

Mapping Cross Roads: Cultures, Languages and Literatures

Anna Chita /Katerina Karakassi /Dafni Wiedenmayer



Athens 2024
LEXIS

ISBN 978-960-466-327-9

Lexis.

Athener Zeitschrift für Germanistik

Monografische Reihe | Band 4

Herausgeber der Reihe: Evi Petropoulou

Monographic series | Volume 4

Editor of the series: Evi Petropoulou

Μονογραφική Σειρά | Τόμος 4ος

Επ. υπεύθυνη της σειράς: Εύη Πετροπούλου

ISBN 978-960-466-327-9

ISSN 2732-7752

Internet:

<http://lexis.gs.uoa.gr>

Inhaltsverzeichnis-Table of content-Περιεχόμενα

Vorwort	4
Preface	8
Πρόλογος	12
LINGUISTIK / LINGUISTICS / ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ & DIDAKTIK / DIDACTICS / ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ	16
Intercomprehension: in a path to an unknown language Sofia Angelopoulou	17
Von der Entwicklung bis zur Evaluation: Testen schriftlichen Ausdrucks in Griechenland Anna Chita, Nancy Kontomitrou, Dafni Wiedenmayer	30
Methodische Lehrgrundsätze für den frühen Fremdsprachenunterricht Mariusz Jakosz	48
Mehrsprachige Phraseologie im DaF Unterricht zur Förderung metasprachlicher Kompetenzen: das CREAMY Projekt aus didaktischer Sicht Sabine E. Koesters Gensini	67
Mapping the concept of media accessibility in language stakeholders: A preliminary study Christos Stavrou, Rafaela Athanasiadi	81
Forschendes Lernen zwischen Theorie und Praxis: Beschreibung eines kollaborativen Weiterbildungsprojekts mit Deutschlehrenden im Norden Griechenlands Paul Voerkel	102
Co-Konstruktion von Lernenden und Lehrenden im akademischen DaF-Unterricht Stephan Wolting	126
LITERATUR / LITERATURE / ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ & ÜBERSETZUNG / TRANSLATION / ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ	141
Το διήγημα «Vor dem Gesetz» του Franz Kafka στα ελληνικά: Συγκριτική μεταφρασεολογική θεώρηση υπό το πρίσμα της διδακτικής της μετάφρασης από τα γερμανικά στα ελληνικά Γιώργος Ανδρουλιδάκης	142
Vom Rosse gleitet der Prälat: Images of Secular and Religious Power in Conflict in Droste-Hülshoff's Der Tod des Erzbischofs Engelbert von Cöln and Charlotte Smith's The Emigrants Ruth Karin Lévai	155
Krankheit und Geschlecht: Das Hysterie-Konzept in der deutschsprachigen Literatur um 1900 anhand von Schnitzlers Leutnant Gustl und Fräulein Else Evgenia Papageorgiou	164
The myth of Medea in European Literature through time Marina Pappa	177
Dido Sotiriou Lebewohl, Anatolien Flucht, Vertreibung und Entwurzelung Konstantia Pliatsika	184
Eine digitale Karte des literarischen Banats in der deutschsprachigen Literatur aus Südosteuropa Claudia Spiridon-Şerbu	194

INTERKULTURALITÄT / INTERCULTURALITY / ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	209
Interkulturelle Kommunikation in bikulturellen Ehen	210
Cheikh Anta Babou	
Wisse, woher Deine Studierenden kommen – warum die Erkundung von Lieferantenschulen für die Internationalisierung an Hochschulen wichtig ist	225
Birgit Kraus	
Was man von virtuellen Besprechungen für virtuelle Kongresse lernen kann	246
Renate Link	
Chinese Philosophy in International Law: Western and Eastern Perspectives	257
Marcel Rother	

Vorwort

Das Institut für Multimedia und Sprachanwendungen sowie das Institut für deutschsprachige Literatur und Komparatistik des Fachbereichs für Deutsche Sprache und Literatur der Universität Athen (NKUA) haben in Kooperation mit dem Sprachenzentrum und dem Institut für Interkulturelle Kommunikation der Technischen Hochschule Aschaffenburg (Co-Gastgeber) vom 10. Oktober bis zum 14. Oktober 2022 die interdisziplinäre **International Language Week (ILW)** unter dem Motto „**Mapping Cross Roads: Cultures, Languages and Literatures**“ veranstaltet.

Die Flexibilität des Konferenzthemas ermöglichte es, verschiedene Aspekte aus den Bereichen Kultur, Sprachen und Literatur zu beleuchten. So wurden im Rahmen der International Language Week 2022 Kurse, Workshops und Vorträge in den Arbeitssprachen Griechisch, Deutsch und Englisch angeboten, die sich in den folgenden, auch interdisziplinär ausgerichteten, Bereichen eingliedern lassen:

- ❖ Interkulturelle Kommunikation
- ❖ Fremdsprachendidaktik
- ❖ Literatur und Komparatistik
- ❖ Literaturdidaktik
- ❖ Kulturwissenschaften
- ❖ Angewandte Linguistik
- ❖ Theoretische Linguistik

Der Tagungsband beinhaltet Beiträge mit besonderem Augenmerk auf die Interdisziplinarität, Multikulturalität und Mehrsprachigkeit in den Konferenzsprachen (Griechisch, Deutsch, Englisch).

Aus diesem Grund werden die Beiträge nicht nach der verfassten Sprache, sondern nach Kategorien und in alphabetischer Reihenfolge angeführt. Somit können sowohl die Variation als auch die kulturelle und sprachliche Vielfalt der AutorInnen zum Vorschein kommen.

Die erste thematische Sektion fasst unter dem Titel „**Linguistik und Didaktik**“ folgende Beiträge zusammen:

In ihrem Artikel „*Intercomprehension: in a path to an unknown language*“ geht Sophia Aggelopoulou der Frage des gegenseitigen Verstehens nach, das beim Sprachenlernen aktiv helfen kann.

Chita/Kontomitrou/Wiedenmayer führen in ihrem Artikel „*Von der Entwicklung bis zur Evaluation: Testen schriftlichen Ausdrucks in Griechenland*“ die Evaluation der schriftlichen Sprachproduktion am Beispiel des Griechischen Sprachzertifikats für Sprachen (KPG) an.

Mariusz Jakosz skizziert mit seiner Studie „*Methodische Lehrgrundsätze für den frühen Fremdsprachenunterricht*“ eine Dimension der Herangehensweise an das Fremdsprachenlernen im frühen Alter.

Der Artikel „*Mehrsprachige Phraseologie im DaF Unterricht zur Förderung metasprachlicher Kompetenzen: das CREAMY Projekt aus didaktischer Sicht*“ von Sabine E. Koesters Gensini befasst sich mit der Entwicklung metakognitiver Kompetenzen mit Hilfe der mehrsprachigen Phraseologie im Fremdsprachenunterricht.

Stavrou/Athanasidi beleuchten in ihrem Beitrag „*Mapping the concept of media accessibility in language stakeholders: a preliminary study*“ die Ergebnisse ihrer Untersuchungen anhand von Fragebögen zum sprachlichen Zugang in audiovisuellen Medien.

Paul Voerkels Beitrag „*Forschendes Lernen zwischen Theorie und Praxis: Beschreibung eines kollaborativen Weiterbildungsprojekts mit Deutschlehrenden im Norden Griechenlands*“ betrifft ein kollaboratives Projekt zur Weiterbildung von Deutschlehrenden in Nordgriechenland.

Die erste thematische Sektion „**Linguistik und Didaktik**“ schließt mit dem Beitrag „*Co-Konstruktion von Lernenden und Lehrenden im akademischen DaF-Unterricht*“ von Stephan Wolting ab. Hier werden neue und bis dato noch nicht umgesetzte Möglichkeiten zur Integration der interkulturellen Dimension in den Fremdsprachenunterricht aufgeführt.

Die zweite thematische Sektion ist dem Bereich „**Literatur und Übersetzung**“ gewidmet und umfasst die folgenden Beiträge in alphabetischer Reihenfolge.

George Androulidakis bringt mit seinem Beitrag „*To διήγημα „Vor dem Gesetz“ του Franz Kafka στα ελληνικά: Συγκριτική μεταφρασεολογική θεώρηση υπό το πρίσμα της διδακτικής της μετάφρασης από τα γερμανικά στα ελληνικά*“ ein solides Beispiel hinsichtlich der Didaktik des Übersetzens vom Deutschen ins Griechische“.

Ruth Karin Lévai verweist in ihrem Artikel „*Vom Rosse gleitet der Prälat: Bilder weltlicher und religiöser Macht im Widerstreit in Droste-Hülshoffs Der Tod des*

Erzbischofs Engelbert von Cöln und Charlotte Smiths Die Auswanderer“ auf das Erzählen von Ereignissen durch Poesie.

Unter dem Titel *„Krankheit und Geschlecht: Das Hysterie-Konzept in der deutschsprachigen Literatur um 1900 anhand von Schnitzlers Leutnant Gustl und Fräulein Else“* argumentiert Evgenia Papageorgiou anhand der deutschsprachigen Literatur, dass in der Wiener Gesellschaft um 1900 die Männer- und Frauenhysterien soziale Folgen der Wiener Kultur waren.

Marina Pappas Artikel *„The myth of Medea in European Literature through time“* ist ein chronologischer Rückblick über den Mythos der Medea in der europäischen Literatur.

Der Beitrag *„Dido Sotiriou Lebewohl, Anatolien Flucht, Vertreibung und Entwurzelung“* von Konstantia Pliatsika behandelt die kleinasiatische Katastrophe anhand des Romans *Farewell Anatolia* von Dido Sotiriou.

Der literarische Teil schließt mit dem Artikel *„Eine digitale Karte des literarischen Banats in der deutschsprachigen Literatur aus Südosteuropa“* von Claudia Spiridon-Şerbu ab, der den Versuch einer geokritischen Analyse und literarischen Kartierung des Banats zur besseren Geschichtsanalyse darstellt.

Die dritte und letzte thematische Sektion trägt den Titel **"Interkulturalität"**.

Cheikh Anta Babou leitet diese Sektion mit dem Artikel *„Interkulturelle Kommunikation in bikulturellen Ehen“* ein. Anhand von Werken der deutschsprachigen Literatur, die sich mit dem Eheleben zwischen deutschen Frauen und afrikanischen Männern befassen, benennt er kulturelle Unterschiede sowie alltägliche und kommunikative Probleme.

Es folgt der Text von Birgit Kraus *„Wisse, woher Deine Studierenden kommen-warum die Erkundung von Lieferantenschulen für die Internationalisierung an Hochschulen wichtig ist“*, in dem die Ergebnisse einer Umfrage zu den Bedürfnissen internationaler Studierender in Bezug auf Sprachkenntnisse auf der Grundlage früherer Auslandserfahrungen vorgestellt werden.

Renate Links Artikel *„Was man von virtuellen Besprechungen für virtuelle Kongresse lernen kann“* basiert auf ihrer Pilotstudie zu jenen interkulturellen Elementen, die bei Online-Meetings und -Konferenzen berücksichtigt werden müssen.

Dieser thematische Abschnitt schließt mit Marcel Rothers Beitrag „*Chinese Philosophy in International Law: Western and Eastern Perspectives*“ ab, der zunächst die Unterschiede zwischen chinesischer und westlicher Rechtsphilosophie beleuchtet. Abschließend wird die Notwendigkeit der Transparenz der Rechtsgrundsätze für das Gedeihen internationaler Verhandlungen hervorgehoben.

Die ausgewählten Artikel bilden zusammen einen multikulturellen, mehrsprachigen und interdisziplinären Tagungsband der International Language Week 2022. Unser großer Dank gilt Marina Vlachou für ihre Hilfe.

Athen, Januar 2024

Anna Chita
Katerina Karakassi
Dafni Wiedenmayer

Preface

The Institute of Multimedia and Language Applications and the Institute of German Language Literature and Comparative Literature of the Department of German Language and Literature of the University of Athens (NKUA) in cooperation with the Language Center and the Institute of Intercultural Communication of the Aschaffenburg University of Applied Sciences (co-hosts) organized from 10 to 14 October 2022 the **International Language Week (ILW)** entitled "**Mapping Cross Roads: Cultures, Languages and Literatures**".

The flexibility of the conference theme enabled the highlighting of various aspects relating to the fields of culture, languages and literature. In this context, as part of the International Language Week 2022, courses, workshops and lectures were offered in the conference's working languages (i.e. Greek, German and English), which can be integrated into the following interdisciplinary areas:

- ❖ Intercultural Communication
- ❖ Foreign language Didactics
- ❖ Literature and Comparative Literature
- ❖ Didactics of Literature
- ❖ Cultural Studies
- ❖ Applied Linguistics
- ❖ Theoretical Linguistics

The conference proceedings contain contributions in the conference's working languages (i.e. Greek, German, English) with a special focus on interdisciplinarity, multiculturalism and multilingualism. For this reason, the contributions are not listed by language, but by category and in alphabetical order. This allows both, the variation and the cultural and linguistic diversity of the authors to come to the fore.

The first thematic section is entitled "**Linguistics and Didactics**".

In her article "*Intercomprehension: in a path to an unknown language*", Sophia Aggelopoulou explores the question of mutual understanding, which can actively help with language learning.

In their article „*Von der Entwicklung bis zur Evaluation: Testen schriftlichen Ausdrucks in Griechenland*“, Chita/Kontomitrou/Wiedenmayer cite the evaluation of written language production using the example of the Greek Language Certificate for Languages (KPG).

Mariusz Jakosz outlines in his study *“Methodische Lehrgrundsätze für den frühen Fremdsprachenunterricht”* one dimension of the approach to foreign language learning at an early age.

The article *“Mehrsprachige Phraseologie im DaF Unterricht zur Förderung metasprachlicher Kompetenzen: das CREAMY Projekt aus didaktischer Sicht”* by Sabine E. Koesters Gensini deals with the development of metacognitive skills with the help of multilingual phraseology in foreign language teaching.

In their article *“Mapping the concept of media accessibility in language stakeholders: a preliminary study”*, Stavrou/Athanasiasi shed light on the results of their investigations using questionnaires on linguistic accessibility in audiovisual media.

Paul Voerkel's contribution *“Forschendes Lernen zwischen Theorie und Praxis: Beschreibung eines kollaborativen Weiterbildungsprojekts mit Deutschlehrenden im Norden Griechenlands”* concerns a collaborative project on the further training of German teachers in northern Greece.

The first thematic section **"Linguistics and Didactics"** closes with the article *“Co-Konstruktion von Lernenden und Lehrenden im akademischen DaF-Unterricht”* by Stephan Wolting. Here, new and as yet unrealized possibilities for integrating the intercultural dimension into foreign language teaching are presented.

The second thematic section is dedicated to **"Literature and Translation"** and comprises the following contributions in alphabetical order.

George Androulidakis provides a solid example of the Didactics of Translation from German into Greek in his article *“To διήγημα „Vor dem Gesetz“ του Franz Kafka στα ελληνικά: Συγκριτική μεταφρασεολογική θεώρηση υπό το πρίσμα της διδακτικής της μετάφρασης από τα γερμανικά στα ελληνικά”*.

In her article *“Vom Rosse gleitet der Prälat: Bilder weltlicher und religiöser Macht im Widerstreit in Droste-Hülshoffs Der Tod des Erzbischofs Engelbert von Cöln und Charlotte Smiths Die Auswanderer”*, Ruth Karin Lévai focuses on the narration of events through poetry.

Under the title *“Krankheit und Geschlecht: Das Hysterie-Konzept in der deutschsprachigen Literatur um 1900 anhand von Schnitzlers Leutnant Gustl und Fräulein Else”*, Evgenia Papageorgiou uses German-language literature to argue

that in Viennese society around 1900 male and female hysteria was a social consequence of the Viennese culture.

Marina Pappa's article *"The myth of Medea in European Literature through time"* is a chronological review of the myth of Medea in European literature.

The article *"Dido Sotiriou Lebewohl, Anatolien Flucht, Vertreibung und Entwurzelung"* by Konstantia Pliatsika deals with the Asia Minor Catastrophe based on the novel *"Farewell Anatolia"* by Dido Sotiriou.

The literary section closes with the article *"Eine digitale Karte des literarischen Banats in der deutschsprachigen Literatur aus Südosteuropa"* by Claudia Spiridon-Şerbu, which represents an attempt at a geocritical analysis and literary mapping of the Banat aiming at a better story analysis.

The third and final thematic section is entitled **"Interculturality"**.

Cheikh Anta Babou opens this section with the article *"Interkulturelle Kommunikation in bikulturellen Ehen"*. Based on works of the German-language literature dealing with married life between German women and African men, he identifies cultural differences, as well as everyday and communicative problems.

This is followed by Birgit Kraus' text *"Wisse, woher Deine Studierende kommen-warum die Erkundung von Lieferantenschulen für die Internationalisierung an Hochschulen wichtig ist"*, which presents the results of a survey on the needs of international students in terms of language skills based on previous experience abroad.

Renate Link's article *"Was man von virtuellen Besprechungen für virtuelle Kongresse lernen kann"* is based on her pilot study on the intercultural elements that need to be taken into account in online meetings and conferences.

This thematic section closes with Marcel Rother's contribution *"Chinese Philosophy in International Law: Western and Eastern Perspectives"*, which begins by highlighting the differences between Chinese and Western Legal Philosophy and closes by emphasizing the necessity of legal principles transparency, so that international negotiations can flourish.

The articles selected form a multicultural, multilingual and interdisciplinary conference proceedings volume of the International Language Week 2022. Our special thanks goes to Marina Vlachou for her support.

Athens, January 2024

Anna Chita
Katerina Karakassi
Dafni Wiedenmayer

Πρόλογος

Το Εργαστήριο Πολυμέσων και Γλωσσικών Εφαρμογών καθώς και το Εργαστήριο Έρευνας και Μελέτης της Γερμανόφωνης Λογοτεχνίας και Συγκριτικής Γραμματολογίας του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΕΚΠΑ διοργάνωσαν σε συνεργασία με το Κέντρο Γλωσσών και το Εργαστήριο Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας του Τεχνικού Πανεπιστημίου Aschaffenburg από τις 10 έως τις 14 Οκτωβρίου 2022 με μεγάλη επιτυχία την διαθεματική Διεθνή Εβδομάδα Γλωσσών (**International Language Week**) με τίτλο «**Mapping Cross Roads: Cultures, Languages and Literatures**».

Η ευρύτητα του θέματος του συνεδρίου έδωσε τη δυνατότητα να φωτιστούν διάφορες πτυχές που σχετίζονται με τους τομείς του Πολιτισμού, των Γλωσσών και της Λογοτεχνίας. Έτσι στο πλαίσιο της *International Language Week 2022* έλαβαν χώρα μαθήματα, εργαστήρια και ομιλίες στις γλώσσες εργασίας του συνεδρίου που ήταν τα ελληνικά, γερμανικά, αγγλικά, στα παρακάτω επιστημονικά και διεπιστημονικά πεδία:

- ❖ Διαπολιτισμική επικοινωνία
- ❖ Διδακτική ξένων γλωσσών
- ❖ Λογοτεχνία και Συγκριτική Φιλολογία
- ❖ Διδακτική της Λογοτεχνίας
- ❖ Πολιτισμικές Σπουδές
- ❖ Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία
- ❖ Θεωρητική Γλωσσολογία

Στον τόμο των πρακτικών του Συνεδρίου συμπεριλήφθηκαν εργασίες σε όλες τις γλώσσες εργασίας του συνεδρίου (ελληνικά, γερμανικά, αγγλικά), με σεβασμό στη διεπιστημονικότητα, την πολυπολυτισμικότητα και την πολυγλωσσία.

Για αυτόν το λόγο οι εργασίες παρουσιάζονται ανά κατηγορία και αλφαβητικά, ανεξαρτήτως από την γλώσσα συγγραφής, αποτυπώνοντας έτσι την ποικιλία και την πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα των συνέδρων.

Η πρώτη θεματική ενότητα αφορά στη «**Γλωσσολογία και τη Διδακτική**».

Η Sophia Aggelorouλου μας αναλύει με το άρθρο της «*Intercomprehension: in a path to an unknown language*» το θέμα της αλληλοκατανόησης, η οποία μπορεί να βοηθήσει ενεργά στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών.

Οι Chita/Kontomitrou/Wiedenmayer παραθέτουν στο άρθρο τους «*Von der Entwicklung bis zur Evaluation: Testen schriftlichen Ausdrucks in Griechenland*» την αξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (ΚΠγ).

Ο Mariusz Jakosz δίνει με την μελέτη του «*Methodische Lehrgrundsätze für den frühen Fremdsprachenunterricht*» μία διάσταση της προσέγγισης στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας σε μικρές ηλικίες.

Το άρθρο «*Mehrsprachige Phraseologie im DaF Unterricht zur Förderung metasprachlicher Kompetenzen: das CREAMY Projekt aus didaktischer Sicht*» της Sabine E. Koesters Gensini ασχολείται με την ανάπτυξη των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων με τη βοήθεια πολύγλωσσων φρασεολογισμών στο ξενόγλωσσο μάθημα.

Οι Stavrou/Athanasidi φωτίζουν με το κείμενό τους «*Mapping the concept of media accessibility in language stakeholders: A preliminary study*» τα αποτελέσματα της έρευνάς τους μέσω ερωτηματολογίων σε ότι αφορά την γλωσσική προσβασιμότητα σε οπτικοακουστικά μέσα.

Η εργασία του Paul Voerke «*Forschendes Lernen zwischen Theorie und Praxis: Beschreibung eines kollaborativen Weiterbildungsprojekts mit Deutschlehrenden im Norden Griechenlands*» αφορά ένα πρόγραμμα συνεργασίας για την περαιτέρω επιμόρφωση των διδασκόντων γερμανικής γλώσσας στην Βόρεια Ελλάδα.

Η πρώτη θεματική ενότητα «**Γλωσσολογία και Διδακτική**» κλείνει με το άρθρο του Stephan Wolting «*Co-Konstruktion von Lernenden und Lehrenden im akademischen DaF-Unterricht*». Εδώ παρατίθενται νέες και ως τώρα μη εφαρμοσμένες δυνατότητες ενσωμάτωσης της διαπολιτισμικής διάστασης στο ξενόγλωσσο μάθημα.

Η δεύτερη θεματική ενότητα κινείται στους τομείς «**Λογοτεχνία και Μετάφραση**» και φιλοξενεί τις παρακάτω εργασίες με αλφαβητική σειρά.

Ο Γιώργος Ανδρουλιδάκης, με την εργασία του «*Το διήγημα «Vor dem Gesetz» του Franz Kafka στα ελληνικά: Συγκριτική μεταφρασεολογική θεώρηση υπό το πρίσμα της διδακτικής της μετάφρασης από τα γερμανικά στα ελληνικά*» προσφέρει ένα συμπαγές παράδειγμα για την Διδακτική της Μετάφρασης από τα Γερμανικά στα Ελληνικά.

Η Ruth Karin Lévai παραθέτει στο άρθρο της «*Vom Rosse gleitet der Prälat: Images of Secular and Religious Power in Conflict in Droste-Hülshoff's Der Tod des Erzbischofs Engelbert von Cöln and Charlotte Smith's The Emigrants*» την εξιστόρηση γεγονότων μέσω της ποίησης.

Με τον τίτλο «*Krankheit und Geschlecht: Das Hysterie-Konzept in der deutschsprachigen Literatur um 1900 anhand von Schnitzlers Leutnant Gustl und Fräulein Else*» η Evgenia Papageorgiou υποστηρίζει μελετώντας τη γερμανόφωνη λογοτεχνία, ότι στην κοινωνία της Βιέννης του 1900 οι υστερίες ανδρών και γυναικών ήταν κοινωνικές συνέπειες της βιεννέζικης κουλτούρας.

Η Marina Pappa κάνει με το άρθρο «*The myth of Medea in European Literature through time*» μία χρονική ανασκόπηση στο μύθο της Μήδειας στην ευρωπαϊκή λογοτεχνία.

Το κείμενο «*Dido Sotiriou Lebewohl, Anatolien Flucht, Vertreibung und Entwurzelung*» της Konstantia Pliatsika αναφέρεται στην μικρασιατική καταστροφή, όπως αυτή αποτυπώνεται στο μυθιστόρημα της Διδώ Σωτηρίου.

Η λογοτεχνική ενότητα κλείνει με το άρθρο της Claudia Spiridon-Şerbu «*Eine digitale Karte des literarischen Banats in der deutschsprachigen Literatur aus Südosteuropa*» που αποτελεί προσπάθεια μιας γεωκριτικής ανάλυσης και λογοτεχνικής χαρτογράφησης του Βανάτου με στόχο την καλύτερη ανάλυση των ιστοριών.

Η τρίτη και τελευταία θεματική ενότητα έχει θέμα «**Διαπολιτισμός**».

Την αρχή κάνει ο Cheikh Anta Babou με το άρθρο «*Interkulturelle Kommunikation in bikulturellen Ehen*». Βασιζόμενος σε έργα γερμανόφωνης λογοτεχνίας που άπτονται έγγαμων βίων μεταξύ Γερμανίδων και Αφρικανών παραθέτει πολιτισμικές διαφορές, αλλά και καθημερινά και επικοινωνιακά προβλήματα.

Ακολουθεί το κείμενο της Birgit Kraus «*Wisse, woher Deine Studierenden kommen–warum die Erkundung von Lieferantenschulen für die Internationalisierung an Hochschulen wichtig ist*», στο οποίο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μίας έρευνας σχετικά με τις ανάγκες των ξένων φοιτητών σε σχέση με τις γλωσσικές δεξιότητες βάσει και προηγούμενων εμπειριών από το εξωτερικό.

Το άρθρο της Renate Link έχει με τίτλο «*Was man von virtuellen Besprechungen für virtuelle Kongresse lernen kann*» βασίζεται στην πιλοτική της έρευνα για τα

διαπολιτισμικά στοιχεία, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, όταν πρόκειται για διαδικτυακές συναντήσεις και συνεδριάσεις.

Η θεματική αυτή ενότητα κλείνει με το κείμενο του Marcel Rother «*Chinese Philosophy in International Law: Western and Eastern Perspectives*», όπου γίνεται αρχικά μία ανασκόπηση στις διαφορές κινεζικής και δυτικής φιλοσοφίας Δικαίου. Κλείνοντας τονίζεται η αναγκαιότητα της διαφάνειας των αρχών Δικαίου ώστε να ευδοκιμούν οι διεθνείς διαπραγματεύσεις.

Τα άρθρα που επιλέχτηκαν συνθέτουν όλα μαζί έναν πολυπολιτισμικό, πολύγλωσσο και διεπιστημονικό τόμο πρακτικών της *International Language Week 2022*. Ευχαριστούμε θερμά την Μαρίνα Βλάχου για την πολύτιμη βοήθεια της.

Αθήνα, Ιανουάριος 2024

Δάφνη Βηδενμάιερ
Κατερίνα Καρακάση
Άννα Χήτα

**LINGUISTIK / LINGUISTICS / ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ
& DIDAKTIK / DIDACTICS / ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ**



Intercomprehension: in a path to an unknown language

*Sofia Angelopoulou*¹

Intercomprehension is defined as the dialectical and multidimensional mental process of the human brain, which allows man to understand a foreign language without knowing its use, especially when he finds himself in physical conditions of communication. A typical example of this kind of communication are the peoples of the Nordic countries. This phenomenon is observed due to certain grammatical, syntactic and lexical data shared by languages with common origins (same linguistic family). Nowadays, multilingualism is the key for the evolution of human society which changes rapidly, intercomprehension can actively help in the learning of foreign languages; at the same time as a method it contributes to the development of the special abilities we have acquired in our mother tongue, the spread of multilingualism and the rescue of languages that tend to disappear. The aim of the workshop of intercomprehension, which took place, was to get acquainted with this specific method, which can potentially be integrated in the learning process of foreign languages for a more effective perception and awareness of the power held by native speakers of one or more languages in order to "conquer" multilingualism.

1 Intercomprehension: Theoretical concept

The practice of intercomprehension is not unknown in time. It has been used since ancient times especially by the Mediterranean people for their commercial and economic transactions. Instead of using the dominant language of communication of the time, lingua franca, the speakers of the time spoke in their own languages and were able to carry out their economic transactions. But its most common practice is found in the periods of the middle Ages and the Renaissance. More specifically, the Latin-speaking peoples of Europe each use their particular local dialect, language in order to be able to communicate (Moustaki, Markou and Svetsinskaya 2015, 16). Thus, it is observed that speakers residing relatively close to each other understand each other by creating a linguistic continuum.² The

¹ Sofia Angelopoulou is a graduate student of the Greek-French MSC of the Department of French language and literature of the National and Kapodistrian University of Athens in collaboration with the University of Angers. Her research interests are: intercomprehension, multilingualism, minority languages – dialects and multiculturalism. This is her first publication. E-mail: sophia.angelopoulou94@gmail.com

² The linguistic continuum: These notions are used by linguists to characterize linguistic signs which are discrete signs, distinct from each other and which can only be present or absent or two of them are necessarily the same or different. However, when we describe the variables attested in a linguistic community (e.g.: the different achievements of nasality in the French-speaking world) or the contact between two or more languages (e.g. Creole compared to the

people who live in regions, which are located next to each other have more possibilities to understand one another despite the differences in their languages. When we fend off from an area to another, which has a longer distance, people cannot understand each other.

There are many different definitions on the notion of intercomprehension which illustrate each time the specific nature of this notion. According to the specialist of the domain Sandrine Caddéo (Caddéo 2019)³:

Intercomprehension is a term that today has many different definitions, but it was associated with the simple idea that there were situations where speakers could communicate without adopting another language, simply because the languages they practiced were close enough to understand each other.

The practice of this phenomenon resurfaced in the 1980s when the use of intercomprehension among the Scandinavians was observed. Nordic people can largely communicate and understand each other because of the common origin of their languages; all of them were born from one common mother tongue. Languages that belong to a wider linguistic family and share common characteristics at lexical, grammatical, syntactic and phonological levels can be understood to a large extent by the various native speakers. The idea of developing a new didactic approach emerged from the observation of this natural situation. The linguists were inspired by that and introduced intercomprehension in the teaching world of foreign languages. At first, the only developed skill was the writing skill; but later, it was enriched by the speaking skill, too.

First they built practices and methods for the parent languages; then they spread to neighboring languages. The action approach today proposes tasks between languages that are elongated from each other that could have a shared and cultural knowledge" (Caddéo 2019)⁴.

standard language) we can speak of a continuum, consisting of the set of these variables. The use of the notion of continuum is justified here by the desire to integrate variation in the theory. We can thus consider as a format a continuum, constituted by all the variants " (Cuq 2003, 53) (translation by the editor of the article)

³ The linguist's online interview can be found at the following link, where you can find the reference mentioned above: <https://youtu.be/OOgmZ-gVhmw?si=ISJGSHqEamz-pp-g>

⁴ The linguist's online interview can be found at the following link, where you can find the reference mentioned above: <https://youtu.be/OOgmZ-gVhmw?si=ISJGSHqEamz-pp-g>

For Shopov (Shopov 2010, 316-320), intercomprehension includes a multidimensional practice that touches several bases of mental cognition such as psychological, psycholinguistic, linguistic, sociolinguistic and pragmatic cognition. Intercomprehension is not only a practice that indicates the mutual understanding between several speakers of different languages, but also is a complex skill made of other complex cognitive skills. That is why he considers this phenomenon as a receptive competence of communication in languages unknown by the speakers when they find themselves in an unknown environment.

Evenou (Evenou 2016, 68-77) constitutes that intercomprehension is a multilingual form of communication, where everyone understands the languages of others and expresses themselves in the languages that they master; at the same time the speakers set up deductions to promote the dialogue between the foreign languages and they achieve to develop their perceptual skills.

Sheeren (Sheeren 2016, 1-8) also points out that:

"Intercomprehension (IC) presents itself as a very old communication modality, where two people speaking different languages manage to understand each other without going through a third language and none of the speakers expresses himself in the other one's language. This technique works particularly well with languages that come from the same linguistic family but with a little training, can be operated between distant languages" (Sheeren 2016, 1-8).

In these definitions given by linguists we find the following essential common points:

- a) Mutual communication between the different speakers
- b) Communication between distant languages
- c) Complex cognitive competence
- d) The promotion of language production, which leads us to the conclusion that intercomprehension constitutes a complex cognitive process, linked to others cognitive skills of the human mind.

So intercomprehension, promotes mutual communication between speakers of different languages, even if the only thing they have in common is a shared and cultural knowledge. This practice highlights the multilingual value in the didactics of foreign languages and gives the possibility of an international communication between multiple speakers. (Angelopoulou 2021, 21).

2 Intercomprehension Strategies

In order to be able to carry out the process of intercomprehension between two related or unrelated languages, various cognitive mechanisms are implemented work and help to understand the decoding of an unknown language. At this point, we will examine the strategies of intercomprehension.

a) The Seven Sieves

First of all, one of the most important techniques according to Meissner (Franz-Joseph Meissner 2004, 124) is the seven sieves. These are the main factors of transparency that a foreign language gives us and they can help us to decode it. Those are:

- 1) International Vocabulary: words that come from Latin and ancient Greek. They are introduced into the international vocabularies of modern languages.
- 2) Latin vocabulary: words exclusively derived from Latin and shared by the romance languages.
- 3) Spelling and pronunciation: The sound of words (how we read them) and the orthographic transcription (how we pronounce them).
- 4) Romance languages syntaxes: The common order of the propositions shared by the common linguistic families
- 5) Morpho – syntaxes: In Romance languages, words are made up of similar basic elements.
- 6) Phonology: transparent linguistic elements in an inter-language recognized by sounds
- 7) Prefixes and suffixes: the elements that are placed at the beginning or at the end of the word and commonly can be found at the examined languages.

b) The hypothetical grammar

This process of intercomprehension helps our brain to highlight certain cognitive functions (Franz-Joseph Meissner 2004, 24-25) (proactive and retroactive activities) that allow it to engage various language skills, in order to have access to the hidden meaning of a target language from a starting language. More precisely, the speakers recognize and hypothesize about the grammar of the target language, through their knowledge of the languages that they practice; as a result, they are able to build a grammar that is validated or not by the teacher.

c) The linguistic transfer

1) Intra-linguistic transfer (within a language) is the propulsion of the source language(s) and the target language.

2) Inter-linguistic transfer (transfer beyond a single language): Those are the linguistic transfers carried out from one language to another, by highlighting the language skills of individuals. That shows the higher receptive ability of a speaker to decode the hidden meanings in the foreign languages unconsciously. (Franz-Joseph Meissner 2004, 24-25)

3) Didactic transfer

This specific function is related to the knowledge that the individual acquires during the educational and didactic process. (Franz-Joseph Meissner 2004, 24-25)

d) The proper reading process:

Escudé and Janin (Escudé and Janin 2010, 42-44) suggest that while reading, the reader should pay attention to the following principles: a) the close environment of a word, because the context can reveal or reduce its opacity, b) we must also beware of extra linguistic elements that can accompany a text; that give us additional information about its content; an important example of those elements constitute the different photographs of a text or its graphics, c) another element that plays a huge role in a text is where on the page a specific word is located (mostly for the articles), d) the elements that are related to the international vocabulary and are transparent.

3 Intercomprehension: its strength and weakness

As we were able to see so far, intercomprehension as a method has several advantages for the different language speakers and when it comes to language learning, it can develop someone's special linguistic skills and they can manage more than one language at the same time. That makes their entrance easier in the multilingual way of life.

As Sheeren (Sheeren 2016, 1-8) argues, intercomprehension saves time on the learning process; it was created specifically for adults gives a great satisfactory level in a foreign language. The texts do not have a childish character, as most of them are of a variety of topics and have been written for the adult audience and present a strong motivation for learning a foreign language. Also, there is no fear for errors. It is very common while the learning process of a foreign language, that the student is afraid of the mistake he could possibly make. The peculiarity

of intercomprehension is that during the educational process, the student tries to decipher the hidden meaning of the text and passes immediately to the production of written or spoken speech. It is no longer a question of translation, but of transfer. By this way, we can motivate the expression of different languages that our students speak or they can speak during the teaching process. As a result, we create bridges between the different languages and their different varieties like minority languages and dialects.

Furthermore, intercomprehension strengthens the vocabulary in our mother tongue and gives the opportunity to manage it even more effectively in our daily life.

In addition, it provides access to multilingualism. In a time when the globalization requires the existence of a common language and the specific way of homogenized thinking, intercomprehension allows each student to discover many linguistic varieties and other ways of thought. That enriches their perception of the world, encourages the creation of relationships with other people from different linguistic and cultural environments, they can understand more about themselves as speakers of one or more languages and has a deeper consciousness of their own personal identity.

At last, intercomprehension gives also a new place to the teaching of ancient languages like Latin. The place of Latin language today is increasingly threatened because it is considered by many a dead language. We cannot ignore the fact that Latin and ancient Greek are the languages from which the majority of European modern languages draw their origins, as evidenced by the common characteristics of the current vocabulary. Intercomprehension can incorporate those languages especially Latin and give them a new purpose at the teaching of several foreign languages by exploring firstly the origin and secondly the linguistic result after the different linguistic changes that were made during the time.

Apart from its benefits for the multiple speakers around the world, intercomprehension has also some weak points that we cannot ignore easily. In particular, intercomprehension acquires a higher level of understanding and that is the reason why it is considered a learning method that requires an academic background, where the student have a more consciousness of their linguistic abilities and skills. It is not suitable for school teaching. As a method it has no certification that recognizes the ability to perform intercomprehension. In a multilingual world where the speakers must prove their knowledge of languages, they need a specific certification of their linguistic skills. Intercomprehension provides a global linguistic idea of the function of a language but not the deeper

knowledge of how actually a language works. Thanks to intercomprehension, the student can come into contact with the different aspects and particularities of a language, but they do not learn exactly how they will be able to reproduce it. If they want to learn to speak a language, they must proceed with their complete teaching. We cannot replace the teaching of a foreign language just by applying only this particular method.

Moreover, as a practice, it can be applied only in the case of language families and not for isolated languages and on very distant languages; for example, a) the language of the Basques, is an independent European language and cannot be related with others (like the Latin origin languages) b) a Chinese speaking with a Moroccan; they need a common language to communicate.

In conclusion, intercomprehension is a method and linguistic tool that can awake our linguistic curiosity and helps us to manage our knowledge in languages but it cannot help us to learn a foreign language in a more functional and reproductive way.

4 Workshop examination

After explaining the theoretical approaches of mutual understanding, we moved on to the practical part of the workshop. We had examined the following texts listed in the languages below:

English: Going to the Supermarket (A2)

“Martha is at the grocery store, getting ready for a house party. She has a list of what she needs with her as she goes along. The first section she comes has produce. Martha sees apples, bananas, cherries, grapes, and strawberries. She checks her list:

- 6 apples
- 1 bag of cherries
- 1 bag of grapes
- 2 cartons of strawberries

Martha gets her items and looks at the bananas. They are on sale, so they are much cheaper than they normally are. She picks 3 bananas. Next are vegetables. She sees potatoes, carrots, tomatoes, onions, mushrooms, and salad in bags. She checks her list:

- 5 pounds of potatoes
- 6 carrots
- 4 tomatoes
- 2 onions
- 4 mushrooms

As she is putting her items into her cart, Martha checks the many bags of salad and chooses 2 of them. She pushes her cart ahead. The next section is meat and dairy. She sees meat, fish, cheese, eggs, and milk. She checks her list:

- 2 fish (salmon)
- 1 block of cheese (cheddar)
- 1 dozen eggs
- 2 gallons of milk

She looks at the meat that is on sale and chooses a 5-pound roll of hamburger. She gets the rest of the items in that section. She still needs rice, bread, salt, sugar, and flour. She gets:

- 2 bags of rice
- 4 loaves of bread
- a 2-pound bag of sugar
- a 2-pound bag of flour

Martha then realizes that she has forgotten something. She runs back and gets 1 container of salt and then rushes to the checkout. She puts her groceries into her car and leaves.” (lingua.com 2017)

French: Le centre commercial

“Tout le monde aime les centres commerciaux. En été comme en hiver, les gens se bousculent dans ces endroits fantastiques remplis de boutiques variées et d'animations diverses. En effet, même si vous ne souhaitez pas acheter quelque chose, il est toujours intéressant de passer du temps dans les centres commerciaux. Le centre commercial est l'endroit idéal pour passer un bon moment avec sa famille, ses amis ou ses collègues de travail. Les gens y vont notamment pour déguster un bon hamburger assis près de la fontaine ou tout en regardant un spectacle de danse. Côté magasins, on peut trouver de tout dans un centre commercial: hypermarchés pour

faire ses courses, boutiques de vêtements et de sport, librairies, etc. Vous ne risquerez pas de vous ennuyer dans un lieu aussi animé.” (lingua.com, 2017)

Italian: I colori del piccolo Mattia

“Mattia è un bimbo di 5 anni che passa tutte le sue giornate a disegnare. In realtà Mattia non si impegna più del necessario per tratteggiare le linee, fare bene le forme o rendere somiglianti le persone che disegna. Mattia ama soprattutto colorare, e ad ogni persona o cosa che disegna associa dei colori specifici. Ogni qual volta disegna suo papà Giuseppe, ad esempio, usa sempre gli stessi colori: i capelli li fa in nero, la maglia è azzurra e i pantaloni rigorosamente rossi. Il papà di Mattia non si veste ovviamente con colori così sgargianti, ma a Mattia piace immaginarlo così. Mamma Adelaide è sicuramente disegnata in maniera più sobria: capelli neri, camicia bianca e gonnellina gialla. Mattia ha una sorella più grande, Francesca, che ha 8 anni. Mattia ogni tanto litiga con la sorella perché lei vorrebbe disegnare insieme a lui, e spesso si mette anche a piangere. Mattia però le vuole un gran bene, e la ritrae sempre allo stesso modo: capelli neri con treccine, ed una maglietta gialla con un cuore rosso al centro.” (lingua.com 2017)

Spanish: El tiempo libre

“En vacaciones, el fin de semana o después del trabajo tienes tiempo libre para hacer ejercicio, llevar un pasatiempo o salir a divertirse. Si eres deportista y te gusta el agua puedes nadar, si te gusta la nieve puedes esquiar. Si no dispones de mucho tiempo puedes correr o ir en bicicleta. Hay quien prefiere quedarse en casa a ver la televisión, jugar videojuegos o navegar en Internet. Otras actividades para hacer dentro de casa cuando llueve o hace mucho frío son escuchar tu música favorita, leer un buen libro o aprender a tocar un instrumento. Puedes aprovechar tu tiempo libre para estudiar. Si el tiempo es bueno, tal vez quieras ir de compras, salir con amigos a divertirse o pasar tiempo con la familia en algún lugar divertido para todos, como un parque de diversiones, el teatro o el cine. Aprovechar el tiempo libre es importante para tener una vida feliz.” (lingua.com 2017)

German: Vorstellung

Mein Name ist Anna. Ich komme aus Österreich und lebe seit drei Jahren in Deutschland. Ich bin 15 Jahre alt und habe zwei Geschwister: Meine Schwester heißt Klara und ist 13 Jahre alt, mein Bruder Michael ist 18 Jahre alt. Wir wohnen mit unseren Eltern in einem Haus in der Nähe von München. Meine Mutter ist Köchin, mein Vater arbeitet in einer Bank. Ich lese gerne und mag Tiere: Wir haben einen Hund, zwei Katzen und im Garten einen Teich mit Goldfischen. Ich gehe auch gerne in die Schule, mein Lieblingsfach ist Mathematik. Physik und Chemie mag ich nicht so gerne. Nach der Schule gehe ich oft mit meinen Freundinnen im Park spazieren, manchmal essen wir ein Eis. Am Samstag gehen wir oft ins Kino. Am Sonntag schlafe ich lange, dann koche ich mit meiner Mutter das Mittagessen. Nach dem Essen gehen wir mit dem Hund am See spazieren. Sonntag ist mein Lieblingstag! (lingua.com 2017)

Russian: Свободное время

Аня: «Чем ты занимаешься в свободное время?»

Петя: «Я люблю смотреть сериалы и сидеть в интернете.»

Аня: «Какие сериалы ты обычно смотришь?»

Петя: «Я люблю криминальные и комедийные сериалы.»

Аня: «Ты пользуешься компьютером каждый день?»

Петя: «Я играю на нем в игры и слушаю музыку.»

Аня: «А каким спортом ты занимаешься?»

Петя: «Волейболом и теннисом. И я хорошо плаваю.»

Аня: «Как часто ты ходишь плавать?»

Петя: «Один или два раза в неделю. А ты? Что тебе нравится делать в свободное время?»

Аня: «Мне нравится встречаться с друзьями.»

Петя: «Куда вы обычно ходите?»

Аня: «Обычно мы встречаемся в кафе, но на выходных ходим в клуб. Иногда я приглашаю их к себе, потому что люблю готовить.»

Петя: «Ты умеешь готовить?»

Аня: «Да, и неплохо. Приходи к нам в следующий раз. Мы можем посмотреть твой любимый сериал все вместе.»

Петя: «Спасибо за приглашение, с радостью.» (lingua.com 2017)

Greek:

«Να σχόλασε το σχολείο και έξω βρέχει δυνατά. Τα κεραμίδια τρέχουν σαν βρύσες. Οι δρόμοι γέμισαν νερά, οι διαβάτες τρέχουν να τρυπώσουν κάπου.

- Πώς να φύγουμε τώρα έλεγαν οι μαθητές.

- Καλά μου έλεγε το πρωί η γιαγιά μου να πάρω την ομπρέλα, είπε η Άννα. Δεν την άκουσα όμως και τώρα πώς θα πάω στο σπίτι μου; Θα βραχώ και θα κρυώσω.

Σε λίγο όμως σταμάτησε η βροχή και τα παιδιά έτρεξαν στα σπίτια τους.» (Γεραντώνης, 1950, σσ. 68-69).

The participants of the workshop, having active contact with foreign languages, were able to use their special linguistic abilities to decode the meanings of the

texts. Specifically, what we strongly observed during the decoding process was the fact that the participants were able to use several parts from the intercomprehension strategy steps like: a) the international vocabulary, b) the Latin vocabulary (as almost everyone knew from at least one Latin origin language) and c) their good knowledge of Latin (at least two of them had a great knowledge of the grammatical phenomena of the language and also a really good perception at the structure of the speech of Latin language thanks to their classical studies) gave them the opportunity to understand texts in languages they did not know. Particular difficulty was observed in the understanding of the Greek and Russian text by foreign participants due to the unknown alphabet; this made it quite difficult for them even if there were words that during the careful reading were semantically transparent and they could form a hypothesis of their meaning. However, in the audience there were also Slavic-speaking participants who understood a large part of the meaning of the texts and helped the others to understand them by explaining how this is working in their own language and connect their knowledge to decode the Russian text. Others had the ability to recognize some words from the Russian text that reminded them of another language they knew or they had heard in the past.

Through careful examination of the texts, the participants themselves came to the conclusion that the strategic approach of intercomprehension, especially the lexical, syntactic and morphological part that was written, mainly shared by languages coming from a common linguistic family, can help in learning and understanding other languages that have never been heard and taught. Reading alone without the written part was difficult as they admitted (except for the English language that everyone knew) as listening alone is not enough. The absence of pictures and audio documents made it difficult for them to understand it only by the reading process or by the manuscript. The combination of the written and listening part, as they pointed out, helps them more during the decoding process as both senses (watching and listening) are combined.

In addition, they clarified that this practice will help especially in strengthening courses or also change the way that Latin is taught, because it is considered to be a dead language and useless for today's working demands. What has been particularly highlighted is that such a course can be conducted more at higher levels of education such as university because it is quite specialized and requires a unique way of teaching. But they all agreed that the method can be a way of learning more than one language or it can possibly raise awareness of rescuing languages and dialects that will disappear in the future.

Those remarks guide us to the following conclusion.

Conclusion

Intercomprehension is the way in which we apply different strategies and knowledge that we already have at the linguistic level in order to understand a language that we have never heard or taught before. It gives us the opportunity to elaborate several of our acquired general linguistic knowledge (like Latin, or the knowledge of dialect) in order to understand a language but cannot pass to the level of an integrated linguistic production. This method clearly cannot replace in any condition the traditional teaching process of languages, because it constitutes a rather passive activity, if it is based on the interpretation of written texts only.

Strategies of intercomprehension are mainly cognitive strategies, internal mechanisms of human cognition for the deciphering of a hidden meaning, the understanding of a text and the production of speech, while transferring knowledge already acquired from one language to another.

Since the primary concept of multilingualism is the ability to express oneself in multiple language systems, intercomprehension gives the opportunity to establish links between our pre-existing knowledge and the new knowledge that we can acquire through contact with a foreign language; at the same it guarantees the access to a more open and large linguistic global community as the concept of multilingualism presents.

References

- Angelopoulou, Sofia. *Intercompréhension : les langues minoritaires / les dialectes en tant que langues ponts pour la compréhension des langues étrangères - voie pour l'accès au plurilinguisme – le cas du valaque*. Athens, 01 14, 2021.
- Caddéo, Sandrine, interview by Viader Marianne. "Podcast de culture Fle." *L'intercompréhension avec Sandrine Caddéo*, edited by Culture Fle. (05 03, 2019).
- Cuq, J. -P. *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE INTERNATIONALE, 2003.
- Escudé, Pierre, and Pierre Janin. "Le contexte et la forme, prédictibilité et ponts." In *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, 40-42. Paris: CLE Internationale, 2010.
- Evenou, G. "L'intercompréhension entre langues romanes, levier d'un dialogue interculturel respectueux de la diversité linguistique." *Hermès, La Revue*, 09 23, 2016, Hermès, La Revue ed.: 68 - 77.
- Franz-Joseph Meissner, C. M. *EuroComRom - Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker Verlag, 2004.

Moustaki, Argyro, Christine Markou, and Irina Svetsinskaya. "Η Αλληλοκατανόηση και η διδακτική των γλωσσών." In Ελληνικά και γαλλικά, φορείς αλληλοκατανόησης των γλωσσών της σλαβικής (βουλγάρικα - ρωσικά), 16 - 25. Αθήνα: Σαΐτα., 2015.

Sheeren, Hugues. "L'intercompréhension : un nouveau souffle pour les langues romanes minoritaires et pour les dialectes?" *Lengas, Revue de sociolinguistique* (79), 06 30, 2016: 1 - 8.

Shopov, T. K. "Intercomprehension analysis: Innovative work in the area of languages." *Law Rev. Kyiv UL*, 2010: 316-320.

Γεραντώνης, Επαμεινώνδας. Αλφαβητάριο: Τα καλά παιδιά. Επανεκδοση . Edited by Καλοκάθη. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, 1950.

Online References:

<https://lingua.com/english/reading/supermarket/> (accessed 09 25, 2022)

<https://lingua.com/french/reading/centre-commercial/> (accessed 09 25, 2022)

<https://lingua.com/italian/reading/colori/> (accessed 09 25, 2022)

<https://lingua.com/spanish/reading/tiempo-libre/> (accessed 09 25, 2022)

<https://lingua.com/german/reading/vorstellung/> (accessed 09 25, 2022)

<https://lingua.com/russian/reading/svobodnoe-vremja/> (accessed 09 25, 2022)

Von der Entwicklung bis zur Evaluation: Testen schriftlichen Ausdrucks in Griechenland

Anna Chita¹, Nancy Kontomitrou², Dafni Wiedenmayer³

In diesem Beitrag wird der schriftliche Ausdruck im Licht der standardisierten Prüfung des griechischen Staatlichen Sprachzertifikats behandelt. Ausgehend von der Komplexität der Ausführung von produktiven schriftlichen Sprachaktivitäten und den dafür erforderlichen Kompetenzen werden in diesem Beitrag die Aspekte der Testentwicklung und Evaluation der produktiven schriftlichen Sprachaktivitäten bei diesem Sprachzertifikat und der damit verbundenen komplexen Zusammenhänge analysiert.

This paper discusses the written production activities, which are included in the standardized examination of the State Certificate of Language Proficiency (KPg) in Greece. Based on the complexity of the implementation of productive written language activities and the competencies required for this activity, this article analyzes the aspects of test development and evaluation of those activities in this language certificate and the associated complex contexts.

1 Einleitung

Das Testen schriftlicher Produktion ist ein Bereich, der mit vielen komplexen Zusammenhängen verbunden ist. In diesem Zusammenhang ist es von großer Bedeutung verschiedene Faktoren zu berücksichtigen, die sich sowohl auf die Testentwicklung als auch auf die Evaluation im Rahmen der schriftlichen Produktion beziehen. Diese Faktoren werden in diesem Beitrag auf der Basis der Aufgaben, die im Staatlichen Sprachzertifikat (KPg) in Griechenland in der zweiten Prüfungsphase zum Testen schriftlicher Produktion angewendet werden, analysiert.

¹ Anna Chita ist Assoc.-Professorin für angewandte Linguistik und DaF-Didaktik am Fachbereich Deutsche Sprache und Literatur der Nationalen und Kapodistrischen Universität Athen. Zu ihren Themenschwerpunkten gehören u.a. interkulturelle Kommunikation, Pragmatik, Translation, Sprachmittlung und Testentwicklung. E-Mail: achita@gs.uoa.gr

² Nancy Kontomitrou ist Dozentin für Deutsch als Fremdsprache im Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur der Nationalen und Kapodistrischen Universität Athen. Zu ihren wissenschaftlichen Interessen gehören die Fremdsprachendidaktik, der Fremdspracherwerb, die Analyse und Erstellung didaktischen Materials, die Evaluation im Fremdsprachenunterricht und die Testentwicklung und -beurteilung. E-Mail: nancykon@gs.uoa.gr

³ Dafni Wiedenmayer ist Professorin für deutsche Linguistik und DaF-Didaktik am Fachbereich Deutsche Sprache und Literatur der Nationalen und Kapodistrischen Universität Athen. Zu ihren Themenschwerpunkten gehören u.a. der Zweit-Fremdspracherwerb, die Lehrerausbildung und die Evaluation von Fremdsprachen. E-Mail: dwieden@gs.uoa.gr

Als Erstes wird das Testsystem des Staatlichen Sprachzertifikats präsentiert und Aufgaben zum Testen der schriftlichen Produktion werden beschrieben. Es folgt eine Analyse der Testentwicklungsstadien des zweiten Prüfungsteils. Anschließend wird auf die Qualitätskriterien eingegangen, die bei der Entwicklung und Evaluation der Aufgaben zum Testen der schriftlichen Produktion berücksichtigt werden. Schließlich werden Bewertungsskalen beschrieben und das KPg-Raster wird präsentiert. In diesem Zusammenhang werden auch Bewertungsbeispiele analysiert.

2 Das Staatliche Sprachzertifikat und seine Testentwicklungsstadien

Das Staatliche Sprachzertifikat, das vom Ministerium für Bildung, Sport und Religionsangelegenheiten in Griechenland verwaltet und durchgeführt wird, testet Sprachkenntnisse auf den Niveaus A, B und C des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001 / Council of Europe 2020). „Es handelt sich um eine gestaffelte Prüfung. Die Testkandidaten werden bei der Prüfung auf dem Niveau A sowohl auf dem A1 als auch auf dem A2, so auch auf den anderen Niveaus B und C, getestet. Je nach ihrer Leistung und je nach erreichter Punktzahl⁴ können die Testkandidaten entsprechend ein Zertifikat auf dem Niveau A1 oder A2, auf dem Niveau B1 oder B2 oder auf dem Niveau C1 oder C2 erhalten“ (Kontomitrou 2021, 24). Die Prüfung besteht aus vier Phasen. In der ersten Prüfungsphase werden die TestkandidatInnen im Leseverstehen und Sprachbewusstsein, in der zweiten Phase im schriftlichen Ausdruck und auf den Niveaus B und C auch in der schriftlichen Sprachmittlung, in der dritten Phase im Hörverstehen und in der vierten Phase im mündlichen Ausdruck und auf den Niveaus B und C auch in der mündlichen Sprachmittlung getestet. Im Weiteren wird die zweite Phase und genauer der Teil des schriftlichen Ausdrucks analysiert.

2.1 Testen des schriftlichen Ausdrucks im Rahmen der zweiten Prüfungsphase

Die zweite Prüfungsphase besteht, den Vorgaben der Prüfung⁵ und den Prüfungsaufgaben⁶ der letzten Prüfungsperioden zufolge, in der Prüfung auf dem Niveau A aus vier Aufgaben, die die Leistung der TestkandidatInnen im Bereich des schriftlichen Ausdrucks auf den Niveaus A1 und A2 testen. Die zwei ersten Aufgaben betreffen das Niveau A1, während die Aufgaben 3 und 4 dem Niveau A2 entsprechen. Auf dem Niveau B werden die TestkandidatInnen in den Aufgaben 1 und 3 auf dem Niveau B1 getestet, während die Aufgaben 2 und 4

⁴ s. auch https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/files/KPG_Prodiagrafes.pdf,

⁵ https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/%CE%A0%CF%81%CE%BF%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AD%CF%82_2023A.pdf

⁶ <https://www.minedu.gov.gr/themata-kpg>

das Niveau B2 betreffen. Auf dem C Niveau sind zwei Aufgaben, die sowohl das Niveau C1 als auch das Niveau C2 testen, vorhanden. Die Leistung der KandidatInnen in beiden Aufgaben können je nach erreichter Punktzahl dem Niveau C1 oder C2 entsprechen.

Auf dem Niveau A wird in allen Aufgaben der schriftliche Ausdruck der TestkandidatInnen getestet, während auf dem Niveau B in den Aufgaben 3 und 4 und auf dem Niveau C in der Aufgabe 2 die schriftliche Mediation getestet wird. Im Weiteren werden die Aufgaben beschrieben, in denen der schriftliche Ausdruck getestet wird.

2.2 Beschreibung von Aufgaben zum Testen schriftlichen Ausdrucks

Auf dem Niveau A handelt es sich bei der ersten Aufgabe (A1) um das Ausfüllen eines Fragebogens, um an einer Umfrage teilzunehmen. Im Rahmen dieser Aufgabe sollten die TestkandidatInnen auf einige Fragen antworten, die dem Thema der Umfrage entsprechen. Insgesamt sollen die TestkandidatInnen 20-30 Wörter schreiben.

In der zweiten Aufgabe (A1) sollen die TestkandidatInnen eine E-Mail von 30-40 Wörtern schreiben und dabei einige Punkte berücksichtigen, die dem jeweiligen Thema der E-Mail betreffen. In der dritten Aufgabe (A2) sollen sich die TestkandidatInnen fünf Bilder ansehen und einige Sätze dazu schreiben, die dem jeweiligen Thema entsprechen. Insgesamt sollen die TestkandidatInnen 40-50 Wörter schreiben. In der vierten Aufgabe (A2) sollen die TestkandidatInnen eine E-Mail von 50-60 Wörtern schreiben und dabei einige Punkte berücksichtigen, die das jeweilige Thema der E-Mail betreffen.

Ein Beispiel für die Aufgaben 1-4 auf dem Niveau A ist folgendes und betrifft die Prüfungsthemen der Prüfungsperiode Mai 2022 des Staatlichen Sprachzertifikats:

Aufgabe 1

AUFGABE 1

Das Online Magazin „SCHULE“ macht eine Umfrage zum Thema „Familie“. Nimm an der Umfrage teil und fülle den Fragebogen unten aus. Schreib 20-30 Wörter. Vergiss nicht, deine Antworten in das Heft zu schreiben.

Το ηλεκτρονικό περιοδικό „SCHULE“ διεξάγει μια έρευνα με θέμα «Οικογένεια». Συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο, ώστε να λάβεις μέρος και εσύ στην έρευνα. Γράψε 20-30 λέξεις. Μην ξεχάσεις να γράψεις τις απαντήσεις σου στο τετράδιο.

Fragebogen Meine Familie
✓ Wie alt bist du? Ich _____.
✓ In welche Klasse gehst du? Ich _____.
✓ Wo wohnst du? Ich _____.
✓ Wie groß ist deine Familie? _____.
✓ Wie heißen deine Großeltern? _____.
✓ Wie heißen deine Eltern? _____.
✓ Hast du Geschwister? Wie alt sind sie? _____.

<https://www.minedu.gov.gr/themata-exetasewn-kpg/52258-themata-eksetaseon-kpg-maios-2022>

Aufgabe 2

AUFGABE 2

Deine deutsche Freundin Claudia will wissen, was du gern trägst. Schreib Claudia eine E-Mail (30-40 Wörter) über deine Klamotten.

Η Γερμανίδα φίλη σου Claudia θέλει να μάθει τι σου αρέσει να φοράς. Γράψε στην Claudia ένα e-mail (30-40 λέξεις) για τα ρούχα σου.

- Wo kaufst du deine Klamotten?
- Was trägst du am liebsten in der Schule?
- Was trägst du auf einer Party?
- Was trägst du in den Ferien?



Unterschreibe deine E-Mail mit Marios oder Maria. Verwende **nicht** deinen Namen.

Να υπογράψεις το e-mail σου ως Μάριος ή Μαρία. Μην χρησιμοποιήσεις το όνομά σου.

<https://www.minedu.gov.gr/themata-exetasewn-kpg/52258-themata-eksetaseon-kpg-maios-2022>

Aufgabe 3

AUFGABE 3

Was machst du jeden Tag? Sieh dir die Bilder 1-5 an und erzähle von deinem Alltag (40-50 Wörter). Vergiss nicht, deine Antworten in das Heft zu schreiben.

Τι κάνεις κάθε μέρα; Δες τις εικόνες 1-5 και διηγήσου για την καθημερινότητά σου (40-50 λέξεις). Μην ξεχάσεις να γράψεις τις απαντήσεις σου στο τετράδιο.

Beispiel



Morgens stehe ich um 7 Uhr auf.

1



Um 7.30 _____

2



Dann _____

3



Mittags _____

4



Nachmittags _____

5



Abends _____

<https://www.minedu.gov.gr/themata-exetasewn-kpg/52258-themata-eksetaseon-kpg-maios-2022>

Aufgabe 4

AUFGABE 4

Wohin fährst du, wenn du Ferien hast? Schreib eine E-Mail (50-60 Wörter) an Michael mit folgenden Informationen:

Γου πηγαίνεις διακοπές; Γράψε στον Michael ένα e-mail (50-60 λέξεις) με τις εξής πληροφορίες:

- Wann hast du Ferien?
- Mit wem machst du Ferien?
- Wohin wollt ihr fahren?
- Was wollt ihr da machen?



Unterschreibe deine E-Mail mit Marios oder Maria. Verwende nicht deinen Namen.

Να υπογράμεις το e-mail σου ως Μάριος ή Μαρία. Μην χρησιμοποιήσεις το όνομά σου.



<https://www.minedu.gov.gr/themata-exetasewn-kpg/52258-themata-eksetaseon-kpg-maios-2022>

Auf dem Niveau B sollen die TestkandidatInnen in der ersten Aufgabe (B1) eine E-Mail von 80 Wörtern schreiben und sich auf spezifische Punkte beziehen. In der zweiten Aufgabe (B2) soll ein Beitrag von 100 Wörtern anhand spezifischer Punkte geschrieben werden. Die thematische Kategorie der Aufgaben 1 und 2 ist dieselbe.

Ein Beispiel für die Aufgaben 1 und 2 auf dem Niveau B ist folgendes und betrifft auch die Prüfungsthemen der Prüfungsperiode Mai 2022 des Staatlichen Sprachzertifikats:

Aufgabe 1

AUFGABE 1

Lesen Sie Ritas Beitrag in ihrem Blog und antworten Sie ihr mit einer **E-Mail** (80 Wörter). Beziehen Sie sich auf folgende Punkte:

- Geben Sie Rita drei Tipps, wie sie am besten ihre Freizeit planen kann.
- Was machen Sie in Ihrer Freizeit?

Unterschreiben Sie Ihre E-Mail als Christina/ Christos.

The image shows a screenshot of a blog post and a comment form. The blog post is titled "Ritas Blog" and features a profile picture of a woman. The main text of the post is under the heading "Freizeit" and reads: "Leider habe ich Freizeit nur am Wochenende. Meine Eltern wollen, dass ich zuerst meine Hausaufgaben mache. Aber die sind immer viel zu viel und so bleibt mir wenig Zeit übrig ...". To the right of the post is a comment form with the following elements: a "Willst du mir antworten?" checkbox, a "Name" input field, an "Email-Adresse *" input field, a "Sag deine Meinung *" text area, and a "Senden" button. Above the form, there are navigation links for "Letzte Woche ..." (with a sub-link "Bullying in der Schule") and "Archiv".

<https://www.minedu.gov.gr/themata-exetasewn-kpg/52258-themata-eksetaseon-kpg-maios-2022>

Aufgabe 2

AUFGABE 2

Die Internetseite www.familie.landkreis-guenzburg.de veröffentlicht Meinungen von Lesern zum Thema „Freizeitgestaltung: allein oder mit anderen Menschen?“.

Schreiben Sie einen **Beitrag** (100 Wörter) im Forum der Internetseite. Beziehen Sie sich dabei auf folgende Punkte:

- Warum ziehen es viele Menschen vor, ihre Freizeit allein zu gestalten?
- Welche Vorteile bietet die Freizeitgestaltung mit anderen Menschen?

Unterschreiben Sie Ihren Beitrag **nicht**.

<https://www.minedu.gov.gr/themata-exetasewn-kpg/52258-themata-eksetaseon-kpg-maios-2022>

Auf dem Niveau C soll in der ersten Aufgabe ein Artikel von 350 Wörtern als eine Reaktion auf einen Beitrag anhand von spezifischen Punkten geschrieben werden.

Ein Beispiel für die Aufgabe 1 auf dem Niveau C ist folgendes und betrifft auch die Prüfungsthemen der Prüfungsperiode Mai 2022 des Staatlichen Sprachzertifikats:

Aufgabe 1

AUFGABE 1

Neulich haben Sie auf „wissen.de“ folgenden Beitrag gelesen und fühlen sich angesprochen. Schreiben Sie einen **Artikel** (350 Wörter) als Reaktion auf den Beitrag, in dem Sie sich auf folgende Punkte beziehen:

- Was sind Ihrer Ansicht nach die Vorteile des Lebens auf dem Land und die Vorteile des Lebens in der Stadt?
- Ist heutzutage der Trend eher Stadt- oder eher Landflucht? Was macht Ihrer Meinung nach eine gute Lebensqualität aus?

Landflucht: Immer mehr Deutsche zieht es in die Städte



Der Demografische Wandel hält seit Jahren nunmehr Einzug in der deutschen Gesellschaft. Ein Phänomen hierbei ist die zunehmende Landflucht der Bevölkerung. Das bedeutet, dass immer mehr Menschen den Wohnraum in ländlichen Gegenden verlassen, um in die urbaneren Städte zu ziehen. Gründe für diese Tendenz gibt es viele.

Bereits seit vielen Jahren veröffentlichen Experten in regelmäßigen Abständen erschreckende Prognosen. Die deutsche Bevölkerung wird nicht nur zunehmend älter und es fehlt an allen Ecken und Enden an Fachkräften. Es tritt zudem mehr und mehr ein Phänomen auf, das man in Zeiten der Industrialisierung zurückgelassen geglaubt hatte: die Landflucht.

Nun stellt sich die Frage, wo die Gründe dafür liegen, dass immer mehr Menschen vom Land in die Stadt ziehen. Lange Zeit meinte man beobachtet zu haben, dass überwiegend junge Menschen dem Leben in der Stadt den Vorzug geben.

<https://www.wissen.de/landflucht-immer-mehr-deutsche-zieht-es-die-staedte>

<https://www.minedu.gov.gr/themata-exetasewn-kpg/52258-themata-eksetaseon-kpg-maios-2022>

3 Testentwicklungsprozess

Sowie in allen Prüfungsphasen des Staatlichen Sprachzertifikats, so auch in der zweiten Prüfungsphase, werden bei der Entwicklung von Aufgaben zum Testen des schriftlichen Ausdrucks theoretische Grundlagen der Testentwicklung berücksichtigt.

Es wird auf eine klare Aufgabenstellung und Textsorte, die produziert werden soll, geachtet. Zusätzlich wird „kein Weltwissen und kein spezifisches Wissen von den Testkandidaten bei der Produktion verlangt“ (Kontomitrou 2021, 26). Ein wichtiger Bereich, der bei der Testentwicklung eine wichtige Rolle spielt, ist die Zielpopulation, die verschiedene Bereiche wie zum Beispiel die Themenauswahl, die Länge der Items / Texte, die Dauer des Tests, die Schwierigkeit der Aufgaben, die Aufgabenentwicklung und die Instruktionen beeinflusst. Von großer Bedeutung sind in diesem Zusammenhang auch „die Vorgaben des Testsystems⁷ und bestimmte Deskriptoren⁸, die für jedes Niveau zur Verfügung stehen und sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) orientieren“ (Kontomitrou 2021, 25).

Bei der Entwicklung von Testaufgaben zum Testen des schriftlichen Ausdrucks, aber auch der schriftlichen Mediation, sind die notwendigen Testentwicklungsstadien zu berücksichtigen. Diesem Testentwicklungsprozess (Research Centre for Language, Teaching, Testing and Assessment / Faculty of English Studies, National and Kapodistrian University of Athens 2013, 110-111) zufolge wird zuerst die erste Version des Tests entwickelt, die von einer Arbeitsgruppe überprüft wird, um akzeptiert zu werden. Anschließend folgen die Pilotierung des Tests aus der Testentwicklungsgruppe, die Neugestaltung des Tests, die Pilotierung des neugestalteten Tests und die Gestaltung der endgültigen Form des Tests. Vor der Testdurchführung wird der Test von ExpertInnen evaluiert und als Nächstes folgt die Akzeptanz des Tests von der Prüfungskommission. Nach der Testdurchführung wird der Test von der Testentwicklungsgruppe evaluiert, das Feedback von den TestkandidatInnen und von den BewerterInnen wird berücksichtigt und abschließend findet eine statistische Analyse der Ergebnisse des Tests statt.

4 Qualitätskriterien

Bei der Entwicklung von Testaufgaben zur schriftlichen Produktion ist die Erfüllung von Testgütekriterien ein Bereich, der einen hohen Stellenwert

⁷ https://rce12.enl.uoa.gr/kpg/files/KPG_Prodiagrafes.pdf

⁸ https://rce12.enl.uoa.gr/kpg/files/KPG_Perigrafites.pdf

einnimmt. Die Erfüllung von Testgütekriterien ist auch bei der Evaluation der Testaufgaben zu berücksichtigen.

Nach Bachman/Palmer (1996, 18) ist die Nützlichkeit das wichtigste Kriterium, dass bei der Testentwicklung und Beurteilung von Tests beachtet werden sollte. Damit dieses Kriterium erfüllt wird, sind sechs Kriterien wichtig, nämlich die Reliabilität, die Konstruktvalidität, die Authentizität, die Praktikabilität, die Interaktivität und der Effekt.

Unter Reliabilität „versteht man den Grad der Genauigkeit, mit dem der Test ein bestimmtes Persönlichkeits- oder Verhaltensmerkmal misst, gleichgültig ob er dieses Merkmal auch zu messen beansprucht“ (Lienert/Raatz 1998, 9). Die Konstruktvalidität bezieht sich auf die Angemessenheit der Schlussfolgerungen, die anhand der Testleistungen hinsichtlich der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kandidaten außerhalb der Testsituation gezogen werden (Bachman/Palmer 1996, 21). Die Authentizität bezieht sich darauf „inwiefern die Eigenschaften einer Testaufgabe mit den Eigenschaften einer zielsprachlichen Aufgabe übereinstimmen“ (Bachman/ Palmer 1996, 23, zitiert in: Wiedenmayer 2006, 29). Die Praktikabilität bezeichnet das Verhältnis der zur Verfügung stehenden Ressourcen (Testdesigner, Material, benötigte Zeit für die Testkonstruktion) zu den für den Test benötigten Ressourcen (Bachman/Palmer 1996, 36). „Testentwickler sollen sich also bei der Festlegung der Vorgaben von Tests Gedanken darüber machen, auf welche Art und Weise der Test entwickelt, durchgeführt und ausgewertet werden sollte, damit die Ressourcen, die für die Konstruktion, Durchführung und Auswertung des Tests erforderlich sind, auch mit den Ressourcen, über die man verfügt, übereinstimmen“ (Kontomitrou 2022). Die Interaktivität wird von Bachman/Palmer (1996) als „das Ausmaß und die Art der Wechselwirkung zwischen den Testaufgaben und den im Hinblick auf das zu messende Konstrukt relevanten kognitiven Merkmalen des Kandidaten“ (Bachman/Palmer 1996, 25) definiert. Unter Effekt (impact) wird nach Bachman/Palmer (1996) der „Einfluss des Tests sowohl auf den einzelnen Testkandidaten als auch z.B. auf das jeweilige Erziehungssystem oder die jeweilige Gesellschaft“ verstanden (Wiedenmayer 2013, 2). „Das Thema der Rückwirkung von Tests auf den Unterricht (Mikroebene) und die Gesellschaft (Makroebene) beschäftigt die meisten Wissenschaftler und ist auch von großer Bedeutung, denn nur wenn ein Test eine positive Rückwirkung hat, kann er auch nützlich sein. Deshalb wird auch der Effekt von Bachman und Palmer (1996) als eins der sechs eingereichten Kriterien der Nützlichkeit betrachtet“ (Wiedenmayer 2013, 4).

Bei der Entwicklung von Testaufgaben zum Testen der schriftlichen Produktion beim Staatlichen Sprachzertifikat werden diese Testgütekriterien berücksichtigt. Einerseits ist die Reliabilität hoch, da aus der statistischen Analyse der Ergebnisse eine hohe Reliabilität festzustellen ist (Daten, der Testkommission und des Ministeriums, die nicht veröffentlicht werden, stehen aber zur Verfügung der wissenschaftlichen Arbeitsgruppe). Zusätzlich gewährleisten die Klarheit der Aufgabenstellungen, die BewerberInnenschulung und das Bewertungssystem, das beim Staatlichen Sprachzertifikat verwendet wird, eine reliable Messung schriftlicher Leistung. Die Konstruktvalidität ist auch dadurch erfüllt, dass sich die Aufgaben, die für die Messung der schriftlichen Produktion entwickelt werden an die festgelegten Konstrukte, nämlich „die Kompetenzen, die konkretem Verhalten in Handlungssituationen zugrunde liegen“ (Grotjahn /Kleppin 2015, 45), orientieren. Die Authentizität ist auch berücksichtigt, da das Layout und die Aufgabenstellungen bis zu einem sehr hohen Grad dafür sorgen, dass dieses Kriterium erfüllt wird (vgl. Kontomitrou 2021, 28).

Auch spielt die Objektivität als Hauptgütekriterium für viele WissenschaftlerInnen bei der Durchführung, sowie bei der Auswertung und der Interpretation der Ergebnisse beim Staatlichen Sprachzertifikat eine sehr wichtige Rolle. Damit das Ziel der objektiven Bewertung schriftlicher Leistungen von TestkandidatInnen erfüllt wird, wird darauf geachtet, dass bei offenen Aufgaben (Produktion) die Subjektivität der BewerberInnen durch genaue Festlegung des Bewertungssystems und fachgerechte Schulung der BewerberInnen begrenzt wird.

5 Zur Bewertung schriftlicher Leistungen

Bei der Bewertung schriftlicher Leistungen sind zwei Dimensionen wichtig, die zur objektiven Bewertung beitragen können. Einerseits ist es wichtig, sich auf einem theoretischen Modell fremdsprachlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten zu stützen. Ein sehr umfangreiches Modell in diese Richtung ist das Modell des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001). Andererseits sind auch Bewertungsskalen bzw. Bewertungsraster, die „mithilfe genau definierter Kriterien“ (Tschirner 2001, 23) die zu messende Fähigkeit, hier nämlich die schriftliche Handlungskompetenz, beschreiben, von großer Bedeutung.

5.1 Bewertungssysteme und das KPg-Raster

Zu den in Testsystemen verwendeten Bewertungssystemen gehören das holistische, das analytische und das gemischte Bewertungssystem.

Mit der holistischen Skala „lässt sich die gesamte Leistung mit dem Kriterium der Gesamtqualität charakterisieren“ (Wiedenmayer 2006, 77), d.h. es wird eine Note für den Text gegeben, die auf dem gesamten Eindruck beruht. Zu den Vorteilen des holistischen Bewertungssystems gehört, dass der LeserInnen bzw. BewerterInnen den Text als Gesamtwerk wahrnehmen, und diese ganzheitliche Beurteilung erhöht den Validitätsgrad. Dieses Bewertungssystem ist auch realitätsnäher und sein Hauptziel ist die kommunikative Kompetenz. Schließlich handelt es sich um ein Bewertungssystem mit begrenztem Zeitaufwand. Zu den Nachteilen zählt, dass der Eindruck des Bewerter durch seine Nachsicht oder Strenge beeinflusst werden kann. Auf diese Weise kann die Benotung manchmal subjektiv sein. Ein weiterer Nachteil ist, dass eine hoch qualifizierte, homogene BewerterInnen- Gruppe erforderlich ist, um dieses Bewertungssystem anzuwenden (Tschirner 2001, 134).

„Das analytische System beruht auf der Bewertung einzelner Merkmale des schriftlichen Ausdrucks“ (Wiedenmayer 2006, 82) und besteht aus verschiedenen Unterskalen bzw. Kriterien. Die Kriterien der Bewertung werden isoliert verwendet und beurteilt. Die Gesamtbeurteilung baut sich aus der Summe der Beurteilungen der einzelnen Kriterien auf. Zu den Vorteilen des analytischen Bewertungssystems gehört, dass die Kriterien gemäß ihrer Rolle „bei der Bestimmung der Qualität des Aufsatzes“ (Tschirner 2001, 130) unterschiedlich gewichtet werden. Diese *Gewichtung* gibt den KandidatInnen präzises Feedback. Ein weiterer Vorteil ist, dass keine lange, intensive Bewertungsschulung notwendig ist, um dieses Bewertungssystem anzuwenden. Dieses Bewertungssystem ist aber auch mit einigen Nachteilen verbunden. Der Bewerter „legt Wert auf die isolierten Merkmale und seine Aufmerksamkeit hinsichtlich der ganzheitlichen Wirkung des Textes lässt nach“ (Wiedenmayer 2006, 86). Untrainierte BewerterInnen achten vor allem auf grammatische Kriterien. Dies ist besonders negativ, wenn das zu überprüfende Konstrukt die *kommunikative Kompetenz* ist.

Das gemischte Bewertungssystem hat Elemente sowohl des holistischen als auch des analytischen Bewertungssystems. Dieses System wird auch bei der Bewertung schriftlicher Leistungen beim Staatlichen Sprachzertifikat verwendet. Die erste Version des KPg-Rasters wurde bei der Bewertung jeder Aufgabe schriftlichen Ausdrucks und schriftlicher Mediation verwendet. Im Rahmen dieser ersten Version des KPg-Rasters findet zuerst eine holistische Bewertung zur Messung des ersten Hauptkriteriums statt (1. Stadium). Anschließend folgt eine analytische Bewertung anhand der Berücksichtigung der zwei weiteren Kriterien (2. Stadium) und schließlich findet eine holistische Bewertung jedes

einzelnen Kriteriums anhand eines positiven oder negativen Eindrucks statt (3. Stadium) (vgl. Βηδενμάιερ, Δ./Βώβου, Ε./Μπάκα, Ε. 2013). Diese Version sah folgendermaßen aus:

BEWÄLTIGUNG DER KOMMUNIKATIVEN AUFGABE	TEXTAUFBAU UND LEXIKALISCHE KOMPETENZ	GRAMMATISCHE/ ORTHOGRAPHISCHE KORREKTHEIT	PUNKTE
umfassend bewältigt	Befriedigend	Befriedigend	10
		nicht befriedigend	9
	Nicht befriedigend	Befriedigend	8
		nicht befriedigend	7
mit Mängeln, aber befriedigend bewältigt	Befriedigend	Befriedigend	6
		nicht befriedigend	5
	Nicht befriedigend	Befriedigend	4
		nicht befriedigend	3
nicht befriedigend bewältigt	Befriedigend	Befriedigend	2
		nicht befriedigend	1
	nicht befriedigend	Befriedigend	0
		nicht befriedigend	0
entspricht nicht der Aufgabenstellung, keine Antwort			0

Βηδενμάιερ, Δ./Βώβου, Ε./Μπάκα, Ε. 2013

Das präsentierte KPg-Raster wurde nach wissenschaftlichen Untersuchungen⁹ weiterentwickelt, da in diesen Untersuchungen festgestellt wurde, dass die Leistung der TestkandidatInnen bei der Bewältigung der kommunikativen Aufgabe nicht bei jeder Aufgabe dieselbe Punktzahl erreicht haben, was mit dem Niveau der TestkandidatInnen zu tun hat, da zwei Aufgaben das Niveau B1 betreffen und zwei Aufgaben das Niveau B2. In den weiteren Kriterien, die die Orthographie und Interpunktion, die Wortschatzbeherrschung, die grammatische Kompetenz/Sprachrichtigkeit, die sprachliche Angemessenheit und die Kohärenz und Kohäsion betreffen, wurden die TestkandidatInnen ungefähr mit derselben Punktzahl bewertet (Quelle). Das hat zur Änderung der früheren Version des KPg-Rasters geführt, bei dem die Bewältigung der kommunikativen Aufgabe bei jeder Aufgabe getrennt bewertet wird und die Leistung in den weiteren Kriterien

⁹ Nicht veröffentlichte Daten der Testkommission und des Ministeriums stehen aber der wissenschaftlichen Arbeitsgruppe zur Verfügung.

ganzheitlich für alle Aufgaben gemessen wird. In den letzten Jahren hat das KPg-Raster die folgende Form:

1 ^{ος} Βαθμολογητής Κωδικός: Υπογραφή:	Κριτήρια αξιολόγησης	2 ^{ος} Βαθμολογητής Κωδικός: Υπογραφή:
1 2 3 4 5	ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 1	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 2	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 3	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 4	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Ορθογραφία και στίξη	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Εύρος λεξιλογίου	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Γραμματικότητα/Ορθότητα λόγου	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Καταλληλότητα λόγου	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Συνοχή και συνεκτικότητα λόγου	1 2 3 4 5

Βηδενμάιερ, Δ./Βώβου, Ε./Μπάκα, Ε. 2013

Es handelt sich dabei um ein gemischtes Bewertungssystem. Zuerst findet eine holistische Bewertung zur Messung des ersten Kriteriums bei jeder Aufgabe, nämlich die Bewältigung der kommunikativen Aufgabe, statt (1. Stadium). Anschließend geht man analytisch vor und betrachtet die weiteren Kriterien, nämlich die Orthographie und Interpunktion, die Wortschatzbeherrschung, die grammatische Kompetenz/Sprachrichtigkeit, die sprachliche Angemessenheit und die Kohärenz und Kohäsion (2. Stadium). Schließlich findet eine holistische Bewertung dieser Kriterien, da die Leistung bezüglich dieser Kriterien ganzheitlich stattfindet und bei allen Aufgaben gilt (3. Stadium).

5.2 Analyse von Bewertungsbeispielen

Die Tatsache, dass bei der schriftlichen Produktion die Kriterien der Bewältigung der kommunikativen Aufgabe unterschiedlich bewertet werden können, und dass

die Kriterien der Orthographie und Interpunktion, der Wortschatzbeherrschung, der grammatische Kompetenz/Sprachrichtigkeit, der sprachliche Angemessenheit und der Kohärenz und Kohäsion bei schriftlichen Leistungen auf B1 und B2 Niveau mit einer ähnlichen Punktzahl gemessen werden, ist in dem folgenden Beispiel von der Leistung eines TestkandidatInnen auf B Niveau, die sich auf die im zweiten Kapitel präsentierten Aufgaben 1 und 2 aus der Prüfungsperiode Mai 2022 bezieht, erkennbar:

Leistungsbeispiel: Aufgabe 1 (Niveau B1)

Hallo Rita

Wie geht´s? Ich hoffe es geht dir gut. Du hast geschrieben dass du hast nicht viel Freizeit und du hast Freizeit nur am Wochenende. So ich möchte dir helfen mit drei Tipps wie sie am besten ihre Freizeit planen kann.

Zu Erste du kannst mit deine Eltern sprechen für ihre Problem weil du muss nicht so viel Hausaufgaben zu tun müssen. Also in deine Freizeit du kannst mit deine Freunde spazieren gehen zum platz oder zu einem Party. Also du kannst Sport machen. Fußball oder Basketball spiele. Endlich du kannst schlafen am liebsten.

Ich hoffe dass du jetzt verstehst was du kannst in deine Freizeit machen

Deine Freunde Christos

Leistungsbeispiel: Aufgabe 2 (Niveau B2)

Ein sehr interessant Thema ist der Freizeitgestaltung, und ich will einen Beitrag schreiben im Forum der Internetseite vor: ist besser ihre Freizeit allein zu gestalten oder mit andere Menschen?

Ich möchte meine Freizeit mit andere Menschen zu gestalten am liebsten mit meine Freunde weil wir haben viel planen zu können. Wir spielen Fußball zumannnen oder Basketball weil du musst viele Personen zu haben in diese Sports du kannst spiele Fußball allein. Also wir gehen zu Partys zusammen und wir tanzen. Das ist sehr interessant. Diese ist die Vorteile wenn du deine Freizeit mit anderen Menschen gestalten. Endlich wenn du ihre Freizeit allein gestalten du musst nicht viele Freunde für spazieren gehen oder du möchtest schlaf und spiele playstation allein.

Ich hoffe dass meine Beitrag hilfreich ist und ich hoffe dass du jetzt verstehst warum viele Menschen möchte ihre Freizeit allein zu gestalten.

