). „Język polski nie jest zagrożony". In: *Przewodnik Katolicki* 7. S. 44–45.

Myczko, Kazimiera (2008). „Instruktion und Konstruktion in der Fremdsprachendidaktik". In: Mikołajczyk, B./ Kotin, M. (Hg.) *Terra grammatica. Ideen – Methoden – Modelle*. S. 287–299.

Pfeiffer, Waldemar (1992). „Eine Sprache für alle oder für jeden eine? Sprachenvielfalt und Interkulturalität als Basis einer europäischen Integration". In: *Neuere Sprachen* 91: 4/5. S. 369–374.

Piaget, Jean (1974). *Biologie und Erkenntnis. Über die Beziehungen zwischen organischen Regulationen und kognitiven Prozessen*. Frankfurt a.M.

Puppel, Stanisław/ Puppel. Joanna (2008). „Gestosfera jako istotny składnik przestrzeni publicznej". In: *Oikeios Logos* 4, S. 1–8.

Puppel, Stanisław (2007). „Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej". In: Puppel, S. (Hg.) *Społeczeństwo – Kultura – Język. W stronę interakcyjnej architektury komunikacji.* Scripta de Communicatione Posnaniensi, I. Poznań. S. 79–94.

Tönshoff, Wolfgang (1992). *Kognitivierende Verfahren im Fremdsprachenunterricht: Formen und Funktionen*. Hamburg.

Willkop, Eva-Maria (2010). „Lernstile, Lernstrategien". In: Barkowski, H./ Krumm, H.-J. (Hg.) *Fachlexikon DaF und Zweitsprache*. Tübingen. S. 194.

Wiertlewska, Janina (2014). *Ekolingwistyczne podejście do nauczania języków obcych na przykładzie języka angielskiego – wyzwanie dla glottodydaktyki XXI wieku*. Toruń.

Wolff, Dieter (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlage für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a.M.

Zabrocki, Ludwik (1970). „Grundfragen der konfrontativen Grammatik". In: Moser, H. (Hg.) *Probleme der kontrastiven Grammatik, Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf. S. 31–52.

Zabrocki, Ludwik (1970). „Podstawowe problemy gramatyki konfrontatywnej". In: Grucza, F. (Hg.) *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975*. Warszawa. S. 648–662.

Zabrocki, Ludwik (1975). „Zur Theorie der konfrontativen Sprachwissenschaft". In: *Glottodidactica* VII. S. 3–9.

Zgółkowa, Halina (2007). „Obcy język polski". In: *Przewodnik Katolicki* 11. S. 40–41.

Zgółka, Tadeusz (2012). „Ojczysty – dodaj do ulubionych". In: *Życie Uniwersyteckie* 3. S. 12–13.

DOI: XXXXXXX

Houda Khoffi
Universität Carthage Tunis / Tunesien

Tunesische Germanistikstudierende zwischen revolutionären und akademischen Bildungsvorstellungen

Abstract

German language students in Tunisia caught between revolutionary and academic education ideas: An empirical study

Since December 2010, when protests first started in Tunisia, there have been many changes and reforms in the broader Arab world. Following the revolution, the future of higher education in Tunisia has been under debate in the media. Because Tunisia is in the process of social transformation, we should consider its higher education. The Tunisian education system was adopted from the traditional French model, where technical and vocational skills are prioritized over creative and analytical thinking. Since the Tunisian revolution, are the educational values still a priority or is the university academic system in the process of changing? Can we create a new culture of learning as a result of political changes? Have problems in higher education been identified and what should reform priorities be?

Keywords: Higher education, transformation process, revolution, culture of learning.

"North Africans are some of the most multilingual people I have ever met: Arabic, French, English, Spanish, Italian and sometimes more. They have what many people in Britain and the US don't have: the ability to speak in languages other than their mother tongue. These individuals represent huge potential to work in many sectors, including science, trading and more." so schreibt der Journalist Abdul-Hasanat Siddique (2014) in einem Artikel. Doch wie sieht die Bildungslandschaft genau aus?

Seit im Dezember 2010 die Proteste in Tunesien begannen, befinden sich einige Länder des Arabischen Frühlings im Wandel und sehen sich mit außerordentlichen Herausforderungen, aber auch Möglichkeiten konfrontiert. Anlass genug,

einen vertiefenden Blick auf die Bedeutung von Bildung und Wissenschaft im Transformationsprozess zu werfen.

Bei dem geplanten Forschungsprojekt handelt es sich um eine Studie, die die Einstellung der Germanistikstudierenden an der Universität Carthage zu ihrem Studium analysiert. Diese Universität ist eine staatliche Hochschule, die im Vergleich zu anderen Universitäten in Tunesien die meisten Studierendenzahlen zu verzeichnen hat.[1] Dabei sollen zunächst die Bildungsreformen vor der Revolution in Tunesien und anschließend die neuen hochschulpolitischen Entwicklungen und der daraus resultierende Einfluss auf die Studierenden beleuchtet werden, die den Rahmen für die zu bearbeitende Fragestellung bilden.

Während sich Tunesien vor der Revolution noch stark nach Europa hin orientiert hat, wendet sich Tunesien neuerdings immer mehr den islamischen Ländern wie Katar zu (Wandler 2013). Die daraus resultierende Arabisierung nimmt man auch in den Hochschulen wahr, indem z.B. Bekanntmachungen im Lehrerzimmer auf Arabisch ausgehängt werden.

Neuere hochschulpolitische Entwicklungen werden begleitet von Attacken und Kampagnen religiöser Extremisten (Salafisten) an tunesischen Universitäten. Studentinnen beharren auf dem Recht auf Vollverschleierung, was den Dozenten die Arbeit bei Prüfungen erschwert, wenn sie die Identität der Studentinnen überprüfen müssen. Religiös motivierte Demonstranten organisierten Sitzblockaden, die den Unibetrieb der Universität Manboua für mehrere Tage lahm legten, nachdem ein Deutsch-Dozent einer vollverschleierten Frau die Teilnahme an einer Prüfung verweigert haben soll. An tunesischen Hochschulen ist das Tragen von Kopftüchern erlaubt, die Vollverschleierung mit einem sogenannten Nikab allerdings verboten. Mittlerweile ist das Gesetz jedoch gelockert worden (Seeth 2015).

Diese Aktionen führen an den Hochschulen in Tunesien zu neuen Diskursen seit der Revolution, wobei es bei diesem sogenannten „Gesinnungskampf" um die „Freiheit" geht, seine Religion auszuleben. Die beiden Staatspräsidenten (Habib Bouguiba 1957–1987, Ben Ali 1987–2011) haben nach der Unabhängigkeit 1956 die muslimische Identität von staatlicher Seite unterdrückt und ihrem Volk eine westliche Identität aufdrücken wollen – hin zur Modernisierung und Reformbereitschaft. Deshalb spricht man in der Literatur oft von einer „erzwungenen Modernisierung" (Akbarzada 2013).

Folgende Neuerungen hat es u.a. nach der Revolution im Hochschulbereich in Tunesien gegeben: Die organisierten politischen Studierendenschaften, wie die Union Générale Tunisienne des Etudiantes (UGTE), haben mehr Einfluss erhalten, indem sie mehr Mitspracherecht bekommen haben (Seeth 2015). Nach der Revolution ist eine Demonstrationskultur entstanden, indem die Studierenden

1| MESRS (Homepage des tunesischen Hochschulministeriums).

verstärkt öffentlich ihre Rechte einfordern. Dadurch spürt man in der Hochschule die Meinungsfreiheit und -vielfalt, die auch von den Studierenden neuerdings eingefordert wird.

Errungenschaften der Revolution im Hochschulbereich sind Meinungs- und Forschungsfreiheit und eine öffentliche, auch politische Diskussionskultur. So werden nun Hochschulleitungen gewählt, nicht mehr ernannt, wie es früher der Fall war. Dieses geht aus einem Erlass von 2011 hervor (vgl. Décret n° 2011–683 du 9 juin 2011).

Es gibt Ansätze von Hochschulautonomie, jedoch ist der Entscheidungsfreiraum begrenzt. So wird weiterhin das Machtmonopol des Ministeriums für Hochschulangelegenheiten kritisiert (Seeth 2015: 2f.). Tunesische Hochschulen und Forschungsinstitute hoffen auf mehr Mitsprache und Transparenz in der hochschulpolitischen Entscheidungsfindung. Die hierarchisch-autoritären Strukturen im Verwaltungsapparat der Hochschule sind zwar immer noch zu bemerken, jedoch nicht mehr so stark präsent. Auch die Dozenten und Professoren demonstrieren, um beispielsweise für eine Gehaltserhöhung einzutreten. So auch am 15. Mai 2014, an dem viel Lehrpersonal (La Presse spricht von 93.6 % des Lehrpersonals) vor dem Erziehungsministerium demonstrierte, um eine Gehaltserhöhung einzufordern.[2]

Der Anstieg der Studentenzahlen bringt jedoch auch eine Herausforderung für tunesische Hochschulen mit sich. Es gibt 600 neue Deutsch-Studierende pro Jahr, was einen aktuellen Höchststand bedeutet. Vor vierzehn Jahren hatte Tunesien 150 000 Studenten, 2005 waren es 350 000 und 2013 sind es laut dem Hochschulministerium exakt 337.393 Studierende. Bei einer Bevölkerungszahl von 10,6 Millionen Einwohnern (2012) sind das knapp 3,1 %. Derzeit besuchen knapp 50 % der 20- bis 24-Jährigen eine Universität. Vor allem der Anteil der Frauen wächst stetig. Hier sei anzumerken, dass die Arbeitslosenrate, insbesondere unter den Akademikern, in Tunesien sehr hoch ist. So liegt die Arbeitslosenquote bei Personen mit höherem Bildungsabschluss im Jahre 2012 bei 34 Prozent (Angenendt/Popp 2012). Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass die Unternehmen nicht ausreichend Arbeitsplätze für die hohe Zahl an Akademikern schaffen oder die deutschen Unternehmen in Tunis die Hochschulabsolventen auf Grund unzureichender Kompetenzen nicht einstellen können.

Eine nicht unwesentliche Rolle spielt dabei auch die Lernkultur vor Ort (Altmayer 2004). Wie hat sich diese nach der Revolution geändert bzw. ist sie im Begriff sich zu wandeln?

Erste Untersuchungen haben ergeben, dass in Tunesien noch ein autoritärer Erziehungsstil vorherrscht, der die Studierenden weniger zu unabhängigem

2| Tunisie Numerique (2014). http://www.tunisienumerique.com/tunisie-video-la-greve-des-instituteurs-reussie-a-93–6/221975.

Denken und zu Selbstvertrauen ermutigt. Intellektuelle Neugierde, kritisches Erforschen, Hinterfragen und individuelle Initiative werden durch Frontalunterricht und Lehrerzentriertheit herabgestuft. Dies ist jedoch zumindest unter dem jungen Lehrpersonal in der Germanistikabteilung nicht der Fall. Viele haben im Ausland ihre Doktorarbeit geschrieben und beeinflussen die vorherrschenden Lehrmethoden durch ihre eigene Erfahrung im deutschsprachigen Ausland, es kann daher nicht verallgemeinert werden.

Die erste Auswertung der empirischen Beobachtungen hat ergeben, dass die Hochschule, wie die Schule, das Auswendiglernen unverstandener Stoffmassen ohne Problem- und Anwendungsbezug belohnt. Originelles Denken wird nicht gefördert. Ferner werden kaum interaktive Lernübungen bzw. -methoden angewandt, sondern meist Frontalunterricht durchgeführt, was durch die Kursteilnehmerzahl (46 Studenten in einer Klasse) zusätzlich gefördert wird. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt, da sich Tunesien in einem Transformationsprozess befindet, ist es umso wichtiger, Veränderungen zu eruieren, die zu einer Entwicklung des tunesischen Erziehungssystems führen, seien es positive oder negative.

Dieses Klima der geistigen Offenheit wird nicht durch mechanisches Auswendiglernen erreicht. Im Gegensatz zur Schulzeit stellen Lernende in der Universität den lernerautonomen Unterricht in den Mittelpunkt. Die Studenten würden befähigt werden, selbstständig zu lernen und sich für ihre individuelle Lernform selbst zu entscheiden. Dabei kommt der Lehrperson eine besondere Aufgabe zu. Infolgedessen werden im empirischen Teil der geplanten Arbeit neben der Befragung der Studierenden auch Germanistikdozenten befragt, inwiefern sie versuchen, die Lernenden in den Lernprozess miteinzubeziehen und ihnen nach und nach mehr Verantwortung zu übertragen. Das bedeutet, dass der/die Lernende lernt, sein/ihr Lernen in Bezug auf Lernziele, Inhalte und Progression, aber auch die Auswahl der Methoden und Arbeitstechniken, Ort und Zeit des Lernens mitzugestalten sowie abschließend das Gelernte zu bewerten. Beim lerner- und handlungsorientierten Unterricht nimmt der Lehrer die Rolle des Teilnehmers, Beraters und einer Stütze ein und muss gewillt sein, zurücktreten zu können. Hierbei ist es nun interessant, inwiefern man einen Wandel ausmachen kann. Gegenstand der Arbeit sind somit die Fragen, welche Rolle hierbei der Transformationsprozess in Bezug auf das Germanistikstudium, die Bildungspolitik und Lernkultur spielt. Wird auf die Bedürfnisse der „neuen Generation“ eingegangen? Haben Forderungen nach Revision und Umwandlung der Unterrichtsinhalte und Methoden konkrete Reformen bewirkt? Und welchen Einfluss haben Projekte innerhalb der Germanistik mit deutschen Universitäten auf die oben beschriebenen vorherrschenden Strukturen in Tunesien?

Für diese Untersuchung werden thematische Punkte aufgegriffen, die als einflussreich für die jetzige Generation der Studierenden und die Lehrenden angesehen werden. Daher werden Diskussionen aus der Fachpresse wiedergegeben,

die Reformen im Bildungssektor zu den Themen Hochschulzugang, Reformierung des Prüfungssystems, Entwicklungen der Hochschulautonomie betreffen, behandelt.

Ich gebe nun einen kurzen Überblick über den Aufbau der geplanten Arbeit. Im ersten Teil der Forschungsarbeit werden Maßnahmen und Reformen im Bildungssektor seit der Unabhängigkeit Tunesiens 1956, die unmittelbar die Studenten betreffen oder in ihren Auswirkungen Einfluss auf sie haben, dargelegt. Das Hochschulwesen hat sowohl unter dem ersten Präsidenten Bourguiba als auch unter dem zweiten Präsidenten Ben Ali, der im Laufe des sogenannten „Arabischen Frühlings" geflüchtet ist, einige Wandlungen durchlebt, die es zu skizzieren gilt (Bouttemont 2002: 129–136). Um die Situation der Studierenden sowie die Äußerungen zu ihrer Situation einschätzen zu können, ist zunächst die Skizzierung des Bildungssystems als Hintergrundwissen von Nutzen. Es zeigen sich innerhalb der Entwicklungen im Bildungssystem Tendenzen, die zum Teil vom Ausland mitbeeinflusst sind und stark die Universitätsbildung betreffen.

So ist das tunesische Bildungs- und Hochschulsystem nach französischem Vorbild zentralistisch organisiert. Einzelne Reformen betrafen bisher insbesondere die Einführung des dreistufigen Bologna-Systems, was einen Wechsel in der Struktur der tunesischen Hochschule bedeutete (vgl. Bericht des tunesischen Hochschulministers, 6/2006: La réforme LMD en Tunisie Note de cadrage. La licence 2006).

Die postkoloniale Entwicklung, die es in dieser Arbeit insbesondere zu eruieren gilt, steht im Spannungsfeld von politischen Forderungen, ökonomischer Modernisierung und der Effizienz des Fremdsprachenunterrichts. Es scheint dabei interessant herauszuarbeiten, auf welchen Ebenen über Fremdsprachenunterricht diskutiert wird, welche Entwicklungsfelder sich abzeichnen und welche Schwerpunkte die Fremdsprachenforschung mit Blick auf das Germanistikstudium in Tunesien heute setzt.

Im zweiten Teil soll auf die Entwicklung der Fremdsprachenmethode und die Herausbildung einer Fremdsprachendidaktik eingegangen werden. Dabei soll untersucht werden, inwieweit die Rolle der Studierenden im Hochschulbereich und im Unterricht thematisiert sind. Welches Unterrichtsprinzip wird mehrheitlich angewendet und welches wird von den tunesischen Germanistikstudierenden positiv angenommen?

Im dritten, empirischen Teil der Arbeit wird die Befragung der Studierenden wiedergegeben, die sich in Fragebögen, Interviews und Aufsätzen zu ihrer Situation äußern. Ziel ist es, die spezifische Sicht dieser Gruppe darzustellen, indem diese ihr Germanistikstudium beschreibt und beurteilt. Folgende Punkte werden dabei untersucht:

- Wie und inwieweit nehmen die Studierenden ihre Lernsituation wahr?
- Fühlen sie sich durch politische und soziale Faktoren unter Druck gesetzt?

- Welche Erwartungshaltung haben sie bezüglich ihrer beruflichen Zukunft und was ist die Motivation für ihr Germanistikstudium?
- Welche Forderungen gibt es seitens der Studierenden bezüglich der Lernsituation?

Dabei werden auch Interviews mit Germanistikdozenten durchgeführt werden, um Rückschlüsse ziehen zu können.

Es sollte hier hervorgehoben werden, dass die Ergebnisse der geplanten Untersuchung die Theorie untermauern und zugleich ergänzen können. Inwiefern stimmen die Maßnahmen mit der sozialen Wirklichkeit überein?

Um diesen Zusammenhang zu erläutern, bedarf es einer interdisziplinären Studie, die auf einer deskriptiven, empirischen und abschließend analytischen Untersuchung gründet.

Das Bildungssystem ist, neben der Frauenförderung, eines der bevorzugten Aushängeschilder des modernen tunesischen Staats. Seit der Unabhängigkeit 1956 wurden kontinuierlich 15–30% der Staatsausgaben für das Bildungswesen ausgegeben (Seeth 2015).

Seit den achtziger Jahren ist auch die Zahl der Einschreibungen an den Hochschulen in die Höhe geschnellt. Nach rein quantitativen Maßstäben bewertet ist das tunesische Bildungssystem im Vergleich zu denen vieler anderer arabischer Staaten vorzeigbar.

Ein Hochschulabschluss galt in Tunesien lange Zeit als ein relativ sicheres Mittel des sozialen Aufstiegs. Die Situation auf dem Arbeitsmarkt hat sich jedoch in den letzten Jahren verändert. Zum einen haben sich die Bedingungen innerhalb Tunesiens gewandelt. Betrachtet man die Entwicklung der Arbeitslosenzahlen für Tunesien nach Alter verteilt, so wird klar, dass ein höherer Abschluss dort eben kein Garant für eine Anstellung ist. Es sind gerade die jüngeren, besser ausgebildeten Menschen, die in den letzten Jahren keine Arbeit fanden, und nicht die älteren, weniger gebildeten Arbeitskräfte, welche die Unternehmen weniger kosten (Werdermann 2003).

In allen Belangen, die die Universitäten und das Studium betreffen, wird das Ministerium hinzugezogen und muss Entscheidungen treffen. Das nationale Evaluationskomitee bewertet und beurteilt die Universitäten und die Ergebnisse von dazugehörigen Projekten. Da in Hinblick auf die Thematik bislang wenig publiziert wurde und einer wissenschaftlichen Darstellung der Germanistikstudierenden nach der Revolution gänzlich fehlt, weist der Forschungsstand über eine derartige empirisch-analytische Aufbereitung derzeit noch eine große Lücke auf.

Die Quellenlage zum Thema der Germanistik in Tunesien ist spärlich. Man findet fremdsprachige Literatur zur Pädagogik allgemein in Tunesien und zu den Entwicklungen des Bildungswesens. Doch folgen die Fachpublikationen zur Fremdsprachenpädagogik ihrer eigenen Tradition. Hier geht es um die Entwicklung der Geisteswissenschaft in einem gesellschaftlichen und politischen Wandel, indem er

dem staatlichen Bildungsauftrag der „Modernisierung" folgt (Jelmam 2005). Wie diese genau aussieht und aussehen soll, wird in dieser Arbeit im ersten Teil beleuchtet. Die Arbeit soll insbesondere die Reformen im Hochschulbereich mit besonderem Augenmerk auf die Germanistik nach der Revolution eruieren. Den Abschluss der geplanten Arbeit bildet die Beantwortung der oben genannten Forschungsfragen. In der abschließenden Zusammenfassung werden die wichtigsten Erkenntnisse noch einmal dargestellt. Das Schlusswort soll auch einen Ausblick auf mögliche weiterführende Forschungsfelder bzw. offene Fragen zu diesem Themenbereich umfassen.

Als wichtige Literatur für diese Arbeit sind u.a. Berichte von verschiedenen (internationalen) Organisationen über das Hochschulsystem in Tunesien sowie z.B. von der Europäischen Kommission TEMPUS „Higher Education in Tunisia"[3] oder der Bericht der Weltbank „Second Higher Education Reform Support Project"[4] zu nennen. Ferner werden tagesaktuelle Zeitungsartikel wie z.B. aus der Online-Zeitschrift „Inkyfada"[5] oder „La Presse"[6] herangezogen.

Literaturverzeichnis

Akbarzada, Leila (2013). „Frauen für und gegen Gleichberechtigung". In: *Neue Züricher Zeitung* 18/5. http://www.nzz.ch/frauen-fuer-und-gegen-gleichberechtigung-1.18083438 (letzter Zugriff: 29.08.2016).

Altmayer, Claus (2004). *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München.

Angenendt, Steffen/ Popp, Silvia (2012). „Jugendarbeitslosigkeit in nordafrikanischen Ländern. Trends, Ursachen und Möglichkeiten für entwicklungspolitisches Handeln". In: *SWP-Aktuell, Stiftung Wissenschaft und Politik Deutsches Institut für Internationale Politik und Sicherheit 1962–2012*. 34/Juni 2012. https://www.swp-berlin.org/fileadmin/contents/products/aktuell/2012A34_adt_pop.pdf (letzter Zugriff: 29.08.2016).

Ben, Hassine/ Par, Oum Kalthoum (2015). „Enseignement supérieur: assurance qualité et éthique". In: *La Presse de Tunisie*, 06/07/2015. http://www.turess.com/fr/lapresse/101431 (letzter Zugriff: 13.11.2016).

Bouttemont, Cécile de (2002). „Le système éducatif tunisien". In: *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 29. S. 129–136.

Décret-Loi 2011–683 du 9 juin 2011. In: *Journal Officiel de la République Tunisienne*. www.utm.rnu.tn/utm/documents/reglement/organisation/33.pdf (letzter Zugriff: 29.08.2016).

3| European Comission Tempus (2012).

4| z.B.: *Tunisia – Second Higher Education Reform Support Project* (2015).

5| z.B.: Zriba/ Trabelsi 2015.

6| Ben Hassine 2015.

Jelmam, Yassine (2005). „L'enseignement supérieur tunisien vu par ses acteurs – réalités et perspectives". In: *Revista Iberoamericana de Education* 2005. http://rieoei.org/deloslectores/921Yassine.PDF (letzter Zugriff: 29.08.2016).

La réforme LMD en Tunisie Note de cadrage. La licence. (2006). Ministère de l'Enseignement Supérieur Direction Générale de la Rénovation Universitaire, Mars. http://www.isetkr.rnu.tn/new/pdfs/note_de_cadrage_LMD_Version-Francaise.pdf (letzter Zugriff: 29.08.2016).

Seeth, Amanda tho (2015). „Zwischen Demokratisierung und Gewalt: Universitäten in Nordafrika seit 2011". In: *GIGA. German Institute of Global and Area Studies. GIGA Focus/Nahost* 7. S. 18.

Siddique, Abdul-Hasanat (2014). „This is the key to Tunisia's future". In: *Your Middle East* 9/2014. http://www.yourmiddleeast.com/culture/this-is-the-key-to-tunisias-future_26501 (letzter Zugriff: 29.08.2016).

Wandler, Reiner (2013). „Fracking in Tunesien. Aller Gefahren zum Trotz". In: *Taz* 3/12/2013. S. 7.

Werdermann, Sonja (2003). „Hochschulbildung in Tunesien. Marktwert abnehmend?". In: *der Überblick. Zeitschrift für ökumenische Begegnung und internationale Zusammenarbeit* 1. http://www.der-ueberblick.de/ueberblick.archiv/one.ueberblick.article/ueberblicka0bd.html?entry=page.200301.009 (letzter Zugriff: 29.08.2016).

Zriba, Kais/ Trabelsi, Lina (2015). „Système éducatif: Une réforme qui tarde". In: *Inkyfada* 14/04/2015. https://inkyfada.com/2015/04/systeme-education-reforme-greve-tunisie/. (letzter Zugriff: 29.08.2016).

Internetquellen

European Comission Tempus (2012). *Higher education in Tunisia*. http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating_countries/reviews/tunisia_review_of_higher_education.pdf (letzter Zugriff: 29.08.2016).

MESRS (Homepage des tunesischen Hochschulministeriums). www.mes.tn (letzter Zugriff: 29.08.2016).

Tunisie Numerique (2014). *La grève des instituteurs est réussie à 93.6%*. http://www.tunisienumerique.com/tunisie-video-la-greve-des-instituteurs-reussie-a-93–6/221975 (letzter Zugriff: 29.08.2016).

Tunisia – Second Higher Education Reform Support Project (2015). http://documents.worldbank.org/curated/en/651081468102882976/Tunisia-Second-Higher-Education-Reform-Support-Project (letzter Zugriff: 29.08.2016).

