



Aktuelle Themen der Ukrainischen Germanistik nach Februar 2022

Open-Access-Tagungsdokumentation eines Symposiums im Rahmen der
Themenwoche „Krieg in der Ukraine – Perspektiven der Wissenschaft“

BuK Symposium

Liliia Bezugla

Almut Ketzer-Nöltge

Dorothea Spaniel-Weise

Julia Wolbergs

Lisa Höfler (Hrsg.)

BuK Symposium

Bibliographische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Angaben sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Prof. Dr. habil. Liliia Bezugla
Nationale Karasin-Universität Charkiw
Lehrstuhl für germanische und romanische
Philologie
Maidan Svobody 4
61022 Charkiw
<https://orcid.org/0000-0002-7102-7337>

Dr. Almut Ketzer-Nöltge
Universität Leipzig
Herder-Institut
Beethovenstraße 15
04107 Leipzig

<https://orcid.org/0000-0002-0075-3753>

DOI: <https://doi.org/10.36730/2023.1.buk>

Online: <https://buk-symposium.de/ergebnisse>

© Universität Leipzig, Leipzig 2023

Alle Beiträge und Informationen in diesem Buch wurden mit großer Sorgfalt erstellt und geprüft. Dennoch können Fehler nicht ausgeschlossen werden. Weder die Autor:innen noch die Herausgeber:innen übernehmen daher eine Gewährleistung für die Korrektheit der Inhalte und haften nicht für fehlerhafte Angaben oder deren Folgen. Der Sammelband enthält Verlinkungen zu Webseiten Dritter. Für die Inhalte dieser Seiten und deren Korrektheit sind die jeweiligen Anbieter und Betreiber verantwortlich.

Gestaltung Titelbild Buch und Webseite: Zebresel – Deine Agentur für Digitale Medien

Lektorat und Satz: Juliane Nentwig & Andriiana Raikova

Gefördert durch



Volkswagen**Stiftung**

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	<u>5</u>
I Studium & Lehrer:innenausbildung	
Alla Paslawska Deutsch studieren in der Ukraine: Brüche, Kontinuitäten und Praktiken	<u>16</u>
Claus Altmayer Die Kooperation zwischen der Taras-Schewtschenko-Universität Kyjiw und der Universität Leipzig im Bereich Germanistik / Deutsch als Fremdsprache: Erfahrungen – Herausforderungen – Perspektiven	<u>26</u>
Nataliia Sereda Impulse für die Deutschlehrausbildung an der Nationalen Linguistischen Universität in der Ukraine	<u>38</u>
Iryna Panchenko Prüfungen in Kriegszeiten: Herausforderungen und Chancen	<u>44</u>
II Deutschlernen während des Krieges	
Natalia Didenko Emotion und Kognition im DaZ-Unterricht bei ukrainischen geflüchteten Schülerinnen und Schülern	<u>52</u>
Olena Vasylychenko Deutschförderung der ukrainischen Flüchtlingskinder in Österreich	<u>60</u>
Evghenia Goltsev “Und dann haben sie es sofort verstanden“: Mehrsprachigkeitsnutzung und -wertschätzung in der Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache an ukrainische geflüchtete Jugendliche	<u>74</u>
Olena Opanasenko Online-Lehre in Krisenzeiten – Einsichten ukrainischer DaF-Studierender	<u>88</u>
III Deutschlehren & -lernen mit spezifischen Methoden	
Ines-A. Busch-Lauer Medien in Linguistik und Sprachlehre – ein Blick in Gegenwart und Zukunft	<u>100</u>
Olha Lykhnenko Virtuelle Realität als Lehr- und Lerninstrument am Beispiel des Fremdsprachenlernens	<u>112</u>
Maryna Pietushkova Fremdsprache in der digitalen Welt – Vermittlung und kreative Gestaltung des Sprachunterrichts	<u>130</u>

Andriiana Raikova & Gregor Jakowlew Spielerische Aktivitäten im DaZ-Unterricht: Am Beispiel der Deutschkurse für ukrainische Neuzugewanderte	<u>142</u>
Inessa Azarova Kommunikative Kompetenz mit Fokus auf gesprochener Sprache	<u>150</u>
IV Literatur und Übersetzung	
Oksana Molderf Iwan Franko und die ukrainische Translationskultur in der zweiten Hälfte des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts	<u>156</u>
Tetyana Sopila Strategien der deutsch-ukrainischen Übersetzung des Komischen am Beispiel der Literatur für Kinder und Jugendliche (Am Beispiel der Werke von Christine Nöstlinger und deren Übersetzungen ins Ukrainische)	<u>164</u>
Maria Ivanytska & Anastasia Babak Polysystemtheorie und Rewriting im Spiegel der ukrainisch-deutschen Literaturübersetzung	<u>180</u>
Tamila Kyrylova Zwischen West und Ost: Soziopolitische Aspekte deutsch-polnischer Kulturräume in den Reisereportagen „Polski Tango. Eine Reise durch Deutschland und Polen“ (2006) von Adam Soboczynski und „Rückkehr nach Polen. Expeditionen in mein Heimatland“ (2019) von Emilia Smechowski	<u>188</u>
V Linguistik	
Galyna Shatska Linguale und außerlinguale Faktoren von beiderseitigen deutsch-ukrainischen Entlehnungen in Ostgalizien	<u>200</u>
Kateryna Bilyk Memes und der Krieg	<u>210</u>
Vitalii Zhuhai Die Anwendung der Skript-Theorie bei der Analyse von Humor in den deutschen Sozialnetzwerken	<u>228</u>
Bogdana Kachan Metaphorische Begriffe der deutschen Fachsprache Psychologie	<u>238</u>
Liliia Bezugla Satzgefüge als Trigger von Implikaturen im dramatischen Text	<u>244</u>
Verzeichnis der Autor:innen	<u>259</u>