Wenn man die präsentierten Bewertungsbeispiele, die die Aufgaben 1 und 2 betreffen, mit der ersten Version des KPg-Rasters bewerten würde, würde man zu den folgenden Schlussfolgerungen bezüglich der Bewertung kommen:

	BEWÄLTIGUNG DER KOMMUNIKATIVEN AUFGABE				TEXT-AUFBAU UND LEXIKALISCHE KOMPETENZ	GRAMM./ ORTHOGR. KORREKTHEIT	PUNKTE
Sample	Aufgabe 1 (B1)	Aufgabe 2 (B2)	Aufgabe 3 (B1 Sprachmittlung)	Aufgabe 4 (B2 Sprachmittlung)			
(1)	Umfassend bewältigt	mit Mängeln, aber befriedigend bewältigt	-	-	Befriedigend	nicht befriedigend	5

In Bezug auf die erste Aufgabe wäre die Bewältigung der kommunikativen Aufgabe für das Niveau B1 befriedigend, d.h. die Aufgabe wäre umfassend bewältigt, während die zweite Aufgabe (B2) mit Mängeln, aber befriedigend bewältigt wurde. Bezüglich der Kriterien, die den Textaufbau, die lexikalische Kompetenz, die grammatische Kompetenz und die orthographische Korrektheit betreffen, wäre in beiden Aufgaben die lexikalische Kompetenz befriedigend und die grammatische Kompetenz und die orthographische Korrektheit wären nicht befriedigend.

Eine ähnlich zu messende Bewertung würde man erhalten, wenn die weiteren Kriterien berücksichtigt würden, die bei der heutigen Version des KPg-Rasters gemessen werden.

6 Schlussfolgerung

In dem vorliegenden Beitrag wurden Aufgaben zum Testen schriftlicher Produktion, die in dem Staatlichen Sprachzertifikat verwendet werden, präsentiert und beschrieben. Anschließend wurden die Testentwicklungsstadien und die Qualitätskriterien, die bei der Erstellung von Testaufgaben in dem betreffenden Sprachzertifikat eine wichtige Rolle spielen, analysiert. In diesem Rahmen wurde auf die Bedeutung eingegangen, die unter anderem die Berücksichtigung der Testgütekriterien, die Pilotierung und die Neugestaltung der Testaufgaben, sowie das Feedback von den TestkandidatInnen und von den BewerterInnen und die Statistische Analyse der Ergebnisse haben, damit qualitative Aufgaben zum Testen schriftlicher Produktion erstellt werden. Schließlich wurde nach der Analyse des holistischen und analytischen Bewertungssystems auf das gemischte Bewertungssystem eingegangen, das im Staatlichen Sprachzertifikat verwendet wird und das KPg-Raster wurde präsentiert. Im Rahmen dieser Analyse ist festzustellen, dass dieses Bewertungsraster die Vorteile des holistischen und analytischen Bewertungssystems kombiniert, und so können schriftliche Leistungen qualitativ bewertet werden. Aus den präsentierten Bewertungsbeispielen kann ein Überblick der Bewertung anhand dieses Bewertungssystems gewonnen werden.

Aus der Analyse dieser wichtigen Bereiche, die das Testen schriftlicher Produktion im Rahmen des Staatlichen Sprachzertifikats betreffen, lässt sich schlussfolgern, dass die Berücksichtigung der Vorgaben, der Testentwicklungsstadien, der Qualitätskriterien und der Vorteile des gemischten Bewertungssystems zu einer hohen Qualität bei der Entwicklung von Testaufgaben und der Evaluation fremdsprachlicher Leistung im Bereich der schriftlichen Produktion beitragen kann. Eine wissenschaftliche Entwicklung der Testaufgaben und eine Bewertungsschulung sind in diese Richtung notwendige Prozesse, die eine hohe Qualität gewährleisten.

Literaturverzeichnis

Bachman, Lyle F. / Palmer, Adrian S. (1996): Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests. Oxford: Oxford University Press

Βηδενμάιερ Δ. / Βώβου Ε. / Μπάκα Ε. (2013):

Οδηγός_Βαθμολογητών_ΚΠγ_Έκδοση_ΔιαΠΕΓ_ΕΣΠΑ,

<https://www.academia.edu/6893365/>

Council of Europe (2020): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Straßburg: Council of Europe / München: Goethe-Institut für die deutsche Übersetzung, Stuttgart: Klett

Dendrinos B./ Karavas K. (series editors) (2013): THE KPG HANDBOOK PERFORMANCE DESCRIPTORS AND SPECIFICATIONS. Research Centre for Language Teaching, Testing and Assessment / National and Kapodistrian University of Athens, Faculty of English Language and Literature. Athens, RCeL publications, https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/files/KPG_Handbook_17X24.pdf

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών & Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (2016): Κπγ. Προδιαγραφές των εξετάσεων (Επικαιροποίηση Δεκέμβρης 2016), https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/files/KPG_Prodiagrafes.pdf

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. < <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i5.htm>>

Grotjahn, Rüdiger / Kleppin, Karin (2015): Prüfen, Testen, Evaluieren. Deutsch Lehren Lernen. Band 7. München: Klett-Langenscheidt

Grotjahn, Rüdiger (2000): Testtheorie: Grundzüge und Anwendungen in der Praxis. In: In A. Wolff & H. Tanzer (Hrsg.), Sprache - Kultur - Politik (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 53, S. 304–341). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. In: https://www2.testdaf.de/fileadmin/Redakteur/PDF/Forschung-Publikationen/Grotjahn_Testtheorie2000_scan.pdf, Stand: 12.09.2020

Kontomitrou, Nancy (2022, in Druck): Praktikables und nachhaltiges Testen fremdsprachlicher Leistung. Lexis. Athener Zeitschrift für Germanistik. Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΕΚΠΑ

Kontomitrou, Nancy (2021): Staatliches Sprachzertifikat. Testentwicklung und Qualitätskriterien. In: Aktuell. Band 52, ΠΕΚΑΓΕΠΕ: 24-29. <https://pdv.org.gr/periodika/>

Lienert, Gustav. A. / Raatz, Ulrich (1998): Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Tschirner, Erwin (2001): Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. Band B. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Wiedenmayer, Dafni (2006): DaF-Testen. Testentwicklung und Testbeurteilung. Athen: DaF extra Verlag

Wiedenmayer, Dafni (2013): Die Rückwirkung der Testziele auf den Fremdsprachenunterricht. Vortrag in der 5. Konferenz Deutsch als Fremdsprache. 13. und 14. September 2013. Pallini. http://www.ea.gr/daf/2013/upload/RueckwirkungderTestziele_Wiedenmayer.pdf

Quellen aus dem Internet

<https://www.minedu.gov.gr/themata-exetasewn-kpg/52258-themata-eksetaseon-kpg-maios-2022>

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/%CE%A0%CF%81%CE%BF%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AD%CF%82_2023A.pdf

<https://www.minedu.gov.gr/themata-kpg>

Methodische Lehrgrundsätze für den frühen Fremdsprachenunterricht

*Mariusz Jakosz*¹

Im vorliegenden Beitrag werden allgemeine methodische Lehrgrundsätze für das frühe Fremdsprachenlernen behandelt. Unter Berücksichtigung der besonderen Lernvoraussetzungen der Kinder wird u. a. auf folgende Aspekte eingegangen: multisensorisches Lernen, Förderung der kindlichen Wahrnehmungskraft und Lernen durch sinnvolles Handeln sowie Schaffung des stimulierenden Lernklimas im Unterricht. Die weitere wichtige Frage, die es zu besprechen gilt, betrifft den Vorrang der rezeptiven Sprachfertigkeiten. Dabei wird das Ziel verfolgt, optimale Voraussetzungen für deren Entwicklung zu schildern, die Beschaffenheit des optimalen Inputs und die Rolle der Handpuppe zu erläutern. Nicht ohne Bedeutung richtet sich das Augenmerk auch auf das Lernen durch Spielen und den Einsatz von Wiederholungen. Außerdem wird ein Versuch unternommen, darzulegen, wie die Erfolge den kleinen Lernenden sichtbar gemacht werden können und wie der fremdsprachliche Lernprozess verstärkt werden kann.

The article discusses the general methodological principles of teaching foreign languages at an early stage at school. Taking into account children's special learning predispositions, it focuses on such aspects as, for example, content presentation in a multisensory manner, training perceptual skills, language learning through meaningful actions, or creating a stimulating climate in the classroom. Another important issue to be examined is the primacy of receptive skills. The aim is to describe the main conditions for their development as well as to identify the characteristics of optimal language input and the role of a hand puppet. Furthermore, emphasis is placed on the significance of learning through play and the use of repetitions. Finally, an attempt is made to present ways of making young learners aware of their progress and of reinforcing foreign language learning.

1 Einleitung

In der modernen Methodik wird immer häufiger postuliert, dass mit der Fremdsprachenvermittlung möglichst früh begonnen werden sollte, weil die

¹ Mariusz Jakosz ist Universitätsprofessor an der Fachrichtung ‚Germanische Philologie‘ der Schlesischen Universität Katowice (Polen). Seine Forschungsschwerpunkte sind u. a. Bewerten, Stereotype und Vorurteile in der deutsch-polnischen Wahrnehmung, Politolinguistik, Phraseologie und frühes Fremdsprachenlernen. Die letzte Publikation ist: „Stellenwert der Übersetzungsübungen in den polnischen DaF-Lehrwerken“. Anna Hanus und Iwona Szwed (Hg.): *Im Zeichen der Kontrastivität. Einblicke in die Dimension der Kontrastivität in der linguistischen Forschung anhand ausgewählter Studien*. Göttingen: Brill / V&R unipress 2023: 99–274. Die E-Mail-Adresse: mariusz.jakosz@us.edu.pl

Kinder über eine ausgeprägte sprachliche Sensibilität verfügen (vgl. Myczko 2000, 200 ff.; Uhlig 2018, 7; Wowro 2019, 145 ff.; Jakosz 2019, 92; Jakosz 2021, 62 f.). Der Spracherwerb ist bei Kindern durch den natürlichen Spracherwerbsmechanismus bestimmt, was es ihnen erleichtert, sich eine neue Sprache im großen Ausmaß nebenbei anzueignen (vgl. Gładysz 2007, 205 f.). Basierend auf diesen Argumenten, kann heutzutage die Tendenz in der Didaktik beobachtet werden, dass fremde Sprachen schon in Kindergärten und Grundschulen unterrichtet werden. Das Alter, in dem mit dem Lernen einer Fremdsprache begonnen wird, wird also wesentlich gesenkt.

Der Erfolg der frühen Fremdsprachenvermittlung ist aber nicht nur vom Alter des Kindes abhängig, sondern geht auch mit der geeigneten Lehrmethode einher. Aus diesem Grunde werden in diesem Beitrag methodische Grundsätze für den frühen Fremdsprachenunterricht näher betrachtet. Ein besonderes Augenmerk wird auf die multisensorische Darbietung der Lerninhalte, das Lernen durch sinnvolles Handeln und die Förderung der kindlichen Wahrnehmung gelegt. Ferner wird auf die Bedeutung des positiven Lernklimas im Unterricht und auf den Vorrang der rezeptiven Sprachfertigkeiten eingegangen. Im Zusammenhang damit werden die Voraussetzungen für die Entwicklung der rezeptiven Kompetenz bei Kindern, die Beschaffenheit des optimalen Inputs und die fördernde Rolle der Handpuppe als Quelle des intensiven Inputs näher beschrieben.

2 Multisensorische Darbietung der Lerninhalte

Um die Lerneffizienz zu verstärken, wird beim Lernen die Aktivierung aller Perzeptionskanäle vorgeschlagen. Zu diesem Zweck muss ergründet werden, auf welche Art und Weise das mehrkanalige Lernen im frühen Fremdsprachenunterricht umzusetzen ist. Laut Iluk (2006, 48) besteht die multisensorische Darbietung der Lerninhalte darin, dass nicht nur die Perzeption, sondern auch das Einprägen von Informationen besser abläuft, wenn alle Sinne der Kinder simultan aktiviert werden. Dieser methodische Schritt führt dazu, dass ein Kind die Chance bekommt, die Fremdsprache sinnvoll zu erleben. Das sinnesreiche Lernen basiert auf der gleichzeitigen Präsentation, der Vermittlung und dem Verstehen der Informationen mit Hilfe von visuellen, auditiven und kinästhetischen Reizen. Wir behalten:

10% von dem, was wir lesen

20% von dem, was wir hören

30% von dem, was wir sehen

50% von dem, was wir hören und sehen

70% von dem, was wir selbst sagen. (Czaplikowska/Kubacki 2010, 49)

Die mehrkanalig präsentierte Information ist verständlicher und wird dauerhafter eingepägt, was bei der frühen Fremdsprachenvermittlung besonders relevant ist. In der Anfangsphase des Fremdsprachenlernens wird vor allem der Gehörsinn intensiv beansprucht. Dies kommt allerdings nur den auditiven Lerntypen entgegen (vgl. Czaplikowska/Kubacki 2010, 49).

Die Darbietung des Lernstoffes sollte sich möglichst an den natürlichen Bedürfnissen der Kinder orientieren. Da sie über ein perfektes Bildgedächtnis verfügen, sollte die Lehrkraft um eine sorgfältige Visualisierung der Lerninhalte bemüht sein. Beim Einsatz von Bildern, die den Kindern als eine Stütze dienen, sollte die Korrelation zwischen den verbal und nonverbal vermittelten Informationen in Betracht gezogen werden. Wie Gerngroß und Puchta (2000, 270) erläutern, spielt die visuelle Abspeicherung von Informationen im Langzeitgedächtnis eine entscheidende Rolle, denn „Bilder werden im Allgemeinen besser behalten als das gesprochene Wort“. Dies bedeutet, dass die Kinder im Stande sind, die visuell aufgenommene Information später entsprechend genau in Erinnerung zu rufen (vgl. Iluk 2006, 49).

Die mehrkanalige Stoffvermittlung fördert alle Lerntypen und kompensiert dabei unterschiedliche Sinnwahrnehmungspräferenzen, was von großem Vorteil ist. Wenn man Kinder für eine fremde Sprache begeistern will, muss man sie motivieren und ihnen zeigen, dass das Fremdsprachenlernen mit Freude verbunden ist. Deshalb sollten alle Visualisierungsformen der Lerninhalte mit Gestik, Mimik der Lehrkraft und mit entsprechender Intonation des fremdsprachigen Wortschatzes unterstützt werden, um den Einprägungseffekt zu steigern (vgl. Iluk 2006, 51). Damit der Fremdsprachenunterricht sinnvoll erlebt und spielerisch gestaltet wird, schlagen Uhe und Schwab (2001) folgende Übungsformen beim Wortkreis „Obst“ vor, die den Kindern eine sinnbildliche Erfahrung ermöglichen:

- Identifizierungsübung: Hierbei wird das Obst in einzelne Tüten verpackt und die Kinder müssen (mit dem richtigen Artikel) Sorte für Sorte nur durch das Tasten erraten. Dann werden dem Kind die Augen verbunden und es erhält z. B. eine Zitrone. Die Aufgabe ist es, die Bezeichnung der jeweiligen Obstsorte durch das Riechen zu erraten.
- Bewegungsübung (ein sog. Eckenrennen): Diese Übung besteht darin, dass drei Zimmerecken mit dem jeweiligen Artikel markiert sind. Ein Wort wird aber ohne Artikel vorgesprochen. Die Kinder laufen in die entsprechende Ecke und sprechen das Wort mit dem richtigen Artikel aus.

- Rätselübung: Auf dem Boden werden Bildkarten verteilt und ein Kind wählt in Gedanken eine Karte aus und sagt beispielsweise: „Mein Obst ist rund und gelb“. Wer korrekt errät, um welche Frucht es sich handelt, darf die Frucht zur Karte legen.

Die bisherigen Ausführungen legen es nahe, dass die multisensorische Darbietung der neuen Lerninhalte unterschiedlichen Lerntypen und den von ihnen bevorzugten Lernstilen optimal entspricht. Das wichtige Element des sinnesreichen Lernens bilden die Bewegung und die aktive Teilnahme der Lernenden am Unterricht. Kleine Kinder zeigen eine kinästhetische Modalität und lernen vorwiegend durch das Handeln und den Einsatz ihres Körpers. Die mit Bewegung begleiteten Aktivitäten verhindern Sprechhemmungen und reduzieren Stress. Iluk (2006, 49) hebt hervor, dass jedes kinästhetische Element die rechte Gehirnhälfte, für die vor allem die Erkennung der Zusammenhänge sowie der Gefühle kennzeichnend ist, deutlich aktiviert, wodurch die vermittelten Informationen besser im Gedächtnis kodiert werden.

3 Förderung der kindlichen Wahrnehmungskraft

Die Aufmerksamkeit ist ein relevanter kognitiver Faktor, der das Behalten der Inhalte durch die Kinder effizient beeinflusst. Zwei verschiedene Arten von Aufmerksamkeit sind aufgrund der altersbedingten Unterschiede in Erwägung zu ziehen. Am Anfang dominiert vor allem die unwillkürliche Aufmerksamkeit, die darauf gelenkt wird, woher ein vielfältiges Reizangebot, wie z. B. eine Farbe, ein Klang oder ein Geruch kommt (vgl. Szpotowicz 2011, 125). Diese Art der Aufmerksamkeit ist besonders bei Kindergartenkindern ausgeprägt. Mit dem Alter entwickelt sich immer mehr die willkürliche Aufmerksamkeit. Sie wird dann gebildet, wenn Kinder auf etwas – ohne Rücksicht auf die externen Impulse der Umwelt – aufmerksam werden.

Die obige Klärung verdeutlicht, dass die willkürliche Aufmerksamkeit das Ergebnis der Willenskraft und der bewussten Beobachtung ist. Die willkürliche Aufmerksamkeit ist für Grundschul Kinder (7–8 Jahre) charakteristisch, die schon im Stande sind, sich innerhalb von 5–7 Minuten stärker zu konzentrieren sowie der Lehrkraft und ihren Anweisungen bewusst zuzuhören. Kennzeichnend für die willkürliche Aufmerksamkeit ist, dass die Kinder ihre Aufmerksamkeit auf konkrete Gegenstände sowie Phänomene aus ihrer Umgebung lenken. In diesem Kontext hebt Wieszczyńska (2009, 42) hervor, dass das Unterrichten und das Lernen der Fremdsprache in den ersten Schuljahren auf dem direkten Erkenntnisprozess und dem Bilddenken beruhen.

Es ist ratsam, das Unterrichtsgeschehen durch spielerische und erholsame Einheiten abzulösen, denn die Konzentrationsfähigkeit der Kinder ist weitgehend von dem Grad am Interesse abhängig (vgl. Maier 1991, 72). Wenn Spielmaterialien, die für ältere Lernende im frühen Fremdsprachenunterricht bestimmt sind, eingesetzt werden, ist damit zu rechnen, dass Kinder nicht aktiv am Unterricht teilnehmen werden. Wesentlich scheint in diesem Zusammenhang, zwei Übungstypen zu illustrieren, die die kindliche Konzentrations- und Aufmerksamkeitsfähigkeit effektiv fördern (vgl. Iluk 2006, 53 ff.):

– Stimmloses Sprechen: Diese Übungsform besteht darin, dass die Lehrkraft ein Wort stimmlos ausspricht, die sonstigen Kinder beobachten ihre Lippen und erraten, um welches Wort es geht. Die Lehrkraft spricht jedes Wort (z. B. die Farbbezeichnungen) deutlich aus. Bedeutend ist, dass das Spiel an das Sprachniveau der kleinen Lernenden angepasst werden soll:

- (Lehrkraft) Spielen wir ‚Schaut auf meine Lippen‘! Ich sage einige Wörter, aber ich bewege nur meine Lippen. Bitte, achtet auf meine Lippen!
- (Schüler/in) Rot? Ist es rot (blau, gelb, grün)?
- (Lehrkraft) Jawohl, richtig! / Nein, falsch. Ich mache es noch einmal vor. Achtet auf meine Lippen!
- (Lehrkraft) Wer möchte vor die Klasse kommen? Paweł? Gut, komm zu mir! Sag: ‚Achtet‘ und nenne eine Farbe. Aber bewege nur die Lippen!

– Erraten des fehlenden Elements einer Illustration/eines Gegenstandes etc.:

Es ist möglich, diese Übung in vielen Variationen (z. B. als Malen) durchzuführen. Die Lehrkraft malt die fehlenden Elemente einer Illustration stufenweise hinzu. Die Kinder sollten erraten, was dort abgebildet ist. Nach dem Erraten des Namens (z. B. eines Gegenstands oder eines Tieres) ergänzen die Kinder das gemalte Bild mit noch fehlenden Elementen. Zu dieser Kategorie der Übung gehört auch das Erkennen der versteckten Wörter in einer Wortschlange und in einem Buchstabensalat.

Die oben genannten Übungsformen leisten einen wichtigen Beitrag zur Förderung der kindlichen Wahrnehmungskraft, denn sie verbinden die Förderung des kindlichen Wahrnehmungsvermögens mit dem produktiven Gebrauch der Fremdsprache. Ein Vorteil solcher Übungsformen besteht darin, dass sie reale Informationslücken enthalten, was eine recht sinnvolle Unterrichtskommunikation bildet (vgl. Iluk 2006, 55). Ein anderer Vorteil ist die Möglichkeit einer abwechslungsreichen Wiederholung des fremdsprachlichen Lernmaterials und die intensive Aktivierung der rechten Gehirnhälfte.

4 Lernen durch sinnvolles Handeln

Alle didaktischen Handlungen sollten den analytischen Voraussetzungen der Kinder entgegenkommen. Demzufolge erscheint es bedeutend abzuwägen, welche Übungsangebote den Kindern präsentiert werden sollten. Zu beantworten ist dabei die Frage, welche Aufgaben den kindlichen kognitiven Möglichkeiten entsprechen und die Freude durch sinnvolles Lernen zugleich wecken. Iluk (2006, 57 ff.) bietet solche Aufgaben für Kinder an, die das Vergleichen, Klassifizieren oder Analysieren zum Ziel haben. Dazu gehören beispielsweise folgende Übungsformen: Vergleichen von Bildern, Differenzierungsübungen (Was passt nicht?), Malen einer Szene aufgrund des Gehörten. Die Bedingung für sinnvolles Handeln erfüllt auch das Wiederholen, das auf verschiedene Art und Weise erfolgt. Iluk (2006, 57) schlägt das Versteckspiel als eine sinnvolle Übung vor: Die Kinder müssen einen versteckten Gegenstand finden, indem sie seinen Namen einmal laut und einmal leise hören. Die Schwierigkeit besteht in der Entfernung, die den suchenden Lernenden von dem versteckten Gegenstand trennt.

Einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung des Prinzips des sinnvollen Handelns leistet auch die Gymnastik. Die Bewegungsübungen können im Fremdsprachenunterricht kreativ mit der Sprachvermittlung verbunden sein, denn die motorischen Aktivitäten beseitigen Langeweile und Ermüdung sowie regen bei Kindern die Phantasie an. Eine sprachliche Aufgabe kann mit Hilfe der Gymnastik wie folgt umgesetzt werden: „Stellt euch vor, ihr pflückt Äpfel oder Birnen. Ein paar schöne sind sehr weit oben auf dem Baum. Kannst du sie fassen und pflücken? Was hast du vom Baum gepflückt?“ (vgl. Iluk 2006, 59). Wenn das Lernen einen Sinn ergibt, sind die Kinder im Stande, mentale Operationen und kognitive Prozesse anzuwenden.

5 Vorrang der rezeptiven Sprachfertigkeiten

In diesem Kapitel sollte verdeutlicht werden, wie relevant die ausreichende Menge des Inputs ist. Es schließt sich die Frage an, nach welchen Prinzipien der frühe Fremdsprachenunterricht organisiert werden muss, damit er optimale Voraussetzungen für das rezeptive Lernen einer Fremdsprache schafft. Dann erfolgt die Erörterung der Frage nach der Intensivität des Inputs. Somit wird auch der Einsatz der Handpuppe als Quelle des intensiven Inputs besprochen.

5.1 Optimale Voraussetzungen für die Entwicklung der rezeptiven Sprachfertigkeiten

Damit der frühe Fremdsprachenunterricht günstige Voraussetzungen für das rezeptive Lernen einer Fremdsprache erfüllen könnte, müssen folgende lerntheoretischen Prämissen befolgt werden:

- Die Nativisten gehen davon aus, dass die Fähigkeit zum Sprachenlernen angeboren ist. Laut Chomsky (1957) verfügt jedes Kind über einen natürlichen Spracherwerbsmechanismus. Die natürlichen Spracherwerbsfähigkeiten werden durch einen Input aktiviert, der an die Lernenden geliefert wird (vgl. Weskamp 2003, 25).
- Krashen (1985) geht in seiner Inputshypothese davon aus, dass die Fremdsprache allein rezeptiv durch sprachlichen Input erworben werden kann, nur wenn er für die Lernenden verständlich und klar ist (*comprehensible input*). Überdies sollte ein nach Krashen optimaler Input drei Bedingungen erfüllen (vgl. Vogel 1993, 157):
 - a) er darf keiner grammatischen Progression folgen,
 - b) er muss für die Lernenden interessant und relevant sein,
 - c) er muss im ausreichenden Maße vorhanden sein.

Falls der Input für die Lernenden unverständlich wird, ist mit der partiellen oder völligen Blockade des Informationsverarbeitungsprozesses zu rechnen. Iluk (2005, 159) betont, dass ein *comprehensible input* für die Lernenden unbedingt nachvollziehbar und interessant sein muss. Die Kinder sollten selbstständig im Stande sein, den Sinn eines Textes zu erschließen und ihn im Gedächtnis zu behalten. Nur dann ist es für sie möglich, die neuen Strukturen zu erwerben und die kognitiven Prozesse anzuwenden. Wenn die emotionale Seite der Lernenden angesprochen wird, wird die Informationsaufnahme und -verarbeitung dank dem affektiven Filter deutlich erleichtert. Bleyhl (2003, 7) erläutert wie folgt, was einen optimal beschaffenen Input ausmacht:

Die Schulkinder sollten mit der L2 in ihrer „natürlichen“ Form konfrontiert werden und nicht einem reduzierten Input, aus dem alles herausgefiltert wurde, was noch nicht im Unterricht behandelt wurde – vorausgesetzt natürlich, es ist in ihrem Alter angemessen und vermittelt Inhalte, die ihren Interessen entgegenkommen. Die Auswahl der Strukturen innerhalb dieses Inputs kann den impliziten Lernvorgängen überlassen bleiben.

- Der angeborene Spracherwerbsmechanismus wird nur dann korrekt aktiviert, wenn in der ersten Phase des Spracherwerbs eine Inkubationsphase respektiert wird, in der der Lernende zum Sprechen nicht gezwungen wird und durch hörendes Verstehen die Fremdsprache internalisiert. Die Lernenden sind dann geistig höchst aktiv, stellen Hypothesen über die Bedeutung eines gehörten Wortes oder einer Kollokation und erschließen aus dem Kontext die Bedeutung anhand ihrer Erwartungen (vgl. Jakosz 2019, 94 f.). Um die aufgestellten Hypothesen verifizieren zu können, müssen die Lernenden von der Lehrkraft ein Feedback bekommen, wodurch die bei ihnen ausgelösten Enkodierungsprozesse bestätigt werden können.
- Der frühe Fremdsprachenunterricht weist ein Potenzial zur Förderung der rezeptiven Fertigkeiten der Kinder auf, sofern er auf jegliche strukturelle Progression verzichtet. Bleyhl (1996, 339 ff.) und Iluk (2006, 24 f., 58 f.) sind der Meinung, dass die Fremdsprache den Kindern nicht unter Beachtung der lexikalischen und grammatischen Progression beizubringen ist. Alle sprachlichen Erscheinungen sollten ganzheitlich dargestellt werden, nicht in der Isolation, weil die Kinder den Lernstoff global wahrnehmen.

5.2 Darbietung eines optimalen Inputs

Ein intensiver Input ist mit einem intensiven Kontakt mit den Lerninhalten gleichzusetzen. Der Input muss im ausreichenden Maße und in angenehmerer Atmosphäre dargeboten werden. Dabei sind Faszination und starke innere Motivation der Lernenden zu berücksichtigen (vgl. Wowro 2019, 148). Laut Dines (2000) muss der sprachliche Input thematisch und situativ strukturiert sein, portionsweise vermittelt werden und dem Niveau der Lernenden angemessen sein, damit sie nicht überfordert werden. Um den Kindern das Verständnis zu erleichtern, können die verwendeten Redemittel durch Gestik und Mimik, d. h. durch nonverbale Verfahren semantisiert werden.

Es ist empfehlenswert, dieser Maxime zu folgen: „So viel Fremdsprache wie möglich, so viel Muttersprache wie nötig“ (Wildhage 2003, 105). Schwierige Regeln, Anweisungen oder grammatische Erscheinungen sollten in der Muttersprache erklärt werden. Aus den bisherigen Ausführungen lässt sich ableiten, dass die Anwendung vieler Redemittel stark von der Unterrichtssituation, vom Alter der Kinder und vom Unterrichtsstil der Lehrkraft abhängt. Wenn man jedoch die Kinder von Anfang an daran gewöhnt, sich die Unterrichtssprache anzuhören, zu verstehen und sie möglicherweise zu verwenden, dann wird das für sie zu einer Selbstverständlichkeit und der Input wird von Beginn an optimal aktiviert. Der Einsatz der *Total-Physical-Response*-Methode (*TPR*-Methode), bei der der ganze Körper mitmacht, fördert auch den

Input im frühen Fremdsprachenunterricht. Bleyhl (2000, 33) zählt folgende Vorteile der *TPR*-Methode auf:

- Wort und Bewegung gehören zusammen.
- Die rezeptiven Fertigkeiten werden im Leben häufiger als die produktiven gebraucht.
- Der Transfer vom Hören auf das Sprechen erfolgt problemlos.
- Der Lernende wird nicht zum früheren Sprechen gezwungen (Beachtung der stillen Periode).

Die Grundidee der *TPR*-Methode ist, dass das Fremdsprachenlernen und -lehren dem Prozess des Erstspracherwerbs angeglichen wird. Die Lehrkraft gibt eine Reihe von Anweisungen in der Fremdsprache. Zu Beginn agiert sie als Modell, d. h. sie führt eine Anweisung selbst aus und die Lernenden beobachten sie nur. Im weiteren Schritt imitieren sie mit der Lehrkraft gemeinsam die Handlungen. Später gibt sie diese Anweisung noch einmal und die Kinder agieren schon selbstständig.

5.3 Handpuppe als Quelle des intensiven Inputs

Die Rolle der Handpuppe in der frühen Fremdsprachendidaktik ist vielseitig. Die Handpuppe übernimmt ein Gespräch und mit ihrer Hilfe gelingt eine phasenweise völlige Einsprachigkeit, denn sie „spricht“ eine andere Sprache als die Schulkinder (vgl. Klippel 2000, 31). Haudeck (2000, 59) betont, dass die Handpuppe als ein Vertreter der fremdsprachlichen Kultur und der Fremdsprache gilt. Sie stellt eine Quelle des intensiven Inputs dar, weil sie auf den Entwicklungsstand der Kinder einen großen Einfluss ausübt. Die Kinder möchten die Figur hören und auf ihre Worte entsprechend reagieren, so dass sich unbewusst bei ihnen das Bedürfnis der Kommunikation entwickelt.

Mit Hilfe der Handpuppe erleben die Lernenden die Fremdsprache funktional als ein Kommunikationsmittel und nicht formal als ein System von verschiedenen Sprachelementen (vgl. Haudeck 2000, 60). Die Handpuppe kann ihre eigene Persönlichkeit bilden, alles hängt von der schauspielerischen Begabung und Kreativität der Lehrkraft ab. Relevant ist, dass die Lehrkraft nur dann die Figur bewegt, wenn sie spricht. Sie kann auch ihre Stimme modulieren.

Klippel (2000, 31) nennt zahlreiche Funktionen der Handpuppe im Fremdsprachenunterricht:

- Sie kann einen Dialog mit der Lehrkraft führen.
- Sie kann ein neues Lied präsentieren und vorsingen.

- Sie kann neue Laute übertrieben artikulieren, um den Kindern die Imitation zu erleichtern.
- Sie macht Spaß und lockert das Unterrichtsklima auf.
- Sie kann für die Kinder noch einmal um die Erklärung bitten, falls die Lehrkraft einen Eindruck hat, dass nicht alles von ihnen verstanden wurde.
- Sie kann Emotionen wie Ärger oder Trauer ausdrücken, auf die dann im Unterricht reagiert wird. Das dient zur Berücksichtigung der emotionalen Seite des Unterrichts.
- Das Gespräch mit der Handpuppe ist für die Kinder nicht so sehr aufreibend wie das Gespräch mit der Lehrkraft.

Die Handpuppe fungiert somit als ein flexibles Medium in der frühen Fremdsprachenvermittlung. Sie lässt sich die Kinder in die Fremdsprache hineinhören und ist ein gutes Vorbild für Kinder, was die Korrektheit des Sprachgebrauchs angeht. Überdies fördert die Handpuppe ganzheitliches und spielerisches Lernen in einem offenen und handlungsorientierten Unterricht.

6 Lernen durch Wiederholen

Als ein weiterer wichtiger Aspekt wird das Lernen durch Wiederholen angesehen. Die Kinder verfügen über ein mechanisches Gedächtnis, denn sie lernen schnell, aber sie vergessen auch schnell wieder, wenn das Lernmaterial nicht genügend gefestigt ist. Deswegen muss das neue Lernmaterial mit ihnen in vielen Variationen mehrmals wiederholt werden. Für Klippel (2000, 38) ist das Wiederholen des Lernstoffes ein außerordentlich relevanter Faktor für den Lernerfolg im frühen Fremdsprachenunterricht.

Das Wiederholen durch den Einsatz der sich wiederholenden Textpassagen in Liedern, Reimen, Geschichten oder Spielen hat den Vorteil, dass die Kinder so an sprachlichem Selbstvertrauen gewinnen. Sie können das Bekannte immer besser bewältigen. Wichtig ist auch, dass die Kinder die Erfahrung machen, den schon bekannten Wortschatz sowie die sprachlichen Komponenten in anderen Kontexten zu verstehen und zu verwenden. Zu berücksichtigen ist in diesem Zusammenhang auch die Tatsache, dass Wiederholungsübungen immer kontextgebunden behandelt werden müssen, denn das Nachsprechen der Wörter in der Isolation löst Langeweile bei Kindern aus. Iluk (2006, 74 f.) unterscheidet zwei Arten der Wiederholungen:

- Wiederholungen, die eine mehrmalige Perzeption des Inputs ermöglichen: Sie bestehen darin, dass man immer das gleiche Sprachmaterial hört, das sich in Textpassagen wiederholt, damit sich der Lernende bestimmte

fremdsprachliche Strukturen aneignen könnte, z. B.: „Für wen kaufst du das Buch? Für Heinz? / Nein, nicht für ihn. Ich kaufe es für Monika“.

- reproduktive Wiederholungen: Diese Art des Wiederholens beruht auf der verbalen Imitation des Gehörten oder des Gelesenen und zielt vor allem auf das Einüben der Sprachfertigkeiten ab.

Günstiger für die kleinen Lernenden scheint die erste Art des Wiederholens zu sein, da es der Bildung von mentalen Repräsentationen der Strukturen des neuen Sprachsystems dient. Durch die entsprechende Menge des Inputs ist das Kind am Unterricht beteiligt, bildet und verifiziert die von ihm aufgestellten Hypothesen. Alle diese Tätigkeiten bereichern sein Sprachwissen. Dagegen sollte die Lehrkraft bei der Arbeit mit den Kindern die sog. Drill-Übungen vermeiden. Solche reproduktiven Wiederholungsformen beschränken sich ausschließlich auf die mechanische, mehrmalige Imitation des vorgegebenen Musters. Da die Kinder bis zum 10. Lebensjahr noch keine kognitive Reife erreicht haben, ist für sie die korrekte Umformung der Satzbaustrukturen fast unmöglich (vgl. Iluk 2006, 76). Bemerkenswert ist auch die Tatsache, dass ein Satz maximal +/- 7 Chunks enthalten sollte, um die Lernenden mental nicht zu überfordern. Aus dem Obigen ergibt sich, dass es erst mit der reproduktiven Wiederholung des Sprachmaterials zu beginnen ist, wenn man dem Kind optimale Bedingungen für das mentale Variieren der fremdsprachlichen Aussagen sichert. Iluk (2006, 75) verweist auf drei Bedingungen, die bei Wiederholungsübungen zu beachten sind, damit der Dekodierungs- und Kodierungsprozess korrekt verlaufen könnten:

- eine langsamere und deutlichere Aussprache, ein korrekter Akzent, eine entsprechende Intonation, die Berücksichtigung von Rhythmus und Pausen zwischen den Sprachenelementen,
- häufiges Vorkommen von sich wiederholenden Sätzen und Kollokationen in einem Text (z. B. wiederholbare Textpassagen in Märchen),
- Variantivität des Wiederholungsmaterials (immer etwas Zusätzliches hinzufügen, um die mentalen Repräsentationen des Sprachwissens zu aktivieren), wie z. B. “L: Was kannst du im Bild sehen? S: Ein Auto. L: Ein Auto. Ein rotes Auto“.

Jede Lehrkraft sollte sich also der großen Rolle des Wiederholens des Sprachmaterials für den Lernerfolg der Kinder bewusst sein und die Wiederholungsphasen im frühen Fremdsprachenunterricht gemäß den mentalen Voraussetzungen der Kinder einsetzen.

7 Spielerisches Lernen

Das spielerische Lernen wird als Lernen verstanden, das dem kindlichen Entwicklungsstand entspricht. Klippel (2000, 37 f.) meint, dass eine kindgemäße fremdsprachliche Unterrichtsstunde ohne Einsatz von Spielen gar nicht denkbar ist. Deswegen sollten im Hinblick darauf die Kinder im frühen Fremdsprachenunterricht zum Handeln gebracht werden. Dazu bietet das Spiel die besten Möglichkeiten, kommt dem Bewegungsdrang und somit den Bedürfnissen der Kinder entgegen. Myczko (2000, 208) hebt auch hier einige Vorteile dieser Unterrichtsform hervor. Es lassen sich u. a. Sprach-, Rollen-, Bewegungsspiele lehrwerkunabhängig verwenden, denn sie regen die Fantasie der Kinder an sowie wirken sich motivierend auf das Fremdsprachenlernen aus.

Auf noch andere Funktionen spielerischer Aktivitäten weist Edelenbos (1998, 36) hin, für den Spiele einen inzidentellen Spracherwerb ermöglichen. Kennzeichnend für die spielerischen Übungsformen sind die versteckten Wiederholungen. Die Verwendung von Spielen ist in allen Unterrichtsphasen erforderlich, deswegen sollte man dem Prinzip folgen, dass Spiele als eine Durchdringung des gesamten Lernprozesses betrachtet werden sollten. Sie bestimmen ein konkret zu erreichendes Ziel und überfordern die Kinder nicht.

Aus dem Gesagten kann der Schluss gezogen werden, dass das Spiel im Lernprozess eine zentrale didaktische Rolle spielt, wenn es kindgemäß gestaltet ist.

8 Positives Lernklima

Die Aufgabe der Lehrkraft ist es, im frühen Fremdsprachenunterricht ein optimales Lernklima zu schaffen, in dem das Kind Spaß am Lernen hat. Deswegen spielen bei der Arbeit mit Kindern sowohl die sprachlichen Kompetenzen, die pädagogische und methodische Ausbildung als auch die Charaktereigenschaften der Lehrkraft eine bedeutende Rolle (vgl. Launit/Viebahn 1999, 115). Nach Myczko (2000, 209) sollte die Lehrkraft:

- gut mit Kindern umgehen können,
- geduldig, offen, flexibel und freundlich sein,
- ein organisatorisches Talent besitzen,
- mit dem Bewegungsdrang der Kinder umgehen können,
- schauspielerische Begabung präsentieren (entsprechende Musik, Gestik, Stimmmodulation einsetzen können).

Die hohen Anforderungen und Voraussetzungen an die Lehrkräfte bilden die Grundlage für ein positives Lernklima und für eine humorvolle Unterrichtsgestaltung. Dies ist in diesem Zusammenhang mit der kindlichen Emotionalität verbunden. Alle Emotionen der Kinder sollten durch die Lehrkräfte besonders in der frühen Fremdsprachenvermittlung berücksichtigt werden.

Oft resultieren die negativen Emotionen der Kinder aus didaktischen Fehlern der Lehrkraft. Wenn ausschließlich die besten Lernenden ständig zum Lösen einer Aufgabe aufgefordert werden, können bei anderen Kindern negative Emotionen entstehen, die ein Zurückziehen und eine geringe Aktivität der Lernenden am Unterricht verursachen. Die Lehrkraft ist dazu verpflichtet, sowohl die lernstärkeren als auch die lernschwächeren Lernenden miteinzubeziehen sowie alle Lerntypen zu berücksichtigen. Durch ein solches Vorgehen ist es möglich, ein angstfreies und durch Freude getragenes Unterrichtsklima zu schaffen. Maier (1991, 60) behauptet, dass der Fremdsprachenunterricht durch Ermutigung, Erfolgsbestätigung, Hilfsbereitschaft und Verständnis geprägt werden soll. Stasiak (2000, 426) unterstreicht, dass aufgeschlossene Kinder, die ihren Emotionen freien Lauf lassen und am Unterricht aktiv teilnehmen, den verschlossenen Kindern in den Lernleistungen und der Kreativität weithin überlegen sind. Deswegen ist es für die Lehrkraft von Bedeutung, die Reaktionen und das Verhalten der Kinder zu beobachten, um die Motivation und die positiven Vorbilder unter ihnen aufzubauen und ihnen zu helfen, sich in die Schulrealität einleben.

Sprachhemmungen und Ängstlichkeit der Kinder lassen sich aber überwinden, wenn sie z. B. beim Sprechen konkrete Tätigkeiten ausführen. Dazu gehören u. a. folgende Handlungen: Ballwerfen oder Ballauffangen, Malen in der Luft oder Sprechen im Gehen. Die ausgeübte Tätigkeit lässt die lähmende Furcht vor dem Sprechen überwinden. Zusammenfassend ist festzustellen, dass das Lernklima von der in der Klasse herrschenden Atmosphäre, von der Einstellung der Lehrkraft zu den Lernenden, zu dem Schulfach und zueinander abhängig ist.

9 Verstärkung des Lernprozesses

Zu Verstärkern gehören alle Faktoren, mit denen die Lernversuche oder Lernreaktionen bestätigt und belohnt werden (vgl. Galloway 1988, 269 f.). Iluk (2006: 79) betont einen großen Einfluss der Verstärker auf das Motivationsniveau und die Einstellung der Lernenden zum Fremdsprachenunterricht. Im Schulalltag finden materielle und symbolische Verstärker am häufigsten Anwendung, besonders bei älteren Kindern. Man darf aber nicht vergessen, dass die Funktion der negativen Verstärker ausschließlich in der Unterdrückung unerwünschter

Verhaltensformen besteht. Jede neue und korrekte fremdsprachliche Reaktion des Kindes sollte durch die Lehrkraft bemerkt und gelobt werden. Sie kann das Lob sowohl mündlich äußern (z. B. „Ausgezeichnet!“, „Sehr gut!“, „Zeig das deinem Vater“ usw.) als auch mimisch verstärken (z. B. durch freundlichen Gesichtsausdruck, Lächeln, Kopfnicken).

Galloway (1988, 269) teilt die Verstärker in zwei Gruppen ein. Zur ersten Gruppe zählt er die greifbaren und ungreifbaren Verstärker und zur zweiten die inneren und äußeren Verstärker. Zu den greifbaren inneren Verstärkern gehört etwas zum Naschen, z. B. Süßigkeiten, Obst. Diese Art der Verstärker hat eine lernverstärkende Wirkung. Zu den greifbaren äußeren Verstärkern gehören Spielzeuge, Bleistifte und andere Kleinigkeiten. Das Bewusstsein des eigenen Wissens und das Erfolgsgefühl bezeichnet Galloway (1988, 269) als die ungreifbaren inneren Verstärker. Dagegen sind Anerkennung und lobende Geste der Lehrkraft, wie z. B. das Streicheln über den Kopf, als die ungreifbaren äußeren Verstärker einzustufen.

Beim Einsatz von Verstärkern sollte sich die Lehrkraft laut Galloway (1998, 22 ff., 301 f.) an fünf Grundsätze halten:

- Jede richtige sprachliche Reaktion der Lernenden sollte verstärkt werden.
- Nur eine neue Reaktion der Lernenden sollte ständig verstärkt werden. Die schon beherrschten Reaktionen der Lernenden sind durch die Lehrkraft vereinzelt zu verstärken.
- Mit dem Einsatz der Verstärker ist nicht zu übertreiben, weil sie dann an ihrer positiven Wirkung verlieren.
- Die Lehrkraft darf nicht zu Beginn des Unterrichts sagen, dass sie für die Lernenden eine Überraschung hat, denn die Kinder sollten aus sich selbst versuchen, sich aktiv in den Unterricht einzubringen.
- Die Lehrkraft sollte Verstärker nicht als Versprechungen des Lernerfolgs verwenden, weil die zukunftsprospektiven Erfolge abstrakt für die Kinder sind und somit keine motivierende Wirkung aufweisen.

Aus dem hier Skizzierten geht hervor, dass Lob, Belohnungen und Auszeichnungen in der frühen Fremdsprachenerziehung gebührend Beachtung geschenkt werden sollte. Jedoch ist es zu empfehlen, diese nicht übermäßig zu verwenden.

10 Sichtbarmachen der Lernerfolge

Spielerisches Lernen, Lieder, Märchen sowie zahlreiche Wiederholungen lassen die Kinder ihre Lernerfolge nicht deutlich bemerken. Die Kinder brauchen eine Bestätigung ihrer Lernerfolge, die als ein Motivationsfaktor beim Lernen fungiert (vgl. Iluk 2006, 82).

Wie bereits gezeigt werden konnte, spielen alle Arten von Verstärkern als auch die expliziten Informationen über die realisierten Lernziele eine relevante Rolle. Am Beispiel des Lehrwerks *Kängookängoo* von Stasiak, Andrzejewska und Fuks (2000, 34) wird im Folgenden veranschaulicht, wie die Informationen über die erreichten Sprachkenntnisse optimal für die Schulkinder dargestellt werden können:

Hurra! Das kann ich schon auf Deutsch sagen!

Ich bin müde.

Ich will schlafen gehen.

Wiem teź, że do mycia potrzebuję: Seife, Handtuch, Zahnpasta, Zahnbrüste

Ich wasche mir die Hände.

Ich putze mir die Zähne.

Die Lernerfolge sollten für die Kinder nachvollziehbar sein und ihrem Sprachniveau angemessen sein. Iluk (2006, 83) hebt hervor, dass die zweite relevante Fähigkeit bei der Selbstbewertung des Kindes ihre selbstständige Einschätzung der Lernerfolge ist. Die Fragen der Lehrkraft können dabei behilflich sein:

Was hast du heute gelernt?

Welche Übungen hast du heute gemacht?

Waren sie brauchbar? Warum ja? Warum nicht?

Hat dir die Lektion (das Kapitel) gefallen? Warum ja? Warum nicht?

Wie ist es dir heute gegangen? Warum meinst du so? (Iluk 2006, 83)

Bemerkenswert ist, dass die Fragen die emotionale Sphäre der Kinder betreffen. Nach Leopold-Mudrack (1998, 57) ist es bedeutsam, die Lernenden affektiv anzusprechen und ihre Emotionen im Lernprozess zu berücksichtigen. Die dritte und zugleich optimale Möglichkeit, die Lernerfolge Kinder sichtbar zu machen, ist das Führen eines Lernportfolios. Dieses ist ein empfehlenswertes Instrument zur Selbstbewertung, in dem die Kinder die neuen deutschen Wörter malen, schreiben sowie Informationen bezüglich ihrer Lernerfolge ergänzen können.

11 Dynamik und Wechsel der Arbeitsformen

Die Dynamisierung des Unterrichts ist laut Myczko (2000, 208) die wichtigste Voraussetzung für einen erfolgreichen Unterricht, der durch die Kombination von unterschiedlichen Unterrichtsformen zustande kommen kann. Eine besondere Rolle spielt dabei die Methodenvielfalt, denn die Kinder verfügen über geringe Konzentrations- und Aufmerksamkeitsfähigkeit (vgl. Iluk 2006, 83).

Nach Hellwig (1995, 77) ermöglicht die Verbindung von Sprache, Musik und Bewegung es, die Dynamik am Unterricht zu erreichen, die die Handlungsorientierung verstärkt. Um keine Langeweile, sondern Motivation bei den Lernenden zu wecken, sollten die passiven Phasen des Unterrichts (Malen, Basteln, Abschreiben) nach den aktiven Phasen des Unterrichts (Singen, Aussprachelernen, Lesen und Schreiben) folgen. Jede einzelne Phase (passive oder aktive) sollte maximal fünf Minuten lang sein (vgl. Iluk 2006, 84).

Leopold-Mudrack (1998, 53) kommt zu dem Schluss, dass die Phasen größerer Arbeitsintensität, in denen kognitive Fähigkeiten angesprochen werden, von den ruhigeren Unterrichtsphasen abgelöst werden sollten. Die Aufgabe der Lehrkraft ist es, sich Mühe zu geben, den Unterricht abwechslungs- und variantenreich zu organisieren. Im Sinne von Myczko (2000, 209) muss die Lehrkraft vor allem Flexibilität sowie organisatorische Begabung aufweisen. Sie erleichtern die Arbeit mit den Kindern und helfen bei Disziplinproblemen.

12 Schlussbemerkungen

Insgesamt legen die obigen Ausführungen den Schluss nahe, dass eine ganze Bandbreite von unterschiedlichen Faktoren auf den Lernprozess im frühen Fremdsprachenunterricht einen wesentlichen Einfluss hat. Die Lehrkraft muss gut ausgebildet und kreativ sein, um diesen gemäß den methodischen Lerngrundsätzen durchzuführen, damit alle Kinder davon profitieren könnten.

Die dargestellten Prinzipien der frühen Fremdsprachenvermittlung zeigen, wie das Lernen effizient organisiert werden sollte. Um dies zu erreichen, wird die Aktivierung aller Perzeptionskanäle vorgeschlagen. Außerdem ist hervorzuheben, dass das Lernen für die Kinder sinnvoll gestaltet werden muss, weil sie aufmerksam die Welt beobachten und bereits kognitive Schemata anwenden können. Wenn ihr Potenzial nicht optimal genutzt wird, wird ein Lernerfolg im Unterricht verhindert. Die Lehrkraft sollte konsequent die kognitiven Aktivitäten sowie die positiven Emotionen der Kinder fördern, denn Spaß und Freude am

Lernen können durch den Einsatz von Spielen, Liedern, Märchen oder Pantomime erreicht werden.

Im Weiteren sollte ins Bewusstsein rücken, wie relevant die hinreichende Menge des Inputs ist, die eine Bildung der korrekten mentalen Operationen beeinflusst. Ein wichtiger Aspekt ist ebenfalls das Lernen durch mehrmaliges Wiederholen in vielen Variationen. Da die Kinder die vermittelten Informationen überwiegend anschaulich verarbeiten, führt dies zur Ausstattung des Klassenzimmers mit bunten Bildern, Fotos, Postern und Requisiten, was für eine positive Einstellung zum Fremdsprachenlernen sorgt. Um eine positive Lernatmosphäre zu schaffen, sollte zudem jeder Lernversuch verstärkt werden. Eine Verbindung von Sprache, Musik und Bewegung erleichtert es den Kindern, ihre geringe Konzentrationsfähigkeit zu bewältigen. Die Kinder bedürfen ebenfalls einer regelmäßigen Bestätigung ihrer Lernerfolge, was als ein Motivationsfaktor beim Fremdsprachenlernen gilt.

Literaturverzeichnis

Bleyhl, Werner: „Der Fallstrick des traditionellen Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Vom Unterschied zwischen linearem und nicht-linearem Fremdsprachenunterricht“. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 43/4 (1996), 339–347.

Bleyhl, Werner: „Sprache und Handeln – Die „mehrsinnige“ Erfahrung von Sprache in der Welt mittels der Technik des Total physical response (TPR)“. Werner Bleyhl (Hg.): *Fremdsprache in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel 2000, 31–35.

Bleyhl, Werner: „Grammatikunterricht in der Grundschule?“. *Fremdsprachen Frühbeginn*, 4 (2003), 5–9.

Chomsky, Noam: *Syntactic Structures*. Berlin / New York: Mouton 1975.

Czaplikowska, Renata / Kubacki, Artur Dariusz: *Grundlagen der Fremdsprachendidaktik. Unterrichtsbuch*. Kraków: Wydawnictwo Krakowskie 2010.

Dines, Peter: „Classroom English“. Werner Bleyhl (Hg.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel 2000, 56–58.

Edelenbos, Peter: „Die Beobachtung von Lernprozessen“. Ulrich Bliesener und Peter Edelenbos (Hg.): *Früher Fremdsprachenunterricht. Begründungen und Praxis*. Leipzig: Klett 1998, 46–53.

Galloway, Charles: *Psychologia uczenia się i nauczania*. [übersetzt von Józef Radzicki et al.]. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1988.

Gerngroß, Günter / Puchta, Herbert: „Frühbeginn Englischunterricht – lernpsychologische Befunde aus der Aktionsforschung“. *Fremdsprachenunterricht* 44/53, 4 (2000), 269–272.

Gładysz, Jolanta: „Empirische Untersuchung der Effizienz des narrativen Ansatzes“. *Orbis Linguarum* 32 (2017), 205–230.

- Haudeck, Helga: „Der Einsatz von Handpuppen und anderen Spielfiguren“. Werner Bleyhl (Hg.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel 2000, 59–68.
- Hellwig, Karl-Heinz: *Fremdsprachen an Grundschulen als Spielen und Lernen. Dargestellt am Beispiel Englisch*. Ismaning: Hueber 1995.
- Iluk, Jan: „Methodische Binsenweisheiten und der alltägliche Fremdsprachenunterricht“. Heiner Pürschel und Thomas Tinnefeld (Hg.): *Moderner Fremdspracherwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bochum: AKS-Verlag 2005, 166–174.
- Jakosz, Mariusz: *Zum Einfluss des narrativen Ansatzes auf den rezeptiven Wortschatzerwerb im fremdsprachlichen Frühunterricht*. Iwona Wowro, Mariusz Jakosz und Jolanta Gładysz (Hg.): *Geöffnetes Zeitfenster nutzen! Frühes Fremdsprachenlernen – Zwischen Theorie und Praxis*. Göttingen: V&R unipress 2019, 87–105.
- Jakosz, Mariusz: „Zur Didaktisierung von Geschichten im frühen Fremdsprachenunterricht (dargestellt am Beispiel eines didaktischen Experiments in Kindergärten)“. Friederike Hinzmann, Coretta Storz, Annemarie Hülsmann, Ulrike Rosner und Benjamin Dupke (Hg.): *Vermitteln – Verbinden – Verstehen. 46. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Chemnitz 2019 (= Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache; Band 107)*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen 2021, 61–83.
- Iluk, Jan: *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej 2006.
- Klippel, Friederike: *Englisch in der Grundschule: Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen 2000.
- Krashen, Stephen D. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman 1985.
- Lanuit, Christiane / Viebahn, Christine: „Deutsch als frühe Fremdsprache in Frankreich (am Beispiel des Bezirks Les Hauts-de-Seine)“. *Deutsch als Fremdsprache* 2/36 (1999), 113–118.
- Leopold-Mudrack, Annette: *Fremdspracherziehung in der Primarstufe: Voraussetzungen, Konzept, Realisierung*. Münster et al.: Waxmann 1998.
- Maier, Wolfgang: *Fremdsprache in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*. Berlin et al.: Langenscheidt 1991.
- Myczko, Kazimiera: „Zu Problemen des frühen Fremdsprachenunterrichts“. *Studia Germanica Posnaniensia* 26 (2000), 199–210.
- Stasiak, Halina: „Wpływ czynników emocjonalnych na dziecięcą aktywizację języka obcego“. Barbara Z. Kielar et al. (Hg.): *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*. Warszawa: Graf-Punkt 2000, 402–427.
- Stasiak, Halina / Andrzejewska, Ewa / Fuks, Angelika: *Kängookängoo 1* Wydawnictwo: Rea 2000.

- Szpotowicz, Magdalena: „Proces uczenia się dzieci w przedszkolu i szkole podstawowej”. Hanna Komorowska (Hg.): *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Łośgraf 2011, 125–139.
- Uhe, Jan / Schwab, Anne: „Spielen, Schmecken, Tasten. Spracherwerb als sinnliche Erfahrung“. *Busch-Tommel. NZ-Beilage für Pädagogen* 1 (2001), 4–7.
- Uhlig, Heike: „Vorwort“. Ana Petravić, Ana Šenjuga Golub und Siegfried Gehrmann (Hg.): *Deutsch von Anfang an. Frühes Deutschlernen als Chance. Perspektiven aus Südosteuropa*. Münster: Waxmann 2018, 7.
- Vogel, Klaus: „Input und Fremdsprachenerwerb. Psycholinguistische Überlegungen zu Rolle und Funktion des sprachlichen Inputs beim Lernen und Verstehen einer Fremdsprache“. *Neusprachliche Mitteilungen* 3 (1993), 151–162.
- Weskamp, Ralf: *Fremdsprachenunterricht entwickeln. Grundschule – Sekundarstufe I – Gymnasiale Oberstufe*. Hannover: Schroedel 2003.
- Wieszczyńska, Ewa: „Psychorozwojowe uwarunkowania wczesnej edukacji językowej”. Dorota Sikora-Banasik, Dorota (Hg.): *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli 2009, 40–50.
- Wildhage, Manfred: „History. Integration fachlichen und fremdsprachlichen Lernens im bilingualen Geschichteunterricht“. Manfred Wildhage und Edgar Otten (Hg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin: Cornelsen Scriptor 2003, 77–115.
- Wowro, Iwona: „Kinderfremdsprachenkenntnisse mit narrativer Methode entwickeln und effektiv fördern. Auswertung einer Untersuchung“. Iwona Wowro, Mariusz Jakosz und Jolanta Gładysz (Hg.): *Geöffnetes Zeitfenster nutzen! Frühes Fremdsprachenlernen – Zwischen Theorie und Praxis*. Göttingen: V&R unipress 2019, 143–168.

Mehrsprachige Phraseologie im DaF Unterricht zur Förderung metasprachlicher Kompetenzen: das CREAMY Projekt aus didaktischer Sicht

Sabine E. Koesters Gensini¹

In diesem Aufsatz wird ein Plädoyer für die Behandlung mehrsprachiger Phraseologie im universitären Fremdsprachenunterricht gehalten. Dies resultiert aus einer Erkenntnis, die in einer vorausgehenden Untersuchung erworben worden ist (Koesters Gensini 2020a). Hier hat sich gezeigt, dass die Schwierigkeiten Studierender im Umgang mit Phrasemen nicht auf die Fremdsprache beschränkt sind, sondern auf eine grundsätzliche Schwierigkeit zurückzuführen sind, sprachlich komplexe Bedeutungen zu erschließen und auf eine andere Weise (sowohl in ihrer L1 als auch in einer L2 oder L3) wiederzugeben. Aus diesem Grunde ist ein Forschungsprojekt, das ursprünglich der Untersuchung von Phrasemübersetzungen galt, auch im Bereich der Fremdsprachendidaktik eingesetzt worden, um die metasprachlichen Kompetenzen der Studierenden in ihrer Erstsprache zu vertiefen und es ihnen so zu ermöglichen, diese Kompetenzen auf den Erwerb der Fremdsprache zu übertragen. Diese durchwegs positive Erfahrung wird hier beschrieben.

In this paper, a plea is made for the treatment of multilingual phraseology in university foreign language teaching. This results from a finding that was acquired in a previous study (Koesters Gensini 2020a). Here it was shown that students' difficulties in dealing with phrasemes are not limited to the foreign language, but can be traced back to a fundamental difficulty in accessing linguistically complex meanings and rendering them in a different way (both in their L1 and in an L2 or L3). For this reason, a research project originally devoted to the study of translations of phraseology has also been used in the field of foreign language didactics to deepen students' metalinguistic competences in their first language and thus enable them to transfer these competences to foreign language acquisition. This thoroughly positive experience is described here.

¹ Sabine E. Koesters Gensini ist Ordentliche Professorin für Deutsche Sprache und Übersetzung an der Sapienza Universität Rom. Ihre Hauptforschungsgebiete sind die *educational linguistics*, die Phraseologie, der sprachliche Ausdruck von Emotionen und die Übersetzungsforschung. Ihre Monografien sind *Die Flexionsmorphologie des gesprochenen deutschen Substandards*. Untersuchung eines Korpus 2002, *Fonetica e Fonologia del tedesco* 2005, *Parole sotto la svastica. Educazione linguistica e letteraria nel Terzo Reich* 2008, *Le parole del tedesco. Tipi, struttura, relazioni uso* 2009 und *Theorie und Praxis mehrsprachiger Phraseologieforschung*. Das 'Calvino REpertory for the Analysis of Multilingual PhraseologY' (CREAMY) 2020. E-Mail: Sabine.Koesters@uniroma1.it

In diesem Aufsatz soll aufgezeigt werden, wie die Untersuchung mehrsprachiger Phraseologie bzw. Phraseologie in einer übersetzungswissenschaftlichen Perspektive eingesetzt werden kann, um die metasprachlichen Kompetenzen von DaF-Lernenden zu fördern. Zu diesem Zweck werden sowohl theoretische Überlegungen zum Erwerb einer Fremdsprache an der Universität und zur mehrsprachigen Phraseologieforschung angestellt als auch praktische Lehrerfahrungen mit Studierenden im dritten Jahr des DaF-Studiums an der Sapienza Universität in Rom vermittelt. Dazu sei sofort bemerkt, dass die Behandlung mehrsprachiger Phraseologie in Übersetzungen bisher in der Fremdsprachendidaktik eher vernachlässigt wurde. Auch im Bereich der DaF-Didaktik, und hier speziell in der relativ jungen Phraseodidaktik des Deutschen, wurde bisher vorwiegend diskutiert, welche Bedeutung Phrasemen in der Entwicklung der konkreten Sprachkompetenz zukommt, welche Schwierigkeiten diese Lexemkombinationen im Fremdsprachenerwerb mit sich bringen, wann und auf welche Weise Phraseme vermittelt werden sollten, welche Art der lexikographischen Hilfsmittel Studierende konsultieren (sollten) und welche lexikographischen Desiderata im phraseodidaktischen Bereich existieren (vgl. etwa Ettinger 2019, Frame 2014, Lorenz-Bourjet Lüger 2001, Mollica 2015, 2017). Kurz, erörtert wurde in erster Linie der Erwerb der konkreten phraseologischen Sprachkompetenz, weniger das Potential einer Reflexion über (fremdsprachliche) Phraseologismen. Aus diesem Grunde soll dieses Thema hier besprochen werden. Dabei wird zunächst der theoretische Hintergrund der Untersuchung anhand der sprachdidaktischen Linguistik nach De Mauro und Ferreri (2005) vorgestellt (§1) und danach ein mehrjähriges Forschungsprojekt zur mehrsprachigen Phraseologieforschung skizziert (§2). Im Anschluss daran richten wir dann den Fokus auf ein Lehrprojekt, in dem das beschriebene Forschungsprojekt im Rahmen der DaF-Didaktik an der Sapienza Universität Rom (und nicht nur hier) eingesetzt worden ist (§3).

1 Der theoretische Hintergrund der Untersuchung: die sprachdidaktisch ausgerichtete Linguistik von Tullio De Mauro

In seiner jahrzehntelangen Forschungstätigkeit hat Tullio de Mauro (1932-2017), einer der bedeutendsten Sprachwissenschaftler Italiens, immer wieder auf die Relevanz einer sprachwissenschaftlich fundierten Didaktik und einer sprachdidaktisch ausgerichteten Linguistik hingewiesen (vgl. zumindest De Mauro 2005, 2012). Im Rahmen einer wegweisenden Tagung zu den sprachlichen Anforderungen für ein Erfolg versprechendes Studium hat er diese Art der Linguistik «*linguistica educativa*» genannt und folgendermaßen definiert:

„Bereich der Sprachwissenschaften, der sich mit der Sprache (einer beliebigen Sprache) im Zusammenhang mit dem Spracherwerb und der allgemeinen Entwicklung der semiotischen Fähigkeiten befasst. Von der (den) zu erlernenden Sprache(n) (Muttersprache, Zweitsprachen, Fremdsprachen, Literatursprachen, Mikrosprachen, Fachsprachen usw.) oder Teilen davon konzentriert sie sich auf die sprachlichen Elemente, die die Sprachentwicklung fördern, ausgehend von der Erweiterung des sprachlichen Wissens, über das der/die Lernende bereits verfügt“ (De Mauro, Ferreri, 2005,27)

Dieser Ansatz eignet sich m.E. besonders gut als theoretischer Rahmen für den Spracherwerb an der Universität, und zwar sowohl für die Erweiterung der Sprachkompetenzen in der Muttersprache durch fachübergreifenden Lernzuwachs als auch für die Vertiefung der fremdsprachlichen Kompetenz. Diese betrifft in der Regel sowohl die erste Fremdsprache (in Italien in der Regel das Englische) als auch alle weiteren Fremdsprachen, die hier mit dem weitgefassten Begriff „Tertiärsprachen“ bezeichnet werden (Hufeisen/Neuner 2003). In diesen Bereich fällt in der Regel an italienischen Universitäten auch der Erwerb der deutschen Sprache.

Aus der oben angeführten Definition geht deutlich hervor, dass die Sprachkompetenz einerseits als Teil der semiotischen Kompetenz verstanden wird und somit als ein Teil der allen Menschen angeborenen Fähigkeit Zeichen (im Sinne des lat. *signum* ‘sichtbares, hörbares oder fühlbares Zeichen für etwas anderes’) zu erwerben und zu benutzen. In den Bereich der Zeichen fallen außer natürlichen körperlichen Zeichen (wie etwa Fieber) oder konventionellen Zeichen (wie etwa arithmetische Zahlen) auch die Zeichen der natürlichen historischen Sprachen hier sowohl die der Erstsprache als auch die aller anschließend erworbenen Sprachen. Dies führt direkt zur zweiten bedeutungsreichen Annahme dieses Ansatzes, und zwar zur Tatsache, dass der (Fremd)sprachenerwerb als Erweiterung oder Vertiefung eines bereits erworbenen sprachlichen Wissens verstanden wird. Dies bedeutet konkret, dass der anfängliche Erwerb einer Zweit- oder Fremdsprache nie bei null beginnt, sondern sich auf bereits erworbene Kenntnisse in anderen Sprachen (inklusive der Erstsprache) stützt. Dies erscheint besonders für den Fremdsprachenerwerb an der Universität vielversprechend, da es sich hier um Lernende handelt, die bereits über eine umfangreiche semiotische und sprachliche Kompetenz verfügen, welche den Erwerb jeglicher neuen sprachlichen Elemente deutlich vereinfacht oder besser vereinfachen kann.

Diese Beobachtung führt zum Kernpunkt der hier behandelten Thematik. Um das bereits erworbene Wissen für den weiteren Spracherwerb nützlich zu machen, gilt es, eine sprachliche Fähigkeit zu fördern, derer sich zum Teil auch unbewusst alle Menschen bedienen, und zwar die metasprachliche Sprachkompetenz, das heißt

die Fähigkeit mittels einer Sprache über dieselbe oder andere Sprachen zu sprechen. Diese Kompetenz wird auch spontan sowohl von Kindern als auch von Erwachsenen immer wieder benutzt, um das Verständnis zu sichern, etwa durch Äußerungen wie „Was bedeutet das Wort xy?“, „Was meinst du mit xy?“ oder auch „Was heißt xy auf Englisch?“ um nur einige wenige Beispiele zu nennen. Im gesteuerten Spracherwerb in Schulen oder anderen Bildungsträgern, wie Universitäten, sollte diese Kompetenz bewusst und zielstrebig gefördert werden, da sie jegliche Art der Erweiterung (sprachlichen) Wissens enorm begünstigt.

Besonders für das Fremdsprachenstudium an der Universität erscheint eine Förderung der metasprachlichen Kompetenzen unabdingbar. Zum einen, da es sich hier um eine Lerngruppe handelt, die bereits durch den Unterricht in der Muttersprache und den Erwerb mindestens einer, in der Regel aber mindestens zwei Fremdsprachen über eine relativ gut ausgeprägte Sprachkompetenz verfügen sollte. Zum anderen, da in der Universität auf Grund der stets weiter reduzierten Anzahl der praktisch ausgerichteten Unterrichtsstunden in der Regel die linguistischen Elemente und Strukturen nur vorgestellt und knapp erläutert werden können. Die effektive Anwendung im Sprachgebrauch und die Vertiefung der Sprachkompetenz muss immer weiter auf Selbststudienphasen verlegt werden. Hier allerdings weisen viele Studierende enorme Probleme auf. Auch wenn sie sich während des Unterrichtes keinen bedeutenden Schwierigkeiten bewusst sind, bemerken sie häufig im Selbststudium, dass sie die die Sprache regelnden Prinzipien (noch) nicht durchschaut haben und nicht in der Lage sind, sich diese eigenständig anzueignen.

Diese Situation hat die Autorin dieses Aufsatzes dazu angeregt, die metasprachliche Sprachkompetenz einer Gruppe von italienischen Studierenden am Ende des Bachelorstudiums auch empirisch zu erheben (vgl. Koesters Gensini 2020a). Untersucht wurde sowohl die Kompetenz im Bereich der Erstsprache als auch die im Bereich des Deutschen als Fremdsprache. Aus Platzgründen kann hier nicht die ganze Untersuchung beschrieben werden; auffallend war, dass die Studierenden jedes Mal dann besondere Schwierigkeiten aufwiesen, wenn ihre Erstsprache und das Deutsche, welches sie als Fremdsprache erwarben, sich nicht eins zu eins entsprachen. Ein prototypisches Beispiel hierfür sind die nicht freien Lexemkombinationen oder Phraseme. Trotz aller ihnen frei zur Verfügung stehenden Hilfsmittel (einschließlich Internet) ist allein die Hälfte der italienischen Phraseme lexikalisch nicht richtig ins Deutsche übersetzt worden und weniger als die Hälfte der Studierenden war in der Lage in einem Multiple-Choice-Test für mehr als die Hälfte der nicht freien Lexemkombinationen die richtige Bedeutungsparaphrase zu ermitteln. Auch anhand von Erhebungen im

Umgang mit polysemen Lexemen hat sich deutlich gezeigt, dass bei der untersuchten Gruppe von Studierenden eine generelle Schwierigkeit bestand, sprachliche Bedeutungen aktiv zu erschließen und diese in einer anderen sprachlichen Form wiederzugeben, sei es in ihrer Erstsprache oder im Bereich des DaF. Für das letztere hat sich erwartungsgemäß auch erwiesen, dass die Studierenden damit überfordert waren, aus verschiedenen Übersetzungsmöglichkeiten die angemessene auszuwählen.

Diese Untersuchung veranschaulicht zunächst die Notwendigkeit nicht freien Lexemkombinationen im DaF-Unterricht mehr Bedeutung zuzuweisen. Dabei sollte allerdings auch bedacht werden, dass die Schwierigkeiten der Studierenden auch in ihrer Erstsprache ans Licht kamen und dies scheint ein Zeichen dafür zu sein, dass es sinnvoll ist, kontrastiv zu arbeiten. So ist davon auszugehen, dass Studierende in der Fremdsprache keine linguistischen Kompetenzen erwerben können, die sie ihrer Erstsprache nicht besitzen. In anderen Worten erscheint es notwendig, zunächst eine Phase der metasprachlichen Reflexion einzuplanen, auf die dann im Bereich des Fremdsprachenerwerbs zurückgegriffen werden kann, so wie es die *Linguistica educativa* nach De Mauro und Ferreri (2005) vorsieht (vgl. hierzu auch Buckingham 2006). Dies ist der Ausgangspunkt für den Einsatz der *Creamy* Plattform in der fremdsprachlichen Didaktik an mehreren (nicht nur) italienischen Universitäten.

2 CREAMY (Italo Calvino REpository for Analysis of Multilingual Phraseology- die Untersuchung nicht freier Lexemkombinationen und deren Übersetzung in Fremdsprachen

Das Akronym CREAMY bezeichnet ein Forschungsprojekt das 2016 an der Sapienza begonnen wurde und nach wie vor fortgeführt wird (Koesters Gensini, Bottoni 2020). Ursprünglich galt es der Phraseologie und deren Übersetzung Italo Calvinos (1923-1985), einem der bekanntesten zeitgenössischen Schriftsteller Italiens. Mittlerweile ist der Gebrauch dieser Plattform von mehr als 200 Personen registriert worden, darunter etwa fünfzig internationale WissenschaftlerInnen, die sich professionell mit den 17 bisher untersuchten Sprachen verschiedener Autoren beschäftigen.²

² Die bisher untersuchten Sprachen sind fünf romanische Sprachen (Italienisch, Französisch, Spanisch, Rumänisch, Portugiesisch), fünf slawische Sprachen (Russisch, Ukrainisch, Tschechisch, Mazedonisch, Polnisch), fünf germanische Sprachen (Deutsch, Englisch, Niederländisch, Schwedisch, Norwegisch) Japanisch und Litauisch.

Ein erstes Ergebnis dieses Projektes war die Realisierung einer Online-Plattform, mittels derer alle phraseologischen Verwendungen in jeder beliebigen Sprache anhand von 12 Parametern einheitlich beschrieben werden können. Dies dient der genauen und auch für NichtmuttersprachlerInnen gut nachvollziehbaren Ermittlung und Beschreibung des spezifischen sprachlichen "Wertes" (im Sinne von F. De Saussures valeur) sowohl der einzelnen Gebrauchsformen (tokens) als auch ihrer Lexeme (types). Eine Aufgabe, die spontan, ohne ein einheitliches Muster von unterschiedlichen Wissenschaftlern auf sehr unterschiedliche und kaum miteinander vergleichbare Weise vorgenommen wurde.

Konkret handelt es sich bei den Parametern um die Lemmatisierung, die genaue Angabe der Seite im Text, den sprachlichen Ko(n)text, die Paraphrase der Bedeutung im speziellen Kontext, die Art des Phraseologismus³, die Figurativität⁴, die variationslinguistische Beschreibung⁵, den Gebrauchswert/Konnotation⁶, die strukturelle Beschaffenheit des Phrasems⁷, die lexikalische Kategorie⁸, das semantische Feld⁹, die Beschreibung im einsprachigen

³ Unterschieden werden hier Idiom, Kollokation, Formel, Sprichwort oder sonstiges.

⁴ Zunächst geht es um die Unterscheidung nicht figurative Bedeutung/ figurative Bedeutung, wobei zu letzter zwischen metaphorisch, metonymisch und allgemein figurativ unterschieden wird.

⁵ Die gegebenen variationslinguistischen Parameter sind formell-höflich, formell, Fachsprache, bürokratisch, Standard, gesprochen, Substandard, regional, umgangssprachlich, populär, regional populär, informell vernachlässigt, Slang, dialektal, sonstiges.

⁶ Hier geht es um hyperbolisch, abwertend, abschätzig, schmeichelnd, scherzhaft, ironisch, sarkastisch, abwertend, neutral, interjektiv, affektiv, sonstiges.

⁷ Hinsichtlich der inneren Struktur besteht die Wahlmöglichkeit zwischen einer lexikalischen Kookkurrenz, dem (irreversiblen) Binom, der Präpositionalphrase, dem Funktionsverbgefüge, einem transparenten oder auch idiomatischen Partikelverb und im Falle der Übersetzungen auch monorematisch, transparentes Kompositum, idiomatisches Kompositum, freie Kombination von Wörtern oder sonstigem.

⁸ Es ist zwischen den Wortarten Substantiv, Verb, Adjektiv, Adverb, Konjunktion, Präposition und Pronomen unterschieden worden.

⁹ Hier wird zwischen 56 unterschiedlichen Feldern unterschieden worden, die hier aus Platzgründen nicht einzeln aufgeführt werden können. Einige Beispiele sind physisches Erscheinungsbild, Geburt, Kindheit, Alter, politische Welt, Berufswelt, Gefahr, Krieg, Phantasie, Handlungsweise, (Beziehungen zu) Tieren, (menschliches) Verhalten, (menschlicher) Charakter.

Wörterbuch¹⁰, die Frequenzstufe¹¹ und eventuelle weitere Anmerkungen der Person, die das betreffende Phrasem untersucht hat.

Diese genaue Beschreibung anhand der verschiedenen Parameter liefert einen genauen Ausgangspunkt für die Untersuchung der Übersetzungen der Phraseme und fördert in didaktischer Hinsicht das angeleitete Nachdenken über die Erstsprache der Studierenden. Mittlerweile enthält die Plattform mehrere Zehntausende von phraseologischen Gebrauchsformen die auf mehr als zwanzig verschiedene Prosa-Ganztexte zurückgehen und mittlerweile längst nicht mehr auf das Werk Italo Calvinos beschränkt sind.

Nachdem die Phraseologie im Ausgangstext wie oben beschrieben registriert worden ist, kann die Analyse der Übersetzung in einer oder mehreren Fremdsprachen vorgenommen werden.¹² Zu diesem Zweck werden alle Übersetzungen der einzelnen Phraseologismenformen in eine oder mehrere Sprachen in der Plattform registriert und anhand derselben Parameter der Ausgangssprache untersucht. Mittels eines Vergleiches der Werte, die den verschiedenen Variablen zugeordnet worden sind, wird schließlich der Äquivalenzgrad der Übersetzung bestimmt. Um diesen zu klassifizieren, wurde erneut auf die Theorie des sprachlichen Zeichens von Ferdinand de Saussure zurückgegriffen und dementsprechend zwischen der Form- und der Inhaltsseite des sprachlichen Zeichens unterschieden. Innerhalb dieser Unterteilung ist dann zwischen vier verschiedenen Gradstufen der Äquivalenz differenziert worden: total, prävalent, gering und abwesend.¹³

¹⁰ Für das Italienische ist das Grande Dizionario italiano dell'uso (De Mauro 2000) gewählt worden, für das Deutsche der Duden online. Es sind jeweils alle angegebenen Lesarten aufgeführt worden.

¹¹ Je nach Sprache und Wörterbuch besteht die Auswahl zwischen Kernwortschatz, Grundwortschatz, Disponibilitätswortschatz, selten, gebräuchlich, regional, veraltet, literarisch, dialektal, exotisch, Fachwortschatz, nicht vorhanden

¹² So ist etwa der Roman *Il visconte dimezzato* von Italo Calvino in zwölf verschiedenen Sprachen untersucht worden. Die Ergebnisse sind im *open access* öffentlich zugänglich: auf Italienisch vgl. Koesters Gensini, Berardini (2020); auf Deutsch und vorrangig bezüglich der deutschen Übersetzung s. Koesters Gensini (2020). Hier finden sich auch genauere Angaben zu den einzelnen Parametern und den Angaben, durch diese sie beschrieben werden können.

¹³ Auf diese Weise konnten 16 verschiedene Äquivalenzgrade erhoben werden: totale formale Äquivalenz – totale semantische Äquivalenz; totale formale Äquivalenz – prävalente semantische Äquivalenz; totale formale Äquivalenz - geringe semantische Äquivalenz; totale formale Äquivalenz- keine semantische Äquivalenz; prävalente formale Äquivalenz - totale semantische Äquivalenz usw.; geringe formale Äquivalenz - totale semantische Äquivalenz usw.; abwesende formale Äquivalenz - totale semantische Äquivalenz usw.

In einer didaktischen Perspektive werden die Studierenden durch die Beschreibung der Übersetzung anhand der verschiedenen Parameter dazu angeregt, die Vielschichtigkeit einer jeden Übersetzung zu erkennen und dadurch dazu angeleitet, in der Zukunft lexikographische Hilfsmittel in all ihren Ressourcen zu nutzen statt sich auf eine beliebige erste Übersetzung zu verlassen.

Die dritte Ebene der Plattform ermöglicht die Analyse aller eingetragenen Beschreibungen. So können sowohl alle Phraseme eines bestimmten Textes oder Autors als auch alle Okkurrenzen eines bestimmten Phrasems für weitere Untersuchungen extrahiert werden. Zudem ist es möglich, die Lexemkombinationen anhand jedes einzelnen Parameters oder auch anhand jedes den Parameter beschreibenden Wertes auszusortieren. Dabei steht frei, wie viele Parameter in die Suchfunktion eingegeben werden. Auch die Bestimmung der Frequenz der einzelnen Variablen und ihren Beschreibungen ist durch die Analysefunktion möglich, ebenso wie die Auswahl aller Okkurrenzen und Übersetzungen eines bestimmten Phrasems.

In didaktischer Hinsicht ermöglicht diese dritte Ebene der Plattform einen fließenden Übergang zwischen der metasprachlichen Reflexion in der Erstsprache, dem Fremdsprachenerwerb, der metasprachlichen Reflexion über die Fremdsprache und schließlich der kontrastiven Forschung, so wie es im universitären Studium einer Fremdsprache vorgesehen ist.

Abschließend einige Screenshots die die Untersuchung eines bestimmten Phrasems (hier it. "a terra") in den untersuchten Sprachen veranschaulichen.