DIDAKTIK DES DEUTSCHEN ALS FREMDSPRACHE IN EUROPA – STAND UND PERSPEKTIVEN

DOI: XXXXXXX

Ákos Bitter
Universität Regensburg / Deutschland

Eine komparative Beschäftigung mit deutschen Elementen in Sprachen des östlichen Europa als gemeinsames Potenzial für hiesige Deutschdidaktiken

Abstract

A comparative analysis of German borrowings in the languages of Central and Eastern Europe

Varous kinds of borrowings from German have been incorporated into the vernaculars and standard languages of Central and Eastern Europe. However, teaching German as a foreign language has barely used this potential bridge for the learners. This article shows the possibilities of increasing the motivation of the learners of German by using this bridge, which could also be of help to L1-speakers of Central and Eastern European languages in their communication with one another.

Keywords: German borrowings, comparative linguistics, teaching German as a foreign language, Central and Eastern Europe, language learning motivation.

1 Einstieg

Je näher eine Kultur im östlichen Europa einer deutschsprachigen steht, desto größer ist deren Einwirkung auf sie und folglich auch desto mehr Lehngut aus dem Deutschen befindet sich darin. Der lexikalische aber auch der syntaktische Einfluss des Deutschen auf das Polnische, Ungarische oder Slowenische war v.a. bis zur Festigung der Nationalsprachen erwartungsgemäß größer als etwa auf das Bulgarische oder Rumänische (oder aber auch außerhalb dieser Region etwa auf

das Spanische oder Chinesische). In die umgekehrte Richtung lassen sich auch Einflüsse feststellen, ihr Maß ist allerding viel geringer[1].

In meiner Dissertation (Bitter 2013) bin ich der Frage nachgegangen, ob eine Bewusstmachung deutschen Lehnguts im Ungarischen, Deutschlernenden in irgendeiner Form bei ihrem Lernprozess und Sprachgebrauch behilflich ist.

2 Germanistiken bzw. Deutschkundige und -lernende in Anrainerländern am deutschen Sprachgebiet und ihre Möglichkeiten

Das ungarische Sprachgebiet ist eins der Anrainergebiete, wo wie Mádl (1998: 562) feststellt, bessere Deutschkenntnisse, eine leichtere Orientierung in Geographie, Geschichte, Kunst- und Kulturgeschichte des deutschen Sprachraums und nur ein Minimum von Fremdheitsgefühl dem Deutschen und Deutschsprachigen gegenüber vorhanden seien. Nach Gruczas (1998: 38) Meinung ist das Forschungs- und Lernobjekt dieser mitteleuropäischen Germanistiken „das Deutsch vor Ort – seine Geschichte, sein gegenwärtiger Zustand, seine Zukunft".

Laut Newerkla (2002: 2) geht es in der besagten Region, in der ein außergewöhnliches Aufeinandertreffen von einer germanischen und finnougrischen Sprache und mehreren slawischen stattfindet, um „einen komplexen und zugleich loseren Begriff eines Sprachareals" (vgl. auch Kurzová 1996). Einen praktischen und exemplarischen Beweis erbringt er in Newerkla (2011), in dem er über seine beiden Zielsprachen Tschechisch und Slowakisch hinaus, Parallelen u.a. aus dem Polnischen und Ungarischen anführt. Dadurch wird es an der Lexik sichtbar, in welchem Maße Sprachen der Region durch deutsches Lehngut nicht nur mit dem Deutschen, sondern auch untereinander verbunden sind.

3 Historisch-linguistische und glottodidaktische Anknüpfungspunkte

Im Rahmen von Bitter (2013) durfte ich mir nur einige Seitenblicke v.a. nach Polen (vgl. Lipczuk 1999, 2007, Lipczuk/Jackowski 2009) aber auch nach Tschechien (vgl. Havránek/Fischer 1968, Skála 1981) oder generell (vgl. Oschlies 2005) erlauben.

Selbstverständlich waren mir mögliche glottodidaktische Bezüge genauso wichtig (vgl. Rinas 2007, Sander 2007), auch wenn sie nur Anknüpfungspunkte zu meinem Anliegen in Bitter (2013) bzw. zu einer möglichen Integration der oben genannten sprachhistorischen Erkenntnisse in ein regionsübergreifendes/

1| Vgl. eine Liste in Newerkla (2002: 4).

überregionales didaktisches Konzept für Deutsch darstellten. Am häufigsten ging es um Kontrastivität (Zabrocki 1970) oder das Mit- bzw. Gegeneinader des Englisch- und Deutschunterrichts[2] (Sitarek 2006, Targońska 2004, Tobiasz 2008). Auch die Annäherung von Badstübner-Kizik (2007) war für mich von Bedeutung, auch wenn sie in erster Linie von kulturell-landeskundlicher Natur ist.

Das Ziel dieses Beitrags ist es, aufgrund der Erkenntnisse in Bitter (2013) inkl. Seitenblicke in die Region mögliche Anknüpfungspunkte von Forschungsergebnissen der historischen Linguistik und Forschungsdesideraten der Deutschdidaktiken zu benennen. Dabei soll aus den im Einstieg genannten v.a. historischen bzw. aus Raumgründen der Schwerpunkt auf die Phonologie, Morphologie und Semantik gelegt werden[3].

4 Gemeinsames Lehngut: sprachen- und völkerverbindend – das mitteleuropäische Sprachareal

Laut Kurzová (1996: 57) lässt sich das mitteleuropäische Sprachareal auf die Fokussprachen Deutsch, Slowakisch, Tschechisch und Ungarisch und die Marginalsprachen Polnisch und Slowenisch zerteilen. Dafür führt sie zahlreiche sprachtypologische Beispiele an[4]. Freilich zeigt sich dieses Areal auch im Wortschatz. Aufgrund lexikalischer Gemeinsamkeiten weist Newerkla (2002: 8f.) auf die Existenz eines kleineren Areals hin, das mit dem Gebiet der ehemaligen K.u.K. Monarchie identisch ist (vgl. Tab.1). Zuvor vertritt er jedoch die Meinung, ein mitteleuropäisches Sprachareal könne nicht im Sinne etwa eines Balkansprachbunds verstanden werden, weil dort:

> verschiedene Prozesse aufeinander wirkten und wirken, die einen komplexen und zugleich loseren Begriff eines Sprachareals notwendig machen. So darf man weder von der falschen Vorstellung ausgehen, dass eine Sprache nur zu einer Arealgruppierung gehören kann, noch glauben, dass ein solches Areal in Bezug auf die einzelnen Übereinstimmungen in jedem Fall geschlossen ist, d.h. lediglich auf die Sprachen des Areals beschränkt sein muss. (Newerkla 2002: 2)

2| Eine Ausnahme bildet Zawadzka (2011), die sich bei Polnisch als Fremdsprache mehr als bei Englisch oder Deutsch auf Vorkenntnisse zu bauen genötigt sieht.

3| In der aktuellen Mehrsprachigkeitsdidaktik spielen andere Bereiche eine wichtige Rolle. Ein konsequenter Vergleich der verschiedenen Schwerpunkte aus dieser durchgehend synchroner und der in diesem Beitrag in den Vordergrund gestellten diachroner Sicht würde den zur Verfügung stehenden Rahmen sprengen.

4| Wie u.a. der stabile Wortakzent, Ähnlichkeiten bei der Futurbildung, der Bildung der Zahlwörter 11–19 und etwa der synthetischen Steigerung der Adjektive.

Tab. 1: Mitteleuropäisches Sprachareal 1 (nach Newerkla 2002: 9)

Deutsch	Ungarisch	Tschechisch	Slowakisch
Trafik	trafik	trafika	trafika
Matura	matura (érettségi[5])	maturita	matúrita
Deka(gramm)	deka	deka	deka
Ribisel	ribiszke/ribizli[6]	rybíz	ríbezle
Semmel	zemle	žemle	žemľa
Karfiol	karfiol	karfiol	karfiol
Servus	szervusz	servus	servus

Wenn man dies mit bedenkt, dann kann es noch weniger willkürlich vorkommen, wenn die Reihe der oben angeführten vier Sprachen durch das Polnische (bzw. das schlesische Polnisch) ergänzt wird (vgl. Tab. 2a und 2b), zumal ein Teil von Polen, wenn auch nur ein kleiner, genauso zur K.u.K. Monarchie gehörte, wie das tschechische, slowakische und ungarische Sprachgebiet nahezu gänzlich. Das Heranziehen der einschlägigen Äquivalenten aus dem Englischen als Vergleichsgrundlage, das selbstverständlich nicht zu diesem Sprachareal gehört, geschieht schon aus fremdsprachendidaktischen Gründen. Es kann oft zu einem leichteren Verständnis führen als die Zugehörigkeit zweier Sprachen (z.B. Deutsch und Englisch) zur gleichen Sprachfamilie[7]. Geht man einen Schritt weiter, dann stellt sich die Frage, ob unbedingt nur typologisch verwandte Sprachen (in dem Falle Englisch und Deutsch) das Lernen der jeweils anderen begünstigen können. Konkreter scheinen in solchen Fällen diese ostmitteleuropäischen Herkunftssprachen beim Deutschlernen mehr zu helfen als das Englische, was durchaus dafür plädieren kann, dass in diesen Ländern Deutsch vor Englisch gelernt werden könnte und sollte[8]. Krumm, der von Giersberg befragt wird[9], und

5| Ergänzung durch Á.B. matúra ist im Ungarischen bereits veraltet. Allgemein gebräuchlich ist aber die Lehnübertragung aus dem Wort. Die vollständige Form ung. érettségi vizsga entspricht der Bezeichnung: Maturitätsprüfung.

6| Ergänzung ung. ribizli durch Á.B. Diese Form ist umgangssprachlich und steht phonologisch dem Ursprungswort näher als die phonologisch wie syntaktisch/semantisch angepasste: -ke ist nämlich das ungarische Diminutivsuffix.

7| Mehr zu Mutter- bzw. Erstsprache im Mehrsprachigkeitskonzept in Bitter (2013: 373–386).

8| Hier wird auf die systematische Sammlung von Argumenten für die Wahl einer Sprache als erste Fremdsprache verzichtet und dieses Argument nur als eines – wenn auch kaum erwähntes – betrachtet.

9| *Herr Krumm, hat die Forderung nach Deutsch als erster Fremdsprache angesichts der Bedeutung des Englischen überhaupt noch eine Berechtigung?* Ganz entschieden: ja! Ich

der die oben erwähnte Argumente durch weitere ergänzt und in einen breiteren Kontext setzt, vertritt im aktuellen Diskurs eine marginale Position wenn er sagt:

> Bei DaF wünsche ich mir, dass sich die deutschsprachigen Institutionen nicht pauschal auf das Deutsche als zweite Sprache nach Englisch zurückziehen. Es müsste sehr viel genauer regional und lokal untersucht werden, welche Argumente für welche Sprachenfolge sprechen. Diese Argumente müssten dann klar benannt werden. Und wo Deutsch als erste Fremdsprache infrage kommt, müsste man entsprechend investieren. (Goethe-Institut e. V., 2009)

5 Ein Plädoyer für Deutsch als (Inter-)Regionalsprache als zweite Sprache vor dem Englischen[10]

Auch im östlichen Europa gilt im allgemeinen Schulwesen seit über 15 Jahren Englisch als favorisierte erste Fremdsprache. In Polen, der Slowakei und Tschechien gab es während dieser Zeit immer wieder Gesetze[11], die sogar Englisch als erste Fremdsprache vorschrieben oder vorschreiben. Die örtlichen Goethe Institute versuchen einer voranschreitenden Marginalisierung des Deutschen gemeinsam mit den Deutschlehrerverbänden entgegen zu wirken[12]. Stillschwei-

---

würde es für falsch halten, jetzt nur noch auf Deutsch nach Englisch zu setzen. Für die Motivation ist wichtig, dass zum Beispiel Kinder zuallererst eine der Nachbarschafts-, Begegnungs- oder Umgebungssprachen lernen. Sonst liegt der Schluss nahe: Aha, im Kindergarten und in der Schule lernt man Dinge, die man außerhalb nicht braucht. Das wäre eine ganz fatale Weichenstellung. Deshalb ist Englisch als erste Sprache oft eine relativ schlechte Wahl. Gerade in den Ländern, wo es Grenzkontakte zu den deutschsprachigen Ländern gibt, wo man deutschsprachiges Fernsehen empfangen kann, haben wir für Deutsch als erste Fremdsprache sehr gute Argumente. Und es wäre sehr sinnvoll, erst dann mit Englisch zu beginnen, wenn die englische Sprache in das Lebensumfeld der Kinder tritt – etwa wenn sie mit acht oder neun Jahren anfangen, sich für Popmusik zu interessieren. (Goethe-Institut e. V. 2009)

10| Mehr in Bitter (2013: 386–395). Die Eigenschaft des Deutschen als (Inter-)Regionalsprache soll dieses Plädoyer prägen, wobei auf andere Argumente aus dem aktuellen Mehrsprachigkeitsdidaktik-Diskurs nicht eingegangen wird.

11| Immerhin waren sie in jeweils unterschiedlicher Schärfe und Länge bzw. mit unterschiedlichen Einschränkungen in Kraft. Auch der Einfluss der Eltern und die nicht eindeutigen bis nachlässigen Zeichen von der deutschen Wirtschaft sind allerdings nicht zu unterschätzen.

12| Vgl. Deutsch-Wagen-Tour in Polen http://www.goethe.de/ins/pl/lp/prj/dwt/deindex.htm, Šprechtíme in der Tschechischen Republik http://www.goethe.de/ins/cz/prj/jug/spr/udp/deindex.htm: diese beiden „Aktionen“ laufen schon seit mehreren Jahren. Auch das Spiel aus der Kampagne in der Slowakei „Chceme vedieť nemecký“ (dt. Wir wollen Deutsch können.) http://www.chcemevedietnemecky.sk/sk/Vitajte.html wurde nicht beendet. Nur die Kampagne in Ungarn „Nem kunszt“ (dt. keine Kunst sc. Deutsch zu reden) http://nemkunszt.hu ist von September 2014 bis März 2015 gelaufen und hatte eine spezielle

gend wird jedoch beinahe überall akzeptiert, dass auch im östlichen Europa Deutsch in den Schulen nur als zweite Fremdsprache unterrichtet werden kann. Die wenigen Ausnahmen bilden gewisse Schulen in der Nähe der Grenze an den deutschsprachigen Ländern, Deutschland und Österreich, bzw. die Schulen der deutschen Minderheit und neben einigen Privatschulen deutschsprachiger Träger die deutschen und österreichischen Auslandsschulen. Vor allem in all diesen Schulen aber auch darüber hinaus ist im östlichen Europa oft keine strenge Unterscheidung zwischen DaM, DaF und DaZ[13] möglich. Im Wesentlichen aber gibt es nur Lehrbücher und Handreichungen für den Deutschunterricht in den Minderheitenschulen, in denen vorwiegend rückblickend die Geschichte, Kultur und Sprache der deutschen Minderheit geschildert nicht jedoch die (inter) regionale Bedeutung und Verwendbarkeit des Deutschen thematisiert werden.

In der Tabelle 2a werden aus dem Bereich der Lexik einige Einzelbeispiele gebracht.

Tab. 2a: Mitteleuropäisches Sprachareal 2/1 (nach Newerkla 2011[14])

Deutsch	**Ungarisch**	**Tschechisch**	**Slowakisch**	**Polnisch**	**Englisch[15]**
Paradeiser	paradicsom	paradajka	paradajka	paradajka[16]	tomato
Plakat	plakát	plakát	plagát	plakat	poster/bill
Schlager	sláger	šlágr	šláger	szlagier	hit

Paradeiser[17] (Standarddeutsch: Tomate) und seine Lehnformen weisen auf einen gemeinsamen religiös-kulturellen Hintergrund in der Region hin. Aus dem Wort Plakat, das ursprünglich aus dem Französischen kommt und in der Region über das Deutsche verbreitet ist, bzw. dem Lehnübersetzung Schlager aus engl. hit lässt sich auf die bedeutende Vermittlerrolle des Deutschen im ganzen östlichen Europa und oft noch weiter nach Osten schließen.

Durch die folgenden Beispiele wird gezeigt, wie oft auch Internationalismen in den einzelnen Sprachen im östlichen Europa aus phonologischer,

Klientel im Visier. Die slowakische und ungarische Webseite sind (fast) einsprachig, die beiden ersteren haben auch eine deutschsprachige Fassung.

13| DaM ist mal Deutsch als Muttersprache mal als Minderheitensprache zu verstehen, während eine zumindest partielle DaZ-Situation für Einheimische ohne deutschen Hintergrund in Schulen mit einem deutschen Träger entstehen kann.

14| Laut Newerkla (2011: 408) alle Entlehnungen allgemein deutscher Herkunft.

15| Die Entsprechung im Englischen wird im Falle einer gleichen oder ähnlichen Etymologie in der Regel auch von Newerkla (2011) angegeben, ansonsten von mir hinzugefügt.

16| Nach Newerkla (2011: 401) pl.-schles.

17| lat. malum paradisum, Paradeisapfel (i.e. Tomate).

graphematischer, syntaktischer oder semantischer Sicht der Form im Deutschen näher als der im Englischen stehen[18].

Tab. 2b Mitteleuropäisches Sprachareal 2/2 (nach Newerkla 2011[19])

Deutsch	Ungarisch	Tschechisch	Slowakisch	Polnisch	Englisch
Schluck	slukk	šluk	šluk	szluk/g[20]	slug
Baracke	barakk	barák	barak	barak	barracks
Boje	bója	bóje	bója	boja	buoy
Filz	filc	Filc4	filc	filc	felt
Funktionär	funkcionárius	funkcionář	funkcionár	funkcjonariusz	official/ functionary
Gas	gáz	gáz	gáz	gaz	gas/fluid
Konzert	koncert	koncert	koncert	koncert	concert/ concerto
Mörser	mozsár	moždíř	mažiar	moździerz	mortar

5 Postulate für eine Zielsetzung, Deutsch als zweite Sprache im östlichen Europa zu erforschen und zu unterrichten

Als allgemeine Grundlage sollte das (An)erkennen der eingangs erwähnten, der von Mádl (1998: 562) und Grucza (1998: 38) geschilderten Position des Deutschen im östlichen Europa sein. Ein erster Handlungsbedarf der einzelnen örtlichen Germanistiken sollte folglich aufgrund der neuen Rolle des Deutschen als (Inter-) Regionalsprache für Kultur und Wirtschaft der Überwindung überkommener Kategorien und der Findung neuer, die vom Vergangenen ausgehen und das Gegenwärtige berücksichtigen, gelten. Forschung und Lehre, universitäre wie schulische sollten da Hand in Hand gehen. Allgemeine DaF-Thematiken, die der speziellen Lage des Deutschen im östlichen Europa in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft nicht Rechnung tragen sind zu ergänzen und auf ihre Schwerpunkte zu überprüfen. Des Weiteren sollte in den einzelnen Ländern der Region einer umfassenden und interdisziplinären Forschung zur (Fremd-) Sprachreihenfolge

18| Damit wird keinesfalls in Frage gestellt, dass es viel mehr Gründe geben kann, eine Sprache zuerst und eine andere später zu lernen als nur Systemähnlichkeit.

19| Nur Entsprechungen von dt. Mörser Entlehnungen aus dem Mittelhochdeutschen (1050–1350) (S. 150).

20| Nach Newerkla (2011: 486) pl.-schles.

Deutsch und Englisch mit sprach(en)politischen Konsequenzen (mehr) Aufmerksamkeit geschenkt werden[21].

Ein wichtiges Desiderat wäre es meines Erachtens, mehr Vernetzung zwischen regionalen Germanistiken zur Stärkung des Standortes anzustreben, einander lokale Schwerpunkte und den eigenen Umgang mit regionalen vorzustellen. Darauf aufbauend könnte ein gegenseitiges Kennenlernen der jeweiligen aktuellen Zugänge zum Deutschen erfolgen. Wenn man dabei voneinander lernt, dann wäre es gar nicht mehr so weit über das verbindende Deutsche von der Sprache und Kultur der anderen zu lernen. Denn gerade in dieser Region gibt es zu viele „unbekannte Nachbarn" oder Nachbarn, die sich angesichts des europäischen Integrationsprozesses, der parallel zur Globalisierung läuft, besser kennen lernen könnten. Auch oder gerade durch und über das Deutsche.

Literaturverzeichnis

Badstübner-Kizik, Camila (2007). „Kontaktdidaktik – ein mögliches Konzept für den DaF-Unterricht in Mitteleuropa?". In: Schmitz, W. (Hg.) *Zwischeneuropa Mitteleuropa. Sprache und Literatur in interkultureller Konstellation. Akten des Gründungskongresses des Mitteleuropäischen Germanistenverbandes*. Dresden. S. 708–716.

Bitter, Ákos (2013). *Deutsche Sprachelemente im Ungarischen als Hilfen beim kognitiven Erwerb des Deutschen – Einsichten aus Unterrichtseinheiten mit ungarischen Deutschlernern*. Hamburg.

Goethe-Institut e.V. (2009). *Deutsch nur als zweite oder dritte Fremdsprache? – ein Interview mit Hans-Jürgen Krumm*. http://www.goethe.de/ins/cz/prj/jug/spr/inf/de4568512.htm (letzter Zugriff: 11.07.2016).

Grucza, Franciszek (1998). „Mitteleuropa – Deutsch – Auslandsgermanistik". In: Grucza, F. (Hg.) *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte – Stand – Ausblicke.* Warszawa. S. 27–42.

Havránek, Bohuslav/ Fischer, Rudolf (Hg.) (1968). *Deutsch-tschechische Beziehungen im Bereich der Sprache und Kultur. Aufsätze und Studien*. Band 2. Berlin.

Kurzová, Helena (1996). „Mitteleuropa als Sprachareal". In: *Acta Universitatis Carolinae – Philologica 5, Germanistica, Pragensia* XIII. S. 57–73.

Lipczuk, Ryszard (1999). „Deutsche Einflüsse im Polnischen und deren Reflektion in Polen". In: Spillmann, H.O./ Warnke, I. (Hg.) *Internationale Tendenzen*

21| Diese Frage ist sehr komplex: neben dem traditionellen Verhältnis des Deutschen zu den einzelnen Ortssprachen, das durch Geschichte und Kultur geprägt wurde, und das kleinere bis größere Unterschiede in der Region aufweist, kommen u.a. noch typologische Fragen oder die Frage der im Land bzw. der Region gelernten anderen Sprachen hinzu.

der Syntaktik, Semantik und Pragmatik. Akten des 32. Linguistischen Kolloquiums in Kassel 1997. Frankfurt a.M. S. 291–297.

Lipczuk, Ryszard (2007). *Geschichte und Gegenwart des Fremdwortpurismus in Deutschland und Polen.* Frankfurt a.M.

Lipczuk, Ryszard/ Jackowski, Przemysław (2009). *Sprachkontakte – Sprachstruktur. Entlehnungen – Phraseologismen. Stettiner Beiträge zur Sprachwissenschaft.* Band 2. Hamburg.

Mádl, Antal (1998). „Statement zum Podium ‚Standortgebundenheit' und Rückbezüglichkeit der Germanistik". In: Grucza, F. (Hg.) *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte – Stand – Ausblicke.* Warszawa. S. 561–567.

Newerkla, Stefan M. (2002). „Sprachliche Konvergenzprozesse in Mitteleuropa". In: Pospišil, I. (Hg.*) Crossroads of Cultures: Central Europe/ Perekrestki kul'tury: Srednjaja Evropa/ Křižovatky kultury: Střední Evropa.* Brno. S. 211–236.

Newerkla, Stefan M. (2011). *Sprachkontakte Deutsch – Tschechisch – Slowakisch. Wörterbuch der deutschen Lehnwörter im Tschechischen und Slowakischen: historische Entwicklung, Beleglage, bisherige und neue Deutungen.* Frankfurt a.M.

Oschlies, Wolf (2005). „Štimung ohne cugcvang oder cajtnot. Betrachtung zu Germanismen in Osteuropa 2004/2005". In: *Muttersprache* 2/2005. S. 150–167.

Rinas, Karsten (2007). „Fehler und Sprachbund. Plädoyer für eine mitteleuropäische Fehlerlinguistik". In: Schmitz, W. (Hg.) *Zwischeneuropa – Mitteleuropa: Sprache und Literatur in interkultureller Konstellation. Akten des Gründungskongresses des Mitteleuropäischen Germanistenverbandes.* Dresden. S. 729–742.

Sander, Gerald G. (Hg.) (2007). *Deutsch als Sprachenbrücke in Mittel- und Osteuropa*. Hamburg.

Sitarek, Adam (2006). „Referenzielle Analyse der deutsch-polnischen und deutsch-englischen ‚falschen Freunde' aus der Sicht der Deutsch-nach-Englisch-Didaktik in Polen". In: Kotin, M. L./ Zuchewicz, T./ Laskowski, M./ Krycki, P. (Hg.) *Deutsch als Forschungsobjekt und als Studienfach. Synchronie – Diachronie – Sprachkontrast – Glottodidaktik*. Frankfurt a.M. S. 383–395.

Skála, Emil (1981). „Diachronische und synchronische Aspekte der deutsch-tschechischen Interferenz". In: *Zeitschrift für Germanistik* 2. S. 389–403.

Targońska, Joanna (2004). „Zur Nutzung von Englischkenntnissen beim Erwerb des deutschen Wortschatzes. Eine empirische Untersuchung an polnischen Schülern". In: Hufeisen, B./ Marx, N. (Hg.) *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch hilfsvoll, Forum Angewandte Linguistik.* Band 44. Frankfurt a.M. S. 117–136.

Tobiasz, Lesław (2008). „Tertiärsprache und Sprachbewusstheit – Was Deutsch lernende Anglistikstudenten über ihre sprachlichen Erfahrungen denken". In: *Info DaF* 35,5. S. 453–466.

Zabrocki, Ludwik (1970). „Grundfragen der kontrastiven Grammatik". In: Schwann, S. (Hg.) *Probleme der kontrastiven Grammatik*. (=Sprache der Gegenwart. Band 8). Düsseldorf. S. 31–52.

Zawadzka, Agnieszka (2011). „Transfer aus vorgelernten Sprachen als Lernerleichterung im schulischen Unterricht Polnisch als dritte Fremdsprache? Zum (möglichen) Umgang mit sprachlichem Vorwissen". In: Baur, R./ Hufeisen, B. (Hg.) ‚*Vieles ist sehr ähnlich*' *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler. S. 7–29.