EINLEITUNG

Liliia Bezugla, Almut Ketzer-Nöltge, Dorothea Spaniel-Weise, Julia Wolbergs & Lisa Höfler

Das Symposium, welches in dieser Publikation dokumentiert wird, fand aus einem dramatischen Anlass statt: Im Februar 2023 – zum Zeitpunkt des Symposiums „Brüche und Kontinuitäten“ – jährte sich das, was viele zuvor entweder befürchteten oder nicht wahr haben wollten: der Angriff Russlands auf die Ukraine. Mittlerweile – zum Erscheinen dieser Veröffentlichung – blicken wir auf fast zwei Jahre Krieg in der Ukraine zurück, in denen es viel Leid und Verluste gab, aber auch Momente und Entwicklungen, die uns Hoffnung geben können. Im Rahmen des Symposiums konnten ukrainische und deutsche Wissenschaftler:innen aus der Germanistik und angrenzender Fachbereiche (z. B. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, DaF/Z) zusammengeführt werden, um Synergien und Kooperationen anzustoßen, aber auch um einen Austausch über fachliche Themen zu ermöglichen. Dass der Krieg eklatante Auswirkungen auf das Leben und die Lebenseinstellungen der Teilnehmenden hatte und hat, ist offensichtlich. Wir – als Initiatorinnen und Organisatorinnen des Symposiums – haben uns daher bewusst für den Titel unseres Symposiums entschieden: „Brüche und Kontinuitäten“.

Indem wir nach der aktiven Gestaltung der Zukunft unseres Faches fragen und überlegen, wie wir gegenseitig voneinander lernen und uns gegenseitig unterstützen können, werden wir zu Handelnden. Daher forderten wir die Teilnehmenden des Symposiums dazu auf, offen über Herausforderungen und Probleme zu sprechen und gemeinsam nach Lösungsstrategien zu suchen – sowohl auf organisatorischer Ebene in Bezug auf Forschung und Lehre, als auch auf fachlicher Ebene. Denn auch in Bezug auf Letzteres bedarf es eines Dialogs zu gemeinsamen Grundlagen, wie theoretischen Bezugspunkten, forschungsmethodologischen Ansätzen oder didaktischen Methoden, damit wir als Fach stärker zusammenwachsen können. Die übergeordneten Fragen des Symposiums lauteten folglich auch: Welche Brüche sehen wir? Welche Kontinuitäten wünschen wir uns? An welchen neuen Themen wollen wir gemeinsam arbeiten?

Die ukrainische Germanistik und ihre Fachbereiche, wie die Übersetzungswissenschaften oder die Kulturstudien, nehmen in der aktuellen Situation eine Sonderrolle ein. Sie sind tragend für die deutsch-ukrainischen Beziehungen, denn hier bestehen an vielen universitären Standorten bereits längerfristige bilaterale Institutspartnerschaften. Zudem ist es unsere Aufgabe als Fach, sprachliches und kulturelles Wissen zu systematisieren, zu bewahren und somit gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Damit fällt (nicht nur ukrainischen) Germanist:innen in diesen Zeiten aber auch eine besondere Verantwortung zu, die einerseits als Chance verstanden werden kann, jedoch gleichzeitig als Herausforderung und Barriere wirkt. Als Chance, da wir durch unser Wissen, unsere Kompetenzen und Erfahrungen – bspw. im Hinblick auf das Lehren und Lernen von Deutsch als fremder Sprache oder auf kulturbezogene Lernprozesse – in der aktuellen Lage etwas Substantielles beitragen können. Gleichzeitig ist genau der damit verbundene Anspruch aber auch problematisch, da er auf individueller Ebene Mehrfachbelastungen verursacht, die zu einem inneren Spannungsverhältnis und damit zu Überforderung, Schuldgefühlen oder Loyalitätskonflikten führen können. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn durch die Sorge um Familie, Kolleg:innen und Freund:innen eigene Forschungsvorhaben und die wissenschaftliche Arbeit in den Hintergrund rücken müssen.

Dabei befinden sich ukrainische Studierende und Hochschullehrende in äußerst verschiedenen und komplexen Situationen: Viele sind Teil der Streitkräfte, andere sind innerhalb der Ukraine oder ins Ausland geflohen und haben nur unregelmäßigen Kontakt zu Familienangehörigen, die an der Front eingesetzt sind. Studium und Lehre können in vielen Regionen fast ausschließlich online stattfinden, universitäre Gebäude sind zerstört oder der Zugang zu Bibliotheken ist nur eingeschränkt möglich, usw.