Chrome Archivi Modifica Visualizza Cronologia Preferiti Profili Scheda Finestra Guida

debug.developers.com/italia/testocontroller.php?action=view&id=10141

Italiano Italiano

Gestione Testi

Testo: TP (TA) Il visconte dimezzato - ITA
 Seleziona il testo originale

Dizionario: Gradi
 Seleziona il dizionario

Gestione polirematiche

Inserisci Polirematica

Lingua	Id	Traduccente	Pagina	Cotesto	Categoria	Senso	Tipo	Equivalenza	Tipo Polirematico	Significato	Composizione	Marca	Valore	Campo	Lemmi	Dizionario	Definizione	Uso	Accensione	Entrata
FRA	50f6d4e6f6c30,62456	sur la terre	12	Certains appuient leur ventre sur la terre [...]	locution adverbiale	locuzione avverbiale	simile formalmente, totale semanticamente / simile formalmente, totale semanticamente	simile formalmente, totale semanticamente / simile formalmente, totale semanticamente	Traduzione non classificabile / trad. troppo libera per trovare equiv. poli.	/ Non figurato	espressione con preposizione / espressione con preposizione	Standard / Standard	Neutro / Neutro	quattro elementi: terra / relazione spaziale /	terra	1 Gradi ITA	NON PRESENTE			Presenti con altri significa presenta "su per terra".
POR	50ee6170d0466436973	no solo	8	Uns assentam o vences no solo, outros voltam-se da bairiga para o ar [...]	locuzione avverbiale	locuzione avverbiale	simile formalmente, totale semanticamente / simile formalmente, totale semanticamente	simile formalmente, totale semanticamente / simile formalmente, totale semanticamente	altro /	Non figurato	espressione con preposizione / espressione con preposizione	Standard / Standard	comune / comune	quattro elementi: terra / relazione spaziale /	solo	https://www.infopedia.pt/	1.parte da superficie terrestre onde se anda, se constrói, etc. (n.º 2). Agricultura) camada superficial da terra, constituída por matéria orgânica e			1

Chrome Archivi Modifica Visualizza Cronologia Preferiti Profili Scheda Finestra Guida

debug.developers.com/italia/testocontroller.php?action=view&id=10141

Italiano Italiano

Gestione Testi

Testo: TP (TA) Il visconte dimezzato - ITA
 Seleziona il testo originale

Dizionario: Gradi
 Seleziona il dizionario

Gestione polirematiche

Inserisci Polirematica

Lingua	Id	Traduccente	Pagina	Cotesto	Categoria	Senso	Tipo	Equivalenza	Tipo Polirematico	Significato	Composizione	Marca	Valore	Campo	Lemmi	Dizionario	Definizione	Uso	Accensione	Entrata
SWE	50556222f9742815	mot jorden	9	Några trycker bakten mot jorden	locuzione avverbiale	contro il terreno	simile formalmente e semanticamente / simile formalmente e semanticamente	syntaktisk rykonstruktion / Non figurato	Non figurato	annat / altro	Standard / Standard	Neutro / Standard	relazione spaziale / relazione spaziale, quattro elementi: terra / quattro elementi: terra	jord	Svenska Akademiens Ordbok	non presente				
JPN	50f6d746dad644488	jimen ni 地面	10	Sochie jimeni hara o jimen ni tsuketari [...]	locuzione avverbiale	locuzione avverbiale	scarsa formalmente, totale semanticamente / scarsa formalmente, totale semanticamente	non polirematica / non polirematica	Non figurato	nome + particella	Standard / Standard	Neutro / Neutro	relazione spaziale / relazione spaziale, quattro elementi: terra / quattro elementi: terra	jimen, 地面	Kojien, 7. edizione	NON PRESENTE				
ENG	543716045927714933	on the ground	3	Some put bottles on the ground.	adverbial phrase	a terra	similar formally, total semantically / simile formalmente, totale semanticamente	other / altro	NON USARE	expression featuring one or more	Standard / Standard	neutral / Neutro	four elements: earth / quattro elementi: terra, spatial relation / relazione spaziale	ground	Lexico powered by Oxford	NON PRESENTE				

Chrome | Archivio | Modifica | Visualizza | Cronologia | Preferiti | Profili | Scheda | Finestra | Guida

debug.developers.com/analisi/estetocontroller.php?action=view&id=frasi

Italiano | Salvo | Logout

Gestione Testi Polirematiche

Testo: TP (TA) il visconte dimezzato - ITA
 Seleziona il testo originale

Dizionario: Gradi
 Seleziona il dizionario

Gestione polirematiche

Inserisci Polirematica

DUT	5652801109940186215	regen de grond	7	Sommingen duwen de buik tegen de grond [...]	Bijvoordelijke uitdrukking	contro la terra	Vergelijkbaar (qua vorm en semantisch) / simile	frase / combinazione libera di parole	NON USARE figur./ Non figurato	Uitdrukking met voorzetsel / espressione con preposizione	Standard / Standard	Neutra / Neutro	Ruimte / relazione spaziale	grond	Van Dale	NON PRESENTE
RLM	565d6c9880780.91165	la pământ	38	Unii se pun cu burta la pământ [...]	loc adv	a terra	totale (formale e semantico) / simile	altreza / altro	Non figurato	expresie cu prepoziție / espressione con preposizione	Standard / Standard	Neutro / Neutro	relazione spaziale / relazione spaziale, quattro elementi: terra / quattro elementi: terra	pământ	DEX (Dicționarul Explicativ al Limbii Române)	Loc. adj. și adv. În (sau la) pământ = (spănat) în jos (de teamă, de eroziune, din modestie etc.). La pământ = a) în jos, culcat pe jos.
LIT	56d2ef74046b45.97463	pie žemės	9	Vieni pilni grūdais prie žemės, bei grūva ant rugos [...]	loc adv	sul suolo	simile formale, totale semanticamente / simile formale, totale semanticamente	parafasi / altro / altro	Non figurato	subordinativa a base prepositional /	Standard / Standard	Neutro / Neutro	relazione spaziale / relazione spaziale, quattro elementi: terra / quattro elementi: terra	pie, žemės	Dabartinės lietuvių kalbos žodynas	NON PRESENTE
DEU	5d7266d31191.88833	auf die Erde	7	Manche legen den Bauch auf die Erde	prädikative oder adverbiale Adjektivphrase	auf dem Boden	ähnlich formal, völlig semantisch / simile formale, totale semanticamente	altro / altro	Nicht figurativ / wörtliche Bedeutung	freie Wortverbindung /	Hochdeutsch (Standard) / Standard	Neutra / Neutro	relazione spaziale / relazione spaziale /	auf	Duden online	

Chrome | Archivio | Modifica | Visualizza | Cronologia | Preferiti | Profili | Scheda | Finestra | Guida

debug.developers.com/analisi/estetocontroller.php?action=view&id=frasi

Italiano | Salvo | Logout

Gestione Testi Polirematiche

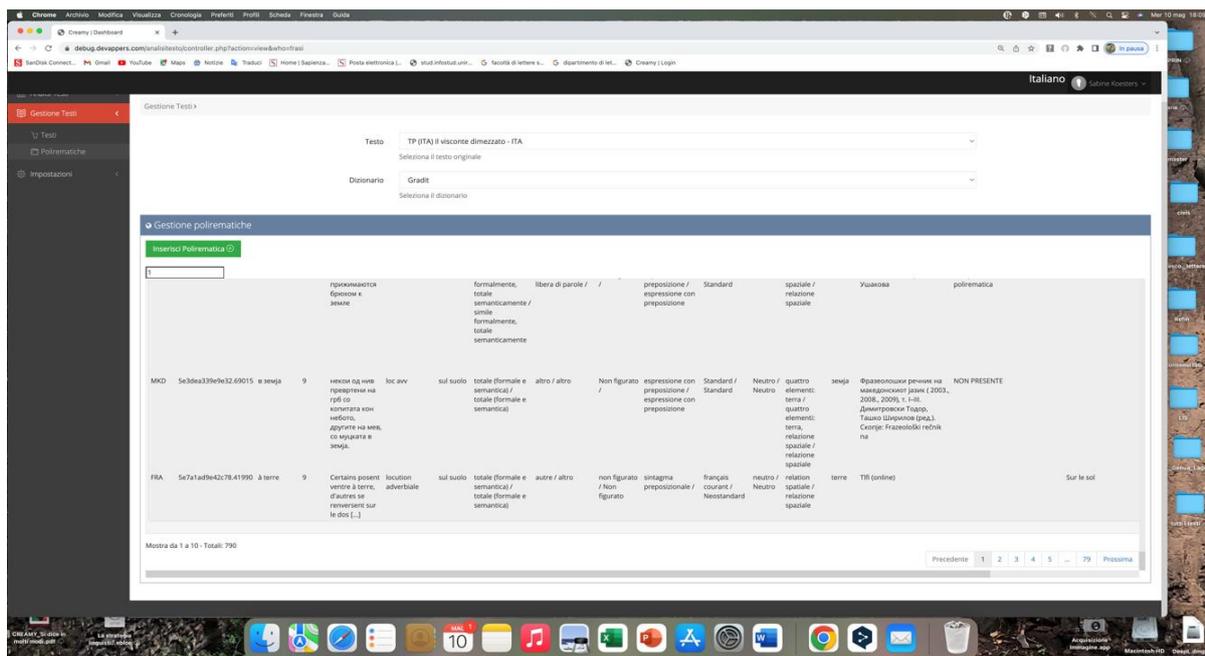
Testo: TP (TA) il visconte dimezzato - ITA
 Seleziona il testo originale

Dizionario: Gradi
 Seleziona il dizionario

Gestione polirematiche

Inserisci Polirematica

CES	5d714878f9d6.53103	k zemi	116	niksaří přitlaču břicho k zemi, jít se státi kuznak	loc avv	sul suolo	totale (formale e semantico) / simile formale, totale semanticamente / simile formale, totale semanticamente	combinazione libera di parole / combinazione libera di parole	Non figurato	expresione con prepoziție / espressione con preposizione	Standard / Standard	Neutro / Neutro	relazione spaziale / relazione spaziale, quattro elementi: terra / quattro elementi: terra	zem	Slovník spisovného jazyka Českého on-line	come polirematica non presente
SPA	5d4f23cc339d19.99201	en el suelo	17	Algunos colocan la pata en el suelo, otros se tumban sobre el dorso [...]	Locución prepositiva	sobre la superficie	simile formale, totale semanticamente / simile formale, totale semanticamente	altro /	non figurato	expresione con prepoziție /	estándar / Standard	neutro / Neutro	relación espacial / relación spaziale	suelo	DRAE (Diccionario de la Real Academia Española)	1, m. Superficie terrestre.
RUS	5dbd871fe29d7.27756	к земле	9	лице прижимается к земле	loc avv	sul suolo	simile formale, totale semanticamente / simile formale, totale semanticamente	combinazione libera di parole /	Non figurato	expresione con prepoziție /	Standard / Standard	relazione spaziale / relazione spaziale	земле	Толковый словарь Ушакова	non presente come polirematica	
MKD	5e35de339e3e32.69015	a zemja	9	hexor qa hve	loc avv	sul suolo	totale (formale e semantico) / simile formale, totale semanticamente	altro / altro	Non figurato	expresione con prepoziție /	Standard / Standard	Neutro / Neutro	quattro elementi: terra / quattro elementi: terra	земја	Фразеолошки речник на Македонија	NON PRESENTE



3 Das Potential von Creamy in Forschung und Didaktik

Es soll nun abschließend das Potential des Creamy- Projektes für die Forschung und die Didaktik beleuchtet werden. Hinsichtlich der wissenschaftlichen Nutzung liegt sicherlich der Hauptvorteil des Projektes und der Arbeit mit der eigens entwickelten Plattform darin, dass eine große Gruppe von Forschenden verschiedener Erstsprachen und nicht selten mit unterschiedlichem wissenschaftlichem Hintergrund in diesem Projekt dieselbe Forschungsmethode anwendet und auf diese Weise direkt miteinander vergleichbare und überprüfbare Ergebnisse erzielt. Da das Projekt zeitlich nicht begrenzt ist, können auch weiterhin alle interessierten Personen theoretisch alle Sprachen und alle Texte untersuchen und so dazu beitragen, die Datenmenge, die schon heute alle anderen bisher existierenden Projekte zur mehrsprachigen Phraseologieforschung in übersetzungswissenschaftlicher Perspektive übersteigt, zu erweitern.¹⁴ Die Tatsache, dass das Korpus aus öffentlich zugänglichen Primärtexten und deren ebenfalls öffentlich zugänglichen Übersetzungen besteht, ermöglicht zudem ebenfalls eine zeitlich versetzte Zusammenarbeit von Forschenden, die bereits in den letzten Jahren nicht selten genutzt worden ist und wohl nicht zuletzt auch auf die Nutzung der Veröffentlichungen im *open access* zurückzuführen ist (Koesters Gensini, Beradini 2020, Koesters Gensini 2020b).

¹⁴ Zu diesem Zweck ist es ausreichend, eine E-Mail an die Leiterin des Projekts zu senden, um die Zugangsdaten zu erhalten (Sabine.Koesters@uniroma1.it).

Die Tatsache, dass hier alle Phraseme im potenziell selben oder zumindest sehr ähnlichen Kontext untersucht werden, stellt zudem nicht nur einen bedeutenden Unterschied zu anderen eher lexikographisch orientierten mehrsprachigen Phraseologieforschungen dar, sondern ermöglicht es auch, den tatsächlichen und konkreten Gebrauchswert der Lexemkombinationen und deren Übersetzungen zu bestimmen. Dies ist besonders für die Polysemieforschung im Bereich der Phraseologie vielversprechend, ein Bereich in dem nach wie vor viele wissenschaftliche Desiderata zu verzeichnen sind. Die Aufspaltung des gesamten sprachlichen „Wertes“ (im Sinne De Saussures valeur) in die verschiedenen Parameter ermöglicht es „den phraseologischen Mehrwert“ (Gréciano 1994) ans Licht zu bringen und zu überprüfen, ob und wenn ja, inwiefern es den Übersetzenden gelungen ist, diesen im Zieltext zu bewahren. Auch hier stellt die Möglichkeit, Querverbindungen zwischen den einzelnen Sprachen herzustellen, ein innovatives und vielversprechendes Potential dar und mag zukünftig eventuell als Ausgangspunkt für ein mehrsprachiges phraseologisches Wörterbuch genutzt werden.

Aus dem Blickwinkel der didaktischen Nutzung ist bereits darauf hingewiesen worden, welche Schwierigkeiten der Umgang mit nicht freien Lexemkombinationen auch Studierenden noch bereitet. So war zu erwarten (und hat sich mittlerweile auch tatsächlich gezeigt), dass eine angeleitete Reflexion über die Bedeutung und die spezifischen Eigenschaften der Phraseologie den Studierenden diese Sprachkomponente näherbringen würde und ihnen zudem einen tieferen Einblick in die Komplexität natürlicher historischer Sprachen und ihren Gebrauch ermöglichen würde. So konnten im Rahmen der Beschäftigung mit Phrasemen auch über die Phraseologie hinaus geltende Strategien erarbeitet werden, wie sprachliche Bedeutungen im Kontext aktiv erschlossen werden können und müssen. Dies wiederum ist bekanntlich der Grundstein nicht nur für einen bewussten und angemessenen universitären (Fremd)Sprachenerwerb, sondern auch für jeden professionellen Umgang mit Sprachen, wie etwa der im Bereich der Sprachmittlung oder Übersetzungsarbeit.

Abschließend sei noch bemerkt, dass die Verknüpfung von eher theoretischer metasprachlicher Reflexion und der konkreten Beschäftigung mit dem Sprachgebrauch, der schrittweise erfasst und lexikographisch beschrieben wird, auf großes Interesse seitens der Studierenden gestoßen ist. In diesem Sinne wird die Plattform immer wieder auch dazu benutzt, um empirische Untersuchungen anlässlich der Bachelor- und Masterabschlussarbeiten durchzuführen, die in den Bereich der *Digital Humanities* anzusiedeln sind und nicht selten eine gelungene Möglichkeit bieten, den Fremdsprachenerwerb mit einer (ersten)

Forschungstätigkeit zu verbinden. Dies wiederum wird zwar grundsätzlich von den Universitäten erwartet, ist aber in der Realität durchaus nicht immer einfach zu realisieren.¹⁵

Literaturverzeichnis

Buckingham, Louisa: “A multilingual didactic approach to idioms using a conceptual framework”, *Language design: journal of theoretical and experimental linguistics*, 8/2006, 35-45.

De Mauro, Tullio (Hg.): *Grande dizionario italiano dell'uso*. Torino: Paravia, 2000.

De Mauro, Tullio: “Linguistica educativa: Ragione e prospettive”. In: Ferreri, Silvana (a cura di), *Linguistica educativa: Atti del XLIV Congresso internazionale di studi della società di linguistica italiana (SLI)*, Viterbo, 27-29.9.2010, 2012, Roma: Bulzoni.

De Mauro, Tullio/Ferreri, Silvana: “Glottodidattica come linguistica educativa”. In: Voghera, Miriam et al. (Hgg.): *ELICA, educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*. Perugia: Guerra edizioni, 2005, 17–28.

Duden online, <https://www.duden.de/woerterbuch>

Ettinger, Stefan: «Leistung und Grenzen der Phraseodidaktik. Zehn kritische Fragen zum gegenwärtigen Forschungsstand», *Philologie im Netz*, n. 87, 2019, 84-124.

FRAME = Cotta, Paola, Mollica, Fabio, Schafroth, Elmar (Leitung): *Fraseologia multilingue elettronica*, Milano, Università degli Studi, 2014, <http://www.fraseologia.it>.

Gréciano, Gertrud: “Vorsicht, Phraseoaktivität!” In: Barbara Sandig (Hg.), *Europhras 92. Tendenzen der Phraseologieforschung*, Bochum, Brockmeyer, 1994, 201-218.

Hufeisen, B./Neuner, G. (Hg.), *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*, 2003, Straßburg: Europarat.

Koesters Gensini, Sabine E.: "Hör endlich auf, den Mond anzubellen- è una vergogna scimmia. Lexemkombinationen und metasprachliche Kompetenzen italienischer DaF-Studierender". In: Elmar Schafroth et alii (Hg.) *Kollokationen*, Frankfurt etc.: Peter Lang, 2020a, 162-182.

Koesters Gensini, Sabine E.: *Theorie und Praxis mehrsprachiger Phraseologieforschung*, Münster: Nodus, 2020b [im open access: <http://www.elverdissen.de/~nodus/DATA/978-3-89323-691-6.pdf>].

Koesters Gensini, Sabine E., Bottoni, Paolo: “CREAMY (Italo Calvino REpository for Analysis of Multilingual PhraseologY)”. In: Iride Valenti (Hg.) *Lessicalizzazioni complesse. Ricerche e teoresi. Atti del V congresso internazionale di Phrasis*, Catania 26-29.9.2018, Roma: Aracne, 2020, 363-382.

¹⁵ Es sei hinzugefügt, dass jeder Eintrag auf der Plattform namentlich gekennzeichnet ist und so auch nachverfolgt werden kann, ob die Registrierung von ausgebildeten oder von sich noch in der Ausbildung befindenden Projektmitarbeitenden vorgenommen worden ist. Dies dient zusätzlich auch der Qualitätssicherung.

Koesters Gensini, Sabine E; Beradini, Andrea (Hg.), 2020: Si dice in molti modi: Fraseologia e traduzioni nel Visconte dimezzato di Italo Calvino, Roma: Sapienza editrice, 2 Vol., 2020. [im open access <https://www.editricesapienza.it/node/7987>]

Lorenz-Bourjet, Martine, Lüger, Heinz-Helmut (Hg.), Phraseologie und Phraseodidaktik, Wien: Praesens, 2001.

Mollica, Fabio: „Die Rolle der Kontrastivität in der Phraseodidaktik. Eine kognitive und konstruktionsgrammatische Perspektive“. In: Di Meola, Claudio/Puato, Daniela (Hg.): Deutsch kontrastiv aus italienischer Sicht. Phraseologie, Temporalität und Pragmatik. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2015, 13–35.

Mollica, Fabio: „Wörterbuchkritik und Wörterbuchbenutzungsforschung“. In: Bielińska, Monika/Schierholz, Stefan J. (Hg.): Wörterbuchkritik/Dictionary Criticism. Berlin: de Gruyter, 2017, 133–172.

Mapping the concept of media accessibility in language stakeholders: A preliminary study

Christos Stavrou¹, Rafaela Athanasiadi²

This survey was carried out in the framework of a conference workshop at ILW 2022, entitled *Making Art Accessible. Exploring the world of accessibility (Theory & Practice)* and collects data on the knowledge of the Greek-speaking language professionals or students with regards to the concept of media accessibility in the audiovisual arts. The research design of the study was based on two questionnaires (pre-workshop and post-workshop questionnaire) with the aim to answer a) whether various language stakeholders are aware of media accessibility and b) how

¹ Christos Stavrou is Associate Lecturer at the School of Fine Arts (University of Ioannina) and Associate Researcher at the University of Bourgogne (Centre Interlangues, Text, Image, Langage). He received his PhD in history of cinema and film subtitling from Ionian University. He has a Master's degree in Theory and Didactics of Translation and Interpreting (Ionian University) and a second Master's degree in Cultural Studies (Université Paris Nanterre). He graduated from the Department of English Language and Literature and the Department of French Language and Literature (both National and Kapodistrian University of Athens) and he has also pursued undergraduate studies in Institut National des Langues et Civilisations Orientales in Paris. He has worked as Adjunct Lecturer at the Technological and Educational Institute of Epirus and at the University of Ioannina and he has participated in Academic Mobility European Programs. He is a member of the Media, Communication and Cultural Studies Association (MeCCSA) and of the European Association for Studies in Screen Translation (ESIST) and he is Editorial Assistant at The Journal of Audiovisual Translation (JAT). He is the co-editor of the volume AVT as a Bridge for Communication: From Language Learning to Accessibility. Furthermore, he has participated at conferences and symposia in Greece and abroad. He has published articles in peer-reviewed journals and chapters in anthologies. His research interests include: Cultural Studies, Visual Culture, Cultural Accessibility, Accessibility and Activism, Inclusive Arts. Email: cstavrou@uoi.gr

² Rafaela Athanasiadi opted for an academic career after receiving her bachelor with distinctions in English language and literature at University of Cyprus in 2014. She studied specialised translation with translation technology at University College London and after submitting her MSc dissertation she was offered to publish it (The applications of MT and TM tools in subtitling: A new era?). She also published an article based on her MSc research with the title Exploring the potential of machine translation and other language assistive tools in subtitling: A new era?. She obtained her PhD at Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) in which she focused on the area of subtitling technologies from a sociological perspective. She attended various translation and localization conferences and she gave multiple presentations in the aforementioned topics. In addition, she has been teaching English as a second language since 2014 in various levels and thus holds years of experience in this area. Lastly, she has been subtitling both interlingually and intralingually since 2015. Email: rafaellaathanasiadi@gmail.com

effective are such workshops for their participants. Even though the sample size was small the conclusions that were drawn were two-fold: a) there seems to be a need to revise the academic curricula to include topics like media accessibility as well as a need to enhance the cultural sphere to produce more accessible productions and b) such workshops seem to be effective for the participants and could be used as a way to enhance the academic curricula.

Keywords:

Language stakeholders, media accessibility, inclusion, academic curricula, cultural sphere

1 Introduction

This research focuses on the Greek-speaking language stakeholders and their awareness of the topic of media accessibility. As language stakeholders, we define both professionals and/or students whose main focus revolves around languages. Such examples include language teachers, linguists, translators as well as those who deal with literature. In addition, it should be noted that the research focused on the Greek-speaking landscape as the overwhelming number of participants came from Greece. The research design of the study was based on two questionnaires (pre-workshop and post-workshop questionnaire) which revolved around two research questions: a) whether various language stakeholders were aware of media accessibility and b) what impact such workshops have on their participants. Even though the sample size was small, there were two trends that stood out from the data that were collected: a) there seems to be a need to revise the academic curricula to include topics like media accessibility as well as a need to enhance the cultural sphere to produce more accessible productions and b) such workshops seem to be effective for the participants and could be used as a way to enhance the academic curricula.

2 Theoretical background

Mediation and more precisely, interlingual mediation, is a term which emerged during the 70's and 80's as a valuable tool for migrants who were in desperate need of access services with regards to the public sector (hospitals, schools, legal sector etc) (Hamaoui & Stavrou 2019, 77). According to Rudvin and Spinzi “in this particular historical context the notion of ‘mediation’ emerged as a process in which a third party was commissioned to resolve communication obstacles between migrant and institution and more broadly to facilitate integration” (2014, 58).

Accessibility is a notion that can be perceived differently in each professional field. For instance, in architecture the term accessibility refers to the design of

accessible spaces with the aim to facilitate their use by people with or without physical difficulties. In the tourism sector, the same term implies that all the services and the products should be equally accessible for all types of tourists. In the field of web accessibility, the term accessibility refers to the design of accessible and inclusive websites as well as web content so that people with disabilities can use them without assistance. In the language field, the term takes the meaning of equal media content diffusion, or, in other words, Media Accessibility (MA). As Gian Maria Greco stated “Media Accessibility is the research area dealing with theories, practices, technologies and instruments that provide access to media products and environments for people who cannot, or cannot properly, access content in its original form” (2016, 23). It should be noted that there is usually confusion between the terms “accessibility” and “inclusion”. In fact, “accessible design” refers to helping people with disabilities so that they have equal access to a product or service, as the rest of the population whereas “Inclusive design” is a wider notion, which aims at designing for all. In other words, inclusive design takes into account several types of disabilities and several types of barriers.

One of the most well-known accessibility services in the field of Media Accessibility is Subtitling for the D/deaf and the hard-of-hearing (abbreviated as SDH and HoH respectively). According to Neves (2005, 21), SDH refers to “any type of subtitling that has been consciously devised to cater for the needs of viewers who are Deaf or hard-of-hearing”. There are two types of SDH: the first is Interlingual Subtitling which can be performed between two or even more different languages and the second type is Intralingual Subtitling which refers to the process of subtitling within the same language e.g. Old English into Modern English.

In SDH, “the acoustic signs or auditory elements are those directly translated, although some visual elements embedded in the film, such as inserts, written communications like letters, and hard subtitles, may also require particular attention because they may interfere with the SDH subtitles” (Zarate, 2021, 4). As it can be deduced, there are certain restrictions and technical considerations that have to be taken into account when translating for the D/deaf audience:

1. Round brackets which are used to convey whispered words (BBC 2019)
2. Suspension dots for pauses at the end of the phrase (BBC 2019)
3. Dashes (–) or hyphens (-) are widely used so that the viewers can distinguish between speakers. (Zarate, 2021, 50)

In addition, as it can be inferred, all the technical restrictions (time and space restrictions) which occur in Interlingual Subtitling, exist also in SDH. The difference is that in the case of SDH, it is not always easy to identify the speaker since sometimes there is no visual information that can indicate it. Therefore, SDH practitioners have set up certain methods in order to deal with this barrier. Most of the time, subtitlers opt for the use of different colors to identify speakers whereas some subtitlers may also use labels and dashes or even emoticons and symbols (this happens usually in children's programs). Another key difference with interlingual subtitling is that in the case of SDH the subtitler must translate non-verbal sounds; especially if they are directly connected to the plot. These non-verbal sounds may refer to music, laughter, phone ringing, accents and so on. Last but not least, as in the case of interlingual subtitling, there are certain elements that tend to be omitted in SDH such as repetitions, communication fillers or even hesitations due to the aforementioned time and space restrictions.

As it was mentioned above, SDH is only one service of media accessibility. The area of media accessibility also includes Audio Description (AD) which focuses on different types of visually impaired audiences. As with SDH, AD can be both intralingual and interlingual. However, according to Kruger, 'Audio description or narration is substantially different from other Audiovisual translation (AVT) modes like dubbing and subtitling, primarily because the focus in other modes is on dialogue' (2012, 232). In addition, it is important to note that 'describers must generate their script from scratch' (Fryer 2016, 3). In other words, the describers do not have any sort of reference to follow but rather they must create something new that can describe adequately and efficiently what is happening within a constrained time slot.

Audio description is not restricted to the mediums of cinema and television. AD can be found in theatrical performances, museums, opera and in any other live event (for instance, festivals). The research landscape of the AD area is quite rich as many scholars attempted not only to define it but also to dive deeper into the workings of this practice. In fact, AD is not a topic that only the academic world is interested in but rather an area which has a direct impact on its target audience. This is the reason that many associations (e.g. American Council of the Blind, Ofcom) have dealt with it and have developed their standards through guidelines. These types of guidelines differ from country to country, but they follow a common line; which is to provide visually impaired audiences with the same experience as sighted viewers.

Georgakopoulou (2010) provides us with the basic legal framework that aided the practice of AD to become more standardized:

- In an attempt to achieve qualitative improvement in film/ television description being produced in the UK, Independent Television Commission (ITC) in 2000 rolled out a code giving guidance on how description should be written and produced (ITC guidelines).
- The Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations Enable 2015) was adopted by the United Nations in March 2006 and came into force in May 2008.
- The Convention is the first international treaty to specifically determine the rights of persons with disabilities and the corresponding duties of the contracting states (Eidgenössisches Departement des Innern 2015).
- The EU signed the treaty in 2007 and Switzerland followed in 2014 (United Nations Treaty Collection 2015). Article 30 of the Convention states that persons with disabilities have the right to take part on an equal basis with others in cultural life, for example not only to have but also to enjoy access to television programs, films, theatre and other cultural activities in accessible formats (United Nations 2015).

The key points that an audio-describer needs to consider revolve around the interplay of the plot with the images that keep changing. To narrow this further, the four basic questions that need to be considered are the following:

- a. Who is talking?
- b. Where is the conversation taking place?
- c. When is the action happening?
- d. What type of action is happening?
- e. Are there any symbols, logos, written text that are connected with the plot/action?

There are no clear-cut distinctions of what is correct to describe as the factor of time plays a crucial role. Most movies/series or live events are not taking into account the accessibility parameter, hence, there are only a few gaps of silence that can be used for AD. However, as a standard, the audio-describers avoid sound effects that can be immediately inferred, audible emotions, very technical language as well as mentioning characters' names who have not been introduced yet.

3 Research questions

According to Fryer (2016), regarding AD only, in 2005 in UK, ‘around 2 million people out of a population of around 64 million relied more on sound because they have impaired vision’ (RNIB 2015a). As it can be inferred, the market for AD has been increasing since then. We find a similar demand in the SDH market. However, there are very few university degrees in the Bachelor level around the world that focus on Media Accessibility. Hence, the practitioners of AD and/or SDH usually have to choose specialized workshops, additional diplomas or Master- degrees to specialize in the respective process.

The overwhelming number of the practitioners who end up being audio-describers and/or subtitlers for SDH come from a BA in languages (e.g. Linguistics, Translation Studies, Literature). This situation inevitably gives birth to the following questions:

1. Are language stakeholders (e.g. literature students, language teachers, translators, linguists) aware of the concept of media accessibility?
2. Are workshops with the topic of media accessibility effective in making a difference on how various language stakeholders conceptualize the term *accessibility* in the language field?

4 Methodology

The methodology that was followed throughout the experiment was primarily quantitative due to the fact that questionnaires were the main data collection tool. The specific methodology was chosen due to the limited time with the participants as well as the time that was given to the presenters to deliver the workshop. The workshop’s size was limited to 20 participants because the available time could not accommodate a larger group. However, the final sample size reached 14 participants (n=14) as not all of the participants who registered initially were able to attend. The targeted participants could speak any language, be of any age from 18 and above but had to be language professionals or students (i.e. linguists, teachers, literature majors and so on).

In the subsections that follow, the methods, research instruments and the data that were collected are described and analyzed in detail.

4.1 Methods & Research procedure

The method that was employed to study the knowledge of language professionals as well as the effectiveness of the workshop was based on the use of two

questionnaires (pre-workshop and post-workshop), the delivery of the basic theoretical framework surrounding Media Accessibility, Subtitling for the d/Deaf and Audio description and an allocated slot for the participants to practice.

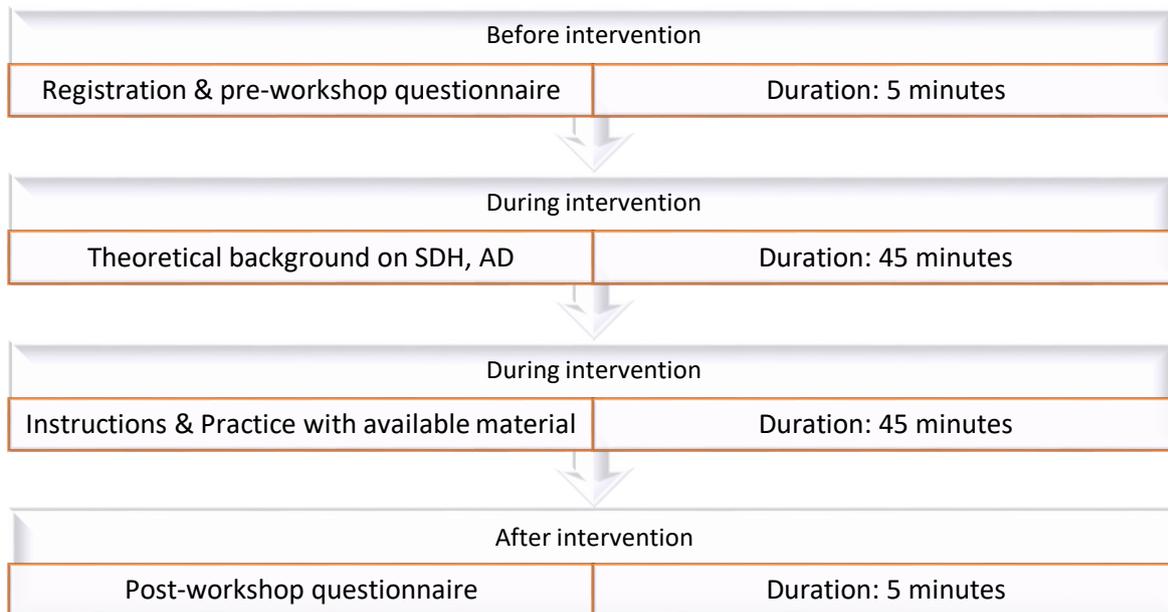
To be exact, the participants of the workshop were asked to register prior to the workshop and complete a questionnaire that gathered statistical information about their gender, country of origin, languages they speak, their profession or area of study and their knowledge about the area of ‘accessibility’. The structure of this questionnaire was based on the premise of creating a profile for each participant and its completion did not last longer than 5 minutes.

The following step involved the conduction of the workshop. As a second step, the participants were provided with a basic introduction of the concept of media accessibility and the basic theoretical guidelines (with a special focus on the Greek guidelines due to the synthesis of the workshop group) on how to work within the areas of SDH and AD. The duration of this introduction was set to 45 minutes. Then, the participants were divided into two groups (SDH group and AD group) and were given instructions on how to work with the available material (e.g. descriptions of images for the AD group) with the ultimate aim to put into practice the guidelines that they were presented with earlier. The practice period lasted for 45 minutes (including 5 minutes of instructions).

The last step of the intervention was the completion of the questionnaire after the workshop. All of the participants of the workshop were provided with a link to complete a post-workshop survey that revolved around their perception of accessibility and whether it was altered after the workshop, whether they could visualize accessible content and whether they could imagine media accessibility in their cultural and/or work environments. The post-workshop questionnaire lasted for 5 minutes.

The aforementioned research procedure is presented visually below in figure 1.

Figure 1: Visual representation of the research process



4.2 Research instruments

The main research instruments for this study were two questionnaires, one that was given before the start of the experiment (i.e. pre-workshop questionnaire) and one that was given after the end of the intervention (i.e. post-workshop questionnaire). The pre-workshop questionnaire was divided into two sections; section A and section B. Section A was a consent form which included the aim of the study, the type of consent that was required for the study and the GDPR rules and regulations that this study is adhering to. Section B of the pre-workshop questionnaire included basic statistical questions in order to profile the participants as well as questions regarding their knowledge of the concept of accessibility.

To be precise, question B1, was an open-ended question in which participants had to write a nickname when registering. The rationale behind this question was to see the progress of the participant after the intervention as the same question existed in the post-workshop questionnaire. The participants could choose any username they wished as no list of usernames was given to ensure anonymity. Questions B2-B3 were multiple-choice questions which revolved around statistical information i.e. country of origin, age group. Question B4 dealt with the languages that the participants speak fluently in the form of an open-ended question. In addition, question B5 was a multiple-choice question about the participants' gender. Lastly, question B6 was a multiple-choice question that

aimed to categorize the participants according to their profession or area of study. Questions B2-B6 were targeting information about the creation of the participants' profiles.

Questions B7-B11 were focused on the concept of accessibility. Except B8 which was an open-ended question on how the participants were acquainted with accessibility, the remaining questions (B7, B9-B11) were given in the form of multiple-choice questions as the researchers were interested in targeted answers that could be compared to the answers of the post-workshop questionnaire. For instance, questions B9-B10 dealt with the participants' interaction with SDH and/or AD in the context of watching a film or a theatrical performance and question B11 in the context of a work or academic environment.

The post-workshop questionnaire was also divided into two sections (section A and section B). Section A included the same consent form as the pre-workshop questionnaire to ensure that the participants were still in accordance with giving their consent to providing data to the researchers. Section B of the post-workshop questionnaire was shorter as it only contained questions that were targeted at the participants' attitude towards accessibility. Question B1 in the post-workshop questionnaire was the same as the pre-workshop questionnaire in order to track the progress of the participants without identifying them. All the remaining questions (B2-B6) were multiple-choice questions that dealt with the participants' perception of the concept of accessibility after the intervention and revolved around the visualization of accessible theatre performances (question B3) or accessible films (question B4) as well as whether accessibility is applied in the participants' work or cultural space (question B5). Last but not least, question B6 was centered around the participants' attitude in implementing accessibility in their academic or work environment.

4.3 Analysis of data

The analysis of data is divided into three parts. The first part shows visually the answers from the pre-workshop participants (n=20), the second part illustrates the answers of the post-workshop participants (n=14) and the third section is comparative between the pre-workshop and the post-workshop (n=10).

4.3.1 Pre-workshop questionnaire data

The pre-workshop questionnaire provided statistical information about the profile of the participants. According to question B2 which referred to the country of origin of the participants, the majority come from Greece, hence the guidelines

that were presented also in the workshop focused on the Greek market. This is shown visually in figure 2 below. In addition, the sample came primarily from the age group 18-25, which was the youngest age group option available in the questionnaire (as indicated in figure 3).

Figure 2: Country of origin of the participants of the pre-workshop questionnaire

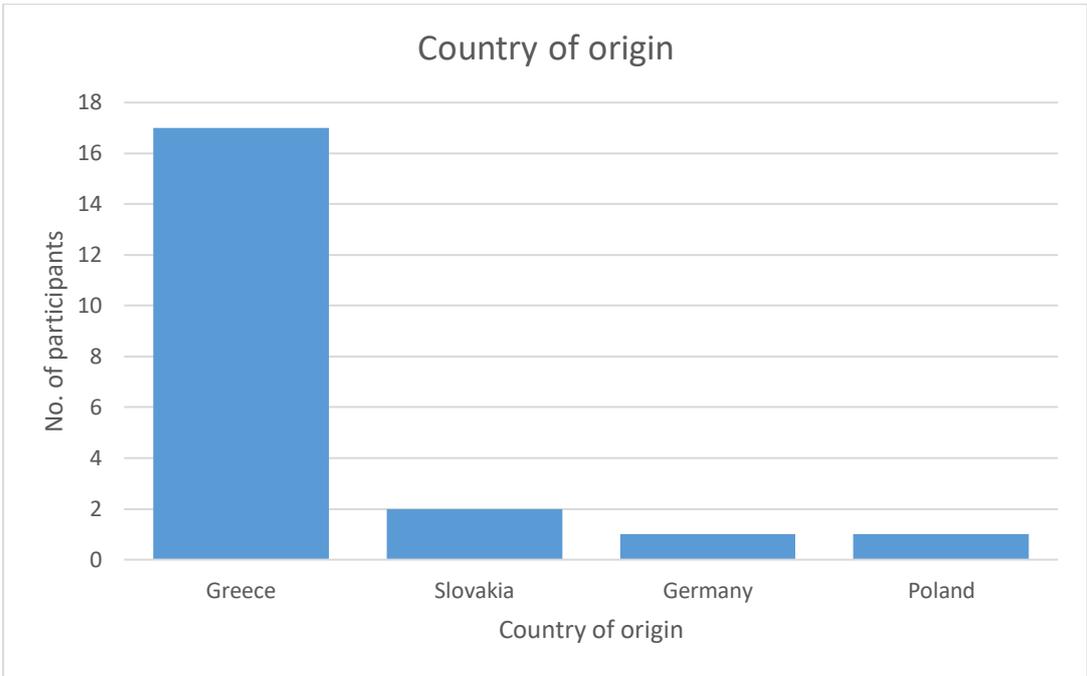
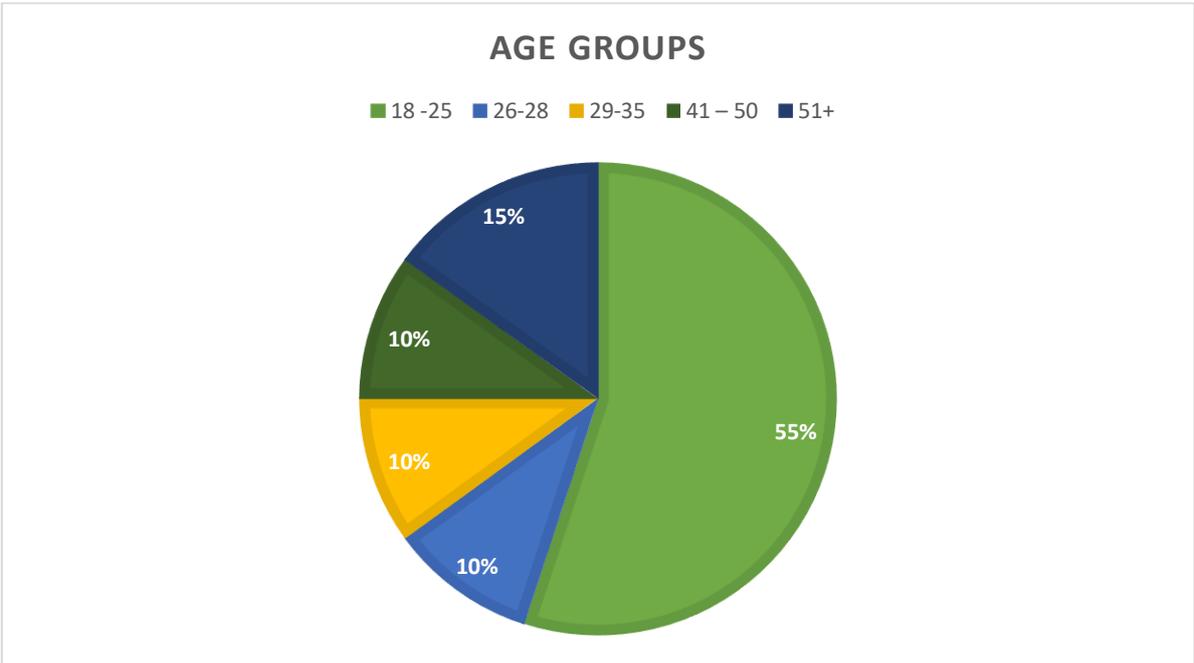


Figure 3: Age groups of the participants of the pre-workshop questionnaire



Furthermore, the sample was comprised mainly by women (95%), as it is illustrated in figure 4, and the main languages that the sample speaks fluently are English (90%) and Greek (85%). These data are illustrated in figure 5.

Figure 4: Gender of the participants of the pre-workshop questionnaire

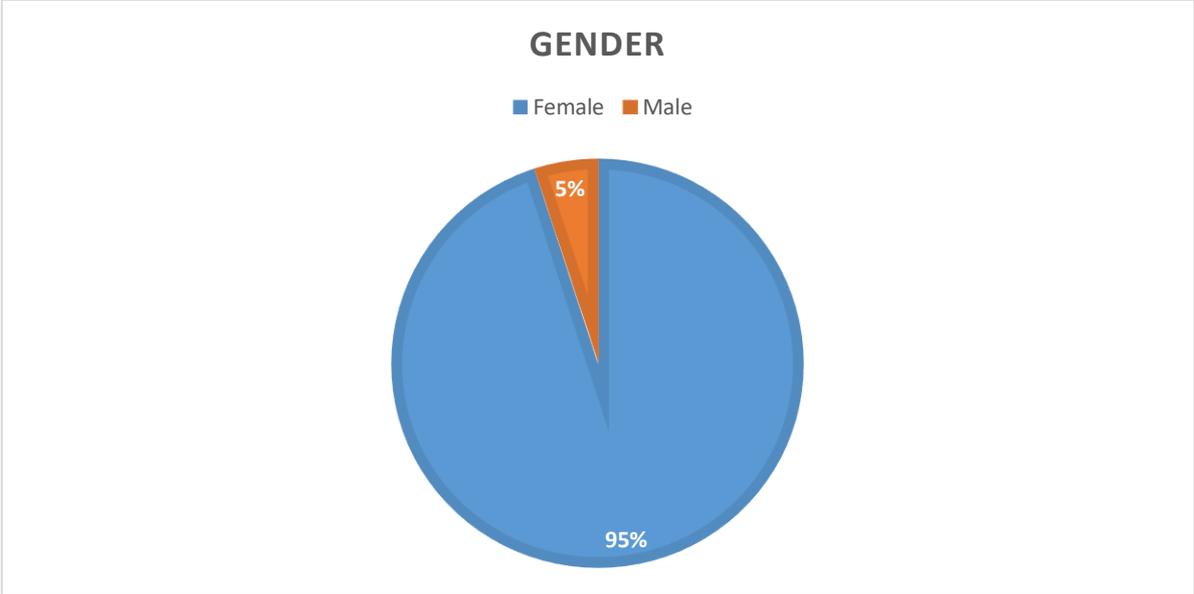


Figure 5: Languages that the participants of the pre-workshop questionnaire speak fluently

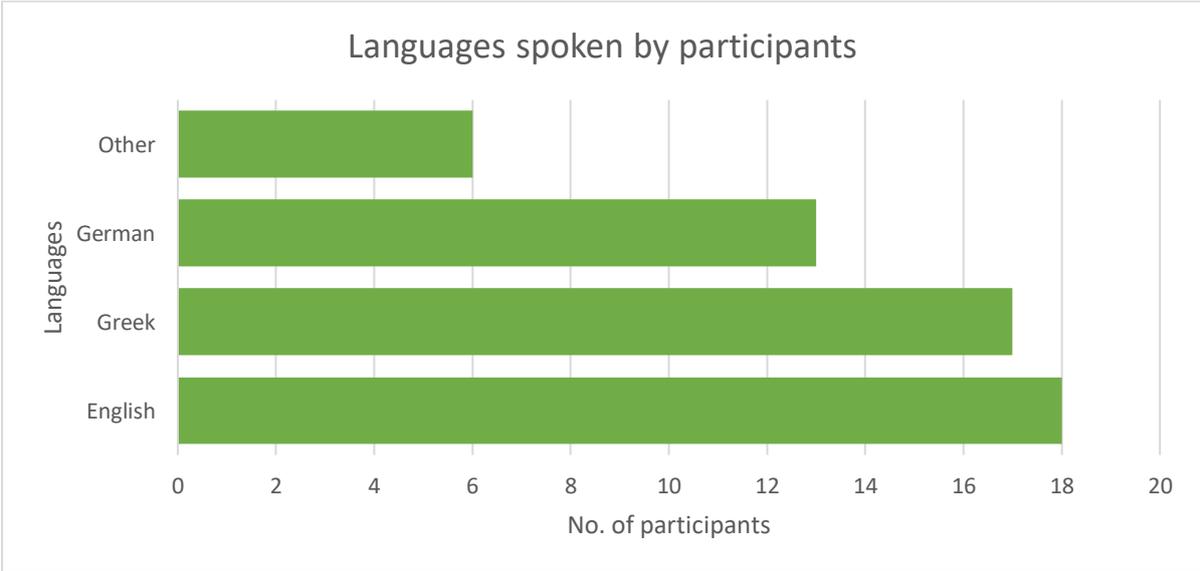


Figure 6 shows the main profession of the participants. As it can be seen, half of the participants come from the language teaching profession (50%), whereas the second highest percentage is received by the area of Linguists (20%). The sample

seems to be aware of the concept of accessibility (60% felt that they know this term, as illustrated in fig. 7) but when asked about the context in which they have associated this concept with, the majority (only 12 participants responded) seems to lean towards the context of physical disability (figure 8). In fact, 75% leaned towards physical disability in buildings and transportation, 17% in the area of linguistics and 8% in the area of audiovisual content distribution.

Figure 6: Main profession/area of study of the participants of the pre-workshop questionnaire

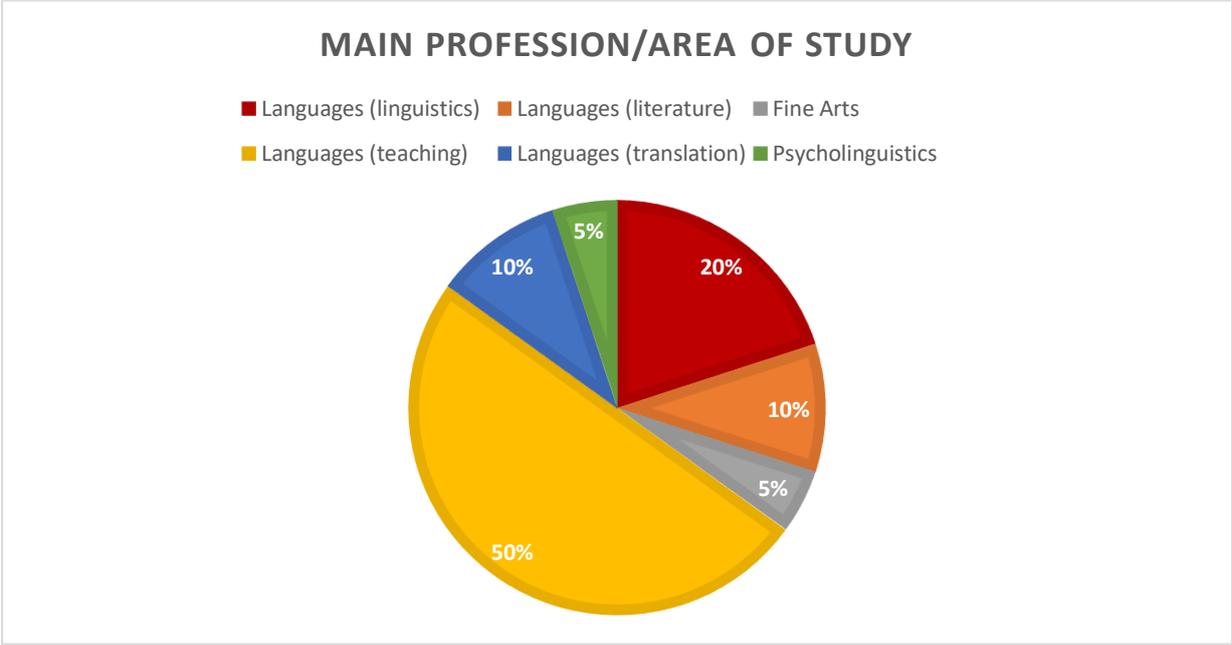


Figure 7: Awareness of the term 'accessibility'

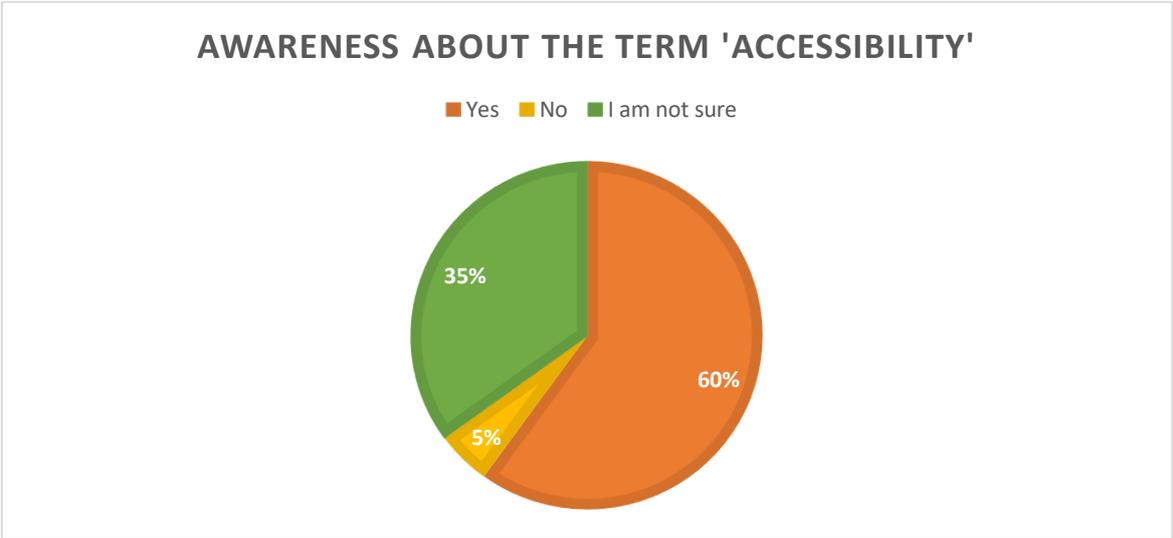
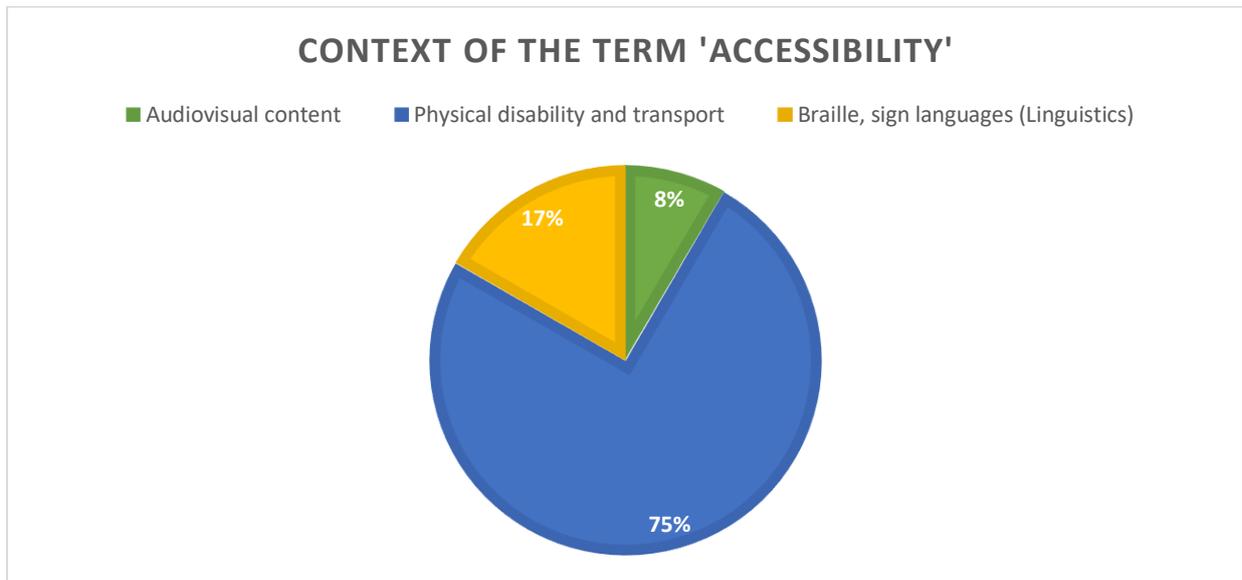


Figure 8: Context in which the participants place the term 'accessibility'



Figures 9 and 10 show the participants' participation in accessible theatrical performances (fig.9) and film screenings (fig.10). As it is indicated by the percentages below, the sample seems either indecisive to what an accessible theatrical performance is (30%) or never had the opportunity or interest to attend such performance (40%). However, when it comes to films, the landscape changes completely as 65% of the sample had watched or attended an accessible film screening.

Figure 9: Participants' attendance to accessible theatrical performances

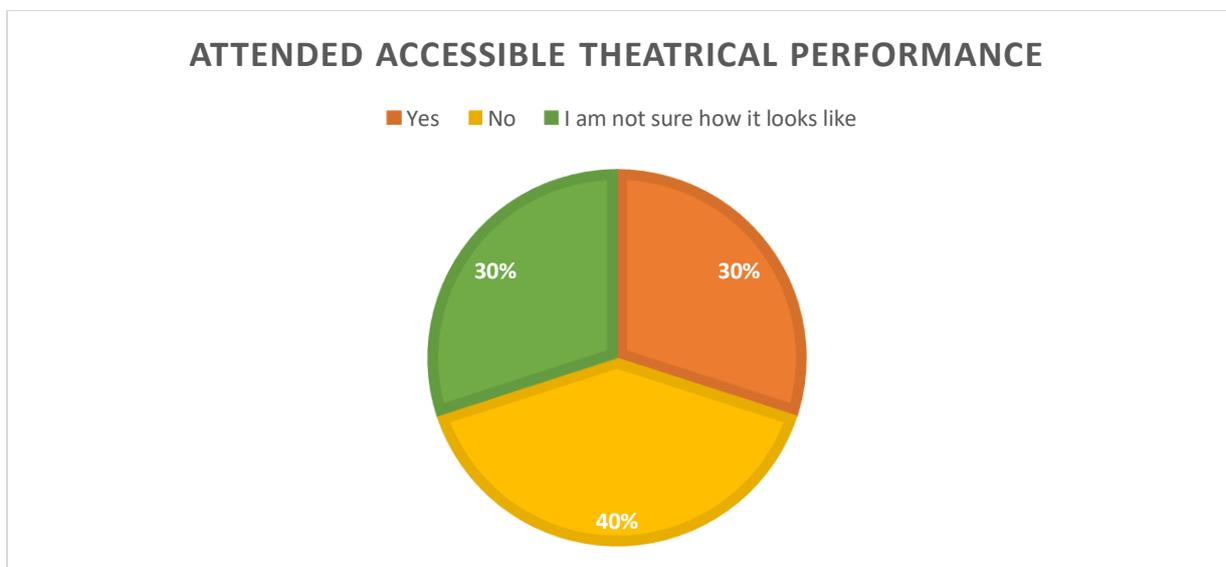
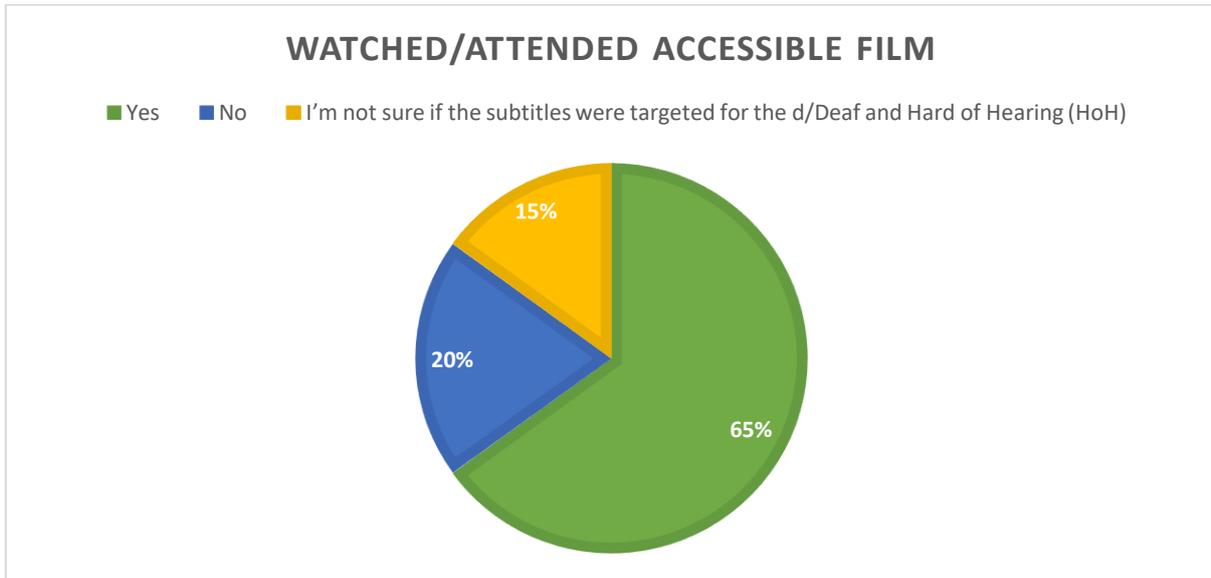
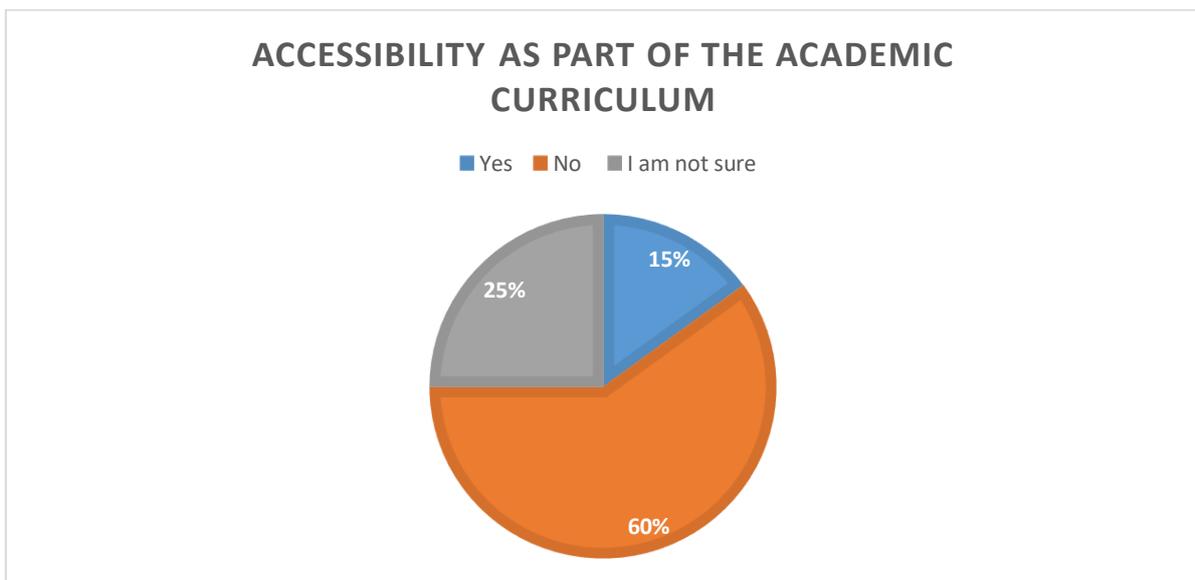


Figure 10: Participants' attendance to accessible films



Last but not least, figure 11 shows whether accessibility is included in the academic curriculum. As it is indicated by the responses of the sample, the main trend is that accessibility is not part of the academic programs (60% replied negatively). In addition, it is worth to mention that 25% of the respondents felt uncertain whether accessibility is taught in their academic programs which could be an indicator that the participants were not confident with this term and how it is used.

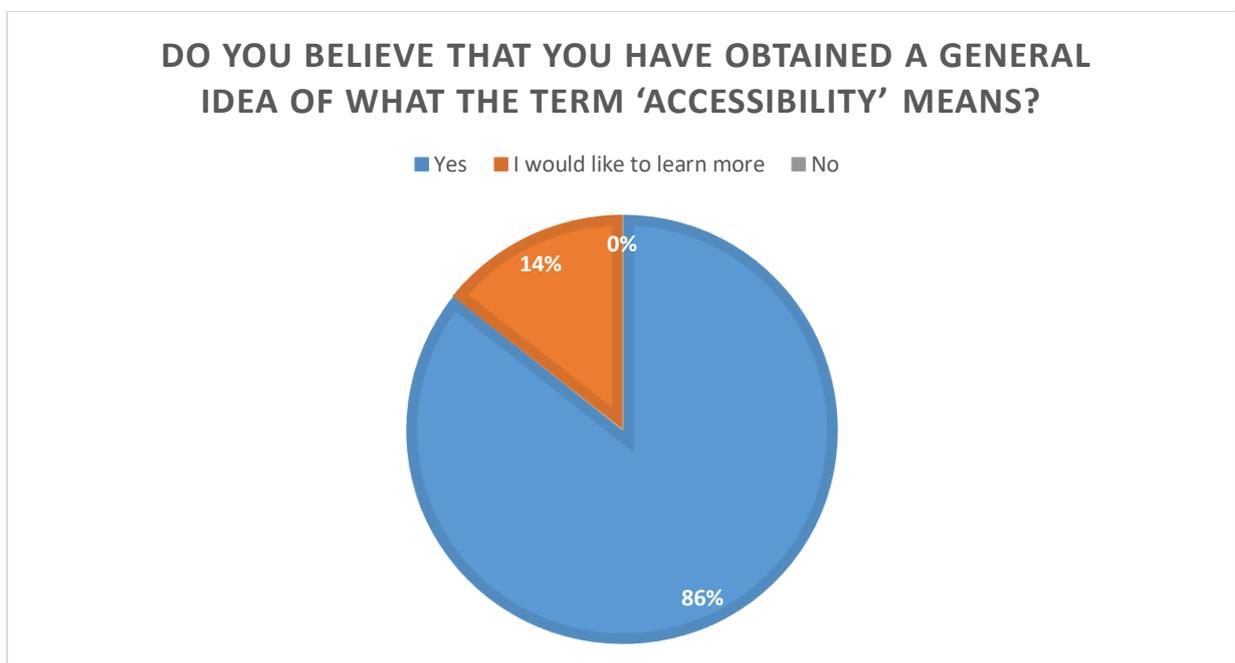
Figure 11: The term accessibility as part of the academic curriculum



4.3.2 Post-workshop questionnaire data

The post-workshop questionnaire focused mainly on targeted questions about the effectiveness of the intervention which could be compared to the data collected in the pre-workshop questionnaire. As it is shown in figure 12, none of the participants selected the option ‘no’ when asked if they believed they obtained a general idea of the term ‘accessibility’ after the workshop. In fact, 14% of the sample indicated that they would like to learn more on this topic.

Figure 12: Participants’ perception of the term accessibility after the workshop



Figures 13 and 14 illustrate that the workshop was successful in introducing and explaining the concept of accessibility since as it is shown below, none of the participants chose the option ‘no’ when asked if they can visualize an accessible theatre performance (fig. 13) and an accessible film (fig. 14). In other words, all of the respondents of the sample in question were able to imagine how such performances could become accessible through the workshop.

Figure 13: Participants' visualization of accessible theatre performances

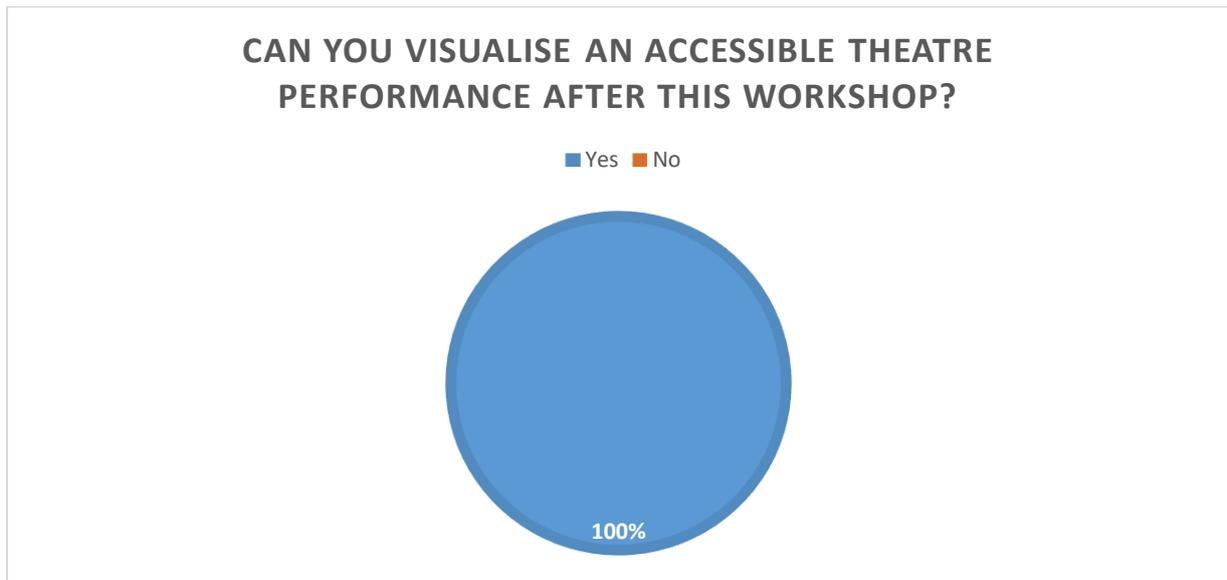


Figure 14: Participants' visualization of accessible films



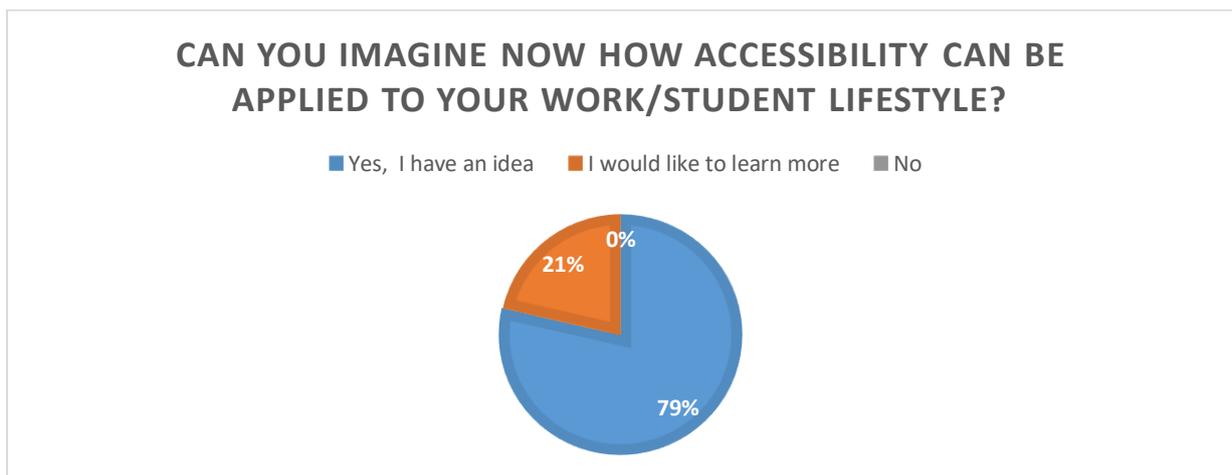
Furthermore, figure 15 provides an insight in the perceptions of the participants on whether the concept of accessibility is applied in their professional and cultural sphere. There seems to be a negative response towards the *per se* application of accessibility, especially if the options 'No, I don't think...workspace' and 'I am not sure' are combined which totals to 86% of the sample.

Figure 15: Participants' perceptions on whether accessibility is applied in the professional and cultural sphere.



Last but not least, the respondents of the post-workshop questionnaire showed a clear understanding of the workshop's content as 79% of the sample indicated that they had a general picture of how accessibility can be applied in their work/student lifestyle and 21% responded that they would like to learn more. This is shown visually in figure 16.

Figure 16: Participants' perceptions on how accessibility can be applied to their work/student lifestyle

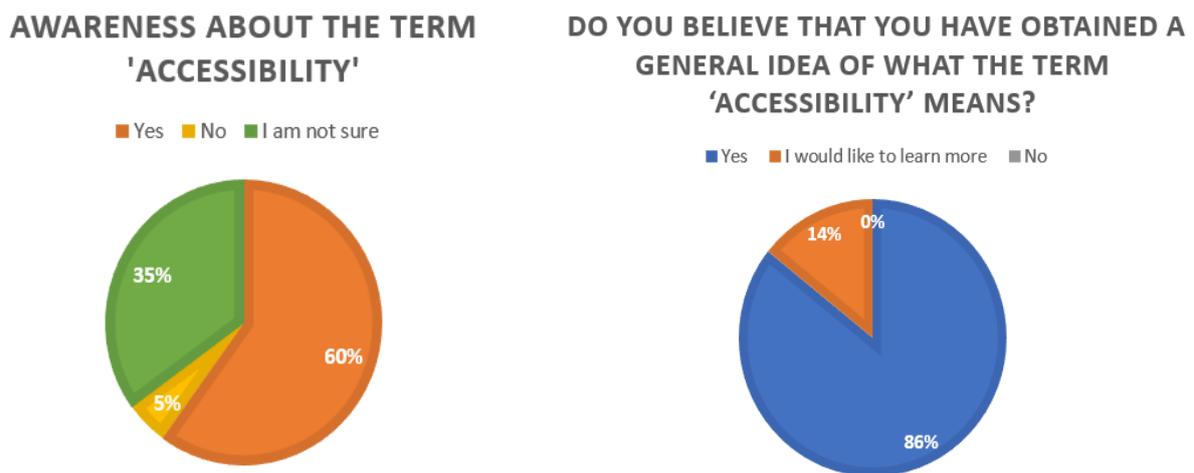


4.3.3 Comparison

This section focuses on the comparison data between the two questionnaires. This comparison serves as a way to answer RQ2 that deals with the effectiveness of such workshops. The main comparisons that are significant are given below but the list is not exhaustive.

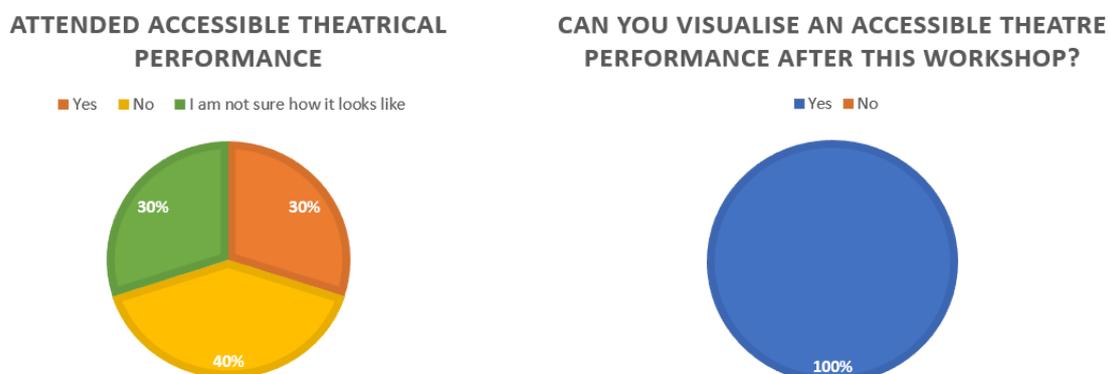
As can be seen in figure 17, there is a clear improvement in terms of what the term *accessibility* implies in the language field after the intervention (right pie chart). The left pie chart shows a rather divided response spectrum (40% were either not sure or did not have a clear idea of what accessibility referred to). The right pie chart did not include any negative responses.

Figure 17: Awareness of the term accessibility before (left pie chart) and after (right pie chart) the intervention



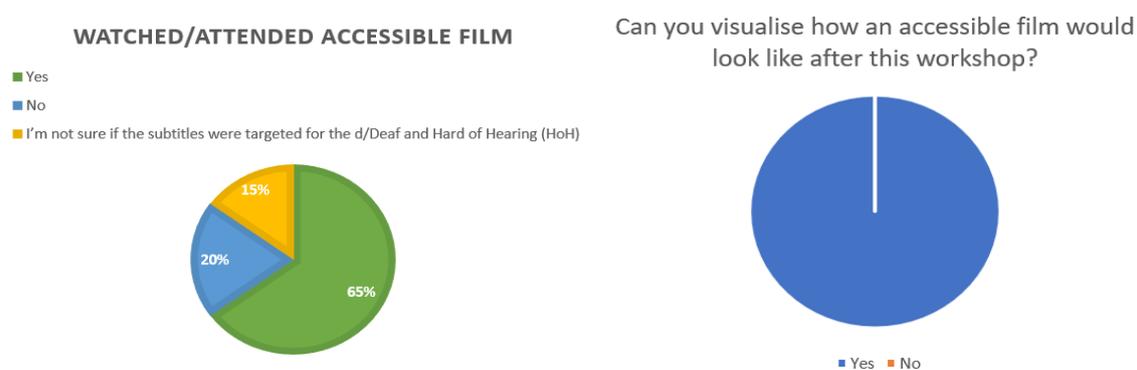
In addition, another significant comparison that is drawn between the responses that were given before and after the intervention is whether the respondents could visualize how an accessible theatrical performance would look like. In the pre-workshop questionnaire (left pie chart) one third of the participants are not sure how such performances are carried out. According to the data of the post-questionnaire (right pie chart), none of the participants replied negatively. This is shown visually in figure 18.

Figure 18: Visualization of theatrical performances before (left pie chart) and after (right pie chart) the intervention



The same landscape as above appears in figure 19. In pre-workshop questionnaire one sixth of the sample were not sure how the SDH subtitles look like whereas after the intervention all of the participants were able to visualize how an accessible film would appear.

Figure 19: Visualization of accessible films before (left pie chart) and after (right pie chart) the intervention



5 Discussion of results and limitations of the study

Regarding RQ1, which deals with the awareness of the language stakeholders of the concept of media accessibility, it seems that 40% of the sample did not have a clear idea of the concept. This is surprising as the sample comes mainly from the youngest age group of the questionnaire (i.e. 18-25 years old) in which we

would expect a basic exposure to the term of media accessibility through their institutions or through cultural interactions, i.e. by attending a theatrical performance or watching a film with accessible services. In other words, even though the sample comes from a Humanities background with the latest academic curriculums available to them, the conceptualization of the notion of media accessibility is still quite low, especially if we consider the fact that the sample leaned towards a more concrete idea of accessibility (as shown in the pre-questionnaire). Hence, it is suggested that academic curricula in the area of Languages need to be reshaped to correspond to the needs and reality of the media accessibility industry (that stems from the needs and the reality of the society) that has been neglected so far.

As far as RQ2 is concerned, which focuses on the effectiveness of workshops to make a difference on various language stakeholders to conceptualize the notion of media accessibility, the results from the post-questionnaire showed a high impact. To be precise, 86% of the sample felt that they were understood what the field of media accessibility entails and 14% of the participants wanted to learn more. The biggest achievement of the workshop, which shows its effectiveness is that the participants could go from the visualization of media accessibility to its application (i.e. think of ways to apply the knowledge they acquired). The participants who were part of the workshop could also recognize after its completion the key elements that exist in an accessible theatre, film or live event. In fact, since all of the participants spoke Greek, they also acquired knowledge regarding the accessibility landscape in the Greek market.

As expected, this study had a few limitations. First of all, the size of the sample is too small to make generalizations of the awareness of the various language stakeholders regarding media accessibility. However, this does not mean that we cannot see the trends that are forming. Secondly, the cultural background of the sample was very constrained as there was only one participant from a different cultural background other than Greek. Thus, it was difficult to see if the cultural background was an influencing factor when it comes to the awareness of media accessibility. Nevertheless, this gave the researchers the opportunity to dive into the Greek-speaking landscape of the language stakeholders. Lastly, the number of participants who registered in the pre-workshop questionnaire and the number who attended the workshop did not match, as there were fewer participants in the latter case. Further research is required to study this topic in depth with bigger and consolidated samples.

6 Conclusions

Taking into consideration the results of the research that was carried out during the workshop *Making Art Accessible. Exploring the world of accessibility (Theory & Practice)* at the ILW conference, there are two trends that are forming regarding the language stakeholders. First of all, the Greek-speaking language stakeholders seem to have a very vague idea of the concept of media accessibility, even though the sample comes mainly from the youngest possible age group (18-25 years old). This could be considered as an indication of a need to revise the academic curriculum in the field of Languages, and in the School of Humanities in general. Furthermore, there seems to be a gap in the cultural sphere to embrace the concept of media accessibility as very few participants could visualize before the workshop what an accessible theatrical performance entails. Secondly, based on the results that were obtained, it seems that such workshops are effective and make an impact on their participants. This could be a sign to enhance the academic curriculums through such workshops with the ultimate aim to allow the various language stakeholders to have a holistic approach when it comes to the possible application of the concept of media accessibility in their professional lives.

References

- Fryer, L. (2016). *An introduction to audio description: A practical guide*. Routledge.
- Georgakopoulou, Y. (2010). Audio Description guidelines for Greek. A working document. In Rai, Sonali; Joan Greening & Leen Petré (eds.), *A Comparative Study of Audio Description Guidelines Prevalent in Different Countries* (pp. 105 - 108). London: Media and Culture Department, Royal National Institute of Blind People.
- Greco, G. M. (2016). On accessibility as a human right, with an application to media accessibility. In P. Oreo & A. Matamala (Eds), *Researching audio description* (pp. 11-33). London: Palgrave Macmillan.
- Hamaoui, N. K., & Stavrou, C. (2019). Intercultural Mediation and Accessibility in Heritage. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 8, 77. <https://doi.org/10.12681/ijltic.20278>.
- Kruger, Jan-Louis (2012). *Making meaning in AVT: eye tracking and viewer construction of narrative*. *Perspectives* 20, no. 1: 67–86.
- Rudvin, M., Spinzi, C., (2014), “Negotiating the Terminological Borders of ‘Language Mediation’ in English and Italian. A Discussion on the Repercussions of Terminology on the Practice, Self-perception and Role of Language Mediators in Italy”, in *Languages Culture Mediation*, Università degli Studi di Milano.
- Zarate, Soledad. (2021). Captioning and Subtitling for d/Deaf and Hard of Hearing Audiences. 10.2307/j.ctv14t478b.

Forschendes Lernen zwischen Theorie und Praxis: Beschreibung eines kollaborativen Weiterbildungsprojekts mit Deutschlehrenden im Norden Griechenlands

*Paul Voerke*¹

Der Beitrag beschreibt die Entstehung, Planung und Umsetzung eines Kooperationsprojekts zur Weiterbildung von Deutschlehrkräften in der Region Ostmakedonien und Thrakien (Griechenland). Zum einen werden dafür die fachlichen und theoretischen Hintergründe des Weiterbildungskonzepts beschrieben, das sich an Ansätzen des Forschenden Lernens, der Aktionsforschung und von Professionellen Lerngemeinschaften orientiert. Zum anderen wird mit Fokus auf das erste Jahr der Zusammenarbeit darauf eingegangen, anhand welcher Zielstellungen und Maßnahmen das Projekt gestartet ist und erste Ergebnisse einer begleitenden Untersuchung vorgestellt. Der Beitrag bildet damit sowohl den Auftakt als auch die Grundlage einer Reihe von verschiedenen Untersuchungen zum Deutschunterricht an öffentlichen Schulen im Norden Griechenlands.

The paper describes the development, planning and implementation of a cooperation project for the further education of German teachers in the region of Eastern Macedonia and Thrace (Greece). On the one hand, the professional and theoretical background of the training concept is described, which is inspired by approaches of research-based learning, action research and professional learning communities. On the other hand, with a focus on the first year of cooperation, we discuss the objectives and measures used to launch the project and outline the initial results of an accompanying study. The article thus forms both the prelude and the basis of a series of different studies on the teaching of German in public schools in northern Greece.

1 Einleitung

Mit etwa 100 Millionen Menschen, die diese Sprache täglich gebrauchen, zählt Deutsch zu dem Dutzend der am meisten verwendeten Sprachen der Welt (vgl. Ammon 2018, 64). Gleichzeitig kann Deutsch in bestimmten Regionen als *Lingua Franca* bezeichnet werden (vgl. Ammon 2018, 33) und ist, nach Englisch, Französisch, Spanisch, Arabisch und Chinesisch, eine der Sprachen, die in vielen

¹ Paul Voerke studierte an der Universität Leipzig die Fächer Deutsch als Fremdsprache, Geschichte, Spanisch und Bildungswissenschaften und promovierte an der Universität Jena zur Professionalisierung von Deutschlehrkräften in Brasilien. Seit 2007 war er als Dozent an verschiedenen Hochschulen tätig (v. a. in Deutschland, Ecuador und Brasilien) und arbeitete als Lehrer an einer Schule. Derzeit ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und vertritt die Juniorprofessur für Deutsch als Fremdsprache. E-Mail: paul.voerke@uni-jena.de

Ländern häufig gelernt wird: für das Jahr 2020 wird die Zahl der Lernenden, die Deutsch als Fremdsprache (DaF) erwerben, mit reichlich 15 Millionen angegeben, die der Länder mit institutionell verankertem Deutschunterricht mit 138 (vgl. Auswärtiges Amt 2020, 3 sowie Ammon 2018, 947). Das Interesse an Deutschunterricht und die Möglichkeiten, diesen umzusetzen, sind dabei recht unterschiedlich verteilt: Etwa 73% der DaF-Lernenden tun dies in Europa, und über 85% im schulischen Kontext (vgl. Auswärtiges Amt 2020, 9). Der Situation von Deutsch an Schulen in Europa wird aus diesem Grund eine besondere Aufmerksamkeit beigemessen.

Unverzichtbar für die Vermittlung von deutscher Sprache und Kultur sind dabei die Lehrpersonen, ohne die es keinen strukturierten Unterricht gäbe. Sicher ist, dass sie es je nach Land, Kontext und Umfeld, in dem sie arbeiten, mit ganz unterschiedlichen Bedingungen zu tun haben, die nicht selten mit umfassenden Herausforderungen einhergehen. Drei davon können hier für den Schulbereich in Griechenland beispielhaft genannt werden:

- (1) Der Umfang des Sprachangebots: Meist gibt es nur wenig Unterricht in der 2. Fremdsprache pro Klasse (in der Regel 2 Wochenstunden), dadurch kommen Lehrende auf wenig Deputatsstunden und müssen an mehreren Schulen arbeiten, was wiederum Auswirkungen auf die Arbeitsbedingungen hat (vgl. Kiliari 2010, 1671).
- (2) Die Sprachwahl: In der Regel entscheidet die Klasse oder die Schule über das Sprachenangebot, und alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse lernen dann dieselbe Fremdsprache – egal, ob sie diese mögen oder nicht. Dies kann deutliche Folgen für die Motivation der Lernenden haben.
- (3) Das kollegiale Arbeiten: Die Lehrerinnen und Lehrer haben – nicht zuletzt, da sie oft die Einzigen mit diesem Fach an der Schule sind – wenig Möglichkeiten zum persönlichen und fachlichen Austausch.

Mit dem Bewusstsein der exemplarisch genannten Herausforderungen und mit dem Anspruch, auf diese zu reagieren, kam es Mitte 2021 zu einer Anfrage von Seiten des regionalen Schulbetreuungsamtes, ob die Universität Jena zu einer Schulkooperation im Kontext eines nationalen Schulsystems bereit wäre². Die Zusammenarbeit konnte wenig später konkretisiert werden, und so hat der vorliegende Beitrag das Ziel, einen Überblick darüber zu geben, welche Schritte seit dieser Anfrage im Sinne einer institutionenübergreifenden Kooperation

² Konkretisiert wurde die Anfrage von Frau Pagona Kioutsouki, zu der Zeit Referentin für Deutsch am Regionalen Schulbetreuungsamt in den in Nordgriechenland gelegenen Regionen Ostmakedonien und Thrakien.

gegangen wurden, welche Maßnahmen sich umsetzen ließen und welche Ergebnisse sich dabei abzeichnen. Dafür geht der Artikel zunächst genauer auf die Ausgangssituation und die Projektpartner ein (Kapitel 2), stellt den theoretischen Rahmen vor, in dem die Kooperation stattfindet (Kapitel 3) und beschreibt dann ausführlicher das Kernstück der Zusammenarbeit, ein Weiterbildungsprojekt³ (Kapitel 4). Den Abschluss bilden erste Ergebnisse (Kapitel 5) sowie ein Fazit mit einem Ausblick (Kapitel 6).

2 Ausgangssituation und Projektpartner

Um den Kontext zu beschreiben, in dem das Projekt stattgefunden hat, wird zunächst kurz auf die Situation des Deutschlernens in Griechenland eingegangen. Dem folgt eine kompakte Beschreibung der beteiligten Projektpartner.

2.1 Zum Deutschlernen in Griechenland

Wenn man den Blick auf Griechenland richtet, wird klar, dass die deutsche Sprache und Kultur hier seit zwei Jahrhunderten sehr präsent ist (vgl. Kiliari 2004, 13-14) und es – aus verschiedenen Gründen – ein grundsätzliches und tendenziell steigendes Interesse an Deutschunterricht gibt. Die verfügbaren Zahlen⁴ der letzten beiden Dekaden spiegeln das Interesse auch wider.

Jahr	Anzahl SuS gesamt	Schulen mit FS-Angebot	Schulen mit Dt.-Angebot	Dt.-Lernende an Schulen	Anzahl Dt.-Lehrkräfte	Dt.-Lernende gesamt
2000	---	16.037	745	78.133	588	---
2005	---	---	1.966	116.170	---	117.923
2010	1.311.360	14.646	4.200	155.000	2.800	155.000
2015	1.276.768	7.843	3.721	236.142	---	268.530
2020	1.445.682	9.400	---	254.302	5.737	257.608

³ In der Fachliteratur finden sich die Begriffe „Fortbildung“ und „Weiterbildung“ häufig synonym. Unter Rückgriff auf Thaler (2016) lässt sich „Fortbildung“ stärker an ein bereits durchlaufenes grundständiges Studium und die entsprechenden Wissensbestände anschließen, wohingegen „Weiterbildung“ neue Aspekte eines Fachs in den Blick nimmt. Bei dem im Folgenden vorgestellten Projekt sind beide Zugänge tragfähig, da im Mittelpunkt Lehrpersonen mit einem abgeschlossenen Deutschstudium stehen, die an ihre Unterrichtspraxis anknüpfen, aber dabei auch neue Aspekte erschließen sollen.

⁴ Grundlage der folgenden Tabelle sind die aller fünf Jahre vom Goethe-Institut im Auftrag des StADaF bzw. des Netzwerks Deutsch erhobenen Zahlen zu den Deutschlernenden weltweit.

Tab. 1: Zahlen von DaF-Lernenden in Griechenland, Zeitraum 2000-2020 (eigene Zusammenstellung anhand der Daten von StADaF, Netzwerk Deutsch und Auswärtigem Amt)

Schon die Tabelle zeigt, dass die Ergebnisse der Umfragen lückenhaft und aufgrund der Erhebungsmethode mit Vorsicht zu genießen sind. Trotzdem können gerade die aktuellen Zahlen eine gewisse Repräsentativität beanspruchen. Für Griechenland heißt dies: Bei einer Gesamtbevölkerung von ca. 10,3 Millionen Menschen und knapp 1,5 Millionen Schülerinnen und Schülern lernen im Land etwa 257.000 Personen Deutsch (vgl. Auswärtiges Amt 2020, 13). Der weitaus überwiegende Anteil lernt Deutsch dabei im schulischen Kontext. Dies deckt sich mit den Angaben aus der Fachliteratur, dass der Deutschunterricht in Griechenland hauptsächlich an Schulen stattfindet und dort seit den 1990er Jahren verbreitet als 2. Fremdsprache angeboten wird (vgl. Kiliari 2004, 15; Kiliari 2010, 1670). Dieses Angebot passt einerseits zum Ziel der Europäischen Union, dass möglichst viele ihrer Einwohner mehrere Sprachen aktiv beherrschen sollen, andererseits auch zur deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP), der die Förderung der deutschen Sprache aus verschiedenen Gründen ein wichtiges Anliegen ist (vgl. Maaß 2015, 51-54).