DOI: XXXXXXX

Petra Fuková
Masaryk-Universität / Tschechische Republik

Motivierung zum Deutschlernen als L3 nach Englisch: Theoretische Grundlagen und Umriss der Forschungsmethodologie

Abstract

Motivating to learn German as L3 after English:
Theoretical basis and outline of research methodology

This contribution briefly explains the situation of foreign language learning in the Czech Republic which inspired the creation of a project for a dissertation. The project is devoted to the motivational strategies a teacher can use in teaching German as L3 in order to motivate his students to learn German after English. This contribution describes the theoretical foundation of the project and the methodology of the intended research.

Keywords: motivation to learn foreign languages, motivating to learn foreign languages, multilingualism.

1 Einführung

Englisch ist in den Ländern Europas längst zur Sprache Nummer eins geworden. Das können wir heute schon als Tatsache betrachten (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: 745–746). Die Tschechische Republik stellt dabei keine Ausnahme dar. Die tschechische Regierung reagierte auf die europäischen Dokumente und seit dem Schuljahr 2013/2014 müssen alle Schüler mindestens zwei Fremdsprachen lernen. Vor diesem Schuljahr gab es diese Verpflichtung nur an Gymnasien[1]. In

1| Das Gymnasium gehört in Tschechien im Gegensatz z.B. zu Polen dem sekundären Bildungsbereich an. Es gibt insgesamt drei gymnasiale Formen, d.h. die Schüler haben drei

den Dokumenten des tschechischen Schulministeriums wird als L2 nur Englisch erwähnt (vgl. Národní plán výuky cizích jazyků 2005, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2011–2015, 2011). So lernen die tschechischen Schüler bis auf kleine Ausnahmen obligatorisch Englisch als L2 ab der dritten Klasse und dann ab der siebten (oder spätestens ab der achten) Klasse eine L3. Zu den L3 gehören Deutsch, Französisch, Russisch, in den letzten Jahren kann man einen großen Zuwachs an Interesse seitens der Schüler an Spanisch als L3 beobachten. Dieses Phänomen ist aber auch in anderen europäischen Ländern in den letzten Jahren zu beobachten (vgl. Kirchner 2004: 8, Lindemann 2007: 1).

An dieser Stelle muss auf die im gewissen Sinne spezifische Situation in Tschechien verwiesen werden. Mehr als die Hälfte der Grenzen Tschechiens bilden die Grenzen zu den deutschsprachigen Ländern, viele Tschechen reisen oft in die deutschsprachigen Länder, sowohl beruflich als auch in ihrer Freizeit, in Tschechien investieren viele deutschsprachige Firmen und beteiligen sich so bedeutend an dem Arbeitsmarkt und die Tschechen können natürlich im Rahmen des EU-Arbeitsmarktes auch in den deutschsprachigen Ländern eine Beschäftigung finden. Und vergessen wir nicht die langjährige gemeinsame Geschichte Tschechiens mit den deutschsprachigen Ländern, die objektiv gesehen auch viel Positives mit sich gebracht hat, besonders auf dem Gebiet der Kultur und Wirtschaft. Dies alles berücksichtigend, scheinen Deutschkenntnisse für Tschechen nützlich und von Bedeutung zu sein. Trotzdem sinkt allgemein das Interesse der tschechischen Schüler am Deutschlernen.

Diese Tatsache bestätigte auch eine Untersuchung von 2013 (vgl. Fuková 2013), die sich auf die Motivation der tschechischen Gymnasiasten konzentrierte. Sie sollte feststellen, wie die heutigen Gymnasiasten zum Deutschlernen nach Englisch motiviert sind. Weiterhin sollte die Untersuchung auch eine Antwort auf die Frage geben, ob sich die Motivation zum Deutschlernen im Zusammenhang mit der Entfernung zum deutschsprachigen Raum unterscheidet. Aus diesem Grund wurde die Untersuchung an zwei Gymnasien in Tschechien durchgeführt, die sich besonders durch ihre geographische Lage unterscheiden. Eins der Gymnasien befindet sich in Budweis, also in der unmittelbaren Nähe zu Österreich, das andere in Prag, das deutlich entfernter vom deutschsprachigen Raum liegt. Natürlich sind in Prag, im Gegensatz zu Budweis, mehrere internationale Firmen und Institutionen tätig. Insgesamt wurden 560 Schüler mit Hilfe eines Fragebogens befragt (271 in Budweis, 289 in Prag). Diese Befragung wurde

Möglichkeiten zum Eintritt ins Gymnasium (aus der Grundschule): nach der 5. Klasse (dann besuchen sie das 8-jährige Gymnasium), nach der 7. Klasse (dann besuchen sie das 6-jährige Gymnasium) oder nach der 9. Klasse (dann besuchen sie das 4-jährige Gymnasium). Das 8-jährige Gymnasium besteht also aus Klassen 6–13, das 6-jährige aus Klassen 8–13 und das 4-jährige aus Klassen 10–13. Das Abitur legen alle Gymnasiasten ohne Berücksichtigung der gymnasialen Form in der 13. Klasse ab.

noch durch Interviews mit einem Lehrer aus dem Budweiser Gymnasium und mit einer Lehrerin aus dem Prager Gymnasium ergänzt.

Zusammenfassend folgte aus den Ergebnissen der Befragung der Schüler, dass die Schüler in Budweis zwar einen intensiveren Kontakt zu den deutschensprachigen Muttersprachlern pflegen, aber zum Deutschlernen zeigten sich die befragten Schüler in Prag motivierter und sie wiesen auch eine größere Offenheit und Toleranz gegenüber Ausländern im Allgemeinen und besonders gegenüber Deutschen auf. Auch die Befragung der Lehrenden bestätigte die Annahme, dass das Interesse der Schüler Deutsch zu lernen kontinuierlich sinkt.

Diese Ergebnisse gaben einen Anstoß zur Wahl des Themas einer Dissertation über Motivierungsstrategien, die ein Lehrer einsetzen kann, um seine Schüler zu motivieren, Deutsch als L3 zu lernen. Im folgenden Text werden theoretische Grundlagen und der Umriss der Forschungsmethodologie dieser Dissertationsarbeit beschrieben.

2 Theoretische Grundlagen

Die Motivation zum Lernen allgemein und dadurch auch spezifisch zum Deutschlernen wird durch sehr viele verschiedene Faktoren beeinflusst. Das veranschaulicht unter anderem auch Solmeckes Pinnball-Modell (vgl. Quetz 2006: 20). In vielen Untersuchungen der Motivation zum Fremdsprachenlernen wird die Lehrperson als bedeutend für die Schülermotivation erwähnt (vgl. Kirchner 2004, Lindemann 2007, Riemer 2003). Karpinnen (vgl. 2005: 103) behauptet sogar, dass es vielleicht sinnvoller gewesen wäre, wenn sie sich in ihrer Untersuchung, die auf die Motivation zum Deutschlernen fokussierte, auf weniger Variablen konzentriert hätte, wobei sie explizit den Lehrer[2] und seine Motivation als einen möglichen Schwerpunkt erwähnt. Diese Feststellung und auch die Ergebnisse der oben angeführten Untersuchung an tschechischen Gymnasien führten zur Idee, Möglichkeiten und konkrete Strategien eines Deutschlehrers zu untersuchen, die ihm zur Verfügung stehen und die er einsetzen kann, um die Motivation seiner Schüler[3] zum Deutschlernen nach Englisch zu unterstützen und zu steigern.

Theoretisch geht die beabsichtigte Dissertationsarbeit von den bekannten Theorien der Motivation zum Fremdsprachenlernen (Gardners sozio-pädagogisches Modell, Selbstbestimmungstheorie, Attributionstheorie), von Dörnyeis Motivierungsmodell und von den Grundsätzen der Tertiärsprachendidaktik aus, die im Folgenden beschrieben werden.

2| In diesem Text werden alle Lehrer und Lehrerinnen aus ökonomischen Gründen mit dem Begriff „Lehrer“ bezeichnet.

3| In diesem Text wird die Singularform „Schüler“ aus ökonomischen Gründen sowohl für die Schülerinnen als auch für die Schüler benutzt.

2.1 Theorien der Motivation zum Fremdsprachenlernen

Das sozio-pädagogische Modell von Gardner ist in der Fremdsprachenforschung seit den 1950-er Jahren präsent. Dieses Modell unterscheidet zwischen instrumentell und integrativ orientierten Lernenden. Entscheidend für diese Unterscheidung sind die Einstellung der Lernenden zur Zielsprache und -kultur, ihre langfristigen Ziele und ihre Hauptbeweggründe. Instrumentell orientierte Lernende sehen in den Fremdsprachenkenntnissen einen gewissen Vorteil für ihr zukünftiges Leben, z. B. bessere Berufschancen. Integrativ orientierte Lernende lernen aufgrund ihres Interesses an der Zielsprache und –kultur (vgl. Riemer 2010: 1151–1152).

Erst seit den 1990-er Jahren wird die Fremdsprachenforschung von der Selbstbestimmungstheorie beeinflusst (Deci & Ryan 1985), für die der Anreiz zum Lernen und seine Herkunft bedeutend sind. Aufgrund dessen unterscheidet man zwischen intrinsisch und extrinsisch motivierten Lernenden. Intrinsisch motivierte Lernende lernen eine Fremdsprache aufgrund ihres inneren Bedürfnisses. Das mag Neugier, Selbstverwirklichung oder Spaß am Sprachenlernen sein. Extrinsisch motivierte Lernende lernen aufgrund eines äußeren Grundes, z.B. wollen sie nur Konflikte vermeiden oder lernen sie unter dem Druck von Eltern, Noten, Arbeitgeber. Je nach zunehmender Selbstbestimmtheit unterscheidet man unter den extrinsisch motivierten Lernenden noch die externale (mit dem niedrigsten Grad der Selbstbestimmtheit), introjizierte, identifizierte und integrierte (mit dem höchsten Grad der Selbstbestimmtheit) Regulation (vgl. Riemer 2010: 1152).

Die Attributionstheorie stammt aus den 1980-er Jahren und konzentriert sich bei den Lernenden auf ihre Wahrnehmung des eigenen Erfolgs bzw. Misserfolgs. Lernerfolg wirkt nach dieser Theorie motivationsunterstützend, wichtig ist jedoch, dass der Lernende den Erfolg als Folge seiner eigenen Aktivität, seiner Bemühung und seiner Fähigkeiten versteht (vgl. Riemer 2010: 1152–1153). Biel (vgl. 2012: 22) nennt Fähigkeiten, Fleiß, Schwierigkeit der Aufgabe, Glück, intrinsische Motivation, Interesse, Kompetenz des Lehrers und Stimmung als bekannte Hauptgründe des Erfolgs. Misserfolg wirkt dagegen im Sinne der Motivation kontraproduktiv, besonders, wenn der Lernende sich den Misserfolg als Folge seiner fehlenden Fremdsprachenlernbegabung erklärt (vgl. Biel 2012: 22).

Aus den oben genannten Theorien folgt, dass das Konstrukt der Motivation zum Fremdsprachenlernen sehr individuell, multidimensional und dynamisch ist. Riemer fasst unter Berücksichtigung dieser Theorien Folgendes zusammen: „Die vorgestellten theoretischen Modelle implizieren, dass gute Beweggründe in Kombination mit ausreichender Selbstbestimmung und vorhandenen Erfolgserlebnissen motiviertes Verhalten ergeben“ (Riemer 2010: 1153).

2.2 Motivierung zum Fremdsprachenlernen

Vergleichen wir die Anzahl der Untersuchungen, die sich mit der Motivation einerseits und mit der Motivierung andererseits beschäftigten, stellen wir fest,

dass bis heute auf dem Gebiet der Motivierung zum Fremdsprachenlernen deutlich weniger Untersuchungen durchgeführt wurden. Intensiv widmet sich diesem Thema Dörnyei (vgl. Csizér/Dörnyei 2005, Cheng/Dörnyei 2007), der ein Modell der Motivierung ausarbeitete (vgl. Dörnyei 2001, Dörnyei/Ushioda 2011). Er ist überzeugt, dass zwar nicht die Motivation von jedem Schüler beeinflusst werden kann, aber dass „[…] most students´ motivation can be ´worked on´ and increased" (Dörnyei/Ushioda 2011: 106).

In seinem Modell beschreibt Dörnyei vier Motivierungsdimensionen. Die erste Dimension in Dörnyeis Modell (vgl. Dörnyei 2001: 31–49, Dörnyei/Ushioda 2011: 108–113) betrifft die Schaffung der grundlegenden Motivierungsumstände und man kann sie als eine gewisse Basis für die folgenden drei Dimensionen sehen. Auf dieser Ebene ist besonders das Verhalten des Lehrers wichtig, denn er funktioniert im gewissen Sinne wie ein Vorbild für seine Schüler. Daher sollte er Begeisterung und Enthusiasmus für seine Arbeit, für die Zielsprache und -kultur zeigen. Außerdem sollte im Klassenraum eine angenehme, unterstützende Atmosphäre voll von gegenseitigem Respekt und Vertrauen herrschen. Die Gruppe der Schüler sollte kohärent sein, gemeinsame Regeln aufstellen und sie dann auch respektieren.

In der zweiten Dimension beschäftigt sich Dörnyei (vgl. Dörnyei 2001: 50–70, Dörnyei/Ushioda 2011: 113–117) mit dem Hervorrufen der Schülermotivation. Der Lehrer sollte die spezifischen sprachbezogenen Werte der Schüler verstärken. Zu diesen gehören der intrinsische, der instrumentelle und der interkulturelle Wert. Den intrinsischen Wert kann der Lehrer schon einfach damit stärken, dass sein Unterricht den Schülern gefällt und Spaß macht. Dabei spielt auch das Lehrmaterial eine wichtige Rolle, denn es sollte relevant sein, d.h. Neugier und Interesse der Schüler erwecken. Den interkulturellen Wert kann der Lehrer steigern, indem er die Zielsprache mit Hilfe von authentischen Materialien und durch die Unterstützung des Kontaktes mit den Muttersprachlern real darstellt. Präsentiert der Lehrer die Bedeutung der Zielsprache in der Welt und für die Schüler persönlich, kann er damit den instrumentellen Wert steigern.

Gleichzeitig sollte der Lehrer die Erfolgserwartung der Schüler steigern, indem er ihnen seine Hilfe und genügend Material zum Üben zur Verfügung stellt. Von großer Bedeutung ist es auch, dass sich die Schüler ihre Ziele, die sie erreichen wollen, vor Augen führen können. Der Lehrer sollte den Schülern helfen sich realistische, herausfordernde und gleichzeitig erreichbare Ziele zu setzen. Nicht zuletzt gehört zu dieser Ebene auch das Schaffen eines realistischen Lernerglaubens. Der Lehrer sollte dafür sorgen, dass seine Schüler realistische Vorstellungen über die Schwierigkeiten des Sprachenlernens, über ihre eigene Fremdsprachenlernfähigkeiten, über die Natur des Sprachenlernens, über die Lern- und Kommunikationsstrategien und auch über ihre eigene Motivation und Erwartungen haben.

Die dritte Dimension in Dörnyeis Modell (vgl. Dörnyei 2001: 71–116, Dörnyei/Ushioda 2011: 118–126) widmet sich der Aufrechterhaltung und dem Schutz der

Motivation. Was den Unterricht selbst betrifft, sollte jegliche Monotonie aus dem Unterricht verschwinden und durch reiche Variabilität ersetzt werden. Der Lehrer sollte auch alle Aufgaben interessant und motivierend präsentieren. Die Zusammenarbeit unter den Schülern und ihre Autonomie sollten gefördert werden. Bedeutend ist es auch, das Selbstwertgefühl der Lernenden zu schützen, ihr Selbstvertrauen zu steigern und dafür zu sorgen, dass die Schüler ein positives soziales Image behalten. Außerdem sollte der Lehrer selbstmotivierende Lernstrategien fördern.

Zur vierten Dimension in Dörnyeis Modell (vgl. Dörnyei 2001: 117–134, Dörnyei/Ushioda 2011: 126–129) gehört das Bemühen, eine positive Selbstbewertung der Schüler aufbauen zu lassen. Dies wird durch positives Feedback erreicht.

2.3 Spezifika der Motivierung zum L3-Lernen

Im Gegensatz zu Dörnyei, der sich in seinen Untersuchungen mit Motivierung zum L2-Lernen beschäftigte, wird in der geplanten Arbeit die Motivierung zum L3-Lernen untersucht. Daher kommt noch ein wichtiges Gebiet dazu, auf dem der Lehrer einwirken kann. L3-Lernende sind im Vergleich mit den L2-Lernenden älter, haben neben den Kenntnissen ihrer Muttersprache (L1) auch gewisse Kenntnisse einer ersten Fremdsprache (L2) und besitzen auch schon Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen. Diese deklarativen und prozeduralen Kenntnisse, ergänzt durch interkulturelle Kenntnisse und Erfahrungen über die eigene und die fremde Kultur, können beim L3-Lernen deutlich zum Erfolg beitragen. Denn, wie bekannt, alle Sprachen sind im Gehirn verbunden (vgl. Pilipaytité 2011: 13). Arbeitet der Lehrer nach den Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik, d.h. er macht den Schülern ihre deklarativen und prozeduralen Kenntnisse bewusst und lässt sie die Systeme von L2 und L3 (und ggf. auch von L1) vergleichen, damit sie an ihre bisherigen Kenntnisse anknüpfen können, wird ihnen das L3-Lernen mindestens in der Anfangsphase des Lernprozesses erleichtert, sie erreichen schneller Erfolge und das wirkt sich positiv im motivationsunterstützenden Sinne aus (vgl. Janíková 2013: 61).

Ähnlich wie die Motivation selbst sind auch die Motivierungsstrategien sehr individuell zu betrachten und der Gruppe und jedem Einzelnen entsprechend einzusetzen. Am allerwichtigsten scheint die Instabilität der Motivation. Einerseits mag sie als vorteilhaft erscheinen, denn sie ermöglicht uns vielleicht einen unmotivierten Schüler zu motivieren. Andererseits ist daran zu denken, dass auch jeder motivierte Schüler wieder demotiviert werden kann und deshalb darf der Motivierungsprozess im Unterricht nie beendet werden.

3 Umriss der Methodologie

Die beabsichtigte Untersuchung sollte zur Motivations- und Motivierungsforschung beitragen und Erkenntnisse über die positiven Einflussmöglichkeiten des

Lehrers auf die Motivation seiner Schüler zum Deutschlernen als L3 erbringen. Die Hauptforschungsfrage lautet: Welche Motivierungsstrategien benutzen Lehrer im Deutschunterricht (als L3) nach Englisch und welche der Motivierungsstrategien halten die Schüler selbst für motivierend? Mit dieser Frage hängen mehrere Nebenfragen zusammen: Welche Motivierungsstrategien setzen Deutschlehrer im L3-Unterricht ein? Welche Motivierungsstrategien halten Lehrer für wichtig? Sind die Meinungen der Lehrer zum Thema Motivierungsstrategien vom Alter der Schüler abhängig? Wie empfinden Schüler verschiedene Motivierungsstrategien? Halten Schüler Motivierungsstrategien für etwas, das einen bedeutenden Einfluss auf ihre Motivation hat? Gibt es statistisch bedeutende Unterschiede in den Meinungen der Schüler im Zusammenhang mit ihrem Alter?

Es wird sich um eine gemischte quantitativ-qualitative Untersuchung handeln. Probanden werden einerseits Deutschlehrer in verschiedenen Gymnasien in Prag und andererseits ihre Schüler sein. Die gymnasiale Form wird aus einem praktischen Grund gewählt, denn dort gibt es deutlich mehr Schüler und daher auch Lehrer, die angesprochen und ggf. zu Probanden werden können als in Grundschulen. Damit der Einfluss unterschiedlicher Faktoren gemindert wird, sollten alle Befragten in derselben Stadt in einer gleichen Form der Schule unterrichten bzw. sie besuchen. Die untersuchten Lehrer sollten aus verschiedenen Gymnasien stammen, denn wir sind der Meinung, dass die Schule selbst und auch Kollegen jeden Lehrer in gewissem Maße beeinflussen. Würden wir mehrere Lehrer an einem Gymnasium untersuchen, könnten da Ähnlichkeiten entstehen, die gerade durch diesen Einfluss verursacht wurden. Nehmen wir dagegen pro Schule nur einen Lehrer, könnten wir so ein bunteres und aussagekräftigeres Bild erhalten.

Der Teil der Untersuchung, der sich auf die Lehrer konzentriert, wird aus insgesamt drei Schritten bestehen. Im ersten Schritt werden die Lehrer im Unterricht beobachtet. Diese Beobachtung wird als eine Videostudie durchgeführt und unabhängige, geschulte Bewerter werden auswerten, welche Motivierungsstrategien in den einzelnen Stunden zu beobachten sind und wie hoch ihre Frequenz ist. Nachdem nur eine beschränkte Anzahl der Stunden beobachtet worden ist, müssen nicht alle Motivierungsstrategien, die der Lehrer einsetzt, zu Tage treten. Außerdem gibt es Motivierungsstrategien, wie z.B. Motivation der Lehrer, ihre Einstellungen oder ihre Beziehung zu ihren Schülern, die gar nicht oder schwierig beobachtbar sind. Aus diesem Grund erhalten die Lehrer im zweiten Schritt der Untersuchung einen Fragebogen, in dem sie entscheiden können, welche Motivierungsstrategien sie für wichtig halten. Im dritten Schritt wird ein qualitatives Interview mit den Lehrern geführt, in dem sie die Gelegenheit bekommen, sich zu der Motivation ihrer Schüler und zum Thema der Motivierungsstrategien zu äußern.

Die Schüler, die in den beobachteten Stunden anwesend sein werden, werden mit Hilfe eines Fragebogens nach ihrer Motivation zum Deutschlernen und

danach, ob sie konkrete Motivierungsstrategien als motivierend für sich selbst empfinden, befragt. An dieser Stelle wird der Vorteil eines Fragebogens, und zwar die Möglichkeit, eine größere Anzahl der Probanden in einer relativ kurzen Zeit zu befragen, genutzt.

4 Zusammenfassung

Jeder Lehrer wünscht sich motivierte Schüler in seinem Unterricht. Denn es bleibt unbestritten, mit motivierten Schülern verläuft der Lehr- und Lernprozess deutlich leichter, angenehmer und vor allem erfolgreicher. Die oben angeführte Untersuchung, die 2013 an einem Prager und einem Budweiser Gymnasium durchgeführt wurde, zeigte, dass die Motivation der tschechischen Schüler zum Deutschlernen nach Englisch noch zu wünschen übrig lässt. Aufgrund dessen entstand ein Dissertationsprojekt, das sich auf die Motivierungsstrategien konzentrieren möchte, um festzustellen, welche Möglichkeiten dem Lehrer zur Verfügung stehen, unmotivierte Schüler zu motivieren und motivierte Schüler nicht zu demotivieren.

Wie bei jeder Untersuchung ergeben sich früher oder später verschiedene Probleme. Obwohl dieses Projekt noch relativ am Anfang steht, kann man schon jetzt einige Schwierigkeiten annehmen, wie z.B.: Werden genügend Lehrer bereit sein, an einer Videostudie teilzunehmen? Wird die Durchführung der Videostudie den Unterricht nicht zu stark beeinflussen bzw. stören? Wird die Authentizität des Unterrichts nicht beeinträchtigt? Natürlich muss eine gründliche Voruntersuchung durchgeführt werden, um festzustellen, ob eine Untersuchung in dieser Form möglich und aussagekräftig sein kann.

Von der beabsichtigten Untersuchung erhofft man sich, dass sie zu der Motivations- und Motivierungsforschung auf dem Gebiet der L3 beiträgt und mögliche Wege zur Motivationsunterstützung der Schüler, die Deutsch nach Englisch lernen, nicht nur aus der Sicht der Lehrer, sondern auch aus der Sicht der Schüler und ihrer Empfindung dieser Motivierungsstrategien beschreibt.

Literaturverzeichnis

Biel, Kerstin (2012). *Motivation und Fremdsprachenunterricht. Theorie, Forschung und Praxis*. Saarbrücken.

Cheng, Hsing-Fu/ Dörnyei, Zoltán (2007). „The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan". In: *Innovation in Language Learning and Teaching* 1(1). S. 153–174.

Csizér, Kata/ Dörnyei, Zoiltán (2005). „Language learners' motivational profiles and their motivated learning behaviour". In: *Language Learning* 55 (4). S. 613–659.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011–2015). http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/dlouhodoby-zamer-reg/dzcr_2011.pdf (letzter Zugriff: 07.11.2015).

Dörnyei, Zoltán (2001). *Motivation Strategies in the Language Classroom*. Cambridge.

Dörnyei, Zoltán/ Ushioma, Ema (2011). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow.

Fuková, Petra (2013). *Deutsch als Fremdsprache in der Tschechischen Republik im Kontext von Mehrsprachigkeit* (Masterarbeit). Brno.

Hufeisen, Britta/ Riemer Claudia (2010). „Sprachwerwerb und Sprachenlernen". In: Fandrich, C./ Hufeisen, B./ Krumm, H.-J./ Riemer, C. (Hg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin, New York. S. 737–752.

Janíková, Věra (2013). *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. Brno.

Karppinen, Mervi (2005). *Motivation der Deutschlernenden in der gymnasialen Oberstufe in Finnland. Eine Vergleichsstudie über den Motivationsstand der A- und B3-Deutschlernenden.* https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11456/URN_NBN_fi_jyu-2005155.pdf?sequence=1 (letzter Zugriff: 07.11.2015).

Kirchner, Katharina (2004). „Motivation beim Fremdsprachenerwerb. Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner". In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9(2). http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/486/462 (letzter Zugriff: 07.11.2015).

Lindemann, Beate (2007). „Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht DaF in Norwegen". In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12(1). http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/281/273 (letzter Zugriff: 07.11.2015).

Národní plán výuky cizích jazyků (2005). http://www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf. (letzter Zugriff: 07.11.2015).