Manche Studierende und Wissenschaftler:innen konnten Stipendien in den deutschsprachigen Ländern erhalten oder arbeiten als Deutschlehrkräfte an Schulen und Universitäten im amtlich deutschsprachigen Raum. Viele engagieren sich nebenbei ehrenamtlich (ob in der Ukraine oder in Deutschland), um ihren ukrainischen Mitbürger:innen zu helfen und ihr Land zu unterstützen. Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, zu diskutieren, welche Auswirkungen die aktuelle Situation auf unser Fach – die Germanistik – hat, welche Veränderungen durch den Krieg aufgetreten sind, welche Linien weitergeführt wurden und hoffentlich auch zukünftig bestehen werden können. Dabei geht es auch darum, welche Auswirkungen auf die Qualität und Quantität von Lehre und Forschung sich feststellen lassen, welche infrastrukturellen Probleme es gibt und wie es um die finanzielle Absicherung von Stellen für Wissenschaftler:innen und von Forschungsarbeiten steht. Diese Fragen standen im Mittelpunkt des Symposiums – mit dem Ziel ukrainischen Germanist:innen die Möglichkeit zu geben, den Status Quo dieser komplexen Gemengelage zu beschreiben und Unterstützungsbedarfe abzuleiten.

Im Anschluss an das Symposium wurde eine gemeinsame Abschlusserklärung veröffentlicht, die auf Grundlage der geführten Diskussionen Herausforderungen zusammenfasst. Gleichmaßen wurden konkrete Forderungen und Vorschläge zur Begegnung dieser Herausforderungen und damit zur Unterstützung der ukrainischen Wissenschaftler:innen sowie zum Fortbestand der Fachbereiche formuliert¹. In Bezug auf den Bereich der Forschung lässt sich beispielsweise feststellen, dass der Zugang zu Fachliteratur schwieriger geworden ist, da Bibliotheken nur noch eingeschränkte Öffnungszeiten anbieten, Reisen in (inter-)nationale Bibliotheken erschwert und Online-Zugänge oft nicht finanzierbar sind. Daraus ergibt sich die Forderung Online-Zugänge zu (deutschsprachigen) Publikationen zu ermöglichen und diese – auch aus Deutschland heraus – zu fördern. In Bezug auf die Hochschullehre lässt sich u. a. feststellen, dass sich die Lehrbelastung der Hochschullehrenden seit Beginn des Krieges noch einmal erhöht hat, bspw. weil Kolleg:innen die Universität verlassen haben oder Lehrende „zusätzliche Verantwortung für binnengeflüchtete Studierende, deren Universitäten z. T. nicht mehr bestehen (Besetzung der Gebiete)“ (Abschlusserklärung 2023: 4) übernommen haben. Daraus lässt sich wiederum die Notwendigkeit einer Unterstützung ableiten, die z. B. durch die Öffnung von (digitalen) Studienangeboten deutschsprachiger Universitäten oder Gastdozenturen von Germanist:innen aus anderen Ländern gegeben werden kann.

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass sich die psychisch-emotionalen Folgen des Krieges auf alle Beteiligten und in allen Bereichen des akademischen Lebens auswirken und z. B. zu verringerter Konzentration und zu Motivationsverlust geführt haben. Insofern ist auch auf dieser Ebene eine kontinuierliche Begleitung gefragt. Neben der Beschreibung der aktuellen Lage und der Darstellung möglicher Lösungswege wurde daher den subjektiven Erfahrungen und Emotionen der

¹ <https://buk-symposium.de/ergebnisse/#abschlusserklaerung> [22.12.2023].

Teilnehmenden auf dem Symposium Raum gegeben. Das Symposium war von Phasen des Austauschs geprägt, mit dem Ziel in einen Dialog zu treten, verschiedene Positionen wahrzunehmen und Begegnungen auf Augenhöhe zu ermöglichen, um damit die Ratlosigkeit, die Sprachlosigkeit und das Erstarren gemeinsam zu überwinden. Insofern kann in der aktuellen Situation auch eine Chance liegen.

Eine Chance liegt beispielweise in Reformationen, die sich aus der Kooperation mit anderen Universitäten ergeben. So schreibt Maryna Antonivska (2022: 163) von der Kyjiwer Nationalen Universität für Kultur und Kunst in einem Beitrag zu den Herausforderungen und Perspektiven der ukrainischen Hochschullandschaft: „Für das ukrainische Bildungssystem wurde der Krieg zu einer Art Anreiz, der ein Fenster neuer Möglichkeiten öffnete und zum Katalysator für längst überfällige Modernisierungsmaßnahmen im Bildungswesen wurde“.² In ihrem Beitrag nennt Antonivska sieben zentrale Herausforderungen für die Bildung durch den Krieg und das Kriegsrecht (Antonivska 2022):

1. Bedrohung des Lebens und der Gesundheit der Teilnehmenden am Bildungsprozess,
2. Zerstörung der Infrastruktur der Hochschulen,
3. Großflächige Verstreuung der Studierenden und Lehrenden,
4. Kürzung der Mittel für die Hochschulbildung,
5. Verringerter Zugang zu Bildung, Unterbrechungen des Bildungsprozesses,
6. Gewährleistung der Sicherheit aller Teilnehmenden am Bildungsprozess,
7. Weiterentwicklung der Digitalen Kompetenzen Studierender und Lehrender.

Entsprechend fordert sie neben der finanziellen Förderung zum Wiederaufbau und der Unterstützung bei der Qualitätssicherung des Studiums auch strategische Partnerschaften zwischen ukrainischen Universitäten und Partneruniversitäten in anderen Ländern, sowie den langfristigen Wiederaufbau und die Modernisierung und Weiterentwicklung des ukrainischen Hochschulsystems (ebd.: 163). Daher sind wir besonders stolz, dass sich aus dem Symposium diverse Kooperationen und gemeinsame weiterführende Projekte ergeben haben.