Die Motive für das Erlernen der Sprache sind zweifelsohne vielfältig und schwanken zwischen Annahme und Ablehnung. Nicht außer Acht lassen sollte man jedoch extrinsische Motivationsfaktoren wie die engen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Beziehungen⁵ zwischen Griechenland und den deutschsprachigen Ländern (vgl. Ammon 2018, 5; Kiliari 2004, 14-15) und die Tatsache, dass Deutschland (nach Großbritannien und Zypern) das wichtigste Zielland für griechische Studierende darstellt (vgl. DAAD, 2020). Ob diese Motive ausreichen, den Erhalt von Deutsch als (Schul-)Fremdsprache zu sichern, wird seit Jahren durchaus kontrovers diskutiert: Während bspw. in einem Bericht zur Situation der deutschen Sprache in Griechenland aufgezeigt wird, wie stark Deutsch sich als 2. Fremdsprache gerade auch im Vergleich mit dem Französischen positioniert hat (vgl. Panhellenischer Deutschlehrerverband, 2006), findet sich in anderen Ausführungen ein eher düsteres Bild der Perspektiven⁶ (vgl. Kiliari, 2004). Wie so häufig wird die Realität zwischen diesen Polen oszillieren: Deutsch ist und bleibt bis auf weiteres eine wichtige

⁵ Die Tatsache, dass seit dem Anwerbeabkommen für griechische Arbeitnehmer 1960 bis zu 1 Million Menschen aus Griechenland für eine längere Zeit in der Bundesrepublik lebten, hat definitiv einen großen Einfluss auf die Beziehungen der Länder gehabt (vgl. Kiliari 2004, 15)

⁶ „Wenn man also die heutige soziolinguistische und soziokulturelle Situation der deutschen Sprache in Griechenland auf eine kurze Formel bringen will, so muss man einen kontinuierlichen Abstieg konstatieren.“, Zitat, Kiliari 2004, 21.

Fremdsprache im nationalen Schulsystem, ist aber auch mit einer Reihe von Herausforderungen konfrontiert, die eine Umsetzung nicht immer erleichtern.

2.2 Projektpartner

Auf Grundlage der geschilderten Situation begann Mitte 2021 die Zusammenarbeit von zwei Projektpartnern, die im Folgenden etwas genauer vorgestellt werden.

Auf der einen Seite steht der deutsche Partner, das „Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien“ an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Das Institut wurde 1975 gegründet, war seit 1980 Sitz der ersten Professur für „Methodik DaF“ in der DDR und konnte seit dem Jahr 2000 den ersten akkreditierten Masterstudiengang für Deutsch als Fremdsprache in Deutschland anbieten (vgl. Barkowski et al., 2005). Seit der Fusion im Jahr 2015 bilden die beiden Fachbereiche „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ und „Interkulturelle Wirtschaftskommunikation“ ein Institut und für DaF/DaZ werden, neben anderen Kursaktivitäten, verschiedene Studiengänge angeboten (Bachelor, Master, Lehramt, Weiterbildungsstudium). In der Forschung werden über eigene Arbeitsstellen vor allem die Bereiche Lehrwerke und Materialentwicklung, Zweitsprachenerwerb und Lehrkräftebildung⁷ verfolgt.

Die Anfrage aus Griechenland richtete sich konkret an den im Jahr 2021 neu besetzten „Lehrstuhl für Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. Dieser kooperiert intensiv mit Partnern im In- und Ausland und widmet sich über die Aktivitäten seiner Mitarbeiter:innen besonders dem Forschenden Lehren und Lernen, der (empirischen) Unterrichtsforschung, Interaktionsprozessen, der Professionalisierung von Lehrkräften, dem (Auslands-)Schulwesen und der Schulentwicklung. Dieser letzte Bereich stellt, nicht zuletzt über das international aufgestellte Lehr- und Forschungsprojekt FLINKUS mit Partnerschulen in Spanien, Japan, Korea und Brasilien, eine Besonderheit in der DaF-Landschaft dar, da eine intensive interinstitutionelle Kooperation zwischen Schule und Universität nicht nur angeregt, sondern auch umgesetzt wird (vgl. Baumbach, 2023).

Auf der anderen Seite findet sich das regionale Zentrum für Bildungsplanung (Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού – ΠΕΚΕΣ) an der Abteilung

⁷ Genaueres zu den genannten Arbeitsbereichen und der Forschung findet sich u.a. auf der Webseite des Instituts (siehe online: <https://www.dafdaz.uni-jena.de/arbeitsbereiche-forschung>).

für Primar- und Sekundar-schulbildung in der Region Ostmakedonien und Thrakien (ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ Δ/ΝΣΗ Π/ΘΜΙΑΣ & Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΑΚΗΣ), das dem Bildungsministerium (ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ – Ministerium für Bildung und Religion) unterstellt ist. Dieses Zentrum hat einerseits mit Verwaltungsaufgaben für den Primar- und Sekundarschulbereich zu tun, hat über die Fachberatungen auch direkten Einfluss auf die pädagogische Arbeit an den Schulen. Konkret geht es darum, dass die Beraterinnen und Berater die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen in ihrem Fach in einer bestimmten Region begleiten und unterstützen, was sie u. a. durch Besuche und Absprachen vor Ort, aber auch durch Fort- und Weiterbildungsaktivitäten umsetzen können⁸.

Die Zusammenarbeit wurde schließlich zwischen Pagona Kioutsouki, der Fachberaterin und Schulkoordinatorin für DaF in der Region Ostmakedonien und Thrakien (in der Zeit), und Paul Voerke, einem wissenschaftlichen Mitarbeiter im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache der Universität Jena und Autor dieses Beitrags, vereinbart. Auf welcher Grundlage diese erfolgte, wird im nächsten Abschnitt aufgezeigt.

2.3 Grundlage der Kooperation

In den Gesprächen stellte sich schnell heraus, welche Schnittmenge es mit Blick auf die gemeinsamen Interessen gab: die Überzeugung, dass die Lehrpersonen eine zentrale Rolle dabei spielen, den Unterricht so sinnvoll und effizient wie möglich zu gestalten. Diese Haltung ist in dem Sinne nicht neu, und Lehrerinnen und Lehrer werden von der Fachwissenschaft seit etwas mehr als einem Jahrzehnt verstärkt in den Blick genommen (vgl. Schart, 2014). Bei Studien geht es vor allem um das sinnvolle, bewusste Agieren als professionell handelnde Lehrperson und die Faktoren, die solches Handeln fördern können.

Mit der Leitfrage im Hinterkopf, wie Motivation und Professionalität bei den Lehrkräften in einem ganz bestimmten Setting gesteigert werden können, entstand die Idee einer gemeinsam konzipierten Weiterbildungsmaßnahme für interessierte Lehrkräfte – dies jedoch einige Merkmale erfüllen sollte. Prämissen waren dabei die Nachhaltigkeit (das Projekt sollte über einen längeren Zeitraum hinweg wirken), die Stärkung der Lehrenden (in Berufsfeld, Bewusstsein und

⁸ Für die Informationen zu diesem Abschnitt danke ich Melina Efthimiadis, der aktuellen Fachberaterin in Kavala.

Handlungskompetenzen) und die Bildung von Netzwerken als Möglichkeit für einen weiteren fachlichen Austausch.

Grundlage war also die Idee einer längerfristigen Zusammenarbeit, die zwischen den verschiedenen Beteiligten auf Augenhöhe erfolgt und theoretisch fundiert ist (vgl. Thaler 2016, 613). In einer ersten Projektskizze, die im Oktober 2021 entstand, wurden als möglicher Rahmen für die Umsetzung das Forschende Lernen und die Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften identifiziert. Damit war das Projekt (επιμορφωτικό πρόγραμμα „Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης“ - Weiterbildungsprogramm „Professionelle Lerngemeinschaften“) geboren. Dieses wird Schwerpunkt der Ausführungen im zweiten Teil dieses Beitrags sein, nachdem zunächst noch einige Absätze zu den gewählten Ansätzen und Konzepten eine Kontextualisierung und Anbindung an den Fachdiskurs eröffnen.

3 Theoretischer Rahmen

Die Kooperation zwischen den beteiligten Partnern entstand auf der Grundlage von bestimmten Herausforderungen der Praxis in einem konkreten Kontext. Um auf diese einzugehen, wurde gemeinsam nach möglichen gangbaren Ansätzen gesucht, um diese zunächst in einem Pilotprojekt während eines Schuljahres auszuprobieren und später möglicherweise zu verstetigen. Die hierbei erfolgten Überlegungen zum fachlichen Rahmen werden in den folgenden Abschnitten zusammengefasst.

3.1 Herausforderungen aus der Praxis und mögliche Antworten

Ein erster Impuls, der von griechischer Seite eingebracht wurde, war der nach gezielten Fortbildungsmaßnahmen. Dieser Impuls wurde in den gemeinsamen Gesprächen aufgenommen und weiterverfolgt, aber unter der Prämisse, dass es sich nicht um kurzfristige Maßnahmen (im Sinne von „fly in – fly out“) handeln sollte, da diese tendenziell nur eine begrenzte Wirkung entfalten (vgl. Thaler 2016, 613). Angestrebt wurde stattdessen ein längerfristiges gemeinsames Arbeiten unter Einbeziehung von Theorie und Praxis.

Die Grundlage für diesen Wunsch waren die Erkenntnisse und positiven Wirkungen bestimmter Vorgehensweisen, die für Weiterbildungen in der Lehrkräftebildung entscheidend sein können. So kommt es u. a. darauf an, den jeweiligen (lokalen) Kontext und die (subjektiven) Erfahrungen als Lehrperson mit zu berücksichtigen (vgl. Duxa, 2010). Besondere Potenziale werden dem Forschenden Lernen und dem kollaborativen Arbeiten zugesprochen, zwei

Ansätzen, die im Folgenden wegen ihrer guten Passung an das Vorhaben kurz erläutert werden.

3.2 Forschendes Lernen als Klammer einer Theorie-Praxis-orientierten Zusammenarbeit

Ein überzeugendes Format für die Lehrkräftebildung ist das *Forschende Lernen*, das seit der Jahrtausendwende in der Hochschuldidaktik (und damit auch in der Fremdsprachendidaktik) zunehmend populär geworden ist und das stark auf der Idee der Verschränkung von Theorie und Praxis über Projekte des gemeinsamen Planens, Ausprobierens und Reflektierens beruht (vgl. Aguado 2015, 303f.; Lehmann 2018, 17). Forschendes Lernen wurde in den letzten Jahren nicht nur theoretisch, sondern auch als praktischer Ansatz für die Lehrkräftebildung beschrieben (vgl. z.B. Mieg & Lehmann, 2017 oder Basten, Mertens, Schöning & Wolf, 2020) und kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren. (Huber 2009, 11)

Das Potenzial des Forschenden Lernens in der Fremdsprachendidaktik beruht also nicht zuletzt darauf, dass über die aktive Einbindung der Lehrpersonen der „Praxis-Schock“ zwischen der (universitären) Ausbildung und dem Agieren im Unterrichtsalltag minimiert werden kann (vgl. Legutke & Schart 2016, 29) und grundlegende Beobachtungs-, Verstehens- und Forschungs-kompetenzen gefördert werden, die für eine Arbeit als Sprachlehrkraft bedeutsam sind (vgl. Aguado 2015, 300ff.).

Ein Ziel des Weiterbildungsprojekts bestand demnach darin, das Potenzial des Forschenden Lernens zu nutzen und die Lehrenden aktiv in einen Beobachtungs-, Erhebungs- und Gestaltungsprozess des eigenen professionellen Handelns einzubinden. Möglichkeiten dazu bieten bzw. Instrumente der Aktionsforschung, die explizit darauf abzielt, den Unterricht zu verbessern und dafür verschiedene Leitfragen bzw. Vorgehensweisen nutzt (vgl. Feldmeier, 2014). Aktionsforschung als eine Form des Forschenden Lernens kommt bereits seit einiger Zeit mit Erfolg zur Anwendung, so etwa in der Reihe „Deutsch Lehren Lernen“ (DLL).

3.3 Kollaborative Zusammenarbeit und Professionelle Lerngemeinschaften

Ein weiterer Punkt, der für die Ausgestaltung der Zusammenarbeit als zentral betrachtet wurde, war die kollaborative Zusammenarbeit. Aus der Forschung ist bekannt, dass die Herausbildung von kooperativer Professionalität als ein wichtiger Motor für die Entwicklung von Bildungsinstitutionen und -prozessen wirken kann (vgl. Duxa 2010, 358 und UNESCO 2021, 81) und mit dem Item der „kollektiven Wirksamkeit“ einen der stärksten aller gemessenen Effekte in der weltweit viel beachteten Meta-Studie von Hattie aufweist (vgl. Klopsch & Sliwka 2022, 62). Vor allem aber wirkt eine verstärkte Zusammenarbeit der Gefahr entgegen, dass Lehrpersonen als Einzelkämpfer agieren, dadurch einer höheren Belastung ausgesetzt sind und schneller ihre Motivation verlieren (vgl. Legutke & Schart 2016, 28).

Inspiriert wurde die Umsetzung des gemeinsamen Arbeitens vom Konzept der Professionellen Lerngemeinschaften (PLGs), die nach Aussagen der Forschung sowohl einzelne Lehrpersonen als auch ganze Kollegien signifikant für eine professionelle Weiterentwicklung inspirieren kann (Bonsen & Rolff 2006, 168). Elemente, die diese Prozesse unterstützen und auch für das Weiterbildungsprojekt genutzt werden sollten, sind dabei⁹:

- (1) Ein Reflektierender Dialog: Die beteiligten Lehrpersonen tauschen sich über ihre Erfahrungen, aber auch über Fachfragen aus und reflektieren diese gemeinsam
- (2) De-Privatisierung der Unterrichtspraxis: Die beteiligten Lehrpersonen sprechen über ihren Unterricht, öffnen diesen für Besuche bzw. Hospitationen und erhalten dafür kollegiales Feedback
- (3) Fokus auf Lernen statt auf Lehren: Sukzessive soll gemeinsam eine neue Perspektive erarbeitet werden, bei der es weniger darum geht, was ich als Lehrperson in eine Klasse gebe, sondern stärker um die heterogenen, individuell umgesetzten Lernprozesse der Schüler:innen im Deutschunterricht
- (4) Zusammenarbeit: Die Reflexion über das gemeinsame Tun, aber auch konkrete Schritte wie das Erarbeiten bestimmter Materialien, erfolgt in Gruppen, deren Mitglieder sich gegenseitig inspirieren und stützen können
- (5) Gemeinsame handlungsleitende Ziele: In den Gesprächen zwischen Fachkolleg:innen wird weiter am Berufsbild der DaF-Lehrperson gearbeitet, das zwar einerseits individuell konstruiert wird, andererseits

⁹ Die hier genannten fünf Hauptpunkte finden sich bei Bonsen & Rolff (2006, 179) und in ähnlicher Form bei Kricke (2017, 13f.).

durch die Kontextspezifik viele Gemeinsamkeiten aufweist und entsprechend auch zusammen (weiter-)entwickelt werden kann

Die Idee der Professionellen Lerngemeinschaften ist an sich nicht neu, sie wird aber sowohl in Ausbildungssettings als auch im Arbeitsalltag an Schulen viel weniger eingesetzt als dies möglich wäre, obwohl die Vorteile für alle Beteiligten auf der Hand liegen und inzwischen ausführlich beschrieben wurden (vgl. u. a. Duxa, 2010 und Kansteiner, Stamann, Buhren & Theurl, 2020). Im Projekt sollte es deswegen auch darum gehen, die Grundlagen von PLGs kennenzulernen und in gewisser Weise Routinen in ihrer Verwendung einzuüben.

3.4 Begleitforschung – Motive und Umsetzung

Die Weiterbildung der beteiligten Lehrpersonen sollte nicht nur geplant und umgesetzt, sondern auch forschend begleitet werden. Dieser Wunsch entsprang der Realität der am Lehrstuhl der Uni Jena tätigen Personen, nämlich die Professionalisierung von Lehrpersonen nicht nur umzusetzen, sondern auch empirisch zu begleiten. Diese Art der Begleitung bietet sich gerade bei konkreten Projekten in besonderem Maße an.

Die Begleitforschung wurde von der Projektleitung angeregt, beinhaltete aber auch die Einbindung von Studierenden der Universität Jena, die parallel zur Weiterbildung in eine Lehrveranstaltung zu Planungskompetenz und Unterrichtsentwicklung eingeschrieben waren. Im Rahmen dieses Seminars wurde als eine der Optionen zur Praktischen Umsetzung der Kursinhalte eine Projektarbeit in Kooperation mit den griechischen Lehrkräften angeboten. Zudem wurde an der gezielten Beobachtung von Entwicklungsschritten gearbeitet und die Option zur Anfertigung von Haus- und Masterarbeiten gegeben.

Letztendlich wurden für die forschende Begleitung des Projekts, unter Berücksichtigung u. a. von Stegmann et al. (2022), verschiedene Instrumente ausgewählt und genutzt:

- Beobachtung (aus verschiedenen Perspektiven: Studierende aus Jena, Lehrkräfte aus Griechenland, Seminarleitung)
- Arbeit auf der Meta-Ebene (Thematisierung des Vorgehens)
- Introspektion: Ergebnisse der Fortbildung sammeln (Lehrende)
- Projektportfolio (Studentinnen)
- Gruppeninterview in der letzten Arbeitssitzung

Einen weiteren bedeutenden Teil der Forschung stellt die Ausarbeitung und Anwendung eines Fragebogens dar, der im Zuge des Projekts entstanden ist. Ziel der Ausarbeitung dieses Erhebungsinstruments war die Erkenntnis, dass bei der Arbeit mit der Gruppe grundsätzliche Informationen zu Kontext und Arbeitsbedingungen fehlten, die zwar subjektiv ergänzt werden konnte, aber zu der es bis dato keine flächendeckende Erhebung gab.

Klar ist, dass ein solches Forschungsprojekt sehr viele Themen und Perspektiven hat, die beforscht werden könnten. Zu nennen wären zum Beispiel (a) der Planungsprozess und die Umsetzung des Projekts, (b) die Rolle der Fortbildner / Coaches, (c) Akzeptanz und Erfolg der Fortbildung, (d) die Kooperation zwischen den Lehrer:innen, (e) Lerneffekte bei Lehrer:innen und Studentinnen, (f) die konkrete Einbindung und Sichtbarkeit des „Forschenden Lernens“ sowie (g) die Biografie und die (Arbeits-)Situation der Lehrkräfte. Es wurde versucht, möglichst viele davon in der Begleitforschung aufzugreifen, was – nicht zuletzt aufgrund stark begrenzter Ressourcen – in unterschiedlicher Tiefe umgesetzt wurde.

4 Das Weiterbildungsprojekt

In diesem Abschnitt wird beschrieben, welche Rahmendaten und Planungen dem Kooperationsprojekt zugrunde liegen. Dabei wird auf die Zielstellung eingegangen und dann einzelne Maßnahmen und deren Umsetzung genauer erläutert.

4.1 Rahmen und Zielstellung

In der Region Ostmakedonien und Thrakien sind, so die Zahlen aus dem regionalen Zentrum für Bildungsplanung, 125 Deutschlehrkräfte an öffentlichen Schulen beschäftigt. Das Weiterbildungsprojekt nimmt diese Gruppe von Lehrpersonen in den Blick und verfolgt dabei die folgenden Ziele:

- a) Genauere Kenntnis der Bildungsbiografie, der beruflichen Situation und der Arbeitsweise der DaF-Lehrkräfte in der Region gewinnen
- b) Bewusstsein der Lehrkräfte für ihre (Selbst-)Wirksamkeit und die Möglichkeiten des eigenen Handelns steigern
- c) Techniken und Instrumente für den Einsatz im Deutschunterricht und zur kollegialen Zusammenarbeit bekannt machen und ausprobieren
- d) Ein Netzwerk mit verschiedenen Angeboten/ Strukturen zum professionellen Austausch schaffen

Zum Erreichen der genannten Ziele wurden zwischen den Kooperationspartnern mehrere Maßnahmen angedacht, die sukzessive geplant und umgesetzt wurden bzw. werden.

4.2 Geplante Maßnahmen

Die geplanten Maßnahmen und Vorhaben im Rahmen der Zusammenarbeit lassen sich in fünf Stichpunkten ordnen:

- (1) Angebot eines (partizipativen) Fortbildungszyklus' mit dem Schwerpunkt „Forschendes Lernen“
- (2) Erarbeitung, Anwendung und Auswertung eines Fragebogens zur Erfassung von Grunddaten zu Bildungsbiografie, beruflicher Situation der Lehrkräfte in der Region
- (3) Verbreitung der Ergebnisse des Fragebogens (intern und extern)
- (4) Genauere Auswertung des Fragebogens und – basierend auf den Ergebnissen – Weiterentwicklung des Fortbildungsangebotes
- (5) Identifizierung und Schulung von potenziellen Multiplikator:innen für Fortbildungen und Coachings in der Region

Von den genannten Maßnahmen wurden bisher die ersten drei im Zuge der Pilot- und Erhebungsphase bearbeitet bzw. umgesetzt. Sie werden entsprechend in den nächsten Abschnitten genauer beschrieben.

4.3 Der Fortbildungszyklus

Aus den 125 Deutschlehrpersonen, die im Schuljahr 2021/2022 in den Regionen Ostmakedonien und Thrakien im öffentlichen Schuldienst tätig waren, wurde von der Regionalreferentin für DaF eine Gruppe von 20 Personen ausgewählt. Wichtig für die Auswahl war einerseits das Interesse an der fachlichen und beruflichen Weiterentwicklung, vor allem aber auch die Freiwilligkeit. Letztere stellt eine Grundvoraussetzung dafür dar, dass professionelle Lerngemeinschaften funktionieren können (vgl. Stegmann et al., 2022, 267), nicht zuletzt deswegen, weil die Zusammenarbeit nur dann nachhaltig angeregt wird, wenn zwischen allen Beteiligten gegenseitiges Vertrauen besteht (vgl. Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006).

Nach der Auswahl der Lehrpersonen und einem ersten Kennenlernen erfolgten zwischen November 2021 und Juni 2023 im Abstand von jeweils zwei bis drei Wochen insgesamt 14 synchrone Treffen. Beteiligt waren neben den Lehrkräften stets auch die Regionalreferentin und der Autor dieses Artikels als Vertreter der

Universität Jena, dazu kamen gelegentlich weitere extra eingeladene Personen (Studierende bzw. ein Kollege der Universität Jena¹⁰).

Die Treffen, die in der Regel zwischen 70 und 90 Minuten dauerten und über den Videokonferenzdienst Zoom abliefen, folgten meist einem Schema in einem Dreischritt: (a) Erfassen der allgemeinen Stimmung und Sprechen über die derzeitige (Arbeits-)Situation und aktuelle Entwicklungen, (b) Gespräche über konkrete (fachliche) Themen und (c) Austausch zu Tipps und Hinweisen für den Deutschunterricht. Inspiriert wurde dieser Aufbau vom „Lesson Study“-Zyklus, bei dem ein ko-konstruktiv gestaltetes Unterrichtsdesign entsteht, das von mehreren Lehrpersonen gemeinsam entwickelt wird (vgl. Klopsch, Sliwka 2022, 65-67). Konkret sollte mit (a) vor allem die Vertrauensbildung angeregt und ein umfassenderes Verständnis für den jeweiligen Kontext gefördert werden, deswegen erfolgte dieser Teil eher ungesteuert und mit großer Offenheit für die Anliegen der Beteiligten¹¹. Teil (b) war in der Regel stärker strukturiert und umfasste einen Input mit anschließender Diskussion zu Themen, die von den Lehrpersonen als wichtig erachtet wurden (wie bspw. Anregungen zur Interaktion im Klassenraum). Häufig folgte ein fließender Übergang zu (c), dem Abschnitt zur Unterrichtsgestaltung.

Eine Abweichung von diesem Rahmen erfolgte bei fünf Treffen im Januar und Februar 2022, bei denen sich Studentinnen der Universität Jena beteiligten und gemeinsam mit den Lehrpersonen Mikroprojekte zu ausgewählten Themen entwickelten. Für diese Mikroprojekte teilten sich die Lehrpersonen in fünf Gruppen à vier Personen ein, die jeweils mit einer oder zwei Studentinnen aus Jena zusammenarbeitete. Jede Gruppe behandelte ein eigenes, selbst ausgewähltes Thema (z.B. Umgang mit Lehrmaterialien oder Einsatz von Musik im Unterricht), recherchierte dazu, stellte Ergebnisse im Plenum vor und erarbeitete Vorschläge für den konkreten Einsatz im Deutschunterricht der jeweiligen Klassenstufen.

¹⁰ An dieser Stelle sei Stefan Baumbach herzlich gedankt, einem geschätzten Kollegen und wissenschaftlichen Mitarbeiter an der Universität Jena, der das Projekt als Experte für Schul- und Unterrichtsentwicklung in Teilen mit begleitet und unterstützt hat.

¹¹ Diese Anliegen waren ganz unterschiedlicher Natur, hatten aber z.T. wesentliche Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung. So fielen bspw. durch einen unerwarteten Wintereinbruch im Februar 2022 an mehreren Schulen die Heizungen aus, so dass mehrere Tage lang gar kein Unterricht stattfinden konnte.

4.4 Der Fragebogen

Neben dem Fortbildungszyklus, der über reichlich sechs Monate lief, war die Erstellung eines Erhebungsinstruments zur Situation der Deutschlehrenden in der Region Ostmakedonien und Thrakien ein wichtiges Anliegen des Projekts. In Vorgesprächen wurde klar, dass ein geeignetes Vorgehen über die Erstellung und den Einsatz eines Fragebogens gehen würde.

Entsprechend bildete sich eine kleine Forschungsgruppe mit dem Fokus Fragebogenerstellung, die sich aus vier besonders engagierten Lehrerinnen (mit Affinität zu Forschung), der Regionalreferentin und dem Projektkoordinator der Universität Jena zusammensetzte. Diese Gruppe traf sich im Zeitraum zwischen Januar und Mai 2022 im Abstand von jeweils zwei bis drei Wochen, um zunächst Themenbereiche abzustimmen, zu denen Daten erhoben werden sollten, und um anschließend passende Fragen zu formulieren. Der Fragebogen erhob damit Daten aus den folgenden Themenbereichen:

- (1) Biografische Daten (u.a. Alter, Spracherwerb, Bildungsbiografie)
- (2) Aktuelle Arbeitssituation (Institution, Arbeitskontext, etc.)
- (3) Zielgruppe im Unterricht (Beschreibung, Schwerpunkte der Arbeit, etc.)
- (4) Lehr-Lern-Formate (u.a. bekannte und genutzte Methoden)
- (5) Bereitschaft zur Weiterentwicklung (Nutzung bisheriger Angebote, Wünsche für weitere Fortbildungen, etc.)
- (6) Rückmeldungen zur Umfrage selbst

Die so erarbeiteten Schwerpunkte und Frageitems wurden im Mai 2022 als elektronischer Fragebogen programmiert (im Tool SoSci-Survey, das aus Erhebungen im sozialwissenschaftlichen Bereich spezialisiert ist und einen hohen Standard beim Datenschutz garantiert) und durchliefen die zur Kalibrierung die Gruppe der 20 an der Weiterbildung beteiligten Lehrpersonen. Nach Einarbeitung der über den Testlauf erhaltenen Rückmeldungen wurde der Link zum Fragebogen über die Regionalreferentin verteilt und der Bogen von den Deutschlehrerinnen und -lehrern der Region Ostmakedonien und Thrakien ausgefüllt. Mit einer Anzahl von 121 Kicks und 105 Bögen, die ausgefüllt wurden (85 davon vollständig) kann man bei einer Gesamtabdeckung von ca. 125 Personen von einer hohen Repräsentativität sprechen.

Die Ergebnisse des Fragebogens wurden im Juli und August durch die Projektleitung gesichtet und als vorübergehende Erkenntnisse zusammengefasst. Eine genauere, detaillierte Analyse über die Software SPSS erfolgte aufgrund fehlender Ressourcen erst in der ersten Jahreshälfte 2023.

4.5 Sammlung und Verbreitung der Ergebnisse

Ein so umfassendes Projekt wie das hier vorgestellte impliziert einen hohen zeitlichen Aufwand. Umso wichtiger und sinnvoller erscheint es damit, die Erkenntnisse aus den gesammelten Erfahrungen zu nutzen und der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Das geschah bzw. geschieht auf verschiedene Weise.

Intern erfolgte die Nutzung der Ergebnisse über eine umfassende Besprechung und Reflexion innerhalb der Seminarleitung und des gesamten Projektteams. Die Ergebnisse wurden zudem für die Erstellung einer Bachelor- und einer Masterarbeit an der Universität Jena genutzt und dienen am Lehrstuhl für Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Jena als relevante Information zur Professionalisierung und Weiterbildung von DaF-Lehrkräften an öffentlichen Schulen außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums.

Extern fanden die Ergebnisse Verbreitung über verschiedene Vorträge durch Mitglieder der Projektleitung, so etwa im Rahmen der Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer – IDT im August 2022 in Wien und der International Language Week – ILW im Oktober 2022 in Athen. Derzeit entsteht aus den Ergebnissen der Fragebögen eine Studie, die als Open-Access-Dokument veröffentlicht und somit dem interessierten Publikum zugänglich gemacht werden soll.

In diesem Zusammenhang sollte erwähnt werden, dass die Sammlung und Verbreitung der Ergebnisse zum derzeitigen Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen ist und voraussichtlich weitere Ideen und Publikationen hervorbringen wird¹². Gleichzeitig sollen in diesem Beitrag schon einige Zwischenergebnisse festgehalten werden, die eine erste Orientierung über die Resultate des Projekts geben.

¹² Aus der Zusammenarbeit im Projekt entstand bspw. eine Kooperation auf Universitätsebene zwischen der Demokrit-Universität (Standort Alexandroupoli) und der Universität Jena, die im Sommersemester 2023 umgesetzt wird und in deren Rahmen bspw. Biografien von Griech:innen mit Migrationserfahrung in Deutschland erhoben und analysiert werden.

5 Erste Ergebnisse

Die in diesem Kapitel angerissenen Ergebnisse, die zunächst einige vorläufige Befunde umfassen, basieren einerseits auf Beobachtungen der Projektleitung, andererseits aber auch auf den Aufzeichnungen der Studierenden, den Rückmeldungen der Projektteilnehmer:innen und den Produkten bzw. Materialien, die in Teams erarbeitet wurden.

5.1 Zum Projektverlauf

Der Beginn der Fortbildungsaktivitäten war nicht mit langem Vorlauf geplant, sondern begann eher spontan: Zwischen der Anfrage aus Griechenland und der Entscheidung für eine Zusammenarbeit vergingen zwei Monate, und sechs Wochen später fand bereits das erste Treffen mit den Lehrkräften statt. Zeitweise erfolgte die Konkretisierung des Konzepts für die Maßnahmen deswegen parallel zu ihrer Umsetzung.

Als eine Folge lässt sich konstatieren, dass die eigentliche Zielstellung des Projekts am Anfang nicht ganz klar war – weder den teilnehmenden Lehrer:innen, noch der Projektleitung. Das Vorgehen zur sukzessiven Absprache des Projektverlaufs – das eine gemeinsame Definition der Ziele und Maßnahmen beinhaltete – war von Anfang an so vorgesehen gewesen, führte aber zu einer gewissen Unsicherheit bei den Lehrpersonen, gerade auch mit Bezug auf die eigene Rolle im Fortbildungsprozess (vgl. Duxa 2010, 356). Dass diese Freiheit (oder eben Unklarheit) bei der Themenwahl und der Progression nicht banal ist, wird u. a. in den Ergebnissen der Metastudie von Hattie deutlich, bei der die Klarheit und Transparenz eine Effektstärke von 0,75 aufweist und somit ein wichtiger Gelingensfaktor für einen erfolgreichen Unterricht ist (vgl. Zierer 2016, 78-80).

5.2 Zum Ansatz des „Forschenden Lernens“

Wie angedeutet, fiel es den beteiligten Lehrer:innen vor allem am Anfang etwas schwer, selbst die Initiative zu ergreifen und ins Handeln zu kommen. Laut Aussage der Regionalreferentin sind Lehrpersonen in Griechenland es eher gewöhnt, klarere Vorgaben zu bekommen und wenig Eigenverantwortung und aktive Beteiligung bei der Planung und Umsetzung von Bildungsprozessen zu übernehmen.

Eine deutliche Veränderung trat in dieser Hinsicht ein, als die Beteiligten im Januar und Februar 2022 gemeinsam ein kleines Projekt bearbeiten sollten und dafür den theoretischen Rahmen der Aktionsforschung besprechen konnten.

Dadurch war es ihnen möglich, sich in ihren Gruppen auf konkrete Problemstellungen aus dem Unterricht zu beziehen, kleine Teams zu deren Bearbeitung zu bilden und – zumindest in einigen Fällen – greifbare Produkte zu entwickeln, die allen Teilnehmenden vorgestellt und zugänglich gemacht wurden.

Gleichzeitig traten beim Arbeiten nach den Prämissen des „Forschenden Lernens“ auch die Herausforderungen zu Tage, die in der Fachliteratur häufig im Zusammenhang mit Weiterbildungsmaßnahmen genannt werden (vgl. u. a. Duxa, 2010 und Thaler, 2016). An erster Stelle steht hier der Zeitmangel, da die Arbeit als Sprachlehrkraft – vor allem mit vollem Stundendeputat – große zeitliche Ressourcen bindet. Schwierig war aber bspw. auch die räumliche Distanz aller Beteiligten, die einerseits (noch) aus den Folgen der Covid-Pandemie resultierte, aber auch aus der Tatsache, dass die Standorte und Arbeitsplätze der Teilnehmenden teilweise weit auseinander lagen und es damit auch für die griechischen Lehrer:innen teilweise keine Selbstverständlichkeit ist, in Präsenz mit ihren Fachkolleg:innen zusammenzukommen.

5.3 Zu den Erfahrungen der Lehrkräfte

Trotz der genannten Herausforderungen waren die Rückmeldungen der beteiligten Lehrpersonen in der Regel vielversprechend und positiv. Immer wieder wurde die zugewandte, offene Stimmung innerhalb der Gruppe gelobt und angedeutet, wie wichtig die regelmäßigen Treffen für den gemeinsamen (fachlichen, kollegialen und menschlichen) Austausch seien und dass sich sogar eine Art „gemeinsame Identität“ gebildet habe. Diese Erfahrung ist insofern wichtig, als dem kooperativen Lernen eine überdurchschnittliche Effektstärke zugesprochen wird (vgl. Zierer 2016, 62-64).

Mit Blick auf die professionelle Entwicklung der Lehrer:innen fällt auf, dass diese nach einigen Monaten eine objektivere Sicht auf Unterricht zeigten und auch bewusst benannten: die regelmäßigen Treffen hätten, so einige Stimmen, eine Routine gefördert, Sprachunterricht (auch den eigenen) aus einer Art kritischen Distanz zu betrachten und bestimmte Merkmale bzw. Indikatoren gezielt in den Blick zu nehmen. Gleichzeitig ist zu erwähnen, dass diese Art der Reflexion über Lehren und Lernen zwar immer wieder angeregt, aber nur teilweise systematisch dokumentiert wurde und hier zweifelsohne noch weiteres Potenzial zur Forschung besteht.

5.4 Zu den Erfahrungen der Studierenden

Ähnlich spannend wie die Erfahrungen der Lehrpersonen fielen die der Studierenden aus. Sie stellten, nicht zuletzt über die Ausfertigung von Feldnotizen

und einem Praxisbericht am Ende des Semesters, dar, wie wichtig für sie die Einblicke in den Alltag und das Arbeiten an einer staatlichen Schule außerhalb des deutschsprachigen Raums gewesen seien.

Betont wurde zudem das Miteinander auf Augenhöhe und die Erfahrung eines echten gemeinsamen Arbeitens über Institutions- und Statusgrenzen hinweg, was in der Ausbildung von Lehrpersonen in Deutschland offenbar nach wie vor alles andere als alltäglich ist. Gleichzeitig ist die Erfahrung des kollaborativen Arbeitens (im Sinne der professionellen Lerngemeinschaften) eine überaus wichtige Anregung für eine zukünftige Arbeit im Team, worauf auch von Fachseite mit Blick auf empirische Studien und deren Ergebnisse verwiesen wird (vgl. Zierer 2016, 62-64).

Als Herausforderung wurde von Studierendenseite die Kommunikation und das Arbeiten außerhalb der eigentlichen Seminarzeiten benannt. Für viele der Beteiligten war es aus unterschiedlichen Gründen nicht einfach, sich zusätzliche Zeitfenster einzuräumen und sich mit anderen Mitgliedern des Teams abzustimmen. Ausgeglichen wurde dies aber häufig durch ein ausgeprägtes, weit überdurchschnittliches Engagement.

5.5 Zu den Erfahrungen der Projektleitung

Auch für die Seminarleitung waren die Erfahrungen weitgehend positiv – vor allem die offene, wertschätzende Kommunikation miteinander wurde als bereichernd und als Gelingensfaktor für das Projekt wahrgenommen. Dass dies erreicht wurde, ist gerade bei einem Projekt über die Distanz, bei dem der Kontakt ausschließlich online erfolgt, nicht zu unterschätzen, da ein vertrauensvolles Miteinander doch eine wesentliche Grundlage für gelingende Lehr-Lernprozesse darstellt (vgl. Zierer 2016, 77-78).

Gleichzeitig brachte das Fehlen von längerfristiger Planung und festen Strukturen bestimmte Herausforderungen mit sich. Wenn diese – gemäß dem ECO-Modell für die Projektplanung (vgl. Herrero Vázquez & Torres Gordillo, 2020) – aufgebrochen werden, ist es für eine zielorientierte, stringente Arbeitsweise nicht so einfach, da Abläufe und Aufgaben trotzdem sinnvoll und logisch strukturiert sein sollten. Ein weiterer Punkt, den es zu beachten gilt, ist eine gewisse Erwartungshaltung an die deutsche Seite: diese wird außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums aufgrund der sprachlichen Gegebenheiten oft als besonders kompetent etikettiert, zusammen mit der Einstellung, dass Informationen und Impulse vor allem von den Partnern aus Deutschland kommen sollten. Verstärkt wurde dieser Effekt noch einmal durch die institutionelle

Zugehörigkeit (Universität vs. Schule) und den Titel – allerdings gelang es im Zuge der gemeinsamen Treffen zunehmend, (vermeintliche) Hierarchien abzubauen und eine stärkere Beteiligung der griechischen Beteiligten zu erreichen.

5.6 Erste Ergebnisse aus dem Fragebogen

Zum Zeitpunkt, zu dem dieser Beitrag entsteht, werden die Daten aus der Fragebogenstudie gerade mithilfe eines Analysetools ausgewertet, mit der Perspektive, die Ergebnisse mittelfristig in Rahmen einer Studie veröffentlichen zu können. Auf diesem Hintergrund werden an dieser Stelle noch keine umfassenden Datensätze präsentiert, wohl aber einige erste Ergebnisse zur Bildungsbiografie und den Arbeitsbedingungen.

- Bezüglich des Alters lagen jeweils ca. 40% der Befragten zwischen 40 und 50 sowie zwischen 50 und 60 Jahren – es handelt sich damit im Durchschnitt um Kolleg:innen mit einer umfangreichen Erfahrung (die Lehrerfahrung wird von einem Großteil mit zwischen 10 und 30 Jahren angegeben). Gleichzeitig stellt sich die Frage nach dem Nachwuchs, da viele Lehrkräfte in absehbarer Zeit in Pension gehen werden.
- Die Verteilung der Geschlechter ist recht eindeutig: ein Großteil bezeichnet sich als weiblich. In der Fortbildungsgruppe waren 19 Lehrerinnen und ein Lehrer, und bei der Befragung lag der Anteil der weiblichen Beteiligten ebenfalls bei 95%.
- Eine bemerkenswerte Anzahl der Befragten hat den Kindergarten in Deutschland besucht, was verdeutlicht, dass es sich um Personen mit Migrationsbiografie handelt – der Anteil liegt im Norden noch einmal höher als im Rest des Landes. Gleichzeitig hat die große Mehrheit das Studium in Griechenland absolviert.
- Bei den Angaben zum Sprachniveau erscheint das hohe Level auf den ersten Blick möglicherweise überraschend, denn etwa 30% der Befragten gaben an, dass sie Deutsch auf L1-Niveau beherrschen. Wenn man sich die Bildungsbiografie anschaut, wird klar, dass es sich hier meist um Personen handelt, die zweisprachig aufgewachsen sind. Fehlende Sprachkenntnisse sind – im Gegensatz zu vielen anderen Kontexten – hier im Norden Griechenlands kein primäres Problem.
- Was die Arbeitsverhältnisse angeht, so arbeiten die meisten Befragten (ausschließlich) an öffentlichen Schulen und sind in der Regel in Festanstellung verbeamtet.

- Etwa die Hälfte der Befragten sind aufgrund der reduzierten Stundenzahlen für die 2. Fremdsprache an drei (oder mehr) Schulen tätig, was häufig lange Anfahrtswege mit sich bringt. Ebenfalls etwa zur Hälfte handelt es sich bei ihnen um die einzige Deutschlehrkraft an ihrer Schule, was den alltäglichen kollegialen Austausch deutlich erschwert.

Diese ersten Einblicke in die Fragebögen zeigen auf, dass das Berufsfeld Deutsch in Griechenland bereits recht gut beschrieben werden kann, dass gleichzeitig aber noch viele Daten fehlen, um sich ein umfassende(re)s Bild an der Situation der Deutschlehrkräfte zu machen, gerade wenn es um die Tätigkeit als Ortskraft im öffentlichen Schulbereich geht. Hier lassen sich auf absehbare Zeit zweifelsohne noch viele Forschungsfragen formulieren und explorieren.

6 Fazit und Ausblick

Das erste Jahr der interinstitutionellen Kooperation zwischen der Universität Jena und den DaF- Lehrpersonen sowie dem Regionalzentrum in Nordgriechenland war ganz wesentlich durch den Fortbildungszyklus und die damit verbundenen (virtuellen) Begegnungen zwischen Oktober 2021 und Juni 2022 geprägt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es zu diesem Vorhaben weitgehend positives Feedback von allen Beteiligten gab. Gleichzeitig ist klar, dass für eine mögliche Neuauflage die Notwendigkeit für eine Anpassung besteht (v. a. mit Blick auf die Transparenz und den zu wählendem Input). Es wurde zudem deutlich, dass partizipative Formate dieser Art, unabhängig von ihrem Potenzial zur Motivation und der professionellen Weiterentwicklung, herausfordernd sind und bleiben.

Das zweite große Unternehmen des ersten Jahres, der Fragebogen, hat eine ganze Reihe aufschlussreicher Daten hervorgebracht. Viele Rückmeldungen fielen wie erwartet aus, es gab aber auch einige Überraschungen. Dies zeigt, dass es wichtig ist, sich ausreichend Zeit zu nehmen und die vorliegenden Informationen einer genauen Analyse zu unterziehen. Dies ist ein Vorhaben, das im Zuge des zweiten Jahres des Projekts umgesetzt wird, und wobei wiederum eine enge Zusammenarbeit zwischen den griechischen und deutschen Beteiligten erfolgen wird.

Gleichzeitig haben die Erfahrungen des ersten Jahres einige Punkte verdeutlicht, die im weiteren Verlauf des Projekts beachtet und zwischen den Kooperationspartnern genauer abgesprochen werden sollten. Es geht dabei einerseits um ganz praktische Aspekte der Umsetzung, andererseits um weitere Forschungsaspekte. Dazu zählen zum Beispiel:

- Die Freiwilligkeit der Teilnahme – diese wird in der Fachliteratur als entscheidend für Weiterbildungsmaßnahmen angegeben (vgl. Duxa, 2010), ist aber nicht immer ganz einfach umzusetzen. Es wäre z. B. zu überlegen, ob es eine Art Bonus für diejenigen Lehrpersonen geben könnte, die sich in einer professionellen Lerngemeinschaft engagieren.
- Kosten-Nutzen-Abwägung – lohnt sich ein Weiterbildungsprojekt diesen Umfangs eigentlich für die Beteiligten, also für die Lehrer:innen, für das regionale Bildungszentrum und für die Universität? Der Erfahrung, dass die Lehrpersonen viel Motivation aus der gemeinsamen Arbeit schöpfen können, stehen Überlegungen zu den vorhandenen Ressourcen gegenüber, vor allem dann, wenn das Projekt (wie im beschriebenen Fall) zumindest bisher keinerlei finanzielle Förderung erfährt.
- Messbarkeit von nachhaltiger Wirkung – auch wenn die Beteiligten den direkten (fachlichen) Kontakt als ungemein bereichernd wahrnehmen, ist bisher nicht klar, ob sich auch Folgen für den Unterricht ableiten lassen. Diese Frage müsste in einem nächsten Schritt bzw. im Rahmen weiterer Erhebungen behandelt werden.
- Übertragbarkeit des Modells auf andere Kontexte – bewährt sich diese bewusst offen gehaltene Form der Weiterbildung mit bewusster interinstitutioneller Kooperation, und lassen sich Zielstellung und Setting auch in anderen Situationen replizieren? Diese Frage stellt sich in erster Linie für Griechenland, wo auch in anderen Regionen ein umfassendes Angebot von Deutsch an Schulen besteht, aber auch darüber hinaus.

Das zweite Jahr der Zusammenarbeit hat im Vergleich zur Initiierungsphase einige Änderungen mit sich gebracht. Zunächst erfolgte im September 2022 auf Initiative der Projektleitung ein gegenseitiges Kennenlernen vor Ort, bei dem der Projektverantwortliche aus Jena einige für den Deutschunterricht relevante Orte in Nordgriechenland besuchte (Alexandroupoli, Kavala, Komotini und Thessaloniki) und mit den Beteiligten vor Ort Gespräche führte¹³.

Da sich zu diesem Zeitpunkt bereits ein Wechsel bei den Verantwortlichkeiten im Regionalzentrum abzeichnete, wurde vereinbart, auf einen unmittelbar anschließenden Fortbildungszyklus zu verzichten. Stattdessen soll, unter Berücksichtigung der Daten aus der Erhebung, zunächst eine adäquate Konzeptionierung weiterer Fort- und Weiterbildungsangebote erfolgen. Für

¹³ Für die herzliche Aufnahme, bei der die Kolleginnen an mehreren Standorten bereitwillig ihre Türen öffneten, sei an dieser Stelle noch einmal ganz herzlich gedankt.

weitere Maßnahmen ist es wichtig, thematisch an die Interessen der Lehrer:innen anzuknüpfen, die Ziele und Erwartungen im Vorfeld genauer zu beschreiben und, wenn möglich, im Blended-Modus (online und Präsenz) zu agieren.

Auf mittlere Sicht könnte es sinnvoll sein, aus dem Kreis der Kolleg:innen heraus Coaches zur kollegialen Begleitung der Lehrkräfte zu gewinnen. Auf diese Weise könnte ein Netzwerk zur gegenseitigen Unterstützung geschaffen werden, das die fachliche Begleitung der DaF-Lehrer:innen mitträgt und das idealerweise mit einer Verbesserung der Arbeits- und Unterrichtsbedingungen eingeht. Aus fachlich-akademischer Perspektive wäre es wünschenswert, dass diese Prozesse und die Entwicklungen der nächsten Jahre über eine noch klarere Strukturierung der Begleitforschung mitverfolgt werden, um dadurch einen substantziellen Beitrag zur Schulentwicklungsforschung in DaF an öffentlichen Schulen zu leisten.

Literaturverzeichnis¹⁴

Aguado, Karin: Forschendes Lernen und Lehren als Strategie zur Professionalisierung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. In: Hoffmann, Sabine; Stork, Antje (Hg.): *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik*. Tübingen: Narr, 2015: 297-307.

Ammon, Ulrich: *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin/Boston: De Gruyter, 2018.

Auswärtiges Amt: *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Verfügbar unter: https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/daad_germanistik_netzwerk-deutsch_datenerhebung_2015.pdf

Auswärtiges Amt: *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. Verfügbar unter: https://www.goethe.de/resources/files/pdf204/bro_deutsch-als-fremdsprache-weltweit.-datenerhebung-2020.pdf

Barkowski, Hans; Bettermann, Rainer; Biechele, Barbara; Böttcher, Dagmar; Döpel, Martin; Eßer, Ruth; Maak, Diana; Schäfer, Gudrun: *30 Jahre Deutsch als Fremdsprache, 15 Jahre Institut für Auslandsgermanistik*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität, 2005. Verfügbar unter: <http://www.master-daf.de/download/3015.pdf>

Basten, Melanie; Mertens, Claudia; Schöning, Anne & Wolf, Eike (Hg.): *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis*. Münster/New York: Waxmann, 2020.

Baumbach, Stefan: Forschendes Lernen in Schul-Universitätspartnerschaften am Beispiel des Projekts FLInKUS. In: *Kontexte 1:1*, 2023: 172-192. Verfügbar unter: <https://ojs.thulb.uni-jena.de/index.php/kontexte/article/view/baumbach/16> (DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1297035>).

¹⁴ Alle Online-Verweise im Literaturverzeichnis wurden am 08.05.2023 geprüft.

Bonsen, Martin & Rolff, Hans-Günter: Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2006) 2: 167-184 (DOI: <https://doi.org/10.25656/01:4451>)

Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD: DAAD-Datenblatt Griechenland 2022. Verfügbar unter: <https://www.daad.de/de/laenderinformationen/europa/griechenland/>

Duxa, Susanne: Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett Kallmeyer, 2010: 354-358.

Feldmeier, Alexis: Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2014: 255-267.

Gräsel, Cornelia; Fußangel, Kathrin & Pröbstel, Christian: Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), 2006: 205-219.

Herrero Vázquez, Eduardo Alejandro & Torres Gordillo Juan Jesús: ECO en la educación superior: un aprendizaje resonante. In: Reyes Tejador, Mariano; Cobos Sanchiz, David & López Meneses, Eloy (Hg.): *Innovación pedagógica universitaria: reflexiones y estrategias*. Barcelona: Octaedro, 2020: 133-154.

Huber, Ludwig: Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig; Hellmer, Julia & Schneider, Friederike (Hg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, 2009: 9-35.

Kansteiner, Katja; Stamann, Christoph; BührenClaus G. & Theurl, Peter (Hg.): *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 2020.

Kiliari, Angeliki: Die deutsche Sprache in Griechenland. In: Roloff, Hans-Gert (Hg.): *Jahrbuch für internationale Germanistik*, Jg. XXXVI, Heft 1. Bern: Lang, 2004: 13-22.

Kiliari, Angeliki: Deutsch in Griechenland. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 2010: 1670-1674.

Klopsch, Britta & Sliwka, Anne: Von der Ko-Existenz zur Ko-Konstruktion: Kooperative Professionalität unter Lehrkräften. In: Bundesarbeitskreis Lehrerbildung (Hg.): *Lehrkräftebildung: Komplexität erleben – Stabilität gewinnen – Haltung zeigen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2022: 59-73.

Kricke, Meike: Das Arbeiten in Professionellen Lerngemeinschaften. „Thinking out of the box“ – Lehrende als Lernende. In: *Grundschule aktuell*, Heft 139, 2017: 13-16.

Legutke, Michael & Schart, Michael: Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In: Legutke, Michael & Schart, Michael (Hg.). *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung, Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr, 2016: 9-46.

Lehmann, Judith: Überblick. In: Lehmann, Judith & Mieg, Harald (Hg.). *Forschendes Lernen. Ein Praxisbuch*. Potsdam: Fachhochschule Potsdam, 2018: 12-17.

Maaß, Kurt-Jürgen: Vielfältige Umsetzungen – Ziele und Instrumente der Auswärtigen Kulturpolitik. In: Maaß, Kurt-Jürgen (Hg.): *Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. Baden-Baden: Nomos, 2015: 47-54.

Mieg, Harald & Lehmann, Judith (Hg.): *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt/New York: Campus, 2017.

Netzwerk Deutsch: *Die deutsche Sprache in der Welt. Statistische Erhebungen 2010*. Verfügbar unter: <https://www.goethe.de/resources/files/pdf19/5759818-STANDARD.pdf>

Panhellenischer Deutschlehrerverband – PDV: *Jahresbericht zur Situation der deutschen Sprache in Griechenland* (2006). Verfügbar unter: https://www.pdv.org.gr/img/ZurSituation_NOV2006.pdf

Schart, Michael: Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen – FLuL* 43(1), 2014: 36-50.

Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache – StADaF: *Erhebung Deutsch als Fremdsprache 2000*. Verfügbar unter: <https://www.goethe.de/resources/files/pdf19/60112-STANDARD.pdf>

Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache – StADaF (2005): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2005*. Verfügbar unter: https://www.goethe.de/de/uun/prs_alt/pubalt/20385081.html

Stegmann, Karsten; Kastorff, Tamara; Pluektova, Ilona; Berger, Sonja; Kosiol, Timo; Reith, Sabrina; Förtsch, Christian et al.: Digitaler Wandel des Schulunterrichts durch professionelle Lerngemeinschaften. Der Einsatz von Multiplikatoren zur Etablierung von Lerngemeinschaften. In: *MedienPädagogik* 49, 2022: 250–270. (DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/49/2022.07.01.X>)

Thaler, Engelbert: Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrenden. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A Francke, 2016: 611-615.

UNESCO: *Reimagining our futures together. A new social contract for education. Report from the international commission on the futures of education*. Paris: UNESCO, 2021.

Zierer, Klaus: *Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible Learning“ und „Visible Learning for Teachers“*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2016.

Co-Konstruktion von Lernenden und Lehrenden im akademischen DaF-Unterricht

Stephan Wolting¹

Im folgenden Beitrag werden Erkenntnisse interkultureller Forschung, von Anti-Bias-Ansätzen und antihermeneutischen Konzepten auf die Praxis des akademischen DaF-Unterrichts angewendet. Anhand konkreter Beispiele werden Möglichkeiten aufgezeigt, die bislang sowohl in der Forschung zur Interkulturellen Kommunikation zu wenig Beachtung wie in der Praxis des DaF-Unterrichts nach wie vor zu wenig Anwendung finden.

In the following article the author tries to apply knowledges from intercultural research, anti-bias approaches and anti-hermeneutic concepts to the practice of academic GFL teaching. Concrete examples are used to show possibilities that have so far received little attention both in research on intercultural communication and in the practice of GFL teaching and still little application.

*„Ich habe von den Menschen, mich eingeschlossen, immer das Schlechteste angenommen,
und ich bin selten enttäuscht worden.“*

Johann Nestroy

1 Einleitung

Innerhalb des Beitrags werden Facetten des Aufgaben- und Ausbildungsprofils eines Kulturellen Mittlers (Wolting, 2016, 51) anhand konkreter Fallbeispiele aus dem akademischen DaF-Unterricht genauer betrachtet. Schon 2011 entwickelte die GIZ (Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit) bzw. die AIZ (Akademie für Internationale Zusammenarbeit) ein mit dem Preis für Innovation in der Internationalen Erwachsenenbildung ausgezeichnetes Konzept der *Lernlandschaften* für den Bereich der Vorbereitung von Expatriates auf den

¹ Stephan Wolting, ordentlicher Professor, leitet den Lehrstuhl für Interkulturelle Kommunikation am Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań (Polen). Vorher war er einige Jahre an der Heinrich-Heine-Universität-Düsseldorf und dann u.a. in Diensten des DAAD u.a. in Danzig/Gdansk, Warschau/Warszawa, Breslau/Wroclaw (PL), Olmütz/Olomouc (CZ) und Dschang (Kamerun). Gastprofessuren und Erasmus-Aufenthalte führten ihn auch in viele europäische Länder (Cambridge, Coimbra, Bayreuth, Athen, Paris, Tallinn, Jyväskylä, Urbino u.a.) und nach China (Shanghai), Ecuador (Guayaquil) und Kamerun (Dschang). Er beschäftigt sich mit Thanatologie, Kreativem und literarischen Schreiben und hat kürzlich eine vielbeachtete Monografie zu „Undine Gruenter. Eine deutsche Schriftstellerin mit Ziel Paris“ vorgelegt. E-Mail: wolting@amu.edu.pl

Auslandseinsatz. Die Spezifika interkultureller Kompetenzentwicklung wurden darin mit einer systemischen Didaktik verbunden. Im Sinne eines komplexen und ganzheitlichen Ansatzes wurde der Begriff der inter- bzw. transkulturellen Kompetenz durch internationale Diversitätskompetenz ersetzt.

Dieses Konzept aufgreifend und darüberhinausgehend wird innerhalb des Beitrags am Beispiel des akademischen DaF-Unterrichts versucht, an einem konkreten Beispiel Facetten eines Anforderungsprofils eines kulturellen Mittlers zu skizzieren. Dabei wird hier neben der Entwicklung interkultureller Schlüsselkompetenzen wie eigenkulturelle Bewusstheit, Perspektivenwechsel, Systemvergleich mit dem Ziel der Co-Konstruktion vor allem die eigene Bias-Anfälligkeit in den Fokus genommen. Obwohl das Konzept innerhalb der Pädagogik schon seit den 1980er Jahren existiert (vgl. Derman-Sparks 1989), findet es in den FSU bzw. DaF-Unterricht oder Interkulturellen Trainings immer noch zu wenig Beachtung. Diesem Umstand sollte in Zukunft Abhilfe geschaffen werden. Nur die Erkenntnis und das Bewusstsein der eigenen Voreingenommenheit im besten und doppelten Sinne einer Selbstkritik kann eine Form des Co-Konstruktion überhaupt erst ermöglichen. Im Sinne von Wolf Lepenies, dem ehemaligen Leiter des Berliner Wissenschaftskollegs, geht es darum, von einer „Belehrungs- zu einer (Selbst-) Lernkultur“ (Lepenies 1997:7) zu kommen.

2 Methodische Vorbemerkungen: Das Eigene Fremde – Fremde als Normalitätserwartung – Das Unterstellen oder Unterlegen der Fremde

*„(...) die Angst, sich zuzugeben, das ist die Angst aus der Provinz.“
Andre Heller, Mein Herr*

Und im Folgenden wird aufzuzeigen zu sein, zum einen die eigene Position, den Standort bzw. den Standpunkt² klar erkennen, kantianisch gesprochen, die Bedingungen der Möglichkeiten der Erkenntnis, aufzuzeigen, zum anderen das Verhältnis von Eigenem und Fremdem im Sinne eines anti-hermeneutischen Ansatzes auszuweisen.

² Zum Unterschied vgl. Wierlacher, Alois: Hingabe und Vertragsstiftung. Lessings «Emilia Galotti» und Goethes «Iphigenie auf Tauris» als Dramen bibelkritischer bzw. rechtspolitischer Sicherung menschlichen Lebens und Zusammenlebens. Mit einem fachstrategischen Beitrag über die Weiterentwicklung der im globalen Kontext unterschiedlich aufgestellten und standortbewusst agierenden Germanistik(en) zu einer multilateralen Regionalistik der deutschsprachigen Welt, Heidelberg 2020, 87.

Dabei stand das bekannte Zitat von Goethe Pate: „Im Auslegen seid frisch und munter, legt ihr's nicht aus, so legt was unter.“³ Letztendlich geht es darum, so weit wie möglich zu spezifizieren, was wir auch als Lehrende etwa in einem Kommunikationsvorgang einem oder einer anderen an Fremdheit unterlegen, also um das Unterstellen der Fremdheit. Dabei kommt die eigene Position in den Fokus sowie die Beziehung zum anderen in Hinblick auf den heuristischen Begriff einer *Normalitätserwartung*, die wir an andere anlegen oder aufbauen. Diese theoretischen Vorgaben werden versucht in einer Art close reading aufzuzeigen. Methodisch wird hier eine Methodenpluralität im Sinne Claude Lévi-Straus (1968) der Bricolage durch die Verbindung verschiedener Ansätze unterschiedlicher Wissenschaftsprovenienzen unter Einbezug von: Anti- Bias-Ansätzen versucht, um der eigenen Vorurteilsanfälligkeit bzw. Voreingenommenheit zumindest ansatzweise auf die Schliche zu kommen, durch kommunikative Analyse des Unterstellens von Fremdheit in der Auslegung. Darüber hinaus wird auf Erkenntnisse der Kollektivforschung zurückgegriffen (Hansen⁴) und (frei nach Schleiermacher) auf eine Art „negativer Hermeneutik“: „Wir wissen, dass wir uns nicht verstehen, das müssen wir besser verstehen.“⁵ Unter gleichzeitiger Berücksichtigung der Prozesshaftigkeit und des Versuchs der Vermeidung jeglichen Kulturalismus wird nun versucht, das Verhältnis von Fremdem und Eigenem genauer auszuloten. Diese Methodik wird hier schwerpunktmäßig, aber nicht ausschließlich, angewendet, die anderen methodischen Voraussetzungen werden in der Interpretationstabelle besonders herausgestellt.

Das Ziel schließlich besteht in einer Art von Co-Konstruktion: über kulturelle Unbewusstheit, Vergleich, Perspektivenwechsel, (kulturelle, kommunikative) Systemerkenntnis zur Co-Konstruktion zu kommen⁶. Um dies zu erreichen, ist noch einmal auf die Voraussetzungen, das Feststellen des „fremden Eigenen“ zurückzukommen.

³ Goethe, Johann Wolfgang von: *Zahme Xenien II Gedichte, Zahme Xenien (1827)*, in: Goethe, Johann Wolfgang von: *Berliner Ausgabe. Poetische Werke [Band 1–16]*, Band 1, Berlin 1960, 648-661.

⁴ Hansens Kritik am Ansatz Hofstedes bestand in erster Linie darin, nicht ausreichend gewisse Gruppenzugehörigkeiten ausdifferenziert zu haben, vgl. Hansen, Klaus P.: *Kultur, Kollektiv, Nation*, Passau 2009, 37.

⁵ Schleiermacher, Friedrich: *Hermeneutik und Kritik*, Berlin 1838, 59ff., in: *Deutsches Textarchiv*, in: www.deutschestextarchiv.de/schleiermacher_hermeneutik_1838>, (abgerufen am 28.09.2022).

⁶ Nach dem Konzept der Entwicklung internationaler Diversitätskompetenz. Vgl. GIZ/AIZ, „Lernlandschaften“, vgl. Krewer/Uhlmann, 2014.

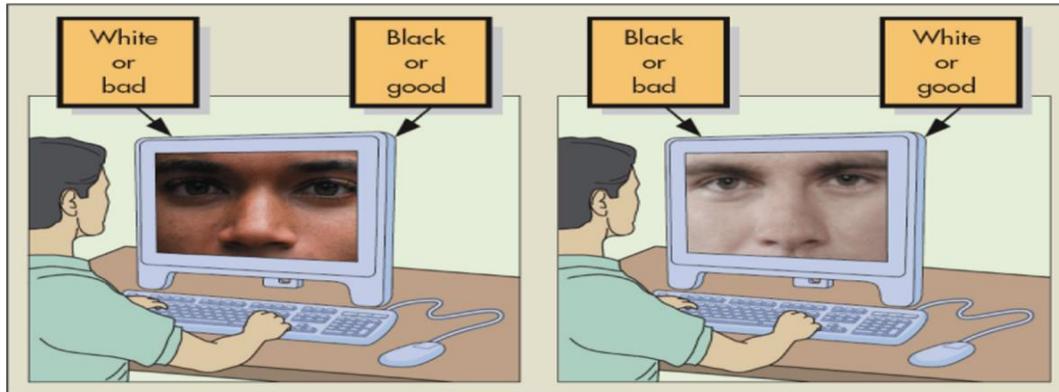
3 Zur Schwierigkeit des Verstehens des eigenen Fremden

Zur Verdeutlichung der Virulenz des Themas der eigenen Fremde sei an einen Satz von Dostojewski (2013, 56) erinnert, wo es da heißt:

"Jeder Mensch hat Erinnerungen, die er niemandem außer vielleicht seinen engsten Freunden erzählt. Er hat außerdem Gedanken, die er nicht einmal seinen Freunden, sondern nur sich selbst und insgeheim offenbart. Darüber hinaus gibt es Dinge, bei denen man es sich nicht einmal traut, sie sich selbst einzugestehen. Jeder normale Mensch hält eine Vielzahl solcher Dinge in seinem Kopf verborgen.“

Womit hängt dies nun zusammen: Erstens sind wir nicht immer dazu bereit, unsere persönlichen Einstellungen anderen mitzuteilen. Zweitens sind wir uns möglicherweise unserer eigenen Einstellungen nicht bewusst. Als Ziel kann nun gelten uns im Sinne einer Selbstkontrolle, vor allem uns dies bewusst zu machen. Dazu lässt sich auf Erkenntnisse der Antibias-Forschung zurückgreifen. Insgesamt sind inzwischen über 18 Biase bekannt von denen die bekanntesten die *Déformation professionnelle*, der *Anchor-Bias* oder der *Affirmation-Bias* sind.

Zur Feststellung unserer eigenen Voreingenommenheit oder Vorurteilsanfälligkeit ist der Harvard IAT Test am bekanntesten geworden. Dieser Test liegt in vielen Sprachen vor und jede/r kann ihn unentgeltlich im Netz selbst für sich durchführen. Das Prinzip des Tests liegt im Messen einer bestimmten Reaktionszeit, um unsere eigene Anfälligkeit für bestimmte Vorurteile herauszufinden. Dabei werden verschiedene Themen bzw. Bereiche behandelt wie z.B. einzelne Länder im Vergleich, Geschlecht vs. Karriere, Alter, Sexualität, Hautfarbe, das Verhältnis Wessi-Ossi etc. Anhand all dieser Themen können wir unsere Biase testen. Unten in der Grafik in der Darstellung findet sich eine vereinfachte Darstellung der Tests (IAT-Test und Anti-Bias):



„Beim IAT sind zwei Konzepte (z.B. „jung“ und „gut“ oder „alt“ und „gut“) zu verbinden. Je enger die beiden Konzepte assoziiert werden, desto einfacher wird es sein, diese als eine Einheit zu reproduzieren. Wenn man "jung" mit "gut" oder „stark“ verbindet, wird es einfacher zu reagieren, wenn für beide Konzepte die gleiche Antwort gegeben werden muss und deshalb schneller reagieren kann. Wenn "alt" and "gut" nicht so stark assoziiert wird, wird es schwerer, schnell zu reagieren, wenn beide Merkmale verbunden sind. Daraus kann ein Maß gebildet werden, wie stark zwei Konzepte im Vergleich zu einer anderen Kombination assoziiert sind: Je stärker die Assoziation, desto kürzer die durchschnittliche Reaktionszeit.“⁷

Innerhalb früherer Ansätze zu interkulturellen Projekten im akademischen Bereich wird diese Position nicht oder unzureichend berücksichtigt, wenn wir etwa an das bekannte, von der Volkswagenstiftung unterstützte *MUMIS-Projekt* (Multikulturalität und Mehrsprachigkeit im Studium) denken⁸. Das *MUMIS-Projekt* hat eine große Datenbank von critical incidents bereitgestellt und diese 164 Fälle sehr systematisch nach Irritationsaspekten, Situationen/Typen oder Nationalitäten aufgelistet.

Es geht darum aufzuzeigen, dass dies in einer bestimmten Zeit ein durchaus angemessener Ansatz war, der aber fortan um die Bias-Ansätze ergänzt werden sollte. Das Problem bei diesem Ansatz war, dass nur versucht wurde, die Studierenden auf die Position der Zielkultur zu bringen und die Ausgangskultur unzureichend bis gar nicht berücksichtigt wurde. Im Folgenden ein kurzer

⁷ Implizierter Assoziationstest (IAT),

<https://implicit.harvard.edu/implicit/germany/takeatest.html>, (abgerufen am 10.01.2023).

⁸ MUMIS, <https://uni-kassel.de/mumis/www.mumis-projekt.de/mumis/index-2.html>, (abgerufen am 10.01.2023).

Ausschnitt eines kurzen Beispiels aus dieser Konzeption, *MUMIS*, als früheres Beispiel vom Beginn der 2000er Jahre.

4 Konkretes Beispiel A

A15 Ewa / Polen / Germanistik

Interaktionspartner: deutsche Studierende

Erhebungszeitpunkt: WS 09/10

Ewa ist eine polnische Erasmus-Studentin, die ein Studienjahr in Deutschland verbringt. An das deutsche Studiensystem kann sie sich nur schwer gewöhnen. Sie hat den Eindruck, dass hier jeder Studierende ein Einzelkämpfer ist, weil es keine festen Jahrgangsguppen gibt und jeder, zumindest in den Geisteswissenschaften, seinen individuellen Studienplan hat. Ewa gelingt es nicht, Kontakte zu deutschen Studierenden aufzubauen, denn in jedem Kurs trifft sie auf andere Kommilitonen. Sie sehnt sich nach dem polnischen Studiensystem zurück, bei dem man sein gesamtes Studium in allen Kursen mit denselben Kommilitonen zusammensitzt. Als sie eines Tages eine deutsche Studentin auf die Individualisierung des Studiums an deutschen Universitäten anspricht, reagiert diese mit Erstaunen: „Aber das ist doch gerade das Gute an unserem System! Man hat Wahlfreiheiten und kann eigene Schwerpunkte setzen!“ (ebd.)

4.1 Externer Kommentar

In der „Auflösung“ geht es nun darum, das Verhalten der Studenten der polnischen Studentin in Konfrontation mit dem deutschen Hochschulsystem zu „erklären“. Damit wird an Untersuchungen von Galtung oder Münch etc. zu interkulturellen Stilen (vgl. Galtung 1985, 151-193; Münch 1990, 54- 94; Bolten 2002,103- 124; Schroeter 1995:150-180) angeknüpft.

1. Wie lässt sich die negative Einstellung der polnischen Studentin zum deutschen Studiensystem erklären?
2. Welchen Stellenwert haben die genannten Vorteile Wahlfreiheit und Schwerpunktsetzung im deutschen Studiensystem?

Zu 1.) Ewa kennt aus Polen ein Studiensystem, bei dem die Studierenden zu Jahrgangsguppen zusammengefasst werden. Jeder Studierende gehört zu einer festen Gruppe, die einen einheitlichen Stundenplan hat. Auf diese Weise entstehen im Verlauf des Studiums Gruppenidentitäten und starke persönliche Bindungen. Die Individualisierung des deutschen Studiensystems führt aus Ewas Sicht zu Vereinzelung und fördert egoistische Verhaltensweisen, bei denen jeder nur noch an sein eigenes Fortkommen denkt.

Zu 2.) Im deutschen Studiensystem spielt die Möglichkeit, persönliche Studienschwerpunkte zu setzen und sich seine Kurse im Rahmen einer gewissen Wahlfreiheit innerhalb vorgegebener Studienpläne selbst zusammenzustellen, eine wichtige Rolle. Sie hat das Ziel, die Studierenden zu einer bewussten Auseinandersetzung mit den Fachinhalten anzuregen und ein eigenes Profil zu entwickeln. Dass es auf diese Weise schwieriger ist, engere Beziehungen und echte Freundschaften zu anderen Studierenden des Studiengangs aufzubauen, wird in Kauf genommen. Für die polnische Studentin, die aus ihrer Heimatkultur und Heimatuniversität eine starke Beziehungsorientierung gewohnt ist, stellt dies jedoch ein großes Problem dar. Schlagworte: Einheitliches Curriculum, Heterogene Kurszusammensetzung, Wahlfreiheiten im Studium“.

5 Konkretes Beispiel B

Die Erklärungen stehen deutlich in der Tendenz, die internationalen Studierenden dem deutschen Studiensystem anzupassen. An dieser Stelle wird ein darüberhinausgehender Versuch vorgestellt. Dazu wird ein literarischer Text von Olga Grjasnowa⁹ als Vorlage genommen, den der Verfasser selbst mit Studierenden auf der Basis der vorher dargestellten methodischen Voraussetzungen zum Thema der Analyse gemacht hat. Im Folgenden wird der Text zitiert und zudem stehen in den Klammern die jeweils gemeinsam erarbeiteten Analysen beziehungsweise Interpretation. Der Ausgangstext lautet:

„Mein Professor bat mich in seine Sprechstunde zu kommen. Während des gesamten Studiums hatte ich keine schlechtere Note als eine 1,5 bekommen, und diese war aus Versehen aus dem ersten Semester. Heute Nachmittag würde er mir gegenüber sitzen, und in seiner blauen Tasse rühren und mich zur Arbeit ermahnen. Dann würde er sich nach den Weinanbaugebieten in Aserbaidschan erkundigen und mich wegen meiner spät erworbenen Mehrsprachigkeit bedauern, ich sei eben keine Muttersprachlerin, da ließe sich nichts machen. Und ich wiederum würde schweigend in meinem ungesüßten Tee rühren und ihm nicht von dem ausgezeichneten Kognak aus der Region um Gänschä erzählen, denn diesen Kognak gibt es weder in einer eleganten Flasche noch in einem Feinschmeckergeschäft in der Fressgass, sondern nur in Gänschä und auch nur in Kanistern, die ausschließlich an Kenner und enge Verwandte verschickt werden. Und ich würde ihm nicht sagen, dass ich Aserbaidschanisch vielleicht nicht von meinen Eltern gelernt habe, aber von unsern Nachbarn, und dass ich es fließend

⁹ Olga Grjasnowa war als eine der Vertreterinnen deutschsprachiger Literatur auf der IDT, Internationale Tagung der Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen in Wien vom 15./20. August 2022 eingeladen.

und ohne Akzent sprach, bis wir nach Deutschland immigrierten und ich keine Sprachpraxis mehr hatte. Genauso wenig, wie ich ihm sagen würde, dass ich in Aserbaidschan seit meinem fünften Lebensjahr einen Privatlehrer für Englisch und einen für Französisch gehabt hatte und dass meine Mutter für diesen Unterricht einen Diamantring ihrer Mutter verkaufen musste. Ich würde ihm auch nicht sagen, dass Menschen, die ohne fließendes Wasser leben, nicht zwangsläufig ungebildet sind, aber mein Professor war mein Professor und hatte Patenkinder in Afrika und Indien. Sein Multikulturalismus fand in Kongresshallen, Konferenzgebäuden und teuren Hotels statt. Integration war für ihn die Forderung nach weniger Kopftüchern und mehr Haut, die Suche nach einem exklusiven Wein oder einem ungewöhnlichen Reiseziel.“

Freßgass ist die Bezeichnung der Frankfurter Bevölkerung und ansässiger Medien für den Straßenzug *Kalbächer Gasse* und *Große Bockenheimer Straße* zwischen Opernplatz und Börsenstraße in Frankfurt/Main. Seit 1977 heißt sie auch offiziell so (Grjasnowa, 2013, 32f.)

5.1 Analyse

In dem Beispiel gebenden Text wird eine Identifikation der Leserschaft mit der Studentin zu erzeugen versucht, es wird von den LeserInnen quasi mit ihren Augen auf den Professor geschaut. Im hermeneutischen Sinne könnte man jetzt noch einmal die Perspektive wechseln, indem man mit „fremden Augen“ auf die Aussagen der Studentin schaut. Zunächst geht es aber darum, das Eigene fremdzustellen.

Die Analyse erfolgt nun durch ein Close-Reading und wird Satz für Satz bzw. Satzteil für Satzteil analysiert. Tabellarisch wird auf Basis der methodischen Vorbemerkungen die Interpretation durchgeführt, zusätzlich wurden methodische Anleihen bei Bourdieu und Elias in Bezug auf Habitusformen genommen. Insgesamt lässt sich von einer besonderen Art misslungener Kommunikation sprechen. Versucht man nun diese beschriebene offensichtlich psychologische oder gar moralische, im Kulturalismus befangene Schwäche zu einer „methodischen“ Tugend zu machen, so lässt sich die Position des Lehrenden selbst-kritisch hinterfragen und damit auch die eigene Rolle des Lesers als Dozent. Nimmt man nun das Missverständnis als Voraussetzung, wie es schon Watzlawick tat (vgl. Watzlawick/Beavin/Jackson 1990), so lassen sich auf den Text bezogen folgende Interpretationspunkte exemplarisch festhalten¹⁰:

¹⁰ Diese Aspekte sind in universitären Unterrichtsprojekten erarbeitet worden.

Satzteil	Systematik/ Methodische Hinweise	Erläuternde Bemerkungen
Mein Professor	Anredeformen Höflichkeitsformen	Pragmatik, Sprechakte
bat mich in seine Sprechstunde	Normalitätserwartung (heuristischer Begriff)	Welche Vorstellung/Erwartung von Sprechstunde ist hier impliziert?
zu kommen	Asymmetrie der Kommunikation	Die Initiative ging vom Professor aus, er bat die Studentin zu kommen.
Während des gesamten Studiums hatte ich keine schlechtere Note	soziales Distinktionskriterium	Betonung der guten Leistung
als eine 1,5 bekommen	Problem der Deontologie, der kulturell angemessenen Beurteilung	---
und diese war aus Versehen aus dem ersten Semester	Institutionenkunde	Das akademische Jahr ist hier in Semestern unterteilt, in den NL beispielsweise Trimester, in PL eher „Studienjahr“
Heute Nachmittag würde er mir gegenüber sitzen, und in seiner blauen Tasse	Symbolisches Kapital im Sinne von Bourdieu? Oder im semiotischen Sinne Symbol als konventionalisiertes Zeichen für was? ¹¹	Benutzung des Konjunktivs
rühren und mich zur Arbeit ermahnen	---	Das ist offensichtlich die Aufgabe in der Fremd- und „Selbstbeschreibung“ eines deutschen Professors.
Dann würde er sich nach den Weinanbaugebieten in Aserbaidschan erkundigen und mich wegen meiner spät erworbenen Mehrsprachigkeit bedauern	Machtpotential nach Max Weber, asymmetrisches Kommunikationsverhältnis nach Paul Watzlawick in der Sprechstunde	---
ich sei eben keine Muttersprachlerin	---	Exklusion, Unterstellen der Fremde, Priorität eines

¹¹ Vgl. Keller 1995; Müller-Jacquier, 2008, 21-36

		bestimmten Kollektivs bzw. einer Gruppe, der deutschen Muttersprachlerinnen und Muttersprachler.
da ließe sich nichts machen. Und ich wiederum würde schweigend in meinem ungesüßten Tee	Kommunikationsindikator, stellt die Sinnlosigkeit der Kommunikationssituation heraus	---
rühren und ihm nicht von dem ausgezeichneten Kognak aus der Region um Gänschä	---	für den „Westprofessor“ zu exotisch
erzählen	---	in der Kommunikationssituation ihre Reaktion
denn diesen Kognak gibt es weder in einer eleganten Flasche noch in einem Feinschmeckergeschäft in der Fressgass	2x symbolisches Kapital	---
in der Fressgass, sondern nur in Gänschä und auch nur in Kanistern	kulturelles Zeichen, aber auch gesellschaftlicher Indikator	---
die ausschließlich an Kenner und enge Verwandte	kulturell: Beziehungen markieren	---
verschickt werden. Und ich würde ihm nicht sagen, dass ich Aserbaidtschanisch vielleicht nicht von meinen Eltern gelernt habe, aber von unsern Nachbarn, und dass ich es fließend und ohne Akzent	Bildungsindikatoren	---
sprach, bis wir nach Deutschland immigrierten	sozialer Status	---
und ich keine Sprachpraxis mehr hatte	die „Anerkennung“ im Sinne von Paul Ricoeur ¹² der Marginalisierung der Studierenden seitens des Professors	---

¹² Vgl. Ricoeur 2022

Genauso wenig, wie ich ihm sagen würde, dass ich in Aserbaidshan seit meinem fünften Lebensjahr	frühkindlicher Sprachunterricht	---
einen Privatlehrer	---	hoher Wert der Bildung in Aserbaidshan, allerdings nicht für alle, soziales und ökonomisches Gefälle: zudem Vorstellung, dass man für Bildung bezahlen müsse
für Englisch und einen für Französisch	---	„Modernität“, moderne „westliche“ Fremdsprachen
gehabt hatte und dass meine Mutter für diesen Unterricht einen Diamantring	---	ökonomisches Kapital, symbolisches Kapital, Wert der Bildung
ihrer Mutter verkaufen musste	---	Verkauf der „Familiengeschichte“, auch im Sinne der Narration und Identität
Ich würde ihm auch nicht sagen, dass Menschen, die ohne fließendes Wasser	---	vgl. Norbert Elias, „Über den Prozess der Zivilisation“ ¹³ , andere Vorstellung von Zivilisation, ein „deutscher Begriff“
leben, nicht zwangsläufig ungebildet sind	---	den Professor nicht aufklären wollen über sich und ihn
aber mein Professor war mein Professor	---	Autorität? Zugehörigkeit zum Uni-Kollektiv oder dem akademischen System?
und hatte Patenkinder in Afrika und Indien	charity als symbolisches Kapital	---
Sein Multikulturalismus	---	political correctness muss ja nach außen hin gewährt bleiben, Stichwortgeber, Deutungshoheit

¹³ Vgl. Elias 1979

fand in Kongresshallen, Konferenzgebäuden und teuren Hotels	Pierre Bordieu ¹⁴	symbolisches und ökonomisches Kapital
statt. Integration	---	politisch korrekt
war für ihn die Forderung nach weniger Kopftüchern		mangelnde Toleranz, nationalistisch, vielleicht sogar rassistisch
und mehr Haut	Genderaspekt, Sexismus	---
die Suche nach einem exklusiven Wein	symbolisches Kapital	---

6 Fazit

Innerhalb des Beitrags wurde versucht anhand des obigen Textes einige Aspekte eines neuen Ansatzes vorzustellen, der Ergebnisse unterschiedlicher Wissenschaftsbereiche in Verbindung setzt und in die interkulturell akademische Praxis umzusetzen versucht: das (implizite) Fremde in uns selbst erkennen, d. h. das Fremde nicht als ontologische Entität, sondern als (u.a. meine) eigene Konstruktion erkennen (womit ich jemanden „fremdstelle“). Auf dieser Basis des Standortes wie Standpunktes wurde dann darum das Fremde als hermeneutische Grundlage virulent. Dabei scheint es im Sinne einer Fremd- oder Antihermeneutik besser, zunächst am Nicht-Verständnis anzusetzen und versuchen, dieses verständlicher zu machen im Sinne von: Was hindert uns daran, dass wir uns verstehen? (siehe den Beispieltext).

Paradox ausgedrückt, wird dadurch, dass ich mit in meinem Verständnis methodisch, nicht psychologisch oder ethisch, fremd zu werden versuche, am Verständnis des Anderen anzusetzen und dieses miteinzubeziehen (im Sinne der erwähnten Co-Konstruktion). Auf diese Weise lässt sich auch von einer Kooperation mit „dem Fremden“ sprechen. Diese Art von Co-Konstruktion, korreliert mit den bekannten Lernzielen interkultureller Kommunikation wie Metakommunikation, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz, Weiterentwicklung der Empathiefähigkeit etc. Dabei muss konzediert werden, dass im Sinne der Kollektivforschung Identität nicht auf die kulturelle Identität zu reduzieren ist (Gefahr des Kulturalismus). Daneben muss die von Bolten für Kulturen herausgestellte ontologische Verfassung der Unschärfe („fuzzy“) in der Trennung von Kulturen sowie die Prozesshaftigkeit (das berühmt-berüchtigte „Aushandeln“, vgl. Habermas, 1981) berücksichtigt bleiben. Daraus wiederum

¹⁴ Bourdieu, 1992, 49–80.

ergeben sich konkrete Forderungen für die akademische Praxis (etwa in Hinblick auf Notengebung, Erwartungshaltung z.B. Sprechstunde, E-Mail-Kommunikation, Vortrag Beispiel(e): Eröffnungsvortrag etc., vgl. Leggewie 2007). Die Überlegungen beziehen sich in erster Linie auf den universitären DaF-Unterricht und auf akademische Kulturen (Wolting, 2016, 50-57), die Frage nach der Anschlussfähigkeit für andere berufliche Bereiche bleibt aber virulent. Davon ist als Beschreibung des Aufgabenprofils eines kulturellen Mittlers an anderer Stelle gehandelt worden (ebd.).

Literaturverzeichnis

Arnold, Rolf; Siebert, Horst: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion, Baltmannsweiler 1997.

Beck, Ulrich: Was ist Globalisierung, Frankfurt/M. 1997.

Bhabha, Homi K.: Die Verortung der Kultur, Tübingen 2000.

Bolten, Jürgen: Unschärfe und Mehrwertigkeit. „Interkulturelle Kompetenz“ vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs, in: Hoessler, Ulrich; Dreyer, Wilfried (Hg.): Perspektiven interkultureller Kompetenz, Göttingen 2011, 55-70.

Bolten Jürgen: Kultur und kommunikativer Stil, in: Wengeler, Martin: (Hg.): Deutsche Sprachgeschichte nach 1945, Hildesheim, Zürich, New York 2002, 103- 124.

Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Pierre Bourdieu: Die verborgenen Mechanismen der Macht, Hamburg 1992, 49–80.

Busch, Dominic: Im Dispositiv interkultureller Kommunikation. Dilemmata und Perspektiven, Bielefeld 2014.

Derman-Sparks, Louise u. a.: Anti-Bias-Curriculum: Tools for Empowering Young children, Washington D. C. 1989.

Elias, Norbert: Über den Prozess der Zivilisation, 2 Bände, Frankfurt/M. 1979.

Galtung, Johann: Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über saxonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft, in: Wierlacher, Alois (Hg.), Das Fremde und das Eigene, München 1985, 151-193

Gardner, George H.: Cross-Cultural communication, in: Journal of Social Psychology 1962, Nr. 2, 58.

Grjasnowa, Olga: Der Russe ist einer, der Birken liebt, München 2013, 32f.

Grjasnowa, Olga: Die Macht der Mehrsprachigkeit. Über Herkunft und Vielfalt. Duden Sachbuch, Berlin 2022.

Hansen, Klaus P.: Kultur, Kollektiv, Nation, Passau 2009.

Keller, Rudi. Zeichentheorie: Zu einer Theorie semiotischen Wissens, Tübingen 1995.

Kosko, Bart: Fuzzy-Logisch. Eine neue Art des Denkens, Hamburg 1993.