Pilypaityté, Lina (2011). „Mehr Sprachen lernen – sprachenpolitisch erwünscht, wissenschaftlich belegt, didaktisch erleichtert". In: Sorger, B./ Janíková, V. (Hg.) *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch.* Brno. S. 12–20.

Quetz, Jürgen (2006). „Gerd Solmeckes Pinball-Modell der Motivation: Statt einer Laudatio". In: Küppers, A./ Quetz, J. (Hg.) *Motivation Revisited. Festschrift für Gerd Solmecke*. Halle-Wittenberg. S. 17–21.

Riemer, Claudia (2003). „Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globarisierung". In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2/3). http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/536/512 (letzter Zugriff: 07.11.2015).

Riemer, Claudia (2010). „Motivierung". In: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Basel. S. 1151–1156.

DOI: XXXXXXX

Magdalena Białek
Universität Wrocław / Polen

Status Quo des Deutschen als Fremdsprache und der sprachlich-interkulturellen Bildung im Kindergarten und in der Primarstufe in Polen

Abstract

The status quo of German as a foreign language and intercultural teaching in Polish preschool and early elementary education

This article presents the results of a study of foreign language teaching and intercultural education in Polish preschools as well as the first years of elementary school. The study is only a small part of a larger-scale empirical research focusing on the condition of the German language in the Visegrad Group countries.

In the article, the extensive theoretical part has been replaced with a presentation of the results of a survey carried out among a group of 150 parents of preschool children, 150 pupils of early elementary school, and 7 teachers at these educational levels.

Keywords: intercultural education, foreign language teaching, preschool, early elementary education.

Noch nie war das Thema Mehrsprachigkeit und Multikulturalität so aktuell wie heute. Was wir bisher in Polen eher theoretisch angegangen haben, wird heute nach und nach zur lebensnahen Realität. Somit gilt es nun, früher ausgearbeitete Konzepte und Ideen zu revidieren und der neuen multikulturellen Wirklichkeit anzupassen. Dies scheint vor allem Politik und Wirtschaft zu betreffen, denn von diesen Bereichen gehen auch enorme Impulse in die Bildung aus. Ein gutes Beispiel hierfür ist die schon seit Jahren zunehmende Popularität an Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenkursen in Polen, wobei immer auch kleinste Kinder als Zielgruppen mit angesprochen werden, nach dem Motto je früher mit

dem Lernen angefangen wird, desto besser. Dieser Ansatz ist natürlich wenigstens teilweise begründet, er sollte aber etwas kritischer betrachtet werden. Der fremdsprachendidaktische Diskurs zu diesem Thema macht uns doch auf verschiedene Nuancen des altersbedingten Lernens aufmerksam und stellt dabei die universelle Gültigkeit des oben genannten Prinzips in Frage. Vielmehr scheint es nur unter bestimmten Bedingungen zu gelten (vgl. Schmelter 2010). In diesem Artikel soll aber auf das Thema des Alters beim Fremdsprachenlernen nicht detailliert eingegangen werden. Der Frühbeginn unter optimalen Bedingungen gilt generell als äußerst vorteilhaft. Außerdem wird von dem Standpunkt (der sich auch leicht begründen lässt) ausgegangen, dass die Beherrschung bloß einer Fremdsprache (Englisch) heutzutage nicht ausreichend ist. Erforderlich seien eher die Kenntnisse in mindestens zwei Fremdsprachen, eine breite sprachlich-kulturelle Perspektive und eine offene Haltung anderen Völkern gegenüber, die (manchmal) als direkte Folge eines korrekt durchgeführten Fremdsprachenunterrichtsprozesses betrachtet würden. Diese Annahme resultiert aus der modernen Fremdsprachendidaktik, die sich stark für die Entwicklung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz einsetzt, ja diese zum Ziel des Fremdsprachenunterrichts macht (vgl. Byram 1997, Bolten 2001, Roche 2001). Der Artikel beschäftigt sich also mit der Frage, wie die „fremdsprachliche Politik" in Kindergärten und Grundschulen in Polen gestaltet wird und ob dieser Status Quo gute Aussichten für die Zukunft bietet. Vorgestellt wird ein Auszug der Ergebnisse eines fast 3 Jahre (2012–2015) dauernden Projekts, dessen Ziel es war, die Bedeutung des Deutschen als Fremdsprache in den Ländern der Visegrád-Gruppe zu erforschen, zu interpretieren und miteinander zu vergleichen. Untersucht wurden auch verschiedene Aspekte der deutschen Didaktik, sowie auch die Einstellung der Lehrer und Schüler und in manchen Fällen auch der Eltern gegenüber der deutschen Sprache, die in allen Ländern der Visegrád-Gruppe als zweitpopulärste Fremdsprache (nach dem Englischen) unterrichtet wird. In diesem Artikel werden nur die Ergebnisse der polnischen Studie[1] dargestellt. Diese stehen im Fokus, daher wird der Bezug auf den theoretischen Hintergrund auf das Nötigste reduziert.

1 Deutsch als Fremdsprache im polnischen Kindergarten

In Polen ist der Fremdsprachenunterricht im Kindergarten noch nicht obligatorisch. Obwohl es auch keine Richtlinie in der Programmbasis gibt, die den

1| Eine ausführliche Beschreibung ist im Buch *Quo vadis, DaF? II. Betrachtungen zu Deutsch als Fremdsprache in den Ländern der Visegrád-Gruppe* zu finden. Hier werden nur einige Ergebnisse angeführt, die für das Thema des Artikels relevant zu sein scheinen. Zudem werden Daten berücksichtigt, die im oben genannten Buch nicht zitiert wurden, aber während verschiedener Interviews gesammelt wurden. Die Untersuchungen wurden innerhalb von drei Jahren (jede Zielgruppe einmalig) durchgeführt.

Fremdsprachenunterricht auf dieser Bildungsstufe zur Pflicht machen würde, wird der Sprachunterricht einmal pro Woche (manchmal sogar häufiger) angeboten, und zwar umsonst, weil die Kosten von den Gemeinden getragen werden. Die Eltern nehmen die Information über die Möglichkeit des Fremdsprachenunterrichts im Kindergarten meist mit Freude zur Kenntnis und lassen ihre Kinder daran teilnehmen, was der allgemeinen Tendenz zur frühestmöglichen fremdsprachlichen Bildung entspricht. Zumeist wird Englisch hierfür gewählt. Deutsch verliert an Bedeutung, obgleich es in Grenzregionen, oft als Sprache der ethnischen Minderheit (Opole), seine Position zu behalten vermag.

Diese Sachlage wurde zum Anlass genommen, einmal in einer standardisierten Fragebogenerhebung die Situation in polnischen Kindergärten genauer zu untersuchen. Dabei wurden 150 Eltern befragt, deren Kinder eine Vorschuleinrichtung in Wroclaw besuchen. Als Ziel galt es herauszufinden, wie viele Kinder auf dieser Bildungsstufe bereits bewusst an Fremdsprachen herangeführt werden, wo und wie dies geschieht, welche Rolle die Eltern in diesem Prozess für sich sehen.

50% aller Probanden machten die Eltern von Fünfjährigen aus. Die übrigen Altersklassen wiesen eine relativ gleichmäßige Verteilung auf (3-jährige 15%, 4-jährige 20%, 6-jährige 15%). Zunächst wollte man wissen, ob die Kinder überhaupt schon mit Fremdsprachen in Berührung gekommen sind und, wenn ja, mit welchen. Die Antworten ließen sich gut voraussehen. Englisch (98%) rangiert als meistgenannte Sprache auf Platz eins, dahinter, jedoch sehr weit abgeschlagen, liegt Deutsch (nur 6 Personen von 150 lernen Deutsch als Fremdsprache im Kindergarten). 2 Personen haben Spanischunterricht und 3 Kinder lernen gar keine Sprache.

Die nächste Frage bezog sich darauf, wo die Kinder lernen. Aus den Antworten geht hervor, dass die meisten (103 Kinder) im Kindergarten mit allen Kindern zusammen lernen, dagegen 40 Personen in einer Lerngruppe. Laut Umfrage besuchen 3 Kinder eine Sprachschule und 4 bekommen privaten Sprachunterricht.

Die nächste Frage zielte auf die Gründe für das Erlernen der Fremdsprache ab. Dabei waren vier Möglichkeiten vorgegeben und eine Antwort für ergänzende Informationen freigelassen. Mehrfachnennungen waren möglich.

Die häufigste Antwort war rein pragmatischer Natur und besagte, dass die Eltern hoffen, den Kindern mit der frühkindlichen Förderung zu einem besseren Start in der Schule zu verhelfen („Es wird später in der Schule bessere Chancen haben“ 112 Antworten). Die zweithäufigste Nennung, nämlich „Freude und Begeisterung für das Fremdsprachenlernen bei Kindern“ (62 Antworten), spiegelt die im Verlauf der Untersuchung getroffenen Aussagen darüber wider, dass Kinder die Sprachen für sich auf spielerische Weise, frei von Vorurteilen und Befindlichkeiten entdecken und erschließen. Die Erwachsenen sollten sich diesen natürlichen Drang zunutze machen und das Kind entsprechend führen und fördern.

Einige Probanden (16 Personen) gaben an, Freunde oder Verwandte im Ausland zu haben, was das Fremdsprachenlernen erheblich erleichtert, weil dadurch

die Sprache erlebbar wird und in authentische Kontexte eingebettet werden kann. Gleiches gilt auch für Urlaubsreisen ins Ausland, sofern dort die Möglichkeit zur fremdsprachlichen Kommunikation besteht.

Bei einer Frequenz von 1 oder 2 Wochenstunden ist es notwendig, dass die Eltern ihre Kinder beim Erlernen der Fremdsprachen unterstützen, damit sich entsprechende Erfolge einstellen können. Bei der Frage, wie die Eltern ihre Kinder beim Fremdsprachenunterricht fördern, waren wiederum drei Antwortmöglichkeiten vorgegeben, aus denen die Probanden auswählen konnten, wobei Mehrfachnennungen möglich waren. Die Unterstützung der Eltern besteht am häufigsten darin, dass sie ihren Kindern (114 Antworten) fremdsprachige audiovisuelle Medien (CD, DVD) vorspielen. In einigen Sprachschulen gehören solche Tonträger, die käuflich zu erwerben sind, obligatorisch zum Basisprogramm und die Eltern werden aufgefordert, diese regelmäßig abzuspielen. Die Medien bieten den Vorteil, dass sie von Muttersprachlern besprochen sind und somit eine akzentfreie Vermittlung der Fremdsprache möglich wird. Nicht selten klangen nämlich in individuellen Gesprächen Befürchtungen an, dass man mehr Schaden anrichte, wenn das Kind frühzeitig an eine inkorrekte Aussprache („mit Akzent") herangeführt werde. Das erklärt auch, warum nur sehr wenige Eltern ihren Kindern Geschichten in der Fremdsprache vorlesen. Immer wieder beklagten sich die Probanden auch über ein viel zu knappes Angebot des Buchhandels und der Bibliotheken an kindgerechter Literatur.

Die nächste Frage zielte nach dem Vorwissen der Eltern über die Vorzüge des frühkindlichen Fremdsprachenerwerbs. Diese war als Entscheidungsfrage formuliert worden, die nur zwei einander ausschließende Antworten zuließ. Interessanterweise bestätigten fast alle (bis auf eine Person), dass es ihnen bewusst sei, dass Kinder im Vorschulalter eine Fremdsprache leichter erlernen könnten. Das zeugt von einem hohen Grad der Aufklärung in Bezug auf die gegenständliche Problematik, nicht zuletzt dank des enorm großen Medieninteresses an diesem Thema.

In der vorletzten Frage wurden die Eltern gebeten, sich dazu zu äußern, ob sie sich mehr Informationen seitens der Kindergärten wünschten. Sie konnten dabei aus 5 vorgegebenen Antworten auswählen oder eigene Vorschläge ergänzen. Mehrfachnennungen waren möglich.

Mehr als die Hälfte der Probanden gab an, dass sie sich mehr didaktische Anleitung wünschen, um mit dem Kind besser arbeiten zu können. Die methodisch-didaktische Führung und Anleitung schließt auch entsprechende Materialien ein. Dadurch kann die Effizienz des Lernprozesses wesentlich verbessert werden. So waren nicht wenige Eltern der Meinung, nicht adäquat unterstützend in den Lernprozess eingreifen zu können, da sie selbst die Fremdsprache gar nicht oder nicht auf dem geforderten Niveau beherrschen. Andere sehen sich nicht in der Lage, der Didaktik bestimmter Lehrwerke zu folgen (vor allem für Englisch).

41 Probanden wünschen sich mehr Kurse bzw. mehr Stunden. Dies betrifft vor allem Konversationsstunden. In unmittelbarem Zusammenhang damit steht die Forderung nach einer verbesserten Qualität des Unterrichts, die jeder fünfte Umfrageteilnehmer wählte. Es musste jedoch immer wieder festgestellt werden, dass der Grad der Zufriedenheit mit dem Fremdsprachenunterricht in hohem Maße mit den Unterrichtsmethoden und dem Stil des jeweiligen Fremdsprachenlehrers zusammenhängt und stark subjektiv gefärbt ist. Nicht zuletzt spielen hier auch individuelle Begabungen und Neigungen eines Kindes sowie familiäre Vorbilder eine Rolle.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Eltern im Allgemeinen für das Thema sehr interessieren, nicht wenige von ihnen kennen sich auch mit der Problematik des Frühbeginns gut aus (das konnte man vor allem in den Interviews erkennen, deren Ergebnisse hier nicht dargestellt werden). Die meisten zeigen sich auch bereit, die Kinder zu begleiten und sprachlich und strategisch zu unterstützen. Zugleich scheinen die befragten Eltern der Kindergartenkinder den Schwachpunkt der Fremdsprachendidaktik im Allgemeinen (nicht nur auf den Kindergarten bezogen) zu durchschauen, indem den meisten von ihnen die Notwendigkeit einleuchtet, seitens der Schule richtige und ausführliche Rückmeldungen über ihre Kinder und den didaktischen Prozess zu bekommen. Das Feedback über die Schüler, ihre Fortschritte und Defizite ist in vielen Schulen ein fehlendes Kettenglied, welches die Lernprozesse in großem Maße beeinträchtigt (vgl. das Konzept der gestaltenden Benotung von Sterna 2006 als Alternative).

2 Fremdsprachenunterricht in der Grundschule

Die aus der dargestellten Kindergartenuntersuchung resultierende These, dass sich viele Befragte aktiv in den Lernprozess ihrer Kinder einbringen, lässt davon ausgehen, dass derart motivierte Eltern verstehen, ihre Kinder zu führen, und sich – nicht zuletzt durch den breiten gesellschaftlichen Konsens – auch die Kinder selbst der Bedeutung von Fremdsprachen in der modernen Zeit bewusst sind.

Diese These wollte ich in einer zweiten Befragung unter den Grundschülern überprüfen (150 Probanden aus der ersten Bildungsphase). Dazu wurde ebenfalls die Methode der standardisierten Fragebogenerhebung mit geschlossenen und offenen Fragen gewählt. Die Daten wurden im Wesentlichen an zwei Schulen in Wroclaw und an einer Schule in Legnica erhoben.

Zunächst interessierte mich die Frage, ob die Schüler bereits mit dem Fremdsprachenunterricht begonnen haben und welche Fremdsprache sie lernen. Die Untersuchung zeigte, dass für 98% der Polen Englisch die Fremdsprache ist, mit der sie sich am längsten beschäftigen. Das Ergebnis beweist eine konsequente Implementierung von Englisch als erster Fremdsprache an Grund- und Mittelschulen und die stufenweise Ausweitung auf alle Bildungsstufen seit Beginn der Reform von 2009. Bei nur zwei Probanden wurde Deutsch und bei einem

Russisch als erste Fremdsprache angegeben. Eine zweite Fremdsprache lernten nur 10% der Befragten und das war Deutsch.

Mit der nächsten Frage wollte man den Motiven für das Erlernen der ersten Fremdsprache auf den Grund gehen, wobei davon ausgegangen wird, dass die besten Lernergebnisse dann erreicht werden, wenn man sich für die Sache interessiert und sich persönlich engagiert, d.h. kurz gesagt, die innere Motivation besitzt. Es wurde bereits mehrmals nachgewiesen, dass die innere Motivation zu besseren Resultaten beim Lernen führt als die äußere (vgl. Kleppin 2002).

Betrachtet man die Antworten auf die Frage nach den Motiven für die Wahl der ersten Fremdsprache (sofern überhaupt eine Wahlmöglichkeit bestand), ergibt sich ein erstaunliches Bild. Von den 150 befragten Schülern geben immerhin 66, also etwas weniger als die Hälfte, an, dass die Fremdsprache für sie Pflicht sei. Es muss allerdings festgehalten werden, dass unter schulischen Bedingungen jede Fremdsprache zum reinen Lernfach verkommt, wenn sie nicht durch Anwendung erlebbar wird, was wiederum die Motivation nährt und letztendlich zu einem nachhaltigen Lernerfolg führt. Dies unterstreicht die Forderung nach modernen, ansprechenden, jugendgerechten Unterrichtskonzepten und neuen Ideen.

Die zweithäufigste Antwort (30 Personen) habe ich unter dem Begriff „Hobby“ zusammengefasst. Die Befragten formulierten ihre Gründe etwa so: „macht mir Spaß“, „bereitet mir Freude“ oder „ich habe Interesse an dieser Sprache“, „interessiere mich für die Menschen“ usw. Bei diesen Probanden ist von einer starken intrinsischen Motivation auszugehen, die zweifellos auch zu entsprechenden Lernerfolgen führt. Sicher wäre es wünschenswert, wenn sich diese Zahlen im Vergleich zur Perzeption der Fremdsprache als reiner Pflicht nach oben verschieben würden, denn der Spaßfaktor bei der Beschäftigung mit Fremdsprachen ist unverkennbar wichtig und sollte in keiner Bildungsstufe zu kurz kommen; es gibt heute genügend didaktische Hilfsmittel und andere Angebote für die Lehrenden, den Unterricht interessant und abwechslungsreich zu gestalten.

Besonders interessant erscheint die Tatsache, dass 19% der Befragten zum Ausdruck brachten, dass ihre erste Fremdsprache auch für ihren künftigen Beruf relevant sei (instrumentelle Motivation).

Die Überzeugung, man lerne eine Weltsprache, äußerten ausschließlich solche Schüler, die sich mit der englischen Sprache beschäftigen. Immerhin gaben knapp 4 Prozent der Probanden an, die von ihnen gelernte Fremdsprache sei schön und einfach. Immer wieder musste in diesem Zusammenhang festgestellt werden, dass die Kinder nicht in der Lage sind, Analogien zwischen der deutschen und englischen Sprache als Vertreter der germanischen Sprachfamilie zu erkennen. Die von uns vertretene Forderung, einer linguistischen Propädeutik größere Aufmerksamkeit zu schenken, wird hierdurch entsprechend begründet.

Besonders interessant scheinen die Antworten auf die Frage nach den Motiven für das Erlernen der zweiten Fremdsprache zu sein (hier Deutsch). Alle

Personen, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, gaben an, sie machen das freiwillig als einen Zusatzunterricht in der Schule. Die Probanden fühlten sich nicht gezwungen, Deutsch zu lernen, sondern, wie sie selbst berichten – der Deutschunterricht macht einfach Spaß. Zwei Personen fügten noch hinzu, sie wollten Deutsch sogar als erste Fremdsprache lernen, aber in ihrer Schule sei es unmöglich.

Die nächsten beiden Fragen zielten explizit auf das Verhältnis der Probanden zu Englisch und Deutsch als Fremdsprachen ab. Die Schüler sollten noch einmal ihr persönliches Verhältnis zur jeweiligen Sprache mit einer Wertung einschätzen und sich dazu äußern, ob Englisch und Deutsch in der heutigen Zeit eine Bedeutung haben oder nicht. 91 Prozent der befragten Schüler sind der Ansicht, dass man Englisch lernen sollte. Die Argumente sind: Relevanz für Beruf und Reisen, Englisch als universelles Kommunikationsmittel. Verschwindend gering ist die Gruppe derjenigen Schüler, die negativ antworteten (gerade einmal 2 Personen). Nicht unerheblich ist die Tatsache, dass einige der Befragten, die mit „weiß nicht" geantwortet haben, dennoch handfeste Argumente anführten, die darauf schließen lassen, dass sie gegenüber der englischen Sprache eine durchaus positive Haltung einnehmen bzw. diese für wichtig erachten.

Trotz der deutlich höheren Anzahl an negativen Antworten im Vergleich zu Englisch waren die meisten Befragten (123 Personen) der Ansicht, Deutsch sei wichtig: Nicht selten wurde darauf verwiesen, dass Deutsch als Sprache der Nachbarn eine wichtige Rolle spiele, unterstrichen wurde auch die Bedeutung Deutschlands als Europas stärkster Wirtschaft. Viele Grundschüler betonen die Wichtigkeit der deutschen Sprache und bringen damit die Möglichkeit zum Ausdruck, später einmal in Deutschland zu arbeiten. Schon im Grundschulalter reflektieren sie darüber, dass es sich lohnen könnte, sich um eine Arbeitsstelle in Deutschland zu bewerben. Als Voraussetzung dafür betrachten sie die Fähigkeit, in der deutschen Sprache zu kommunizieren. Nicht wenige Eltern dieser Schüler arbeiten außerdem in deutschen Firmen oder im deutschsprachigen Ausland. Die Kinder haben also ihre familiären Vorbilder direkt vor Augen und können somit die Nützlichkeit der Fremdsprachenkenntnisse in einer sozialen Perspektive besser einschätzen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Schüler der Primarstufe sich dessen bewusst sind, dass die Fremdsprachenkenntnisse als eine Art Kapital für ihren künftigen beruflichen und persönlichen Erfolg anzusehen sind.

3 Das Interkulturelle aus der Perspektive der Lehrer

Als eine Ergänzung der durchgeführten Untersuchung sollte die Perspektive der Lehrer bezüglich der interkulturellen Komponenten in ihrer schulischen Praxis aufgezeigt werden. Es wurden 7 strukturierte Interviews mit 7 Probanden

durchgeführt[2]. Unter diesen befand sich ein Deutschlehrer aus einer Kindergartengruppe und 6 Grundschullehrer[3]. Bei diesem Untersuchungsteil wurde vom Prinzip der interkulturellen Bildung im Rahmen des Fremdsprachunterrichts ausgegangen.

Aufgrund der abgeklärten Prinzipien wurden drei allgemeine Fragen formuliert, die sich jeweils auf eine der drei Komponenten der interkulturellen Kompetenz bezogen, und zwar auf Wissen, Können und Einstellungen, die in der interkulturellen Kommunikation erforderlich sind.

Mit der ersten Frage wollte man erfahren, ob die befragten Lehrer die Komponenten des kulturellen Wissens in die Tat umsetzen und wenn ja, auf welche Weise. Fast alle (bis auf eine Person) bejahten die Frage und nannten entsprechende Beispiele dafür. Das meist genannte Beispiel waren Produkte der anderen Kulturen, wie Märchen, Lieder, Spiele, Abzählreime, Gedichte, Fingerspiele und Filme, mit denen die Kinder konfrontiert und vertraut gemacht werden. Zwei Lehrer präzisierten, dass sie den Kindern Zeichentrickfilme vorspielen, die sie sich in der polnischen Sprache anschauen (wie z.B. Peppa Wutz und andere). Zwei andere Lehrer teilten mit, dass sie verhältnismäßig viel Zeit dem Storytellingprinzip widmen und diese Arbeitsform einsetzen, manchmal sogar auf Kosten der Programminhalte, weil sich das Geschichtenerzählen sprachlich positiv bei den Schülern auswirkt. Zwei Lehrer gingen davon aus, es sei gut zu wissen, was die deutschen Altersgenossen spielten, deswegen spielten sie mit ihren Schülern deutsche Brettspiele oder Geländespiele. Ein Lehrer pflegt, den Schülern einmal im Monat, über eigene in deutschsprachigen Ländern gemachte Erfahrungen zu berichten. Ein anderer Deutschlehrer organisierte ein paar Mal die Treffen mit den deutschsprachigen Personen, die über Deutschland und Österreich erzählt haben.

Anhand der abgegebenen Antworten war erkennbar, dass die deutsche Kultur in der Klasse präsent ist. Einerseits kann man sagen, dass die von den Probanden genannten kulturellen Produkte als ganz gewöhnliche Teile des Unterrichts verstanden werden müssen, weil z.B. Lieder, Gedichte, Abzählreime die wichtigsten Elemente des Programms auf dieser Bildungs- und Entwicklungsstufe der Kinder im Alter von 4 bis 9 Jahren sind. Singen und Spielen sind Hauptaktivitäten in dem Kindergarten und in der Primarstufe sollte auch viel gesungen und gespielt werden – dabei helfen immer mehr die neuesten Lehrwerke für DaF. Auf der anderen Seite aber scheinen die Probanden mehr zu unternehmen als nur die Programme aufzuzwingen. Über persönliche Reisen erzählen oder Geländespiele

2| Die ergänzenden Untersuchungsergebnisse werden hier mit berücksichtigt, auch wenn die Probandenprobe sicherlich nicht repräsentativ ist.

3| Es soll betont werden, dass 5 von den befragten Lehrern die Deutschlehrer der in der Untersuchung befragten Schüler waren. Das Ziel war aber nicht, irgendwelche Wechselbeziehungen oder Zusammenhänge zwischen den Antworten der Schüler und Lehrer zu finden.

und deutsche Brettspiele spielen oder sogar verschiedene Treffen organisieren weisen auf die eigene Initiative und Kreativität der Lehrer hin.