In Folge des Symposiums ist es gelungen, kooperative Aktivitäten zu initiieren, die den Teilnehmenden des Symposiums ermöglichten, sich untereinander (weiter) zu vernetzen, kollegial Projekte zu entwickeln, sich fachlich weiterzubilden und neue Kooperationen in Bezug auf Forschung und Lehre aufzubauen. So konnten sich ukrainische Germanist:innen sowohl in Bezug auf gesellschafts-politische Aspekte Gehör verschaffen: Dazu soll beispielhaft die Teilnahme von Liliia Bezugla und Alla Paslawska am Dialog zur Rolle der Sprachenpolitik im russischen Angriffskrieg gegen die Ukraine im DAAD Alumni-Magazin *Letter*³ genannt werden. Außerdem konnten ukrainische Kolleg:innen ihre wissenschaftliche Arbeit im Rahmen von Fachvorträgen und Publikationen bekannt machen: z. B. durch Vorträge von Liliia Bezugla und Marta Hammor zum Norddeutschen Linguistischen Kolloquium in Potsdam im März 2023 oder in einer zweisprachigen deutsch-ukrainischen Lesung von Mariya Tkachivska in Jena im April 2023 sowie in einem Vortrag von ihr im Regionalzweig der Gesellschaft für Deutsche Sprache an der Westsächsischen Hochschule Zwickau. Diese Veranstaltungen gaben zudem der interessierten deutschen Öffentlichkeit die Möglichkeit, die Arbeiten der ukrainischen Kolleg:innen kennenzulernen.

² “For the Ukrainian educational system war became a kind of incentive that opened a window of new opportunities, becoming a catalyst for long-overdue modernization changes in education.” (Übers. Autorinnen)

³ Letter – Das Magazin für DAAD-Alumnae und -Alumni 1/23, S. 48-51.

Weiterhin wurden Publikationsmöglichkeiten geschaffen, die sowohl den Austausch der ukrainischen Fachgemeinschaft untereinander als auch die Öffnung gegenüber der deutschen Gesellschaft ermöglichten. Dazu zählt neben dem vorliegenden Sammelband eine Publikation mit dem Arbeitstitel "Ukrainisch: Zur Emanzipation einer Sprache", die von Ines-A. Busch-Lauer (Westfälische Hochschule Zwickau) herausgegeben wird⁴. Im Bereich der Nachwuchsförderung konnten Stipendien für Gastaufenthalte ukrainischer Doktorand:innen eingeworben werden. Das Symposium ermutigte zudem Kolleg:innen, sich aktiv um Folgestipendien zu bemühen oder nach weiteren fachlichen Fördermöglichkeiten zu suchen.

Auf Ebene der universitären Lehre wurden sowohl bestehende Projekte fortgeführt⁵ als auch neue initiiert. Dabei wurde die Lehre sowohl an ukrainischen als auch deutschen Hochschulen durch Professor:innen und Lehrkräfte aus beiden Ländern unterstützt: Es entstanden innovative Kooperationsprojekte, i. d. R. als Virtual Exchanges, eine Herbstschule und es konnten zusätzliche Vorlesungen und Lehrveranstaltungen angeboten werden.

Diese und weitere Initiativen sowie Forschungs- und Lehrprojekte zeigen, dass es im Rahmen des Symposiums nicht nur gelungen ist, die teilnehmenden Wissenschaftler:innen untereinander zu vernetzen, sondern auch, sich gegenseitig zu nachhaltigen Forschungsarbeiten – wenn auch unter widrigen Umständen – zu motivieren. So zeichnet die vorliegende Tagungsdokumentation neben dem Status Quo von Forschung und Lehre in den germanistischen Fachbereichen auch die aktuelle Forschung germanistischer Institute in der Ukraine nach. Ebenso wie es die Vorträge und Diskussionsrunden während des Symposiums zeigten, weisen die hier vorliegenden Beiträge auf eine rege Forschungstätigkeit und vielfältige Themenschwerpunkte an den Germanistikabteilungen der ukrainischen Universitäten hin. Es bleibt zu hoffen und wünschen, dass sich diese in deutsch-ukrainischen Kooperationen weiter ausbauen und vertiefen werden.

Beiträge der vorliegenden Tagungsdokumentation

Der vorliegende Band versammelt die Diskussionsergebnisse des Symposiums „Brüche und Kontinuitäten“ aus verschiedenen Teilbereichen der Fächer Germanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Form von Kurz- und Langbeiträgen. Angelehnt an die Schwerpunkte des Symposiums sind diese in fünf Teile gegliedert:

- I. Studium und Lehrer:innenausbildung
- II. Deutschlernen während des Krieges
- III. Deutschlehren und -lernen mit spezifischen Methoden
- IV. Literatur und Übersetzung
- V. Linguistik

I Studium und Lehrer:innenausbildung

Im ersten Teil des Bandes finden sich vier Beiträge, die sich mit der Organisation und den Curricula ukrainischer Studiengänge im Bereich der Germanistik (Beiträge von *Paslawska* und *Sereda*), aber auch mit aktuellen Herausforderungen aufgrund der Kriegssituation befassen (*Panchenko*). Zudem

⁴ Der Band erscheint anlässlich der Leipziger Buchmesse im März 2024 im Verlag Frank & Timme Berlin.