Krewer, Bernd; Uhlmann, Adelheid: Modelle zur internationalen Kompetenzentwicklung. Das Didaktik-Konzept der Akademie für Internationale Zusammenarbeit, Bonn 2014.

- Lepenies, Wolf: Benimm und Erkenntnis. Über die notwendige Rückkehr der Werte in die Wissenschaften, Frankfurt/M. 1997.
- Müller-Jacquier, Bernd: Interkulturelle Kompetenz als Entschlüsselung von Zeichenbedeutungen, in: Der Deutschunterricht. Heft 5/2008, 21-36.
- Münch, Richard: Dialektik der Kommunikationsgesellschaft, Frankfurt/ M. 1992.
- Münch, Richard: Code, Struktur und Handeln: Soziale Milieus der Wissensproduktion, in: Haferkamp, H. (Hg.): Sozialstruktur und Kultur, Frankfurt/M. 1990, 54- 94.
- MUMIS, in: <https://uni-kassel.de/mumis/www.mumis-projekt.de/mumis/index-2.html>, (abgerufen am 10.01.2023).
- Ricoeur, Paul: Anerkennung. Wege der Anerkennung: Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein, Frankfurt/M. 2022.
- Schroeter, Hartmut: Der Stil wissenschaftlichen Schreibens zwischen Disziplin, Kultur und Paradigma - Methodologische Anmerkungen zur interkulturellen Stilforschung, in: Schroeter, Hartmut: Stilfragen, Berlin 1995, 150-180.
- Schurz, Robert: Negative Hermeneutik. Zur sozialen Anthropologie des Nicht-Verstehens, Wiesbaden 1995.
- Watzlawick, Paul, Beavin, Janet H., Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Göttingen 1990.
- Wolting, Stephan Kultureller Mittler. Überlegungen zum Aufgabenprofil interkultureller Wissens- und Dienstleistungsberufe, in: Berliner Debatte Initial, Berlin 2016, 50-57.
- Wolting, Stephan (Hg.): Kultur und Kollektiv. Festschrift für Klaus P., Berlin: Wissenschaftlicher Verlag 2015.
- Wolting, Stephan: Subkollektiv: „Universität“: Akademische Stile und Wissensproduktion – einige eher theoretische und essayistische Überlegungen, in: Wolting, Stephan: Kultur und Kollektiv. Festschrift für Klaus P. Hansen, Berlin 2015, 68-78.
- Wolting, Stephan; „Die Veranstaltungen der ausländischen Dozenten sind ganz anders...“ Anderer Stil – Falscher Stil – Schlechter Stil? – Überlegungen zu akademischer Kommunikation in unterschiedlichen kulturellen Kontexten, in: Moosmüller, Alois: Interkulturalität und kulturelle Diversität. Münster 2014, 291- 309.
- Wolting Stephan: „Akademische Kulturen im europäischen Vergleich – Überlegungen zu einer Online-Ringvorlesung basierend auf einer deutsch-polnischen Initiative und ihre Grundlagen.“, in: Moosmüller, Alois (Hg.) Wissenschaftsmobilität und Interkulturelle Kommunikation im deutsch-polnisch-tschechischen akademischen Kontext, Marburg 2013, 254-265.
- Wolting Stephan: Akademische Wissensproduktion als interkulturelles Forschungsfeld. W: Intercultural Journal. Jahrgang 11 (2012), Edition 16, in: Bolten, Jürgen (Hg.) u.a.: Interkulturelle Forschung an deutschen Hochschulen -disziplinäre Perspektiven und interdisziplinäre Best Practices, Jena 2012, 197-210.
- Wolting Stephan: Lehr- und Lernkulturen im deutsch-polnischen Vergleich – Bemerkungen zu einem interkulturellen Forschungsprojekt, in: Multikompetent – multimedial – multikulturell? Aktuelle Tendenzen in der DaF-Lehrerbildung, in: Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (Hg.)

u.a., Frankfurt/M. 2012, 257-266.

Zadeh, Lotfi A.: Outline of a New Approach to the Analysis of Complex Systems and Decision Processes, in: IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics 3/1873, H. 1, 28-44.

**LITERATUR / LITERATURE / ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ
& ÜBERSETZUNG / TRANSLATION / ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ**



Το διήγημα «Vor dem Gesetz» του Franz Kafka στα ελληνικά: Συγκριτική μεταφρασεολογική θεώρηση υπό το πρίσμα της διδακτικής της μετάφρασης από τα γερμανικά στα ελληνικά

Γιώργος Ανδρουλιδάκης¹

Στην προκείμενη μελέτη θα εξετάσουμε συγκριτικά δύο καθιερωμένες μεταφράσεις (1982· 1987) του διηγήματος «Vor dem Gesetz» του Franz Kafka από τα γερμανικά στα ελληνικά. Προκαταρκτικά θα εντάξουμε το πρωτότυπο αφενός και τις μεταφράσεις αφετέρου στο ιστορικό πλαίσιο της αντίστοιχης γλώσσας και λογοτεχνίας, καθώς και σε ένα ταξινομικό σχήμα λογοτεχνικών γενών και ειδών. Έπειτα θα εστιάσουμε σε ορισμένα παραδειγματικά χωρία, διατρέχοντας από τυπογραφικές και γραφολογικές μέχρι σημασιολογικές και υφολογικές παραμέτρους. Συνδυαστικά θα αξιοποιήσουμε ποικίλα μεταφρασεολογικά πρότυπα και θα συσχετίσουμε διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης, ώστε να σταθμίσουμε π.χ. τον αντίκτυπο μεμονωμένων λεξιλογικών ή άλλων αποκλίσεων στο συνολικό λογοτεχνικό ύφος των μεταφρασμάτων. Θα δοκιμάσουμε επίσης να εικάσουμε αν οι επιμέρους μεταφραστικές επιλογές και τεχνικές απορρέουν από συγκεκριμένη ερμηνευτική προσέγγιση του πρωτοτύπου και αν υπόκεινται σε συνεπή στρατηγική με σαφή μεταφραστικό σκοπό. Τέλος, σε προβληματικά σημεία των δύο μεταφρασμάτων, θα αναζητήσουμε εναλλακτικές λύσεις υπό το πρίσμα της διδακτικής της μετάφρασης από τα γερμανικά στα ελληνικά.

In the present paper, we will compare two well-known translations (1982; 1987) of Franz Kafka's short story "Vor dem Gesetz" from German into Greek. Preliminarily, we will place the original, on the one hand, and the translations, on the other, within the historical context of the respective languages and literatures, as well as in a taxonomy framework for literary genres and subgenres. Then we will focus on certain exemplary passages, encompassing from typographic and graphemic to semantic and stylistic parameters. We will combine various translation models and integrate different levels of analysis, e.g. in order to weigh the impact of individual lexical or other deviations on the overall literary style of the translations. Furthermore, we will attempt to surmise whether the particular translation choices and techniques derive from

¹ Ο Γιώργος Ανδρουλιδάκης είναι εντεταλμένος διδάσκων στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν: Μεταφρασεολογία (με έμφαση στη λογοτεχνική μετάφραση), Λεξικογραφία, Αντιπαραβολική Γλωσσολογία, Λεξικολογία, Ορολογία ως προς το ζεύγος της νέας ελληνικής και της γερμανικής. Τελευταίο του δημοσίευμα: «Εννοιολογική και μεταφρασεολογική αναψηλάφηση της ορολογίας στο πεδίο της θεωρίας των λογοτεχνικών γενών και ειδών σε αντιπαραβολική προοπτική ως προς το γλωσσικό ζεύγος της νέας ελληνικής και της γερμανικής». *Ελληνική γλώσσα και ορολογία. Ανακοινώσεις 13ου Συνεδρίου*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Ορολογίας 2021:270–280. Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου: g.androulidakis@gs.uoa.gr

a specific interpretative approach to the original and whether they conform to a consistent strategy with a clear translation purpose. Finally, regarding problematic aspects of the two target texts, we will search for alternative solutions from the perspective of didactics of translation from German into Greek.

1 Εκδοτική και μεταφραστική ιστορική πορεία

Γραμμένο κατά το φθινόπωρο και τον χειμώνα του 1914, το σύντομο διήγημα «Vor dem Gesetz», ένα από τα εμβληματικά κείμενα του Franz Kafka, πρώιμο σπάραγμα από το μυθιστόρημα *Der Prozess*, εκδόθηκε δύο φορές από τον ίδιο τον συγγραφέα: πρώτα στο περιοδικό *Selbstwehr* (Kafka 1915) και μετέπειτα στη συλλογή διηγημάτων με τίτλο *Ein Landarzt* (Kafka 1920). Στο πλαίσιο του μυθιστορήματος, το διήγημα είδε πρώτη φορά το φως της δημοσιότητας το 1925, στην πρώτη μεταθανάτια έκδοση του έργου *Der Prozess* με επιμέλεια του Max Brod (Kafka 1925). Επίσης περιλαμβάνεται σε διττή μορφή (αυτοτελές καθώς και εγκιβωτισμένο στο μυθιστόρημα) σε όλες τις μείζονες εκδόσεις των απάντων του Kafka: *Gesammelte Schriften (GS)* 1935–1937, *Gesammelte Werke (GW)* 1950–1958, *Kritische Ausgabe (KA / KAA [= Kritische Kafka-Ausgabe])* 1982–1992, *Historisch-Kritische Franz Kafka-Ausgabe (FKA)* –στο μεταξύ, ενίοτε: *F = Frankfurter / Faksimile*) 1995 κ.ε.

Όσον αφορά τα διηγήματα του Kafka και το «Vor dem Gesetz» συγκεκριμένα, ευνοϊκή ανταπόκριση και ευρύτατη διάδοση βρήκε επίσης η έγκριτη έκδοση του Paul Raabe (Kafka 1970), ο οποίος αποφάσισε να παρακάμψει τις ποικίλες επεμβάσεις του πρώτου επιμελητή-εκδότη Max Brod και να αναχθεί με συνέπεια στην πρώτη δημοσιευμένη μορφή κάθε κειμένου, όποτε βεβαίως ήταν διαθέσιμη. Αυτή ακριβώς η διαδεδομένη έκδοση του Raabe (Kafka 1970, 148–149) έμελλε –κατά τεκμήριο– να προσφέρει το πρωτότυπο για τις υπό εξέταση δύο μεταφράσεις στα ελληνικά (Kafka 1982· 1987· αναλυτικά, βλ. παρακάτω).

Το αυτοτελές διήγημα κυκλοφόρησε πρώτη φορά στα ελληνικά το 1936, στο περιοδικό *Μακεδονικές Ημέρες*, σε μετάφραση Δημητρίου Στ. Δήμου (Kafka 1936). Από τότε μέχρι σήμερα μεταφράστηκε επανειλημμένα, είτε αυτοτελώς είτε ως μέρος του όλου μυθιστορήματος *Der Prozess*, το οποίο με τη σειρά του πρωτοκυκλοφόρησε ολοκληρωμένο στα ελληνικά το 1961, σε μετάφραση Αλέξανδρου Κοτζιά (Kafka 1961), και γνώρισε δύο επανεκδόσεις ήδη κατά τη δεκαετία του 1960 (²1962, ³1969). Σε διαχρονική προοπτική, το διήγημα βρήκε πολλαπλή απήχηση στον ελληνόφωνο χώρο, αφού μάλιστα ανθολογείται ακόμη και σε σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής και παγκόσμιας λογοτεχνίας (π.χ. Γρηγοριάδης κ.ά. 2022, 452–453).

Στην προκείμενη μελέτη θα εξετάσουμε συγκριτικά δύο καθιερωμένες μεταφράσεις στα ελληνικά: (1) του Κώστα Προκοπίου (ψευδώνυμο του Νίκου Μαρτσούκα), στη σιωπηρή νέα, επαυξημένη έκδοση (συμπεριλαμβανομένης της νουβέλας «Die Verwandlung»), με γενικό τίτλο: *Η μεταμόρφωση και άλλα διηγήματα* (Kafka 1982, 93–94)· (2) του Γιώργου Κώνστα, από τη συλλογή *Η σιωπή των Σειρήνων και άλλα διηγήματα* (Kafka 1987, 92–94).²

2 Τριπλή κατάταξη

Πριν από την καθαυτό μεταφρασεολογική ανάλυση και αξιολόγηση, θα επιχειρήσουμε προκαταρκτικά μία τριπλή κατάταξη του πρωτοτύπου αφενός και των μεταφρασμάτων αφετέρου: (1) στην ιστορία της αντίστοιχης γλώσσας (sprachgeschichtliche Einordnung), (2) στην ιστορία της αντίστοιχης λογοτεχνίας (literaturgeschichtliche Einordnung) και (3) σε ένα συνεκτικό ταξινομικό σχήμα λογοτεχνικών γενών και ειδών (γενολογική και ειδολογική κατάταξη / gattungs- und genretheoretische Einordnung).³

Στην ιστορική διαδρομή της γερμανικής γλώσσας, το πρωτότυπο ανήκει στην υποπερίοδο της *Ύστερης ή Όψιμης Νέας Άνω Γερμανικής* (Jüngerer Neuhochdeutsch), η οποία εκτείνεται συμβατικά από το 1800 μέχρι το 1950. Συνάμα όμως, με βάση τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου λογοτεχνικού υποείδους (literarisches Untergenre· πρβλ. παρακάτω), εμφανίζει αρχαίζοντα γλωσσικά στοιχεία για τη δεδομένη περίοδο. Από την άλλη πλευρά, οι δύο υπό εξέταση μεταφράσεις δεν εμπίπτουν στην παράλληλη υποπερίοδο της *Νεότερης Ελληνικής* (περ. 1800–1950), αλλά της *Σύγχρονης Ελληνικής* (περ. 1950 – σήμερα).⁴ Αντλούν από τη λογοτεχνική δημοτική, όπως εδραιώθηκε κυρίως από τη Γενιά του 1930, οπότε αποφεύγουν λόγια λεξιλογικά και μορφολογικά στοιχεία. Σύμφωνα με τη σύγχρονη αντίληψη ως προς την ιστορία της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας, θα μπορούσαμε ίσως να χαρακτηρίσουμε την εν λόγω γλωσσική μορφή ως *παλαιοδημοτική*.

Όσον αφορά την ιστορία της γερμανόφωνης λογοτεχνίας, το πρωτότυπο κατατάσσεται στην περίοδο του *Λογοτεχνικού Μοντερνισμού* (Literarische

² Εφεξής θα παραπέμω στις δύο μεταφράσεις με τις βραχυγραφίες Μπφρ. 1982 και Μπφρ. 1987 αντίστοιχα.

³ Με σκοπό την αμφίδρομη διαγλωσσική εναρμόνιση της ελληνόγλωσσης και γερμανόγλωσσης ειδικής ορολογίας, αλλά και από τη σκοπιά της διδακτικής της λογοτεχνικής μετάφρασης και της μεταφρασεολογίας, έκρινα εδώ σκόπιμο να προσθέσω στα γερμανικά όλους τους θεμελιώδεις όρους μεταφρασεολογίας, θεωρίας της λογοτεχνίας και γλωσσολογίας.

⁴ Συμβατικά θεωρούμε ότι οι δύο υποπερίοδοι (*Νεότερη Ελληνική* και *Σύγχρονη Ελληνική*) συναποτελούν την ιστορική περίοδο της *Νέας Ελληνικής* (περ. 1800 – σήμερα).

Moderne, περ. 1890–1920), και ειδικότερα του *Κλασικού Μοντερνισμού* (Klassische Moderne): παράλληλα όμως εγγράφεται στο λογοτεχνικό ρεύμα του *Εξπρεσιονισμού* (περ. 1910–1920). Ωστόσο, επιπρόσθετα και πέρα από όλα αυτά, το διήγημα, όπως και το συνολικό έργο του Kafka, εντέλει αντιστέκεται σθεναρά σε γραμματολογικές ή ερμηνευτικές οριοθετήσεις και κατατάξεις: ακριβώς γι' αυτό άλλωστε, μετωνυμικά και ευρύτερα χαρακτηρίζεται απλώς *καφκικό* (*kafkaesk*). Από την άλλη πλευρά, οι δύο μεταφράσεις αναφύονται στο έδαφος της σύγχρονης ελληνικής λογοτεχνίας, δηλαδή της μεταπολεμικής λογοτεχνίας, και συγκεκριμένα στο πεζογραφικό τοπίο της Μεταπολίτευσης. Όσον αφορά τη μετάφραση σε συνάρτηση με την πρόσληψη του Kafka στον ελληνόφωνο χώρο (Veloudis 1983· Schulze-Röbbcke 1993· Skouteropoulos 2012), στο τοπίο αυτό είχαν ήδη ασκήσει την επίδρασή τους οι παλαιότερες μεταφράσεις, αλλά και ορισμένα πρωτότυπα λογοτεχνήματα με εμφανείς επιρροές από τον Kafka, όπως τεκμηριώνεται π.χ. στο συνολικό έργο (1953 κ.ε.) του Αλέξανδρου Κοτζιά, ο οποίος εξάλλου μετέφρασε πρώτη φορά ολόκληρο το μυθιστόρημα *Der Prozess* στα ελληνικά (Kafka 1961· πρβλ. παραπάνω).

Με βάση το καθιερωμένο τριαδικό πρότυπο της λογοτεχνίας (κατά την Αρχαιότητα: λυρική, επική και δραματική ποίηση· μετέπειτα, στον αστερισμό της Νεωτερικότητας: ποίηση, αφήγηση / πεζογραφία και δράμα) ως αποκρυσταλλωμένο ταξινομικό σχήμα (HLG 2009· Zymner 2010· Καρακάση / Σπυριδοπούλου / Κοτελίδης 2015· Ανδρουλιδάκης 2021), το υπό εξέταση διήγημα ανήκει στο γένος (Gattung) *αφηγηματική πεζογραφία* (Erzählprosa) και στο είδος (Genre) *διήγημα* (Erzählung / Kurzgeschichte). Προκειμένου όμως για την ενδεδειγμένη μεταφραστική μέθοδο ή στρατηγική καθώς και τις αντίστοιχες μεταφραστικές τεχνικές, ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα έχει εδώ το υποείδος (Untergenre), καθότι πρόκειται για ιδιαίζουσα *παραβολή* (Parabel)⁵, σύντομη αλληγορική αφήγηση με ηθικοδιδασκτικό ή θρησκευτικό περιεχόμενο, με μορφικά χαρακτηριστικά το λιτό και συχνά αρχαϊκό λεξιλόγιο, τον βραχυπερίοδο λόγο και την παρατακτική σύνδεση προτάσεων (RLDLW 1997–2003, 3: 11–15· SWL 2001, 587· HLG 2009, 559–569· ΛΙΟΘΑ 2010, 439). Το παραπάνω λογοτεχνικό υποείδος χρονολογείται ήδη από την αρχαιοελληνική γραμματεία (π.χ. παραβολή με τον Ηρακλή στο σταυροδρόμι Αρετής και Κακίας· στο πεδίο της φιλοσοφίας: παραβολή του σπηλαίου στην πλατωνική *Πολιτεία*) και τη χριστιανική γραμματεία (π.χ. παραβολή του Ασώτου Υιού), ενώ καλλιεργήθηκε μέχρι και στη σύγχρονη λογοτεχνία, κατεξοχήν στη γερμανόφωνη (π.χ. Bertolt Brecht: Parabelstücke). Στη συγκεκριμένη περίπτωση οπωσδήποτε έχουμε λογοτεχνική

⁵ Διόλου τυχαία, το διήγημα «Vor dem Gesetz» είναι ευρύτερα γνωστό στα γερμανικά ως «Türhüterparabel» ή «Türhüterlegende» (χαρακτηρισμός του ίδιου του Kafka).

μετάπλαση της *παραβολής* σύμφωνα με τις αισθητικές προτιμήσεις και την ιδιάζουσα γλωσσική χρήση του Kafka (Blahak 2015). Τις θρησκευτικές καταβολές του υποείδους όμως τις αποκαλύπτει εδώ συμπληρωματικά το γεγονός ότι, στο πλαίσιο του μυθιστορήματος *Der Prozess*, ειδικότερα στο 9ο κεφάλαιο με τίτλο «Im Dom», την ιστορία την αφηγείται στον πρωταγωνιστή Josef K. ένας ιερωμένος, κάποιος εφημέριος φυλακής, ο οποίος προσπαθεί μάλιστα να την ερμηνεύσει για να διαφωτίσει τον πρωταγωνιστή ως προς τη θέση του και την προοπτική της δίκης, η οποία, όπως του επισημαίνει, προδιαγράφεται δυσοίωνα.

3 Μεταφρασεολογική ανάλυση και αξιολόγηση

Προκειμένου για τη μεταφρασεολογική ανάλυση και αξιολόγηση στο περιορισμένο πλαίσιο της προκείμενης μελέτης, θα ασχοληθούμε λεπτομερώς μόνο με λιγοστά παραδείγματα, ώστε να μπορούμε εύλογα να εγκύψουμε μεταφρασεολογικά σε μεγαλύτερο βάθος, διατρέχοντας από τυπογραφικές και γραφολογικές μέχρι σημασιολογικές και υφολογικές παραμέτρους. Συνδυαστικά θα αξιοποιήσουμε ποικίλα θεωρητικά πρότυπα (π.χ. Reiß 1986· Kautz 2002· House / Baumgarten 2007· Kuhn 2007 [Antoine Berman]· Nord 2011· Thome 2019), ιδίως σχετικά με το ιδιαίτερο ιστορικό φαινόμενο της νέας μετάφρασης ή αναμετάφρασης λογοτεχνικών έργων (Παπαδήμα 2012· Bereza 2013). Για να σταθμίσουμε τον αντίκτυπο μεμονωμένων λεξιλογικών ή άλλων αποκλίσεων στο συνολικό λογοτεχνικό ύφος των μεταφρασμάτων, θα συσχετίσουμε μεταξύ τους διάφορα επίπεδα ανάλυσης κειμένου:

- φωνητική – φωνολογία (Phonetik – Phonologie)⁶
- γραφητική – γραφολογία (Graphetik – Graphemik)
- μορφολογία (Morphologie)
- σύνταξη (Syntax)
- σημασιολογία (Semantik)
- λεξικολογία (Lexikologie)⁷
- φρασεολογία (Phraseologie)
- πραγματολογία (Pragmatik)
- κειμενογλωσσολογία (Textlinguistik)
- υφολογία (Stilistik)
- ανάλυση λόγου (Diskursanalyse).

⁶ Το φωνητικό-φωνολογικό επίπεδο ανάλυσης έχει συνάφεια και με γραπτά κείμενα, κατεξοχήν λογοτεχνικά, π.χ. στην περίπτωση της παρήχησης.

⁷ Αποκλειστικά όσον αφορά τη λογοτεχνική μετάφραση, στο λεξιλογικό επίπεδο μπορεί επίσης να υπαχθεί το ειδικό λεξιλόγιο ή η ορολογία.

Στη μεταφρασεολογική προσέγγισή μας δεν θα ορθώσουμε στεγανά μεταξύ αφενός θεωρίας της λογοτεχνίας (κατεξοχήν της ερμηνευτικής), ιστορίας της λογοτεχνίας, συγκριτικής γραμματολογίας (Greiner 2004· Zymner / Hölter 2013· Αντωνοπούλου / Καρακάση / Πετροπούλου 2015) και αφετέρου αντιπαραβολικής γλωσσολογίας, ειδικότερα αντιπαραβολικής λεξικής σημασιολογίας (Albrecht 2013). Απεναντίας, προγραμματικά θα προσπαθήσουμε να συνδυάσουμε γόνιμα τους δύο κλάδους με τα επιμέρους πεδία και υποπεδία τους. Μεθοδολογικά θα εφαρμόσουμε τόσο *αντιπαραβολή*⁸ (Gegenüberstellung) του πρωτοτύπου και κάθε μεταφράσματος όσο και *σύγκριση* (Vergleich –με τη στενότερη έννοια του όρου) των μεταφρασμάτων μεταξύ τους.

Πρόδηλη είναι η διαφορά των δύο μεταφράσεων ως προς το σύστημα τονισμού: Η Μτφρ. 1982 χρησιμοποιεί πολυτονικό, και μάλιστα το λεγόμενο *απλό* (δηλαδή χωρίς βαρεία). Η επιλογή αυτή αποτελεί συνάμα χρονολογική ένδειξη, καθώς η αρχική μορφή της εν λόγω μετάφρασης ανάγεται τουλάχιστον στο 1980 (με τίτλο: *Ο καλλιτέχνης της πείνας και άλλα διηγήματα*: πρβλ. Kafka 1982), οπότε η εκδοτική της πορεία συμπίπτει με τη μετάβαση από το πολυτονικό στο μονοτονικό, το οποίο ψηφίστηκε τον Νοέμβριο 1981 και εφαρμόστηκε επίσημα τον Ιανουάριο 1982. Απεναντίας, η Μτφρ. 1987 εφαρμόζει το μονοτονικό, και μάλιστα χρησιμοποιεί ένα τριγωνικό τονικό σημείο, χαρακτηριστικό για τις απαρχές της χρήσης του μονοτονικού στον εκδοτικό τομέα κατά τη δεκαετία του 1980.

Όσον αφορά τη συνολική μορφή του κειμένου, όχι τόσο από τυπογραφική και γραφιστική άποψη, αλλά πρωτίστως ως προς τη μακροδομή και τη λειτουργία του κειμένου, διαπιστώνουμε ότι η Μτφρ. 1 διατηρεί απaráλλακτη τη συμπαγή μορφή του πρωτοτύπου, ενώ η Μτφρ. 2 διαιρεί το κειμενικό σώμα σε παραγράφους και εισάγει συμβατικά μεγάλες παύλες για τα διαλογικά μέρη, κατά παρέκκλιση τόσο από την ιδιάζουσα κειμενική υφή του πρωτοτύπου όσο και από τις συμβάσεις του λογοτεχνικού υποείδους (πρβλ. παραπάνω). Όσον αφορά τη Μτφρ. 2, εικάζουμε λοιπόν ότι ο μεταφραστής προσεγγίζει ερμηνευτικά το πρωτότυπο και θέτει σιωπηρά ως μεταφραστικό σκοπό (Übersetzungszweck / Skopos) να διευκολύνει κάπως τον ελληνόφωνο αναγνώστη⁹ διαρθρώνοντας το περιεχόμενο σε παραγράφους και εξομαλύνοντας τη ροή του κειμένου. Τον ίδιο

⁸ Σε μεταφρασεολογικά συμφραζόμενα απαντούν επίσης οι συνώνυμοι ελληνόγλωσσοι όροι *παραβολή* και *αντιβολή*.

⁹ Για πρακτικούς λόγους φραστικής οικονομίας, θα χρησιμοποιώ το αρσενικό γραμματικό γένος και για τα δύο φύλα. Όποτε αναφέρομαι λ.χ. σε *αναγνώστες*, εννοώ ταυτόχρονα *αναγνώστες* και *αναγνώστριες*.

σκοπό –αυτή τη φορά σε συντακτικό επίπεδο– φαίνεται άλλωστε να εξυπηρετεί και η προσθήκη του επιρρηματικού προσδιορισμού «κάποια στιγμή» στην αρχή της 2ης περιόδου (Μτφρ. 1987, 92), προφανώς για να επιτευχθεί ομαλότερη (κατά την αντίληψη του μεταφραστή) σύνδεση με την 1η περίοδο.

Για τα ακόλουθα εύγλωττα παραδείγματα, θα εστιάσουμε σκόπιμα στην αρχή του διηγήματος. Στη Μτφρ. 1987, η κεφαλαιογράμμη πρώτη λέξη του κειμένου («ΜΠΡΟΣΤΑ στο Νόμο [...]») αναμφίβολα αποτελεί τυπογραφική σύμβαση ή προτίμηση του εκδοτικού οίκου, ανεξάρτητη από τη θέληση του μεταφραστή: απεναντίας, συνειδητή επιλογή του μεταφραστή –επομένως, γραφητικά / γραφολογικά αξιοπρόσεκτη από μεταφρασεολογική σκοπιά– είναι η χρήση κεφαλαίου αρχικού στο λέξιμα *Νόμος* ως μεταφραστικό ισοδύναμο του *Gesetz* (στο οποίο φυσικά δεν μπορεί να γίνει παρόμοια διάκριση, αφού όλα τα ουσιαστικά ορθογραφούνται με κεφαλαίο το αρχικό στα γερμανικά), οπότε προκαταβολικά δημιουργείται στον ελληνόφωνο αναγνώστη η εντύπωση ότι το *Gesetz* δεν δηλώνει μάλλον χωρική παρά θεσμική οντότητα.

Ας διατρέξουμε εκ νέου το κείμενο συνολικά, τώρα όμως με την προσοχή μας προσηλωμένη στο συντακτικό επίπεδο. Και πάλι κατά τις συμβάσεις του υποείδους *παραβολή*, αλλά και σύμφωνα με τις γλωσσικές και υφολογικές επιλογές του Κάφκα, ο ειρμός του κειμένου δεν απορρέει από μέσα κειμενικής συνεκτικότητας (Textkohärenzmittel), όπως π.χ. σημασιολογικές ισοτοπίες σε υπερπροτασιακό επίπεδο (semantische Isotopien auf satzübergreifender Ebene), αλλά εδράζεται πρωτίστως σε μέσα κειμενικής συνοχής (Textkohäsionsmittel). Ποια είναι όμως τα κυρίαρχα τέτοια μέσα; Οπωσδήποτε δεν είναι ούτε τα ποικίλα συνδετικά στοιχεία (Konnektoren – π.χ. σύνδεσμοι [Konjunktionen] ή προτασιακά επιρρήματα [Satzadverbien]) ούτε οι αντωνυμικοί τύποι (π.χ. αντωνυμίες [Pronomina] ή αντωνυμικά επιρρήματα [Pronominaladverbien]). Αντίθετα, ως πρωταρχικός και εναργής μηχανισμός κειμενικής συνοχής προβάλλει η αναπομπή / αναδρομή (Anapher) και κυρίαρχο μέσο η επανάληψη (Rekurrenz / Wiederaufnahme). Ας δούμε πώς χειρίζονται οι μεταφραστές αυτό το ειδολογικά και υφολογικά θεμελιώδες χαρακτηριστικό, ανατρέχοντας για παράδειγμα στις πρώτες αράδες του κειμένου:

Vor dem Gesetz steht ein Türhüter. Zu diesem Türhüter kommt ein Mann vom Lande und bittet um Eintritt in das Gesetz. (Kafka 1915 / 1920)

Μπροστά στο νόμο στέκει ένας θυρωρός. Σ' αυτόν έρχεται ένας χωρικός και ζητά να μπει μέσα. (Μτφρ. 1982)

Μπροστά στο Νόμο στέκεται ένας θυρωρός. Κάποια στιγμή τον πλησιάζει ένας άντρας από την επαρχία και παρακαλεί να του επιτρέψει την είσοδο. (Μτφρ. 1987)

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι ο μηχανισμός και το μέσο κειμενικής συνοχής έχουν χαθεί στα ελληνικά, καθώς οι μεταφραστές αποφεύγουν την επανάληψη του μεταφραστικού ισοδυνάμου για το *Türhüter*, έστω και αν το λέξιμα επαναλαμβάνεται στο πρωτότυπο σκόπιμα και μάλιστα για διττούς λόγους ύφους. Αξίζει τώρα να αναλογιστούμε τον υφολογικό αντίκτυπο αυτής της απόκλισης στο διήγημα συνολικά, αφού το *Türhüter* επανέρχεται συχνά πυκνά καθ' όλη την έκταση του κειμένου.

Ας μελετήσουμε τώρα ένα λεξιλογικό παράδειγμα με βάση την ανάλυση συνδηλώσεων (Konnotationsanalyse) από τη σκοπιά της πρωτοτυπικής σημασιολογίας (Prototypensemantik). Σε αμφότερες τις μεταφράσεις, το λέξιμα *Türhüter*¹⁰ αποδίδεται ως *θυρωρός*. Πράγματι, στο λήμμα *Türhüter* του ΝΓΕΛ 1961 υπάρχει το μεταφραστικό ισοδύναμο *θυρωρός*, ενώ περιλαμβάνεται επίσης το *Türsteher* με παραπεμπτικό λήμμα προς το *Türhüter*. Το PGWDGGD 2008¹¹ δεν λημματογραφεί το *Türhüter*, αλλά μόνο το *Türsteher*, για το οποίο όμως δίνει ένα και μοναδικό, διαφορετικό μεταφραστικό ισοδύναμο: *μπράβος*. Και αυτό αποτελεί ένα πρώτο λεξικογραφικό τεκμήριο ασυμμετρίας από τη σκοπιά της αντιπαραβολικής πρωτοτυπικής λεξικής σημασιολογίας. Το ελληνόγλωσσο λέξιμα *θυρωρός* δεν (συν)δηλώνει έναν άνθρωπο με επιβλητικό ανάστημα, βλοσυρή έκφραση ή ακόμη και απειλητική όψη, αντίθετα προς το *Türhüter*, όπως μάλιστα το χρησιμοποιεί ο Kafka σε ολόκληρο το κείμενο¹², όπου το λέξιμα υποβάλλει την εικόνα κάποιου μεγαλόσωμου και αυστηρού άντρα, που προκαλεί δέος και φόβο με την παρουσία του και μόνο. (Ακριβώς γι' αυτό άλλωστε, το PGWDGGD 2008 προσφέρει ως μεταφραστικό ισοδύναμο το *μπράβος*.) Ένα πρόσθετο λεξικογραφικό τεκμήριο επισφραγίζει τη διαπίστωση: Αν αναζητήσουμε το λήμμα *θυρωρός* στο ελληνογερμανικό μέρος του PGWDGGD 2008, θα βρούμε ως μεταφραστικό ισοδύναμο το *Pförtner*, το οποίο πράγματι ανταποκρίνεται επακριβώς στις πρωτοτυπικές συνδηλώσεις του *θυρωρός*. Αν θελήσουμε να προτείνουμε ένα εναλλακτικό μεταφραστικό ισοδύναμο στην περίπτωση του διηγήματος, έχοντας ως αφετηρία το *Torhüter* (το οποίο σήμερα σημαίνει «τερματοφύλακας», αλλά παλαιότερα ήταν συνώνυμο των *Torwart* και *Torwächter* με την ετυμολογική σημασία), κατά λογική ακολουθία θα οδηγηθούμε στο λέξιμα *φύλακας*.

Όσον αφορά τη Μτφρ. 1982, επεκτείνοντας κάπως το προηγούμενο παράθεμα, εξακριβώνουμε επίσης μεγάλη απόκλιση ως προς το υφολογικό επίπεδο, η οποία

¹⁰ Αξίζει να σημειωθεί ότι στο πρωτότυπο εναλλάσσονται τα λεξήματα *Tür* και *Tor* (απαντά όμως μόνο το σύνθετο *Türhüter*), ενώ τόσο στη Μτφρ. 1982 όσο και στη Μτφρ. 1987 χρησιμοποιείται αποκλειστικά το μεταφραστικό ισοδύναμο *πόρτα*.

¹¹ Στο έντυπο δίγλωσσο λεξικό PGWDGGD 2008 βασίζεται το μεταγενέστερο –προσβάσιμο μέχρι σήμερα– διαδικτυακό λεξικό PONS Online-Wörterbuch Deutsch–Griechisch / Griechisch–Deutsch <<https://bit.ly/3nr7dhu>>.

¹² Η εντύπωση αυτή μάλιστα επιτείνεται συνεχώς από την αρχή μέχρι την κατακλείδα του διηγήματος.

διαστρεβλώνει τη γλωσσική έκφραση όσον αφορά τη σχέση εξουσίας, όπως παρουσιάζεται εμφατικά στο διήγημα με τελεσφόρο συνδυασμό λεξιλογικών και γραμματικών μέσων (πλάγιος λόγος):

Vor dem Gesetz steht ein Türhüter. Zu diesem Türhüter kommt ein Mann vom Lande und bittet um Eintritt in das Gesetz. Aber der Türhüter sagt, daß er ihm jetzt den Eintritt nicht gewähren könne. Der Mann überlegt und fragt dann, ob er also später werde eintreten dürfen. (Kafka 1915 / 1920)

Μπροστά στο νόμο στέκει ένας θυρωρός. Σ' αυτόν έρχεται ένας χωρικός και ζητά να μπει μέσα. Αλλά ο θυρωρός τού λέει πως τώρα δε [sic] μπορεί να τον αφήσει να μπει μέσα. Ο χωρικός συλλογίζεται κι έπειτα ρωτά το θυρωρό, [sic] αν θα μπορούσε να μπει αργότερα. (Μτφρ. 1982)

Τέλος, στη Μτφρ. 1987 εντοπίζεται ενδεικτικά το ακόλουθο άκρως προβληματικό χωρίο, λίγο πριν από την κατακλείδα του διηγήματος:

Vor seinem Tode sammeln sich in seinem Kopfe alle Erfahrungen der ganzen Zeit zu einer Frage, die er bisher an den Türhüter noch nicht gestellt hat. (Kafka 1915 / 1920)

Λίγο πριν από το θάνατό του συγκεντρώνει μες στο μυαλό του όλες τις εμπειρίες από τα χρόνια της αναμονής σε μιαν ερώτηση, [sic] που δεν την έχει κάνει κανείς μέχρι τώρα στο θυρωρό. (Μτφρ. 1987)

Έστω και αν παραβλέψουμε τις υπόλοιπες αστοχίες, η στρεβλή απόδοση μίας και μόνο αντωνυμίας (*er* > *κανείς*) υπονομεύει καίρια το συνολικό νόημα του πρωτότυπου διηγήματος, το οποίο εξάλλου καταλήγει στο ακριβώς αντίθετο σε σχέση με την παραπάνω ελληνική μετάφραση, δηλαδή στο ότι η πύλη και η πρόσβαση δεν αφορούν κανέναν άλλον πέρα από το συγκεκριμένο, μεμονωμένο άτομο.

4 Σύνοψη και συμπεράσματα

Στο περιορισμένο πλαίσιο της προκείμενης μελέτης, οφείλαμε να περιοριστούμε σε ελάχιστο αριθμό παραδειγματικών χωρίων, εξαιρετικά διαφωτιστικών όμως όσον αφορά τις δύο υπό εξέταση μεταφράσεις του διηγήματος «Vor dem Gesetz» του Franz Kafka από τα γερμανικά στα ελληνικά. Από διττή μεταφρασεολογική σκοπιά, δηλαδή τόσο ευρετική όσο και διδακτική, η τριπλή κατάταξη πρωτοτύπου αφενός και μεταφράσματος αφετέρου, ο μεθοδικός συνδυασμός όλων των επιπέδων ανάλυσης και η ολιστική μεταφρασεολογική προσέγγιση –με γόνιμο συγκερασμό θεωρίας της λογοτεχνίας και αντιπαραβολικής γλωσσολογίας– ιδανικά μας επιτρέπει να αντιληφθούμε τον αντίκτυπο μεμονωμένων μεταφραστικών επιλογών προκειμένου για το λογοτεχνικό ύφος και την αισθητική λειτουργία κάθε μεταφράσματος ως όλου.

Βιβλιογραφία

Πρωτογενής βιβλιογραφία

- Kafka, Franz: »Vor dem Gesetz«. *Selbstwehr. Unabhängige jüdische Wochenschrift* 9/34 (7. September 1915): 2–3.
- : *Ein Landarzt*. München; Leipzig: Kurt Wolff Verlag 1920.
- : *Der Prozeß* «*Der Prozess*» (Die Romane des 20. Jahrhunderts), herausgegeben von Max Brod. Berlin: Die Schmiede 1925
- : «Στο υπερώον Ένα παλαιό φύλλο· Προ του νόμου· Τσακάλια και Άραβες», μετάφραση: Δημήτριος Στ. Δήμου. *Μακεδονικές Ημέρες* 5 (Ιούνιος 1936): 153–163 (Σημείωμα του μεταφραστή, 162–163).
- : *Η Δίκη*, μετάφραση: Αλέξανδρος Κοτζιάς. Αθήνα: Εκδόσεις Γαλαξίας 1961.
- : *Sämtliche Erzählungen*, herausgegeben von Paul Raabe. Frankfurt am Main; Hamburg: Fischer Bücherei 1970.
- : *Η μεταμόρφωση και άλλα διηγήματα*, μετάφραση: Κώστας Προκοπίου (= Νίκος Ματσούκας), [νέα, επαυξημένη έκδοση (συμπεριλαμβανομένης της νουβέλας *Die Verwandlung*)], Αθήνα: Εκδόσεις Γράμματα 1982 [¹1980: *Ο καλλιτέχνης της πείνας και άλλα διηγήματα*].
- : *Η σιωπή των Σειρήνων και άλλα διηγήματα*, μετάφραση: Γιώργος Κώνστας. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Σ. Ι. Ζαχαρόπουλος 1987.

Δευτερογενής βιβλιογραφία

- ΛΛΟΘΛ 2010 • J[ohn] A[nthony] Cuddon: *Λεξικό λογοτεχνικών όρων και θεωρίας της λογοτεχνίας*, μετάφραση / επιστημονική επιμέλεια: Γιάννης Παρίσης / Μαρία Λιάπη. Αθήνα: Μεταίχμιο 2010.
- ΝΓΕΛ 1961 • Αλέξανδρος Α. Τσουκανάς: *Νέον γερμανο-ελληνικόν / ελληνο-γερμανικόν λεξικόν*, μέρος Α΄: *Νέον γερμανο-ελληνικόν λεξικόν* (Λεξικά Κακουλίδη). [Αθήνα]: Εκδόσεις Κακουλίδη 1961.
- ΗΛΓ 2009 • Dieter Lamping, in Zusammenarbeit mit Sandra Poppe / Sascha Seiler / Frank Zipfel (Herausgeber/innen): *Handbuch der literarischen Gattungen*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag 2009.
- PGWDGGD 2008 • PONS *Großwörterbuch Deutsch–Griechisch / Griechisch–Deutsch*, vollständige Neuentwicklung 2008. Deutsch–Griechisch: Bearbeitung: Kriton A. Beyer / Gerasimos Dimoulis / Dimitrios Karajanakis / Despina Lamprou, Formulierungshilfen: Marina Mouriki, Revision: Anthi Wiedenmayer. Griechisch–Deutsch: Bearbeitung / phonetische Umschrift: Dimitrios Karajanakis, unter Mitwirkung und Leitung der Redaktion PONS Wörterbücher. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen 2008.
- RLDLW 1997–2003 • Klaus Weimar / Klaus Weimar / Harald Fricke / Jan-Dirk Müller / Klaus Grubmüller / Georg Braungart / Friedrich Vollhardt (Herausgeber): *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*, 3., von Grund auf neu erarbeitete Auflage (Neubearbeitung des

Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte), Bd. 1: A–G – 3: P–Z. Berlin; New York: Walter de Gruyter 1997–2003 [1926–1931].

SWL 2001 • Gero von Wilpert: *Sachwörterbuch der Literatur*, 8., verbesserte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag 2001 [1955].

Ανδρουλιδάκης, Γιώργος: «Εννοιολογική και μεταφρασεολογική αναψηλάφηση της ορολογίας στο πεδίο της θεωρίας των λογοτεχνικών γενών και ειδών σε αντιπαραβολική προοπτική ως προς το γλωσσικό ζεύγος της νέας ελληνικής και της γερμανικής». *Ελληνική γλώσσα και ορολογία. Ανακοινώσεις 13ου Συνεδρίου. <Διαδίκτυο, 11–13 Νοεμβρίου 2021>*, επιμέλεια έκδοσης: Κώστας Βαλεοντής / Παναγιώτης Κριμπάς / Μαβίνα Πανταζάρα / Κατερίνα Τοράκη / Γιώργος Τσιάμας. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Ορολογίας 2021: 270–280· επιπρόσθετα, αρχείο PDF <<https://bit.ly/3NW9o4m>> [29 Δεκεμβρίου 2021].

Αντωνοπούλου, Αναστασία / Κατερίνα Καρακάση / Εύη Πετροπούλου: *Συγκριτολογία*, ηλεκτρονικό βιβλίο (αρχείο PDF) <<http://bit.ly/2T0S7Mp>>. Αθήνα: Κάλλιπος / Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα / Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (ΣΕΑΒ) 2015.

Γρηγοριάδης, Ν[ικόλαος] κ.ά.: *Κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας, τ. Γ': 1945–2000. Γ' Τάξη Γενικού Λυκείου*, επιμέλεια έκδοσης: Πολυτίμη Γκέκα Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων / Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής / Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος» 2022 [12001].

Καρακάση, Κατερίνα / Μαρία Σπυριδοπούλου / Γιώργος Κοτελίδης: *Ιστορία και θεωρία των λογοτεχνικών γενών και ειδών. Παραδείγματα και εφαρμογές*, ηλεκτρονικό βιβλίο (αρχείο PDF) <<http://bit.ly/2HKMUTu>>. Αθήνα: Κάλλιπος / Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα / Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (ΣΕΑΒ) 2015.

Μπατσαλιά, Φρειδερίκη / Ελένη Σελλά-Μάζη: *Γλωσσολογική προσέγγιση στη θεωρία και τη διδακτική της μετάφρασης. Μορφο-συντακτικές, λεξιλογικές, σημασιολογικές, υφολογικές και πραγματολογικές μετατοπίσεις κατά τη διαδικασία της μετάφρασης από τη γερμανική προς την ελληνική και καθορισμός του βαθμού δυσκολίας των προς μετάφραση κειμένων* (Γλώσσα και Πολιτισμός, 2), 2η[.] βελτιωμένη έκδοση, πρόλογος: Γ[εώργιος] Μπαμπινιώτης. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση 2010 [1994].

Μυγδάλης, Λάμπρος: *Ελληνική βιβλιογραφία Φραντς Κάφκα (1931–1978)*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Διαγωνίου 1979.

Παπαδήμα, Μαρία: *Τα πολλαπλά κάτοπτρα της μετάφρασης* (Θεωρία – Κριτική). Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη 2012.

Albrecht, Jörn: *Übersetzung und Linguistik* (Grundlagen der Übersetzungsforschung, 2 / Narr Studienbücher), 2., überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr Verlag 2013 [12005].

Bereza, Dorota Karolina: *Die Neuübersetzung. Eine Hinführung zur Dynamik literarischer Translationskultur* (TransÜD. Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens, 35). Berlin: Frank & Timme 2013.

- Blahak, Boris: *Franz Kafkas Literatursprache. Deutsch im Kontext des Prager Multilingualismus* (Intellektuelles Prag im 19. und 20. Jahrhundert, 7). Köln; Weimar; Wien: Böhlau Verlag 2015.
- Engel, Manfred / Bernd Auerochs (Herausgeber): *Kafka-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, Stuttgart; Weimar: Verlag J. B. Metzler 2010.
- Greiner, Norbert: *Übersetzung und Literaturwissenschaft* (Grundlagen der Übersetzungsforschung, 1 / Narr Studienbücher). Tübingen: Narr Verlag 2004.
- House, Juliane / Nicole Baumgarten: *Translationskritik. Modelle und Methoden* (Fremdsprachen in Lehre und Forschung [FLF], 42). Bochum: AKS (Arbeitskreis der Sprachzentren an Hochschulen) Verlag 2007.
- Kautz, Ulrich: *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*, 2., «korrigierte und ergänzte» Auflage. München: Iudicium Verlag / Goethe-Institut 2002 [¹2000].
- Kuhn, Irène: *Antoine Berman's "produktive" Übersetzungskritik. Entwurf und Erprobung einer Methode. Mit einer Übertragung von Berman's Pour une critique des traductions* (Transfer. Düsseldorfer Materialien zur Literaturübersetzung, 15). Tübingen: Gunter Narr Verlag 2007.
- Nord, Christiane: *Funktionsgerechtigkeit und Loyalität. Die Übersetzung literarischer und religiöser Texte aus funktionaler Sicht* (TransÜD. Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens, 33). Berlin: Frank & Timme 2011.
- Reiß, Katharina: *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen* (Hueber-Hochschulreihe, 12), 3. Auflage. München: Max Hueber Verlag 1986 [¹1971].
- Schulze-Röbbecke, Evangelia: *Die Übersetzung in Griechenland. Deutsch-griechische Übersetzungen seit der Aufklärung* (TextConText, Beiheft 5). Heidelberg: Julius Groos Verlag 1993.
- Skouteropoulos, Nikos M.: »Die Übersetzungskultur in Griechenland«. Harald Kittel / Armin Paul Frank / Norbert Greiner / Theo Hermans / Werner Koller / José Lambert / Fritz Paul, in Verbindung mit / in association with / en association avec Juliane House / Brigitte Schultze (Herausgeber/innen / editors / éditeurs): *Übersetzung. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung / Translation. An international encyclopedia of translation studies / Traduction. Encyclopédie internationale de la recherche sur la traduction* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft [HSK] / Handbooks of Linguistics and Communication Science / Manuels de Linguistique et des Sciences de Communication, 26.1–3), Teilbd. / vol. / t. 3. Berlin; New York; Boston: Walter de Gruyter 2012: 2123–2127.
- Sommerfeld, Beate: *Übersetzungskritik. Modelle, Perspektiven, Didaktik*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza (UAM) w Poznaniu 2016.
- Thome, Gisela: *Eine allgemeine integrative Translationstheorie*. Berlin: Frank & Timme 2019.
- Unsel, Joachim: *Franz Kafka. Ein Schriftstellerleben. Die Geschichte seiner Veröffentlichungen. Mit einer Bibliographie sämtlicher Drucke und Ausgaben der Dichtungen Franz Kafkas, 1908–1924*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1984.

Veloudis, Georg: *Germanograecia. Deutsche Einflüsse auf die neugriechische Literatur, 1750–1944* (Bochumer Studien zur Neugriechischen und Byzantinischen Philologie, 4), Bd. 1–2. Amsterdam: Verlag Adolf M. Hakkert 1983.

Zymner, Rüdiger (Herausgeber): *Handbuch Gattungstheorie*. Stuttgart; Weimar: Verlag J. B. Metzler 2010.; Weimar: Verlag J. B. Metzler 2013.

Vom Rosse gleitet der Prälat: Images of Secular and Religious Power in Conflict in Droste-Hülshoff's *Der Tod des Erzbischofs Engelbert von Cöln* and Charlotte Smith's *The Emigrants*

*Ruth Karin Lévai*¹

Dieser Artikel analysiert die Art und Weise von Annette von Droste-Hülshoff und Charlotte Smith, historische Figuren und Ereignisse mit einem nuancierten Ansatz in ihrer Dichtung zu schildern. Das Gedicht von Droste ist die dramatische Darstellung der Ermordung eines Erzbischofs im dreizehnten Jahrhundert, während die Erzählung in Blankvers von Smith die Nachwirkungen der französischen Revolution, die blutige Herrschaft des Terrors und die folgende Welle von Einwandern nach England beschreibt. Ihre Gedichte, die beide ein Moment des ausschlaggebenden Konfliktes zwischen dem Staat und der Kirche schildern, schaffen es, dem Leser neue Einsichten über diese Momente zu schenken. Diese Einsichten bleiben in dieser Epoche des historischen Revisionismus aktuell.

The article analyzes the extent to which both Annette von Droste-Hülshoff and Charlotte Smith portray historical figures and events in a nuanced way in their poetry. Droste's poem is the dramatic account of the 13th century murder of an archbishop, while Smith's narrative in blank verse tells the tale of the aftermath of the French Revolution, the bloody Reign of Terror and subsequent wave of immigrants to England. Their poems, each of which describes a moment of pivotal conflict between state and church authority, manage to cast these moments in a new light, one which generates insights for contemporary questions of historical revisionism.

Although dealing with two vastly different time periods, both Annette von Droste-Hülshoff's *Der Tod des Erzbischofs Engelbert von Cöln* and Charlotte Smith's *The Emigrants* portray a similar image of church authority figures in conflict with secular authority, on the one hand with the nobles who professed faith and yet resented the control of the church, on the other hand with the revolutionaries who sought to take down the Catholic church. The language used by both authors, writing post-revolution, the one a committed Catholic and the other a Protestant, creates images of religious authority figures which are at once tragic and awe-inspiring, at times even disturbing. While invoking the readers' compassion,

¹ Dr. Ruth Karin Lévai is assistant professor of English and German language and literature at the University of Miskolc, Hungary. Her research interests include Dostoevsky studies, the Enlightenment and the intersection of science and literature. Her most recent publication is „Equally Unendurable Options”: The Trauma of Slavery in Harriet Beecher Stowe's *Dred, A Tale of the Great Dismal Swamp* in *Trauma in Language and Literature*. Email: ruth.karin.levai@uni-miskolc.hu

Smith also does not shy away from referencing their former lust for power. Likewise, Droste depicts the vainglory of the archbishop and yet also manages to arouse pity for him by foreshadowing his imminent doom. In perceiving the humanity of both revolutionaries and priests, princes and archbishops, these works by Charlotte Smith and Annette von Droste-Hülshoff are sources of exemplary historical and political insight, in addition to being epic stories and amazing works of art. Following a brief discussion of the historical background of the poems and an analysis of the language of the poems, including taking a look at the role of women in each of the poems, I would like to look at some lessons which we can glean from them in our current climate of historical revisionism and hopefully map some cross roads to help us all see our culture's past in relation to our own humanity. It was also in this spirit that T.S. Eliot wrote in his essay „Tradition and the Individual Talent” that, „It is not preposterous that the past should be altered by the present as much as the present is directed by the past” (Eliot, 1917).² The past, as well as the present, is experienced and interpreted by flawed human beings, each of which continues to have a transformative effect one upon the other.

Annette von Droste-Hülshoff, unlike Charlotte Smith, was writing far removed in time from her subject matter, yet, as Clemens Heselhaus writes in his biography of Droste, she manages to transform the story of the murder of a 13th century bishop into „ein großes Historienbild des 19. Jahrhunderts” (a great historical picture of the 19th century), (Heselhaus, 177). He also asserts that the genre of the ballad itself served to „break through” (durchstoßen) the historicism of the 19th century, much as Delaroche's painting „Cromwell before the Coffin of Charles I” democratically avoided portraying either legend about the encounter, either that Cromwell was deeply moved by it or that he was nonchalant about it (Heselhaus, 169). Droste had been encouraged to write ballads by her close friend Levin Schücking for his collection „Das malerische und romantische Westphalen” and he had also suggested the historical material for her to rework, which she set about doing beginning in the early months of 1840. The Archbishop Engelbert of Köln had been brutally murdered by his cousin Count Frederick of Isenburg on November 7th, 1225 over his defense of the nuns of Essen against Isenburg's ruthless taxation of them, and also, arguably, over the favor he enjoyed in his close relationship with the Emperor Frederick II. The emperor had even entrusted his young heir, Henry VII, to Engelbert's supervision until he should come of age to

² <https://www.poetryfoundation.org/articles/69400/tradition-and-the-individual-talent%20Accessed%20December%2015>

be crowned. The historical record states that after the incident Engelbert's body was covered with forty-seven stab wounds, and he was thereafter celebrated as a martyr and canonized as a saint in 1618.³ Yet Droste's version of the events, which Heselhaus calls „her best historical ballad”⁴, (Heselhaus, 177) is much more ambiguous. The ballad is divided into three parts, consisting of the lengthy incitement to the crime by one of Isenburg's associates, Rinkerad, whereas according to the historical record Isenburg's wife was in fact the mastermind behind the crime („Saint Engelbert of Cologne”); then the vivid depiction of the attack and the murder itself, with Isenburg appearing to want to restrain the attackers with his cries of „It is enough, it is too much!”⁵; and finally the gruesome execution of Isenburg on the wheel with his mourning wife standing by. As Walter Silz notes, „While adhering to the traditional style of the ballad genre, she succeeds in suggesting a more complex individuality of character and motive” (Silz, 216). Heselhaus agrees that Droste's version amounts to a „profound immersion in the problem of evil” (Heselhaus, 177).⁶ There is no doubt what rendered it in his mind a „great historical picture of the 19th century”, a century defined by violent and radical upheaval. Just as Isenburg's bloody solution does not end well for him, so too did the revolution in France not establish the heaven-on-earth originally envisioned by its most ardent proponents. Droste understood that the problem of evil is not just a question of why bad things happen to good people, but also of how bad people become the way they are.

Charlotte Smith was likewise keenly aware of the moral ambiguity of her era, and as Kandi Tayebi notes, „her sonnets spoke to the uncertain feelings of the post-Enlightenment society caught up in the tumultuous revolution” (Tayebi, 3). Her narrative poem „The Emigrants” spoke even more insightfully to these uncertain feelings of her fellow citizens with regard to the treatment of the waves of French clergy pouring into the country in the wake of the unfolding reign of terror. Susan J. Wolfson in her article „Charlotte Smith's 'Emigrants': Forging Connections at the Borders of a Female Tradition” describes the historical setting for the poem, which consists of two books:

Book I is set in 'November, 1792,' six months after priests who refused to support the Constitutional Church were declared traitors, three months after the decree for their expulsion and the arrest of the royal family at the Tuileries, two months after the September massacres (3 bishops and 220 priests among the slaughtered) and

³ <https://www.tfp.org/saint-engelbert-of-cologne/>, accessed September 30, 2022

⁴ „Die letzte ist die gelungenste historische Ballade”, author's translation

⁵ „Es ist genug, es ist zuviel!”, author's translation

⁶ „Eine Vertiefung in Richtung auf die Problematik des Bösen”, author's translation

the confiscation of emigrants' property, and one month after the death penalty was established for any returnees...in the same month, Smith was sheltering some emigrants in her own home (Wolfson, 511).

Yet, Smith does not approach the subjects of her poem from a position of condescension but rather from that of fellow-victim. Having lost her mother at an early age and then having been sold in marriage as a teenager by her father to a violent man to pay off his debts, she was able to draw deep from the well of her own sufferings a sincere compassion for the calamity of others. A year before Smith had published her provocative novel *Desmond*, in which the eponymous hero „...frankly states his support of 'a people who have no object than to obtain, for themselves, that liberty which is the undoubted birth-right of all mankind'" (Ibid.). So although she had left no doubt as to her revolutionary sympathies, neither could she condone those of her fellow citizens who rejoiced in the misery of the Catholic clergy, calling it „God's vengeance against popery" (Ibid, 516). She knew that pleading the cause of these immigrants was nearly hopeless, given the long history of English contention with Catholic France. Still, not only did she see their plight as a tragic humanitarian catastrophe, she also deftly made poetic use of it to hold a mirror up to the corruption of English society. As Wolfson notes, „The war that comes home, or rather the home that can't be saved by war, is the urgency on which Smith brings *The Emigrants* to its close." (Wolfson, 541). Violence of all forms is denounced, whether against women, the nobility, the poor or the clergy. The root of this violence is portrayed as being „the pride in both Britain and France of 'Men, who derive their boasted ancestry/From the fierce leaders of religious wars". Brutality can only engender further brutality, decries Smith, and in the hubris of human arrogance she perceives only „Gorgons and Hydras, and Chimeras dire' (1.253-56)" (Wolfson, 528).

Of course neither Droste nor Smith proclaim their message in a dogmatic, didactic fashion. Walter Silz describes the core of Droste's ballad as being „an unsparing picture of sudden and gruesome death wiping out a strong, vital, valuable man in the prime of life", and he notes that in general „Man in her works is a being endangered and assailed, an object for compassion rather than admiration or condemnation" (Silz, 217). What is most interesting is not only the fact that these statements are true of the eponymous victim, the Archbishop Engelbert, but also of his assailant, his cousin Count Frederick of Isenburg. This is most clearly seen in the third part with phrases like,

Mit Trümmern seine Burg gefüllt,

Die Seele steht bei Gottes Gnade.⁷

alluding to the fact that the reader dare not judge him too harshly if there is yet hope of him obtaining mercy from God Himself. And there is of course the final moving portrait of Isenburg's wife chasing away the ravens that have come to feed on her husband's flesh and the startling closing line, „Und ach, der Vater ihrer Knaben!”⁸ Instead of leaving us with the impression of justice served, Droste closes rather with an appeal to our humanity, to see Isenburg as a family man who was led astray rather than as a monster. Clemens Heselhaus highlights the ability of the ballad to transform a historical event into a powerful morality tale:

Auch der Balladendichter kann ein historisches Faktum oder Diktum benützen, um eine entscheidende politische Ansicht zu belegen und ihr damit mehr Anschaulichkeit und Überzeugungskraft zu geben. Mit anderen Worten: die Ballade erhält exemplarischen Charakter. Sie wird einer moralischen Erzählung angenähert ⁹ (Heselhaus, 168).

Similarly, it was said of Smith's poem in an article published in the September 1793 issue of *Analytical Review* that, „Without attempting the entire justification of the political conduct of the French emigrants, she draws several interesting and affecting pictures of their misfortunes, and applauds that generous sympathy, which ministers relief to a brother in distress” (quoted in Wolfson, 524). In the passage which first introduces the emigrants to us, they are described as „Men banish'd for ever and for conscience sake” from their country, where the name of freedom has been „misapplied”. And in a line acknowledging their past wrongs Smith writes, „Whate'er your errors, I lament your fate.” Further along she designates them as „poor pale wretches”, not only because of their current condition but also because, as she notes with great irony, they are suffering the additional humiliation of receiving help from those whom they had earlier condemned as heretics. Smith then plunges into a vivid description of what their „high indignant thoughts” might be, referring to their former lives where they were surrounded by more than „Monarchs' pomp”. Still, ultimately, she, like Droste, after leading the reader to a point of moral judgment, startles us by delineating these once regal clergymen as „The object of compassion”.

It is also fascinating how, in true Romantic fashion, Droste and Smith tie in the moral dimension of the story with their depictions of nature. Walter Silz notes

⁷ „His fortress filled with rubble, his soul is entrusted to the grace of God”, author's translation

⁸ „And oh, the father of her boys!”, author's translation

⁹ „The writer of the ballad can use an historical fact or dictum in order to support a decisive political viewpoint und in order to render it greater clarity and persuasive power. In other words: the ballad gains an exemplary character. It approaches a morality tale.”, author's translation

how the effect of Rinkerad's seductive speech is „signalized by the dramatic symbolism of the tree limb that bends and breaks under the strain of Isenburg's mounting passion. As it tears loose and whirls in the wind, so the Count has broken away from moral restraints and yielded himself to the winds of fate” (Silz, 222). In the next verse we have the „Helmbusch” der „steigt und flattert...gleich dem Raben”¹⁰, a foreshadowing of the awful price which Isenburg will have to pay for his giving into temptation in this moment. The opening verses of Part II immediately preceding the dreadful deed speak of „Windesodem”, die „senkt und schwellt”¹¹ and also of the „Nebels Träne”.¹² Droste leaves no doubt as to where the sympathies of nature lie. None of the natural signs condone the imminent violent deed. Likewise, Smith makes a clear connection between moral goodness and the beauty and harmony of nature. In the first lines of the poem she draws a parallel between the „fair Moon”, the „summer night serene”, the „Sea-Mew...whose nest is hid in...these cliffs” and „that great Power” who surely means us „nothing but good”. It is only „Man, misguided Man” who „mars the fair work that he was bid enjoy”, doing harm not only to fellow human beings but also to the rest of nature.

Finally, in the end, both Droste and Smith portray women as the ultimate victims of the violent struggle for power. In Droste's ballad, it is only the pitiful figure of Isenburg's widow who is left on the scene in the wake of her husband's crime and ensuing punishment. It is she who will have to care for the children left fatherless, it is she who will have to live with the long term consequences of her husband's passionate revenge. Similarly, as Susan Wolfson notes, „In the political conception of *The Emigrants*...it is not the emigrant clergy but the mothers left in France who are its most radical victims” (Wolfson, 523). And in the closing lines of Book II of her poem, Smith speaks of the earth as a woman with „bleeding breast”, torn by the „savage fangs” of human creatures who desire „unbounded rule o'er beings like” themselves.

O Power Omnipotent! with mercy view
 This suffering globe, and cause thy creatures cease,
 With savage fangs, to tear her bleeding breast:
 Restrain that rage for power that bids a Man,
 Himself a worm, desire unbounded rule
 O'er beings like himself. (2.421-26)

¹⁰ „Crest which rose and fluttered...just like the raven”, author's translation

¹¹ „Breath of wind which subsided and swelled”, author's translation

¹² „Tears of the fog”, author's translation

Both of these works touch upon questions which remain relevant to this day concerning our relationship to the past. Most recently, we have witnessed this in the debate over the appropriateness of statues to supposed great men (and some women) who by today's standards would be considered morally deplorable. Some prominent examples are the statue to Bristol merchant and philanthropist Edward Colston, who was also involved in the transatlantic slave trade. This statue was toppled and flung into Bristol Harbour in June 2020 during the widespread protests surrounding the murder of George Floyd by a police officer in the United States. Other examples include statues to Christopher Columbus, known to have behaved brutally toward the Native American population, or to Robert E. Lee, leader of the southern Confederate Army during the American Civil War. Many are wary of these extreme actions lest they lead to further unbridled violence, much like the French Revolution spun out of control. Indeed, there have already been documented cases of the vandalism of, for example, the statue of black abolitionist and formerly enslaved orator and writer Frederick Douglass over the July 4, 2020 weekend in Rochester, New York¹³ Johnathen Turley, in an opinion piece for *The Hill* in June of 2020 noted how „Alarminglly, this destruction of public art coincides with a crackdown on academics and writers who criticize any aspects of the protests today. We are experiencing one of the greatest threats to free speech in our history and it is coming, not from the government, but from the public”.¹⁴ Others also fear that „We cannot learn the lessons of history by simply erasing it”¹⁵ Alternative proposals for a solution include making a concerted effort to create a more inclusive vision of the shared history of a nation by erecting more statues to great achievements by members of ethnic minorities,¹⁶ or, according to Ellis Close, Senior Fellow at the American Civil Liberties Union, keeping the statues with “plaques and other material in place that point out that these men were traitors, not American heroes, and that their ugly legacy haunts us still”.¹⁷

¹³ <https://www.procon.org/headlines/historic-statue-removal-top-3-pros-cons/>, accessed October 2, 2022.

¹⁴ <https://thehill.com/opinion/civil-rights/504033-the-destruction-of-statues-comes-with-more-attacks-on-free-speech/> , accessed October 1, 2022.

¹⁵<https://edition.cnn.com/2020/06/28/opinions/statues-monuments-america-representation-avlon/index.html/> . Accessed:October 1, 2022.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ <https://www.procon.org/headlines/historic-statue-removal-top-3-pros-cons/>. Accessed: October 2, 2022.

As University of Iowa historian Sarah Bond notes, and as we have also seen in the works of Droste and Smith, none of this is anything new. The practice of censuring the memory of those figures of power whom we no longer honor goes all the way back to antiquity—to the Romans, the ancient Egyptians, and the ancient Assyrians. The Romans wielded a government decree known as *damnatio memoriae* which „would attempt to destroy visual depictions of emperors or public figures who were deemed unworthy of being part of the community: their names would be scratched out from inscriptions; their portraits reworked on frescos; and coins bearing their image would {sic} be effaced”.¹⁸ Yet all of these practices of monumental effacement ultimately proved ineffective, just as Isenburg’s rash act of violence against his powerful cousin did not end well for him and just as the Jacobins’ determined efforts to eradicate all remnants of royal and religious power fell short in the end. Perhaps the humility and human frailty with which Droste and Smith approach their subjects hold a lesson for our own troubled times.

References

Avlon, John: „It’s time to go beyond destroying statues to building new ones”. June 28, 2020 <https://edition.cnn.com/2020/06/28/opinions/statues-monuments-america-representation-avlon/index.html>. Accessed: October 1, 2022.

Droste-Hülshoff, Annette von: „Der Tod des Erzbischofs Engelbert von Coeln”. <https://www.zgedichte.de/gedichte/annette-von-droste-huelshoff/der-tod-des-erzbischofs-engelbert-von-coeln.html>, Accessed: September 10, 2022.

Eliot, T.S.: „Tradition and the Individual Talent”. <https://www.poetryfoundation.org/articles/69400/tradition-and-the-individual-talent>. Accessed: December 15, 2022.

Heselhaus, Clemens, Annette von Droste-Hülshoff: Werk und Leben. Düsseldorf: August Bagel Verlag 1971.

„Historic Statue Removal--Top 3 Pros and Cons”. <https://www.procon.org/headlines/historic-statue-removal-top-3-pros-cons/>. Accessed: October 2, 2022.

Meier, Gabriel. „Saint Engelbert of Cologne”. November 6, 2012. <https://www.tfp.org/saint-engelbert-of-cologne/>. Accessed: September 30, 2022.

¹⁸ <https://www.thedailybeast.com/tearing-down-statues-doesnt-erase-history-in-fact-history-is-full-of-destroyed-monuments>, Accessed: October 2, 2022.

Moss, Candida. „Erasing History? Um, History is Full of Torn-Down Monuments” June 20, 2020. <https://www.thedailybeast.com/tearing-down-statues-doesnt-erase-history-in-fact-history-is-full-of-destroyed-monuments>. Accessed: October 2, 2022.

Silz, Walter: „Annette von Droste-Hülshoff: "Der Tod des Erzbischofs Engelbert von Köln". *Monatshefte* Vol. 55, No. 4, R-M. S. Heffner Number (Apr. - May, 1963), 216-224.

Smith, Charlotte: *The Emigrants: a poem in two books*. <https://genius.com/Charlotte-smith-the-emigrants-a-poem-in-two-books-1793-annotated>. Accessed: 12.09.2022.

Tayebi, K Alinejad. “Charlotte Smith and the quest for the romantic prophetic voice”. *Women's Writing* 11 (2004), 421 - 438.

Turley, Jonathan. „The destruction of statues comes with more attacks on free speech”. June 23, 2020. <https://thehill.com/opinion/civil-rights/504033-the-destruction-of-statues-comes-with-more-attacks-on-free-speech/>. Accessed: October 1, 2022.

Wolfson, Susan J.: „Charlotte Smith's 'Emigrants': Forging Connections at the Borders of a Female Tradition”. *Huntington Library Quarterly* Vol. 63, No. 4, Forging Connections: Women's Poetry from the Renaissance to Romanticism (2000): 509-546.

Krankheit und Geschlecht: Das Hysterie-Konzept in der deutschsprachigen Literatur um 1900 anhand von Schnitzlers *Leutnant Gustl* und *Fräulein Else*

*Evgenia Papageorgiou*¹

Folgender Beitrag beschäftigt sich mit der gesellschaftlichen Funktion der Hysterie in der Wiener Gesellschaft um 1900 anhand von Schnitzlers Erzählung *Leutnant Gustl* und der Novelle *Fräulein Else*. Nach der Veröffentlichung von Freuds *Studien über Hysterie* (1895) wird die Darstellung von hysterischen Frauen in der Literatur zur Mode. Auch wenn es bestätigte Fälle von männlicher Hysterie gab, stand die Darstellung von männlichen Hysteriefällen im Hintergrund des literarischen Interesses der Epoche. Im vorliegenden Aufsatz werde ich dafür argumentieren, dass sowohl weibliche als auch männliche hysterische Anfälle die sozialen Folgen der Struktur der Wiener Gesellschaft um 1900 waren, die aus zahlreichen gesellschaftlichen Veränderungen und aus politischer Unruhe gekennzeichnet war. Das Geschlecht des jeweiligen Individuums sei bei der Erscheinung von hysterischen Symptomen irrelevant.

This paper examines the function of hysteria in Vienna around 1900 within Arthur Schnitzler's literary works, *Leutnant Gustl* and *Fräulein Else*. While the importance of female hysteria has not gone unnoticed in his works and in the works of other authors of this time, it is remarkable that the existence of male hysteria has generally not been widely examined within the context of psychoanalysis and hasn't been used as a literary motif among the authors of this time. In contrast, this paper argues that female hysteria and male hysteria were the social consequences of the pre-war society in Vienna and Europe in general and therefore unrelated to the patient's gender.

Waren die Hexen hysterisch? Wahnsinn und Weiblichkeit im europäischen Mittelalter

Im Laufe der Jahrhunderte hat die Menschheit unter vielen verschiedenen Krankheiten gelitten. Die „Epidemien“ von geistigen Krankheiten sind kein neues Phänomen, viele Aspekte davon sind jedoch bis heute ein Rätsel geblieben. Eine der heftigsten Epidemien geistiger Krankheiten war die „Epidemie“ der Hysterie.

Der Begriff „Hysterie“ wurde in der griechischen Antike vom Arzt Hypokrates erfunden. Der etymologische Ursprung des Begriffes stammt aus dem altgriechischen Wort ὑστέρα (hystera), das Gebärmutter bedeutet (Pfeifer,

¹ Evgenia Papageorgiou ist Masterstudentin an der Universität Athen. Zu ihren Forschungsinteressen gehören u.a. die psychoanalytische Literaturwissenschaft und die Literatur der Münchner Boheme. E-Mail: evgpapag@gs.uoa.gr

Stichwort „Hysterisch“). Schon von der Etymologie des Begriffes „Hysterie“ her erkennt man die enge Verbindung zwischen dieser Krankheit und dem weiblichen Geschlecht. Auch wenn dieser Begriff während des europäischen Mittelalters nicht verwendet wurde, waren ähnliche Krankheitsbilder unter dem Namen „Wahnsinn“ zu finden.

Mehr als eine Million Frauen haben ihr Leben wegen der Hexenverfolgung verloren (Vgl. Burgharz, 161). Sie wurde in Europa offiziell 1484 von Papst Innozenz VIII eingeführt (Vgl. Schuchter, 13) und hat sich europaweit schnell verbreitet. Vier Jahrzehnte lang wurde sie nicht abgeschafft. Die kulturelle Bedeutung der Hexen als „Nachfolgerinnen“ Evas führte dazu, dass sie für alles Böse verantwortlich gemacht wurden. Die Hexen galten für eine lange Zeit als Symbol der Sünde (Vgl. Ebd.).

Zauber, Verführung, Feste und alle möglichen Formen von Hedonismus: Das waren die wichtigsten Merkmale eines Hexenlebens (Vgl. Ebd.). So eine Hexendarstellung kann man bspw. in Goethes Walpurgisnacht (Faust, Teil I) finden. Die Hexen als Figuren sind dort durch ein wildes Schreien und/oder durch Ekstase (besonders beim Tanzen) gekennzeichnet, Symptome, die später als „hysterisch“ kategorisiert wurden. Eine Heilung dieser „Krankheit“ existierte nicht, in dieser Logik war die Hinrichtung die einzige Lösung, deren Ziel der Schutz der „gesunden“ Bevölkerung war (Vgl. Ebd.: 21).

Hinter der Hexenverfolgung und dem Hass gegen sie steckte in der Wirklichkeit u.a. der Frauenhass des Klerus. Hexen verkörperten die weibliche Sexualität und folglich das Bedürfnis der Frauen nach sexueller Befriedigung, was ein Zeichen der Existenz einer sexuellen Lust bei Frauen war. Anders als in der Antike, in der der Geschlechtsverkehr als die einzige Therapiemöglichkeit gegen die Hysterie angesehen wurde (Vgl. Ebd.), galten Sexualität und Lust im christlichen Mittelalter als dämonisch.

Die Darstellung von Frauen als krankhafte Wesen wurzelt also tief in der Vergangenheit. Mit der Entwicklung der Medizin, der Psychologie und mit der Geburt der Psychoanalyse, wurde die Verbreitung dieses Frauenbilds nicht nur verstärkt, sondern auch ergänzt, weiterentwickelt und letztlich, durch Sigmund Freud, wissenschaftlich bestätigt.

Psychoanalyse und Weiblichkeit: Sigmund Freuds Studien über Hysterie

Mit der Jahrhundertwende um 1900 kommt die Pathologisierung von Frauen als „hysterisch“ zu einem neuen Höhepunkt. Freud, in Zusammenarbeit mit Josef

Breuer, verfasst und veröffentlicht sein Werk *Studien über Hysterie*. In diesem Werk, anders als in allen anderen Werken von Freud, werden Fallbeispiele präsentiert, die nur Frauen betreffen, wodurch der enge Zusammenhang zwischen Weiblichkeit und Hysterie wissenschaftlich untermauert wurde.

Die Patientinnen Freuds wurden selbstverständlich nicht mehr als Hexen gesehen. Sie waren verwitwete, verheiratete oder junge Frauen der Wiener Gesellschaft, die einen bürgerlichen Status hatten (Vgl. Freud, 1895, 43, 125 u. 158). Aus Freuds Beobachtungen lässt sich schließen, dass nichtarbeitende Frauen, die ökonomisch nicht selbstständig waren,² für die hysterische Krankheit besonders anfällig gewesen seien. Die rasant steigende Anzahl an „Hysterikerinnen“ um die Jahrhundertwende in Europa ähnelte einer Epidemiewelle (Vgl. Schaps, 114). Die Frage, die sich daraus ergibt, ist, inwiefern die Frauen, die „typisch“ hysterische Symptome entwickelt haben, wirklich als Hysterikerinnen charakterisiert werden können bzw. inwiefern die Klassifizierung von bestimmten Symptomen als Hysterie bezeichnet werden kann.

Beeinflusst von Freuds *Studien über Hysterie*, ein Werk, dessen Thesen und Beobachtungen in einem begrenzten topografischen Raum und ausgehend von den persönlichen Erfahrungen Freuds geprägt wurden, interpretierten viele Ärzte europaweit die allgemeine Nervosität, die zu dieser Zeit wegen der drastischen politischen Veränderungen in der Gesellschaft herrschte, als Hysterie. Diese Diagnose wurde allerdings nur auf Frauen angewandt, ohne dass das bedeuten würde, dass es keine „männliche“ Hysterie gab.

Hysterische Fälle bei Männern waren häufig bei Rentnern oder bei Soldaten zu finden (Vgl. Ebd.:119). Besonders interessant ist die zweite Kategorie, da auch Leutnant Gustl dem Militär zugehörig war. Wegen der Position der Männer in der damaligen Gesellschaft, sowie auch wegen der schon in der Antike und im Mittelalter geprägten kulturellen Bedeutung der Hysterie, die weiblich konnotiert

² Freud beginnt die Beschreibung seiner Fallbeispiele immer mit einer kurzen Präsentation des Profils der jeweiligen Patientin. Am Anfang der Beschreibung des Falls von Fräulein Anna O... steht Folgendes: „Neben der Beschäftigungen der Häuslichkeit, die sie tadellos versorgte, ging diese geistige Tätigkeit fast fortlaufend einher“. Bei Fräulein Elisabeth v. R. wird Folgendes erwähnt: „Als jüngste von drei Töchtern hatte sie, zärtlich an den Eltern hängend [...]“. Schließlich wird bei der Beschreibung vom Miss Lucy Rs. Fall geschrieben, dass sie zwar eine arbeitende Frau war, ihr Arbeitsumfeld aber ein Haus war: „Die junge Dame, die als Gouvernante im Hause eines Fabrikdirektors...[...].“ Alle Zitate sind zitiert nach: Breuer Josef, Freud Sigmund (1991): *Studien über Hysterie*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 43, S. 125 u. S. 158.

war, geriet aber die „männliche“ Hysterie sehr schnell wieder in Vergessenheit (Vgl. Ebd.). Während der Mann eine immer aktivere Rolle innerhalb der Gesellschaft bekam und er gleichzeitig immer noch mit der Tradition des Heroischen verbunden war, wurde der Frau eine Mischung aus Passivität und Schwäche zugeschrieben.

Ob die Erscheinung von hysterischen Symptomen die weibliche Reaktion auf diese soziale Unterdrückung war, wurde mehrfach erforscht. Laut dieser Studien fällt der Anfang der Epidemiewelle der Hysterie mit dem Anfang der Frauenemanzipation zusammen (Vgl. Ebd.:124). Immer mehr Frauen haben für ihre Rechte gekämpft, fingen an zu schreiben und verneinten die von der patriarchalisch strukturierten Gesellschaft postulierte traditionelle Frauenrolle.

Ausgehend von Freuds Theorien wurde die Frau für die Medizin ein Untersuchungsobjekt. Freud hebt in seinen *Studien über Hysterie* die Hypnose als die geeignetste Therapiemethode gegen Hysterie hervor, etwas, was die Passivität der jeweiligen Patientin voraussetzte. Dadurch wurde die Charakterisierung des Weiblichen als schwach und passiv verstärkt.

Neben der gesellschaftlichen Dimension der Hysterie, wurde durch Freuds Theorien auch die Verbindung zwischen weiblicher Sexualität und Neurosen (Hysterie) zementiert. Die Frau übernimmt durch die Festlegung, dass die Vagina die „richtige“ weibliche erogene Zone ist, auch beim Geschlechtsverkehr die passive Rolle. Sie bleibt von ihrer Klitoris entfernt und ist verpflichtet, nur dann Lust zu empfinden, wenn sie von einem Mann penetriert wird. (Vgl. Olivier, 41) Dadurch wird Ihr Körper noch einmal objektiviert und ihr Begehren muss das Begehren des Anderen sein (Vgl. Ebd.).

Die Entwicklung von hysterischen Symptomen könnte man vor diesem Hintergrund also auch als eine „Revolution“ der Frauen interpretieren, als Versuch, diesem phallokratischen System zu entkommen. An der „Hysterie-Diskussion“ um die Jahrhundertwende nehmen auch viele Autoren der Zeit teil, einer davon ist Arthur Schnitzler mit seinen Werken *Leutnant Gustl* (1900/1) und *Fräulein Else* (1924).

Leutnant Gustl als Fall einer männlichen Hysterie

„Wie lange wird denn das noch dauern? Ich muß auf die Uhr schauen...“ (Schnitzler 1900, 71)

So beginnt *Leutnant Gustl*: Unmittelbar, ohne eine Einleitung. Direkt werden dem Lesepublikum die Gedanken des Titelhelden bekannt. Der Weg zu einer intensiven „Entdeckung“ der inneren Welt der Figur ist eröffnet. Teilt man die

Erzählung in drei Teile, spielt der erste Teil in einem Konzertsaal. Durch die Gedanken und die Kommentare Gustls, wird die ganze Wiener Gesellschaft geschildert.

Schon auf der ersten Seite erfährt man, dass die Konzertbesuche ein wichtiger Teil des öffentlichen Lebens waren. Musik, Literatur und Philosophie blühen in dieser Zeit, doch werden all diese Künste zu Symbolen der Modernität (Vgl. Madaras, 311), etwas, was zu der konservativen Klasse, zu der auch Gustl gehörte, nicht gut passte. Gustl ist, wie man schon durch den Titel der Erzählung erfährt, ein Leutnant, und Offiziere mussten oft Konzerte besuchen, damit sie ein gutes öffentliches Bild erzeugen können. Gustl wird also wegen seiner sozialen Rolle „gezwungen“ das Konzert zu besuchen: „Ich bin nur nicht in der Laune“ (Schnitzler 1900, 71), „Mir kommt vor ich sitz schon drei Stunden in dem Konzert“ (Ebd.). Doch es ist nicht nur Gustl, der sich langweilt, sondern viele von den Besuchern: „Aber wer siehst denn? Wenns einer sieht, so paßt er gerade so wenig auf, wie ich“ (Ebd.), und ein bisschen später: „Ja, applaudieren wir mit. Der neben mir klatscht wie verrückt. Obs ihm wirklich so gut gefällt?“ (Ebd.), ein Beweis, dass der Schein wichtiger als das Sein war.

Macht man einen Schritt weiter, erkennt man gleich die besondere Bedeutung des Motivs der Ehre, insbesondere der Ehre der Offiziere. Der große Stellenwert der Ehre bei den Offizieren wird durch die Bekanntgabe der Teilnahme Gustls an einem Duell ersichtlich. Für Offiziere galt das Duell als ein Mittel, das dazu diente, die eigene Ehre zu verteidigen. Falls Gustl das Duell gewinnen würde, würde er, wegen der Verbreitung und der Wichtigkeit der Duelle innerhalb der Gesellschaft, als ein würdevoller Offizier und Mann gelten. Bis zu diesem Zeitpunkt hatte er seine Ehre erfolgreich geschützt: „Freilich, der Oberleutnant Bisanz war ein ernster Gegner. Und doch, nichts ist mir geschehen!“ (Ebd.: 74 u. 75). Leutnant Gustl sitzt im Konzert, wie ein richtiger Offizier, hasst etwa auch die Juden, weil er sie hassen muss, da Wien um 1900 auch die Stadt des modernen Antisemitismus war (Vgl. Maderthaler & Musner, 68), und strebt nach einem Krieg, wie alle im Militär. Sein öffentliches Bild ist tadellos. Betrachtet man aber seine Gedanken näher, versteht man, dass er eigentlich zwischen Schein und Sein, Lethargie und misslungener Existenz steht. Was sein privates Leben betrifft, werden in der Form von freien Assoziationen die drei folgenden Thematiken erwähnt: Heirat, Steffi und sein Misserfolg als Student.

Die ersten zwei Themenbereiche sind mit dem Begriff „Frau“ eng verbunden, was insbesondere im ersten Teil der Erzählung stark thematisiert wird: Während der ganzen Langeweile im Konzert, betrachtet Gustl unterschiedliche Frauen. Betont

wird deren Aussehen: „Das Mädels drüben in der Loge ist sehr hübsch“ (Schnitzler 1900, 71) oder „Besonders die Frau... so blond, bildhübsch, die Figur...“ (Ebd.). Die Frau bekommt also nur durch ihre Funktion als Objekt des männlichen Begehrens eine Bedeutung.

Diese Behauptung wird etwas später von Gustl selbst bestätigt: „Wenn ich die... wie hat sie nur geheißt?“, „Kein Wort deutsch hat sie verstanden, aber das war auch nicht notwendig“ (Ebd., 74). Die Kommunikation zwischen Mann und Frau ist kein Muss, solange die sexuelle Anziehung da ist. Daraus lassen sich zwei Sachen schließen: Erstens macht sich Gustl die herrschende Meinung seiner Zeit, dass die Frau dem Mann untergeordnet sei, zu eigen, und zweitens ist das Verhältnis der Titelfigur zu den Frauen problematisch, was bei der Untersuchung seiner Hysterie von zentraler Bedeutung ist.