Die zweite Frage bezog sich auf die Einstellungen der Schüler den anderen Kulturen gegenüber und lautete genau: „Was unternehmen Sie in der Klasse, um positive Einstellungen und Offenheit den anderen Kulturen gegenüber zu fördern?“ 4 von 7 Befragten waren sich einig, dass nichts Besonderes unternommen werden muss, da die Kinder in der Primarstufe noch frei von Vorurteilen handeln, für alles Neue aufgeschlossen sind und sich bereit zeigen, es kennenzulernen. Die Antworten beinhalteten u. a. folgende Aussagen: „Man soll einfach nicht stören“, „Ein pädagogischer Eingriff in dieser Hinsicht kann nur stören, nicht helfen“, „die Kinder sind sowieso offen, auch ohne den Lehrer“, „Was soll ich dazu beitragen? – die Kinder sind wie sie sind haben keine Vorurteile, die kann ich nur mit ungeeigneten didaktischen Methoden irgendwie provozieren“. 2 Personen wiederholten die Antworten, die sie auch bei der ersten Frage gegeben haben, mit dem Kommentar, die zwei Kulturebenen lassen sich nicht trennen. Eine andere Person nannte eine Reihe von möglichen Methoden, die bei der Entwicklung der positiven Einstellungen behilflich sein können (und die sie manchmal einsetzt), und zwar: „Erzählungen aus verschiedenen Perspektiven lesen“, „Rollenspiele“, „kleine Simulationsspiele einsetzen“, „sich verkleiden und andere spielen“, „fiktive Perspektiven einnehmen und aus solchen berichten, z.B. „Du bist ein Schmetterling – sage, was du fühlst, wenn dich die Menschen fangen wollen“, „Du bist eine Zeitung von gestern – sprich mit deinem Besitzer über deine Überlebensmöglichkeiten“ usw.

Die Antworten der Befragten sind bei der zweiten Frage nicht so sicher und ausführlich wie bei der ersten Frage. Außer der Person, die mit den Methoden des interkulturellen Trainings „jongliert“, erteilten die anderen wenig konkrete Antworten. Den meisten Antworten ist zu entnehmen, die positive Einstellung den anderen Kulturen gegenüber sei etwas, was über die schulischen Inhalte und persönlichen Möglichkeiten der Lehrer hinausgehe. Eine andere mögliche Interpretation wäre, positive Einstellungen seien als ein Nebenprodukt vom Wissen zu interpretieren. Gegen die „Nebenproduktthese“ ist kaum etwas einzuwenden – je mehr man weiß, desto bewusster ist man was die Offenheit und Toleranz fördert. Die Unsicherheit der Lehrer hinsichtlich dieses Themas (Einstellungen) ist auch leicht zu verstehen – Einstellungen entwickeln oder zu modifizieren versuchen, ist objektiv ein schwerer und langer Prozess.

Die dritte Frage betraf „das Können“, das heißt, allgemein gesagt, die Fertigkeiten des interkulturellen Handelns, und lautete: „Wie meinen Sie, inwiefern sind ihre Schüler im Stande sich richtig in einer „interkulturellen Situation“ zu verhalten“. Die Befragten waren sich einig, es gebe kaum Überprüfungsmöglichkeiten, ob die Kinder imstande seien, interkulturell zu handeln. 4 Personen betonten allerdings, dass das vorher Gesagte zwar indirekt, aber immerhin schon

die interkulturellen Fertigkeiten beeinflusst. Sie gestanden, nichts Besonderes zu unternehmen, wenn es um das Können geht, denn das müsse jeder für sich selbst erlernen, indem er oder sie das erworbene Wissen und positive Einstellungen entsprechend einsetze. Ein Lehrer betonte, Simulationen eigneten sich zur Entwicklung und Überprüfung der interkulturellen Fertigkeiten, aber diese Arbeitsform sei zu zeitraubend, um sie regelmäßig einzusetzen.

Die Antworten auf die dritte Frage spiegeln das Fachwissen der Lehrer hinsichtlich der Überprüfungsmöglichkeiten der interkulturellen Kompetenz wider. Fast alle Befragten gaben zu, sie seien nicht im Stande das Können im Bereich des interkulturellen Handelns bei ihren Schülern zu überprüfen. Außerdem waren sich die meisten dessen bewusst, dass die Fertigkeiten des interkulturellen Handelns als Resultante des Wissens und Könnens verstanden werden sollten.

Die Ergebnisse der durchgeführten Interviews sind nicht eindeutig. Es kann nicht gesagt werden, dass das Interkulturelle in den Schulen gut funktioniert. Die Märchen, Gedichte und Lieder sind schon ein Teil der Kultur, aber ihr Einsatz im Unterricht ist bestimmt nicht ausreichend, um den Unterricht „interkulturell" zu nennen. Man erkennt an den Antworten, dass die Befragten über kein tiefes Verständnis des interkulturellen Konzeptes verfügen. Man könnte also sagen, dass die Ergebnisse der Interviews mit den Erkenntnissen, über die in vielen Publikationen berichtet wird und die eher ein negatives Bild über das Interkulturelle in der Schule zeichnen (vgl. Pfeiffer 2005, Mihułka 2012, Szczepaniak-Kozak 2010), übereinstimmen. Das „interkulturell" Positive (erkennbar aus dieser kurzen Untersuchung) resultiert möglicherweise aus der Eigentümlichkeit der befragten Gruppe, in diesem Sinne, dass manche Ziele der interkulturellen Kompetenzen mit den allgemeinen Erziehungszielen in der Primarstufe und im Kindergarten deckungsgleich zu sein scheinen (z.B. positive Einstellungen entwickeln, Interesse an dem Neuen wecken, Toleranz fördern).

Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Befragten schon über ein bestimmtes Niveau des Bewusstseins über Sprachen und Kulturen verfügen. Die Eltern der Kindergartenkinder zeigen großes Interesse an dem Thema und wollen sich an dem Sprachbildungsprozess ihrer Kinder beteiligen. Dazu brauchen sie Hilfe und Unterstützung von den Bildungsorganen in Form von solidem Feedback und Hilfsmitteln (z.B. Medien), damit sie den Lernprozess ihrer Kinder zu Hause fördern könnten. Die Offenheit dieser Elterngruppe und ihre Bereitschaft, sich zu engagieren, könnte man als einen guten Ausgangspunkt für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Haus betrachten, was zu den besseren Lernerfolgen der Kinder beitragen könnte. Man müsste sich aber viel Mühe geben, um diese Kontakte aufrecht zu erhalten und die Aufmerksamkeit der Eltern auf dem

gleichen Niveau zu sichern, weil, wie die Praxis zeigt, das Interesse vieler Eltern an der Schule mit der Zeit abnimmt.

Auch ein bereits ziemlich ausgeprägtes Bewusstsein über Fremdsprachen scheinen die Grundschulkinder zu haben. Zwar ist die erste Fremdsprache eine Pflicht (was auch manche betonen), aber auch ein großer Teil der Befragten lernt Englisch aus Freude und Spaß. Die kleine Gruppe (15 Personen), die Deutsch als zweite Fremdsprache lernt, macht das auch aus und für Freude. Außerdem zeichnen sich die befragten Kinder (7–12 Jahre) durch ein großes Bewusstsein über „Weltsachen" aus und scheinen die große Rolle der Fremdsprachenkompetenzen in der heutigen Welt richtig einzuschätzen. Besonders der deutschen Sprache wird von den Kindern die wirtschaftliche und pragmatische Bedeutung zugeschrieben.

Um das Bild über das Interkulturelle ein wenig komplexer zu machen, führte man eine kurze Untersuchung unter den Lehrern durch. Es sollte gezeigt werden, inwiefern die Lehrer durch ihre bewussten Handlungen die Schüler direkt und die Eltern indirekt in dem interkulturellen Fremdsprachenlernen der Kinder unterstützen. Die nicht eindeutigen Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Lehrer zwar gewisse Komponenten der interkulturellen Kompetenz zu realisieren versuchen, dies aber eher intuitiv, verhältnismäßig selten und ohne einen „festen interkulturellen" Plan tun. Sie scheinen eher spontan in dieser Hinsicht zu handeln, statt sich nach bestimmten methodischen Regeln zu richten.

Obwohl Deutsch nicht die erste Rolle im polnischen Fremdsprachenrepertoire spielt, scheint seine Position doch gut gefestigt zu sein. Englisch gilt unangefochten als die Nummer eins und wird weder als Konkurrenz noch Alternative für andere Sprachen betrachtet, ganz im Gegenteil, es soll eher als Ausgangspunkt zur Beherrschung weiterer Fremdsprachen angesehen werden, was die Mehrsprachigkeitskonzepte beweisen (vgl. Hufeisen/Neuner 2003). Um die eigene Durchsetzungskraft zu steigern, braucht Deutsch vermutlich auch eine bessere „Vermarktung", was konkret die „Auffrischung" seiner Didaktik impliziert. Die Kinder und die Eltern scheinen dem Neuen gegenüber offen zu sein und, obwohl sie meistens Englisch wählen, schließen sie die anderen Sprachen (auch Deutsch) nicht aus. Mit der richtigen Durchsetzungskraft kann die Position des Deutschen als Fremdsprache auf dem polnischen Sprachenmarkt weiter gefestigt werden.

Literaturverzeichnis

Bolten, Jürgen (2001). „Thesen zum interkulturellen Lernen in der Schule". In: Bolten, J./ Schröter, D. (Hg.) *Interkulturelle Kommunikation.* Berlin. S. 106–113.

Byram, Michael (1997). *Teaching und Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon.

Hufeisen, Britta/ Neuner, Gerhard (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept –Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch.* Strasbourg.

Mihułka, Krystyna (2012). *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość. Na przykładzie języka niemieckiego jako L3*. Rzeszów.

Kleppin, Karin (2002). „Motivation. Nur ein Mythos? Teil II". In: *Deutsch als Fremdsprache* 1. S. 26–30.

Pfeiffer, Waldemar (2005). „Von der linguistisch bezogenen Fremdsprachendidaktik zur interkulturellen Fremdsprachenpädagogik ODER ein polnischer Professor an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)." In: Schwan, G. (Hg.) *Universitätsschriften – Herausragende Ereignisse/Antrittsvorlesungen*. Weimar. S. 7–22.

Roche, Jörg (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung.* Tübingen.

Schmelter, Lars (2010). „(K)eine Frage des Alters im Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe". In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15/2010. S. 26–41.

Sterna, Danuta (2006). *Ocenianie kształtujące w praktyce.* Warszawa.

Szczepaniak-Kozak, Anna (2010). „Interkulturowa kompetencja komunikacyjna z perspektywy nauczyciela języka angielskiego". In: Mackiewicz, M. (Hg.) *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej.* Poznań. S. 125–136.

DOI: XXXXXXX

Anna Radzik
Jagiellonen-Universität Kraków / Polen

Plurizentrische Perspektive im Phonetikunterricht des Deutschen

Abstract

Pluricentric perspective in German phonetics teaching

The paper deals with the consideration of pluricentric perspective in phonetics teaching in German studies. A systematic knowledge of the standard varieties of German, and partly the regional and dialectal features of pronunciation and prosody, contributes to intercultural awareness and understanding of the varieties of German. The author discusses the choice of phonetic issues and the methods of their presentation.

Keywords: pluricentric languages, phonetics of German.

Das Deutsche wird als eine plurizentrische Sprache mit drei Vollzentren und vier Halbzentren charakterisiert (Ammon 1995: 46). Da sich die nationalen Varietäten der Vollzentren: die deutsche, die österreichische und die deutschschweizerische sowie der Halbzentren (Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol) u.a. auf der phonetisch-phonologischen Ebene unterscheiden, soll die plurizentrische Perspektive auch im Phonetikunterricht des Germanistikstudiums und des Studiums Deutsch als Fremdsprache berücksichtigt werden[1].

Deutsches Aussprachewörterbuch (2009) und *DUDEN – Aussprachewörterbuch* ([7]2015) sind Werke, die den Deutschlehrenden und -lernenden das Instrumentarium für die plurizentrische Komponente im Ausspracheunterricht geben. In den Vorgängern des *Deutschen Aussprachewörterbuchs*: dem Leipziger *Wörterbuch der*

1| Über die plurizentrische Perspektive in anderen Fächern, vor allem in Landeskunde (vgl. Bettermann 2010, Jarząbek 2013).

deutschen Aussprache ([1]1964, [2]1969, [3]1971, [4]1974) sowie dem *Großen* Wörterbuch der deutschen Aussprache (1982) wie auch in den früheren Auflagen des *DUDEN – Aussprachewörterbuchs* ([1]1962, [2]1974, [3]1990, [4]2000, [5]2003 und [6]2005) wurde der monozentrische Ansatz vertreten, was mit dem Streben nach einer Vereinheitlichung der Aussprachekodifikation der deutschen Sprache zusammenhing.

Es ist auch das Anliegen der neuesten Ausgabe des *Dudenbandes 6*:

> Eine weitgehend einheitliche, allgemein verständliche Aussprache unterstützt die Verständigung zwischen Menschen aus verschiedenen Regionen, Berufen und mit unterschiedlichem sozialen und kulturellem Hintergrund. Sie erleichtert Nichtmuttersprachlern das Erlernen des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache […]. (DAW 2015: 5)

Gleichzeitig aber wird in beiden Wörterbüchern die plurizentrische Perspektive berücksichtigt, „ein gewisses Maß an Variation zugelassen" und die Besonderheiten der deutschen, der österreichischen und der schweizerischen Standardsprache dargestellt.

Es ist offensichtlich, dass im DaF-Unterricht nur eine nationale Standardvarietät und im Phonetikunterricht nur eine Norm beigebracht werden kann. Von den DaF- Sprechern erwartet man, dass sie grundsätzlich in allen Kommunikationssituationen die Standardsprache verwenden (Biere 2001: 18). Bei den DaF-Lernern soll aber das Bewusstsein der Unterschiede einzelner Standardvarietäten entstehen und die rezeptive Kompetenz entwickelt werden. Im Falle der deutschen Sprache haben wir mit dem *asymmetrischen Plurizentrismus* zu tun und die wichtigste Rolle kommt in der Praxis der in Deutschland gesprochenen Standardsprache zu:

> Diese überregionale Aussprachevarietät, wie sie z.B. in bundesdeutschen Nachrichtensendungen praktisch umgesetzt wird, wird im deutschen Sprachraum landläufig als *Hochdeutsch* bezeichnet, womit in den meisten Fällen auf die Aussprache als wesentliches Merkmal referiert wird. In der sprachwissenschaftlichen Terminologie spricht man von Standardaussprache, in diesem Fall präziser von Standardaussprache geschulter Sprecher. (DAW 2015: 30)

Im Duden-Aussprachewörterbuch wird für diese Varietät der Terminus *bundesdeutsche überregionale Standardaussprache* verwendet (ebd.) und sie wird auch am häufigsten im Kurs der Phonetik im Germanistikstudium unterrichtet.

Die Erweiterung des Ausspracheunterrichts um die plurizentrische Komponente soll erst als die zweite Etappe – nach dem Absolvieren des Grundkurses der Phonetik – folgen. Ein wichtiges Lernziel ist der Aufbau einer Wahrnehmungstoleranz gegenüber Varietäten des Deutschen und die Entwicklung des Bewusstseins für sprachliche und soziokulturelle Besonderheiten. Bei der Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes sollte im Ausspracheunterricht das methodische

Prinzip „'nationale Varietäten verstehen – Hochdeutsch sprechen und schreiben' im Vordergrund stehen" (Adamcová 2009: 39).

Mit Recht stellt Adamcová (2009: 40) fest, dass man „bei Fortgeschrittenen im Ausspracheunterricht von der Darstellung der Sprachsituation in Österreich und der Schweiz ausgehen sollte". Als Quelle dieser Information können Beiträge von Peter Wiesinger (2009) zur Standardaussprache in Österreich sowie von Walter Haas und Ingrid Hove (2009) zur Standardaussprache in der deutschsprachigen Schweiz im Einteilungsteil des *Deutschen Aussprachewörterbuches* gesehen werden.

Wiesinger stellt eine übersichtliche Struktur des Gebrauchs von Standardaussprache in Österreich dar, in der er auf die registerartigen Abstufungen der Standardsprache hinweist. Es lassen sich die folgenden drei Register der Standardaussprache in Österreich unterscheiden:

I. Die gehobene Standardaussprache geschulter Sprecher. Sie folgt weitgehend Siebsschen Grundsätzen unter geringer Berücksichtigung der österreichischen Sprechkonvention.
II. Die gemäßigte Standardaussprache geschulter Sprecher. Zwar schließt auch sie sich den Siebsschen Grundsätzen an, bringt aber in wesentlich stärkerem Umfang die österreichische Sprechkonvention ein.
III. Die Standardaussprache der Laien. Als „regionales Hochdeutsch" folgt sie der österreichischen Sprechkonvention auf der Grundlage der verschiedenen großräumigen dialektbedingten Lautungen, Lautdistributionen, Lautkombinationen und Silbenverhältnisse, so dass sie entsprechend regional differenziert ist. (Wiesinger 2009: 235)

Diese Struktur hilft den Deutschlernenden die Problematik des sprachlichen Kontinuums zwischen den Polen Standardsprache und Dialekt besser zu verstehen.

Die Register I und II gehen eng zusammen. Sie werden im Österreichischen Rundfunk und Fernsehen (ORF) von Ansager(inne)n, Nachrichtensprecher(inne)n und Moderator(inne)n verwendet. Register I wird auch in literarischen Sendungen und Hörspielproduktionen von Rezitatoren und Schauspielern benutzt. In moderierten Rundfunk- und Fernsehsendungen können gewisse Anpassungen an die Standardaussprache der Laien vorkommen, was zur Verringerung des Abstandes zu den Hörern und Zuschauern/Sehern beiträgt. Für spezifische Sendungen kommen Moderator(inne)n mit oft nur geringer oder keiner Sprechausbildung, so dass sie im allgemeinen zwischen den Registern II und III eingestuft werden können. Das Register III spielt in Rundfunk und Fernsehen vor allem durch Politiker(innen) und weitere Personen des öffentlichen Lebens besonders aus Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur in einzelnen Sendungen und in Interviews eine größere Rolle. Bei der Standardaussprache der Laien sind die dialektalen lautgeographischen Verhältnisse von Einfluss. An bestimmten Eigenheiten der Lautungen und der Intonation kann man die großräumige Herkunft erkennen, was bei Berufssprechern durch Schulung überwunden wird (vgl. ebd.: 234).

Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Studenten die regionale Einteilung Österreichs in Ost-, Süd- und Westösterreich kennenlernen:

> Dialektale großräumige Regionen sind das Mittelbairische und das Südmittelbairische im Donau- und Voralpenraum mit den Bundesländern Wien, Niederösterreich, Oberösterreich, Salzburg, Burgenland und dem Großteil der Steiermark, die kurz als Ostösterreich zusammengefasst werden können. Den Alpenraum erfüllt das Südbairische mit Kärnten und einem Teil der anschließenden Steiermark, die als Südösterreich bezeichnet werden können, sowie Tirol, das Westösterreich bildet, zu dem sprachlich auch das seit 1919 Italien angegliederte Südtirol gehört. Zu Westösterreich zählt in gewisser Hinsicht auch das sich zum Alemannischen stellende westlichste Bundesland Vorarlberg. (Wiesinger 2009: 234)

Zu betonen ist, dass im *Deutschen Aussprachewörterbuch* einzelne Merkmale der österreichischen Standardaussprache eben in Hinsicht auf Register und die territoriale Ausbreitung charakterisiert werden.

Andere Schwerpunkte gibt es in der Beschreibung der Sprachsituation in der deutschsprachigen Schweiz. Anders als in Österreich und Deutschland gibt es hier kein Kontinuum zwischen Hochdeutsch und Dialekt, so dass die beiden Varietäten immer deutlich voneinander getrennt sind. Übergangsformen zwischen dem Dialekt und der Standardsprache, also regionalgefärbte Umgangssprachen, existieren in der Deutschschweiz nicht. Das Schweizerhochdeutsche als nationale Standardsprache wird als „Standard nach außen" gesehen, während der Dialekt eine Art „Standard nach innen" ist, weil die Deutschschweizer(innen) in ihren Dialekten miteinander kommunizieren (Adamcová 2009: 40). Die Standardsprache wird im mündlichen Bereich in der Schule, in offiziellen Situationen und in künstlerischen Darbietungen verwendet und sie wird mit Personen aus Deutschland oder Österreich und mit Fremdsprachigen gesprochen. Im Bereich des Schriftlichen ist die Standardsprache die dominante Varietät. Aufgrund der funktionalen Differenzierung der beiden Varietäten können die Sprachverhältnisse in der Deutschschweiz als eine typische Diglossiesituation bezeichnet werden (Haas/Hove 2009: 260).

Die Übereinkunft darüber, welche lautlichen Varianten für die Schweizerinnen und Schweizer bei der Verwendung der Standardsprache angebracht sind, wird als *Aussprachekonvention* bezeichnet. Haas und Hove (ebd.) betonen, dass innerhalb der Deutschschweiz eine recht weitgehende Übereinkunft darüber besteht, welche Aussprachevarianten für die schweizerische Standardsprache angemessen sind und welche nicht. Die Konvention umfasst ein Set von Varianten, die in der entsprechenden Gemeinschaft als angemessen und unmarkiert gelten: „Es ist […] sinnvoll, sich die Konvention als eine Art „Bandbreite" vorzustellen. Jeder Person steht (mindestens) ein standardsprachliches Register zur Verfügung, also eine Sprechweise, in der sie die Standardsprache ausspricht" (Haas/Hove 2009: 260).

Welche Variante eine Person bei der Verwendung der Standardsprache realisiert, wird in stärkerem Maße durch die Aussprachekonvention bestimmt als durch den Dialekt, der einen weniger direkten Einfluss ausübt, als häufig angenommen wird. Die Aussprachekonvention lässt in vielen Bereichen Variation zu. Sie hängt auch mit verschiedenen Faktoren wie der Bildung der Sprechenden oder der Sprachsituation zusammen.

Als nächsten Schritt der plurizentrischen Komponente im Phonetikunterricht betrachten wir die Präsentation der wichtigsten Besonderheiten der Aussprache. Die praktische Beherrschung der Transkription im Grundkurs bildet den Ausgangspunkt für den Vergleich analysierter Beispiele. Der Überblick wird – aus Platzgründen – nicht vollständig sein, es sollen aber die Erscheinungen besprochen werden, die insgesamt die DaF-Lerner auf die Unterschiede aufmerksam machen und die Wahrnehmung der nationalen Varietäten sensibilisieren. Im Bereich des Konsonantismus kann das die Charakteristik der Plosive und Frikative sein:

> Die Intensität der Plosive und Frikative in der österreichischen Standardaussprache ist vergleichsweise geringer als in der deutschen, besonders norddeutschen. So gibt es in den Registern II und III mit Ausnahme von <k> keine Aspiration, keine Stimmhaftigkeit der Lenis-Plosive und Lenis-Frikative und keine Auslautverhärtung. Durch Siebssche Ausrichtung kommen diese Eigenschaften aber teilweise in Register I vor. (Wiesinger 2009: 239)

So werden die Plosive <b>, <d>, <g> in den Registern II und III in allen Positionen als stimmlose Lenis-Plosive [b̥], [d̥], [g̊] gesprochen: [b̥ax] *Bach*, [l'e:b̥ɐ] *Leber*, [lo:b̥] *Lob*, [d̥ax] *Dach*, ['a:d̥ɐ] *Ader*, [li:d̥] *Lied*, [g̊ɔt] *Gott*, [l'a:g̊ɐ] *Lager*, [ve:g̊] *Weg*. Dagegen können in I die anlautenden und intersonoren Lenis-Plosive in Anlehnung an die Siebsschen Empfehlungen teilweise auch Stimmhaftigkeit als [b], [d], [g] erhalten (vgl. ebd.).

Diese Erscheinung kann in Bezug auf die territoriale Verbreitung in III differenziert werden. Im Anlaut fällt in Ostösterreich und im westösterreichischen Vorarlberg in III <t> mit <d> und <p> mit <b> zusammen, wobei jeweils eine stimmlose Lenis bis Halbfortis zustande kommt, die mit [b̥] und [d̥] bezeichnet sei, z.B. [d̥ag̊] *Tag*, [d̥ax] *Dach*, [b̥'anɛn] *Pannen* und *bannen*, [d̥r'o:nɛ] *Throne* und *Drohne*, [b̥lat] *platt* und *Blatt* heißt. In Südösterreich, im westösterreichischen Tirol und in Südtirol gilt dies nur für die Labiale. Die Dentale werden als unaspirierte Fortis [t] und stimmlose Lenis [d̥] unterschieden, also [ta:g̊] *Tag* : [d̥ax] *Dach*. Es gibt weitere Differenzierungen, die jedoch für den Fremdsprachenunterricht zu detailliert wären. Erst in I wird nach den Siebsschen Empfehlungen in allen anlautenden Positionen unterschieden, so dass es [d̥r'o:nɛ] *Drohne* : [tʰr'o:nɛ] *Throne* und [b̥lat] *Blatt* : [pʰlat] *platt* heißt (Wiesinger 2009: 239).