⁵ Bspw. im Rahmen der DAAD-Förderlinie „Ukraine digital – Studienerfolg in Krisenzeiten sichern“.

wird die Bedeutung deutsch-ukrainischer Kooperationen sowie deren Herausforderungen hervorgehoben (Beiträge von *Altmayer* und *Sereda*).

Alla Paslawska behandelt das Studium der deutschen Sprache in der Ukraine, insbesondere in Zeiten des Krieges, sowie die Bedeutung literarischer deutsch-ukrainischer Übersetzungsprojekte für die Pflege und Popularisierung der deutschen Sprache. Nach einem Exkurs in die Geschichte des Deutschen in der Ukraine werden Besonderheiten des Studiums in der Kriegszeit sowie erfolgreiche Praktiken des DaF- und Translationsunterrichts dargestellt. Der Beitrag hebt die Bedeutung von literarischen Übersetzungsprojekten für die Förderung der deutschen Sprache in der Ukraine hervor und zeigt, wie diese Projekte dazu beitragen, die kulturelle Vielfalt und den interkulturellen Austausch zu fördern.

Claus Altmayer berichtet von der langjährigen Kooperation zwischen der Taras-Schewtschenko-Universität Kyjiw und der Universität Leipzig im Bereich Germanistik / Deutsch als Fremdsprache. Er beschreibt die historischen, politischen und bildungspolitischen Hintergründe der Kooperation, schildert Erfahrungen und zeigt Perspektiven für die zukünftige Zusammenarbeit auf. Dabei werden sowohl die positiven Erfahrungen als auch die strukturellen Schwierigkeiten und Herausforderungen im Rahmen der Zusammenarbeit dargelegt. Schließlich wird hervorgehoben, dass das Ziel von deutsch-ukrainischen Kooperationsprojekten sein sollte, die Fähigkeit aller Teilnehmenden zu fördern, an politischen und gesellschaftlichen Diskursen in der deutschen Sprache teilzunehmen, um ukrainische Stimmen künftig stärker zur Geltung zu bringen.

Nataliia Sereda bietet Einblicke in die Deutschlehrendenausbildung an der Nationalen Linguistischen Universität in Kyjiw, insbesondere in Bezug auf die Vermittlung der deutschen Wissenschaftssprache. Die Autorin konzentriert sich darauf, wie die Lehr- und Lernbedingungen an der NLU Kyjiw gestaltet sind, um die Deutschkenntnisse der Studierenden zu fördern und informiert über die Organisation der Deutschlehrausbildung, einschließlich der curricularen Struktur und der angebotenen Fächer Germanische Philologie und Translation. Der Beitrag hebt die internationale Zusammenarbeit der NLU Kyjiw und Beteiligung an europäischen Projekten sowie die Unterstützung durch verschiedene internationale Organisationen hervor.

Iryna Panchenko beschäftigt sich mit Herausforderungen und Chancen der Lernstandserhebung für die Fachrichtung Übersetzen / Dolmetschen, die in Zeiten des russischen Angriffskrieges gegen die Ukraine vorwiegend als Distanzprüfungen durchgeführt werden müssen. Dabei stellen sich verschiedene Fragen: Welche Prüfungsformate können unter den bestehenden Umständen objektive und valide Prüfungsergebnisse liefern? Wie können faire Rahmenbedingungen beim summativen Assessment für alle Prüflinge in Kriegssituation geschaffen werden? Wie kann die Nachhaltigkeit von Prüfungsergebnissen gewährleistet werden? Im Beitrag werden die gängigen Prüfungsformate kritisch betrachtet und alternative Prüfungsformate, wie Open-Book-Prüfungen, Take-Home-Prüfungen und Aufgaben, die auf Analyse, Bewertung oder Korrektur von fertigen Übersetzungen abzielen, vorgestellt. Dabei wird auf die Bedeutung von Kompetenzorientierung, Authentizität und Flexibilität bei der Erstellung von Prüfungsaufgaben eingegangen.

II Deutschlernen während des Krieges

Im zweiten Teil des Sammelbandes werden die Herausforderungen von Krieg und Flucht auf das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in den Mittelpunkt gerückt. Vier Beiträge geben Einblicke in die Situationen verschiedener Lernendengruppen in unterschiedlichen

Lernkontexten: geflüchtete Schülerinnen und Schüler an Wiener Volksschulen (*Vasylychenko*) und an einem deutschen Gymnasium (*Didenko*), geflüchtete Jugendliche in verschiedenen DaZ-Kontexten (*Goltsev*) sowie ukrainische Deutschstudierende in und außerhalb der Ukraine (*Opanasenko*). In allen Beiträgen werden affektive und motivationale Auswirkungen von Flucht und Krieg auf das Lernen der deutschen Sprache diskutiert.

Natalia Didenko beschäftigt sich mit der Frage, wie man ukrainische geflüchtete Schülerinnen und Schüler im DaZ-Unterricht unterstützen und sie motivieren kann. Dafür hat die Autorin eine Lehrstrategie entwickelt und für deren Evaluation eine Befragung in Bezug auf Motivation durchgeführt. Es wurden 15 Kinder sowie ihre Eltern eines Gymnasiums in Sindelfingen befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass negative Emotionen der Kinder aber auch ihrer Eltern zu einer geringeren Motivation beim Lernen der deutschen Sprache führen. Dabei stellt die Autorin einen Unterschied zwischen jüngeren und älteren Jugendlichen fest. Aufgrund dessen schlägt sie methodisch-didaktische Schritte vor, um den Schülerinnen und Schülern die Angst vor dem umfangreichen Lernstoff zu nehmen.