Schon vor dem Beginn des hysterischen Anfalls kommen im Text ein paar hysterische Symptome vor. Auslöser der ersten hysterischen Symptome ist das bevorstehende Duell Gustls. Auch wenn die Erwähnungen bezüglich des Duells wenig und lakonisch sind, ist hinter ihnen etwas Tieferes versteckt, nämlich der Duellzwang. Die Ehre Gustls, seine Stellung innerhalb der Gesellschaft, alles, was mit seinem öffentlichen Bild zu tun hat, ist von der Duelltradition abhängig. Der Duellzwang verursacht also eine Reihe von negativen Folgen für das Individuum, u.a. Nervosität, Stress und Perfektionszwang.

Folgt man Gustls Assoziationen, entdeckt man, dass der Duellzwang in seiner Psyche etwas Anderes aktiviert, und zwar seine Minderwertigkeitsgefühle. Man erfährt, dass er keinen Erfolg während der Schulzeit hatte und dass er vermutlich als Schüler von seiner Umgebung als „nicht gut genug“ charakterisiert wurde: „Er hätte nur noch sagen müssen, daß sie mich aus dem Gymnasium hinausgeschmissen haben, und daß ich deswegen in die Kadettenschul gesteckt worden bin“ (Ebd.:76).

Wie schon klargeworden sein dürfte, ist Gustl in seinen privaten Beziehungen genauso wenig erfolgreich: Er hat die richtige Frau noch nicht gefunden, und Steffi, die er in einer Art und Weise mag, nimmt seine Gefühle für sie nicht ernst. Das Einzige, was Gustl eigentlich übrigbleibt, ist seine Ehre als Leutnant. Dank ihr hat er eine hohe soziale Stellung innerhalb der Gesellschaft und dank ihr können auch seine Eltern und seine potenzielle Ehefrau stolz auf ihn sein. So kann er gesehen und respektiert werden. Sein Wert als Individuum ist von seiner Ehre als Offizier abhängig.

Die ständige Gefahr, seine Ehre zu verlieren, verursacht in der Seele Gustls Unruhe. Diese Unruhe ist mit Hilfe der Erzähltechnik des inneren Monologs zu erkennen: „Wie lange wird denn das noch dauern?“, „Jetzt muß es doch bald aus sein?“ (Ebd.:76). Unruhe gehört laut Freud zu den ersten hysterischen Symptomen (Vgl. Freud 1895, 58). Ein weiteres Symptom ist die Tatsache, dass er sich von den anderen Leuten ständig beobachtet fühlt: „Was guckt mich denn der Kerl dort immer an?“ (Schnitzler 1900, 72) und dass er schon hier Phantasievorstellungen hat: „Daß sie alle von meinem Blick so Angst haben“ (Ebd.), „Aber wenn ich die Brieftasche herausnehme, frißt mich der Kerl daneben auf!“ (Ebd.:74) Außerdem beginnen sich langsam auch die körperlichen Symptome zu zeigen: „Heiß wird es“ (Ebd.). Freud erwähnt in seinem Werk *Studien über die Hysterie*, dass die Erscheinung von körperlichen Bedürfnissen oder von Dyspnoe zu der ersten Stufe der Erregungssteigerung gehören, was den Beginn eines hysterischen Anfalls bedeuten könnte.

Mit dem Ende des Konzerts kommt es zu einem Treffen mit einem Bäckermeister, was den Wendepunkt der Geschichte darstellt. Das Erste, was man bei diesem Treffen beachten muss, ist die soziale Rolle der beiden Figuren. Gustl gehört zu einer Klasse, deren Mitglieder der Wiener Gesellschaft damals über ein hohes Ansehen verfügten. Der Bäckermeister dagegen nicht. Offiziere wurden normalerweise von den Angehörigen der niedrigeren Klassen respektiert. Für ein paar Sekunden wird Gustl nun seine Wichtigkeit verlieren, wobei sich die Identifikation der persönlichen Ehre mit der Ehre des Offiziers zeigt.

Der Bäckermeister wird von Gustl sowohl physisch als auch psychisch stärker als er selbst beschrieben: „er ist zehnmal stärker als ich“ (Ebd.:78). Der Bäckermeister wird für einen kurzen Moment zur Verkörperung der Vaterfigur. Der Vater ist stärker als der Sohn und lobt ihn nicht [„Verstehn Sie mich, Sie dummer Bub?“ (Ebd.:79)]. Der Sohn, in diesem Fall Gustl, kann nicht reagieren und schämt sich dafür: „Er kann jedem Menschen erzählen, daß er mir das gesagt hat“ (Ebd., 81).

Ab diesem Moment tun sich für Gustl zwei Probleme auf: Er überlegt, wie er sich am Bäckermeister rächen kann. Gleich zu Beginn realisiert er, dass er sich mit dem Bäckermeister nicht duellieren kann, weil der Gegner nicht satisfaktionsfähig ist, da er nicht zur entsprechenden Klasse gehört, und weil ihm überdies auch die Ehrennotwehr unmöglich ist, da keiner den Streit mitverfolgt hat. Ab diesem Moment richtet er sich gegen sich selbst: „ich muß mich totschießen“. (Ebd.:82)

Gleichzeitig beginnen direkt nach dem Geschehen mit dem Bäckermeister, die von Freud benannten vier Phasen des hysterischen Anfalls der Titelfigur. Freud

unterstreicht in seinem Werk *Studien über die Hysterie* die Wichtigkeit der Umstände, unter denen der hysterische Anfall ausgelöst wird. Konkret schreibt er: „Zur ersten Gruppe rechnen wir jene Fälle, in denen die Kranken nicht reagiert haben [...] weil die sozialen Verhältnisse eine Reaktion unmöglich machten“ (Freud, 1895: 16). Betrachtet man den Fall Gustls näher, versteht man gleich, dass Gustl zu dieser Kategorie gehört. Gustl war es sowohl wegen seiner sozialen Rolle [“Wenn es ein Mensch gehört hätt, so müßte ich mich ja stante pede erschießen“ (Schnitzler, 1900: 80)] als auch wegen der sozialen Situation, in der er sich befand, unmöglich zu reagieren. Über seine Tatenlosigkeit denkt er immer wieder nach, auch unmittelbar nach dem Ereignis: „gesagt hätt [...] hätte er [...] müßte“ (Ebd.).

Das Treffen mit dem Bäckermeister (Erlebnis) hat in der Psyche Gustls Angst [„hat der am Ende was gehört?“ (Ebd.)], Schreck [„Um Gottes Willen, nur kein Skandal“ (Ebd.:79)] und vor allem Scham [„hat er mir wirklich ein dummer Bub gesagt?“ (Ebd.,80)] hervorgerufen. Das nennt Freud „Schreckeffect“ (Freud 1895, 25). Die Aufregung, die verursacht wurde, hat als erste Folge die Erregungssteigerung, die zuerst als körperliche Erregung ausgedrückt wird. Im Fall von Gustl sind eine gewisse Unruhe und ein Unwohlsein wegen des Kältegefühls zu erkennen: „Was, bin ich schon auf der Straße? So kühl ist es...“ (Schnitzler 1900, 80). Eine Erinnerungslücke bzw. ein teilweiser Verlust von Bewusstsein ist schon am Anfang des hysterischen Anfalls zu betrachten: „Wie bin ich denn da herausgekommen?“ (Ebd.).

Wegen der Unterdrückung einer möglichen Reaktion von der Seite Gustls bleibt der Affekt mit der Erinnerung verbunden. Während des hysterischen Anfalls denkt die Titelfigur immer wieder an das vergangene Erlebnis (Wiederholung des Geschehens). Dabei spielen die freien Assoziationen eine zentrale Rolle (Vgl. Freud 1895, 15).

Gleich danach tritt Gustl in die Phase „der großen Bewegungen“ (Ebd., 19) ein: „Wo lauf ich denn da herum? Was tu ich denn auf der Straße? Ja, aber wo soll ich denn hin?“ (Schnitzler 1900, 82), die direkt zu der dritten Phase, nämlich zu der „hallucinatorischen Phase“ (Freud 1895, 19) führt. Die hallucinatorische Phase ist die längste von allen. Während dieser Phase wird ein „zweites Bewusstsein“ entwickelt, das einen Reichtum an Phantasmen, Halluzinationen und Wachträumen besitzt. Gustl stellt Phantasien über die Reaktionen seiner Familie, seiner Kollegen und seiner sozialen Umgebung auf seinen Tod an: „Ich möchte wissen, wer sich am meisten kränken möchte? Die Mama, oder die Steffi? [...] Beim Regiment kein Mensch hätte eine Ahnung, warum ichs getan hab“

(Schnitzler 1900, 83). Er träumt sogar von seinem Selbstmord: „Im Zimmer schieße ich mich tot, und dann ist basta!“ (Ebd.:90).

Die Wichtigkeit der Assoziationen bei hysterischen Anfällen, sowie auch bei der Therapie von Hysterie, wird im Werk *Studien über die Hysterie* häufig betont. Studiert man die Form des inneren Monologs in *Leutnant Gustl*, entdeckt man die wirkliche Ursache seines hysterischen Anfalls. Das Treffen mit dem Bäckermeister ist zwar der Auslöser des Anfalls, gilt aber trotzdem nicht als dessen eigentliche Ursache. Grundlage des Studiums eines hysterischen Anfalls sei, so Freud, die Existenz von hypnoiden Zuständen (Freud 1895, 18). Die Tatenlosigkeit Gustls während des Treffens mit dem Bäckermeister ähnelt einer Paralyse, die ihm weder das Reden noch das Handeln erlaubt. Dieser paralyse-ähnliche Zustand wurde - wie bereits erwähnt - von den gegebenen (sozialen) Umständen verursacht.

Gustl kämpft gegen sich selbst. Seine zwei Persönlichkeiten kämpfen gegeneinander: Der Offizier und der Mensch Gustl. Der Offizier hat Angst vor der Verletzung der Ehre und muss sich deswegen umbringen: „ich bin überhaupt nicht mehr auf der Welt... es ist ja aus mit mir... Ehre verloren, alles verloren!“ (Schnitzler 1900, 86). Als Mensch dagegen konzentriert sich Gustl auf die Vergangenheit, auf die Zeit vor dem Beginn der Militärkarriere: „Ich hätte Ökonomie studiert [...] jetzt wäre ich schon verheiratet, ein liebes gutes Mädel [...] Und noch immer sagt sie mir „Gustl“ wie früher.“ (Ebd.:91) Der Kampf der Persönlichkeiten Gustls ist der Beweis, dass er unter existenzieller Angst und Persönlichkeitsspaltung leidet, die auf der grundlegenden Unzufriedenheit der Titelfigur mit ihrem aktuellen Stand sowie dem sozialen Druck beruhen und den hysterischen Anfall ausgelöst haben.

Fräulein Else: Hysterie als Protest

Schaps beschreibt in ihrem Werk *Hysterie und Weiblichkeit* (1992) das Bild der Frau in der Gesellschaft um die Jahrhundertwende folgendermaßen:

„Die naturbedingte Inferiorität und geistige Sterilität der Frau entspreche dem Schwachsinn des Kindes und drücke sich aus in ihren instinktgeleiteten Handlungen, ihrer Suggestibilität mangels Kritikfähigkeit, ihrer angeborenen Unselbstständigkeit, ihrer Unfähigkeit, Affektstürmen zu widerstehen, ihrer Neigung zur Verstellung und dem Vorherrschen von Phantasievorstellungen“ (Schaps, 69).

Die Frau sei demnach unselbständig, ähnele einem Kinde und könne weder kritisch denken noch richtig sprechen. Schnitzler schafft die Figur Else, die zwar

als die Verkörperung von all diesen Merkmalen gelten kann, aber gleichzeitig auch eine Rebellin ist und diese Vorurteile widerlegt.

Else ist, wie man schon durch den Titel der Novelle erfährt, eine unverheiratete junge Frau. Ihr Schicksal ist eng mit dem Schicksal ihrer Familie verbunden [„Dann sind wir gerettet. Im andern Fall weiß Gott was geschieht.“ (Schnitzler 1924, 14)], besonders mit dem Schicksal des Vaters. Der Vater stellt die eigentliche Quelle von Elses Leiden dar. Elses Familie braucht das Geld, damit jener seine Schulden bezahlen kann. Wird das Geld nicht aufgebracht, droht eine Haftstrafe, die die Zukunft aller Familienmitglieder beeinflussen würde. Außerdem wird aus dem Text klar, dass Elses Vater schon öfter in derselben Lage gewesen ist [„Du weißt ja, Kind, du bist ja klug, wir waren ja, Gott sei’s geklagt, schon ein paar Mal in einer ähnlichen Situation und die Familie hat immer herausgeholfen“ (Ebd.: 12)]. Elses Haltung ihm gegenüber scheint trotzdem bis zum Ende der Novelle teilweise positiv zu bleiben: „Gib mir die Hand, Papa. Wir fliegen zusammen. So schön ist die Welt, wenn man fliegen kann. Küß' mir doch nicht die Hand. Ich bin ja dein Kind, Papa.“ (Ebd.: 42) Vielmehr wendet Else ihre Wut zuerst gegen ihre Mutter [„Alle sind sie Mörder. Dorsday und Cissy und Paul, auch Fred ist ein Mörder und die Mama ist eine Mörderin.“ (Ebd.: 40)] und danach gegen sich selbst.

Die Unfähigkeit Elses, ihre Wut gegen ihren Vater zu richten, steht in der Logik Freuds in einem engen Zusammenhang mit der psychosexuellen Entwicklung der Frau schon seit ihrer frühen Kindheit, denn dem Mädchen fehlt, seit der Geburt, eine Identifikationsfigur (Vgl. Olivier, 82). Nach Freud besitzt ein Mädchen lediglich eine Klitoris (die von der Gesellschaft zur Zeit Freuds, und durch Freud selbst, überdies tabuisiert worden ist), aber weder einen Penis (wie die männlichen Säuglinge) noch Brüste, wie die Mutter, die dasselbe Geschlecht mit ihm teilt. Es gehört weder der männlichen noch der weiblichen Welt an. (Vgl. Ebd.).

Ähnlich wie bei den Jungen ist auch bei den Mädchen die Mutter das erste Liebesobjekt (Vgl. Freud 1900, 270). Doch das Mädchen wird von der Mutter nicht begehrt. Die Mutter lobt zwar das weibliche Kind sehr oft, die Attribute aber, die bei den Mädchen betont werden, haben mit dem sexuellen Begehren von der Seite der Mutter nichts zu tun. Christiane Olivier erwähnt in ihrem Werk *Jokastes Kinder* folgende Eigenschaften, die von der Mutter bei einem Mädchen angesprochen werden: „Mädchen sind zärtlicher, dankbarer, hübsch, süß, sie helfen bei den Hausarbeiten.“ (Olivier, 82) Die Mädchen spüren also sehr früh,

dass sie auf irgendeine Weise ungenügend sind. Die Ablehnung mütterlicherseits führt zur Inexistenz einer Bindung des Mädchens an die Mutter.

In dem Glauben, dass es für die Mutter ungenügend ist, hofft das Mädchen, dass es von ihrem Vater begehrt wird. Dem Mädchen fehlt aber, wie schon erwähnt, alles, was für den Vater „reizend“ sein könnte. Gefangen in diesem unbestimmten Körper steht das Mädchen mitten einer Identitätskrise (Vgl. Ebd.): Einerseits fühlt sich das Mädchen unwohl in seinem Körper, andererseits versucht es das Begehren des Vaters (oder eines anderen Mannes) zu gewinnen (Vgl. Ebd.: 86).

Die hier beschriebene Identitätskrise des Mädchens in der Lesart Freuds lässt sich auch an der Hauptfigur des literarischen *Fräulein Else* nachvollziehen: Vom Anfang der Novelle entwickelt Else eine gewisse Eifersucht auf eine verheiratete Frau, Chrissy aber auch auf Chrissys Ehemann, Paul. Gleichzeitig phantasiert Else ihre Heirat mit einem Amerikaner, den sie aber zu diesem Zeitpunkt noch nicht kennengelernt hat.

Gleich danach erfährt sie aus dem Brief ihrer Mutter, dass ihr Vater in Not sei. Else muss sich opfern lassen, damit ihr Vater der Gefängnisstrafe entgeht, d.h. sie muss Dorsday treffen und Zugeständnisse machen, um so von diesem das Geld für den Vater zu erhalten. Von diesem Moment an befindet sich Else in einer ausweglosen Situation: Einerseits möchte sie ihre Jungfräulichkeit nicht opfern, andererseits empfindet sie unbewusst die Notsituation ihres Vaters als ihre einzige Gelegenheit von ihm gelobt und begehrt zu werden. Aus demselben Brief erfährt sie auch, dass sie angeblich schon als Kind fähig gewesen sei, Dorsdays Begehren (und folglich das männliche Begehren) zu aktivieren: „›Dich hat er ja immer besonders gern gehabt‹ – Hab' nichts davon gemerkt. Die Wange hat er mir gestreichelt, wie ich zwölf oder dreizehn Jahre alt war. ›Schon ein ganzes Fräulein.‹“ (Schnitzler 1924, 13)

Nach dieser Realisierung wird Elses Wut gegen ihre Mutter heftiger. In der Tat verkörpert Elses Mutter das weibliche Ideal um 1900: Ein ahnungsloses Wesen, das dem Mann untergeordnet ist und zu seinen Gunsten auch die eigene Tochter „opfert“. Else ist diese Art von Weiblichkeit bekannt, sie kann und will sich aber mit dieser Weiblichkeitsform nicht identifizieren: „Ob er die Mama einmal betrogen hat? Sicher, öfters. Mama ist ziemlich dumm. Von mir hat sie keine Ahnung. Andere Menschen auch nicht.“ (Ebd.:7) Enttäuscht von ihrer Mutter und gefangen in einer latenten inzestuösen Beziehung mit ihrem Vater, empfindet Else, bis zum Höhepunkt ihres hysterischen Anfalls, die Bedürfnisse und

Wünsche ihres Vaters und der Gesellschaft, in der sie lebt, als eigene. Diese Bedürfnisse widersprechen aber den ihrigen. Dadurch werden Elses Dilemma und eine scheinbare Hin-und-Her-Bewegung hergestellt.

Nach langer Überlegung und in der Gewissheit, dass das für die Gesellschaft akzeptable Rollenbild der Frau zu ihr nicht passt, experimentiert dann Else mit der Rolle der Hure. Diese Rolle hat sie zwar nicht selbst gewählt, da sie ihr von ihrer Familie (und der Gesellschaft) zugeschrieben wurde, sie versucht aber trotzdem, sich an diese Rolle anzupassen.

Es scheint ihr bekannt zu sein, dass Körper und Seele nicht eins sind [„Herr von Dorsday hat das Recht, meinen Leichnam zu sehen. Meinen schönen nackten Mädchenleichnam.“, „Und wenn der Herr von Dorsday an meinen Leichnam tritt...“ (Ebd: 27)], sie akzeptiert also teilweise die Objektivierung ihres Körpers und hofft, dass sie, durch ihr „Hurenssein“, geistig autonom bleibt. Auf diese Art und Weise lehnt Else alle Normen und Regeln ab und protestiert gegen die patriarchal strukturierte Gesellschaft, die die Objektivierung der Frau als Ziel hervorbringt.

Der Höhepunkt ihres hysterischen Anfalls (sie läuft verwirrt - und nur mit einem Mantel an - durch das Hotel und sucht das Salon, wo Dorsday und weitere Gäste sind, sie öffnet ihren Mantel und sie bricht zusammen) wird in dem Moment erreicht, als sie sich nackt vor dem Publikum zeigt. Else erfüllt damit den Wunsch ihres Vaters, den Wunsch Dorsdays und den Wunsch ihrer Mutter. Sie spielt zwar das Spiel, das sie wollen, aber mit ihren eigenen Regeln. Durch das öffentliche Sich-Nackt-Zeigen verlässt Else die Passivität und kommt zur Aktivität. Ihr Körper bleibt instrumentalisiert, sie als Individuum zeigt sich aber groß und fähig, autonom zu sein.

Von außen wird Elses Anfall als krankhaft gesehen, Else ist für die Gesellschaft eine Verrückte: „Da sah ich aus wie eine Verrückte. Aber Ihr sollt mich nicht für verrückt halten“ (Ebd:31). Dadurch wird sowohl die Stigmatisierung der „kranken“ Frauen als auch die Stigmatisierung der eigentlichen Weiblichkeit klar ausgedrückt und zurückgewiesen. Außerdem könnte die Tatsache, dass Else die Entscheidung trifft, sich nackt in der Öffentlichkeit zu zeigen, ein Beweis dafür sein, dass sie öffentlich die Stigmatisierung und die Unterdrückung ihres Geschlechtes veranschaulichen möchte.

Fazit

Schnitzlers Werke ergänzen sich. Durch *Leutnant Gustl* entkräftet Schnitzler den Mythos der Hysterie als weibliche Krankheit, indem er Hysterie einer männlichen Hauptfigur zuordnet, und er bestätigt durch *Fräulein Else* die Verantwortung der patriarchalisch strukturierten Gesellschaft bezüglich der hysterischen Anfälle der Zeit, indem er zeigt, wie der hysterische Anfall Elses zuerst wegen der gesellschaftlichen Ordnung und danach durch den Druck und die Ansprüche der familiären Umgebung entsteht. Elses mysteriöser Suizid am Ende der Novelle bleibt, anders als Gustls „Heilung“, dem Lesepublikum unverständlich. Das könnte als ein weiterer Beweis für die Einsamkeit, Isolation und Ausgrenzung der weiblichen Protagonistin interpretiert werden.

Literaturverzeichnis

Breuer, Josef; Freud, Sigmund: Studien über Hysterie [1895]. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1991.

Burgharz, Susanna: Hexenverfolgung als Frauenverfolgung? Zur Gleichsetzung von Hexen und Frauen am Beispiel der Luzerner und Lausanner Hexenprozesse des 15. und 16. Jahrhunderts. In: Opitz, Claudia (Hg.): Der Hexenstreit. Frauen in der frühneuzeitlichen Hexenverfolgung. Freiburg in Breisgau: Herder Verlag 1995.

Freud, Sigmund: Die Traumdeutung [1900]. Nachwort von Hermann Beland. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1991.

Madaras, Éva: Das geistige Leben in Wien und Budapest zur Zeit Gustav Mahlers. *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae* 31 (1989). 303- 316.

Olivier, Christiane: Jokastes Kinder. Die Psyche der Frau im Schatten der Mutter. München: Econ Taschenbuch Verlag 2000.

Pfeifer, Wolfgang: Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1993.

Schaps, Regina: Hysterie und Weiblichkeit. Wissenschaftsmythen über die Frau. Frankfurt am Main: Campus Verlag 1992.

Schnitzler, Arthur: Fräulein Else [1924]. Stuttgart: Philipp Reclam Verlag 2018.

Schnitzler, Arthur: Leutnant Gustl [1900]. In: Weigel, Hans (Hg.): Arthur Schnitzler Meistererzählungen. Zürich: Diogenes Verlag 1995.

Schuchter, Veronika: Wahnsinn und Weiblichkeit. Motive in der Literatur von William Shakespeare bis Helmut Krausser. Marburg: Tectum Verlag 2009.

The myth of Medea in European Literature through time

*Marina Pappa*¹

The object of this paper is the myth of Medea in European literature in the twentieth century. We examine original works of the 20th century from six literatures: Greek, French, Italian, German, Spanish and English. More specifically: Medea by T.S. Moore, Médée by Jean Anouilh, Medea la encantadora by Jose Bergamin, Medea by Pier Paolo Pasolini, Medea by Franca Rame and Dario Fo, Medea Stimmen by Christa Wolf, Medeamaterial by Heiner Muller, I alli Midia by Vassilis Bountouris, Midia by Bost, Midia by Vassilis Gourogiannis, I Midia, o Kourdos kai ta sfinakia by Vassilis Bountouris, I megali chimera by M. Karagatsis and Medea 55 by Elena Soriano. We investigate the myth of Medea by examining the various tendencies presented in the works and the common points of the myth in European literature. We examine whether it is a myth or a symbol of the alien, the oppressed. We are particularly interested in the approaches of G. Durand and Roland Barthes in order to present the changes in the myth synchronically and diachronically in the contemporary socio-historic framework.

There is a strong link between classical myths and artistic revisiting in contemporary framework. According to R. Miracco “Myths always speak a language that is known by all, and it is the evocation of emotions, strong images, images that serve as a cultural filter and make the lines of ancient forms flourish.” Myth is placed within the framework of symbolic constructions and one often notes a close link between myth, religion and art to the construction of symbolic meaning.

The question of art, myth and literature is very often presented by creating a close link between the mind, the power of the visible and the sensitive, the consciousness and the unconscious, the past and the present. Concentrating on the myths of Greek antiquity, the focus on classical culture is a precious spiritual heritage, a cultural heritage that lasts through the centuries. By observing

¹ Marina Pappa is Assistant Professor at the Department of Foreign Languages Translation and Interpreting at the Ionian University. She studied Modern Languages Translation and Interpreting at the Ionian University and obtained degrees in Translation and Interpreting. She holds a BA in English Language and Literature and a BA in French Language and Literature from the National and Kapodistrian University of Athens. She holds an MA in Translation, an MA in Language Teaching and an MSc in Applications of Technology in Language and Communication. She also holds a PhD from the National and Kapodistrian University of Athens and a PhD in Comparative Literature from the Aristotle University of Thessaloniki. Email: mpappa@ionio.gr

contemporary artistic works, we discover palimpsests of ancient myths, palimpsests of literary works of the past, artistic images that give life to images of antiquity in an effort to interpret the instances of modern life or problems that torment societies over the centuries.

We will examine the representations of the myth of Medea in visual arts, in the beginning and especially in the works of E. Delacroix and Y. Chalepas, as well as in literary genres in the 20th century European literature, through *Medea* by T. S. Moore, *Médée* by Jean Anouilh, *Medea la encantadora* by Jose Bergamin, *Medea* by Pier Paolo Pasolini, *Medea* by Franca Rame and Dario Fo, *Medea Stimmen* by Christa Wolf, *Medeamaterial* by Heiner Müller, amongst other works of modern European literature that present new approaches to the myth of Medea depicting the socio-political framework of the 20th century Europe.

The term *myth* (and its variations in the various European languages), comes from the ancient Greek *mythos*, and is a recent creation since its appearance dates from the end of the 18th and the beginning of the 19th century. It was widely used in the 20th century, along with debates with the terms: *thème*, *fable*, *légende*... without mentioning the problems of terminology like, *Stoff*, *Thema*, *Motiv*. We also have other neologisms like: *mythème*, *mythanalyse*, *mythocritique*. Works concerning myths have allowed the compilation of "dictionaries of myths".

The myth is placed in the framework of symbolic constructions and we frequently note a strong link between the myth, religion, art and the construction of symbolic forms. Alexander Eliot in his work *The Universal Myths*, talks about a zone in the brain that he calls *mythosphere* and as Renato Miracco notes according to Sartre "The work of art is found somewhere else, it is a constant absence, that consists in transposing the object of the usual perception in a new unexpected and surprising. This is exactly what happens when visiting the myth."

Critics often deal with the question of myth and artistic production in the aesthetics of the 19th and 20th centuries and note that especially in the artistic production of the twentieth century one notices the intermediate space between divination of form and its denomination, between idolatry and iconoclasy.

Concerning the concentration on the myths of Greek antiquity, the attention to classical culture constitutes a precious spiritual heritage, a cultural heritage that lasts over the centuries. In observing contemporary artistic works, we note palimpsests of ancient myths, palimpsests of literary works of the past, artistic images that give life to images of antiquity, in an effort to interpret the instances of life or that torment men through the centuries.

The myth of Medea has been a source of inspiration concerning plays, novels, poems, paintings, and sculptures. Medea was the daughter of the King of Colchis and she helped Jason conquer the Golden Fleece. She had magical forces and went against her father's will. In their efforts to escape from the king, his brother is cut into pieces and Pelias who had sent Jason to seek the Golden Fleece is boiled by his own daughters who have been convinced by Medea's magical advice. The couple finds themselves exiled to Corinth where the king proposes to Jason to marry his daughter. Medea takes revenge for Jason's betrayal by killing the couple's two sons. It is exactly this episode of the myth of Medea and Jason that the painter of romanticism E. Delacroix and sculptor Y. Chalepas deal. The art works offer a first approach to Medea's personality that is then confirmed or cancelled by the works in European literature.

E. Delacroix's (1798-1863) *Furious Medea* was a huge success at the Salon of 1838 and 150 years later the Palais des Beaux-Arts organized an exhibition around the painting. This is a theme on which the artist has worked for a very long time since in 1859 and 1862 he created two other versions.

The literary sources of the painter are several, the works of Euripides, Seneca, P. Corneille, a fact that is quite usual for the creations of E. Delacroix. In 1855, the painting was presented at the Universal Exhibition and in 1862 he created two smaller copies, one for the Artesian Society of Friends of the Arts and the other for the banker Pereire, a work that is now in the Louvre Museum.

In the foreground dominates the furious figure of Medea, half naked, having a wild appearance and long hair. The painting is not allegoric and the solid mass of the magician dominates. The use of light and dark spaces gives the impression of volume and the features that designate the body of Medea and children are reminiscent of sculpture.

It is a tragic scene just before the children were murdered. All the lines of the painting converge on the figure of Medea and the bodies of the children are attached to her, in an effort to protest, to escape their fate. The jewel she wears to her hair indicates her royal origin while the bottom of the painting is dark.

Euripides' work evokes only the stage without representing the event on stage. On the other hand, Seneca makes it present. The strength of Medea, the posture and face of one of two children indicate the strength of the scene and the agony of the children. In the background, the landscape seems timeless, with no indication of time but quite wild and deserted. The painting shows the suffering, the misery of

the children, the almost inhuman character of Medea, which is emphasized by the absence of other characters.

The aesthetics of the painting transpose on colour the tragic scene of Seneca and successive writers. The children are very young and this accentuates their weakness and despair. In addition, the face of their mother is in the shadows and the viewer cannot decipher her feelings.

Yannoulis Chalepas (1851-1938), a significant figure of Greek modern art, takes his inspiration from ancient myths, allegories, legends but also themes of everyday life. His work belongs to Greek modernism and his works develop around a nucleus. Light creates games of light and darkness without intensity, as sculptors did before the time of Phidias. During the Tinos period, he returned to the familiar themes of the first period of his creations and the theme of Medea. A small creation with the theme of Medea, is one of the first creations during the first years of his stay in Tinos. Probably the theme of Medea is a repercussion of the one he created during his youth, because as he describes himself, the two 'Medea' present the mythical figure with her son on her knees ready to kill him. Chalepas' work, for which he created several drawings, freely presents the painting of Medea (before 1872) of his master Nikiphoros Lytras, which in turn refers to E. Delacroix's Medea.

Chalepas presents, at his first Medea, the same dramatic moment that the other great creators chose to represent. Critics believe that Medea's figure represents his mother. In 1930, when journalists asked him what he thought he was working on, he replied: "I want to work on Medea but this time as I wish." It is obvious that what was blocking him was the previous creations, that is, the paintings of N. Lytras and Delacroix. But how were the Medea that Chalepas wanted to create? It can be seen in the drawings of the two Medeas of 1931 and 1933.

The litotic creation in the work of Yannoulis Chalepas is remarkable. During the last period of Chalepas' artistic creation, his technique focuses on the litote in creation, expressiveness and directness. Chalepas' work does not resemble the others of his contemporaries, but it reminds us of Cubism with geometric shapes, expressionism through distortions and surrealism by themes based on dreams and changes in dimensions. Chalepas forgets his classicist studies and expresses himself freely and spontaneously guided by the sculpture of antiquity. The volumes of figures become compact, without empty spaces focusing on the important characteristics and content of the synthesis.

The shapes are imposing, and the limbs are a unique part of the body, without having curves and fingers are large and indicated by outlines. Critics speak of the dynamism and imposing character of the works, especially in female figures, introversion, pain, sadness, tranquillity, mythical themes.

Chalepas has worked on three versions of the theme of Medea. Initially he first presents the Medea theme in 1876 in Athens. He worked several times on the first version, on clay, on plaster without ever transposing it into marble. After the death of his mother, he returns to the theme by making three versions, Medea I., Medea II., Medea III., where the figure of Medea with a knife predominates.

The first one, created in Tinos, measures 35cm and resembles that of the first period as attested by Chalepas himself. The figure of Medea appears compact holding the knife and the child on the other side trying to flee. The other child is attached to his body. It is the most brutal version, the closest to murder, the most violent compared to the following others.

He describes Medea ready to kill children. It is a theme that puts him in a state of emotional tension, and the next two versions seem closer to finished versions and he worked on the theme in 1931 and 1933 in two versions. In the following versions the bodies of two children are separated from the body of their mother and the details are numerous especially to the face and body.

The theme of Medea is presented in various instances in the European literature. In some cases, the literary works are in harmony with the visual art and in some cases, Medea is acquitted and presented as scape goat. In Greek literature, during the 20th century, the theme of Medea is presented in: *H megali chimera* [Η μεγάλη Χίμαιρα] (1953) by M Karagatsis, *I alli Medea* [Η άλλη Μήδεια] by Vassilis Bountouris (1990), *Medea* [Μήδεια] by Bost (1993), *Medea* [Μήδεια] by Vassilis Gouroyannis (1995), *Medea, the Kurd and the shots* [Η Μήδεια, ο Κούρδος και τα σφηνάκια] by Vassilis Bountouris (1999).

In French literature, J. Anouilh has written the play *Médée* in 1946. In the Italian literature in the 20th century we distinguish the following works: *Medea* (1969) by Pier Paolo Pasolini (screenplay), *Medea* (1977) *Tutta casa letto e chiesa* by D. Fo-F. Rame.

In Spanish literature of the 20th century, *Medea la encandora* (1954) by J. Bergamin, *Medea 55-* (1955) by E. Soriano and in German literature of the 20th century *Medeamaterial* (1982) by H. Mueller, *Medea Stimmen* (1996) by Ch. Wolf. In English Literature of the 20th century, *Tragic Mothers* (1920) T.S. Moore.

At *Medea* by Bountouris, Aeëtes, son of the Sun, is the king of Corinth, but he leaves the throne to his friend, and he goes in search of distant lands. In Colchis Medea learns about the history of Corinth from her father. She helps Jason take several of Aeëtes' treasures on the condition that he helps her to take the throne of Corinth. Aeëtes sent Apsyrtus back to bring her back, but he failed.

The Corinthians ask her to become their queen because Creon usurped the throne. When they arrive in Corinth Jason betrays Medea and agrees to marry Creon's daughter to become king. Creon decides to exile Medea and her children. Jason visits Medea, dressed in his wedding clothes, so she will not hurt the children. Medea gets mad and we see her kill her children in front of her eyes.

At *Medea*, by Gouroyannis, (1951) Colchis represents the countries of Central and Eastern Europe, and Medea coming this region is located in Corinth which represents the west. Medea is both an immigrant figure and the representation of a country and there is also reference to nazism and racism in Corinth. Therefore, we notice that the focus is not the image of Medea who kills children but it is rather transposed in other questions.

The image of Medea in European literature encompasses a series of traits. We see that there are several elements in the myth in literature: the image of Medea magician, the image of a barbaric woman, the image of a woman who helps her husband to be betrayed, the stranger and the woman who claims power. Infanticide is one of mythemes but in several versions of the myth seek to find attenuating circumstances or actually the representation of an innocent Medea that is actually the victim or the scape goat.

In *Medea Stimmen* by Christa Wolf, Medea is acquitted of the crime of killing her brother, killing Pelias, Creon and Creon's daughter. Through eleven dramatic dialogues; we see that Medea was served as a scape goat for the crimes of the city. Her personality poses problems to others and she is persecuted. At Christa Wolf's work, she kills neither her children nor her brother. The work of Christa Wolf indicated that Medea's presence reveals elements of corruption in Corinth and Colchis.

Rame and Dario Fo adopt another point of view. They present a version of Medea that seems to be comic altogether, but it is a feminist and tragic version. She revolts against the oppression of women. The authors want to create a new woman:

La nostra Medea, si rifà ai maggi umbro -toscani, è una Medea popolare che ricalca la tragedia scritta da Euripide, ma le motivazioni; per uccisione dei figli, his various ben. No è il dramma

della gelosia e della rabbia, ma della presa di coscienza. Infatti, Medea dice a frase a mio avviso straordinaria: "I figli sono come il basto di legno duro alla vaca, che voi uomini ci mettete al collo, per meglio tenerce sotto, mansuete, per meglio poterce mungere, meglio poterce montare. Per questo li uccido, perched possa nascere una donna nuova! (pp.69-70)

The first effort to acquit Medea is presented in *Medea* by T. S. Moore: In *Tragic mothers* Medea finds herself alone, after murdering her children, and the starting point of the play is a continuation in time, of the classical work. It is the only play where the action takes place after all the tragic events have taken place and Medea sees her children, after their murder has taken place. The play focuses on Medea's sensitive side, is and the emphasis is placed on her remorse.

We remark therefore an effort to return to versions of the myth before the version of Euripides. In the works there are elements of modern life, through an analysis of modern life.

There are works where Medea is presented as extremely powerful and dynamic and others where she is presented as a scape goat. In each version of the Medea myth the focus is on different elements of the myth -conflicts of two worlds, diversity, betrayal, revenge, mother's remorse, feminism, the symbolic roles of Medea and Jason.

References

- Anouilh J., *Nouvelles Pièces Noires: Jézabel, Antigone, Roméo et Jeannette et Médée*, Paris, La Table Ronde, 1961.
- Bergamín J., *Medea la Encantadora, Entragas de la Licorne*, Montevideo, Uruguay, 1954.
- Moore T.S., *Medea*, London, Grant Richards Ltd, 1920.
- Minacco R. *Mythos Miti e archetipi nel mare della conoscenza*, Mazzotta, 2006.
- Müller H., *Verkommenes Ufer, Medeamaterial, Landschaft mit Argonauten*, Henschel Schauspiel, Berlin, Theaterverlag, 2005.
- Pasolini P. P., *Il Vangelo secondo Matteo-Edipo Re-Medea*, Milano, Garzanti, 2006.
- Γκουρογιάννης Β., *Μήδεια*, Αθήνα, Εκδόσεις Καστανιώτη, 1995.[Gourogianis V., *Medea*, Athens, Castaniotis, 1995.]
- Εθνική Γλυπτοθήκη (επιμ.) *Γιαννούλης Χαλεπάς*, Αθήνα, 2007.
- Καραγάτσης Μ., *Η Μεγάλη Χίμαιρα*, Αθήνα, Εστία, 1953.[Karagatsis M., *H Megali Chimera*, Athens, Estia, 1953.
- Μπουντούρης Β., *Η άλλη Μήδεια*, Αθήνα, Εκδόσεις Γκοβόστη, 1990, [V. Bountouris V., *The other Medea*, Athens, Govostis, 1990.]
- Μπουντούρης Β., *Η Μήδεια, ο Κούρδος και τα σφηνάκια*, Θεσσαλονίκη, 1999. [Bountouris V., *Medea, the Kurde et les shots*, Thessaloniki, 1999.]
- Μποστ, *Μήδεια*, Θέατρο Στοά, 1993. [Bost, *Media*, Teatro Stoa, 1993].

Dido Sotiriou Lebewohl, Anatolien Flucht, Vertreibung und Entwurzelung

*Konstantia Pliatsika*¹

1922-2022. 100 years have passed since the catastrophe in Minor Asia. Since then, a lot of books have been written on the subject. One of them is Dido Sotiriou's historical novel *Farewell Anatolia*, which is related to the relationship between Turks and Greeks in the run-up to the great catastrophe of 1922. The novel's protagonist, Manolis Axiotis, a Christian and Greek with a second mother tongue, Turkish, is a young man who is smart, honest, and direct. His best friend, Sevket, was a Turk. The policies of the great powers in the First World War, which led to the bloody expulsion of the Greeks from Minor Asia, are described based on personal testimony. The disaster came on September 14, 1922; Smyrna was burned. It was a painful event, leaving millions of people dead and uprooted.

1922-2022. Es sind schon 100 Jahre vergangen, seit der „Kleinasien- Katastrophe“. Zahlreiche Bücher zu diesem Thema wurden seitdem geschrieben. Eins davon ist der Geschichtsroman von Dido Sotiriou *Griß mir die Erde, die uns beide geboren hat*, welcher das Verhältnis zwischen Türken und Griechen im Vorfeld der großen Katastrophe von 1922 zum Thema hat. Der Protagonist des Romans, Manolis Axiotis, ist ein Christ und Grieche, der als zweite Muttersprache Türkisch hat. Es handelt sich um einen jungen Mann der zuverlässig, ehrlich und direkt ist, welcher zum besten Freund Sevket, einen Türken hat. Anhand eines persönlichen Schicksals wird die Politik der Großmächte im ersten Weltkrieg geschildert, die die blutige Vertreibung der Griechen aus Kleinasien zur Folge hatte. Am 14. September 1922 kam es dann zur Katastrophe; Smyrna wurde in Brand gelegt. Es handelte sich um einen schmerzhaften Prozess, der Millionen Menschen zum Tod und Entwurzelung führte.

Einleitung

„Es kommt ein tragischer Moment im Leben des Menschen, wo er es als Glück betrachtet, sein Hab und Gut, seine Heimat, seine Vergangenheit zurückzulassen und keuchend zu fliehen, um anderswo Sicherheit zu suchen“ (Σωτηρίου, 133). Das ist ein treffendes Zitat zum Thema dieses Beitrages: „Flucht, Vertreibung und

¹ Konstantia Pliatsika hat Gräzistik und Deutsche Sprache und Philologie an der Nationalen und Kapodistrias-Universität Athen studiert. An derselben Universität hat sie das Masterstudium: Griechisch-deutsche Beziehungen in Literatur, Kultur und Kunst abgeschlossen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen dabei auf komparatistischen Studien zur Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts zwischen Deutschland und Griechenland, zum Philhellenismus sowie zur griechischen Nachkriegsliteratur. Sie ist als DaF-Lehrerin und Philologin im öffentlichen Dienst fest angestellt. E-Mail: konstantinapl@gmail.com

Entwurzelung“ aus Dido Sotiriou's erstem Buch, *Die Toten warten*, denn seit Anbeginn der Menschheit begleiten Kriege die Geschichte unserer Welt. Sie formen Nationen, definieren Grenzen und beeinflussen das Schicksal von Menschen. Die menschliche Geschichte ist durchzogen von Konflikten, die Gemeinschaften entzweien und Menschen zwingen, ihre Heimat zu verlassen. Ein bedeutendes Werk, das diese Thematik aufgreift, ist der historische Roman *Lebewohl, Anatolien* von Dido Sotiriou, der die Ereignisse der Kleinasien-Katastrophe von 1922 beleuchtet. Mit einem zeitlichen Abstand von exakt 100 Jahren haben zahlreiche Autoren Bücher zu diesem Thema verfasst, wobei das Werk von Sotiriou eine besondere Rolle einnimmt, indem es den Fokus auf das Verhältnis zwischen Türken und Griechen vor dem Hintergrund dieser großen Tragödie legt. Als Erzähler und Zeitzeuge des Romans skizziert der Protagonist, Manolis Axiotis, das Leben in seinem Dorf Cirkince und die friedliche Koexistenz mit den Muslimen bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs (Beaton 1996, 306).

Dido Sotiriou und ihre Epoche

Dido Sotiriou wurde im Jahr 1909 in Aydin geboren, verbrachte jedoch ihre Kindheit in Izmir. Die dramatischen Ereignisse des griechisch-türkischen Krieges und die Vertreibung der griechischen Bevölkerung aus Kleinasien im Jahr 1922 zwangen ihre Familie zur Flucht nach Piräus. Kurz darauf fand sie in Athen ihre neue Heimat. Die Autorin strebte nach Wissen und absolvierte ein Studium der französischen Literatur, sowohl in Athen als auch in Paris. Sie trat der griechischen Kommunistischen Partei bei und engagierte sich in Frauenorganisationen. Während der Besatzungszeit arbeitete sie für die Widerstandspresse. Nach dem zweiten Krieg schrieb sie für linksliberale Zeitungen sowie solche, die sich für die Rechte der Frauen einsetzten. Im Jahr 1944 wurde sie Chefredaktorin der kommunistischen Zeitung „Rizospastis“ (Kάσσοϋ 1992, 210).

In den 1950er Jahren begann sie dann selbst literarisch zu schreiben (ebd., 211). Ihr erster Roman *Die Toten warten* erschien im Jahre 1959 und 1962 wurde der historische Roman *Matōmena Chōmata (Blutgetränkte Erde)* herausgegeben, welcher zu ihrem größten Erfolg führte. Der Titel der deutschen Ausgabe lautet: *Grüß mir die Erde, die uns beide geboren hat oder Lebewohl, Anatolien*. Dieser Geschichtsroman gehört zu einem der meistgelesenen Bücher der Nachkriegszeit. Weitere Romane von ihr sind *Das Gebot* (1976) und *Wir werden niedergerissen* (1982). Sie wurde für ihr Werk mehrfach in Griechenland und der Türkei preisgekrönt (Edition Romiosini).

Als osmanische Griechin aus Anatolien analysierte sie in ihren Werken die pathologische Entwicklung der Geschichte. In ihrem zweiten Roman wird die Brüderlichkeit zwischen Türken und Griechen in Anatolien vor und nach dem Ersten Weltkrieg hervorgehoben und das blutige Kriegsumfeld infolge des Ersten Weltkriegs und die Besatzung Smyrnas beschrieben. Der Bevölkerungsaustausch zwischen den beiden Ländern nach der Kleinasien-Katastrophe von 1922 führte von einer multiethnischen und multireligiösen Gesellschaft zu ethnischen und religiösen Säuberungen. Hier tritt die Frage auf, wie leicht der Übergang von Zivilisation zu Barbarei sei (ebd.).

Die Bücher von Dido Sotiriou zeichnen sich durch ihre einzigartige Verbindung von Erlebnisorientierung und tiefgreifender historischer Einbettung aus. Diese Besonderheit erfordert von der Autorin eine bewusste Distanzierung von den zeitlichen Rahmenbedingungen, um das historische Element hervorzuheben und zugleich emotionale Intensität zu mildern. So tritt ihr historischer Roman *Lebwohl Anatolien* erst ganze vierzig Jahre nach dem konkreten historischen Geschehen auf. Dies verdeutlicht, dass die Autorin ausschließlich mit durchdachtem und gereiftem Material arbeitet. Diese Herangehensweise zeugt von einer erweiterten Sensibilität für historische Zusammenhänge. Diese gesteigerte Sensibilität könnte zwar zu einer verzögerten Präsenz von Dido Sotiriou in literarischen Kreisen und zu einer eher sporadischen Verlagstätigkeit geführt haben. Dennoch hat sie ihr Werk mit einer derartigen Qualität ausgestattet, dass sämtliche quantitativen Einschränkungen durch die künstlerische Tiefe und Reife des Werks aufgewogen werden. In Anbetracht dessen wird deutlich, dass die gesteigerte historische Sensibilität nicht nur eine persönliche Entscheidung der Autorin darstellt, sondern auch ihre literarische Signifikanz und den künstlerischen Wert ihres Schaffens unterstreicht (Κάσσοϋ 1992, 220).

Von der Großen Idee zur Katastrophe

Die Idee von der Wiederherstellung eines „großgriechischen Reiches“ beseelten schon die griechischen Revolutionäre von 1821. Auf der Agenda standen seit dem Ende des 18. Jahrhunderts schon von der Zeit von Rigas Velistinlis die Balkanländer sowie die Inseln Kreta, Zypern, Rhodos, die Ägäischen Inseln, Thessaloniki, Thrakien und Konstantinopel. Während der Balkankriege von 1912-13 gelang es dem Premierminister Eleftherios Venizelos, Schritt für Schritt seinen Plan umzusetzen, indem Kreta und Südmakedonien an Griechenland angegliedert wurden. Nach dem Sieg der Entente im ersten Weltkrieg, zu der Griechenland gehörte, und dem Vertrag von Sèvres schien nach dem Ende des osmanischen Reiches das Ziel zum Greifen nah. Griechisch bewohnte Teile

Kleinasien, der europäische Teil der Türkei und Konstantinopel sollten wieder zurückgewonnen werden (vgl. Prinzinger). Im Mai 1919 wurden die von Griechen bewohnten Teile der Westküste Kleinasien, unter griechischer Verwaltung genommen. Erst für 5 Jahre und dann sollte laut dem Vertrag von Sèvres ein Volksentscheid durchgeführt werden, um über die Zugehörigkeit des Gebiets zu bestimmen. Türkische Partisanen wehrten sich, worauf die Griechen Strafexpeditionen durchführten. Auf beiden Seiten kam es zu Massakern an Zivilisten (ebd.).

Nach einer türkischen Volkszählung von 1914 lebten in Anatolien 1,8 Millionen Menschen mit griechisch-orthodoxem Hintergrund. Mustafa Kemal erkannte den Vertrag von Sèvres auch aus diesem Grund nicht an. Die Westmächte hatten den türkischen Widerstand nicht erwartet und verhielten sich widersprüchlich. Als Venizelos gestürzt wurde, stand das griechische Militär in Kleinasien auf sich selbst gestellt, denn die Großmächte hatten sich zurückgezogen (ebd.). Nach ersten Erfolgen der griechischen Truppen kam die Rückeroberung zum Stillstand. Als Venizelos gestürzt wurde, stand das griechische Militär in Kleinasien auf sich selbst gestellt, denn die Großmächte hatten sich zurückgezogen. Nach der Schlacht am Sakarya bei Ankara begann Kemal die Gegenoffensive, und am 30. August 1922 wurden die griechischen Truppen vernichtend geschlagen. Am 9. September 1922 marschierte Kemal in Smyrna ein, wobei die Stadt in Flammen aufging und Zehntausende Einwohner getötet wurden. In diesem tragischen Ereignis spiegelt sich alles wider, was in der griechischsprachigen Welt unter der „Kleinasien-Katastrophe“ verstanden wird (ebd.).

Der Vertrag von Lausanne im Jahr 1923 schrieb schließlich den Austausch der christlichen und muslimischen Bevölkerung fest (ebd.). Dieser Friedensvertrag zwischen den Großmächten und der Türkei legalisierte die Vertreibung und Entwurzelung von 1,6 Millionen Menschen (Heinemann 2019, 10). Stratis Doukas sagte in einem Interview: „Nur Idioten und Tote haben das Recht zu vergessen [...]“ (Γκλώνης). Die Griechen haben die Kleinasien-Katastrophe nie vergessen und den Türken diese Gräueltaten nie verziehen. Wie kann man eine solche nationale Tragödie in Worte fassen, um in Griechenland Gehör zu finden? Dido Sotiriou drückte es treffend aus: „Damit die Alten nicht vergessen und damit die Jungen gerecht urteilen. (Lang-Grypari 2007, 180f). Die Kleinasien-Katastrophe hat eine Million Tote gefordert und 1-1,5 Millionen Menschen zu Heimatvertriebenen gemacht. Die griechische Bevölkerung, die damals 5 Millionen zählte, lebte in einem wesentlich ärmeren und unfruchtbareren Land als die Flüchtlinge nach Griechenland kamen, musste der Staat diese hohe Zahl an Vertriebenen aufnehmen, assimilieren und ernähren. In Elias Venesis Buch

Friede in attischer Bucht kann man nachlesen, wie feindselig die Alteingesessenen oft reagierten. 25-30% der Einwohner des damaligen Griechischen Staates waren im Herbst 1923 gerade erst ins Land gekommene „Anatolier“. Für die Griechen war Anatolien der Überrest eines vor Jahrhunderten verlorenen Großreiches und verkörperte das uneingelöste Versprechen, die alte Größe wieder zu erringen (Prinzinger, 2016).

Der Roman *Lebwohl, Anatolien*

Dido Sotiriou schrieb ihr erstes Buch als sie bereits eine lange und wettbewerbsfähige journalistische Laufbahn hinter sich hatte. In ihrem ersten Buch *Die Toten warten*, handelt es sich um die Geschichte einer bürgerlichen Familie, und um das Abenteuer des Hellenismus von den Balkankriegen bis zum Beginn des Zweiten Weltkriegs, und sie konzentrierte sich darauf, was die Flüchtlinge aus Kleinasien nach der Gewalt erlitten haben und wie sie entwurzelt wurden. Unter den vielen Lesern dieses Romans war auch Manolis Axiotis, ein in Kokkinia, ansässiger Flüchtling nach der Vertreibung aus Kleinasien. Dido Sotiriou erwähnt in ihrem Vorwort ihres Geschichtsromans, dass sie diesen auf Grundlage von Aufzeichnungen eines kleinasiatischen Bauern namens Manolis Axiotis schrieb, der sie aufsuchte, als er ihr erstes Buch *Die Toten warten* las und ihr sein „Notizbuch“ mit seinen Erinnerungen und den Ereignissen gab, die er als Augenzeuge in der Türkei erlebte. Dieses Notizbuch wurde zur Grundlage für den Roman und dies war eine große Herausforderung für die Schriftstellerin, nämlich die Aussage des Ansprechers zu retten, indem sie sie in ein Kunstwerk verwandelte. Sie studierte Archive, verglich Daten mit Querverweisen, konsultierte das Militär, arbeitete hart und methodisch, damit ihr Schreiben keine Ungenauigkeiten enthielt, und baute langsam einen großen epischen Roman auf, der in vier Teile gegliedert ist. Im ersten Teil des Romans „Friedliches Leben“ handelt es sich um den harten Alltag griechischer und türkischer Bauern in Kleinasien, die bis zur Kriegserklärung als Brüder zusammenlebten. Im zweiten Teil „Amele Tambouria“ geht es um die Leiden, die der Protagonist Manolis Axiotis durchmachte, als er in den berüchtigten Arbeitsbataillonen kam. Im dritten Teil „Die Griechen kamen“ sieht man den triumphalen Einmarsch der griechischen Armee in Smyrna. In diesem Teil ist auch bemerkenswert, wie der Hass zwischen den beiden Völkern ständig wächst. Der Roman endet mit der „Vernichtung“, nachdem er die auf beiden Seiten begangenen Gräueltaten ans Licht gebracht hat, und ständig die Rolle der Großmächte in den Entwicklungen betont und vernünftige Fragen über die Gefahren jeglicher Bigotterie stellt (Παπασπύρου 2018).

Der Roman ist in der Ich-Form aus dem Blickwinkel des Protagonisten Manolis Axiotis verfasst worden. Er ist ein Christ und Grieche mit zweiter Muttersprache Türkisch, er ist klug, ehrlich und direkt, und sein bester Freund Sevket ist ein Türke. Als er von seinem Vater nach Izmir geschickt wurde, um bei einem griechischen Händler in die Lehre zu gehen, wird ihm klar, dass es Betrüger und ehrliche Menschen gibt, unabhängig davon, ob sie Christen oder Moslems sind. Die Zeitumstände für ihn sind ungünstig, denn der Erste Weltkrieg bricht aus, das Osmanische Reich zerfällt und in Kleinasien soll ein türkischer Nationalstaat entstehen. Alle Männer, die nicht Moslime waren, wie Manolis und seine Brüder, werden eingezogen, aber nicht an die Front, sondern sie wurden in Arbeitslager geschickt (Edition Romiosini):

An jenen Herbstmorgen 1914 war Kosmas Miene unwölkt, seine Donnerstimme war nicht die eines Sängers, sie war abgehackt [...] Schwarze Botschaft habe ich euch zu bringen, Landsleute. Befehl unseres hochbetagten Padischahs, alle osmanischen Untertanen von zweiundzwanzig bis vierzig Jahren werden eingezogen. [...] Das Dorf war versteinert (Sotiriou 2016, 75f).

In diesen Arbeitslagern erlebt der Protagonist Axiotis Szenen der Brutalität an Griechen und Armeniern, die von Momenten der Menschlichkeit unterbrochen wurden. Nach dem Einmarsch der griechischen Armee in Kleinasien nach dem Ende des Ersten Weltkrieges, wiederholen sich die Szenen der Gewalt und Unterdrückung, aber diesmal von der griechischen Seite: „Die Türken aus unseren Nachbardörfern verließen, als sie hörten, dass wir bewaffnet waren, Häuser, Felder und zogen nach Söke und Kusadasi. Die Furcht hat jetzt die Seite gewechselt.“ (ebd., 188).

Vom friedlichen Zusammenleben zu Hass und Vertreibung

Im Roman *Lebewohl, Anatolien* findet sich im ersten Teil eine Darstellung der türkischen Menschen, die ein humanitäres Bild zeichnet. Die Kirliden, die hier beschrieben werden, waren redliche Arbeiter, die oft für die Griechen auf den Feldern arbeiteten und in friedlicher Koexistenz lebten:

Am Fest des Heiligen Dimitrios füllte sich das Dorf mit Türken, die von weither kamen, aus der Gegend von Konya. Sie wurden Kirliden genannt und waren hochgewachsene Männer, geprägt von der Sonnenglut und der schweren Arbeit. Die Kirliden waren Pächter, ohne eine Handbreit eigenen Bodens, abhängig und ausgenutzt von den Beys, den Gutsherren. Das ganze Jahr sah ihr Magen kein Öl, und sie litten bitteren Hunger, ihr strapazierter Körper wußte nichts von neuen Kleidern. [...] An den christlichen Feiertagen hatten die Türken die gleiche Freude wie wir. Da bot sich die Gelegenheit so viel zu essen wie ihr starker Körper brauchte. Es gab kein christliches Haus, das sie nicht mit dem Besten bewirtete, was es hatte. An Neujahr war es Brauch, daß die Kirliden am Brunnen standen. Wenn die Frauen kamen, um Wasser zu holen,

dann brachten sie ihnen Tablettts mit Süßigkeiten, Baklava, Helvas und Neujahrskuchen. [...] (ebd., 19f).

Sevket, der Hirtenjunge war der brüderliche Freund von Axiotis und sie waren mit einer unvergesslichen Freundschaft verbunden:

Das Vertrauen, das Sevket zu mir hatte, vertiefte sich durch ein Ereignis noch mehr. Sein Dorf war rückständig, wie alle Türkendörfer. Sie kannten weder Arzt noch Lehrer. [...]. Eines Tages wurde der Vater von Sevket schwer krank, und Sevket kam zu mir und sagte: „Wir verlieren unseren Vater. Das Papier des Hodscha hat ihm nicht geholfen und es steht von Stunde zu Stunde schlechter um ihn.“ „Willst du ihn nicht in unser Dorf bringen?“ erwiderte ich. „Wir haben einen guten Arzt, der gibt den Kranken kein Papier, sondern Arznei, Sirup, Pillen, Salbe, die ein erfahrener Drogist zusammengestellt hat.“ Sevket kam das etwas seltsam vor, er hatte auch ein bißchen Angst, sich zu versündigen, wenn er zu einem Arzt ging anstatt zum Hodscha (ebd., 23).

Im nächsten Abschnitt wird der Unterschied zwischen den beiden Kulturen deutlich, insbesondere in der Art und Weise, wie Christen und Muslime Kranke behandeln. Als der Vater mithilfe der Familie Axiotis wieder gesund wurde, kehrte Sevket nach Kirkica zurück:

Er brachte uns Honig und Käse als Dank für das, was wir für seinen Vater getan hatten. Dann nahm er mich beiseite, zog einen Viergroschenschein heraus, den er tausendmal zusammengefaltet hatte, steckte ihn mir zögernd in meine Hand und sagte leise: „[...] – Zünd für mich eine Kerze an. Vielleicht schließen auch unsere Götter Freundschaft, so wie wir Freunde geworden sind [...] (ebd.).

Vom friedlichen Zusammenleben kam es zum Hass:

[...] Die türkische Regierung hatte kein Vertrauen, so sagte man, zu ihren christlichen Untertanen, sie zog alle ein, gab ihnen aber keine Waffen und keine Uniform. Sie schuf deshalb ein besonderes Bataillon, dass sie das sie „amele taburu“ Arbeitsbataillon, nannte. Man hätte es besser Todesbataillon nennen sollen. [...]. „Das amele taburu“ sagte Papa-Zisis, ist ein Werkzeug des Teufels. Im Krieg von 1912 gab es so etwas Schändliches nicht. Wer hat die Türken so aufgehetzt? (ebd., 77f).

Es gab bereits einen früheren Plan, die Griechen aus Anatolien zu vertreiben, wie im nächsten Abschnitt deutlich wird:

Wir waren ein schöpferisches und vergnügtes Volk und wurden plötzlich zu einem „Haben im Notizbuch der Fremden, das mit einem Federstrich beseitigt werden musste. [...] Proben der Bestialität hatte es schon vor der Kriegserklärung von 1914 gegeben, in Phokis, in Ayvalik und andereswo! Aber da sich die Türkei jetzt auf der Seite Deutschlands befand, begann nun die systematische Ausrottung des griechischen Volksteils, der an der Küste wohnte. Der Befehl war ergangen, binnen Stunden sollten sich die Christen in Marsch setzen, ihre Familien nehmen

und ins Landsinnere der Türkei ziehen. Keine Spur der Griechen durfte an der Küste bleiben (ebd., 80f).

Am 14. September 1922 kam es dann zur Katastrophe: Smyrna wurde in Brand gelegt:

Feuer! Feuer! Sie legen Feuer an Smyrna! Uns riss es hoch! Schwarz-rote Flammen zügelten zum Himmel, sprangen in die Luft. [...]. Es ist ausgeschlossen das sie Smyrna niederbrennen. Was für ein Nutzen hatten sie davon? Es gehört ihnen ja schon... [...]. Das Feuer breitete sich überall aus, der Himmel war voller Rauch. [...] Mord und Todschat. Abschlachten! Mutter Gottes hilf uns! Holt uns! Holt uns! Rettet uns!

Die Menschenmasse wurde immer dichter, einzelne Menschen konnten man nicht mehr unterscheiden, nur einen schwarzen Strom, der sich ohne Hoffnung hin und her bewegte, ohne stehenbleiben zu können oder vorwärts zu kommen. Vor ihnen das Meer, hinter Feuer und Mord. Ein Dröhnen kam von der Stadt, und Panik breitete sich aus. [...]. Sie schlachten und ab! Das Meer war kein Hindernis mehr. Tausende von Menschen sprangen hinein und ertranken (ebd., 281f).

Und die Gräueltaten der Türken hörten nicht auf:

[...] schlachtet sie, die ungläubigen [...]. Am Abend erreichte das Schreien seinen Höhepunkt. Das Schlachten hörte nicht auf. Nur wenn die Schiffe ihre Scheinwerfer auf die Stadt richteten gab es zeitweilig Ruhe. Einige, denen es gelungen war, lebend bis zu unserem Kahn zu kommen, erzählten, was sich draußen in den Stadtvierteln abspielte. Die Baditen Bechlivans und die Soldaten von Nureddin aßen menschliches Fleisch. [...] sie kreuzigten Popen, legten halbtote Mädchen und Buben auf die Altäre und vergewaltigten sie. Während der ganzen Nacht vollendete das Feuer die Verwüstung [...] Sie legten ihre Hand an die Werke der Menschen und zerstörten sie. Häuser, Fabriken, Schulen, Museen, Krankenhäuser, Bibliotheken, Theater, märchenhafte Schätze, Mühe und Schöpfungen von Jahrhunderten- waren verschwunden, was blieb, war Asche und Rauch. Ach, unsere Welt ist eingestürzt! Unsere Smyrna ist zerstört. Unser Leben ist vernichtet (ebd.).

Manolis Axiotis und sein Freund Panos haben Smyrna verlassen und versuchten, über das Meer zu fliehen: „Bei Tagesanbruch waren wir am Meer, unsere Aufregung hatte ihren Höhepunkt erreicht. [...] wir bliesen schnell die Schläuche auf und machten uns fertig, um ins Meer zu springen. [...]“ (ebd.) Sie wurden von griechischen Fischern gerettet: „Als mich die Fischer herauszogen, war ich ohne Atem. Ich konnte nicht sprechen, bemerkte nur die brennenden Tränen auf meine Wangen. [...]. Wir fuhren los. [...]. Wir konnten es nicht fassen, dass wir gerettet waren. (ebd., Seite 302f). Unterwegs bemerkt Axiotis: „Alle Inseln und Häfen sind überfüllt... Überall Flüchtlinge! Flüchtlinge. Einerhalb Millionen Menschen!“ (ebd., Seite 304). Diese Menschen wurden von den Großmächten und Griechenland selbst in Stich gelassen: „Man hätte nur Schiffe schicken müssen, um die Menschen aufzunehmen und sie zu retten. Aber auch das geschah nicht.“ (ebd., 305). Der Protagonist des Romans steht am Ende der Erzählung vor den Ruinen einer Welt, die er nie erwartet hatte und seufzt:

Sevket (...)? Kennst du mich nicht mehr Freund? Jahre lang ernteten wir zusammen Lachen und Weinen. Wo bist du, Sevket? Ach, Sevket! Sevket! Wilde Tiere sind wir geworden. Mit Messern haben wir gekämpft, nutzlos haben wir unsere Herzen verbrannt (ebd., 306).

Schlussfolgerungen

Dido Sotiriou, die selbst ein Flüchtlingskind war, hat in diesem Roman meisterhaft die Beziehungen der zwei Welten präsentiert. Als journalistischer Schwerpunkt hatte sie die Außenpolitik, die sie in ihrem Roman über die „Kleinasien-Katastrophe“, das Drama der Griechen, zermalmt zwischen den Großmächten „Entente“ und „Achse“ aus dem Blickwinkel der politischen Redakteurin kommentiert. Sie sucht nicht nach den Guten und Bösen in ihrem Roman und nach den Schuldigen und Unschuldigen im gemeinen Volk, sondern sie sucht die Ursachen für Völkermord und Massenvertreibung bei den politischen Verantwortlichen. Auf diese Weise gelingt es ihr aufzudecken, warum Freunde zu Feinden und Nachbarn zu Mördern werden. (Lang-Grypari 2007, 180). Zur Flucht führt meistens die politische Unterdrückung, oder Kriege, die die Lebensbedingungen der Menschen bedrohen, sowie ethnische oder geschlechtsspezifische Verfolgungen. (Schnell 2000, S. 337).

Es ist bedauernd wert, dass Menschen aus ihrer Heimat als Vertriebene und Verbannte fliehen müssen, wie im Falle des Romans *Lebewohl, Anatolien*. Der Vertriebene und meist Entwurzelte hat nicht das Recht zurück in seine Heimat zu kehren, wie es der Fall bei Manolis Axiotis und allen anderen Vertriebenen aus Kleinasien war. Sie hatten im Gegensatz zu einem Flüchtling nicht die Gelegenheit wieder in ihre Heimat zurückzukehren, wenn sich die Situation, die sie zu flüchten gebracht hat, sich verbesserte. Die Menschen im Roman glaubten, dass sie eines Tages zurück nach Hause kehren könnten, um ihr Leben dort fortzusetzen, deshalb blieben sie auf den griechischen Inseln in der Nähe von Smyrna. Aber leider dürften sie nie wieder zurück. Sie waren nun Flüchtlinge und Vertriebene und mussten sich ein neues Zuhause finden und ihr Leben von Anfang an aufbauen. Es ist sehr traurig und ärgerlich, dass die Großmächte und Griechenland selbst so eine Katastrophe erlaubt haben. Der Imperialismus nimmt leider keine Rücksicht auf die Menschen und solange es Kriege gibt, wird es auch Immigranten, Vertriebene und Entwurzelte geben.

Literaturverzeichnis

Beaton, Roderick: *Εισαγωγή στη νεότερη ελληνική λογοτεχνία* (μτφρ.: Ευαγγελία Ζούργου/Μαριάννα Σπανάκη), Αθήνα: Νεφέλη 1996.

Edition Romiosini: *Lebwohl, Anatolien*: 1. August 2017, <https://www.cemog.fu-berlin.de/edition-romiosini/editionsprogramm/buechermail/edition-romiosini-buechermail-01/sotiriou-lebwohl.html>, Zugriff am 28.09.2022.

Heinemann, Mirko: *Die letzten Byzantiner. Die Vertreibung der Griechen vom Schwarzen Meer. Eine Spurensuche*. Berlin: Ch. Links Verlag 2019.

Lang-Grypari, Irene: *Das Bild der Türken in der griechischen Jugendliteratur bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts*. In: *Zeitschrift für Balkanologie*, Band 43, Nr. 2, 2007, S. 168-188, <https://www.zeitschrift-fuer-balkanologie.de/index.php/zfb/article/view/126/126>, Zugriff am 30.09.2022.

Prinzinger, Michaela: *Elias Venesis: Das Unsagbare schreiben*: 11. November 2016, <https://michaela-prinzinger.eu/allgemein/elias-venesis-das-unsagbare-schreiben/>, Zugriff am 28.09.2022.

Schnell, Ralf (Hrsg.): *Metzler Lexikon Kultur der Gegenwart. Themen und Theorien, Formen und Institutionen seit 1945*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler Verlag 2000.

Sotiriou, Dido: *Lebwohl, Anatolien*. (dt. Übers.: Inge van Meerendonk) Mit einem Nachwort von Maria Nikolopoulou und einer Erläuterung zum historischen Hintergrund von Dilek Güven Originaltitel: *Ματωμένα χόματα* (1962). Edition Romiosini 2016, <https://bibliothek.edition-romiosini.de/catalog/view/9/12/152-1#page/6/mode/2up>, Zugriff am 26.09.2022.

Γκιώνης, Δημήτρης: «Μονάχα οι ηλίθιοι και οι νεκροί λησμονούν». *Ο Στρατής Δούκας και το «Ημερολόγιο ενός αιχμαλώτου»*, efsyn.gr, 25. November 2018. https://www.efsyn.gr/themata/peridiabainontas/173403_monaha-oi-ilithioi-kai-oi-nekroi-lismonoyi, Zugriff am 28.09.2022.

Κάσσοις, Βαγγέλης: *Διδώ Σωτηρίου (Παρουσίαση-Ανθολόγηση): Η μεταπολεμική πεζογραφία. Από τον πόλεμο του '40 ως τη δικτατορία του '67*, τόμ. Ζ', Αθήνα: Σοκόλης 1992, S. 210-249.

Παπασπύρου, Σταυρούλα: *Το πίσω ράφι. Ματωμένα χόματα της Διδώς Σωτηρίου: Ένα μυθιστόρημα που αγαπήθηκε όσο λίγα*. 10. Januar 2018, <https://www.lifo.gr/culture/vivlio/matomena-homata-tis-didos-sotirioy-ena-mythistorima-poy-agapithike-oso-liga>, Zugriff am 26.09.2022.

Σωτηρίου, Διδώ: *Οι νεκροί περιμένουν*. 7η έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος 1979.

Eine digitale Karte des literarischen Banats in der deutschsprachigen Literatur aus Südosteuropa

Claudia Spiridon-Şerbu¹

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Region Banat, so wie diese in den literarischen Texten von Herta Müller, Richard Wagner, Peter Rosenthal, Carmen Francesca Banciu und Cătălin Dorian Florescu literarisch dargestellt wird, einer geokritischen Analyse zu unterziehen, um zu veranschaulichen, wie die Geographie die narrative Struktur der Romane gestaltet. Mit einem Analyseinstrumentarium, das Ansätze der literarischen Kartographie, der Raumtheorie nach dem spatial turn und der quantitativen Textinterpretation verknüpft, werden mehrere Karten Banats vergleichend dargestellt, um neue Wege zur Deutung der Handlung und der Figurenkonstellation zu eröffnen.

The present paper seeks to subject the Banat region, as presented in literary texts by Herta Müller, Richard Wagner, Peter Rosenthal, Carmen Francesca Banciu and Cătălin Dorian Florescu, to a geocritical analysis in order to illustrate how the geography designs and re(models) the narrative structure of the novels. Several maps of Banat are presented in a comparative manner using analytical instruments that combine approaches from literary cartography, spatial theory according to the spatial turn and quantitative text interpretation, in order to open up new ways of interpreting the plot and the constellation of characters.

1 Einleitung

Der Prozess der Kartierung literarischer Räume, der sich auf die Bedeutung des Raumes im literarischen Text bezieht, fällt unter das Label „Geographie in der Literatur“² oder Geokritik. Der französische Wissenschaftler Bertrand Westphal, der den Begriff *géocritique* (Westphal 2007, 5) prägte, bezeichnete fiktive Raumdarstellungen als „geozentriert“ und „multifokal“ (Ebd. 117) und regte an, literarische Orte in Hinblick auf ihren geografischen realen Bezug zu analysieren und nicht durch die Lupe eines einzigen Schriftstellers zu deuten. In den letzten

¹ Claudia Spiridon-Şerbu ist an der Universität Transilvania, Kronstadt, Rumänien tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind deutschsprachige Literatur aus Südosteuropa. Der vorliegende Beitrag ist Teil des Projekts „Eine digitale Karte der räumlichen Repräsentationen in der postkommunistischen Literatur aus Südosteuropa“ - PN-III-P1-1.1-PD-2021-0483, das im Rahmen der PNCDI III während einer Laufzeit von zwei Jahren (2022-2024) durch das Ministerium für Forschung, Innovation und Digitalisierung, CNCS-UEFISCDI finanziert und an der Universität Transilvania durchgeführt wird. E-Mail: claudia.serbu@unitbv.ro

² In this project I follow Sheila Hones' understanding of "literary geography" as "a field that regards the various spaces of narrative [...] as simultaneously and equally literary and geographical" (Hones 2014, 8).

Jahren wurde das Feld der literarischen Geographie durch digitale Geräte gefördert. Laufende Forschungsprojekte, wie *A Literary Atlas of Europe*³, *the Digital Literary Atlas of Ireland*⁴, *Classic Visualeyes*⁵, *Mapping St. Peterburg: Experiments in Literary Cartography*⁶, *Mapping the Lakes*⁷, haben gezeigt, wie digitale Werkzeuge eingesetzt werden können, um fiktive Orte auf einer Google Earth Karte simultan sichtbar zu machen. Interaktive Suchfunktionen begünstigen die synchrone Visualisierung von sich wiederholenden Modellen, Polaritäten oder Symmetrien grenzüberschreitend und unterstützen damit die Beantwortung von Forschungsfragen, die mit traditionellen Methoden der Kartographie nicht erschlossen werden konnten. Andererseits bietet der interdisziplinäre Charakter des Fachs neue Einblicke in geokritische Zugänge zu einem Ort, einer Stadt oder einer Region. Zwar werden digitale Karten dafür kritisiert, dass sie die Komplexität literarischer Darstellungen auf ein Minimum reduzieren und nur Offensichtliches veranschaulichen würden, nicht zu übersehen wäre aber, dass die größeren Bedeutungsmuster, die Karten aufdecken, einen neuen Deutungsweg hin zum fiktiven Raum als Ganzes bieten (Moretti 1998, 3).

Der vorliegende Beitrag fragt nach neuen Interpretationsmöglichkeiten der Beziehung zwischen Raum, narrativer Struktur, Stil und Figuren, die im Prozess der digitalen Kartierung der Region Banats sichtbar werden. Grundlage der Analyse ist eine Datenbank, die achtundzwanzig autofiktionale Romane⁸ von fünf aus dem Banat⁹ stammenden Autor*innen umfasst – Carmen Francesca Banciu (rumänisch), Cătălin Dorian Florescu (rumänisch), Peter Rosenthal (jüdisch),

³ ETH Zürich, <https://karto.ethz.ch/forschung/abgeschlossene-projekte/a-literary-atlas-of-europe.html>, letzter Zugriff am 16. Mai 2021.

⁴ Trinity College Dublin, Centre for Environmental Humanities, <http://cehresearch.org/DLAI/>, letzter Zugriff am 16. Mai 2021.

⁵ University of Virginia, <https://www.viseyes.org/viseyes.htm>, letzter Zugriff am 16. Mai 2021.

⁶ Young, Sarah, UCLSSEES, http://www.mappingpetersburg.org/site/?page_id=120, letzter Zugriff am 16. Mai 2021.

⁷ Lancaster University, <https://www.lancaster.ac.uk/mappingthelakes/>, letzter Zugriff am 16. Mai 2021.

⁸ Der Begriff „Autofiktion“ wurde von Serge Doubrovsky geprägt, der damit die Verknüpfung zwischen Faktischem und Fiktivem in literarischen Texten bezeichnete (Zipfe 2009, 31). Die vollständige Bibliografie steht unter Primärliteratur am Ende des Beitrags.

⁹ Das Banat ist eine Region, die heute in Rumänien, Serbien und Ungarn liegt, im Westen an der Theiß, im Süden an der Donau, im Norden an dem Marosch und im Osten an den Südkarpaten grenzt.

Herta Müller (deutsch), Richard Wagner (deutsch) –, die dem sogenannten „Eastern European turn in der deutschsprachigen Literatur“ zugeordnet wurden¹⁰.

Es sind Autor*innen derselben Generation, Mitte der 1950er-1960er geboren, die unterschiedliche Erfahrungen im rumänischen Kommunismus machten. Der andersartige Familienhintergrund (Carmen Francesca Bancius Vater war ein hochrangiger Regierungsbeamter, dagegen stammen Herta Müller und Richard Wagner aus ruralen banatschwäbischen Familien, die während des kommunistischen Regimes unter Deportation und Enteignung leiden mussten), der unterschiedliche Zeitpunkt der Auswanderung (Peter Rosenthal wanderte 1974 aus und erlebte die Ceaușesu Megalomanie nicht) wirken sich auf die Art und Weise aus, wie sich diese Autoren an die Region erinnern und literarisch darstellen. Alle fünf Autoren skizzieren Fragmente des Banats, teils mit hohem Wiedererkennungswert auf dem Georaum, teils erfunden oder gänzlich imaginiert. Das Erkenntnisinteresse besteht darin, das Banat als räumlicher Referent aus einer Serie von Narrativen zu erschließen, die der Region unterschiedliche Bedeutungen zuschreiben. Es werden Aspekte wie Ethnie, Zeitpunkt der Auswanderung, Erscheinungsjahr des Werkes berücksichtigt, um festzustellen, welche neue Wege zur Deutung der narrativen Struktur, des Stils und der Figuren die Überlappungen zwischen dem realen und dem fiktionalen Banat ergeben. Das Analyseinstrumentarium, das quantitative Analysemethoden GIS, Korpus- und Computerlinguistik (Ramsay 2011, X) mit qualitativen Textinterpretationen verknüpft, erlaubt es, Informationen darüber zu erhalten, wie sich literarische Repräsentationen des Banats unter Autoren, Romanen oder im Laufe der Zeit verändert haben.

2 Datensammlung

Im Prozess der Kartierung erfolgte die Aufarbeitung der Daten in drei Schritten: Datensammlung (Text-Mining, computergestützte Datenanalyse des digital fixierten Korpus), Strukturierung der Daten zu einer Textdatei (CSV Datei in eine GIS-Datenbank importieren) und Datenauswertung. Im Gegensatz zum Forschungsfeld der Geografie, wo ein Verweis auf einen Ort allein ausreichen

¹⁰ Die britische Germanistin führte den „Eastern European turn“ auf den Anstieg der Zahl deutschsprachiger Werke von Schriftstellern aus Süd- und Osteuropa zurück, die in den deutschsprachigen Raum kurz vor dem Fall des Eisernen Vorhangs oder unmittelbar danach ausgewandert sind. In dieses neue Paradigma erfasste Haines Autoren, die unabhängig ihrer Muttersprache die Deutsche Sprache für ihre Literatur auswählten und ihre Erfahrungen im ehemaligen kommunistischen Ostblock als schöpferische Impulse für ihr Werk begrüßten (Haines 2015, 145-153).

könnte, um dem Ziel des Kartierungsprozesses gerecht zu werden, braucht die Darstellung von Ortsangaben im Bereich der literarischen Kartographie fast immer eine Kontextualisierung, die dem Ort einen sinnvollen Raum verleiht und somit *space* (Raum) und *place* (Ort) miteinander verbindet (Westphal 2007, 5). Die Abschnitte, die auf die Orte hinweisen, wurden mithilfe von *voyant-tools*¹¹, einem Programm zur Semantikanalyse und Text-mining (Yuan 2010, 116), herausgefiltert und einer quantitativen Analyse unterzogen. Die Listen der am häufigsten vorkommenden Orte in dem gesamten Korpus brachten die geographische Verteilung der fiktionalisierten Orte hervor. Großstädte wie Timișoara, Arad, Lipova aber auch rurale Landschaften teils expliziter, teils erschlossener banatschwäbischer Dörfer, bildeten die Karte des literarischen Banats ab. Die quantitative Analyse ergab einen hohen Anteil (83%) an fiktionalisierte Räume in städtischen Gebieten, wobei große Teile des Georaums, vor allem rumänische Dörfer, leer blieben. Mithilfe von *voyant-tools* konnte man außerdem feststellen, inwieweit die Nutzung eines Ortes im Laufe der Zeit ab- oder zunimmt (Jockers 2014, 47), oder durch *Konkordanzensuche* – keyword-in-context displays¹² – bestimmen, welche Attribute (Adjektive), Aktivitäten (Verben) oder Figuren das Vorkommen dieser Orte umgibt.

3 Erstellung einer GIS-Datenbank

Die extrahierten Ortsangaben wurden dann in einem zweiten Schritt auf einer Google Earth Karte georeferenziert, um die Überlagerungen von realen und fiktiven Orten zu erschließen.

¹¹ <https://voyant-tools.org/>, letzter Zugriff am 29. März 2023.

¹² Eine *Konkordanz* (KWIC) ist eine Datenausgabe der Vorkommen eines Wortes in ihrer eigenen Textumgebung. Die Konkordanzsuche besteht aus allen Übereinstimmungen in einem Korpus für eine bestimmte Wortform, plus einer bestimmten Textmenge, die jede Übereinstimmung umgibt, dem *Kotext*. (Jockers 2014, 73).

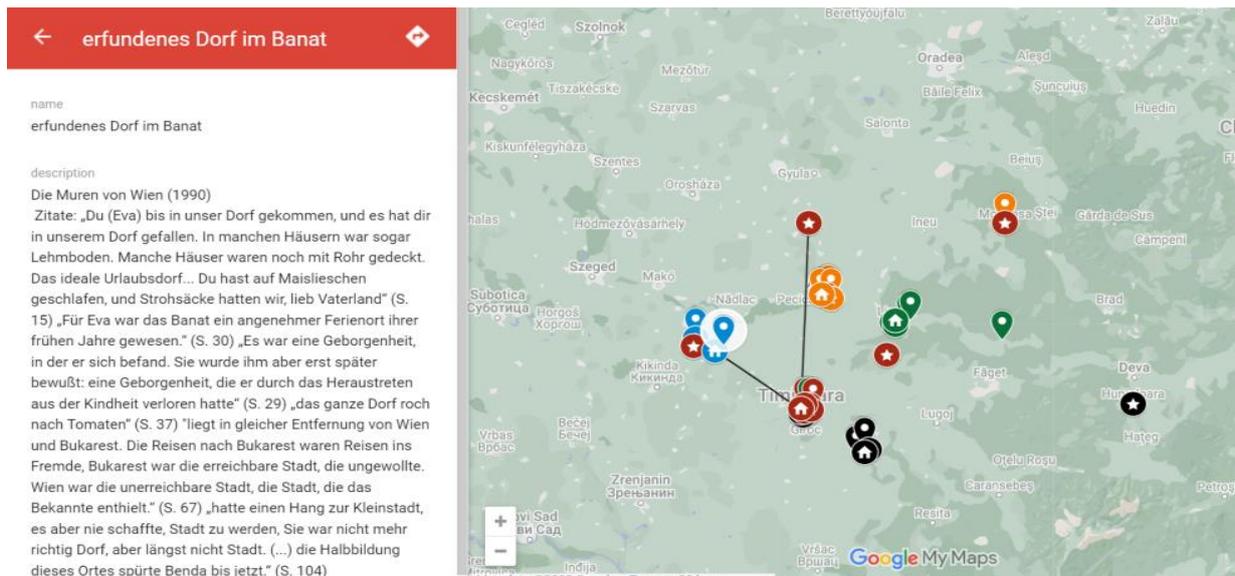


Abb. 1

Jeder Ort bekam die mit *voyant* identifizierten Attribute, so wie eine Zeitachse. Es gibt verschiedene Programme zur Georeferenzierung, die online verfügbar sind. Für die vorliegenden Karten habe ich *Google - My Maps*¹³ benützt, eine open-source Website, die leicht bedient werden kann und Such- und Speicherfunktionen bietet. Der Karteneditor erlaubt das Hinzufügen von unterschiedlichen Layern, die man nach Bedarf ein- und ausschaltet, wenn man nur eine einzige Symbolebene herbringen möchten. Zusätzliche Kennzeichen wie Linien, Flächen, Routen und Farben dienen auch der Differenzierung von Suchkriterien.

4 Datenauswertung

Die Datenauswertung brachte zusammen zwei völlig unterschiedliche Analyseformen: einerseits die GIS- und räumliche Analyse, die sich der Analyse geografischer Muster widmete, und andererseits die der Korpuslinguistik, welche die Kontextualisierung dieser Räume erfasste. Barbara Piattis methodologischen Rahmen folgend, die konkrete Lösungen zur Kartierung fiktiver Raumdarstellungen mittels eines datenbankgestützten literarischen Atlas-Informationssystems offeriert (Piatti 2009), habe ich den literarischen Raum in zwei Hauptkategorien gegliedert: Handlungsort (ein Ort, an dem die Figuren vorhanden sind) und projizierter Ort (ein Ort, den die Figuren im Laufe der Handlung nie betreten, sondern sich dessen erinnern). Um die Beziehungen zwischen Ort, narrativer Struktur, Stil und Figuren zu untersuchen, wurden

¹³ <https://mymaps.google.com/>, letzter Zugriff am 31. März 2023.

zusätzlich noch drei Kriterien der Rauminterpretation abgelegt und jeweils auf eine separate Ebene eingetragen – Stil (bedrohliche Orte, nostalgische Orte), Figurenkonstellation (Platzieren der Figuren) und Geburtsort der Autoren. Die Farben dienen der Unterscheidung zwischen den einzelnen Autoren.