Auch in der Schweiz werden die Lenis- Plosive [b], [d] und [g] in allen Positionen auch stimmlos ausgesprochen, z.B. Bau [b̥a͡ʊ̯], Ode ['o:d̥ə], grau [g̊ʁa͡ʊ̯]

(Hove/Haas 2009: 265). Die Plosive [p], [t] und [k] verhalten sich in Bezug auf die Aspiration gleich wie in Deutschland. Einen Sonderfall bilden die Plosive am Wortende. In der Schweiz sind auch Realisierungen von <b>, <d> und <g> als stimmlose Lenes üblich, wenn sie im absoluten Auslaut oder vor einem Vokal oder Sonoranten stehen, z.B. *Laub* [laʊ̯b̥] (neben [laʊ̯p]), *Schublade* [ʃu: b̥la:d̥ə], (neben [ʃu: pla:də]), *Rad* [ʁa:d̥] (neben [ʁa:t]) *Mundart* [mˈʊnd̥a:ʶt] (neben [mˈʊnta:ʶt]), *Weg* [ve:g̊] (neben [ve:k]) oder *täglich* [tɛ:g̊lIç] (neben [tɛ:klIç]) (ebd.):

> In weiten Teilen des deutschsprachigen Südens sind die Leniskonsonanten inhärent stimmlos und werden, wenn überhaupt, nur in bestimmten Umgebungen stimmhaft gesprochen […]. Stimmhaftigkeit ist in diesen Regionen also grundsätzlich ein phonologisch weitgehend irrelevantes Merkmal […]. (DAW 2015: 53)

In der österreichischen Standardvarietät weist die Aussprache von /l/ über die neutrale anlautende Artikulation hinaus verschiedene kombinatorische Varianten mit bestimmten Konsonanten und Vokalen auf. Das [l] wird im Anlaut vor allen Vokalen in den Registern II und I als apikaler dentaler bis alveolarer Liquid [l] gesprochen, z.B. [liçt] Licht, [lˈe:z̥n̩] lesen, [lɔx] Loch, [luft] Luft, [lˈaxŋ̍] lachen. In Wien und danach auch in Ostösterreich begegnet jedoch in III teilweise ein breites, dunkles, leicht velarisiertes [ɫ], das als „Meidlinger-l" (nach einem Wiener Bezirk) bekannt ist und alveolar mit breiten seitlichen Öffnungen gebildet wird, also [ɫiçt], [ɫˈe:z̥n̩] usw. Nach Palatalen/Velaren und Labialen erfolgen in Register III und oftmals auch in Register II andere Artikulationen des [l]. Als Assimilierung tritt in Verbindung mit <g> und <k> velares [ɹ] ein, z.B. [g̊ɹˈɔkɛ] *Glocke*. Nach Labialen wird mit der Zungenspitze gegen den Gaumen zurückgezogenes bis retroflexes [ɭ] gesprochen, z.B., [vl̥ˈi: g̊ŋ̍] *fliegen*, [hˈe:bl̥] *Hebel*, [mˈufɭ] *Muffel*, [hˈimɭ] *Himmel*. Dies gilt auch im Fall von [p] im Anlaut ohne oder mit Aspiration, z.B. [pʰ ɭat] *platt*, [pʰ ɭump] *plump*. Nur in Register I besteht das Bestreben, die Assimilierung zu unterbinden und möglichst auch nach Labialen und Palatalen/Velaren alveolares [l] zu sprechen (vgl. Wiesinger 2009: 243).

Ein markanter Unterschied zwischen der in Deutschland und in der Schweiz gesprochenen Standardsprache besteht darin, dass in der Schweiz gelängte Konsonanten verbreitet sind. Während lange Konsonanten in Deutschland nur in Zusammensetzungen, z.B. *volllaufen,* gesprochen werden, können Konsonanten in der Schweiz auch im Wortinnern nach akzentuiertem Kurzvokal vor nicht akzentuiertem Vokal gelängt ausgesprochen werden. Betroffen sind die Konsonanten <pp>, <tt>, <ck>, <ff>, <ss>, <sch>, <ch>, <nn>, <mm>, <ng> und <ll>. Beispiele: *Lippe* [lˈIp:ə], *Watte* [vˈat:ə], *Ecke* [ˈɛk:ə], *Affe* [ˈaf:ə], *Tasse* [tˈas:ə], *Asche* [ˈaʃ:ə], *Sichel* [z̥ˈIç:əl], *machen* [mˈax:ən], *kennen* [kˈɛn:ən], *Himmel* [hˈIm:əl], *Menge* [mɛŋ:ə] oder *alle* [ˈal:ə] (Haas/Hove 2009: 265). Im *Duden-Aussprachewörterbuch* wird darauf hingewiesen, dass lange Konsonanten auch in Teilen von Österreich und teilweise auch in Süd- und Ostbayern in morphologisch nicht komplexen Wörtern

in der Standardaussprache üblich sind. Sie treten in zweisilbigen Wörtern nach betontem Kurzvokal auf, z.B. *Kappe* ['kappə], *Mitte* ['mIttə], *Ecke* ['ɛkkə], *Flasche* ['flaʃʃə], *Tasse* ['tassə], *kennen* ['kɛnnən] (DAW 2015: 56). In der Transkription werden die langen Konsonanten im *Deutschen Aussprachewörterbuch* (2009) und im *Duden-Aussprachewörterbuch* (2015) unterschiedlich bezeichnet.

Im Vokalismus können verschiedene Merkmale als Exemplifizierung der Unterschiede gewählt werden, z.B. der qualitative Unterschied zwischen Kürzen und Längen. Er ist in der österreichischen Standardaussprache in allen Registern bei den Hochzungenvokalen gering, so dass die Kürzen im Gegensatz zur Standardaussprache in Deutschland nur ein wenig ungespannter sind als die gespannten Längen und sich in der Transkription dieselben Vokalzeichen empfehlen, z.B. [b̥'itn̩] bitten : [b̥'i:tn̩] bieten, [h'isn̩] hissen : [h'i:sn̩] hießen – [p'upɛ] Puppe : [h'upɛ] Hupe, [b̥'usɛ] Busse : [b̥'u:sɛ] Buße – [v̥'yln̩] füllen : [v̥'y:ln̩] fühlen. (Wiesinger 2009: 237).

Gegenüber den Hochzungenvokalen ist bei den Mittelzungenvokalen der Qualitätsunterschied zwischen Kürzen und Längen in den Registern I und II deutlich. Ungespannte [ɛ] – [ɔ] – [œ] und lange gespannte [e:] – [o:] – [ø:] stehen sich gegenüber. So heißt es [b̥'ɛtn̩] *Betten* : [b̥'e:tn̩] *beten*, [v̥r'ɛsn̩] *fressen* : [v̥r'e:z̥n̩] *fräsen*, [kʰɛlɛ] *Kelle* : [kʰe:lɛ] *Kehle*, [r'ɔtɛ] *Rotte* : [r'o:tɛ] *rote*, [ɔf n̩] *offen* : [o: v̥n̩] *Ofen*, [z̥'ɔln̩] *sollen* : [z̥'o:ln̩] *Sohlen*, [r'œstn̩] *rösten* : [tr'ø:z̥d̥n̩] *trösten*, ['œfnɛn] öffnen : ['ø:v̥n̩] Öfen. In Register III wird besonders in Wien, Nieder- und Oberösterreich und im Burgenland die qualitative Unterscheidung aufgegeben. Es heißt dann [b̥'ɛtn̩] und [b̥'ɛ:tn̩], [v̥r'ɛsn̩],[v̥r'ɛ:z̥n̩] und [kʰɛlɛ], [kʰɛ:lɛ] (Wiesinger 2009: 237).

In Ost- und Südösterreich wird in Register III langes <o> vor Nasalen teilweise als offenes [ɔ:] gesprochen, z.B. [v'ɔ:nɛn] *wohnen*, [lɔ:n] *Lohn*, [nati̯'ɔ:n] *Nation*, [b̥alk'ɔ:n] *Balkon*, [rɔ:m] *Rom* (ebd.: 238).

Vergleichbare Aussprachen finden sich in der Schweiz und teilweise auch im Westen und Südwesten Deutschlands (Pfalz, Schwaben) (DAW 2015: 64). Die Kurzvokale in *will, muss, Müll, Holz* und *möchte* sind in der Schweiz in jedem Fall kurz, können aber mit ungespannter oder gespannter Qualität ausgesprochen werden also [I] oder [i], [ʊ] oder [u], [Y] oder [y], [ɔ] oder [o] und [œ] oder [ø] (Haas/Hove 2009: 262). Für die Schweiz sind auch gespannte Realisierungen von <e> möglich, und zwar in denjenigen Fällen, in denen für Deutschland die ungespannte Realisierung als [ɛ] kodifiziert ist. Wörter wie *kennt* oder *Bett* werden somit [kɛnt] oder [kent] bzw. [bɛt] oder [bet] ausgesprochen (ebd.).

Da die Dialekte in Österreich orale und nasale Vokale aufweisen, kommt es in Register III trotz erhaltenen Nasalkonsonanten zu leichter Nasalierung vorangehender Langvokale und Diphthonge, z.B. Sohn [z̥õ:n]. Teilweise gilt dies auch für Register II, kaum für Register I. Deutlich hörbar ist dieser Ausspracheunterschied in Minimalpaaren mit unsilbischem und leicht silbischem Nasal, [hõ:n] *Hohn*, : [hʶo:n̩] *hohen* (DAW 2015: 67, Wiesinger 2009: 238).

Die Aussprache der schließenden Diphthonge, das Vorkommen der öffnenden Diphthonge, die Besonderheiten des Glottalverschlusses, Quantitätsvariationen: Unterschiede in der Länge und der Kürze des Vokals sind weitere Erscheinungen im Bereich des Vokalismus, die man besprechen könnte. Von Bedeutung ist die übersichtliche und möglichst strukturierte Darstellung der Unterschiede.

Nach dieser theoretischen Einführung sollen die Studenten mit authentischen Hörtexten arbeiten, die mit Hilfe elektronischer Medien zusammengestellt werden können. Der Ausgangspunkt soll die Aussprache von Berufssprecherinnen und –sprechern sein, wie sie z.B. in den Nachrichten einzelner Länder und im Fernsehen zu hören ist. Die Studierenden sollen imstande sein zu erkennen, aus welchem Land die oder der jeweilige Sprechende stammt, die Aussagen einzelnen Registern zuzuordnen oder die Merkmale der Aussprachkonvention heraushören zu können und zu klassifizieren. Die Unterschiede sind grundsätzlich so gering, dass das Verständnis nicht beeinträchtigt wird:

> Während die nationalen Varianten in aller Regel auch von Berufssprechern verwendet werden und in den jeweiligen nationalen Medien zu hören sind, werden subnationale großregionale Varianten gerade in Deutschland von Berufssprechern in öffentlichen Sprechkontexten häufig vermieden. (DAW 2015: 10)

Als weitere Aufgabe könnte man also die Arbeit mit dem sogenannten „Gebrauchsstandard" der betreffenden Regionen Deutschlands betrachten, der in der Bevölkerung, auch bei gebildeten Sprecherinnen und Sprechern oder im Schulunterricht, weit verbreitet ist (DAW 2015: 6). Dafür soll aber ein anderer didaktischer Vorschlag vorbereitet werden (vgl. Bassler/Spiekermann 2001, Radzik 2013).

Die Bürger der drei Länder behalten, selbst wenn sie über eine Sprechausbildung verfügen, gewisse nationale Eigenheiten bei. Das zeigt, dass es ihrem Bedürfnis entspricht, die in ihrer Sprachgemeinschaft übliche Varietät realisieren zu können. Die Orientierung des *Deutschen Aussprachwörterbuchs* und des *Duden – Aussprachwörterbuchs* an der tatsächlichen Aussprache hat zur Folge, dass ein gewisses Maß an Variation des Standards in Deutschland zugelassen wird und die Besonderheiten der deutschen, der österreichischen und der schweizerischen Standardsprache berücksichtigt werden. Da das Polnisch im Vergleich zum Deutschen nur geringere regionale Aussprachedifferenzen aufweist (vgl. Tworek 2006: 84), ist diese Problematik von besonderer Bedeutung für die deutschlernenden Polen.

Literaturverzeichnis

Adamcová, Lívia (2009). „Sprachvarietäten des Deutschen auf phonetischer Ebene". In: Bartoszewicz, I./ Dalmas, M./ Szczęk, J./ Tworek, A. (Hg.) *Inspirationen. Reihe Linguistische Treffen in Wrocław*. Wrocław/Dresden. S. 31–45.

Ammon, Ulrich (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin/New York.

Bassler, Harald/ Spiekermann, Helmut (2001). „Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache". In: *Deutsch als Fremdsprache* 1. S. 205–213.

Bettermann, Rainer (2010). „ABCD-Thesen, die". In: Barkowski, H./ Krumm, H.-J. (Hg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart. S. 1.

Biere, Bernd U. (2001). „Varietäten des Deutschen in sprach- und literaturdidaktischer Sicht (DaF)". In: Biaduń-Grabarek, H./ Barz, A. (Hg.) *Neue Erscheinungen in der deutschen Sprache und Literatur unter dem Gesichtspunkt der Germanistenausbildung*. Bydgoszcz. S. 9–23.

Haas, Walter/ Hove, Ingrid (2009). „Die Standardaussprache in der deutschsprachigen Schweiz". In: Krech, E.-M./ Stock, E./ Hirschfeld, U./ Anders, L.-C. *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin/New York. S. 259–277.

Jarząbek, Alina D. (2013). „Der plurizentrische Ansatz und das DACH-Prinzip in polnischen DaF- Lehrwerken". In: *Germanica Wratislaviensia* 138. S. 173–183.

Radzik, Anna (2013). „Didaktisierung der dialektalen Varietäten des Deutschen im DaF-Unterricht: Vorschläge aus der alten und neuen Perspektive der Dialektologie". In: Bednarowska, A./ Filar, M./ Kołodziejczyk-Mróz, B./ Majcher P. (Hg.) *Anwendungsorientierte Darstellungen zur Germanistik: Modelle und Strukturen*. Berlin. S. 375–392.

Tworek, Artur (2006). *Konsonantensysteme des Polnischen und des Deutschen. Fehleranalyse im Bereich der Perzeption und der Artikulation der deutschen Konsonanten bei Deutsch lernenden Polen*. Dresden/Wrocław.

Wiesinger, Peter (2009). „Die Standardaussprache in Österreich". In: Krech, E.-M./ Stock, E./ Hirschfeld, U./ Anders, L.-Ch. *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin/ New York. S. 229–258.

Wörterbücher

Deutsches Aussprachewörterbuch (2009). Krech, Eva-Maria/ Stock, Eberhard/ Hirschfeld, Ursula/ Anders, Lutz. Mit Beiträgen von Walter Haas, Ingrid Hove, Peter Wiesinger. Unter Mitarbeit von Ines Bose, Uwe Hollmann, Baldur Neuber. Berlin/New York.

Dudenband 6. Das Aussprachewörterbuch. (1962/1974/1990/2000/2005). Bearbeitet von Max Mangold in Zusammenarbeit mit der Dudenredaktion. Mannheim u.a.

Duden. Das Aussprachewörterbuch. 7. (2015). Bearbeitet von Stefan Kleiner und Ralf Knöbl in Zusammenarbeit mit der Dudenredaktion. Berlin. [DAW]

Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache. (1982). Hg. von dem Kollektiv Eva-Maria Krech, Eduard Kurka, Helmut Stelzig, Eberhard Stock, Ursula Stötzer und RudiTeske unter Mitwirkung von Kurt Jung-Alsen. Leipzig. [GWDA]

Wörterbuch der deutschen Aussprache. (1964). Hg. von Krech, Eva-Maria/ Stock, Eberhard. Leipzig. [WDA]

DOI: XXXXXXX

Małgorzata Czarnecka
Universität Wrocław / Polen

Unterrichtstechniken im DaF-Unterricht an heutigen polnischen Schulen am Beispiel der ausgewählten Ausbildungsstätten in der zweiten Schulbildungsphase (4.-6. Klasse der Grundschule)

Abstract

Teaching techniques in foreign language acquisition in contemporary Polish schools based on the example of selected primary schools (grades 4–6)

This paper aims to answer the following question: Has the contemporary German language acquisition in Polish schools really abandoned the traditional approach to modern foreign languages? The author has analysed the teaching and learning activities, the social forms and the media applied in three grades in Polish schools and makes an attempt to put the experiences gathered by those who learn foreign languages in Polish schools into a broader context.

Keywords: teaching techniques, German language acquisition, learning activities, social forms.

1 Einleitung

Die Konzepte des Europarats im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen haben Eingang in die polnischen Schulen gefunden und den Fremdsprachenunterricht, d.h. seine Lernziele und -inhalte wie auch Bewertungskriterien stark beeinflusst (vgl. Białek 2015: 34–42). Handlungs- und Schülerorientierung, Authentizität und interkulturelles Lernen sind Prinzipien, die in Rahmenbildungsprogrammen präsent sind und nicht in Frage gestellt werden können. Dabei hat der polnische Fremdsprachenunterricht – was in der Fachliteratur häufig

betont wird – nach der politischen Wende radikal mit traditionellen Zugängen zu den modernen Fremdsprachen gebrochen (Edelhoff 2010: 150).

Soweit die Theorie. Und wie sieht es mit der Praxis aus? Werden die erwähnten Grundsätze auch im Alltag verwirklicht? Eben diese Frage bietet ganz bestimmt noch viel Forschungsspielraum.[1]

Im Sommersemester 2015 hat die Autorin Unterricht in Deutsch als Fremdsprache an drei polnischen Schulen – als Praktikumsbetreuerin – beobachtet. Das Praktikum ist auf folgende Weise organisiert: Studierende hospitieren bei Lehrstunden an einer Schule; eine Unterrichtsstunde in der Woche für eine Gruppe von 7 Studierenden, das ganze Semester lang.[2] Diesmal hat die Autorin den Unterricht nicht nur beobachtet und mit den Studierenden besprochen, sondern auch für sich selbst protokolliert. Bei der Datensammlung wurden von der Autorin nur diejenigen Stunden berücksichtigt, an denen nicht die Studierenden, sondern die jeweilige Lehrkraft beteiligt war.

Ein Bild, das sich bezüglich dieser drei Schulen ergibt, darf natürlich für die DaF-Didaktik in Polen nicht als repräsentativ angesehen werden, erlaubt es aber, einen Ausschnitt aus dem Schulleben zu bekommen, und ist ein Ausgangspunkt dafür, die Erfahrungen, die die Lernenden im DaF-Unterricht an polnischen Schulen machen, in einem breiten Kontext zu erfassen.

2 Methode

Insgesamt wurden 33 Unterrichtsstunden beobachtet und analysiert. Die Beobachtung wurde in folgenden Grundschulen in Wrocław durchgeführt:

- Schule I: öffentliche Grundschule, 6. Klasse, Kinder im Alter von 12–13, drei Stunden Deutsch pro Woche;
- Schule II: nicht öffentliche Konfessionsschule, 4. Klasse, Kinder im Alter von 10–11, eine Stunde Deutsch pro Woche;
- Schule III: Privatschule, 4. Klasse, Kinder im Alter von 10–11; zwei Stunden Deutsch pro Woche.

Ziel der Beobachtung war es herauszufinden, welche Unterrichtstechniken (und welche davon am häufigsten) im Deutschunterricht mit der jeweiligen Klasse verwendet werden. Als Unterrichtstechniken werden die Formen des Lehrens

1| Dabei ist eine Veröffentlichung zu erwähnen, in der die Ergebnisse zweier umfangreicher Forschungen (in den Jahren 2012–2014 durchgeführt) des Lehrstuhls für Fremdsprachen am Institut für Bildungsforschung zusammengefasst worden sind (Gajewska-Dyszkiewicz/Kutyłowska/Marczak/Paczuska 2015). In dieser Veröffentlichung werden u.a. Informationen über das Niveau der schulischen Leistungen im Bereich aller vier sprachlichen Fertigkeiten dargestellt: Textverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen.

2| Es ist ein studienbegleitendes Praktikum.

und Lernens, die Unterrichtsstoffe wiederholt vermitteln und Unterrichtsziele erreichen helfen, verstanden (vgl. Schröder 2002: 245).

Da sich Unterrichtstechniken direkt aus den Lehr- und Lernaktivitäten ergeben, die wiederum von Sozialformen und verwendeten Medien nicht zu trennen sind, waren Lehr- und Lernaktivitäten, eingesetzte Sozialformen und verwendete Medien/Hilfsmittel Beobachtungsschwerpunkte. Einer der wichtigen Punkte war dabei die Dauerzeit der angegebenen Aktivität.

Somit wurde zu jeder Unterrichtstunde ein teilformalisiertes und narratives Protokoll, das den Ablauf der Stunde dokumentieren soll, angefertigt. Außer Informationen wie Datum, Schule, Klasse, Lehrperson, Thema der Stunde enthielt es folgende Kategorien: Zeit, Lehr- und Lernaktivitäten, eingesetzte Sozialformen und Medien; dazu auch Bemerkungen. Hier kann von einer sog. niedriginferenten Beobachtung gesprochen werden, die sich auf Aspekte des spezifischen beobachtbaren Verhaltens beschränkt, das mit präzisen Analysekategorien „objektiv" erfasst werden kann.

In jeder Unterrichtsstunde wurden die Lehr- und Lernaktivitäten und ihre Dauerzeit (auf die Minute genau) notiert. Für jede Aktivität wurden auch entsprechende Sozialformen und Hilfsmittel angegeben, d.h. diejenigen, die in der angegebenen Zeitspanne dominant hervortraten. Andere Aspekte des Unterrichts, z. B. seine Schülerorientierung, Interessantheit, Schülerverhalten, Unterrichtsatmosphäre usw. mussten verständlicherweise ganzheitlich beurteilt werden; hier haben sich die „Bemerkungen" als nützlich erwiesen. Dabei ist Folgendes zu betonen: obwohl während der Beobachtungen sehr viele Informationen notiert wurden, sind für die Analyse nur die wichtigsten davon zurückgelassen. Am folgenden Beispiel sind die für die Analyse vorbereiteten Daten zu sehen:

Tab. 1: Schule II (Unterricht am 3.03.2015)

Zeit	**Lehr- und Lernaktivitäten**	**Sozialformen**	**Medien**
5	einem Text zuhören	Einzelarbeit	CD
5	Wortbedeutungen erraten	Unterrichtsgespräch	Karten an der Tafel
7	Fragen der Lehrkraft beantworten	Unterrichtsgespräch	----------
5	*Grammatikerklärung* (*Lehrperson*)	Frontalunterricht	----------
4	*Wortschatzerklärung (Lehrperson)*	Frontalunterricht	CD, Lehrbuch
4	Elemente einander zuordnen	Unterrichtsgespräch	Tafel
6	eine Übung schreiben	Einzelarbeit	Lehrbuch, Schulheft
4	das Geschriebene vorlesen	Unterrichtsgespräch	Schulheft
5	Sonstiges	----------	----------

Die Unterkategorien im Rahmen jeder Kategorie wurden generell vor der Durchführung der Beobachtung festgelegt. In Bezug auf die Lehr- und Lernaktivitäten war dies jedoch nicht in vollem Maße möglich: Schwierigkeiten ergaben sich – was vorauszusehen war – aus der Vielfalt unterschiedlicher Aktivitäten, von denen viele auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden mussten. Als „Elemente einander zuordnen" wurde beispielsweise die Zuordnung der Monate zu Jahreszeiten (beides in der deutschen Sprache) bezeichnet, aber auch die Zuordnung der Beschreibungen von Tätigkeiten zu Bildern. „Wortbedeutungen erraten" wird auch im Sinne von „Wortbedeutungen erschließen" verstanden usw.

In Bezug darauf ist auch Folgendes hinzuzufügen: Solche Lehraktivitäten wie Begrüßung der Schüler oder Erklärung der Hausaufgabe wurden nicht als gesonderte Aktivitäten – und damit nicht als Unterkategorie – unterschieden, sondern sie wurden zu der Unterkategorie „Sonstiges" gezählt. Ziel dieser Maßnahme war es, die Anzahl der Kategorien nicht zu groß werden zu lassen und dabei das Wesentliche nicht zu verfehlen.

Somit wurde z.B. auch die Aktivität „Schüler notieren das Thema der Stunde" nicht als Unterkategorie unterschieden. Anders formuliert: Kurze Aktivitäten, die sich in jeder Stunde wiederholen, wurden dem Feld „Sonstiges" zugeordnet. Hinzu kommen auch Aktivitäten, die sich nicht eindeutig klassifizieren lassen oder für die Beobachtung nicht relevant sind, d.h. Kontrolle der Hausaufgabe, Zurechtweisungen seitens der Lehrperson.

Hingegen wurde eine längere verbale Erklärung einer grammatischen Regel im Rahmen der Hausaufgabe als Unterkategorie „Grammatikerklärung"[3] unterschieden und natürlicherweise als Frontalunterricht betrachtet. Unter „Sonstiges" befinden sich auch sehr kurze Erklärungen.

Wie aus der Tabelle 1 ersichtlich ist, wurde der jeweiligen Unterkategorie im Rahmen der Lehr- und Lernaktivitäten eine Sozialform zugeordnet. Was die Unterkategorien bei „Sozialformen" betrifft, so wurden folgende verwendet:

- Frontalunterricht, verstanden als die Darbietung im Vordergrund, die typischerweise von der Lehrperson (bei Referaten aber auch von Lernenden) übernommen wird (vgl. Schramm 2010: 1183)
- Unterrichtsgespräch, verstanden als Unterricht / Unterrichtsteil, in dem die Lehrkraft die Gesprächskontakte zwischen den Lernenden regt und versucht, durch geeignete Impulse zu bewirken, dass die Lernenden gemäß ihrem Vorwissen Gesprächsbeiträge leisten; Unterrichtsgespräch wird dann verwendet, wenn ein Thema gemeinsam erarbeitet werden soll (vgl. Meyer 2006: 280)

3| Dabei wurde zwischen induktivem und deduktivem Vorgehen nicht unterschieden, weil sie meistens praktisch nicht zu trennen waren.

- Gruppenarbeit
- Partnerarbeit
- Einzelarbeit

Bei Hilfsmitteln/Medien wird nicht zwischen Arbeit mit dem Lehrbuch und Arbeit mit dem Arbeitsbuch unterschieden.

Insgesamt wurden elf Unterrichtsstunden in Schule I, zehn in Schule II und zwölf in Schule III beobachtet und analysiert. Was die Größe der jeweiligen Stichprobe angeht, so dürften die Ergebnisse dieser Analyse als repräsentativ angesehen werden, denn unter Forschern besteht Einigkeit darüber, dass der Unterrichtsstil der Lehrperson über die Zeit hinweg eher „geringfügig variiert" und dass sich bei über sechs Lektionen relativ stabile Muster der Unterrichtsorganisation und der Struktur der Interaktionen zeigen (nach Waldis/Grob/Pauli/Reusser 2010: 173).