Der Artikel von *Olena Vasylychenko* hat die schriftsprachliche Förderung geflüchteter ukrainischer Kinder in Österreich zum Thema. Die zentrale Fragestellung lautet, welche sprachlichen Ressourcen die Kinder bereits mitbringen und wie diese genutzt werden können, um ihre Schreibkompetenz zu fördern. Dafür wurden Schreibproben von sieben- bis neunjährigen Volksschulkindern aus Neu-in-Wien-Klassen erhoben. Diese wurden zu einer Schreibaktivität ermutigt, wobei die Interaktion der Sprachen und alle Ressourcen, die ihnen zur Verfügung stehen, zugelassen wurden. Die Schreibproben wurden in Bezug auf Lexikosemantik, Morphosyntax und Textualität aus einer ressourcenorientierten Perspektive analysiert. Die Auswertung zeigt, dass Figuren und Aspekte, die über das vorgegebene Situationsbild hinausgehen, fast ausschließlich in den in der Familiensprache verfassten Texten vorkommen. Die Ergebnisse können eine Grundlage für die schriftsprachliche Förderung der ukrainischen Kinder in der deutschen Sprache bilden. Der Beitrag betont die Bedeutung einer kompetenz- und ressourcenorientierten Wahrnehmung der von den Schülerinnen und Schülern produzierten Texte, die durch Lehrkräfte gestärkt werden soll.

Evghenia Goltsev untersucht die Integration und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit im DaZ-Unterricht für ukrainische geflüchtete Jugendliche im Rahmen des Projektes "Auffangen und Unterstützen ukrainischer Jugendlicher (AUF)" in Regensburg. Auch hier wird die Bedeutung der Wertschätzung von mitgebrachten sprachlichen Ressourcen betont und gezeigt, dass Mehrsprachigkeit insbesondere im Kontext von Flucht und Trauma einen wichtigen Beitrag leisten kann. Die Autorin bietet Einblicke in die konkrete Umsetzung des Projektes und ermittelt in leitfadengestützten Interviews die Wahrnehmung von Seiten der Teilnehmer:innen und Lehrkräfte. Sie erhält somit einen Gesamteindruck der Pläne der Jugendlichen in Bezug auf den Kurs und ihre Bildungsaspirationen. Zudem werden mehrsprachige Kompetenzen der Lehrkräfte und deren Arbeit mit den lernerseitigen Ressourcen untersucht.

Olena Opanasenko behandelt in ihrem Beitrag Spezifika des Online-Unterrichts in der Fremdsprache Deutsch für Studierende der Nationalen Taras-Schewtschenko-Universität Kyjiw. Es werden erste Resultate einer Interviewstudie präsentiert, deren Ziel es war, zu eruieren, wie sich die Lernumstände für die Studierenden seit Beginn des Angriffskriegs verändert haben und welche Auswirkungen diese Veränderungen auf kognitive und affektiv-motivationale Aspekte des Lernens haben. Die Ergebnisse zeigen, dass die Konzentration und die Lernmotivation der Studierenden in

engem Zusammenhang mit deren aktuellen Lebens- und Lernumständen stehen. Während die Konzentrationsfähigkeit der Lernenden durch schwierige Lebensumstände negativ beeinflusst wurde, berichten die Befragten über eine hohe Motivation zum Fremdsprachenlernen. Die Studie zeigt, dass in diesem Feld noch viel Forschungsarbeit zu leisten ist.

III Deutschlehren und -lernen mit spezifischen Methoden

Der dritte Teil umfasst fünf didaktisch orientierte Beiträge, in welchen einerseits digitale Medien und Tools für das Lehren und Lernen der Fremd- und Zweitsprache Deutsch im Mittelpunkt stehen (Beiträge von *Busch-Lauer*, *Lykhnenko* und *Pietushkova*) und andererseits didaktisch-methodische Überlegungen thematisiert werden (Beiträge von *Raikova & Jakowlew* sowie von *Azarova*).

Ines-A. Busch-Lauer geht fachhistorisch der Frage nach, wie digitale Medien und Tools im Sprachunterricht schon immer genutzt und weiterhin genutzt werden können. Es werden verschiedene Studien und Forschungsergebnisse vorgestellt, die die Veränderungen in der Mediennutzung und deren Auswirkungen auf die Sprachlernwelt aufzeigen. Dabei werden Chancen und Risiken der Nutzung von digitalen Medien und Tools aufgezeigt und konkrete Beispiele für den Einsatz von beispielsweise Text-to-Speech- und Speech-to-Text-Softwareprogrammen, Podcasts, Erklärvideos, Webinaren und untertitelten Musikvideos benannt. Auch die Möglichkeiten der automatischen Textverarbeitung und von Terminologieextraktionstools werden diskutiert.