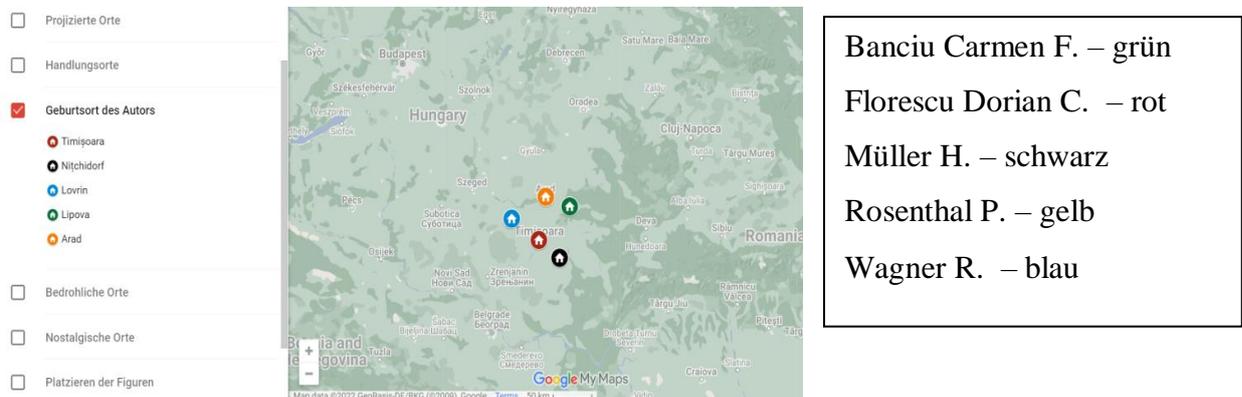


Abb. 2

Eine erste Karte zeigte, wie die projizierten Orte in Bezug auf den Geburtsort der Autoren lokalisiert sind und enthüllte ein sich wiederholendes Muster des Erinnerns, das allen Autoren gemeinsam ist.



Abb. 3

- Cătălin Dorian Florescu (rumänisch)
- Herta Müller (deutsch)
- Carmen Francesca Banciu (rumänisch)
- Peter Rosenthal (jüdisch)
- Richard Wagner (deutsch)

Es ist nicht überraschend, dass eine hohe Dichte erinnelter Orte im Banat bei allen fünf Autoren in der näheren Umgebung ihres Geburtshauses auftaucht. Herta Müller verlagert ihre Erinnerungen in Nitzkydorf, das banatschwäbische Dorf

ihrer Eltern, Cătălin Dorian Florescu in Timișoara, wo er bis zu seinem fünfzehnten Lebensjahr zusammen mit seiner Familie lebte. Peter Rosenthals Erinnerungen sind in Arad angesiedelt, wo er bis zu seiner Ausreise (1974) in Bohus Palast seine Kindheit verbrachte. Carmen Francesca Banciu verbindet ihre Heimatstadt Lipova mit der Kindheit als Kaderkind eines hochrangigen Regierungsbeamten, der aus Überzeugung der kommunistischen Partei beigetreten ist. Richard Wagner erinnert sich an die rurale Gegend des Banats, indem er die Geschichte einer banatschwäbischen Handwerkerfamilie aufgreift. Alle fünf Autoren verbinden in den Erinnerungen ihrer literarischen Gestalten das Banat mit dem rumänischen Kommunismus der 1980er Jahre, eine Zeit der Knappheit, der Zensur und der Unterdrückung.

Eine weitere Karte macht die Gravitationszentren der Handlung sichtbar – die Großstadt Timișoara, gefolgt von Arad und Lipova – und offenbart, dass die meisten ruralen Flächen Banats literarisch unbevölkert bleiben.

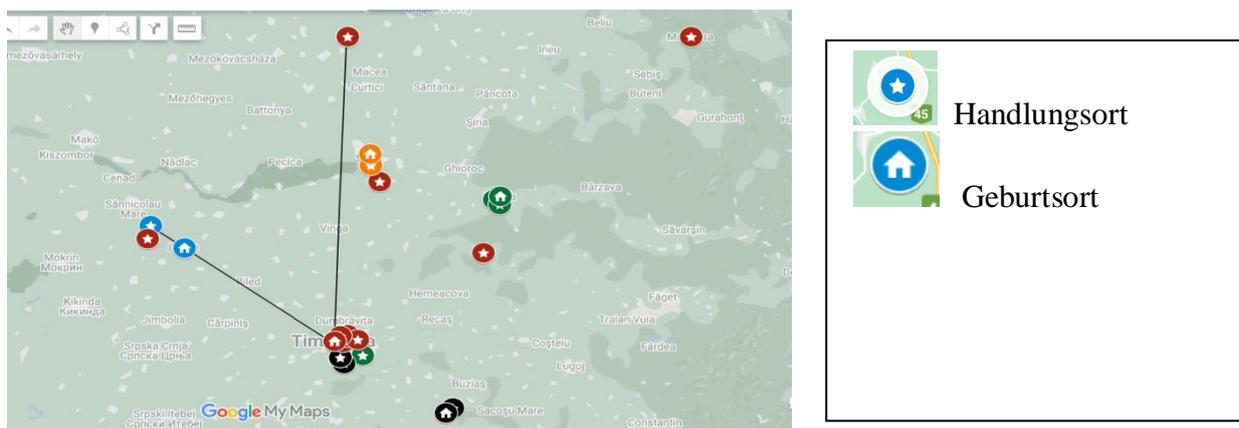


Abb. 4

- Cătălin Dorian Florescu (rumänisch)
- Herta Müller (deutsch)
- Carmen Francesca Banciu (rumänisch)
- Peter Rosenthal (jüdisch)
- Richard Wagner (deutsch)

Die zwei Modelle gewinnen an Bedeutung, wenn wir sie in einen zeitlichen Kontext platzieren und vergleichsweise untersuchen.

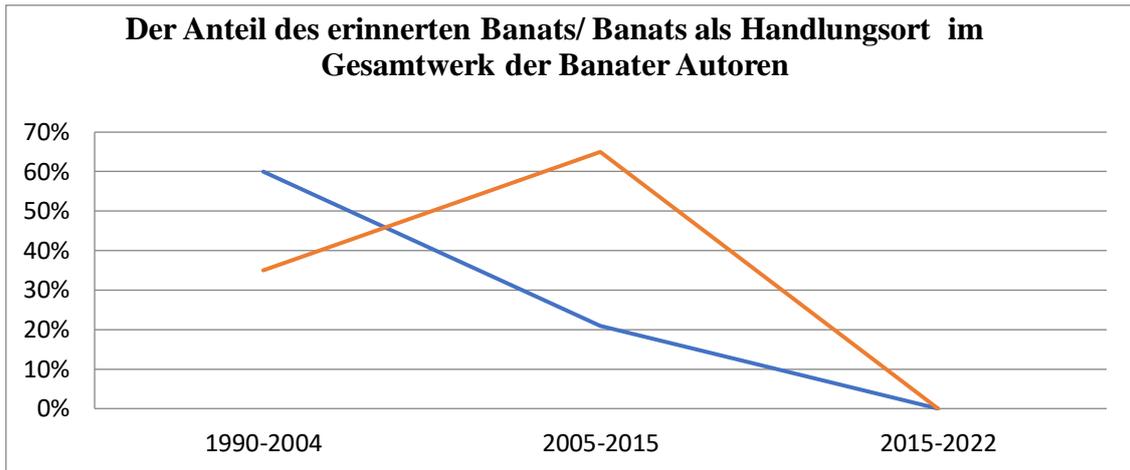


Abb. 5

Die Grafik veranschaulicht die Dichte der projizierten Orte (die blaue Linie) und die Dichte der Handlungsorte (die rote Linie) im Banat für drei unterschiedliche Zeiträume: von 1990 bis 2004, von 2004 bis 2015, von 2015 bis 2022. Während von 1990 bis 2004 mehr als die Hälfte (60%) aller projizierten Orte im Banat angesiedelt waren, fiel in den nächsten zehn Jahren (von 2004 bis 2015) diese Zahl auf 21%. Die Dichte der Handlungsorte im Banat weist dagegen eine verkehrte Tendenz auf. Während in der ersten Zeitspanne das Interesse für das Banat als Ort der Handlung nicht zu groß scheint, gibt es ab Mitte der 2000er Jahre ein Aufwärtstrend, sodass sich die Anzahl der Handlungsorte in diesem Zeitraum fast verdoppelt. Ab 2015 scheint aber die literarische Landkarte vollkommen entvölkert zu sein; das Banat sinkt in die Bedeutungslosigkeit ganz ab.

In den Romanen der fünf Autoren sind autobiographische Elemente stark ausgeprägt, wobei die Protagonisten zu imaginierten Alter-Egos der Autoren gedeutet werden. Richard Wagners *Habseligkeiten* und Cătălin Dorian Florescus *Jacob beschließt zu lieben* sind die einzigen Romane, die die Transformationen, die das Banat als Teil des Osmanischen Reiches, der Habsburger Monarchie und schließlich als Teil der Republik Rumänien durchmacht, bis ins siebzehnte Jahrhundert zurückverfolgen. Die Texte nehmen ein Netz von Migrationsbewegungen auf, das sich über die Region hinweg zieht und stellen anhand von Einzelschicksalen die Abfolge von hinaus und hinein dar.

Die Auswanderung der Autoren in den 1980er Jahren und das damit verbundene Bedürfnis, dem Westen Einblicke in den Alltag der kommunistischen Diktatur anhand ihrer Protagonisten zu bieten, verlieh der in dem Banat verorteten fiktionalen Erinnerung eine besondere Attraktivität. Während in den 1990er Jahre

Literatur die Funktion des Zeugnis-Ablegens übernahm, änderte sich das Mitte der 2000er Jahre, als nach dem Beitritt Rumäniens in die EU (2007) viele Autoren zurück nach Banat kehrten und die Region nicht mehr als projizierter Ort, sondern als Handlungsort inszenierten.

Die Zuordnung zur Exilliteratur (Matt 1992) bzw. Migrationsliteratur (Trojanow/Oliver 2016, 185) und die damit verbundene Anwendbarkeit der sich überschneidenden Begriffe „Exil“ und „Migration“ prägen jedoch die Schreibstrategie dieser Autoren, sodass eine weitere Analyse der *Kotexte* nötig war, um die Differenzen zwischen den thematischen Schwerpunkten zu offenbaren.

5 Kartierung von Bedeutungen, mit denen der Raum aufgeladen wird

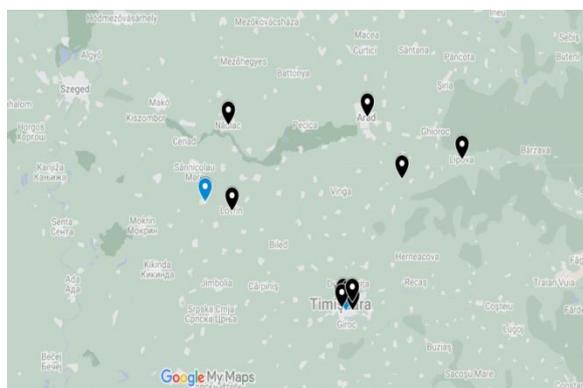
In einem nächsten Schritt sollte untersucht werden, mit welchen Bedeutungen der Raum symbolisch aufgeladen ist. Es wurden zwei Kategorien für das Codiersystem abgeleitet, die als Suchparameter dienten. Die generierte Konkordanzanalyse berechnete die Dichte der Häufigkeitsverteilung für zwölf unterschiedliche Attribute:

Kategorie A: Attribute, die einen Ort als bedrohlich beschreiben: *Friedhof, Angst, unheimlich, bewacht/überwacht, nicht sicher, dunkel*

Kategorie B: Attribute, die einen Ort als nostalgisch beschreiben: *Geborgenheit, bekannt, Kinder/Kindheit, freuen, Zartheit, schön/prächtig*

Attribut	Anzahl	Dichte
Friedhof	10	0,06%
Kinder/Kindheit	8	0,05%
bekannt	8	0,05%
Angst	6	0,04%
bewacht/überwacht	4	0,04%
freuen	4	0,03%
schön/prächtig	3	0,03%
unheimlich	4	0,03%
nicht sicher	2	0,02%
dunkel	2	0,02%
Zartheit	1	0,01%
Geborgenheit	1	0,01%

In der Tabelle wurden die Attribute nach ihrer Häufigkeit geordnet. Die Verteilung der Werte für die einzelnen Kategorien ist äußerst einheitlich, keine Gruppe ist im Gesamtkorpus vorherrschend. Auch in diesem Fall aber gewinnt die Wortfrequenzanalyse an Bedeutung, wenn sie in einen zeitlichen Kontext platziert wird.



blau – als bedrohlich empfundene Orte
 schwarz – als nostalgisch empfundene Orte

Abb. 6 – Zeitraum 1990 – 2004

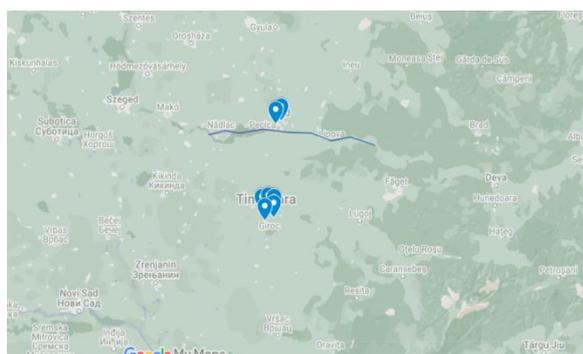


Abb. 7 – Zeitraum 2005 – 2015

Die Karten zeigen die Häufigkeit der als bedrohlich bzw. nostalgisch empfundenen Orte für zwei unterschiedliche Zeiträume: Abb. 6 von 1990 bis 2004 und Abb. 7 von 2005 bis 2015. Deutet man die Ergebnisse aus einer geschichts- und kulturhistorischen Perspektive¹⁴, so kann man den Karten Informationen darüber entnehmen, wie sich der Schwerpunkt in der Erinnerungskultur im postkommunistischen Rumänien verlagert hat.

¹⁴ Vgl. Berg, Olaf: *Film als historische Forschung. Perspektiven für eine kritische Geschichtswissenschaft als Aneignung der Gegenwart in dialektischen Zeit-Bildern. Anschlüsse an Gilles Deleuze und Walter Benjamin*. In: Heigl, Richard/Petra Ziegler/Philip Bauer (Hgg.): *Kritische Geschichte. Perspektiven und Positionen*. Leipzig: Universitätsverlag 2005, S. 133-143. Siehe auch: Erll, Astrid/Stephanie Wodinka: *Phänomenologie und Methodologie des „Erinnerungsfilms“*. In: Erll, Astrid/Stephanie Wodinka/Sandra Berger (Hgg.): *Film und kulturelle Erinnerung. Plurimediale Konstellationen*, Berlin: De Gruyter 2008, S. 1-21.

Poststrukturalistische Ansätze¹⁵ betonen, dass die Erinnerung stets an das Bedingungsgefüge der Gegenwart orientiert ist und darauf bezogen selektiert wird. Erinnerungen sind nicht nur an die Subjektivität des Individuums gebunden, sondern auch an die vielschichtigen Diskurse, die sich in den Medien etablieren. Vielmehr kann dasselbe historische Ereignis als „mythical, politicized, traumatic, familial, generational, genealogical, contested, aestheticizing and entertaining“¹⁶ erinnert werden. Deckungsgleich ist das Verständnis der kommunistischen Vergangenheit in Rumänien von unterschiedlichen Gruppen- und Generationeninteressen geprägt, die zur Entstehung wechselnder Erinnerungen des kommunistischen Alltags führen.¹⁷ Anfang der Neunziger Jahre erfolgte die Aufarbeitung der kommunistischen Vergangenheit auf einer kulturellen Ebene. Die memorialistische Literatur bot den politischen Häftlingen und den von dem Überwachungsapparat der Securitate Betroffenen ein Sprachrohr an, ihre Traumata zum Wort zu bringen.¹⁸ Eine auf die Opfer fokussierte Erinnerungskultur trat auf, die in prägnanten Schmerzbildern die erschütternden Erfahrungen der Zeitzeugen offenbarte. Die Globalisierung und die Krisen nach der Jahrtausendwende brachten zusätzlich Stagnation und Rückschritt, sodass Ende der 1990er Jahre das Erinnerungsnarrativ des Kommunismus bedeutender Transformationen unterlag. Statt einer bedrohlichen Form überwog eine „wehmütige Form des Erinnerns“ (Mattusch 2018: 37) an den Kommunismus. Hinzu brachte die Eröffnung der CNSAS-Behörde (1999) einen Wandel von einer mythisierten, fikionalisierten Vergangenheitsaufarbeitung, zu einer wissensbezogenen auf historischen Quellen basierenden Auseinandersetzung mit dem Securitate-Erbe.

¹⁵ Vgl. Erll, Astrid/ Ansgar Nünning (Hgg.): *Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität – Historizität – Kulturspezifität*. Berlin/New York: De Gruyter 2004.

¹⁶ Erll, Astrid: *Memory in Culture*, Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan 2011, S. 105.

¹⁷ Mattusch, Michèle: *Zum Einstieg*. In: Mattusch, Michèle (Hg.): *Kulturelles Gedächtnis – Ästhetisches Erinnern. Literatur, Film und Kunst in Rumänien*. Berlin: Frank & Timme 2018, S. 9-59, hier zit. S. 25.

¹⁸ Die sich abzeichnende politische Kontinuität versetzte die Aushandlung der Vergangenheit von der politischen auf eine kulturelle Ebene, sodass bis zu Eröffnung des Securitate Archivs (CNSAS) im Jahr 1999, die Vergangenheitsaufarbeitung nur auf Zeitzeugenberichte basierte. Siehe: Petrescu, Cristina/Dragoş Petrescu: *The Canon of Remembering Romanian Communism: From Autobiographical Recollections to Collective Representations*. In: Todorova, Maria/Augusta Dimou/Stefan Troebst (Hgg.): *Remembering Communism. Private and Public Recollections of Lived Experience in Southeast Europe*. Budapest: CEU Press, 2014, S. 43-70.

6 Kartierung der Figuren

Weitere Interpretationsmöglichkeiten, die sich im Prozess der Kartierung eröffnen, betrifft auch die Figurenkonstellation. Eine Karte kann zeigen, ob ethnische Kriterien den Zugang der Figuren zum Raum bedingen, oder Fragen nach der Verlagerung von Dominanzverhältnissen und Berührungspunkten zwischen Figuren unterschiedlicher ethnischer Herkunft beantworten.

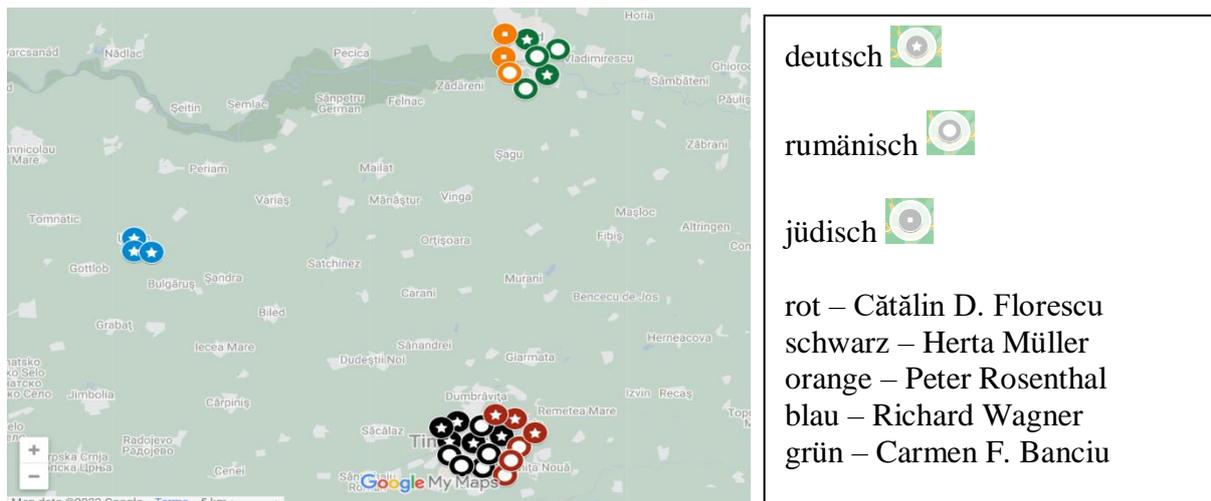


Abb. 8

Unabhängig von ihrer eigenen ethnischen Herkunft haben sich alle fünf Autoren für Vielfalt in der Figurenbesetzung entschieden. Ihre Romane beschränken sich nicht nur auf die Privatsphäre von einzelnen Gestalten, sondern spiegeln eine Gesellschaft wider, in der Rumänen, Deutsche und Juden friedlich zusammenleben. Herta Müllers, Cătălin Dorian Florescus, Richard Wagners, Carmen Francesca Bancius oder Peter Rosenthals Figuren können sich frei bewegen, und haben Zugang zu allen Orten, seien diese rural oder urban, öffentlich oder privat, zentral oder peripher. Die Karte veranschaulicht den kosmopolitischen, multiethnischen und multikulturellen Charakter der Region Banats. Die Zugehörigkeit zu der Habsburgermonarchie, dann zu dem Österreich-Ungarischen Reich und schließlich zu Rumänien hat das Banat in eine Region mit besonders hoher Dichte an verschiedenen Sprachen, Kulturen und Bräuchen verwandelt.

7 Fazit

Die Karten und Graphiken zeigten anhand eines konkreten Beispiels, der Modellregion Banat, Möglichkeiten auf, eine Gegend in ihren topographischen und geographischen Bezügen zu interpretieren und damit neue Deutungswege für die Untersuchung von Beziehungen zwischen literarischem Raum, narrativer

Struktur und Figurenkonstellation zu erkunden. Die Karten sind als „komplementäre Interpretationsinstrumente zur nicht-visualisierbaren Textanalyse“ (Döring 2008, 620) zu verstehen und sollen die Sicht auf den Text bereichern.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Banciu, Carmen Francesca: *Lebt Wohl, Ihr Genossen und Geliebten!* Berlin: PalmArtPress 2018.
- Banciu, Carmen Francesca: *Das Lied der traurigen Mutter*. Berlin: Rotbuch 2007.
- Banciu, Carmen Francesca: *Berlin ist mein Paris*. München: Ullstein 2007.
- Banciu, Carmen Francesca: *Ein Land voller Helden*. Berlin: Ullstein 2007.
- Banciu, Carmen Francesca: *Vaterflucht*. Berlin: Volk und Welt Verlag 1998.
- Florescu, Dorian Cătălin: *Der Mann, der das Glück bringt*. München: C.H. Beck 2016.
- Florescu, Dorian Cătălin: *Jacob beschließt zu lieben*. München: C.H. Beck 2010.
- Florescu, Dorian Cătălin: *Zaira*. München: C.H. Beck 2008.
- Florescu, Dorian Cătălin: *Der blinde Masseur*. München: C.H. Beck 2006.
- Florescu, Dorian Cătălin: *Wunderzeit*. Zürich: Pendo 2001.
- Müller, Herta: *Reisende auf einem Bein*. München: C.H. Beck 2010.
- Müller, Herta: *Atemschaukel*. München: Carl Hanser 2009.
- Müller, Herta: *Heute wär ich mit lieber nicht begegnet*. Hamburg: Rowohlt 1997.
- Müller, Herta: *Herztier*. Hamburg: Rowohlt 1994.
- Müller, Herta: *Der Fuchs war damals schon der Jäger*. Hamburg: Rowohlt 1992.
- Rosenthal, Peter: *Nachts nicht weit von wo*. Köln: Weissmann 2019.
- Rosenthal, Peter: *In die Zeit fallen*. Oldenbourg: Schardt 2013.
- Rosenthal, Peter: *Entlang der Vernloer Straße*. Oldenbourg: Igel 2001.
- Wagner, Richard: *Belüge mich*. Berlin: Aufbau Verlag 2011.
- Wagner, Richard: *Das reiche Mädchen*. Berlin: Aufbau Verlag 2007.
- Wagner, Richard: *Habseligkeiten*. Berlin: Aufbau Verlag 2004.
- Wagner, Richard: *Miss Bukarest*. Berlin: Aufbau Verlag 2001.
- Wagner, Richard: *Im Grunde sind wir alle Sieger*. Stuttgart: Klett-Cotta 1998.
- Wagner, Richard: *Lisas geheimes Buch*. Taschenbuchverlag 1996.
- Wagner, Richard: *Mythendämmerung. Einwürfe eines Mitteleuropäers*. Hamburg; Rowolth 1993.
- Wagner, Richard: *Die Muren von Wien*. Luchterhand: Literaturverlag 1990.

Sekundärliteratur

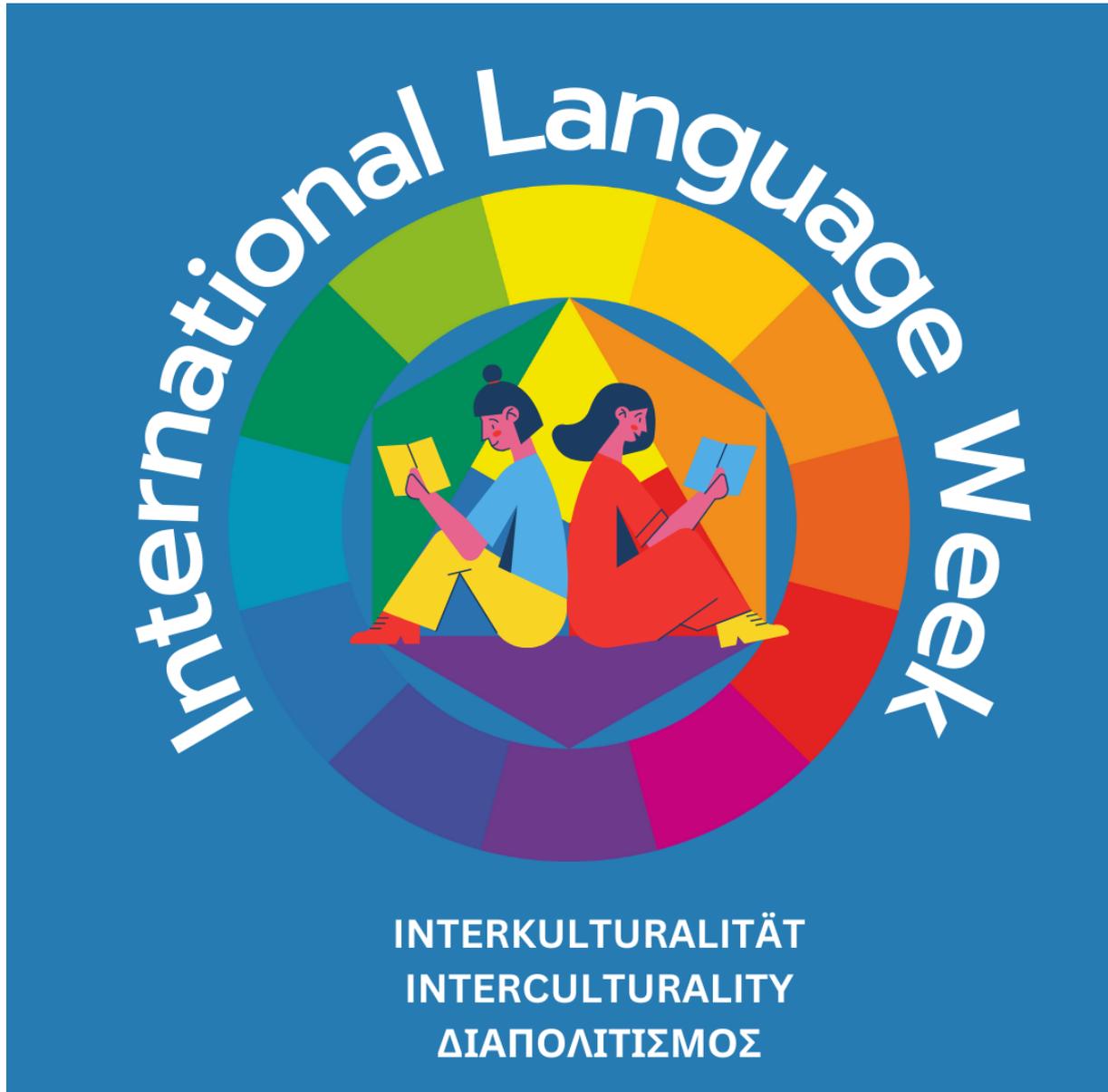
- Döring, Jörg: „Distant Reading. Zur Geographie der Toponyme in Berlin-Prosa seit 1989.“ *Zeitschrift für Germanistik* 18.3 (2008), 596-620.
- Haines, Brigid: „The Eastern European Turn in Contemporary German, Swiss and Austrian Literature“. *Debatte: Journal of Contemporary Central and Eastern Europe* 16. 2 (2008), 135–149.
- Haines, Brigid: „Introduction: The eastern turn in contemporary German-language literature“. *German Life and Letters* 68.2 (2015), 145–153.
- Hones, Sheila: *Literary Geographies. Narrative Space in Let the Great World Spin*. New York: Palgrave 2014.
- Jockers L., Matthew: *Text Analysis with R for Students of Literature*. Heidelberg/New York: Springer 2014.
- Matt, Peter von: „Diktatur und Dichtung. Herta Müllers Gedanken über Fuchs und Jäger.“ *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 29. Sept. 1992.
- Mattusch, Michèle: „Zum Einstieg“. Ders. (Hg.): *Kulturelles Gedächtnis – Ästhetisches Erinnern. Literatur, Film und Kunst in Rumänien*. Berlin: Frank & Timme 2018, 9–59.
- Moretti, Franco: *Atlas of the European novel 1800-1900*. London/New York: Verso 1998.
- Moser, Natalie: „Deutschsprachige Migrationsliteratur in der Schweiz? Zur Prosa von Cătălin Dorian Florescu.“ In: Rădulescu, Raluca/Baltes-Löhr, Christerl (Hg.): *Pluralität als Existenzmuster. Interdisziplinäre Perspektiven auf die deutschsprachige Migrationsliteratur*. Bielefeld 2016, 173-191.
- Ramsay, Stephen: *Reading Machines. Toward an Algorithmic Criticism*. Urbana/Chicago: University of Illinois Press 2011.
- Trojanow, Ilija/Oliver, José.F.A.: „Ade, Chamisso-Preis?“ *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 21. Sept. 2016.
- Westphal, Bertrand: *Geocriticism. Real and Fictional Spaces*. New York: Palgrave 2007, translated by Robert T. Tally.
- Yuan, May: „Mapping Text.“ In: Bodenhamer, David J./Corrigan, John/Harris M., Trevor (Hg.): *The Spatial Humanities. GIS and the Future of Humanities Scholarship*. Bloomington&Indianapolis: Indiana University Press 2010.
- Zipfe, Frank: „Autofiktion“. In: Lamping, Dieter (Hg.): *Handbuch der literarischen Gattungen*. Stuttgart: Kröner 2009.

Internetquellen

- Lancaster University, <https://www.lancaster.ac.uk/mappingthelakes/>, letzter Zugriff 16. Mai 2021.
- ETH Zürich, <https://karto.ethz.ch/forschung/abgeschlossene-projekte/a-literary-atlas-of-europe.html>

Piatti, Barbara et al.: *Literary geography—or how Cartographers open up a new dimension for literary studies*. In: *Proceedings of the 24th International Cartographic Conference*, Santiago de Chile, 2009, https://icaci.org/files/documents/ICC_proceedings/ICC2009/html/nonref/24_1.pdf
University of Virginia, <https://www.viseyes.org/viseyes.htm>
Young, Sarah, UCLSSEES, http://www.mappingpetersburg.org/site/?page_id=120
Trinity College Dublin, Centre for Environmental Humanities, <http://cehresearch.org/DLAI/>

**INTERKULTURALITÄT / INTERCULTURALITY /
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ**



Interkulturelle Kommunikation in bikulturellen Ehen

*Cheikh Anta Babou*¹

Im Zeitalter der Globalisierung und der damit verbundenen anwachsenden räumlichen Mobilität sind interkulturelle Begegnungen eine Normalität geworden. Selbst auf der intimsten Ebene entwickeln sich immer mehr Beziehungen zwischen Menschen, die kulturell gesehen sehr weit voneinander stehen. (Ehe-)Partnerschaften zwischen Deutschen und Afrikaner/innen sind hierfür ein anschauliches Beispiel. Wegen vor allem der kulturellen Differenz geht diese Art bikultureller Verbindung meistens mit Kommunikations- und Verständnisproblemen einher. Zentrales Ziel dieses Beitrags ist es, am Beispiel von *Die weiße Massai* (2001), *Macumbé. Afrikanische Nächte* (2004) und *Ich bin ein Black Berliner* (2006) die Problematik der Kommunikation in bikulturellen Partnerschaften eingehend zu untersuchen.

Schlüsselbegriffe: Globalisierung, Migration, Kulturbegegnung, bikulturelle Ehe, interkulturelle Kommunikation

In the age of globalization and the associated increase in spatial mobility, intercultural encounters have become a normality. Even on the most intimate level, more and more relationships are developing between people who are culturally very far apart, as is the case, for example, between Germans and Africans. Because of cultural difference in particular, this kind of bicultural connection is usually accompanied by problems of communication and understanding. Based on the examples of *Die weiße Massai* (2001), *Macumbé. Afrikanische Nächte* (2004) and *Ich bin ein Black Berliner* (2006), this paper is intended to deal intensively with this problem.

Keywords: globalization, migration, cultural encounter, bicultural marriage, intercultural communication

¹ Dr. Phil. Cheikh Anta Babou unterrichtet seit Oktober 2017 Literatur und Landeskunde der deutschsprachigen Länder an der Germanistikabteilung der Universität Cheikh Anta Diop von Dakar im Senegal. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen der Translationswissenschaft (Literaturübersetzung und Untertitelung), Neueren Deutschen Literaturwissenschaft, Landeskunde deutschsprachiger Länder, Medien- und Filmanalyse sowie der interkulturellen Kommunikation. Die letzte Publikation ist **Flüchtlingskrise in Deutschland. Die Integrationsproblematik in ABBAS KHIDERS Roman Ohrfeige von 2016** verfügbar unter: <https://doi.org/10.18778/2196-8403.2022.05>. E-Mail: babou13cheikh@gmail.com

Einleitung

Begegnungen über nationale und kulturelle Grenzen hinweg sind heutzutage kein neues Phänomen mehr. Internationale Migrationsbewegungen und vielfältige Prozesse der globalen wirtschaftlichen und kulturellen Vernetzung tragen dazu bei, dass Menschen aus den verschiedensten Ländern und Kulturen miteinander in Kontakt treten. Interkulturelle Begegnungen haben verschiedene Formen sowie Gegenstandsfelder. Im vorliegenden Beitrag liegt der Schwerpunkt auf bikulturellen Ehen, das heißt Ehen, in denen Angehörige zweier Nationen und Kulturen aufeinandertreffen. „Bikulturelle Ehen gelten dann häufig als kaum möglich, bzw. im Vergleich zu monokulturellen Ehen als weniger dauerhaft und zum Scheitern verurteilt“, stellt Claudia Gómez Tutor fest. (1995, 1) Das scheinbar vorprogrammierte Scheitern ist darauf zurückzuführen, dass aufgrund des Aufeinandertreffens unterschiedlicher Sprachsysteme und Kulturstandards – gemeint sind differenzierte Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens, Handelns – bikulturelle im Vergleich zu monokulturellen Verbindungen erhöhte Anforderungen zum Aufbau und zur Aufrechterhaltung einer gemeinsamen Existenz zu bewältigen haben.

Ziel dieses Beitrags ist es nicht, einen umfassenden Blick auf die Problemfelder zu werfen, die sich für Ehen zwischen Individuen mit unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeit ergeben. Dies wurde schon in zwei meiner früheren Arbeiten gemacht.² Deshalb geht es mir hier darum, die Frage der interkulturellen Kommunikation ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken. Eine Frage, die aufgrund der „kulturellen Überschneidungssituation“ (Thomas 2005, 44), in der sich Ehepartner aus verschiedenen Kulturen befinden, sehr komplex ist. Diesbezüglich betont Claudia Gómez Tutor (ebd., 82):

Interkulturelle Kommunikation im Sinne dieser Arbeit meint, daß zwei Personen aufeinandertreffen, die ein unterschiedliches gesellschaftliches Wissen und deutlich voneinander abweichende sprachliche Handlungsmuster aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu

² Siehe hierzu: Babou, Cheikh Anta. 2013. „Interkulturelles Zusammenleben am Beispiel deutsch-kenianischer Ehen in Corinne Hoffman *Die weiße Massai*“. In: Yeon-Soo Kim & Michael Mayer (Hgg.). *Linguistic Perspectives & Qualitative Research Vol. 4, No. 1*. Bayreuth: The Association for Language of Public Administration & Qualitative Research. 21 – 39.

Babou, Cheikh Anta. 2020. « Migration im deutsch-afrikanischen Kontext: Die Problematik bikultureller am Beispiel von Jones Kwesi Evans' Werk *Ich bin ein Black Berliner* ». In: *The journal of african and postcolonial studies. Migration, literature and society, issue number 2*, éd. Par Gorgui Dieng et Abdou Ngom, Dakar: The laboratory of african and postcolonial studies, school of Arts and Civilisations – ARCIV, Université Cheikh Anta Diop de Dakar. 161-181.

verschiedenen Regionalkulturen aufweisen. Gleichzeitig kommt die Besonderheit hinzu, daß die Beteiligten verschiedenen Geschlechtern angehören, was sich ebenfalls auf den Kommunikationsablauf auswirkt. Die einzelnen Personen interagieren im interkulturellen Kommunikationsprozeß jeweils mit ihren spezifischen kulturellen Kenntnissen und Erfahrungen und leiten daraus ihr eigenes Verhalten und ihre Erwartungen an die andere Person ab.

Vor diesem Hintergrund werden Werke der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur – die sich mit der Frage binationaler Ehen zwischen deutschen Frauen und afrikanischen Männern befassen – wie zum Beispiel *Die weiße Massai* (2001) von Corinne Hofmann, *Macumbé. Afrikanische Nächte* (2004) von Mara Kubek und *Ich bin ein Black Berliner* (2006) von Jones Kwesi Evans herangezogen und analysiert. Hierbei sollen vor allem folgende Fragen beantwortet werden: Welche Schwierigkeiten ergeben sich durch das Aufeinandertreffen zweier unterschiedlicher Kommunikationssysteme? Spielt dabei die Kulturdifferenz auch eine Rolle? Wie gehen die Ehepartner mit Kommunikationsproblemen um? Was sind die daraus resultierenden Folgen für die Beziehung?

Kommunikation in bikulturellen Ehen: Ein komplexer Vorgang

Bei der Zusammenkunft von Menschen unterschiedlichen kulturellen Hintergrunds spielt die Kommunikation eine grundlegende Rolle. Die Konstruktion des gemeinsamen Lebens hängt im größten Teil von der Kommunikation ab, denn „[d]as eheliche Gespräch erschafft nicht nur eine neue Welt, sondern sorgt auch dafür, daß sie repariert und fortwährend neugestaltet wird.“ (Berger & Kellner 1965, 228) Erwähnenswert ist, dass Kommunikation auch in monokulturellen Ehen, d.h. zwischen Partnern aus demselben Kulturkreis nicht immer leicht ist; Schwierigkeiten im Sinne von falschen Interpretationen und undeutlicher Informationsabgabe oder –aufnahme kommen häufig vor. Thomas (1988, 149) zufolge gelingt die zwischenmenschliche Kommunikation innerhalb derselben Kultur deshalb, „weil der Umgang mit [den Symbolsystemen] seit frühester Kindheit gelernt und eingeübt wurde.“ Im Fall bikultureller Beziehungen ergibt sich jedoch ein ganz anderes Bild wegen der Kulturspezifität des Kommunikationsapparates. Es treffen „gewohnte, eigenkulturell geprägte Verhaltensweisen, Denkmuster und Emotionen mit fremden, ungewohnten Verhaltensweisen, Denkmustern und Emotionen der fremdkulturell geprägten Interaktionspartner“ (ebd., 150) zusammen. Daher ist der Informationsaustausch oft störungsanfällig und kompliziert:

Zwar sind zunächst bikulturelle und monokulturelle Paare in einer ähnlichen Lage, denn in jeder Ehe treffen sich zwei Personen aufeinander, die in der Regel in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen aufgewachsen sind und sich nun ihre gemeinsame eheliche Realität durch Übereinkünfte in den für sie relevanten Lebensbereichen schaffen müssen. In bikulturellen Ehen ist jedoch durch das Zusammentreffen zweier deutlich differierender Kultursysteme und damit zweier unterschiedlicher Kommunikationssysteme die Erarbeitung von Übereinkünften erheblich aufwendiger. (Tutor a.a.O., 13)

Die Komplexität des Kommunikationsprozesses ist auf kulturell bedingte Differenzen zurückzuführen. Die ins Gespräch kommenden Menschen gehören verschiedenen Kulturen und Lebenswelten an; sie weisen jeweils eine kulturspezifische Identität auf, die aus personaler und sozialer Identität besteht. Wen-Shing Tseng betont:

When persons of different cultural backgrounds marry, because of the cultural factor their difficulties in adjusting to one another are far more greater than for the couples of the same culture. To the normal differences in personality, education, and life experience, must be added the difference in customs and values associated with differing cultures. (zit. n. M. Scheibler 1992, 82)

Die Kulturdifferenz erschwert nicht nur die verbale Verständigung, sondern kann auch in vielen Fällen zu kulturellen Missverständnissen und Fehlkommunikationen führen. Das Problem ist, dass aufgrund fehlender Erfahrungen mit dem jeweiligen Kommunikationssystem die Kulturstandards nicht oder nur schwer entschlüsselt werden können und demzufolge kein gemeinsames Kommunikationsmuster ausgewählt werden kann, auf dessen Grundlage Informationen interpretierbar sind. Somit muss beim Informationsaustausch der betroffenen Personen (zunächst) von Fehlkommunikationen und Missverständnissen ausgegangen werden, weil „bisherige Handlungs- und Verhaltensmuster bzw. Selbstdefinitionen und Bewertungen außer Kraft gesetzt sind und sich die sendende und empfangende Person nicht mehr oder nur noch eingeschränkt verständigen können.“ (Tutor a.a.O., 84)

Hinzu kommt, dass die Ehepartner meistens allein aus dem eigenkulturellen Orientierungssystem handeln, in diesem Fall sprechen bzw. kommunizieren. Sie betrachten ihren eigenen kulturellen Bezugsrahmen als selbstverständlich und erklären ihn zur Norm. Die Bezugnahme auf die Realitäten der eigenen Kultur erweist sich aber für den anderen Partner als problematisch, zumal da sein

Herkunftsland in vergleichbaren Situationen über ganz andere Wertmaßstäbe verfügt. Béatrice Hecht-El Minshawi (1988, 226) schreibt dazu:

Es ist nicht einfach, in ein Land zu reisen, dessen Sprache man nicht spricht und dessen Kommunikationssignale anders bewertet werden als in der Heimat. Jede Person, die kulturelle Grenzen überschreitet, merkt, daß am neuen Ort die eigenen Interpretationen von Gestik und Mimik, von Lachen, Weinen und Trösten, von Trauer und Resignation, von Beschäftigung und Nichtstun, sowie von Moral, Glauben, Höflichkeit und Würde, Ehrlichkeit und Unehrllichkeit usw. nicht mehr selbstverständlich gültig sind.

Diese Situation führt in vielen Fällen zu Fehlinterpretationen, Unstimmigkeiten, Missverständnissen, Spannungen, die auch zu Konflikten in der Ehe eskalieren können.

Es darf nicht unerwähnt bleiben, dass Kommunikationsprobleme in bikulturellen Verbindungen nicht nur kulturspezifisch sind; sie sind auch von der Sprache bedingt. „Eine wichtige und oft entscheidende Rolle bei der Kommunikation von Personen verschiedener Kulturen spielt das Element der Sprache. Sprache fungiert, bei der Verständigung in einer fremden Welt, als symbolische Vermittlungsinstanz und nimmt einen zentralen Bereich darin ein“, stellt Katharina Rinnerthaler (2011, 113) fest. Damit die Sprache die ihr zugeschriebene Rolle als Verständigungshilfe effektiv ausüben kann, muss sie selbstverständlich von den am Dialog beteiligten Personen beherrscht bzw. fließend gesprochen werden. Gerade da liegt das Problem bei binationalen Ehen, die hier interagierenden Personen sprechen Sprachen, die teilweise oder stark verschieden sind. Aus diesem Grund muss „mindestens einer der Kommunikationspartner [...] zumeist Lerner der Sprache [sein], in der kommuniziert wird.“ (Knapp-Potthoff 1987, 424).³

³ Auf diesen Punkt geht Tutor (a.a.O., 83) noch ausführlicher ein: „Voraussetzung für einen Austausch ist ein gemeinsames Sprachsystem und die Überlappung der Lebenswelt der beteiligten Personen als Basis zur Interpretation der Information. Gerade diese Bedingungen sind in interkulturellen Kommunikationssituationen häufig nur eingeschränkt gegeben, vor allem zu Beginn des Prozesses. Es muß sich deshalb mindestens eine der beiden Personen ein für sie unbekanntes Kommunikationssystem aneignen und in dieser ‘Fremdsprache’ und der fremden Kultur handeln. Dabei bestehen wenigstens temporär Nachteile bzw. ein erhöhter Energieaufwand zur Zielerreichung für zumindest eine der beiden beteiligten Personen. Zwar ist es möglich, relativ rasch ein Grundwissen im lexikalischen und grammatikalischen Bereich des anderen Kommunikationssystems zu erwerben, dieses reicht jedoch für eine befriedigende Kommunikation nicht aus.“

Es ist einleuchtend, dass der Erwerb einer Fremdsprache oft eine beschwerliche Aufgabe ist, vor allem wenn die zu erlernende Sprache Deutsch⁴ oder eine afrikanische Sprache ist. Insofern sind gravierende Kommunikationsbehinderungen durch eingeschränkte Sprachkenntnisse, eine ungenaue oder falsche Dekodierung der beabsichtigten Information, aber auch Missverständnisse, unterschiedliche konnotative Bedeutungsfestlegungen oder fehlende Interpretationen der empfangenden Nachricht charakteristisch für den Dialog in binationalen Paaren. Zu den oft festgestellten Schwierigkeiten bei dieser Form interkultureller Kommunikation schreiben Gracia M. Torres und Jürgen Wolff (zit. n. Tutor a.a.O., 111; Hervorhebg. i. Original) Folgendes:

- Auswahl falscher Zeichen wegen mangelnder Sprachbeherrschung ('Hose' statt 'Haus'),
- Gleichsetzung nicht genau bedeutungsgleicher Wörter ('studieren' im Deutschen und 'estudiar' im Spanischen),
- Verwendung von Wörtern mit verschiedenen Konnotationen ('sun' für einen Londoner, 'sole' für einen Sizilianer)

Neben den von der Nichtbeherrschung des neuen anzuwendenden Sprachsystems (Wortschatz, Grammatik) bedingten Fehlerquellen und den nonverbalen Kommunikationsmitteln – gemeint sind der Blickkontakt, die Körperhaltung, die Gestik und die Mimik⁵ – ist es insbesondere die mangelhafte Übersetzungsäquivalenz von Wörtern und Begriffen aufgrund der konnotativen Differenzen zwischen Fremd- und Muttersprache, die in der ehelichen Kommunikation Schwierigkeiten bereiten.

Die vorangegangenen Ausführungen machen deutlich, dass sich die unterschiedlichen Kultur- und Sprachsysteme und die damit einhergehenden spezifischen Normen, Werte und Verhaltensmuster als problemverursachende Elemente für Kommunikationsabläufe in bikulturellen Partnerschaften erweisen. Diese Störfaktoren scheinen so schwer zu bewältigen, dass Edith Broszinsky-Schwabe zufolge ein zufriedenstellender, wechselseitiger Austauschprozess zwischen den beteiligten Akteur/innen eher eine Exzeption ist: „Verständigung

⁴ Das Erlernen dieser Sprache vergleicht der deutsch-irakische Schriftsteller Abbas Khider nämlich mit dem Überqueren der Wüste ohne Wasser. Vgl. Khider, Abbas: Über das Deutsche: <file:///C:/Users/asus/Desktop/Abbas%20Khider/Abbas-Khider.pdf> (11.08.2022)

⁵ Hierzu schreibt Tutor (a.a.O., 114): „Neben dem verbalen Bereich können auch nonverbale Kommunikationsmittel bei der interkulturellen Kommunikation aufgrund ihrer Kulturspezifität zu Problemen führen. Hierbei ergeben sich häufig aus den größtenteils auf der Sachebene liegenden Problemen problematische Beziehungsdefinitionen, die einen weiteren Austausch erschweren, weil Informationen über das fremde Kommunikationssystem fehlen.“

zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen [ist] außerordentlich kompliziert, manchmal erfolglos oder mit Missverständnissen verbunden. Eine glatte, erfolgreiche Kommunikation ist eher die Ausnahme.“ (2010, 9). Auf dieser Grundlage sollen im Folgenden die für den vorliegenden Artikel ausgewählten Werke analysiert werden, wobei der Fokus auf die Kommunikations- und Verständigungsabläufe der inszenierten Protagonisten gestellt wird.

Kommunikationsprobleme in den analysierten Werken

In den ausgewählten Werken⁶ treten Kommunikationsschwierigkeiten zwischen den Hauptfiguren auf, gemeint sind die literarisch inszenierten Partner bzw. Eheleute. Wie in jeder bikulturellen Beziehung gehören die Hauptfiguren unterschiedlichen Kulturkreisen an und teilen demzufolge nicht dasselbe Sprachsystem. Sie sprechen Sprachen, die stark verschieden sind, denn im Hinblick auf ihre genetischen Verwandtschaften gehören sie Sprachfamilien an, die sehr weit voneinander entfernt liegen. Bei den Ehegattinnen stellt man fest, dass sie eine gemeinsame Muttersprache haben, nämlich das Deutsche, weil sie deutsche Staatsbürgerinnen sind. Die Ehegatten hingegen stammen aus unterschiedlichen afrikanischen Ländern und sprechen somit unterschiedliche afrikanische Sprachen. In *Macumbé. Afrikanische Nächte* der gebürtigen Thüringerin Mara Kubek spricht die gleichnamige senegalesische Hauptfigur, Macumbé, der im Werk als der Lover der Autorin dargestellt wird, Wolof⁷. In *Die weiße Massai* von Corinne Hofmann, einer deutschen-schweizerischen Buchautorin, ist die Muttersprache von ihrem kenianischen Ehemann, Lketinga, das Maa⁸. In der Autobiographie *Ich bin ein Black Berliner* ist die Muttersprache des aus Ghana stammenden Autors Jones Evans Kwasi das Akan⁹.

Bei der Betrachtung der Kommunikationsabläufe in den drei bikulturellen Beziehungen lässt sich feststellen, dass das Nichtteilen einer gemeinsamen

⁶ Die drei untersuchten Werke sind autobiographische Schriften. Die Autoren erzählen einen wichtigen Teil ihrer Lebensgeschichte, vor allem deren Erfahrungen einer Beziehung mit einem/einer fremdkulturellen Partner/in.

⁷ Das Wolof gilt im Senegal als *lingua franca*, es ist die am meisten gesprochene Sprache, obwohl Französisch aufgrund der Kolonialerfahrung des Landes offiziell als einzige Amtssprache deklariert wurde. Etwa 80 % der Senegalesen beherrschen die Sprache und machen das Wolof zur faktischen Umgangssprache des Landes. Daneben wird diese Sprache auch noch in den Nachbarländern Gambia und Mauretanien gesprochen.

⁸ Das Maa ist eine östliche nilotische Sprache, die von den Massai in Südkenia und Nordtansania gesprochen wird und zwischen 300 000 und 900 000 Sprecher hat.

⁹ Die größte Volksgruppe in Ghana sind die Akan. Ihre Sprache nennt man Akan-Sprache oder auch Twi. Sie gehört zu den Kwa-Sprachen.

Kommunikationssprache den Verständigungsprozess der Protagonisten erschwert. Im Werk *Die weiße Massai* versetzen die unterschiedlichen Sprachen (Deutsch und Maa) das Paar nicht in die Lage, eine zufriedenstellende Kommunikation zustande zu bringen. Dies kommt bei den Wortwechseln zwischen Lketinga und Corinne zum Vorschein, wie die Letztere erzählt: „Mir fällt auf, daß ich Lketinga fast nichts erzählen kann. Mein Englisch ist noch in den Anfängen, und auch Lketinga spricht kaum mehr als zehn Wörter. So sitzen wir bisweilen schweigend am Strand und strahlen einander einfach an [...]“ (Hofmann 2001, 23). In *Macumbé. Afrikanische Nächte* von Mara Kubek ergibt sich ein ähnliches Bild. Die gleichnamige deutsche Partnerin kann das Wolof, die Muttersprache ihres senegalesischen Lovers Macumbé, nicht sprechen, dadurch entstehen zwangsläufig Kommunikationsprobleme. „Die Sprache der Wolof war mir gänzlich fremd, und da keine der Einheimischen Französisch zu beherrschen schien, verliefen unsere Kommunikationsversuche binnen Sekunden im Sand. Wollte ich mich in die Sonne setzen, so wies man mir einen Platz im Schatten an“, stellt Mara mit Bedauern fest (2004, 34). Dieselbe Erfahrung haben der Ghanaer Evans und seine deutsche Frau Anna vor allem zu Beginn ihres Zusammenlebens in der Hauptstadt Deutschlands durchgemacht. Die unterschiedlichen Sprachsysteme (Deutsch und Akan) haben die Kommunikationsversuche des Paares zu einer schwierig zu meisternden Herausforderung gemacht. Dazu schreibt Evans Folgendes: „Aber da mein Deutsch so schlecht war, kamen Gespräche nur sehr stockend und mühsam zustande“ (2006, 63).

Für die in Afrika lebenden Ehepartner müssen sich die Betroffenen mit zusätzlichen kommunikationsbeeinträchtigenden Problemen auseinandersetzen. Dies betrifft beispielsweise im Werk *Die weiße Massai* die Unmöglichkeit, mit dem Partner schnell Kontakt aufzunehmen, wenn der andere einige Kilometer entfernt ist und eine wichtige Nachricht umgehend mitzuteilen hat. Im Gegensatz zur heutigen mediatisierten Alltagswelt in den Industrieländern und in vielen afrikanischen Ländern, wo durch E-Mail, SMS, Mobiltelefon o.ä. die zwischenmenschliche (Fern)Kommunikation einfach und geschwind läuft, ist die Lage der individuellen Fernkommunikation im dürren Samburu-Gebiet, in dem das Paar lebt, noch in primitivem Zustand. Es gibt dreierlei Formen von Fernkorrespondenz: die Briefkommunikation, die Mund-zu-Mund-Propaganda und die Null-Kommunikation. Die Briefkommunikation kommt ins Spiel, wenn Corinne in der Schweiz Urlaub macht und ihren Mann über etwas Wichtiges benachrichtigen will. Wenn der Brief im Laufe der Sendung nicht spurlos verschwindet, muss der Adressat mehrere Wochen abwarten, bis er das Schreiben erhält. Die Mund-zu-Mund-Propaganda besteht darin, eine dritte Person zu

beauftragen, die Distanz von einer Stadt zur anderen zu Fuß zurückzulegen, um eine Botschaft mündlich weiterzugeben. Bis sie beim Empfänger ankommt, muss der Auftraggeber mit Stunden und in schlimmsten Fällen mit Tagen rechnen. Die Null-Kommunikation bezieht sich in diesem Kontext auf die Situation, in der keine Kommunikation aus der Ferne möglich ist. Dies passiert, wenn Corinne z.B. in der Mitte des gefährlichen Dschungels, der sich auf der Strecke Barsaloi – Maralal befindet, oder irgendwo in der Buschlandschaft eine Autopanne hat und nicht in der Lage ist, Lketinga rechtzeitig darüber Bescheid zu geben. Missverständnisse und Zwistigkeiten entstehen, wenn sie hernach später als geplant zu Hause eintrifft:

Wir parken neben dem Laden, und ich will gerade aussteigen, als mein Mann mit bösem Blick auf mich zukommt. Er steht vor der Wagentür und schüttelt den Kopf: »Corinne, what is wrong with you? Why you come late?« Ich berichte, doch er wehrt, ohne zuzuhören, verächtlich ab und fragt stattdessen, mit wem ich die Nacht in Maralal verbracht habe. Jetzt packt mich die Wut. Wir sind knapp mit dem Leben davongekommen, und mein Mann glaubt, ich hätte ihn betrogen! (a.a.O., 183; Hervorhebg. i. Original)

Bei der Bewältigungsstrategie des Kommunikationsproblems greifen die in den Werken am interkulturellen Dialog beteiligten Protagonisten auf zwei Strategien zurück: eine dritte Person oder Sprache. Die dritte Person nimmt die Rolle des Brückenbauers ein; durch ihre Beherrschung der Kommunikationssprachen der Ehepartner macht sie den Dialog bzw. die Verständigung zwischen den Letzteren möglich. In *Die weiße Massai* übernimmt James, der kleine Bruder von Lketinga, die Übersetzungsrolle, vor allem in Situationen, in denen sich das Paar unfähig fühlt, sich allein zu verständigen. Dies lässt sich an folgender Textstelle eindeutig verdeutlichen: „Natürlich hat Lketinga wieder Angst, daß ich ihn verlassen will, doch diesmal stehen mir die Burschen [James und seine Mitschüler] zur Seite und können ihm mein Versprechen, in drei bis vier Wochen gesund zurück zu sein, Wort für Wort übersetzen.“ (ebd., 150) Das damit einhergehende Problem ist, dass das Paar die Drittperson nicht immer an seiner Seite hat – James zum Beispiel ist Internatsschüler und ist während des ganzen Schuljahrs nicht zu Hause – oder Letztere außerstande ist, das Gesagte sinngetreu wiederzugeben.

Die zweite Verständigungsmöglichkeit ist auf eine Drittsprache zurückzugreifen, „indem die Kommunikationspartner auf eine Sprache ausweichen, die beide Seiten beherrschen.“ (Rinnerthaler: a.a.O., 113) Anders gesagt, verwenden bikulturelle Eheleute eine neutrale Drittsprache – meistens –Englisch, das aufgrund seines internationalen Status das Vermögen hat, eine Verständigung über die nationalen Sprachgrenzen hinweg zu ermöglichen. In den Werken *Ich bin ein Black Berliner* – zumindest zu Beginn der Ehebeziehung – und *Die weiße*

Massai ist es der Fall.¹⁰ In den Interaktions- und Verständigungsprozessen der Ehepaare wird tatsächlich Englisch verwendet. Aber weil diese Sprache auch eine Fremdsprache für die Betroffenen ist und bleibt, stellt sich in vielen Fällen eine befriedigende Kommunikation als sehr schwierig heraus. Ein gutes Beispiel dafür gibt Corinne Hofmann in ihrem autobiographischen Roman, indem sie sagt:

Ich vermisse meinen Mann, ohne ihn ist diese Welt nur so halb interessant und lebenswert. Dann endlich, kurz vor Einbruch der Dunkelheit, schlendert er elegant auf die Hütte zu und das bekannte "Hello, how are you?" ertönt. Ich antworte etwas beleidigt: "Oh, not so good!", worauf er sofort erschrocken fragte: "Why?" Etwas beunruhigt über sein Gesicht beschließe ich, nichts über seine lange Abwesenheit verlauten zu lassen, da dies bei unseren mangelnden Englischkenntnissen nur zu Missverständnissen führen würde. (a.a.O., 34; Hervorhebg. i. Original)

Im Werk *Macumbé. Afrikanische Nächte* ist die Drittsprache nicht Englisch, sondern Französisch. Dies lässt sich auf den Status als einzige Amtssprache zurückführen, die dem Französischen in diesem westafrikanischen Land aufgrund des kolonialen Erbguts zugewiesen wird. Betrachtet man die Kommunikationsabläufe von Macumbé und seiner deutschen Partnerin Mara, so sieht man, dass das Paar, weil weder Deutsch noch Wolof in Frage kommen können, nur im Französischen eine Verständigungsmöglichkeit sieht. Der Gebrauch dieser Sprache ermöglicht aber eher eine spärliche Kommunikation, denn Maras Französischkenntnisse sind zu schlecht und Macumbé, weil er nie die Schule besucht hat und über keine Bildung verfügt, lediglich das lückenhafte auf der Straße erlernte Französisch spricht:

Ich war mir nicht darüber im Klaren, welche Pein mein Verhalten in diesem jungen Schwarzen auslösen würde, der über keinerlei Bildung verfügte und dessen Weltbild und Sichtweise sich eng an traditionellen Mustern und Bräuchen orientierte. Wir hatten große Sprachschwierigkeiten in diesem Augenblick. Macumbé konnte weder lesen noch schreiben und beherrschte nur das gebrochene Französisch der Straße. Ich versuchte, ihm das freundschaftliche Interesse zu schildern, das ich für Jacques hegte, doch er verstand mich nicht. (a.a.O., 19f.)

¹⁰ Den Gebrauch des Englischen kann man gut nachvollziehen, wenn man davon ausgeht, dass aufgrund der britischen Kolonialherrschaft, unter der Ghana (Herkunftsland von Evans) und Kenia (Herkunftsland von Lketinga) standen, Englisch einen Status als (alleinige) Amtssprache in beiden Ländern genießt.

Die schwierige Verständigung in der Drittsprache lässt sich Eberhard Mühlen zufolge dadurch erklären, dass „man das, was einen zutiefst bewegt, wohl niemals in einer Fremdsprache angemessen ausdrücken kann.“¹¹

Folgen der Kommunikationsprobleme in bikulturellen Ehen

Aus der Nichtbeherrschung der Landessprache ergeben sich für die Person aus der fremden Kultur gewisse Abhängigkeiten, die sich als solche schon problematisch gestalten. Für bikulturelle Ehepartnerschaften in Deutschland fühlt der ausländische bzw. afrikanische Partner zumindest zu Beginn des Ehelebens, wie groß seine Abhängigkeit von der Frau ist; er kann selbst fast gar nichts erledigen. Einkäufe, Bankgeschäfte, Behördengänge, Arbeitssuche oder auch die normale Kommunikation mit Freunden, Nachbarn und Schwiegereltern können nicht ohne die Hilfe der deutschen Frau bewältigt werden. Wolf-Almannasreh (1980, 28) beschreibt diese Situation folgendermaßen:

Sie spricht gut Deutsch, sie kennt die Deutschen, die Behörden, die Stellen. Durch sie findet der ausländische Mann Eingang in deutsche Familien. Durch sie erhält sie schließlich Aufenthaltserlaubnis und Arbeitserlaubnis. [...] Wir glauben, dass die Rollen zwischen den beiden Ehegatten in mancher Beziehung vertauscht sein können, in den Ehen oder Partnerschaften zwischen deutschen Frauen und Ausländern.

Eine Veranschaulichung dafür findet man im Werk *Ich bin ein Black Berliner*. Da der ghanaische Ehemann Evans kein Deutsch spricht, ist er auf seine deutsche Frau Anna völlig angewiesen. In allen Alltagssituationen, in denen er kommunizieren, etwas erledigen muss oder von ihm Deutschkenntnisse verlangt sind, muss sie eingreifen und ihrem Ehemann zur Hilfe kommen: „[...] ich konnte kein Deutsch sprechen [...]. Solange ich die Sprache nicht konnte, bin ich sehr abhängig von Anna gewesen. Ob wir eine U-Bahn-Fahrkarte holten oder einkaufen gingen, sie musste meistens übersetzen. Verglichen mit den einzelnen Wochen, als ich noch in Frankreich lebte, waren wir jetzt ständig zusammen.“ (a.a.O., 46) Demzufolge fungiert Anna als eine Vermittlerin bzw. Brückenbauerin zwischen ihrem Mann und der Außenwelt. Ein gutes Beispiel hierfür ist die Kommunikation mit der deutschen Familie. Ein von Missverständnissen freier Austausch zwischen Evans und seinen deutschen Schwiegereltern kann nicht ohne Anna zustande kommen:

¹¹ Mühlen Eberhard: „Zwei Länder, eine Liebe Wenn Partner aus unterschiedlichen Kulturen kommen“, verfügbar unter: https://muehlan-mediendienst.de/f_shop/a_pdf/A1505500899.pdf (01.09.2022)

Das Weihnachtsfest selbst verlief sehr harmonisch und schön. Nur die Kommunikation ließ aufgrund meiner mageren Sprachkenntnisse zu wünschen übrig. Die ganzen Weihnachtsfeiertage über wich ich nicht von Annas Seite. Sie sollte für mich übersetzen, damit es nicht zu folgenreichen Verständigungsschwierigkeiten kam. (ebd., 76)

Das Gleiche gilt für die Arbeitssuche des afrikanischen Ehepartners, denn sie ist ohne den Einsatz der deutschen Frau nicht realisierbar. Anna zeigt ihrem Mann, wo er einen Job ausfindig machen kann und falls etwas Interessantes gefunden ist, greift sie selbst zum Telefon und spricht direkt mit den potentiellen Arbeitgebern:

Aber die Jobsuche gestaltete sich schwierig: Anna sagte mir, in welchen Zeitungen die meisten Stellenanzeigen standen. Also kaufte ich die Zeitung, dann musste Anna mir übersetzen, was dort geschrieben stand, und wenn ich fand, dass etwas nach einem Job für mich klang, griff sie für mich zum Hörer, denn ich konnte ja nicht auf Deutsch telefonieren. (ebd., 45)

Die lückenhaften Deutschkenntnisse des ausländischen Ehepartners stehen einer zufriedenstellenden Berufstätigkeit im Weg, wodurch eine finanzielle Abhängigkeit erwachsen kann, die beim näheren Hinschauen eine weitere Belastung für die Ehefrau bedeutet. Sie muss auf sich eine neue Aufgabe nehmen, die normalerweise dem Ehemann als Familienvater obliegt, nämlich die Familie zu versorgen und dafür zu sorgen, dass deren täglichen Bedürfnisse befriedigt werden. Daraus kann sich eine angespannte Finanzsituation für die Ehe ergeben, wie es sich am Beispiel des Werkes *Ich bin ein Black Berliner* zeigen lässt. Als angehende Lehramtsabsolventin hat Anna zu Beginn des Ehelebens mit ihrem ghanaischen Mann Schwierigkeiten, ihrer Rolle als Familienversorgerin gerecht zu werden. Wie es für Studierende festgeschrieben ist, darf sie nur einer geringfügigen Beschäftigung nachgehen, deren Einkommen im Hinblick auf die teuren Lebenshaltungskosten der Familie in der Großstadt Berlin nicht ausreicht. Zur Sicherung der ehelichen Lebensexistenz stellen sich deswegen die monatlichen Geldüberweisungen von Annas Eltern als unumgänglich heraus (vgl., 16 und 59).

Die ökonomische Versorgung der Familie und die Interessenvertretung nach Außen stellen in patriarchalen Gesellschaften ein traditionelles Aufgabengebiet für den Mann dar, aus dem er auch sein Machtpotential schöpft. Besteht nun eine veränderte Aufgabenteilung und damit die Verschiebung des Machtpotenzials zugunsten der Frau, so kann diese Situation für den afrikanischen Mann Schwierigkeiten bzw. Frustrationen durch die Schwächung des Selbstbewusstseins und den Verlust der Eigenständigkeit schaffen. „Als besonders problematische Situation dürfte sich deshalb vor allem die Konstellation ‘deutsche Frau und ausländischer Mann’ erweisen, wenn durch die

finanziellen und rechtlichen Gegebenheiten die traditionellen Rollenmuster ungewollt aufgebrochen werden und die Frau mehr Macht erhält“, stellt Tutor (ebd., 33) fest. So ist es beispielsweise in der Beziehung von Evans und Anna. Durch eine große Abhängigkeit von seiner Frau fühlt sich Evans unwohl und frustriert. Er hat das Gefühl, seine Frau, deren finanzielle Mittel als Studentin limitiert sind, noch mehr zu belasten. Um sich von Anna (finanziell) unabhängig zu machen und gleichzeitig seine natürliche Aufgabe als Familienversorger und -chef ohne Einschränkungen wahrzunehmen will er unbedingt eine Beschäftigung haben und Geld verdienen: „Allmählich wurde ich ziemlich verzweifelt. Ich wäre auch bereit gewesen, putzen zu gehen, nur um endlich etwas zu tun zu bekommen. [...] Ich hatte die Nase voll davon, den ganzen Tag auf dem Bett zu sitzen und zu frieren.“ (ebd., 46).

Bleiben wir noch kurz bei der Abhängigkeitsfrage, um abschließend zu unterstreichen, dass bei den in Afrika lebenden Ehen oder Partnerschaften eine umgekehrte Situation zu verzeichnen ist. Anders formuliert, ist es hier die Frau, die in gewisser Weise von ihrem Ehemann abhängig ist, weil sie die Sprache der einheimischen Bevölkerung nicht beherrscht. Beim Einkaufen zum Beispiel ist sie auf die Hilfe des Mannes angewiesen, um mit den Händlern überhaupt ins Verhandlungsgespräch zu kommen und vor allem zu vermeiden, dass sie betrogen wird, wobei sie mehr bezahlt als den normalen Preis (vgl. Kubek a.a.O., 80). Auch auf Reisen inner- oder außerhalb des nationalen Gebiets übernimmt der Mann eine Vorreiterrolle, während die Frau im Hintergrund bleibt und sich freut, jedes Mal wenn bei Zoll- oder Polizeikontrollen der Mann passende Worte findet, um die Beamten zu überzeugen:

Auf die Frage nach unserer *invitation*, sprich einer schriftlichen Einladung unserer Gastgeber in Gambia, sehen Macumbé und ich uns jedoch nur ratlos an, und wir müssen schon um ein Haar kehrtmachen, da beginnt Macumbé, auf den gambischen Zöllner beschwichtigend einzureden. Gambia – ehemals britische Kolonie – sieht als offizielle Landessprache Englisch vor, doch sprechen die Afrikaner untereinander auch hier das im Westen verbreitete Wolof. Nach wie vor ist mir der Dialekt nicht geläufig, doch der Mimik des Beamten ist zu entnehmen, dass Macumbé die richtigen Worte gefunden hat. (ebd., 93)

Schlussbetrachtung

In Ehen zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeit treten zwangsläufig Schwierigkeiten bei den Verständigungsprozessen der am interkulturellen Dialog beteiligten Personen auf, weil sie kein gemeinsames Sprachsystem teilen und somit unterschiedliche Sprachen sprechen. Die Probleme auf der Kommunikationsebene sind noch komplexer, wenn die sprach- und kulturräumliche Distanz zwischen den Eheleuten immens groß ist, wie es

beispielsweise der Fall in Verbindungen zwischen deutschen Frauen und afrikanischen Männern ist. Aufgrund der Diskrepanzen zwischen den jeweiligen Kommunikationssprachen müssen diese Paare zur Schaffung und Aufrechterhaltung eines gemeinsamen Ehelebens eine Strategie entwickeln, die dazu führen soll, dass die Problematik der Kommunikation bewältigt wird. Die in diesem Artikel analysierten Werke in Betracht ziehend, wurde festgestellt, dass die sprachliche Bewältigungsstrategie in binationalen Ehen darin besteht, dass entweder die Frau/der Mann die Sprache der/des anderen erlernt oder dass auf eine neutrale Drittsprache zurückgegriffen wird. Beides ermöglicht jedoch nur einen spärlichen und oft von Fehlkommunikationen sowie von Missverständnissen geprägten Dialog, so dass eine befriedigende Verständigung der Ehepartner schwierig zu erreichen ist. Das Kommunikationsdilemma, gekoppelt mit kulturell bedingten Problemen, hat in den meisten Fällen zur Folge, dass sich ein Fortbestehen der Beziehung – beim besten Willen – eher als Ausnahme erweist.

Literaturverzeichnis

- Berger, Perter I. & Kellner, Hansfried: „Die Ehe und die Konstruktion der Wirklichkeit“. *Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis* 16. H. 1 (1965), 220-236.
- Broszinsky-Schwabe, Edith: *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse-Verständigung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010.
- Hecht-El Minshawi, Béatrice: *Wir suchen, wovon wir träumen. Zur Motivation deutscher Frauen, einen Partner aus dem islamischen Kulturkreis zu wählen*. Frankfurt/Main: Nexus 1988.
- Knapp-Potthoff, Annelie: „Strategien interkultureller Kommunikation“. In: Jörn Albrecht et al. (Hg.): *Translation und interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt/Main: Peter Lang 1987, 423-467.
- Kubek, Mara: *Macumbé. Afrikanische Nächte*. München: Wilhelm Goldmann Verlag 2004.
- Kwesi Evans, Jones: *Ich bin ein Black Berliner. Die ungewöhnliche Lebensgeschichte eines Afrikaners in Deutschland*. Freiburg: Herder Verlag GmbH. 2006.
- M. Scheibler, Petra: *Binationale Ehen. Zur Lebenssituation europäischer Paare in Deutschland*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1992.
- Rinnerthaler, Katharina: *Interpersonale Kommunikation im interkulturelle bzw. transkulturellen Kontext. Am Beispiel von Erasmusstudierenden in Salzburg*. München: GRIN Verlag 2011.
- Thomas, Alexander: „Das Eigene, das Fremde, das Interkulturelle“. Thomas, Alexander/Kammhuber, Stefan/Schroll-Machl, Sylvia (Hg.): *Handbuch interkulturelle*

Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder, Göttingen 2. Aufl. 2005, 44-59.

Thomas, Alexander: „Untersuchungen zur Entwicklung eines interkulturellen Handlungstrainings in der Managerausbildung“. *Psychologische Beiträge* 30 (1988):147-165.

Tutor, Claudia Gómez: *Bikulturelle Ehen in Deutschland. Pädagogische Perspektiven und Maßnahmen*. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1995.

Wolf-Almannasreh, Rori: „Die soziale Lage der mit Ausländern verheirateten deutschen Frauen in der Bundesrepublik“. EVANGELISCHE AKADEMIE HOFGEISMAR (Hg.): *Ehen zwischen Ausländern und Deutschen*. Hofgeismar: Selbstverlag 1980, 3-35.

Internetquellen

Khider, Abbas: „Über das Deutsche“, verfügbar unter: <file:///C:/Users/asus/Desktop/Abbas%20Khider/Abbas-Khider.pdf> (11.08.2022).

Mühlhan Eberhard: „Zwei Länder, eine Liebe Wenn Partner aus unterschiedlichen Kulturen kommen“, verfügbar unter: https://muehlan-mediendienst.de/f_shop/a_pdf/A1505500899.pdf (01.09.2022).

Wisse, woher Deine Studierenden kommen – warum die Erkundung von Lieferantenschulen für die Internationalisierung an Hochschulen wichtig ist

Birgit Kraus¹²

Internationalisierung und Mehrsprachigkeit sind aus verschiedenen Gründen zu Themen der Hochschulbildung in Deutschland geworden: Hochschulen stehen im Wettbewerb um Studierende; sie wollen ihre internationalen Aktivitäten verstärken und ausbauen. Sowohl sprachliche als auch interkulturelle Kompetenzen sind zudem ein wichtiger Bestandteil der Beschäftigungsfähigkeit von Absolventen. Individuelle Lernergebnisse hängen jedoch stark von den bereits vor Studienbeginn vorhandenen Kompetenzen der Studierenden ab, die die Hochschule erkunden sollte. Im Falle von Internationalisierung und Mehrsprachigkeit wären dies bereits vorhandene Sprachkenntnisse aufgrund des persönlichen Hintergrunds oder aufgrund früherer Auslandserfahrungen. Gleichzeitig können auch das Profil der *Lieferantenschule* mit ihrem Fremdsprachenportfolio oder ihren Partnerschaften mit Schulen im Ausland sowie der Schultyp, an dem die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde, eine wichtige Rolle spielen.

Der Beitrag stellt ein Beispiel aus einer kleinen Fachhochschule in Deutschland vor. Ausgehend von den Konzepten des Kunden- und Lieferantenmanagements (vgl. Wagner 2021), die beide Bestandteil des Qualitätsmanagements sind, erhebt die Hochschule die bereits vorhandenen Sprachkenntnisse und Auslandserfahrungen ihrer Erstsemester und analysiert die Webseiten der wichtigsten Herkunftsschulen (vgl. Prior 2003). Die Ergebnisse helfen, die Bedürfnisse der Studierenden besser zu verstehen und geben Anhaltspunkte für die weitere Zusammenarbeit mit den Schulen.

Internationalization and multilingualism have become issues in higher education in Germany for various reasons: Universities are in competition for students and want to both enhance and extend their international activities. Linguistic as well as intercultural competences are an important part of graduates' employability. However, in education, final individual learning outcomes also largely depend on individual student prerequisites, which the university should explore carefully. In the cases of internationalization and multilingualism, these prerequisites

¹² Birgit Kraus, M.Sc. ist kooperative Doktorandin am Lehrstuhl für Mehrsprachigkeit der TU Darmstadt sowie am Institut für Interkulturelle Kommunikation der TH Aschaffenburg. Sie ist hauptberuflich als Referentin im Präsidium der TU Darmstadt tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Internationalisierung, Qualitätssicherung und Didaktik an Hochschulen. Letzte Publikation: Chita, Anna/Link, Renate/Kraus, Birgit: „Sprachmittlung im Berufsleben und in der akademischen Welt: Herausforderungen und Empfehlungen“. *Workplace Communication. IV. VAKKI Publications 13*. Vaasa: VAKKI Arbeitsgruppe 2021. <https://vakki.net/wp-content/uploads/2022/01/WCIV2021.pdf>. E-Mail: rilke@gmx.de

would be already existing language skills due to the personal background or due to previous experiences abroad. At the same time the ‘supplier’ school’s profile with its language portfolio or its partnerships with schools abroad as well as the school type, where the university entrance qualification was obtained, may also play an important role.

The contribution presents an example from a small university of applied sciences in Germany. Based on the concepts of customer as well as supplier management (c.f. Wagner 2021), both being inherent parts of quality management, the HEI surveys its first semester students’ already existing language skills and international experiences and analyses the main schools of origin’s webpages (c.f. Prior 2003). The results help to better understand the students’ needs and give clues for further discussions with schools.

Einleitung

Hochschulen in Deutschland befinden sich im Wettbewerb um Studierende und müssen zugleich ihre Studierenden sorgfältig auswählen, um deren Studienerfolg zu sichern. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, herauszufinden, woher diese Studierenden – im Sinne von sozialer und regionaler Herkunft – kommen und welche Voraussetzungen sie mitbringen. Dies beinhaltet die sogenannte Bildungsherkunft, also, ob die Studierenden einem akademischen oder nicht-akademischen Elternhaus entstammen, und welche Schule(n) sie bisher besucht haben.

Die TH Aschaffenburg, gelegen im Dreiländereck Bayerns, Hessens und Baden-Württembergs, ist eine kleine Fachhochschule mit ingenieur- und wirtschaftswissenschaftlich geprägtem Studiengangportfolio. Laut Jahresbericht 2021 (TH Aschaffenburg 2022, 11) waren zum Wintersemester 2021/22 ca. 3.400 Studierende eingeschrieben.

Im Rahmen der jährlichen Erstsemesterbefragung erfasst die Hochschule seit 2017 sowohl die Bildungsherkunft als auch die Herkunftsschule ihrer Studierenden. So ist z. B. bekannt, dass ca. zwei Drittel der Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern kommen, d. h. ihre Eltern haben nicht studiert. Außerdem existiert eine Liste mit 20 Schulen, die in den Jahren 2017 bis 2021 mindestens einmal zu den zehn am häufigsten genannten Schulen zählten.

Internationalisierung ist ein wichtiges strategisches Ziel, dem die Hochschule in ihrem Hochschulentwicklungsplan (Hochschule Aschaffenburg 2017, 24-26) ein eigenes Kapitel widmet. Nach eigenen Angaben hat sich die TH Aschaffenburg zum Ziel gesetzt, global kompetente Absolventinnen und Absolventen auszubilden, die im international geprägten Rhein-Main-Gebiet aus Sicht der

Hochschule auch nachgefragt sind. Zugleich ist sich die Hochschule bewusst, dass Internationalisierung nicht rein quantitativ, sondern auch qualitativ zu sehen ist und hat daher im Rahmen der Zielvereinbarung 2019-2022 mit dem Freistaat Bayern eine Evaluation ihrer Internationalisierungsmaßnahmen versprochen (vgl. Zielvereinbarung 2019, 4) und auch durchgeführt. Teil dieser Evaluation war eine Untersuchung der 20 wichtigsten Herkunftsschulen im Hinblick auf ihre internationalen Aktivitäten, z. B. Austausch. Diese Erkundung wurde im Sommer 2022 auf weitere 140 Schulen im Umkreis von ca. 70 km von Aschaffenburg ausgeweitet.

Der vorliegende Beitrag gliedert sich in fünf Abschnitte. Auf die Einführung folgt eine Darstellung der Notwendigkeit, *Lieferantenschulen* genauer zu untersuchen. Idee und Hintergründe werden erläutert (Abschnitt 0). Abschnitt 3 beschreibt die Ziele der Untersuchung sowie die verwendete Erhebungsmethode und die Datenquellen. Abschnitt 4 stellt die zentralen Ergebnisse vor, und in der Schlussbetrachtung (Abschnitt 5) endet dieser Beitrag mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse sowie einem Ausblick auf weitere Potenziale für die Erkundung von Schulen und ihren Profilen.

Erkundung von Lieferantenschulen als Notwendigkeit

Für Hochschulen ist es wichtig zu erfahren, welche Angebote Schulen ihren Schülerinnen und Schülern machen, die deren individuelle Studienvoraussetzungen erheblich beeinflussen. Der folgende Abschnitt soll die theoretischen Hintergründe einer solchen *Lieferantenanalyse* näher erläutern.

Aktuell sehen sich deutsche Hochschulen großen Herausforderungen ausgesetzt: Sinkende Geburtenraten erweisen sich zunehmend als Herausforderung im Wettbewerb um Studierende. Auch wenn laut Statistischem Bundesamt (2022) die Zahl der Erstsemester leicht gestiegen ist, betont Wiarda (2022) die Schwierigkeit von Hochschulen ausreichend Studierende zu gewinnen. Derzeit sind vor allem Standorte in den neuen Bundesländern betroffen, Hochschulen in den alten Bundesländern werden damit jedoch auch lernen müssen, damit umzugehen.

Dieser Wettbewerb um Studierende hat unter Umständen erhebliche finanzielle Konsequenzen. So ist z. B. laut Zielvereinbarung zwischen dem Freistaat Bayern und der TH Aschaffenburg (2019, 16) die Mittelzuweisung für die Hochschule von der „Gesamtentwicklung der Studierenden- und insbesondere der Studienanfängerzahlen“ abhängig. Wie die Hochschule selbst in eben jener Zielvereinbarung (2019, 7-9) vermerkt, besteht insbesondere mit den

Hochschulen des Rhein-Main-Gebiets ein harter Wettbewerb um künftige Studierende.

Die Gewinnung von Studierenden und deren Ausbildung ist jedoch nur eine von vielen Aufgaben von Hochschulen im 21. Jahrhundert. So nennt z. B. Art. 2 BayHSchG neben der Vorbereitung auf die Berufliche Praxis die Förderung des Technologietransfers sowie die Internationalisierung:

Die Hochschulen fördern die internationale, insbesondere die europäische Zusammenarbeit im Hochschulbereich, und den Austausch zwischen deutschen und ausländischen Hochschulen (...).

Für den Austausch mit Partnern im Ausland sind jedoch vor allem zwei Faktoren relevant, die einen Auslandsaufenthalt während des Studiums begünstigen, nämlich die Bildungsherkunft und Auslandserfahrungen aus der Zeit vor dem Studium. Dieser Aspekt wurde mehrfach in den Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks thematisiert. So hängt die Durchführung eines Auslandsaufenthalts während des Studiums offensichtlich maßgeblich von der Bildungsherkunft ab, wie Middendorff et al. (2017, 20) aufzeigen. Demnach gingen 21 % der im Rahmen der Sozialerhebung befragten Studierenden mit hoher Bildungsherkunft ins Ausland, seltener Studierende mit gehobener (17 %), mittlerer (14 %) und niedriger Bildungsherkunft (13 %).

Für Fachhochschulen ist dieser Umstand wichtig, da sie einen besonders hohen Anteil an Studierenden aus nichtakademischen Elternhäusern, sogenannten Studienpionieren, haben. Middendorff et al. (2017, 28) verweisen auf einen Anteil von 58 %, davon 44 % mit einer mittleren und 14 % mit einer niedrigen Bildungsherkunft. Im Rahmen einer früheren Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks kommen Isserstedt & Schnitzer (2005, 64) zu dem Schluss, dass nichttouristische Erfahrungen im Ausland zu Schulzeiten, also z. B. die Teilnahme an Schüleraustausch, Auslandsmobilität begünstigen:

Wer sich bereits vor dem Studium zu nicht-touristischen Zwecken im Ausland aufgehalten hat (...), realisiert einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt deutlich häufiger als diejenigen ohne diese Vorerfahrung (22 % vs. 10 % bezogen auf den Querschnitt der Studierenden im Erststudium).

Die oben genannten Aussagen beziehen sich nur auf die Durchführung von Auslandsaufenthalten an sich, nicht jedoch auf die konkrete Weiterentwicklung von Kompetenzen im Rahmen einer Auslandsmobilität. Insbesondere dem „individuellen Kapital, das eine Person mitbringt“, kommt, so z. B. Ehrenreich

(2004, 29) eine wichtige Rolle zu, d.h. Personen, die zuvor schon im Ausland waren, profitieren u.U. mehr während eines Auslandsaufenthalts als solche, die diese Erfahrung noch nicht gemacht haben.

Ein wichtiger Ort für den erstmaligen Erwerb solcher individuellen Kompetenzen ist die Schule, sofern bestimmte Angebote auch vorhanden sind. Für den Bereich Internationalisierung wären das zum Beispiel Austausch oder das Fremdsprachenangebot. Darüber hinaus stehen auch Schulen und Schulformen im Wettbewerb untereinander und erarbeiten sich zunehmend ein eigenes Profil, das sie nach außen kommunizieren müssen (vgl. Heitmann & Schütte 2014, 1).