3 Ergebnisse

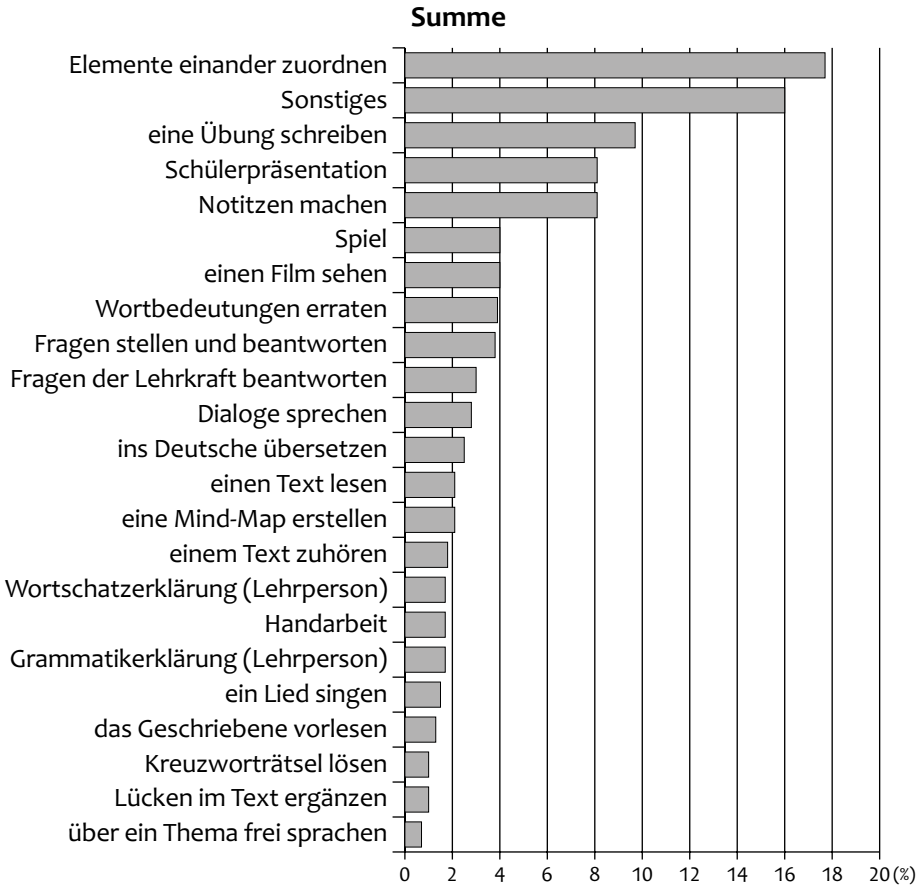
3.1 Schule I

Die Ergebnisse können den Diagrammen entnommen werden. Alle Angaben sind in Prozent dargestellt. Die genauen Werte sind rechts oder unten angegeben. Die Items wurden jeweils nach dem prozentualen Anteil an der gesamten Zeit sortiert.

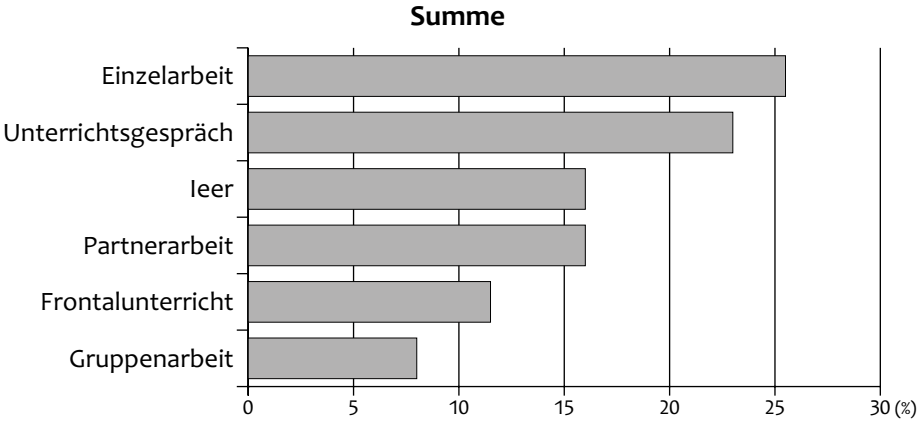
Diagramm 1 zeigt Aktivitäten, die in den beobachteten Unterrichtsstunden in Schule I notiert wurden.

Aus der Darstellung ergibt sich Folgendes: Dominant ist die Aktivität, die als „passive Beschäftigung" mit der Sprache bezeichnet werden kann („Elemente einander zuordnen"). Wenn man dann vom „Sonstigen" absieht (unter dem sich generell auch keine produktiven Aktivitäten befinden), und ebenfalls davon, dass „Schülerpräsentationen" und „Notizen machen" in Schule I ausschließlich in der polnischen Sprache dargestellt bzw. gemacht wurden, so sieht man, dass Aktivitäten, die ganz bestimmt produktive Fähigkeiten entwickeln (z.B. „Fragen stellen und beantworten", „Dialoge sprechen") verhältnismäßig wenig Zeit in Anspruch nehmen. Zwar kann die Aktivität „eine Übung schreiben" im Allgemeinen als produktiv gelten, es muss jedoch nicht heißen, dass „die Lernenden auch schreiben, um jemanden in kommunikativer Absicht über einen komplexen Sachverhalt zu informieren oder ihm eigene Gedanken mitzuteilen" (Koeppel 2013: 221); Ralf Koeppel weist wohl mit Recht darauf hin, dass gerade diese Art des Schreibens, d.h. das Schreiben als Zieltätigkeit, im Fremdsprachenunterricht selten vorkommt (ebd.).

Diagramm 2 zeigt den prozentualen zeitlichen Anteil jeder Sozialform an der gesamten Zeit, d.h. gibt Auskunft darüber, wieviel Zeit die angegebene Art der Zusammenarbeit in Anspruch genommen hat.



Diagr. 1: Schule I: Lehr- und Lernaktivitäten



Diagr. 2: Schule I: Sozialformen

Daraus ergibt sich, dass in Schule I Einzelarbeit und Unterrichtsgespräch die dominanten Sozialformen darstellen. Für die Partnerarbeit liegt der Wert bei fast 16 Prozent, die Gruppenarbeit hat nur über 8 Prozent der gesamten Zeit in Anspruch genommen, während der prozentuale zeitliche Anteil des Frontalunterrichts zirka 11 Prozent beträgt.

Dabei ist noch Folgendes wichtig: Bei den vorliegenden Beobachtungen wurde zwar zwischen Frontalunterricht und Unterrichtsgespräch unterschieden; allerdings variieren Unterrichtsgespräche je nach Intentionen von starker zu geringer Lenkung (denn Unterrichtsgespräch wird generell vom Lehrer als Initiator von Lernprozessen bestimmt und gesteuert). In Bezug darauf wäre es von Bedeutung, zwischen Formen des Unterrichtsgesprächs zu unterscheiden. Die nachstehende Tabelle präsentiert Formen des Unterrichtsgesprächs nach Maß der Lenkung (nach Meyer 2006: 206):

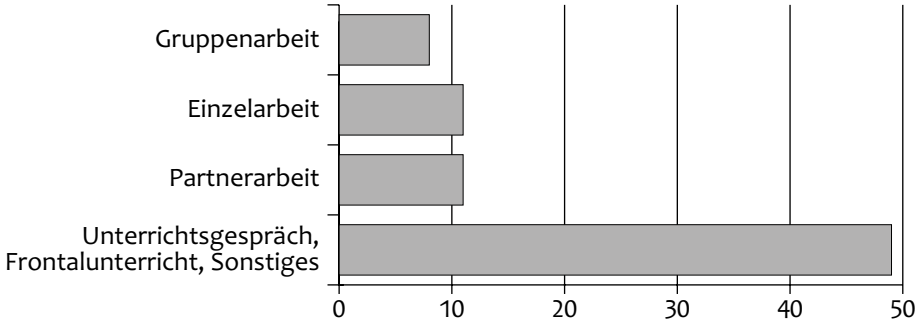
Tab. 2: Formen des Unterrichtsgesprächs nach Maß der Lenkung

Schülergespräch	***freies Unterrichtsgespräch***	***fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch***	***gelenktes Unterrichtsgespräch***
Die Schüler besprechen miteinander ein Thema; der Lehrende gibt nicht völlig seine Lenkung auf, er ist jedoch ein Teilnehmer unter anderen	Durch kurze (theoretische und praktische) Inputs sowie durch Fragen sollen die Lernenden aktiviert werden und (Fach-) Inhalte selbst erarbeiten bzw. entwickeln	Der Lehrer nutzt das Vorwissen und die Interessen der Schüler; stellt Fragen, die zum eigenständigen Denken anregen	Der Lehrer gibt Inhalt und Ziel des Gesprächs vor, aber die Schüler werden von ihm durch regelmäßige Zwischen- und Rückfragen zum aufmerksamen Nachvollziehen des Gedankenganges gezwungen

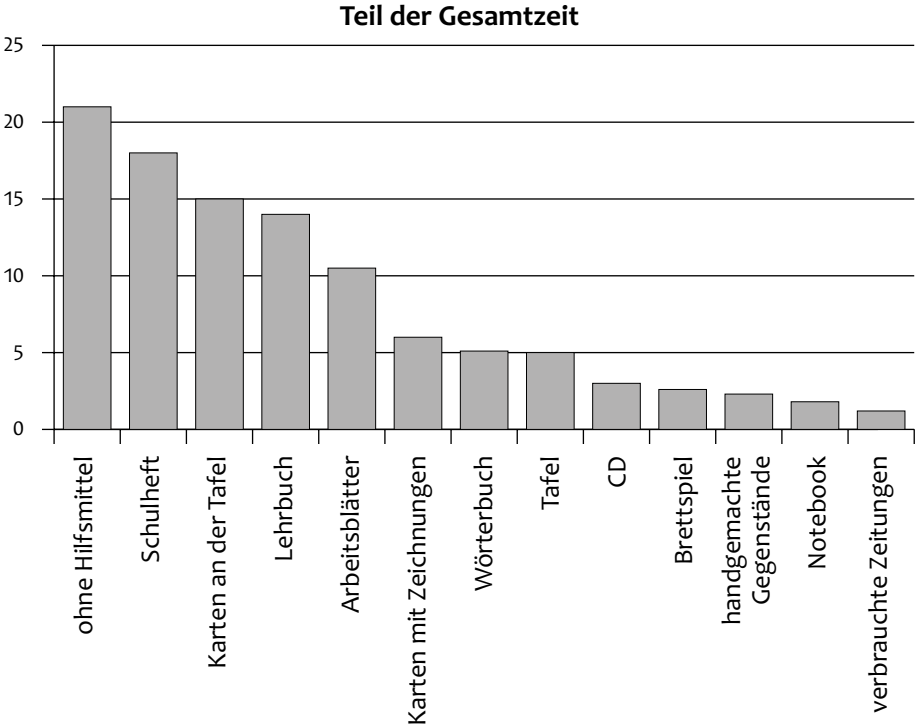
Bei den Beobachtungen wurden alle oben erwähnten Formen als „Unterrichtsgespräch" klassifiziert. Wenn man jedoch in Betracht zieht, dass in Schule I „gelenktes Unterrichtsgespräch" (das der Form „Frontalunterricht" sehr nahe liegt) dominiert und „Sonstiges" generell zu der Form „Frontalunterricht" gezählt werden kann, so ist die folgende Zusammenstellung aufschlussreich (Diagramm 3).

Die in Schule I eingesetzten Medien werden auf dem Diagramm gezeigt: Sie sind im Hinblick auf die in Anspruch genommene Zeit geordnet (Diagramm 4).

Alle Angaben sind in Prozent dargestellt und beziehen sich auf den Teil der Gesamtzeit. Die genauen Werte sind links angegeben. Der erste Balken gibt Auskunft über Dauerzeit von Aktivitäten ohne Hilfsmittel / Medien. Es ist darauf hinzuweisen, dass viele Hilfsmittel gleichzeitig verwendet wurden, deshalb ist das Ganze nicht als die Summe seiner Teile zu betrachten.



Diagr. 3: Schule I: Unterrichtsgespräch, Frontalunterricht, Sonstiges zusammen



Diagr. 4: Schule I: Hilfsmittel / Medien

Die Ergebnisse sind zwar mit Vorsicht zu betrachten, denn diese Daten besagen nichts über Auswahl und Wechsel dieser Mittel, und im Unterricht ist die Integration von Medien in Lehr- und Lernprozesse am wichtigsten.

Trotzdem ist auf einiges hinzuweisen: Hier dominieren die sog. Printmedien (vgl. die Klassifizierung bei Jung 2006; nach Rösler 2010: 1200f.), audiovisuelle

Medien werden jedoch im geringeren Maße verwendet (CD-Player; Nootebook, mit dem Filmfragmente gezeigt wurden). Es ist als positiv zu werten, dass auch sog. reale Gegenstände verwendet werden (es waren handgemachte Figuren mit Klebestreifen an die Tafel geklebt). Allgemein lässt sich feststellen, dass man von der Abwechslung der Medien im DaF-Unterricht in Schule I ausgehen kann.

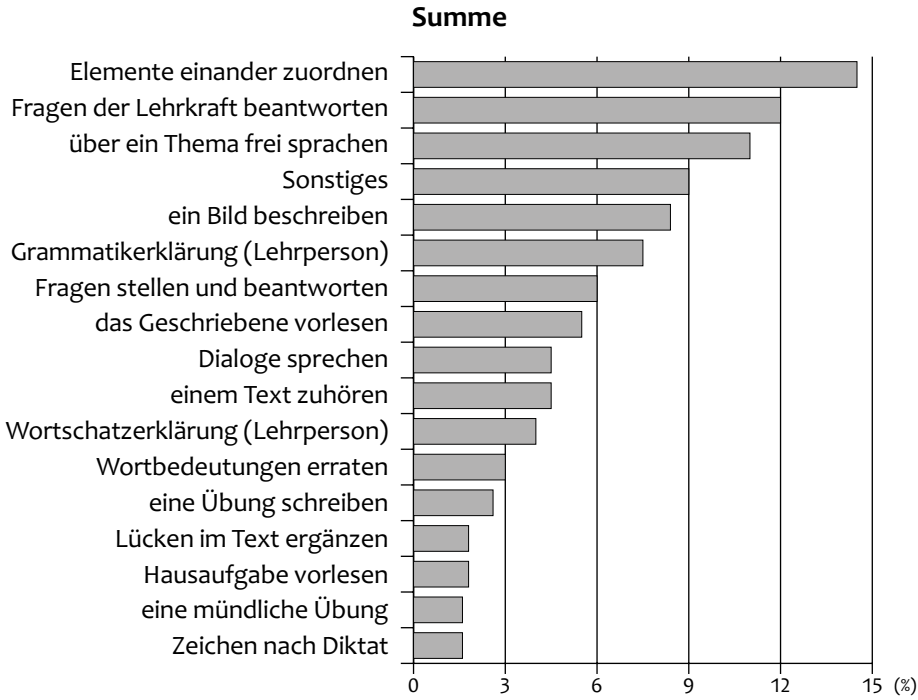
In dem Beitrag kann aus Platzgründen nicht in aller Ausführlichkeit auf alle Aspekte des Lern-und Lehrprozesses eingegangen werden. Als kurze Zusammenfassung kann hier nur ein Versuch der Bewertung dieses Prozesses bei der Schule I gemacht werden, was natürlicherweise nur unter Berücksichtigung aller während der Beobachtung gesammelten Informationen (in „Bemerkungen") möglich war.

Die Bewertung fällt negativ aus. Der Hauptgrund dafür liegt darin, dass der Deutschunterricht in Schule I keinen Raum für differenziertes und komplexes Sprachhandeln auf Deutsch bietet. Die Lernenden sprechen Deutsch eigentlich nur dann, wenn sie die Fragen der Lehrerin beantworten (häufig mit einem Wort) oder wenn sie die Bedeutung deutscher Wörter erraten; meistens sprechen die Schüler Polnisch. Diese Feststellung korrespondiert übrigens mit den Ergebnissen auf Diagramm 1: es wurde bereits erwähnt, dass Aktivitäten, die produktive Fähigkeiten entwickeln, wenig Zeit in Anspruch nehmen. Dies veranschaulicht auch das folgende Beispiel: Aktivität „über ein Thema frei sprechen" steht an der letzten Stelle innerhalb der Rangordnung (mit 0,6 Prozent der Gesamtzeit – es sind etwa 3 Minuten; diese Aktivität wurde einmalig notiert). In der Folge kann man von keinem Lernzuwachs sprechen; viele interessante unterrichtliche Hilfsmittel, gute Atmosphäre im Unterricht, generell sehr positive Lehrer-Schüler-Beziehung – all dies sind Faktoren, die in dem Falle die Änderung der generell negativen Bewertung des Lehr- und Lernprozesses in Schule I nicht beeinflussen können.

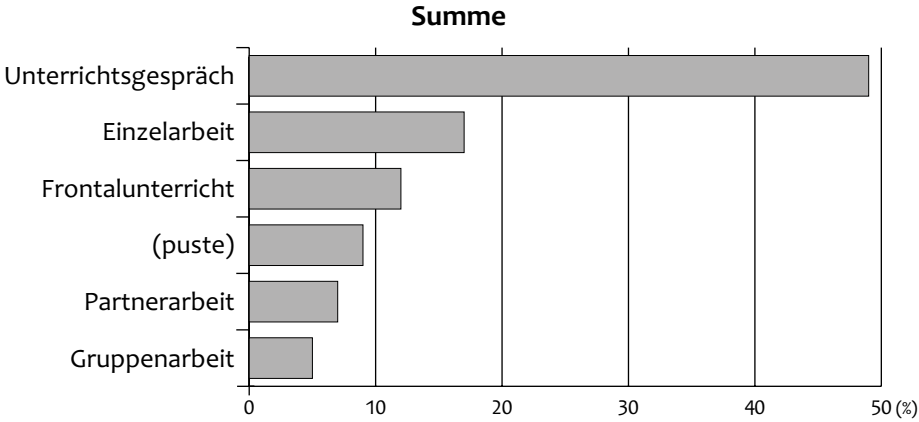
3.2 Schule II

Bereits beim ersten Anblick auf die Lehr- und Lernaktivitäten sind die Unterschiede zur Schule I sichtbar. Erstens fällt auf, dass die Aktivitäten, die produktive Fähigkeiten entwickeln, sehr viel Zeit in Anspruch nehmen. Dabei ist auf Folgendes aufmerksam zu machen: Über 10 Prozent der gesamten Zeit wird der Tätigkeit „über ein Thema frei sprechen" gewidmet, was als sehr positiv zu bewerten ist. Es bleiben auch – wie es scheint – sinnvolle Verhältnisse zwischen der Zeit für die Verbesserung aller Sprachfertigkeiten erhalten. Anders formuliert: die Kinder sprechen viel, aber sie hören häufig Texte, es wird auch gelesen (das im Unterricht Geschriebene wird vorgelesen und von der Lehrperson korrigiert; vorgelesen wird auch die Hausaufgabe).

Die Sozialformen bezüglich Schule II werden im Diagramm unten dargestellt (Diagramm 6).

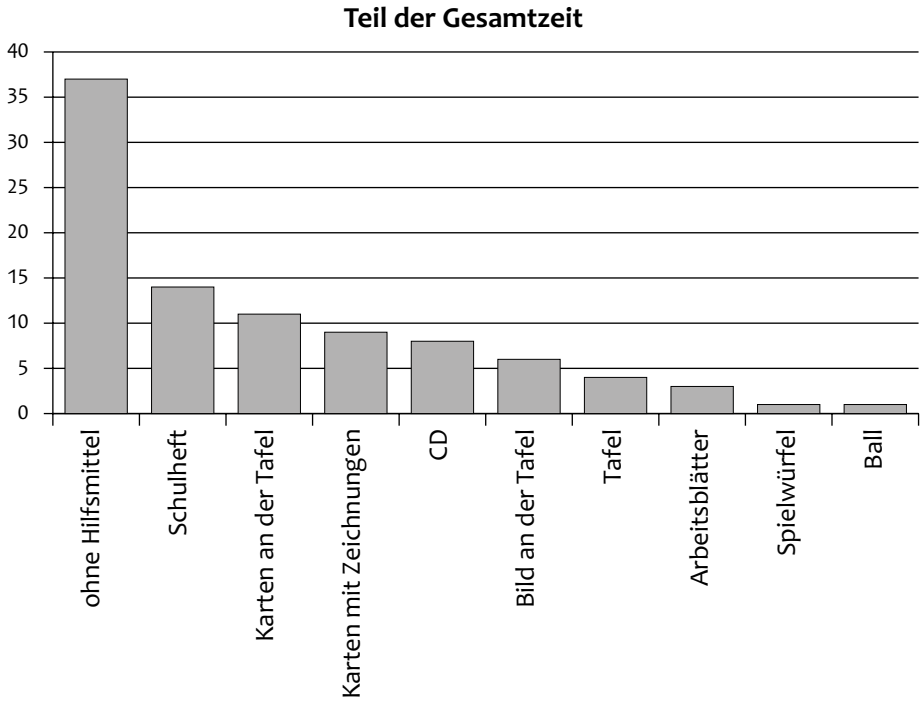


Diagr. 5: Schule II: Lehr- und Lernaktivitäten



Diagr. 6: Schule II: Sozialformen

Aus dem Diagramm ist ersichtlich, dass hier das Unterrichtsgespräch dominiert; dabei ist darauf hinzuweisen, dass in Schule II eher das sog. fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch überwiegt, was die Schüler zur Aktivität anregt. Die Partner- und Gruppenarbeit nehmen leider verhältnismäßig wenig Zeit in Anspruch.



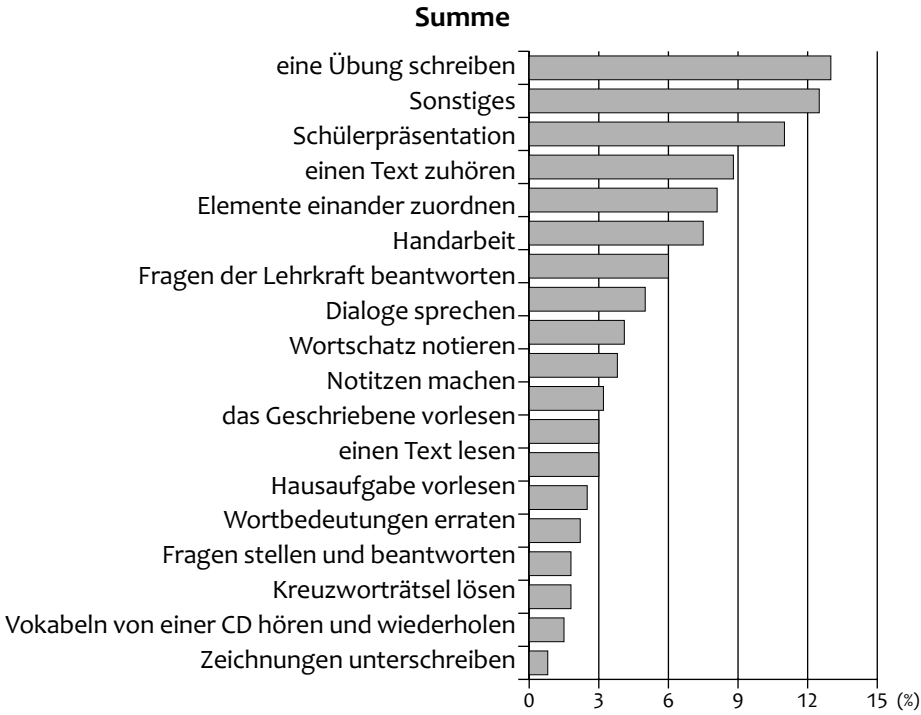
Diagr. 7: Schule II: Hilfsmittel / Medien

Wenn es sich um Medien handelt, so ist zu bemerken, dass viel ohne Einsatz von Medien gearbeitet wird. Audiovisuelle Medien werden auch hier (wie bei Schule I) in geringem Maße verwendet, von der allgemeinen Abwechslung der unterrichtlichen Hilfsmittel kann hier auch nicht die Rede sein.

Trotzdem fällt die allgemeine Bewertung des Lern- und Lehrprozesses bei Schule II entschieden positiv aus. Das wichtigste ist, dass der Unterricht auf Kompetenzerwerb ausgerichtet, und der Lernzuwachs bei den Schülern als groß zu bezeichnen ist. Darüber hinaus ist das sprachliche Niveau der Schüler in dieser Lernetappe – objektiv gesehen – hervorragend, was insbesondere im Hinblick darauf gilt, dass der Unterricht einmal in der Woche stattfindet. Bemerkenswert ist ebenfalls, dass es keine Disziplinprobleme gibt und dass im Klassenraum eine gute Atmosphäre herrscht.