Olha Lykhnenko befasst sich mit der Verwendung von virtueller Realität (VR) als Lehr- und Lerninstrument im Fremdsprachenunterricht. Dafür erläutert sie zunächst grundlegende Begriffe und technische Eigenschaften von VR-Technologie. Sie beschreibt außerdem, in welchen Bildungskontexten VR-Anwendungen bereits verwendet werden und arbeitet mit auf deren Grundlage didaktische Potenziale heraus. Anhand dieser erläutert sie Szenarien, konkrete Tools sowie technische Voraussetzungen für den Einsatz von VR für verschiedene fremdsprachunterrichtliche Zielsetzungen. Sie diskutiert dabei gleichermaßen mögliche Herausforderungen, plädiert jedoch für die Förderung digitaler Kompetenzen im Hinblick auf gesellschaftliche sowie arbeitsweltliche Teilhabe.

Maryna Pietushkova erörtert in ihrem Beitrag, wie digitale Tools und Lerntools genutzt werden können, um den Fremdsprachenunterricht in einer digitalen Umgebung effektiv zu gestalten und die Sprachfertigkeiten von Studierenden weiterzuentwickeln. Betont wird dabei die Bedeutung der digitalen Organisation des Lehrbetriebs und die Auswahl geeigneter Lernplattformen. Zudem wird die wesentliche Rolle von studentischer Projektarbeit für die Entwicklung sprachlicher und fachlicher Kompetenzen hervorgehoben. Anhand konkreter Beispiele beschreibt die Autorin ihre methodisch-didaktische Vorgehensweise im Online-Unterricht und arbeitet heraus, dass die Nutzung digitaler Tools eine visuell ansprechende und informative Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts ermöglicht, wobei alle Sprachfertigkeiten in gleichem Maße entwickelt werden. Dabei steigert der Einsatz von Projektarbeit sowohl die sprachliche als auch die digitale Kompetenz der Studierenden.

Andriiana Raikova und *Gregor Jakowlew* stellen ihre Erfahrungen aus Deutschkursen für ukrainische Neuzugewanderte am Institut DaF / DaZ der Friedrich-Schiller-Universität Jena vor. Der Beitrag fokussiert spielerische Aktivitäten im Unterricht zur Förderung von Interaktion und Aktivierung, zur Vorbereitung auf freies Sprechen und zur Schulung der Aussprache. Dabei werden Aussprachespiele und andere spielerische Aktivitäten beschrieben, die sich als hilfreich erwiesen haben.

Insbesondere deren Anpassung an die Zielgruppe hat dazu beigetragen, dass die Lernenden motiviert waren und sich aktiv am Unterricht beteiligt haben.

Inessa Azarova beschäftigt sich mit der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz beim Fremdsprachenlernen und betont die Bedeutung der Phonetik und Aussprache für die Kommunikationsfähigkeit. Der Beitrag präsentiert theoretische Grundlagen und praxisorientierte Beispiele. Dabei werden phonetisch-phonologische Besonderheiten der Fremdsprache Deutsch berücksichtigt. Die Förderung perzeptiv-artikulatorischer Teilkompetenzen und die Einbettung der Phonetik in die mündlichkeitsbezogenen Kompetenzen sind laut der Autorin entscheidend für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz bei Fremdsprachenlernenden. Eine Ausspracheschulung, die sich an der Sprechrealität orientiert, kann dabei helfen.

IV Literatur und Übersetzung

Dieser Teil des Bandes beinhaltet vornehmlich Artikel, die sich mit der Übersetzung (literarischer) Texte befassen (Beiträge von *Molderf*, *Sopila* und *Ivanytska & Babak*). Abschließend stehen literarische Erkundungen der deutsch-polnischen Kulturräume im Mittelpunkt (*Kyrylova*).

Oksana Molderf befasst sich in ihrem Aufsatz mit der Übersetzungskonzeption von Iwan Franko und deren Entwicklung im soziokulturellen Kontext der ukrainischen Translationskultur in der zweiten Hälfte des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Der Beitrag analysiert die Übersetzungstätigkeit von Iwan Franko im Kontext der ukrainischen Translationskultur und betrachtet dabei die soziokulturellen Einflüsse sowie die theoretischen Grundlagen, insbesondere die Feldtheorie von Pierre Bourdieu. Die Untersuchung zeigt, dass Iwan Franko sich von „Galizismen“ in seinem Schaffen befreite und danach strebte, seine Sprache verständlicher für das Lesepublikum aus der Ukraine zu machen. Zudem wird deutlich, dass die Domestikation als vorherrschende Strategie in der ukrainischen Übersetzungsliteratur der damaligen Zeit gemäßiger wurde und dem Aufbau von Verständnisgrundlagen unter der breiten Leserschaft dienen sollte.

Tetyana Sopila geht auf den komplexen Begriff des Komischen in verschiedenen Dimensionen ein, darunter in der kognitiven, psychoanalytischen und soziokulturellen Dimension. Sie untersucht, ob es spezifische kinderliterarische Komik gibt und wie sich diese verbal und nonverbal realisieren lässt. Am Beispiel der Werke von Christine Nöstlinger und deren Übersetzungen ins Ukrainische werden die Ebenen der Realisierung des Komischen im Deutschen und Ukrainischen sowie entsprechende Übersetzungsstrategien analysiert. Dabei wird zum einen betont, dass die Übersetzung von Kinder- und Jugendliteratur spezifische Herausforderungen für Übersetzer:innen bereithält und zum anderen geschlussfolgert, dass das Komische in der Kinder- und Jugendliteratur keine unüberwindbare Hürde darstellt.