Absolventinnen und Absolventen dieser Schulen gehen an Hochschulen. Schulen haben somit so etwas wie eine Lieferantenfunktion. Aus Sicht des Qualitätsmanagements kommt Lieferanten und letztlich auch dem Lieferantenmanagement eine hohe Bedeutung zu. So besteht nach Wagner (2021, 832) zwischen Unternehmen und ihren Zulieferern ein hohes Maß an Abhängigkeit: Ist das, was zugeliefert wird, seien es Produkte oder Dienstleistungen, überhaupt verfügbar, sind die Kosten vertretbar? Entsprechen Produkte und Dienstleistungen den Erwartungen des Unternehmens an Qualität und Innovation? Vor allem bei der Qualität, so Wagner (2021, 831), kommt Lieferanten eine Schlüsselrolle zu:

(...) [so] sind Unternehmen beim Streben nach Qualitätsverbesserungen immer stärker auf die Qualitätsfähigkeit ihrer Lieferantenbasis und jedes einzelnen Lieferanten angewiesen.

Ähnlich wie Unternehmen sind also auch Hochschulen davon abhängig, dass Studierende diejenigen Kompetenzen haben, die für einen erfolgreichen Studienabschluss benötigt oder dafür förderlich sind. Zugleich sollten Studierende umgekehrt auf Fähigkeiten aus der Schule zurückgreifen und diese beim Übergang an die Hochschule mitnehmen. Wildt (2013, 280) betont, wie wichtig die Gestaltung dieses Übergangs ist. So sollten verschiedene Maßnahmen miteinander systematisch verknüpft werden die u. a. die Orientierung am studentischen Lebenszyklus, aber auch die Lernerzentrierung, fachübergreifende Aspekte sowie die Einbindung des Qualitätsmanagements beinhalten. Für Wildt (2013, 280) geht es dabei, „nicht nur um die Logik der einzelnen Maßnahmen, sondern um ihre Anschlussfähigkeit an die vorangehenden und nachfolgenden Bildungsphasen.“

Bei der *Qualität* der Herkunftsschule im Sinne einer Lieferantenqualität geht es jedoch nicht nur um die konkrete Leistungsfähigkeit der Studierenden, sondern

auch um die Angebote der Herkunftsschule im Bereich Fremdsprachen sowie um die Möglichkeiten, fremdsprachliche und interkulturelle Erfahrungen im Rahmen von Schüleraustausch oder Projekten mit Partnerschulen im Ausland zu sammeln. Fellmann (2015, 86) nennt als Beispiele gegenseitige Besuche in Präsenz oder online. Darüber hinaus können virtuelle Formate der Vor- und Nachbereitung dienen. Zu den Präsenzaktivitäten zählen Austauschfahrten, bei denen die Schülerinnen und Schüler in Gastfamilien wohnen, Praktika im Ausland, aber auch internationale Projektwochen. Die Begegnungen sind in einer oder beiden Sprachen der beteiligten Partner sowie in einer Drittsprache möglich. Darüber hinaus besteht im Rahmen des europäischen Programms Comenius die Möglichkeit zum Austausch auf institutioneller sowie individueller Ebene.

Diese Überlegungen haben zur Idee der Erkundung von *Lieferantenschulen* geführt. Deren Analyse war ursprünglich Bestandteil der bereits erwähnten Evaluation der Internationalisierungsmaßnahmen (vgl. Abschnitt 0)

Ziele und methodisches Vorgehen

Gegenstand der hier vorgestellten Untersuchung sind die Internetseiten von 160 weiterführenden Schulen im Umkreis von ca. 70 km von Aschaffenburg in Bayern, Baden-Württemberg und Hessen.

Aufgrund der Kultur bzw. Bildungshoheit der Länder gemäß § 30 bzw. § 70 GG sind z. T. unterschiedliche Formen weiterführender Schulen vorhanden. Alle Bundesländer (Kultusministerkonferenz 2020) haben sich in einer entsprechenden Vereinbarung über länderübergreifende Charakteristika der verschiedenen Bildungsgänge verständigt, die sowohl zu einem mittleren Bildungsabschluss als auch zu einer Hochschulzugangsberechtigung führen.

Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung der betrachteten Schulen nach Schulformen und Bundesländern.

	Gesamt	Baden-Württemberg	Bayern	Hessen
Gymnasien	67	6	21	40
Gesamtschule ohne Oberstufe	19	0	0	19
Gesamtschule mit Oberstufe	8	0	0	8
Oberstufenschule	6	0	0	6
Berufliche Schule	34	8	5	21
Mischtyp ¹³	8	0	2	6
Realschule	18	0	11	7

Tabelle 1: Verteilung der Schulen nach Schulformen und Bundesländern

Gymnasien und Berufliche Schulen finden sich in allen Bundesländern. In die Untersuchung wurden auch Schulformen einbezogen, die nicht direkt Studierende an Hochschulen entsenden, aber natürlich mit ihren Angeboten prägend für die Interessen der Schülerinnen und Schüler sind, also Gesamtschulen ohne eigene Oberstufe sowie Realschulen.

Als Methode zur Datenerhebung wurde die Dokumentenanalyse gewählt, die für den hier vorliegenden explorativen Ansatz besonders gut geeignet ist. Ein Dokument ist jedes als Medium vorliegende Produkt, sei es Print oder online, laut Prior (2003, 2) umfassen Dokumente die folgende Liste:

paintings, tapestries, monuments, diaries, shopping lists, stage plays, adverts, rail tickets, film, photographs, videos, engineering drawings, the content of human tissue archives, and World Wide Web (WWW) pages.

Die Vorteile einer Dokumentenanalyse liegen auf der Hand: Mayring (2016, 47) erwähnt, dass so Themen untersucht werden, die bei klassischen Testverfahren nicht einfach zugänglich wären oder nicht erhoben werden können. Hoffmann (2018, 165) sieht weitere Vorteile in der zeitlichen und räumlichen Flexibilität. Terminabsprachen mit Interviewpartner entfallen. Die Dokumente können orts- und zeitunabhängig bearbeitet werden. Sie sind *einfach da*. Aufwändiges Transkribieren von Interviews oder Einscannen von Fragebögen entfällt somit.

Niemand muss zudem die Verwendung der Internetseiten für Forschungszwecke genehmigen. Es besteht auch kein Datenschutzproblem, denn alle im Rahmen dieser Untersuchung verwendeten Informationen wurden öffentlich zugänglichen Internetseiten entnommen. Deren Verwendung birgt jedoch auch Risiken, bedingt

¹³ Als Mischtypen versteht die Verfasserin in der Regel Schulen in kirchlicher oder anthroposophischer Trägerschaft, die Gymnasium und Realschule unter einem Dach vereinen.

durch die besonderen Merkmale von Online-Inhalten (vgl. Welker et al. 2010, 11-12). So stellen die Ergebnisse der Dokumentenanalyse daher nur eine Momentaufnahme dar, denn Internetseiten werden ggf. aktualisiert oder gelöscht, und alte Versionen werden nicht erhalten. Letztlich basieren die Inhalte auch immer auf individuellen Angaben, deren Richtigkeit vom Informiertheitsgrad der jeweiligen Person abhängt.

Ziel der zwischen Mai 2022 und September 2022 durchgeführten Dokumentenanalyse war, herauszufinden, welche Angebote die untersuchten 160 weiterführenden Schulen ihren Schülerinnen und Schülern machen, um Interesse an Auslandsaufenthalten zu wecken und erste Erfahrungen mit Fremdsprachen und fremden Kulturen zu vermitteln. Hierbei standen die folgenden Themen im Mittelpunkt, deren Auswahl kurz begründet wird.

Zunächst einmal sind Aktivitäten mit internationalem Bezug, also Austausch, Projekte oder Praktika zentral für die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler. Die Verfasserin erinnert sich selbst lebhaft an einen Frankreichaustausch in der 9. Klasse, der bei ihr Interesse für weitere längere Auslandsaufenthalte weckte.

Englisch hat sich als Lingua franca in der internationalen Zusammenarbeit etabliert. Partnerschaften an Hochschulen, z. B. im Rahmen von Erasmus, gehen geografisch weit über den angelsächsischen Raum hinaus, und nicht immer reichen Englischkenntnisse im (Hochschul-)Alltag aus. Mit ihrem Portfolio an modernen Fremdsprachen außer Englisch kann die Schule einen langfristigen Beitrag zur Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie zu deren Studierfähigkeit in einer weiteren Fremdsprache leisten. Sprachzertifikate sind nicht nur ein Nachweis für existierende Sprachenkompetenzen; ihr Erwerb kann einen weiteren Anreiz liefern, sich anzustrengen.

Die Staaten der Partnerschulen können aufzeigen, für welche Kulturkreise bei künftigen Studierenden schon Interesse geweckt wird und letztlich besteht auch die Möglichkeit für die Hochschulen, an diese Erfahrungen anzuknüpfen.

Bilingualer Unterricht bietet Schülerinnen und Schülern einerseits die Möglichkeit Sprachenkompetenzen zu erwerben, die über das übliche Niveau hinausgehen. Andererseits geht es auch darum, eine Fremdsprache noch mal *anders* im Rahmen eines Sachfachunterrichts mit dem Fokus auf sprachliche Handlungsorientierung und auf den Erwerb von Fachthemen zu gebrauchen. Die Schülerinnen und Schüler werden so besonders für die mehrsprachige europäische Lebenswirklichkeit vorbereitet (vgl. Bach 2010, 10 bzw. 14/15).

In den folgenden Abschnitten werden die wesentlichen Ergebnisse vorgestellt und mit Blick auf die einzelnen Schulformen erläutert. Als Darstellungsform wurde in Anlehnung an Bortz & Schuster (2016: 1) ein deskriptiver Ansatz gewählt. Die Ergebnisse basieren auf den vorgefundenen Rohdaten.

Ausgewählte Ergebnisse

Vielseitige Aktivitäten an Schulen, aber Unterschiede nach Schultypen

Die Untersuchung hat gezeigt, dass Schulen angeben, über sehr vielfältige internationale Aktivitäten zu verfügen: laut Internetseiten haben sie Partnerschulen im Ausland, bieten Sprachzertifikate an, führen Austausch und Erasmus+-Projekte durch. Schülerinnen und Schüler können sprachlich und fachlich vom bilingualen Unterricht in einer Fremdsprache profitieren. Ausländische Bildungsabschlüsse, wie z. B. das International Baccalaureate oder das ABIBAC sind ebenfalls möglich. Die folgende Abbildung zeigt Durchschnittswerte über alle Schulen und Schulformen hinweg.

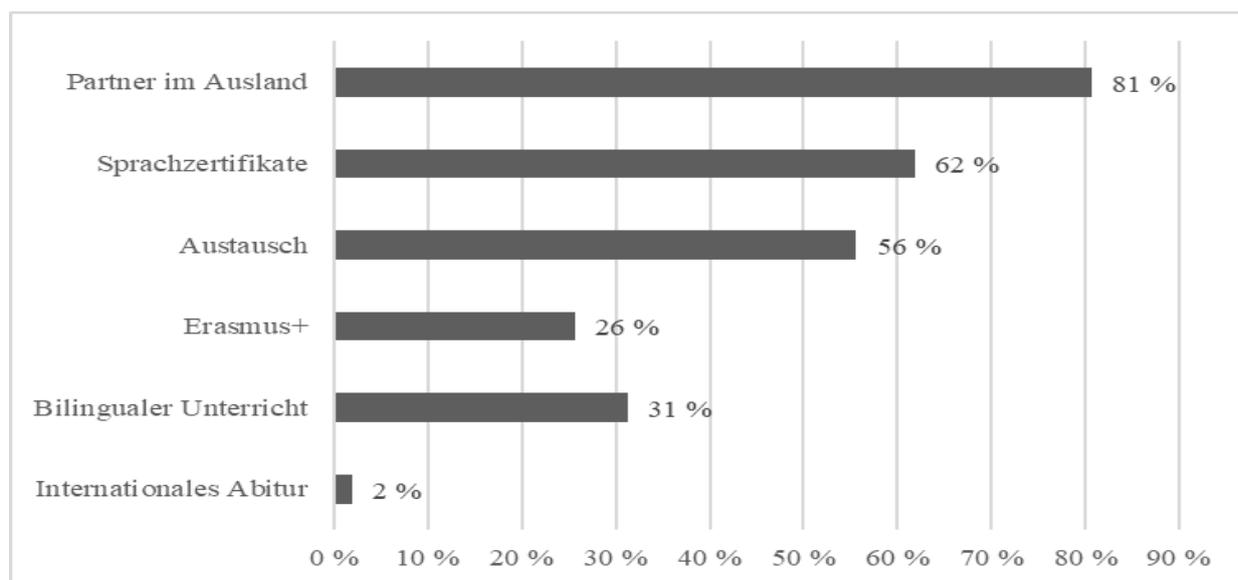


Abbildung 1: Art der internationalen Aktivität anteilig an allen Schulen (Mehrfachnennungen) n= 160

Zwischen den einzelnen Schulformen bestehen jedoch große Unterschiede. So haben z. B. 99 % aller Gymnasien Partnerschulen im Ausland, aber nur 44 % aller Realschulen. Sprachzertifikate können an 82 % aller Gymnasien erworben werden, aber nur an 26 % der Beruflichen Schulen. 88 % aller Gesamtschulen mit Oberstufe verfügen über Austauschaktivitäten, aber nur 18 % der Beruflichen Schulen. Die Beruflichen Schulen führen wiederum mit 41 % bei den Erasmus-Projekten, auch hier belegen die Realschulen mit 17 % wieder den letzten Platz.

Bilingualen Unterricht bieten 63 % der Gesamtschulen mit Oberstufen an, aber nur 15 % der Beruflichen Schulen (vgl. ausführlicher in Abschnitt 0).

Bei Realschulen und Beruflichen Schulen könnte man von einem Kontinuum der fehlenden Möglichkeiten, internationale Erfahrungen zu sammeln, sprechen. Eine Festschrift zum 50jährigen Jubiläum des Beruflichen Gymnasiums in Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2016, 17) verweist darauf, dass fast 70 % der Schülerinnen und Schüler zuvor eine Realschule besucht haben. Diese Gruppe hat beinahe dauerhaft keinerlei internationale Angebote zur Auswahl und kann nicht auf Auslandserfahrungen zurückgreifen, wenn sie an die Hochschule kommt.

Hinzu kommt, dass der Bildungshintergrund der Eltern eine große Rolle dabei spielt, welche Schulart eine Schülerin bzw. ein Schüler besucht. Der Datenreport 2021 des Statistischen Bundesamts (Blaeschke & Freitag 2021, 108) zeigt auf, dass z. B. zwei Drittel der Kinder an Gymnasien Eltern mit einem akademischen Abschluss haben, an Realschulen und Gesamtschulen betrifft dies ein Drittel, an den Beruflichen Schulen nur ein Viertel der Schülerinnen und Schüler.

In Bezug auf die Qualität der Daten bleiben jedoch offene Fragen. Für Öffentlichkeitsarbeit an Schulen stehen seitens des Schulträgers keine finanziellen Ressourcen zur Verfügung. Wie oft und wie anschaulich die jeweilige Schule über ihre Aktivitäten berichtet, hängt daher von Expertise, Interesse und Engagement im Lehrerkollegium ab. In einigen Bundesländern gibt es ggf. Unterrichtsentlastung für diese Aufgabe (vgl. Heitmann & Schütte 2014, 8), in der Regel wird Öffentlichkeitsarbeit daher *nebenbei* von der Schulleitung erledigt (vgl. Heitmann & Schütte 2014, 15). Möglicherweise sind daher die Informationen auf den Internetseiten der betrachteten Schulen unvollständig oder nicht mehr auf dem neusten Stand. Es ist daher nicht immer nachvollziehbar, wie lebendig z. B. eine Partnerschaft mit einer Schule im Ausland ist. Außerdem geben die Internetseiten keine Auskunft darüber, wie hoch der Anteil der Schülerinnen und Schüler ist, die diese Angebote wahrnehmen und ob hier ggf. ein Zusammenhang mit ihrer Bildungsherkunft besteht.

Nichtsdestotrotz sind die beobachtete Vielzahl und Vielfalt der Angebote für eine Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für das Thema *Ausland* positiv zu sehen. Und letztlich ist die Existenz solcher Angebote an sich, wie bereits in Abschnitt 0 erwähnt, überhaupt die Voraussetzung für Auslandserfahrungen.

Bei Fremdsprachen außer Englisch Fokus auf Romanischen Sprachen

Beim modernen Fremdsprachenangebot außer Englisch sind die Romanischen Sprachen Französisch, Spanisch und Italienisch vorherrschend. 148 Schulen machten hier Angaben. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die angebotenen Sprachen sowie deren Häufigkeit in absoluten Zahlen und anteilig.

	Absolute Zahl	Anteil an allen Schulen
Französisch	114	71%
Spanisch	105	66%
Russisch	4	3%
Italienisch	33	21%
Neugriechisch	2	1%
Türkisch	2	1%
Chinesisch	7	4%
Tschechisch	1	1%
Koreanisch	1	1%
Schwedisch	1	1%

Tabelle 2: Benannte moderne Fremdsprachen außer Englisch, absolute Zahlen und Anteil (Mehrfachnennungen)

Ebenso wie bei den internationalen Aktivitäten sind auch beim Fremdsprachenangebot große Unterschiede zwischen den Schulformen zu beobachten. So bieten fast alle Gymnasien eigenen Angaben zufolge Französisch an, ebenso hoch ist der Anteil der Realschulen. Allerdings ist hier zu bedenken, dass Französisch am Gymnasium Wahlpflicht, an den Realschulen lediglich Wahlfach ist. Denn gemäß der *Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I* zwischen den Ländern (1993, 8) ist nur an den Gymnasien das Erlernen einer zweiten Fremdsprache Pflicht, für andere Schulformen optional.

Spanisch wird an je knapp 84 % der Gymnasien und Oberstufenschulen unterrichtet, allerdings nur an 27 % der Realschulen. Immerhin ein Drittel der Gymnasien bietet Italienisch an, aber keine einzige Realschule. Der Anteil der Beruflichen Schulen mit Italienisch im Angebot liegt im einstelligen Bereich.

TOP 5-Länder entsprechen dem Sprachenangebot

Auf den Seiten von 123 Schulen gab es Informationen zu Partnerschulen im Ausland, sei es im Rahmen von Austausch, von Bildungsprojekten oder sonstiger Zusammenarbeit. Deren Länder reflektieren vor allem die europäische

Perspektive und die in den Schulen unterrichteten Fremdsprachen. Insgesamt benennen die untersuchten Webseiten 49 Länder¹⁴ weltweit. Die folgende Tabelle listet die sogenannten TOP 10-Länder auf.

Rang	Land	Absolute Zahl	Anteil alle Schulen	Anteil Schulen mit Partnern im Ausland
1	Frankreich	86	54 %	70 %
2	Spanien	40	25 %	33 %
3	Italien	31	19 %	25 %
4	USA	27	17 %	22 %
5	Vereinigtes Königreich	25	16 %	20 %
6	Polen	19	12 %	15 %
7	Ungarn	15	9 %	12 %
8	China	12	8 %	10 %
9	Tschechien	9	6 %	7 %
10	Finnland, Niederlande, Portugal, Türkei	7	4 %	6 %

Tabelle 3: Benannte TOP 10-Länder, absolute Zahlen und Anteil (Mehrfachnennungen)

Auffällig ist, dass die fünf erstplatzierten Länder mit den in den Schulen unterrichteten modernen Fremdsprachen übereinstimmen. Es handelt sich hier um Länder mit romanischen Sprachen bzw. Englisch als jeweils offizieller Sprache. Frankreich steht eindeutig an erster Stelle, Spanien auf Platz 2 wird nicht halb so häufig genannt.

Hier machen sich zwei Dinge bemerkbar: Französisch ist für Deutschland die wichtigste moderne Fremdsprache außer Englisch, wie in Abschnitt 0 bereits gezeigt wurde. Im Zuge des sogenannten Elysée-Vertrags zwischen Deutschland und Frankreich wurden zudem seit 1963 sukzessive Städte und letztlich auch Schulpartnerschaften eingerichtet, um die Bildungszusammenarbeit zwischen Frankreich und Deutschland zu verbessern, nach Angaben der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg ca. 2.200 Städtepartnerschaften

¹⁴ Frankreich, Spanien, Italien, USA, Großbritannien, Polen, Ungarn, China, Tschechien, Finnland, Niederlande, Portugal, Türkei, Schweden, Australien, Belgien, Brasilien, Dänemark, Israel, Litauen, Schweiz, Indien, Lettland, Österreich, Russland, Bulgarien, Estland, Griechenland, Island, Kanada, Kroatien, Rumänien, Südafrika, Tansania, Argentinien, Ecuador, Irland, Japan, Kosovo, Luxemburg, Malawi, Nepal, Nicaragua, Norwegen, Peru, Senegal, Singapur, Slowakei, Sri Lanka

(Ipa: o.J.). Vor dem Hintergrund der Omnipräsenz des Englischen ist Französischlehrerinnen und -lehrern offensichtlich die Bedeutung von Frankreichkontakten noch einmal besonders bewusst. Entsprechend steht dann die Stärkung der Sprachenkompetenzen und Motivation der Schülerinnen und Schüler zum Erlernen im Vordergrund, wie z. B. am Gymnasium Riedberg in Frankfurt (o.J.): Wir waren bisher immer in sehr netten französischen Familien untergebracht und konnten somit richtig in das Land und die Kultur eintauchen... Außerdem haben wir viele tolle Sehenswürdigkeiten besichtigt und Aktivitäten unternommen. Vor allem der Einblick in den Schulalltag des Austauschpartners war für beide Seiten sehr interessant.

Darüber hinaus gibt es viele Länder, deren Sprachen nicht in Schulen gelehrt werden, mit denen es aber trotzdem Austausch oder Erasmus-Projekte gibt, wie z. B. Polen, um den europäischen Gedanken zu stärken den Blick über den Tellerrand zu ermöglichen. Das Deutschhaus-Gymnasium Würzburg (o.J.) berichtet zu einem deutsch-polnischen Kochbuch-Projekt auf seiner Internetseite, dass die Schulleitungen und Projektleitungen der beteiligten Schulen bei der Präsentation der Ergebnisse „in ihren Worten die Qualität, Beharrlichkeit, die Freude, den gelebten europäischen Geist und die Sozialkompetenz aller Schülerinnen und Schüler bei ihrer eineinhalbjährigen Arbeit [würdigten].“

Angebot bilingualen Unterrichts beschränkt sich auf Gymnasialniveau

Wie bereits in Abschnitt 0 erwähnt, gibt es beim Angebot bilingualen Unterrichts große Unterschiede zwischen den einzelnen Schulformen. Insbesondere die Gesamtschulen mit Oberstufe, aber auch die Gymnasien bieten bilingualen Unterricht an, hier liegt der Anteil mit 63 % bzw. 40 % erheblich höher als an den Realschulen (17 %) oder den Beruflichen Schulen (15 %). Offensichtlich haben die betreffenden Gesamtschulen ihr Profil entsprechend schärfen können und verfügen auch über kompetentes Personal. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick zum bilingualen Angebot an allen Schulformen.

	Absolute Zahl	Anteil an der jeweiligen Schulform
Gesamt	47	31 %
Gymnasium	27	40 %
Gesamtschule ohne Oberstufe	6	32 %
Gesamtschule mit Oberstufe	5	63 %
Oberstufenschule	2	33 %
Berufliche Schule	5	15 %
Mischtyp	2	25 %
Realschule	3	17 %

Tabelle 4: Bilingualer Unterricht an den untersuchten Schulen, absolute Zahlen und Anteil

Bei der Untersuchung konnte beobachtet werden, dass Gesamtschulen vor allem in den Gymnasialzweigen bilinguale Angebote machen. Streng genommen klafft also die Lücke zwischen Gymnasialklassen und Nicht-Gymnasialklassen noch weiter auseinander. Bedenkt man, dass Bildungshintergrund der Eltern und Gymnasialbesuch eng zusammenhängen (vgl. auch Abschnitt 0), so ist das *Sozialkapital* Fremdsprachenkompetenz wieder auf eine bestimmte Gruppe beschränkt.

Für Realschüler ergibt sich analog zu den internationalen Aktivitäten in Abschnitt 0 eine Art Teufelskreis: Dort liegt der Anteil bilingualer Angebote besonders niedrig. Wenn gerade diese Gruppe dann an eine Berufliche Schule für die Hochschulzugangsberechtigung geht, hat sie erneut fast keine Chance, Erfahrungen mit dem bilingualen Unterricht zu sammeln.

Diese Situation dürfte vor allem für Fachhochschulen Auswirkungen haben, denn hier liegt traditionell der Anteil von Studierenden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einer Beruflichen Schule erworben haben, besonders hoch. Aus den Erstsemesterbefragungen 2017 bis 2021 der TH Aschaffenburg ist z. B. bekannt, dass ca. 64 % dieser Studierenden zuvor eine Berufliche Schule besucht haben. Diese Gruppe ist also unzureichend für Unterricht in englischer Sprache sensibilisiert, weil ihr entsprechende Erfahrungen aus der Schule fehlen; bei Auslandsaufenthalten sind Lernerfahrungen in einer Fremdsprache jedoch wichtig für den Lernerfolg sowie für das Selbstvertrauen, einen solchen Aufenthalt auch durchzuführen.

Vermutlich wäre die Einführung von bilinguaem Unterricht auf Hochschulebene, quasi als Zwischenschritt, sinnvoll. Hierfür wären jedoch Ressourcen und entsprechend geschultes Lehrpersonal nötig, das zum einen Fachkompetenzen, zum anderen auch Sprachkompetenzen vermitteln kann.

In der Internationalisierung Parallelen zwischen Schule und Hochschule

Ein im Vorfeld nicht antizipiertes Ergebnis ist die Beobachtung von Parallelen zwischen Schule und Hochschule in Bezug auf internationale Aktivitäten beziehungsweise Internationalisierung.

Sowohl Schulen als auch Hochschulen bieten Sprachzertifikate als Zusatzangebot an (vgl. TH Aschaffenburg 2022b). Sie führen Austausch und/oder Projekte, insbesondere Erasmus+, mit Einrichtungen im Ausland durch (vgl. Universität Debrecen 2023). An Schulen sind dies eher kürzere Aufenthalte von wenigen Wochen, während Studierende an Hochschulen Langzeitmobilitäten, z. B. über Erasmus durchführen. Aber auch an Hochschulen nehmen Kurzzeitprogramme eine immer wichtige Rolle ein (TH Aschaffenburg 2022c). Aktivitäten im Bereich Internationalisation, also gemäß Beelen/Jones (2015, 5) die Integration internationaler und interkultureller Elemente in die Lehre vorort, z. B. durch Austausch, existieren an Hochschulen und Schulen. So berichtet z. B. die Oswald-von-Nell-Breuning-Schule Rödermark auf ihrer Internetseite von der Präsenz ausländischer Gäste im Schulleben:

Nachdem sie nach ihrer Ankunft am Sonntagvormittag und einem Mittagessen mit Knödeln, Braten und Co gleich das Felsenmeer erkunden konnten, fand gestern die Begrüßung in der Schule statt. (...) Nach einer Doppelstunde Unterricht mit den PartnerInnen [sic] und dem gemeinsamen Mittagessen im Bistro fuhren alle mit der S-Bahn nach Frankfurt (...).

Die Verfasserin erinnert sich selbst an Gäste der französischen Partnerschule, die am Unterricht teilnahmen und über ihre Heimat berichteten.

In erster Linie dienen Austauschaktivitäten der Verbesserung von Sprachkompetenzen zum Beispiel in Französisch oder Spanisch, dies wurde bereits in Abschnitt 0 thematisiert. Es gibt aber auch Partnerschaften mit Schulen in Ländern deren Sprachen nicht in Deutschland in der Schule gelehrt werden. In diesem Fall ist dann ähnlich wie im Hochschulbereich Englisch die Lingua franca, wie z. B. die Stadtteilschule Arheilgen (o.J.) in Darmstadt über den Austausch mit ihrer tschechischen Partnerschule berichtet:

Zielgruppe sind Schülerinnen und Schüler des 6.– 8. Schuljahres. Sie sind für eine Woche Gast in der Familie eines Schülers der Partnerschule und kommunizieren meist auf Englisch miteinander.

Sowohl an Schulen als auch an Hochschulen gibt es Unterricht beziehungsweise Lehre in einer Fremdsprache. Allerdings ist der Fokus von bilinguaem Unterricht an Schulen ein anderer, nämlich neben der Vermittlung von Fachinhalten auch die Weiterentwicklung der Sprachenkompetenzen. Dieser Gedanke fehlt beim Unterricht in einer Fremdsprache – in der Regel Englisch – an Hochschulen. Denn der Fachbegriff *English as a Medium of Instruction* bezieht sich nach Macaro et al. (2018, 37) ausschließlich auf die Verwendung von Englisch als Lehrsprache:

the use of the English language to teach academic subjects (other than English itself) in countries or jurisdictions where the first language of the majority of the population is not English.

Sowohl auf Schul- als auch Hochschulniveau besteht die Möglichkeit Bildungsabschlüsse aus dem Ausland zu erwerben. Das kann das von der Kultusministerkonferenz (2022a) anerkannte International Baccalaureate sein, aber auch gemäß des sog. Schweriner Abkommens (2003) das deutsch-französische Abitur, das sogenannte ABIBAC. Bei letzterem besteht dann jeweils die Möglichkeit in Frankreich ordnungsgemäß zu studieren ohne zusätzliche Sprachprüfungen oder Ähnliches abzulegen. Auf Hochschulebene wäre eine mögliche Parallele das Double Degree, z. B. an der TH Aschaffenburg mit Finnland, das dann wiederum ein Fenster zu Kultur und Arbeitsmarkt in einem anderen Land öffnen kann (vgl. TH Aschaffenburg 2022d).

Darüber hinaus konnten verschiedene Grade von Internationalisierung an den einzelnen Schulen identifiziert werden: Einige Schulen erwähnten auf ihren Internetseiten keine Aktivitäten oder verwiesen ggf. auf ein Projekt, das mal vor einigen Jahren stattgefunden hatte, während sich bei anderen Schulen Informationen zu Austauschfahrten aus der jüngsten Vergangenheit, Sprachzertifikate und bilinguaem Unterricht fanden.

Die Beobachtungen sind vergleichbar mit dem von Söderqvist (2007) entwickelten Stufenmodell der Internationalisierung von Hochschulen. In diesem Modell beschreibt Söderqvist (2007, 39) fünf Niveaustufen für Internationalisierung an Hochschulen. Diese reichen von Internationalisierung als Nebenaktivität bis hin zu institutionalisierten Partnerschaften beziehungsweise sogar Filialen im Ausland. Die Entwicklung eines vergleichbaren Modells für Schulen wäre sicherlich möglich, dies wäre aber eine neue Fragestellung.

Schlussbetrachtung

Die Untersuchung hat gezeigt, dass Schulen über vielfältige internationale Aktivitäten verfügen. Sie führen Schüleraustausch mit Partnern im Ausland durch oder setzen Erasmus-Projekte mit ausländischen Schulen um. Schülerinnen und Schüler können außer Englisch weitere Fremdsprachen, insbesondere romanische erlernen, und die Länder der Partnerschulen im Ausland widerspiegeln dieses Portfolio. Bilingualer Unterricht ist an vielen Schulen etabliert.

Jedoch bestehen zwischen den einzelnen Schulformen große Unterschiede, welche Angebote konkret gemacht werden. Absolventinnen und Absolventen nicht-gymnasialer Bildungsgänge in der Mittelstufe haben, zumindest bei den untersuchten Einrichtungen, weniger Möglichkeiten Erfahrungen im Ausland zu sammeln oder Fremdsprachenkenntnisse auf einem hohen Niveau zu erwerben. Diese Tendenz setzt sich bei Absolventinnen und Absolventen der Beruflichen Schule fort, die wiederum einen hohen Anteil an Studierenden an Fachhochschulen ausmachen. Entsprechend müssen Institutionen dieses Hochschultyps besonders große Anstrengungen auf sich nehmen, wenn sie ihre Studierende zu Auslandsaufenthalten und zum Besuch von Lehrveranstaltungen in einer Fremdsprache bewegen wollen.

Zugleich setzt sich hier die schon beschriebene soziale Ungleichheit fort. Gerhards et al. (2014, 15) zeigen auf, „dass Menschen mit höheren Bildungsabschlüssen eher über Fremdsprachenkenntnisse und Auslandserfahrungen verfügen als andere.“ Entsprechend würden Eltern mit höherwertigen Bildungsabschlüssen den Erwerb entsprechender Kompetenzen stärker fördern als Eltern mit geringerer Bildung. Diese Tendenz scheint sich durch den Einfluss der sozialen Herkunft auf die besuchte weiterführende Schule noch zu verstärken.

Eine gezielte Analyse der besuchten Internetseiten könnte über die Aktualität und die Ernsthaftigkeit der beschriebenen Partnerschaften Aufschluss geben. Datierungen der jüngeren Vergangenheit könnten dafür herangezogen werden. Außerdem könnte es interessant sein, Pressemitteilungen der betroffenen Schulen zu Austausch oder Projekten mit Partnern im Ausland im Hinblick auf die beschriebenen Aktivitäten zu untersuchen. Gespräche mit Schulleitungen oder Ministerien könnten über die Nutzung der Angebote durch Schülerinnen und Schüler sowie ggf. deren soziale Herkunft Auskunft geben.

Des Weiteren hat die Untersuchung deutlich gemacht, dass die Erkundung von *Lieferantenschulen* auch unabhängig vom Thema Internationalisierung ein sehr großes Potenzial für Hochschulen birgt, und zwar für folgende vier Felder:

Im Bereich Marketing besteht die Möglichkeit, künftige Studierende mit bestimmten Interessen gezielt anzusprechen. Beispielsweise könnte eine Hochschule ihre Doppelabschlüsse mit finnischen Hochschulen gezielt an Schulen bewerben, von denen bekannt ist, dass sie einen Finnlandaustausch haben. Zugleich hat die Hochschule aber auch die Möglichkeit, Schulen für verschiedene Themen zu sensibilisieren, zum Beispiel dafür, dass ein Auslandsaufenthalt zu Schulzeiten, auch als Teil der Studienorientierung, eine wichtige Ermutigung für einen späteren Auslandsaufenthalt im Studium darstellt. In der Forschung könnten regionale Längsschnittstudien durchgeführt werden, die z. B. untersuchen, wie Schülerinnen und Schüler aus nicht-akademischen Elternhäusern schon zu Auslandsaufenthalten ermutigt werden und wie die Hochschule an diese Erfahrungen anknüpfen kann. Und nicht zuletzt ist die Erkundung von *Lieferantenschulen* auch interessant, um sich gegenseitig besser kennenzulernen, voneinander zu gemeinsamen Themen zu lernen und so auch bildungsbereichsübergreifend zu kooperieren.

Literaturverzeichnis

Abkommen zwischen der Regierung der Bunderepublik Deutschland und der Regierung der französischen Republik über die deutsch-französischen Gymnasien und das deutsch-französische Abitur vom 30.07.2002. [sog. Schweriner Abkommen] Bonn: Bundesgesetzblatt 2003. <https://dfg-lfa.org/wp-content/uploads/Schweriner-Abkommen.pdf>

Bach, Gerhard: „Bilingualer Unterricht. Lernen – Lehren – Forschen.“ Gerhard Bach und Susanne Niemeier (Hg.): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven.* Berlin: Peter Lang, 2010. 9-22.

Bayerisches Hochschulgesetz (BayHSchG) vom 23. Mai 2006 in der Fassung vom 05. August 2022. <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHSchG>

Beelen, Jos/Jones, Elspeth: „Redefining Internationalization at Home“. In: Curaj, Adrian et al. (Hg.): *The European Higher Education Area.* Cham: Springer 2015. 59-72.

Blaeschke, Frédéric/Freitag, Hans-Werner: „Bildung“. *Datenreport 2021.* Wiesbaden: Statistisches Bundesamt 2021. 101-127. https://www.destatis.de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport-2021-kap-3.pdf?__blob=publicationFile

Bortz, Jürgen/Schuster, Christof: *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler.* Berlin: Springer 2016.

Deutschhaus-Gymnasium Würzburg (o.J.): *Polen. Über den Tellerrand hinaus. Deutschhaus-Seminaristen präsentieren ihr deutsch-polnisches Kochbuch mit Crossoverküche*. Würzburg: Deutschhaus-Gymnasium o.J. <https://www.deutschhaus.de/schulprofil/schueleraustausch/>

Ehrenreich, Susanne: *Auslandsaufenthalt und Fremdsprachenlehrerbildung. Das assistant-Jahr als ausbildungsbiographische Phase*. München: Langenscheidt 2004.

Fellmann, Gabriela: *Schüleraustausch und interkulturelle Kompetenz: Modelle, Prinzipien und Aufgabenformate*. Frankfurt am Main: Peter Lang 2015.

Gerhards, Jürgen/Hans, Silke/Carlson, Sören: „Transnationales Humankapital. Einleitende Bemerkungen zu Kontextbedingungen, Erwerb und Verwertbarkeit von transnationalen Kompetenzen.“ Dies. (Hg.). *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität*. Wiesbaden: Springer 2014. 7-19.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG) vom 23. Mai 1949 in der Fassung vom 28. Juni 2022. <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>

Gymnasium Riedberg (o.J.): *Französisch*. Frankfurt: Gymnasium Riedberg o.J. <https://www.gymnasium-riedberg.de/de/unsergrb/unterricht/franzoesisch>

Heitmann, Anne/Schütte, Jan: *Schulen machen Öffentlichkeitsarbeit. Erfolgreiche Fallbeispiele aus der Praxis*. Köln: Carl Link 2014.

Hochschule Aschaffenburg: *Hochschulentwicklungsplan*. Aschaffenburg: Hochschule Aschaffenburg 2017.

Hoffmann, Nicole: *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung*. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa 2018.

Isserstedt, Wolfram/Schnitzer, Klaus: *Internationalisierung des Studiums – Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 17. Erhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW)*. Berlin: BMBF 2005. https://www.dzhw.eu/pdf/sozialerhebung/17/Soz17_internat_des_studiums_2005.pdf

Kultusministerkonferenz: *Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2020)*. Bonn: Kultusministerkonferenz 2020. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung.pdf

Kultusministerkonferenz: *Vereinbarung über die Anerkennung des „International Baccalaureate Diploma/Diplôme du Baccalauréat International“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.1986 i. d. F. vom 24.03.2022)*. Bonn: Kultusministerkonferenz 2022a. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1986/1986_03_10-Vereinbarung-Baccalaureate-Dipl.pdf

Kultusministerkonferenz: *Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I (Beschluss der KMK vom 03.12.1993 i. d. F. vom 07.10.2022)*. Bonn: Kultusministerkonferenz 2022b.

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1993/1993-12-03-VB-Sek-1.pdf

Landeszentrale für politische Bildung (lpb) Baden-Württemberg: *Der Elysée-Vertrag*. Stuttgart: lpb o.J. <https://www.lpb-bw.de/elysee-vertrag#c52840>

Macaro, Ernesto/Curle, Samantha/Pun, Jack/An, Jiangshan/Dearden, Julie: „A systematic review of English Medium Instruction in Higher Education.” *Language Teaching*, 51(1): 36-76. Cambridge: Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/systematic-review-of-english-medium-instruction-in-higher-education/E802DA0854E0726F3DE213548B7B7EC7>

Mayring, Philipp: *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. 6. neu ausgestattete überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz 2016.

Middendorf, Elke/Apolinarski, Beate/Becker, Karsten/Bornkessel, Philipp/Brand, Tasso/Heißenberg, Sonja/Poskowsky, Jonas: *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks*. Berlin: BMBF 2017. https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/se21_hauptbericht.pdf

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: *50 Jahre Berufliches Gymnasium in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport 2016. https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-1786192412/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202015,%202016%20und%202017/50-Jahre-Berufliches-Gymnasium-BW.pdf

Oswald-von-Nell-Breuning-Schule Rödermark: *Welcome und Shalom! Unsere israelischen Austauschgäste sind da*. Pressemitteilung vom 14.05.2019. Rödermark: Oswald-von-Nell-Breuning-Schule 2019. https://nellbreuningschule.de/de/home/?tx_news_pi1%5Bnews%5D=441&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=8839d7587a2bc641a4b8529f4ed6ce7

Söderqvist, Minna: *Internationalisation and its management at higher education institutions. Applying conceptua, content and discourse*. Acta universitatis Helsingiensis. A-206. Helsinki: Helsinki School of Economics 2007. <https://aaltodoc.aalto.fi/bitstream/handle/123456789/11206/a206.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Stadtteilschule Arheilgen: *Tschechien*. Darmstadt: Stadtteilschule Arheilgen o.J.. <https://www.sts-arheilgen.de/index.php?id=36>

Statistisches Bundesamt: *Wintersemester 2022/2023: Erstmals seit 15 Jahren weniger Studierende als im Vorjahr*. Pressemitteilung Nr. 503 vom 30. November 2022. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt 2022. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/_inhalt.html

Technische Hochschule (TH) Aschaffenburg: *Double Degree*. Aschaffenburg: TH Aschaffenburg 2022c. <https://www.th-ab.de/internationales/auslandssemester/auslandsstudium/double-degree>

Technische Hochschule (TH) Aschaffenburg: *Erasmus+*. TH Aschaffenburg 2022c. <https://www.th-ab.de/internationales/auslandssemester/auslandsstudium/erasmus-1>

Technische Hochschule (TH) Aschaffenburg: Ergebnisse der Erstsemesterbefragungen 2017 bis 2021 (ausgewerteter Rohdatensatz).

Technische Hochschule (TH) Aschaffenburg: *Jahresbericht 2021*. Aschaffenburg: TH Aschaffenburg 2022a. Herunterladbar unter <https://www.th-ab.de/hochschule/aktuelles/presse/hochschulpublikationen>

Technische Hochschule (TH) Aschaffenburg: *Sprachenzentrum* Aschaffenburg: TH Aschaffenburg 2022b. <https://www.th-ab.de/hochschule/organisation/organisationseinheiten/sprachenzentrum>

Universität Debrecen: *Prominence-Project*. Debrecen: Universität Debrecen 2023. <https://www.prominenceproject.eu/>

Wagner, Stephan M.: „Lieferantenmanagement.“ Tilo Pfeifer und Robert Schmitt (Hg.): *Masing Handbuch Qualitätsmanagement*. 7., überarbeitete Aufl. München: Carl Hanser 2021. 831-859.

Welker, Martin/Wünsch, Carsten/Böcking, Saskia/Bock, Annetrin/Friedemann, Anne/Herbers, Martin/Isermann, Holger/Knieper, Thomas/Meier, Stefan/Pentzold, Christian/Schweitzer, Eva Johanna: „Die Online-Inhaltsanalyse: methodische Herausforderung, aber ohne Alternative.“ Martin Welker und Carsten Wünsch (Hg.): *Die Online-Inhaltsanalyse. Forschungsobjekt Internet*. Köln: Herbert van Halem 2010. 9-30.

Wiarda, Jan-Martin: *Der Wettbewerb, dem sich die Hochschulen jetzt stellen müssen*. Teltow: Jan-Martin Wiarda 2022. <https://www.jmwiarda.de/2022/10/28/der-wettbewerb-dem-sich-die-hochschulen-jetzt-stellen-m%C3%BCssen/>

Wildt, Johannes: „Übergang zwischen Schule und Hochschule – Entwicklungen, Schwierigkeiten und Gestaltungsansätze.“ Gabriele Bellenberg und Matthias Forell (Hg.): *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann 2013. 275-282.

Zielvereinbarung der Technischen Hochschule Aschaffenburg vom 17.07.2019 mit dem Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst. <https://www.th-ab.de/fileadmin/th-ab-redaktion/dokumente/Hochschulmarketing/hochschule/hochschule-zielvereinbarung-2019-2022.pdf>

Was man von virtuellen Besprechungen für virtuelle Kongresse lernen kann

*Renate Link*¹

Seit der COVID19-Pandemie hat die Zahl der weltweit virtuell abgehaltenen Kongresse drastisch zugenommen. Eine von der Autorin 2022 durchgeführte Studie untersucht diese Art von Veranstaltung aus interkultureller Sicht und zieht Parallelen zwischen virtuellen Treffen und virtuellen Kongressen. Die Organisation sowohl von virtuellen Meetings als auch von virtuellen Tagungen birgt vielfältige Chancen, aber auch interkulturelle Fallstricke. Dieser Artikel gibt einen Überblick über die wichtigsten Merkmale und Elemente virtueller Besprechungen und Konferenzen, wobei der Schwerpunkt auf den interkulturellen Aspekten liegt – sowohl aus organisatorischer Sicht als auch aus Sicht der Teilnehmenden. Basierend auf der von der Autorin 2022 durchgeführten Pilot-Online-Umfrage werden insbesondere universelle versus kulturspezifische Erwartungen von internationalen Besprechungs- und Kongressteilnehmenden, der Einfluss der Kultur auf die Anforderungen sowie die Erfolgsfaktoren und Risiken virtueller Meetings und virtueller Tagungen diskutiert.

Since the COVID19 pandemic, the number of virtually held global conferences has increased drastically. A study carried out in 2022 by the author examines this type of event from an intercultural perspective and is used to draw parallels between virtual meetings and virtual congresses. The organization of both virtual meetings and virtual conferences holds manifold opportunities, but also intercultural pitfalls. This article will provide an overview of the key characteristics and elements of virtual meetings and virtual conferences with a focus on their intercultural aspects – both from the organizer’s perspective and from the participant’s stance. Based on the pilot online survey conducted by the author in 2022, discussion topics are in particular universal versus culture-specific expectations of international meeting and conference participants, the influence of culture on the requirements for as well as the success factors and risks of virtual meetings and conferences.

¹ Renate Link ist Professorin für Wirtschaftsenglisch an der Technischen Hochschule Aschaffenburg/Deutschland. Dort leitet sie das Institut für Interkulturelle Kommunikation und stellvertretend auch das Sprachenzentrum. Ihre Forschungsschwerpunkte sind neben interkulturellen Aspekten von Besprechungen und Konferenzen interkulturelle Gamification und kulturelle Unterschiede zwischen Ost und West. Ihre letzte Publikation hat den Titel „Global Remote Events (GRE) in Science & Higher Education (HE) with a Focus on Intercultural Aspects“ und erschien im mondial SIETAR Journal für interkulturelle Perspektiven (2022): 47-52. E-Mail: iik@th-ab.de

1 Einführung

Bereits vor dem Ausbruch von COVID-19 standen virtuelle Besprechungen in Form von Videokonferenzen vor allem in international tätigen Unternehmen auf der Tagesordnung. Mit der Pandemie stieg nicht nur die Anzahl und Bedeutung von Online-Meetings, sondern auch die der digital durchgeführten Tagungen. Vor Covid-19 gab es nur wenige Instrumente für Videokonferenzen und virtuelle Kongresse, und selbst als diese sich immer weiter diversifizierten und verbreiteten, blieb die Skepsis gegenüber und/oder die mangelnde Erfahrung mit der Durchführung sowohl virtueller Besprechungen als auch virtueller Kongresse bestehen. Während der Pandemie sind Videokonferenzen jedoch zum "New Normal" geworden und es werden seither immer raffiniertere virtuelle Veranstaltungsplattformen entwickelt, so dass selbst die skeptischsten und zurückhaltendsten Kongressorganisierenden und -teilnehmenden anerkennen mussten, dass es Situationen gibt, in denen es keine Alternativen zu Online-Veranstaltungen gibt. In diesem Sinne kann Folgendes konstatiert werden:

„When the alternative is postponement, the decision to go remote seems like a far better alternative“ (Vazquez 2021, 1).

Dieser Artikel bietet einen Überblick über die wichtigsten Merkmale und Elemente von virtuellen Besprechungen, Unterschiede zu und Gemeinsamkeiten mit virtuellen Kongressen sowie deren Übertragbarkeit auf Letztere, wobei der Schwerpunkt auf interkulturellen Aspekten liegt – sowohl aus Sicht der Organisierenden als auch aus der Sicht der jeweils Teilnehmenden. Die dazu gewonnenen Erkenntnisse setzen sich aus bereits vorhandenen Daten sowie einer eigenen, 2021 durchgeführten empirischen Studie (n = 110 aus 30 Ländern) der Autorin zusammen (vgl. Link 2022).

2 Ausgangslage

Der Ansatzpunkt der Autorin bestand darin, dass es bereits existierende Forschungsergebnisse zu virtuellen Meetings in unserer multikulturellen Welt gibt (vgl. u. a. Ibele 2017; Foster 2020), die sich auf virtuelle Kongresse übertragen lassen, wobei beide mit ähnlichen, von der technologischen Umgebung beeinflussten interkulturellen Herausforderungen einhergehen:

„But technology complicates the picture: it both de-sensitizes us to the cultural differences we’ve got to deal with, while at the same time amplifying them. For example, to assume that we’re all operating with the same set of expectations just because we are all communicating on the same technology platform would be a big mistake. And while technology has gotten very good at making the virtual meeting experience as frictionless as possible, that only means that

cultural differences are even less hidden in virtual meetings. Therefore, virtual meetings actually require us to be even *more* aware of, and skilled at managing, cultural differences, if our virtual meetings are to succeed.“ (Foster 2020, 1).

Was ihre Vor- und Nachteile betrifft, so finden sich auch hier Gemeinsamkeiten bei virtuellen Meetings und Kongressen (vgl. u. a. Link 2022). Diese sind kulturübergreifender, d. h. universeller Natur und sollen im Folgenden überblicksartig erörtert werden.

Aufgrund der niederschwelligeren Zugänglichkeit (auch im Sinne der faktischen und übertragenen) Barrierefreiheit und geringeren Kosten sind virtuelle Treffen jeder Art demokratischer und inklusiver. Eine Teilnahme von überall auf der Welt ist unkompliziert möglich, da auch die notwendige Logistik, sprich Technik, leichter verfügbar und erschwinglicher als beispielsweise ein Interkontinentalflug ist. Die wegfallenden Wegezeiten bzw. Abwesenheiten von Arbeit und Familie befriedigen auch das zunehmende Bedürfnis vieler Menschen, nichts zu verpassen, nämlich die sogenannte *fear of missing out*, kurz FOMO. Das simultane Zuschalten zu mehreren virtuellen Events unter Zuhilfenahme diverser elektronischer Geräte spielt dem FOMO-Trend ebenfalls in die Hände. Was den Grad der Interaktion betrifft, so ist oftmals zu beobachten, dass in virtuellen Meetings und Kongressen auch diejenigen zu Wort kommen (und sei es nur schriftlich durch das Nutzen der Chatfunktion), die in traditionellen Settings nicht gehört werden – entweder, weil sie bedingt durch formelle und informelle Hierarchien Hemmungen oder weil sie schlichtweg keinen Zugang zu den entsprechenden Veranstaltungen haben. Ähnlich verhält es sich mit den Möglichkeiten der Nachverfolgung von Inhalten virtueller Formate; auch hier stehen im Chat geteilte oder auf MS Teams o. ä. hinterlegte Dateien allen Teilnehmenden unmittelbar zur Verfügung. Dadurch und durch die Echtzeit des virtuellen Austausches wird gleichzeitig ein schnellerer Wissenstransfer gefördert. Nicht zuletzt sind virtuelle Zusammenkünfte selbstredend auch unter dem Aspekt der ökologischen Nachhaltigkeit klar im Vorteil gegenüber herkömmlichen Präsenztreffen.



Abb. 1: Vorteile virtueller Besprechungen und Kongresse (eigene Darstellung)

Zu den gemeinsamen Nachteilen von virtuellen Meetings und Kongressen zählen neben der erschwerten Möglichkeit, persönliche Beziehungen herzustellen auch das Gefühl, dass solche Online-Events weniger Dynamik und Energie erzeugen als ihre Pendanten vor Ort – nicht zuletzt, weil ein haptisches und physisches Erlebnis mit allen Sinnen fehlt. Dazu kommt noch die sogenannte *screen time fatigue*, die sich unweigerlich nach einigen Stunden vor dem Bildschirm einstellt sowie die Gefahr von Ablenkungen, denen Teilnehmende in ihrer digitalen und physischen Zuschaltungsumgebung durch Reize aus dem Umfeld permanent ausgesetzt sind. Zusammengenommen führen diese Faktoren bisweilen zu einem rein passiven Konsumieren von virtuellen Tagungen und Kongressen. Generell ist zu beobachten, dass das *commitment* (Nicht-Zuhören, Nicht-Interagieren, Ausschalten der Kamera, unpünktliches Dazustoßen, frühzeitiges Ausklinken etc.) bei virtuellen Veranstaltungen häufig leidet. Nicht zu unterschätzen sind ferner auch die unterschiedliche *digital literacy* der Teilnehmenden und die daraus resultierenden Verzögerungen und Schwierigkeiten.



Abb. 2: Nachteile virtueller Besprechungen und Kongresse (eigene Darstellung)

3 Datenerhebung und Methodik

Eigene Erfahrungen im Rahmen der von der Autorin organisierten und mitgestalteten virtuellen Konferenzen an der Technischen Hochschule Aschaffenburg, der besuchten virtuellen Konferenzen Dritter sowie eine Internetrecherche zu Websites virtueller Konferenzen, wissenschaftlichen Artikeln über solche Konferenzen und nicht zuletzt die Erarbeitung von Parametern für und die Erstellung eines englischsprachigen Online-Fragebogens zu interkulturellen Erfahrungen mit virtuellen Konferenzen dienten als Basis der Datenerhebung. Der Fragebogen wurde im Hochschul-Netzwerk als auch dem persönlichen internationalen Netzwerk der Autorin versandt. Insgesamt lagen bis Ende 2021 110 vollständig ausgefüllte Fragebögen vorwiegend aus Europa und Nordamerika vor. Andere geokulturelle Teilnehmerkreise waren aufgrund der Sprachbarriere (mangelnde Englischkenntnisse) in der Kürze der Zeit weniger zahlreich zu erreichen.

Die Ergebnisse dieser 2021 durchgeführten Befragung zu virtuellen Konferenzen werden in diesem Artikel mit Daten aus der Sekundärforschung zu virtuellen Meetings kombiniert.

4 Erkenntnisse zu interkulturellen Parallelen von virtuellen Meetings und Kongressen

Es wird aufgrund eigener Erfahrungen und Umfrageergebnisse der Autorin (Link 2022) die Prämisse zugrunde gelegt, dass insbesondere die erste, die sechste und die letzte der acht Kulturdimensionen von Erin Meyer (2016), die sich auf die interkulturelle Zusammenarbeit beziehen, einen Einfluss auf virtuelle Besprechungen und Kongresse haben können, nämlich die Dimensionen zur Kommunikation, zur Vertrauensbildung und zur Zeitplanung.

In Bezug auf die Kommunikation unterscheidet Meyer analog zu Hall und anderen früheren Interkulturalisten zwischen "Low"- und "High-Context"-Kulturen, d. h. Kulturen mit entweder direkteren oder indirekteren bzw. – anders formuliert – entweder expliziteren oder impliziteren Kommunikationsstilen. Folglich könnten Meeting- und Tagungsteilnehmende aus "High-Context"-Kulturen von eher "Low-Context"-Teilnehmenden leicht als passiv oder schüchtern eingestuft werden, da das Interpretieren von Gesichtsausdrücken auf dem Bildschirm, das selbst für Mitglieder von "Low-Context"-Kulturen in "realen" Umgebungen schwierig ist, in einer virtuellen Umgebung völlig außen vor bleiben kann. Im Gegensatz dazu könnte der oder die durchschnittliche Besprechungs- oder Kongressteilnehmende aus einem kontextbetonten Land

manchmal sogar noch mehr von dem geschwätzigeren und dominanteren Kommunikationsstil eines Pendants aus einer kontextarmen Kultur überwältigt werden als bei persönlichen Zusammenkünften.

Da "Low-Context"-Kulturen dazu neigen, alles in Worte zu fassen, Unsicherheiten jedoch in einem virtuellen Umfeld nicht selten aufgrund fehlender bzw. diffuser Rückmeldungen zunehmen, kann auch davon ausgegangen werden, dass die Menge an Informationen, die vor, während und nach einem virtuellen Meeting oder einer virtuellen Tagung schriftlich zur Verfügung gestellt werden, zumeist umfangreicher ist, wenn das Ereignis von einem "Low-Context"-Gastgebenden anstatt von "High-Context"-Kontext-Gastgebenden organisiert wird. Da die meisten Angehörigen von Low-Context-Kulturen im Vergleich zu Mitgliedern eher induktiver "High-Context"-Kulturen tendenziell deduktiv "ticken", könnten Unterschiede in der Art und Weise auftreten, wie Informationen gegeben werden, und, was noch wichtiger ist, wie die Abfolge der Informationen während des gesamten virtuellen Zusammentreffens und wie der Zeitplan, die Reihenfolge oder der Inhalt der Sitzungen strukturiert ist: vom Allgemeinen zum Spezifischen (deduktiv) oder vom Spezifischen zum Allgemeinen (induktiv) (Ibele 2017, 6).

Diese kommunikativen Herausforderungen werden durch die verwendeten "Global English"-Varianten und die englische Sprachkompetenz der Teilnehmenden an virtuellen Besprechungen und auch Kongressen noch verstärkt. Im Allgemeinen sollten daher "Baseball-Englisch", idiomatisches Englisch, Akronyme, Abkürzungen, Slang und auch Witze vermieden oder nur mit absoluter Vorsicht verwendet werden, da sie alle mit der Möglichkeit interkultureller Missverständnisse oder sogar Beleidigungen behaftet sind (Foster 2020, 1f.).

Scheinbar unerklärliches Schweigen und unbeholfene Passivität während virtueller Treffen können oftmals auch mit kulturellen Einflüssen auf Kommunikationsstile wie gesichtswahrender oder kontextbezogener Kommunikation, aber auch hoher Machtdistanz zusammenhängen, wobei Personen aus letzteren Kulturen mehr Scheu davor haben, in Gegenwart von höherrangigen Teilnehmern während eines virtuellen Zusammentreffens Fehler zu machen:

„Therefore, non-native English speakers may resist speaking in English out of embarrassment that their English is not as good as that being spoken by their English-as-a-first-language colleagues; they may not understand the English being used, and often will not admit it, and may refrain from asking people to explain what they are saying; they would much prefer to read and write rather than speak on the phone or in a virtual session.“ (Foster 2020, 1).

Ein weiterer Fallstrick ist die Verwendung von doppelten Verneinungen und die Abneigung von auf Gesichtswahrung bedachten "High-Context"-Kulturen, um der Harmonie willen direkt "Nein" zu sagen. Deshalb sollten z. B. bei virtuellen Besprechungen und Kongressen Entscheidungsfragen vermieden und als offene Fragen formuliert werden, die spezifische Informationen als Antworten verlangen (Foster 2020, 7). Was zwischen den Zeilen gesagt oder nicht gesagt wird und die auf dem Bildschirm sichtbare Körpersprache muss bei Teilnehmenden aus "High-Context"-Kulturen noch sorgfältiger interpretiert werden (Foster 2020, 7ff.).

Nach Foster (2020, 5f.) kann es viel entscheidender sein, was Organisierende virtueller Meetings – und in Übereinstimmung mit den zuvor angenommenen Analogien – auch Gastgebende von digitalen Kongressen vor diesen Live-Veranstaltungen tun als während solcher Events. In Bezug auf digitale Besprechungen und Tagungen bedeutet dies, dass alle Informationen lange vor der eigentlichen Veranstaltung akribisch vorbereitet und kommuniziert werden sollten. Auf diese Weise haben alle Teilnehmertypen vom eher kontextarmen bis zum gesichtswahrenden kontextbetonten Typ sowie eher unsicherheitsvermeidende und weniger erfahrene Teilnehmende mit Kenntnissen in "Global English" eine „(...) chance to read, digest, and ask questions about information that is relevant for the meeting, prior to actually coming together for the meeting“ (Foster 2020, 5).

Insgesamt ist ein hierarchisches Verhalten jedoch in virtuellen Umgebungen nicht so einflussreich wie in realen Umgebungen, da es keine sichtbaren Indikatoren für die Hierarchie wie Sitzpläne, Raumorganisation usw. gibt; dieser Mangel an Struktur kann jedoch Delegierte aus Kulturen mit einer größeren Machtdistanz bisweilen verunsichern (Foster 2020, 10ff.). Ein Punkt, der daher vor jeder virtuellen Besprechung und Konferenz geklärt werden sollte, ist die Netiquette in Bezug auf die Begrüßung, die Anrede und den Umgang miteinander (Foster 2020, 12). Diesbezüglich sollten den Teilnehmenden im Vorfeld Kommunikationsrichtlinien mitgeteilt werden. Ein solches Verfahren trägt gleichzeitig dazu bei, das Vertrauen schon lange vor dem digitalen Aufeinandertreffen zu fördern.

Dies führt uns zu Meyers dritter Dimension, der Vertrauensbildung, die bereits beim persönlichen Aufeinandertreffen, aber umso mehr in einer virtuellen Umgebung sehr schwierig umzusetzen ist. Auch hier unterscheidet Meyer zwischen eher kognitivem und eher affektivem Vertrauen, wobei ersteres eher an Fakten und letzteres eher an Emotionen gebunden ist. Gewöhnlich bauen aufgabenorientierte Kulturen Vertrauen durch geschäftsbezogene Aktivitäten eher

schnell und praktisch auf, während personen- oder beziehungsorientierte Kulturen Vertrauen langsamer und mit einer langfristigen Perspektive entwickeln, wenn sie Zeit mit ihren Gesprächspartnerinnen und -partnern verbringen und sie kennen lernen.

Es ist kein Geheimnis, dass bei weitem nicht alle Kulturen auf die gleiche Weise Vertrauen aufbauen, was in virtuellen Zusammenkünften durch entsprechende Vorkehrungen berücksichtigt werden sollte:

„(...) there needs to be, built into every virtual meeting, the opportunity for individual attendees to get to know each other better, to build bonds of trust based on enhanced personal knowledge of each other that goes beyond the substantive issues that bring them together” (Foster 2020, 13f.).

Hier liegt die Annahme zugrunde, dass aufgabenorientierte und pragmatischere Gastgeber und Teilnehmende von virtuellen Besprechungen (wie auch ihre Gegenstücke bei virtuellen Kongressen) nicht so viele Zeitfenster für Networking, soziale Programmpunkte usw. einplanen wie beziehungsorientierte Gastgeber und Teilnehmende. Diese Annahme deckt sich mit den tatsächlichen Erfahrungen der Autorin bei der Teilnahme an virtuellen Veranstaltungen, die z. B. von nordischen Ländern organisiert werden.

Wenn es um die zeitliche Komponente geht, kann Meyers achte Dimension, die Zeitplanung, auch für die Bewertung und Planung der Zeitpläne von virtuellen Meetings und Tagungen verwendet werden. In der Regel ist es so, dass das Befolgen von Agenden und eine strikte Zeiteinhaltung von Organisierenden und Teilnehmenden aus linearen oder monochronen Kulturen als wichtiger erachtet werden als von ihren Kolleginnen und Kollegen aus flexiblen und polychronen Kulturen. Dies hängt wiederum mit der Rolle von Beziehungen in bestimmten Kulturen zusammen, wie im vorigen Absatz erläutert: „If relationships are a priority, you put them before the clock” (Haug et. al. 2022, 1).

Während die allermeisten Kulturkreise klare Angaben zu Beginn und Ende im Allgemeinen zu schätzen wissen, gibt es erhebliche Unterschiede in Bezug auf ihre Flexibilität. Einem taiwanesischen Kollegen der Autorin zufolge wird beispielsweise in der taiwanesisch-chinesischen Kultur normalerweise damit gerechnet, dass auch virtuelle Besprechungen und Kongresse tendenziell etwas später als zur angegebenen Zeit beginnen.

Die unterschiedlichen Einstellungen zur Einhaltung von virtuellen Zeitfenstern lassen sich wie folgt zusammenfassen:

“(…) time-sensitive cultures typically prefer a clear, agreed-upon agenda ahead of time, one that realistically allocates enough time to review everything to everyone’s satisfaction within the scheduled amount of time. Cultures with less time sensitivity are typically more comfortable allowing for open discussion, with less concern for insuring that content fits within a pre-determined time-frame” (Foster 2020, 9).

Folglich kann das Vertrauen zwischen virtuellen Meeting- und Tagungsteilnehmenden und Gastgebenden nur dann erfolgreich entstehen, wenn genügend Zeit für die Beiträge aller Beteiligten zur Verfügung steht.

Darüber hinaus beeinflusst die Zeitorientierung in Kombination mit dem Grad der Unsicherheitsvermeidung und dem Kommunikationsstil auch die Menge und Art der Informationen oder Inhalte, die vor der digitalen Veranstaltung bereitgestellt werden sollten.

Eine Reihe von Kulturen, darunter zumeist eher risikoaverse, fordern detaillierte Informationen vor dem Event ein, während andere Kulturen lediglich ein Minimum an Informationen erwarten. Eine japanische Konferenzorganisatorin und Kollegin der Autorin hat beispielsweise die Erfahrung gemacht, dass detaillierte Fragebögen, die an internationale Delegierte verschickt wurden, um den Umfang der benötigten technischen Unterstützung während ihrer Sitzung zu erfragen, von Mitgliedern weniger unsicherheitsvermeidender Kulturen entweder gar nicht oder nur sehr oberflächlich ausgefüllt und zurückgesandt wurden.

Ebenso wirkt sich der Grad der Unsicherheitsvermeidung auf die Frage aus, ob alle Informationen in Form von Dokumenten, Folien und anderen Referenzunterlagen bereitgestellt werden sollen, die vor und/oder nach der virtuellen Sitzung zugänglich sind, sowie auf die Frage, ob die Teilnehmenden erwarten, während der Veranstaltung virtuell miteinander interagieren zu können, oder nur einer Expertin oder einem Experten zuzuhören. Ersteres trifft eher auf "High-Context"-Kulturen zu, die sich auf ein Gefühl der Beziehungs- und der Konsensbildung verlassen, das am besten durch Interaktion erreicht wird, während "Low-Context"-Kulturen sich zumeist auf einen Experteninput im Stil eines Vortrags einstellen (Foster 2020, 10), vielleicht gefolgt von etwas Interaktion. Es können jedoch auch gegenteilige Beobachtungen gemacht werden, wenn – beispielsweise aus Gründen der Gesichtswahrung und der Hierarchie – Delegierte aus "High-Context"-Kulturen mit hoher Machtdistanz sich nicht trauen, spontan am Bildschirm zu interagieren.

5 Schlussfolgerung

Damit virtuelle Meetings und Kongresse von Erfolg gekrönt sind, gilt es primär, die in Kap. 2 aufgezählten Nachteile zu minimieren.

Ein besonderes Augenmerk sollte dabei auf die Möglichkeiten zum Geselligsein und Netzwerken gelegt werden. Genau diese vermeintlich unproduktive und verschwendete Bildschirmzeit ist es, die zum Aufbau von Vertrauen vonnöten ist und der Beziehungsbildung dient. Organisatoren von virtuellen Formaten sollten sich ferner überlegen, wie sie die Interaktion der Teilnehmenden forcieren können, z. B. durch mehr technischen Support zum Ausschalten logistischer Hürden, durch den Einbau spielerischer Elemente (Quiz etc.), Nutzung von dreidimensionalen Plattformen (z. B. "Immersive View" auf Zoom, Remo, Wonder.me, expo-IP etc.) und nicht zuletzt durch das rechtzeitige Bekenntnis zu einer gemeinsamen Netiquette (vgl. Kap. 4).

Interessant ist, dass auch nach der Pandemie mehr als 85% der von der Autorin 2022 Befragten, weiterhin virtuelle Konferenzen zu besuchen, und etwas mehr als 76% gehen davon aus, dass globale Konferenzen im Bereich Wissenschaft und Hochschulbildung in Zukunft in einem hybriden Format stattfinden werden – ein Prozentsatz, der auch durch ähnliche Umfragen zu Meetings wie der von *Nature* bestätigt wird:

“In an informal survey conducted by *Nature*, roughly 80% of 486 respondents said they thought that some meetings should continue to be held virtually, at least in some capacity, after the pandemic has subsided” (o. V. 2020, 166f.).

Literaturverzeichnis

Foster, Dean: „Your Meeting May be Virtual, but the Cultural Differences are Real“. Medium (2020), <https://dean-foster.medium.com/your-meeting-may-be-virtual-but-the-cultural-differences-are-real-fc0c6d1aa0b0>

Haug, Eva et al.: „Scheduling: Linear vs. Flexible“. What is culture? (2022), https://whatisculture.org/?page_id=71

Ibele, Terry: „7 Expert Tips to Design the Perfect Virtual Meeting in a Multicultural World“. Personify WildApricot Blog Organizational Management (2017), <https://www.wildapricot.com/blog/perfect-virtual-meeting-in-a-multicultural-world>

Link, Renate: „Global Remote Events (GRE) in Science & Higher Education (HE) with a Focus on Intercultural Aspects“. mondial SIETAR Journal für interkulturelle Perspektiven (2022): 47-52.

o. V.: „How scientific conferences will survive the coronavirus shock“. Nature 582: (2020) 166-167, <https://www.nature.com/articles/d41586-020-01521-3>>. doi: <https://doi.org/10.1038/d41586-020-01521-3>

Vazquez, Krystal: „Virtual Conferences Aren't as Accessible as You Might Think.“ Scientific American Opinion | Policy (2021), <https://www.scientificamerican.com/article/virtual-conferences-arent-as-accessible-as-you-might-think>

Chinese Philosophy in International Law: Western and Eastern Perspectives

*Marcel Rother*¹

The article “Chinese Philosophy in International Law: Western and Eastern Perspectives”, presents first basic concepts of traditional and modern Chinese philosophy in law. This serves to create a basic understanding of legal principles that differ from Western systems but are often formative at the international level. In particular, the concepts of “Li” (Confucianism) and “Fa” (Legalism) are discussed. The focus is on some practical cases, such as in the WTO. Through the visualization of Chinese principles in law, the cultural understanding for positions of the other side is promoted, which in turn facilitate negotiations at the international level.

Introduction

China has a long history of philosophical thought that shapes its worldview and approach to international law. Even as China modernizes and interacts with the West, it maintains some of its traditional values and perspectives in global affairs. China's philosophy influences how it views the sources of international law, its strategy for resolving international disputes, and its contribution to the international order. This article explores the connection between China's philosophy and international law, and how it affects China's behavior and integration in the global community.

Chinese practice in international law has changed significantly over the past three decades under the leaderships of Jiang Zemin, Hu Shintao, and Xi Jinping. This paper analyzes three examples of these changes: attitudes toward human rights, role in international organizations, and relations with neighboring states. In doing so, it is shown that China has changed from a more passive and defensive position to a more active and assertive one that presents both challenges and opportunities for the international community.

¹ Marcel Rother is a lecturer at the University of Applied Sciences Aschaffenburg, Germany and doctoral student at the University of Vaasa, Finland. His research areas cover international business and law as well as EU law and he analyzes intercultural and linguistic aspects in this field with a focus on business between EU and Taiwan. Email: marcel.rother@th-ab.de

The Role of traditional Chinese Philosophy

Li and Fa are two fundamental concepts in Chinese philosophy that reflect different views on law and morality. (Pan Junwu 2011, 233) Li, often translated as principal, ritual or propriety, is based on the idea that human beings should follow the natural order and act according to moral principles. (Chen Lai 1999, 12) Li encompasses all aspects of social life, from etiquette and manners to roles and responsibilities. Li aims to create harmony and order in society by cultivating virtuous behavior and mutual respect among people. (Gu Su 2003, 55) Fa, often translated as law or legalism, is based on the idea that human beings need strict rules and harsh punishments to regulate their behavior and prevent chaos. (Wu Baoping & Lin Cunguang 2016, 125f) Fa focuses on criminal law and the enforcement of state authority. Fa assumes that people are selfish and greedy, and that they will only obey the law out of fear of consequences. Fa tries to maintain stability and security in society by deterring potential offenders and enforcing obedience to the ruler.

According to Confucius, Li is a set of moral principles and norms that guide human behaviour and social interactions. Li is based on the idea of harmony, benevolence, and filial piety. Li is not imposed by external authority, but rather cultivated by inner reflection and self-discipline. People who follow Li act virtuously and respectfully towards others and avoid disgrace and dishonor.

On the other hand, Fa is a concept of law and order that regulates human conduct through legal codes and punishments. Fa is derived from the Mohist school of thought, which advocated for universal love and impartial justice.² Fa is enforced by the state and its officials and aims to prevent chaos and violence in society. People who obey Fa do so out of fear of consequences, and not necessarily out of moral conviction.

Both Li and Fa have played important roles in maintaining social order and stability in Chinese history. However, the traditional relationship between Li and Fa was that Li was considered superior and more effective than Fa, and that Li should precede Fa in importance. This means that in ancient China, many legal disputes were resolved by applying Li rather than Fa. For instance, there is a case from the Qing Dynasty, where a widow had a conflict with her husband's cousin, Sun, over a piece of land. (Pan Junwu 2011, 235)

² However, the underlying Confucian concept varies from the Mohist concept. Ritual propriety between father and son plays in Confucianism an important role as otherwise other social rules cannot be established. (Chen Jing 2007, 89)

The land was originally mortgaged by the husband to Sun, but he died before paying back the loan. Sun claimed ownership of the land, but six relatives and friends intervened as mediators. They examined the documents and agreed that Sun had the legal right to the land, but they also appealed to his moral obligation as an uncle to take care of the widow and her children. Sun eventually agreed to give up the land to the widow. The mediators reported the outcome to the county magistrate and asked him to suspend the lawsuit. The magistrate approved the request.

This case shows how Li is the principle of ritual propriety and social order that guides human conduct and relationships. Fa on the other hand is the system of laws and regulations that enforces Li and punishes those who violate it. In this view, Li is the source of harmony and morality, while Fa is the instrument of control and coercion. Therefore, Li is praised as the ideal way of governing and living, while Fa is criticized as a harsh and rigid method that disrupts the natural flow of Li. Only Fa that derives from Li can be legitimate and effective; otherwise, it is just a superficial and arbitrary imposition of power.

Li is a Chinese concept that refers to the proper order of society based on five natural relationships: between father and son, ruler and subject, husband and wife, elder and younger brother, and friends. (Rošker, J. 2021, 209). These relationships imply a hierarchy of authority and obedience, where the lower party should respect and follow the higher party.

Interaction with International Law

Before the 19th century, China viewed itself as the center of the world and the source of civilization. It believed that its culture was superior to other nations and that other countries should acknowledge its dominance. (Suisheng Zhao 2015, 964) Therefore, China established a tribute system for its neighboring states, where they had to send envoys and gifts to the Chinese emperor as a sign of loyalty and gratitude. The Chinese emperor would then grant them permission to trade with China and bestow them with gifts as well. This system was based on moral virtue rather than military power, and it did not recognize the sovereign equality and independence of other states. (Feng Yuxi 2022) When Western powers introduced modern international law to China in the 1840s, China was shocked and confused. In summary, the international Li that China followed was a hierarchical and anti-egalitarian world order that rested on China's cultural superiority. The Chinese emperor's universal state was a cultural symbol rather than a political reality. It expressed the idea that the emperor had a cosmic virtue that transcended

borders and peoples. (Liu Zehua 2013, 121) However, this concept did not translate into effective political power or influence over other regions.

During this time the decline of China's international Li began. In the 1840s China lost a series of wars with the West and became a semi-colonized state. The Western powers treated China as an "uncivilized state" and imposed their own laws on it. In modern China, international law is seen from a cultural perspective. Wang Tieya, a prominent Chinese jurist, argued that international law is a distinct legal system that differs from domestic law, but can interact and complement it. (Pan Junwu 2011, 236) International law and domestic law can fill each other's gaps, but not replace each other.

We have seen that Confucius advocated for obedience to Li, which is a set of moral and social norms that would enhance public order and social harmony. According to some Chinese scholars and officials, this concept of Li should also apply to the international arena, where a new kind of "international Li" should be established as the basis of international law. They argued that without this international Li, there would be no real law that could regulate the relations among states and ensure peace and justice. Therefore, they considered it a top priority to search for and establish this international Li in order to build a harmonious world. (Pan Junwu 2011, 236)

However, what exactly is this international Li? How can it be defined and implemented? Who are the main actors and what are their roles and responsibilities in the international community? These are some of the questions that China has been trying to answer since it started to engage with international law. China soon realized that the international Li is still under development and that there is no clear hierarchy or authority among the states in the world. This led China to view the world as chaotic and anarchic, and to doubt the legitimacy and effectiveness of the existing international law that did not originate from international Li.

China has long been dissatisfied with the existing international order, which it perceives as unfair and biased against the developing world, including itself. Therefore, it has sought to challenge and reform the international norms and institutions that reflect Western interests and values. China's alternative vision of international order is based on its own historical and cultural traditions, especially Confucianism, which emphasizes harmony, hierarchy, and morality over legality and rationality. China's foreign policy aims to promote a new international morality (Li) that can guide and regulate the relations among states in a more just and equitable way. China also questions the legitimacy and universality of international law, which it often

modifies with the phrase "Chinese characteristics". China prefers to resolve disputes through dialogue, consultation, and mediation rather than through adjudication or arbitration, as these methods are more consistent with Confucian ideals of minimizing conflict and restoring social order. In Confucian thought, litigation is seen as a sign of moral decay and social disorder, while virtue and self-restraint are the keys to achieving harmony and stability.

Chinese people tend to favor informal ways of resolving disputes, even when they have some confidence in the courts and judges. (Gu Su 2003, 57) This may partly account for why China is hesitant to use the International Court of Justice to deal with its international conflicts.

China has been undergoing a significant legal transformation, but some aspects of its traditional culture remain influential. One of them is the aversion to law, especially a law that does not conform to Li, which is a set of moral and ritual norms. (Pan Junwu 2011, 238) International law is often seen as lacking Li, and therefore it is not respected by many Chinese. Making Fa, which is the legal system, more important than Li in the eyes of the people would require a major ideological shift for China.

Modern China and International Law

China's approach to modern international law has been influenced by Confucian Fa and Li, as well as pragmatism. China learned about international law from William A.P. Martin, an American missionary and Sinologist, who translated Henry Wheaton's *Elements of International Law* in 1864. (Carrai, M. A. 2020, 282) The Qing government approved his work after seeing its value in preventing diplomatic conflicts from escalating. China realized the importance of international law as it tried to free itself from foreign domination and gain respect as a sovereign state. International law was seen as a tool to deal with the Western powers. (Pan Junwu 2011, 238) This initial view still affects China's attitude to international law today.

The relationship between the People's Republic of China (PRC) and international law has been complex and dynamic since the founding of the PRC in 1949. Due to the ideological differences and historical conflicts with the West, the Chinese government often regarded international law as a tool of bourgeois domination and resisted its application in many situations. (Gu Su 2003, 57) The PRC adopted a selective and pragmatic approach to international law, accepting it when it served the Chinese interests and rejecting it when it contradicted them. However, this did not mean that the

PRC denied the existence or validity of international law altogether. Rather, it sought to challenge and reshape the so-called "Western international law" according to its own vision and values. The PRC's attitude and practice of international law reflected its changing position and role in the world order, as well as its interaction with other states and actors.

Since 1979, China embarked on a new path of opening up and reform, shifting its focus from ideological conflicts to economic growth. (Gu Su 2003, 58) International law became a vital tool for China to integrate into the global community and to pursue its economic interests.

China adopted a pragmatic approach to law, based on the principle of "seeking truth from facts". Chinese legal pragmatism views law as a reflection of reality and a means to serve policy objectives. Thus, international law is subordinate to foreign policy and does not have an inherent value. Since 1978, China's primary "reality" has been the need for economic development. Therefore, international law serves the purpose of advancing China's socialist modernization and construction, as one Chinese international law scholar has argued. (Pan Junwu 2011, 239)

According to Wang Tieya, a renowned Chinese jurist and former Judge of the International Criminal Tribunal for the Former Yugoslavia, international law is not merely a legal discipline but also a product of international relations. He contends that international law evolves along with the changes in international relations, which are determined by the states' practice and political interests. He implies that international lawyers should also be versed in international relations, as the resolution of international disputes depends on the political context and dynamics among states.

Its role in international organizations is another example of China's changing practice in international law. Under Jiang Zemin, China was primarily interested in using its membership in existing organizations to protect its interests and increase its legitimacy. China joined the World Trade Organization (WTO), participated in multilateral peacekeeping missions, and supported nonproliferation. Under Hu Shintao, China became more active and constructive in international organizations, making more contributions, assuming more leadership roles, and launching more initiatives. China became more involved in regional organizations such as ASEAN (Xiaohui Wu 2022, 312), established new institutions such as the BRICS (Xiaohui Wu 2022, 309) or the Asian Infrastructure Investment Bank (AIIB), and proposed global concepts such as the Belt and Road Initiative. Under Xi Jinping, China has continued to present itself as a responsible player in international

organizations, but has also expressed its ambitions and aspirations more clearly. China has raised its voice in existing organizations to demand reforms or defend its position. China has also strengthened its own organizations or created new ones to expand its leadership or influence.

China's practice in international law has changed significantly under the leadership of Xi Jinping. China no longer sees itself merely as a beneficiary but also as a shaper of the international legal system. In doing so, China is pursuing a selective and pragmatic strategy that involves both adapting to and challenging existing norms and institutions. Three examples of these changes are:

1) The introduction of the concept of the "rule of law" into Chinese politics and diplomacy. Xi Jinping has articulated the goal of making China a "rule of law" that respects and protects law both at home and abroad. (Xiaohui Wu 2022, 323f) In doing so, China emphasizes sovereignty and cultural differences in understanding law and human rights.

2) Increased participation in international litigation and arbitration. In recent years, China has shown a willingness to use international legal mechanisms to defend or enforce its interests. Examples include taking the EU to the WTO over anti-dumping measures on Chinese exports (Stéphanie Noël, Weihuan Zhou 2019) and initiating arbitration against the Philippines over the South China Sea dispute (Jiye Kim & Arpit Raswant 2023).

3) The promotion of alternative or new norms and institutions in international law. (Chao Wang & Taixia Shen 2022, 303f) China has been active in shaping rules and standards that meet its own ideas and needs. Examples include the establishment of the AIIB and the One Belt, One Road (OBOR) initiative, which represent a new form of economic cooperation and development.

These examples show that China under Xi Jinping is taking a more confident and active role in international law. In doing so, China is pursuing a dual strategy: adapting to the existing system on the one hand and challenging or reshaping it on the other.

These changes contrast with the evolution of China's practice in international law under Hu Shintao, Xi Jinping's predecessor. Under Hu Shintao, China took a more cautious and pragmatic approach to international law. China was primarily concerned with adapting to existing rules and avoiding conflict.

China was less actively involved in international legal institutions and placed less emphasis on economic law as an instrument of foreign policy.

Conclusion

China's integration into the international community involves economic, political and legal aspects. China faces challenges and opportunities that relate to its philosophy. Li and Fa are traditional concepts that reflect Chinese views on human society and its rules. Li is higher than Fa and law should derive from Li. Li and Fa should work together for social harmony and order. Li and Fa still shape Chinese values, but pragmatism also plays a role in many areas. For Chinese people, international law and international Li are linked and international law is not real without international Li. Therefore, China prioritizes establishing or changing Li at the global level. Chinese pragmatism and flexibility may help solve some international disputes, but they may also cause worries that international law might be used as foreign policy. China may need to revise its philosophy as part of its integration into the international legal system.

References

- Carrai, M. A. (2020) The Politics of History in the Late Qing Era: William AP Martin and a History of International Law for China. *Journal of the History of International Law/Revue d'histoire du droit international*, 22(2-3), 269-305.
- Chao Wang & Taixia Shen (2022) Adaptation of International Law in the Chinese Constitution and Legal System: New Developments, *Chinese Journal of International Law* (2022), 287–304 doi:10.1093/chinesejil/jmac018
- Chen Jing (2007) The Historical Interpretation and Modern Evaluation of Confucian Ethics, *Contemporary Chinese Thought*, 39:1, 87-94, DOI: 10.2753/CSP1097-1467390108
- Chen Lai (1999) The Concepts of *Dao* and *Li* in Song—Ming Neo-Confucian Philosophy, *Contemporary Chinese Thought*, 30:4, 9-24, DOI: 10.2753/CSP1097-146730049
- Feng Yuxi (2022) Ancient China and the Responsibility to Protect: An Under-Studied Topic of Legal History, *Asian Journal of International Law* (2022), 12, 342–369 doi:10.1017/S2044251322000054
- Gu Su (2003) Progress and Problems with the Rule of Law in China, *Contemporary Chinese Thought*, 34:3, 55-67, DOI: 10.2753/CSP1097-1467340355
- Jiye Kim & Arpit Raswant (2023) Indo-Pacific Powers: Internalization, Interpretation, and Implementation of International Law, *The Pacific Review*, 36:4, 871-896, DOI: 10.1080/09512748.2022.2046629

- Liu Zehua (2013) The Yin-Yang Structure of Traditional Chinese Political Thought, *Contemporary Chinese Thought*, 45:2-3, 117-127, DOI: 10.2753/CSP1097-1467450205
- Noël, Stéphanie & Weihuan Zhou (2019) EU's New Anti-dumping Methodology and the End of the Non-market Economy Dispute?, 14, *Global Trade and Customs Journal*, Issue 9, pp. 417-424
- Pan Junwu (2011) Chinese Philosophy and International Law, *Asian Journal of International Law*, 1 (2011), pp. 233–248 doi:10.1017/S2044251310000354
- Rošker, J. S. (2021). Intercultural dialogues in times of global pandemics: The Confucian ethics of relations and social organization in Sinic societies. *Ethics & Bioethics*, 11(3-4), 206-216.
- Suisheng Zhao (2015) Rethinking the Chinese World Order: the imperial cycle and the rise of China, *Journal of Contemporary China*, 24:96, 961-982, DOI:10.1080/10670564.2015.1030913
- Wu Baoping & Lin Cunguang (2016) Reflections on the Concept of “Law” of Shang Yang from the Perspective of Political Philosophy: Function, Value, and Spirit of the “Rule of Law”, *Contemporary Chinese Thought*, 47:2, 125-137, DOI: 10.1080/10971467.2016.1227133
- Xiaohui Wu (2022) Chronology of Practice: Chinese Practice in Public International Law in 2020, *Chinese Journal of International Law* (2022), 305–382 doi.org/10.1093/chinesejil/jmac022
- Xue Hanqin & Jin Qian (2009) International Treaties in the Chinese Domestic Legal System, *Chinese Journal of International Law* (2009), Vol. 8, No. 2, 299–322 doi:10.1093/chinesejil/jmp007

ISBN 978-960-466-327-9