3.3 Schule III

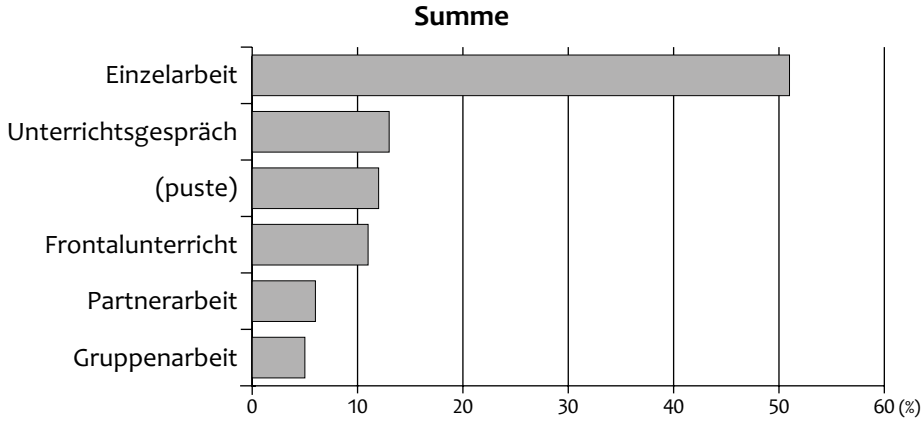
Wie aus dem Diagramm ersichtlich ist, nimmt die Aktivität Schreiben verhältnismäßig viel Zeit. Schülerpräsentationen werden verhältnismäßig häufig vorbereitet (und übrigens immer in der deutschen Sprache dargestellt), was als positiv zu bewerten ist. Freies Sprechen findet leider nicht statt, obwohl auch hier (wie bei



Diagr. 8: Schule III: Lehr- und Lernaktivitäten

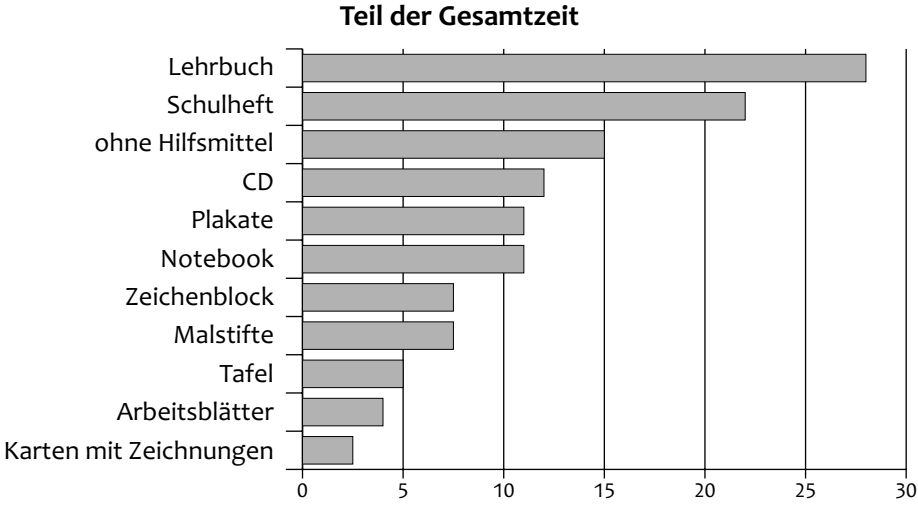
Schule II) von sinnvollen Verhältnissen zwischen der Zeit für die Verbesserung aller Sprachfertigkeiten die Rede sein kann.

Bei Sozialformen – was im Diagramm 9 unten dargestellt wird – dominiert leider die Einzelarbeit.



Diagr. 9: Schule III: Sozialformen

Partner- und Gruppenarbeit nehmen wenig Zeit in Anspruch; dabei ist auch zu bemerken, dass sich bei Schule III beim Unterrichtsgespräch um „gelenktes Unterrichtsgespräch" (das – wie erwähnt – der Form „Frontalunterricht" sehr nahe liegt) handelt.



Diagr. 10: Schule III: Hilfsmittel/Medien

Die Schüler arbeiten meistens mit dem Lehrbuch und Schulheft, dabei wird verhältnismäßig häufig die CD verwendet. Trotzdem kann hier generell von der Abwechslung der Medien ausgegangen werden. Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass die Schüler in Schule III Medien/Arbeitsmittel funktional für die Präsentation von Lernergebnissen einsetzen. Sie zeigen auch Interesse und Freude am Unterricht, und dass der Deutschunterricht Sprachanlässe schafft und gezielt die Entwicklung der Deutschkompetenz fördert.

4 Zusammenfassung

Nun soll die am Anfang gestellte Frage beantwortet werden: Hat der Fremdsprachenunterricht in Polen wirklich mit traditionellen Zugängen zu den modernen Fremdsprachen gebrochen? Am Beispiel der drei beobachteten Schulen kann die Frage im Hinblick auf den Deutschunterricht als Fremdsprache wie folgt beantwortet werden: Der völlige Bruch mit der schlechten Tradition hat noch nicht stattgefunden.

Von der Handlungsorientierung kann die Rede nicht sein: Äußerst selten wird der Unterricht zur Herstellung konkreter Produkte genutzt. Außerdem wurde nie

eine Aufgabe außerhalb der Schule unternommen (oder für den nächsten Unterricht angekündigt), nie wurde eine szenische Darstellung vorbereitet.

Von der Authentizität der verwendeten Texte kann zwar ausgegangen werden, jedoch ist die Authentizität nicht auf alle Problemfelder, die mit dem Begriff verbunden sind, anzuwenden (Authentizität bei der Interpretation der Texte, Authentizität der Aufgabenstellungen und der sozialen Situation im Klassenraum – vgl. Civegna 2005: 168–170). Wenn im Unterricht das Unterrichtsgespräch als Sozialform dominant ist, so gibt es kaum Möglichkeit für die authentische Kommunikation.

Darüber hinaus ist die abstrakte Behandlung der grammatischen Fragen stets präsent (s. die Aktivitäten „Grammatikerklärung (Lehrperson)" und „Wortschatzerklärung (Lehrperson)". Noch immer sind die Teile des Sprachsystems als isolierte Lernanforderungen anzutreffen (insbesondere in Form von Wortlisten). Immer weit verbreitet ist das rezeptive Lernen der Sprache, das viel aus Zuhören, Abschreiben von der Tafel und Wiedergeben besteht – s. insbesondere Schule II und III.

Andererseits ist hier darauf hinzuweisen, dass man trotzdem in Bezug auf Schule II und III vom Erfolg fremdsprachlicher Lernprozesse ausgehen kann. Was die abstrakte Behandlung der Sprache betrifft: Es scheint so zu sein, dass die Kinder sie wirklich brauchen, denn sie stellten häufig direkt Fragen nach lexikalisch-grammatischen Regularitäten; Wortlisten lernen sie auch gern und stellen die Nützlichkeit dieses Verfahrens nicht in Frage.

Dieses stark ausgeprägte Verlangen nach Erklärungen ist kulturell bedingt und hängt wohl mit all ihren schulischen Lernerfahrungen zusammen. Anders formuliert: Lerngewohnheiten werden von den Lernenden – und natürlich auch Lehrenden – mit in den Unterricht gebracht; sie werden auch wohl von Lehrergeneration an Schülergeneration weitergegeben, und die Veränderungen auf diesem Gebiet gehen langsam vor sich.

Literaturverzeichnis

Białek, Magdalena (2015). „Das Bildungssystem in Polen". In: Gester, Silke/ Kegyes, Erika (Hg.) *Quo vadis, Daf? II. Betrachtungen zu Deutsch als Fremdsprache in den Ländern der Visegrad-Gruppe*. Frankfurt a.M. S. 34–42.

Civegna, Klaus (2005). „Authentische Texte". In: Krechel, H.-L. (Hg.) *Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas*. Tübingen. S. 168–172.

Edelhoff, Christoph (2010). „Kommunikative Kompetenz revisited – Anmerkungen in einer überflüssigen Debatte". In: *Forum Sprache* 4/2010. S.149–160.

Gajewska-Dyszkiewicz, Agata/ Kutyłowska, Katarzyna/ Marczak, Mariusz/ Paczuska, Katarzyna/ Pitura, Joanna (2015). *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym*. Warszawa.

Koeppel, Ralf (2013). *Deutsch als Fremdsprache – spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Hohengehren.

Meyer, Hilbert (2006). *Unterrichtsmethoden II; Praxisband*. Berlin.

Rösler, Dietmar (2010). „Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht". In: Krumm, H.-J./ Fandrych, C./ Hufeisen B./ Riemer, C. (Hg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 2. Halbband*. Berlin/New York. S. 1199–1214.

Schröder, Hartwig (2002). *Lernen – Lehren – Unterricht: Lernpsychologische und didaktische Grundlagen*. Berlin/Boston.

Schramm, Karen (2010). „Sozialformen". In: Krumm, H.-J./ Fandrych, C./ Hufeisen B./ Riemer, C. (Hg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch,* 2. Halbband. Berlin/New York. S. 1182–1187.

Waldis, Monika/ Grob, Urs/ Pauli, Christine/ Reusser, Kurt (2010). „Der schweizerische Mathematikunterricht aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern und in der Perspektive hoch-inferenter Beobachterurteile". In: Reusser, K./ Pauli, C./ Waldis, M. (Hg.) *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*. Münster. S. 171–208.

REZENSIONEN UND BERICHTE

Rezensionen und Berichte

Katarzyna Siewert-Kowalkowska
Kazimierz-Wielki-Universität Bydgoszcz / Polen

Holger Siever (2015): Übersetzungswissenschaft. Eine Einführung. Tübingen: Narr. 238 S.

DOI: XXXXXXX

Das Übersetzen und das übersetzerische Denken sind bekanntlich sehr alt, weil ihre Anfänge in die Frühgeschichte zurückreichen. In der langen Geschichte des Übersetzens und des Nachdenkens über die übersetzerische Tätigkeit kann man zwei grundlegende Perioden unterscheiden, und zwar eine vorwissenschaftliche Periode bis ca. 1950 und eine wissenschaftliche Periode ab ca. 1950. Mit der vorwissenschaftlichen Phase ist gemeint, dass das Übersetzen bis in das 20. Jh. als praktische Tätigkeit galt und nicht als ein autonomes Fach- und Forschungsgebiet, das eine eigene Theorie und Ausbildung verdient hätte.

Die moderne Übersetzungswissenschaft, die sich seit der Mitte des 20. Jh. allmählich aus der Sprach- und Literaturwissenschaft heraus als eigenständige Disziplin entwickelt hat, ist eine junge Wissenschaft. In der im Verhältnis zur vorwissenschaftlichen Periode sehr kurzen Zeit von über 60 Jahren ist aber eine verwirrende Vielzahl von Übersetzungstheorien und -ansätzen entstanden, die insbesondere für Anfänger kaum zu überschauen ist. Um diesem Problem abzuhelfen, hat Holger Siever, deutscher Übersetzungs- und Sprachwissenschaftler, der am Fachbereich Translations-, Sprach-, und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim lehrt, eine Einführung in die Übersetzungswissenschaft verfasst, in der ähnlich wie im Studienbuch von Radegundis Stolze „Übersetzungstheorien. Eine Einführung" versucht wird, das komplexe und uneinheitliche theoretische Bild dieser Disziplin verständlich zu präsentieren. Die Veröffentlichung ist in der Reihe „narr BACHELOR-WISSEN.DE" erschienen und richtet sich – laut Angaben des Verfassers (S. 1) – insbesondere an Studierende der Translationswissenschaft ab dem ersten Semester und an alle Interessierten, die sich einen Überblick nicht nur über die Theorieentwicklung in der Übersetzungswissenschaft, sondern auch über das vorwissenschaftliche Verständnis vom Übersetzen verschaffen wollen. Von diesem Buch können auch Lehrende an übersetzungswissenschaftlichen Ausbildungsstätten profitieren, weil

es sich sehr gut als Begleitlektüre und Orientierungshilfe für einführende Vorlesungen zur Translationswissenschaft eignet.

Der Band umfasst sechs Teile, die weiter in acht Einheiten untergliedert sind, und schließt mit dem Schlusswort und dem Anhang, der das Literaturverzeichnis sowie das Sach- und das Personenregister enthält. Die vorgeschlagene Gliederung resultiert zunächst aus der Differenzierung der vorwissenschaftlichen und der wissenschaftlichen Periode. Bei dieser Differenzierung wollte Holger Siever, wie er erläutert (S. 2), den Aufschwung und den damit einhergehenden Bewusstseinsumschwung akzentuieren, mit dem sich die Übersetzungswissenschaft nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges als wissenschaftliche Disziplin sehr stark zu etablieren begann.

Der ersten Einteilung folgt anschließend die Untergliederung der wissenschaftlichen Periode in sieben Paradigmen, und zwar in das linguistische, das handlungstheoretische, das semiotisch-interpretationstheoretische, das verstehenstheoretische, das systemisch-kultursemiotische, das machttheoretische und in das systemtheoretische Paradigma. Jedes Paradigma umfasst dabei verschiedene Ansätze bzw. Theorien, die auf derselben Grundidee im Hinblick darauf aufbauen, was Übersetzen ist oder worin es bestehen sollte. Eine solche Strukturierung des Bandes hilft dem Leser, sich in den theoretischen Aspekten der Übersetzungswissenschaft leicht zu orientieren.

Der erste Teil ist der vorwissenschaftlichen Periode gewidmet und bietet einen chronologischen Überblick über die übersetzungstheoretischen Reflexionen, die für sechs Epochen des vorwissenschaftlichen übersetzerischen Denkens typisch waren. Für die einzelnen Epochen (Antike, Mittelalter, Renaissance, Barock, Aufklärung, Romantik und Moderne), die noch zusätzlich datiert sind, werden die wichtigsten Autoren genannt sowie ihre Werke und Anschauungen kurz besprochen.

Die Teile 2 bis 6 sind ähnlich strukturiert. Am Anfang jeder Einheit, in der das jeweilige Paradigma behandelt wird, befindet sich eine Einleitung, in der die Gemeinsamkeiten der beschriebenen Theorien und Ansätze zusammengefasst sind, was auch das Verständnis und die Lektüre des weiteren Textes wesentlich erleichtert. Anschließend werden die einzelnen Theorien und Ansätze unter Angabe der Vertreter, ihrer Arbeiten und der wichtigsten Begriffe präsentiert. Sowohl die Struktur als auch der Inhalt aller Teile sind sehr positiv zu bewerten: Sie sind systematisch und bieten einen geordneten und umfassenden Überblick über die Anfänge der übersetzerischen Reflexion bis hin zu den neuesten Ansätzen, die Ende des 20. Jh. in der Übersetzungswissenschaft erschienen sind, die aber noch ausgearbeitet werden müssen, bis man von ausgereiften Theorien sprechen kann (S. 208). Dazu gehören die Ansätze, die sich im Rahmen des systemtheoretischen Paradigmas entwickeln, und zwar die allgemein systemtheoretischen Ansätze und die Intertheorie. Für Interessierte, die ihr Wissen vertiefen möchten, steht am Ende jeder Einheit ein Verzeichnis der verwendeten und der weiterführenden Literatur zur Verfügung. Außerdem werden bestimmte Veröffentlichungen als

Lektüreempfehlungen zu den einzelnen Theorien sowohl in den Kapiteln wie auch im Literaturverzeichnis am Ende des Buches fettgedruckt und zusätzlich durch ein Buchsymbol am Rand markiert, was eine schnelle Orientierung ermöglicht.

Als besonders leserfreundlich sind fettgedruckte Worte und blau unterlegte Passagen zu bewerten, die der Verfasser in den Text eingeführt hat, um wesentliche Begriffe und Aussagen hervorzuheben. Durch diese Markierungen merkt sich der Leser besser die Stellen und die darin enthaltenen Informationen und er kann bestimmte Themen schneller wiederfinden.

Jede Einheit schließt mit einem Abschnitt mit Fragen und Aufgaben, die sich auf die behandelten theoretischen Grundlagen beziehen und die zur Überprüfung des gelernten Stoffes bearbeitet werden können. Die Lösungsvorschläge des Verfassers befinden sich allerdings nicht wie gewöhnlich am Ende des Bandes, sondern sind auf der Website des Narr Verlags unter www.bachelor-wissen.de frei abrufbar.

Begrüßenswert ist, dass – soweit dies aus rechtlichen Gründen möglich war – die Fotos der wichtigsten Übersetzungstheoretiker und -theoretikerinnen abgedruckt wurden. Auf diese Art und Weise hat die abstrakte und trockene Theorie ein Gesicht bekommen und der Leser kann die einzelnen Ansätze mit einer konkreten Person leichter assoziieren – nach dem bekannten Lehrspruch von Konfuzius: „Sage es mir, und ich vergesse es; zeige es mir, und ich erinnere mich […]".

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Publikation von Holger Siever eine sehr nützliche Einführung in die Übersetzungswissenschaft ist, die im Selbststudium als eine gute Grundlage und für einführende Vorlesungen zur Translationswissenschaft als eine wertvolle Orientierungshilfe dienen kann. Somit ist das Buch sowohl für Studierende als auch für Lehrende sehr zu empfehlen.

Literaturverzeichnis

Stolze, Radegundis ([6]2011). Übersetz*ungstheorien. Eine Einführung*. Tübingen.

Paulina Kluczna, Kwiryna Proczkowska
Universität Wrocław / Polen

Ogólnopolska konferencja naukowa Medius Currens V «Tłumacz w kulturze. Kultura tłumaczenia», Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, 8–9 kwietnia 2016 roku

DOI: XXXXXXX

W dniach od 8 do 9 kwietnia 2016 roku w Hotelu Uniwersyteckim w Toruniu odbyła się ogólnopolska konferencja naukowa Medius Currens V «Tłumacz

w kulturze. Kultura tłumaczenia», zorganizowana przez Katedrę Filologii Germańskiej, Katedrę Filologii Angielskiej i Katedrę Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Od roku 2004 cykl konferencji Medius Currens stanowi forum rozważań nad zagadnieniami przekładoznawstwa. Co trzy lata badacze spotykają się, aby wspólnie zgłębić temat przewodni danej edycji konferencji. W tym roku w centrum zainteresowania znajdowały się aspekty tłumaczenia elementów kulturowych. Prelegenci oraz pozostali uczestnicy konferencji mieli możliwość uczestniczenia w obradach poświęconych sylwetkom tłumaczy, profilowi zawodowemu tłumacza, trudnościom translatorskim, a także przekładowi tekstów literackich oraz specjalistycznych.

Otwarcia konferencji dokonał prof. Lech Zieliński, jeden z organizatorów oraz kierownik Zakładu Językoznawstwa w Katedrze Filologii Germańskiej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, prezentując pokrótce historię Medius Currens oraz podkreślając wagę języka polskiego jako języka obrad. Język polski umożliwia bowiem przedstawicielom różnych filologii porównanie terminologii oraz omówienie tych samych zagadnień w różnym ujęciu. Następnie podczas swojego wykładu plenarnego prof. Zieliński przedstawił rozwój *Rocznika Przekładoznawczego*, czasopisma wydawanego od 2005 roku przez Wydział Filologiczny Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Wykład plenarny wygłosiła także prof. Mirosława Buchholtz, kierownik Katedry Filologii Angielskiej oraz Zakładu Literatury Anglojęzycznej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, która w sposób metaforyczny scharakteryzowała pracę tłumacza, przedstawiając jego postawę w nawiązaniu do postaci mitologicznych. Nie sposób nie zgodzić się ze słowami prof. Buchholtz, zgodnie z którymi każdy tłumacz czuje się czasem jak Syzyf, podejmując się niemożliwego, a innym razem jak Hermes, pośrednicząc między kulturami. Inaugurację dopełniła prezentacja przedstawicielek firmy Atos sp. z o. o., głównego sponsora Medius Currens V. Wystąpienie to miało na celu przedstawienie ścieżki zawodowej absolwenta filologii w międzynarodowej korporacji w branży IT. Ponadto stało się ono przedmiotem burzliwej dyskusji na temat zapożyczeń i kalek z języka angielskiego używanych w polskim żargonie korporacyjnym.

Druga, wieczorna sesja plenarna traktowała o przekładzie literackim. Prof. Anna Bednarczyk, kierownik Zakładu Literatury i Kultury Rosyjskiej w Instytucie Rusycystyki Uniwersytetu Łódzkiego, przedstawiła sylwetkę Izabelli Griniewskiej, tłumaczki polskiej poezji, której religijne i filozoficzne poglądy znajdują odzwierciedlenie w zastosowanych przez nią technikach tłumaczeniowych. Natomiast prof. Olga Kubińska z Katedry Kultur i Literatur Anglojęzycznych w Instytucie Anglistyki i Amerykanistyki Uniwersytetu Gdańskiego, przyjrzała się typologii tłumaczeń, polemizując z teoriami prof. Elżbiety Tabakowskiej. Referentka poświęciła szczególną uwagę przekładowi literackiemu oraz specjalistycznemu,

podkreślając przy tym konieczność umiejscowienia w typologii również tłumaczenia wydawniczego.

W ramach sekcji poświęconych przekładowi literackiemu nakreślone zostały sylwetki wielu tłumaczy. Wśród polskich przedstawicieli praktyki tłumaczeniowej znaleźli się: Wiktor Baworowski (XIX-wieczny tłumacz literatury powszechnej), Alicja Oczko (tłumaczka z języka niderlandzkiego), Jerzy Adamski (tłumacz dramatów włoskich i francuskich), Bolesław Leśmian (autor przekładu pośredniego utworów Edgara Allana Poego) oraz Mikołaj Melanowicz (tłumacz literatury japońskiej). Ponadto referenci przybliżyli sylwetki tłumaczy-polonofilów, takich jak siostry Cristina Agosti Garosci i Clotilde Garosci (tłumaczki literatury polskiej na język włoski), Marion Moore Coleman (amerykańska slawistka), Fred Schulz (autor niemieckiego przekładu „S@motności w Sieci") oraz Yukio Kudō (japoński tłumacz literatury polskiej). Wystąpienia nie ograniczały się jednak do przedstawienia biografii autorów przekładów w parze językowej z językiem polskim. Przykładem na to był przyczynek prof. Izabeli Kończak z Uniwersytetu Łódzkiego, traktujący o Kławdii Wiktorownej Ode-Wasilewskiej, tłumaczce literatury arabskiej na język rosyjski. Wśród prelekcji literaturoznawczych często pojawiały się także wystąpienia dotyczące badań nad przekładem literatury dziecięcej. W świetle analizy tłumaczeniowej znalazły się między innymi dwa referaty poświęcone baśniom braci Grimm oraz dwa skupiające się na przekładzie „Alicji w Krainie Czarów" L. Carrolla. Referaty te świadczą nie tylko o popularności tej tematyki, ale także o tym, że badany materiał nadal stanowi niewyczerpane źródło inspiracji do naukowych rozważań.

Odrębną sekcję stanowił przekład tekstów specjalistycznych. Poruszone zostały zagadnienia związane z tłumaczeniem audiowizualnym, poświadczonym, medycznym, prawniczym, konferencyjnym, a także tłumaczeniem w instytucjach Unii Europejskiej. W wystąpieniach tych zaprezentowano profil zawodowy tłumacza w różnych specjalizacjach oraz kompetencje niezbędne w tej profesji. Uczestnicy konferencji mieli możliwość zapoznania się z regulacją prawną zawodu tłumacza przysięgłego, którą przybliżył przedstawiciel Państwowej Komisji Egzaminacyjnej, mgr Bolesław Cieślik. Dyskusję poszerzyły komentarze na temat nieracjonalnych oczekiwań klientów, ich błędnych przekonań na temat kompetencji tłumaczeniowych oraz braku szacunku dla pracy tłumaczy.

Zgodnie z ideą, że tłumacz jest „budowniczym pomostów" pomiędzy społecznościami z różnych kręgów kulturowych i obszarów językowych, program konferencji obejmował również sekcję „Tłumacz jako pośrednik między kulturami". Podczas tego panelu debatowano na temat przekładu elementów kulturowych, którego podjęli się zarówno tłumacze zawodowi, jak i adepci sztuki tłumaczenia. Naukowe rozważania dotyczyły nie tylko tekstów literackich w codziennym rozumieniu tego słowa, lecz także np. utworów wykonywanych w filharmonii.

Szereg sekcji poświęcono zagadnieniom dotyczącym wyzwań i trudności w procesie tłumaczenia. Obrady toczyły się głównie wokół problematyki

przekładu terminologii prawniczej, sportowej i religijnej oraz elementów kulturowych w tłumaczeniu literackim i audiowizualnym. Ponadto uczestnicy mieli okazję do wysłuchania wystąpień na temat roli kontaktu z tłumaczem w procesie tłumaczenia. Tematykę tych sekcji uzupełniły także referaty o neologizmach i antroponimach.

Wyjątkowo ciekawym punktem programu konferencji okazały się dwa wystąpienia poświęcone działalności Studenckiego Koła Naukowego Pieriewodka, działającego przy Katedrze Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Dr Monika Krajewska, opiekun Koła, zrelacjonowała wieloetapowy projekt tłumaczeniowy, którego celem jest przekład rosyjskich bajek na język polski, zinterpretowanie ich w wersji audio oraz udostępnienie ich na interaktywnej stronie internetowej. Inne przedsięwzięcie przedstawiła mgr Agata Bernaś, jedna z koordynatorek projektu, w ramach którego studenci nie tylko tłumaczą dialogi z filmu „Euforia", lecz także przygotowują opis scen w technice audiodeskrypcji. Zwieńczeniem wytężonej pracy Koła będzie projekcja filmu w klubie filmowym „Horyzont".

Na szczególne słowa uznania zasługują organizatorzy i sponsorzy Medius Currens, którzy stanęli na wysokości zadania i zadbali o sprawny przebieg konferencji i komfort jej uczestników. Doskonała obsługa cateringowa umilała dyskusje w kuluarach, a uroczysty bankiet, który odbył się pod koniec pierwszego dnia konferencji, stanowił idealne zwieńczenie naukowych dyskusji.

Biorąc pod uwagę całokształt przedstawionego przedsięwzięcia, należy podkreślić, że konferencja Medius Currens V zakończyła się dużym sukcesem, a wszystkie zamierzone przez organizatorów cele zostały osiągnięte. Język polski jako język obrad stworzył warunki dla naukowej współpracy przedstawicieli różnych filologii, którzy gorliwie dyskutowali o zagadnieniach translatorycznych w ujęciu teoretycznym oraz dokonywali szczegółowych analiz przykładów w konkretnych językach obcych. Dzięki szerokiej gamie poruszanych tematów uczestnicy Medius Currens V mogli zaobserwować zróżnicowane tendencje we współczesnym przekładoznawstwie oraz potencjalne wyzwania dla polskiej translodydaktyki. Toruńska konferencja z powodzeniem stworzyła płaszczyznę wymiany myśli, refleksji oraz doświadczeń związanych z działalnością translatorską. Pokłosiem tego przedsięwzięcia będzie kolejny, dwunasty tom *Rocznika Przekładoznawczego*, opublikowany pod red. prof. Ewy Kościałkowskiej-Okońskiej, dr Moniki Krajewskiej i prof. Lecha Zielińskiego. Już teraz gorąco zachęcamy do jego lektury.