Maria Ivanytska und *Anastasia Babak* untersuchen in ihrem Beitrag die Manipulationen bei der Übersetzung ukrainischer Literatur ins Deutsche in den ersten Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg. Die Analyse zeigt, wie das politische System in der UdSSR und der DDR den Literaturtransfer instrumentalisierte und welche Manipulationen bei der Textauswahl und -übersetzung vorgenommen wurden. Grundlage ist eine Anthologie ukrainischer und estnischer Novellen, die in der DDR veröffentlicht wurde. Dabei werden die Paratexte, die Auswahl der Texte und die Übersetzungen auf inhaltlicher, lexikalischer, syntaktischer und stilistischer Ebene untersucht. Der Beitrag zeigt, dass die politischen Systeme in der UdSSR und der DDR die Literaturübersetzung instrumentalisierten, um das sowjetische Gesellschaftsmodell zu verbreiten und das Bild der UdSSR als

Befreier zu stärken. Die Texte wurden dafür tendenziell interpretiert und verändert, um ideologischen und poetischen Anforderungen zu entsprechen. Entsprechend sind Anthologien als besondere Textsorte im Sinne des *Rewritings* zu deuten, die das Bild einer bestimmten Literatur prägen und den Grundstein zur Herausbildung des Rezeptionskanons beim zielsprachigen Lesepublikum legen.

Tamila Kyrylova befasst sich mit der literarischen Erkundung der deutsch-polnischen Kulturräume anhand der Reisereportagen von Adam Soboczyński und Emilia Smechowski. Sie zeigt auf, wie die deutsch-polnischen Kulturräume aus der postmigrantischen Perspektive und mit Fokus auf soziopolitische Aspekte literarisch verortet und kartiert werden. Die Autorin nutzt die Raumtheorie des *spatial turn* und beleuchtet die ständig wandelnde Raumsituation und ihre Wahrnehmung. Dabei arbeitet sie die Komplexität aus Migrationserfahrung, intergenerationaler Perspektive und imaginärer Geografie heraus, zudem zeigt sie die daraus erwachsenden Paradoxien auf. Diese Paradoxien werden vor allem an der Darstellung Polens – zwischen europäischer Integration und nationaler Abschottung – in den beiden Texten sichtbar, die aber auch auf die Erfahrung von polnischen Migranten in Deutschland übertragen wird.

V Linguistik

Der letzte Teil der Publikation umfasst diverse Beiträge aus dem germanistischen Teilbereich Linguistik. Die vorgestellten Analysen beziehen sich auf historische Aspekte des Sprachkontakts zwischen Deutsch und Ukrainisch (*Shatska*), auf das aktuelle Phänomen der Memes in Darstellungen des Krieges in sozialen Medien (*Bilyk*), auf deutschsprachigen Humor in sozialen Medien (*Zhuhai*), auf Metaphern in der deutschen Fachsprache der Psychologie (*Kachan*) und auf Implikaturen in dramatischen Texten der deutschen Gegenwartsliteratur (*Bezugla*).

Galyna Shatska beschäftigt sich mit Sprachkontakten in Ostgalizien und den zahlreichen ukrainischen Entlehnungen in der Sprache der deutschen Einsiedler. Die Autorin analysiert die sprachlichen und außersprachlichen Faktoren, die zu den Entlehnungen geführt haben. Es werden historische Merkmale der ersten beiden Perioden der deutsch-ukrainischen Beziehungen behandelt und Unterschiede im sprachlichen Bereich vorgestellt. Zudem wird die umgangssprachliche Ebene betrachtet und die Entstehung deutschsprachiger Inseln in Städten und kolonialen Dörfern in Verbindung gebracht. Die Sprachbeziehungen auf literarischer Ebene werden ebenfalls untersucht. Es kann gezeigt werden, dass die koareale und inareale Koexistenz der beiden Sprachcodes zu einem intensiven wechselseitigen Entlehnungsprozess geführt und zahlreiche ukrainische Entlehnungen in der Sprache der deutschen Einsiedler verursacht hat.

Kateryna Bilyk behandelt die Definition und Deutung von Memes als transmediale Phänomene. Das Ziel des Beitrags ist es, ein umfassendes Verständnis von Memes als Denkmuster zu formulieren und das diskursive Potenzial sowie Perspektiven für weitere Forschung aufzuzeigen. Der Artikel definiert Memes zunächst als rekurrente transmediale Phänomene, die eine Neuinterpretation und oft vereinfachte Darstellung eines Elements widerspiegeln. Anschließend wird die Struktur von Memes, ihre Intertextualität und Intermedialität sowie deren transmediale Kollokation und Konsoziation am Beispiel von Memes im Kontext des Angriffskrieges auf die Ukraine untersucht. Zudem wird die Bedeutung des Kontextes und die virale Verbreitung von Memes analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass Memes eine transmediale Struktur besitzen und durch ihre regelmäßige Verwendung die assoziativen Verbindungen im Diskurs beeinflussen. Es werden verschiedene Perspektiven für weitere Forschung aufgezeigt, darunter die Untersuchung anderer wiederkeh-

render Strukturen, die kein humoristisches Potenzial besitzen, sowie die Nutzung von Memes, um etablierte Vorstellungen zu untergraben.

Vitalii Zhuhai verfolgt die Anwendung der Skript-Theorie von verbalem Humor Viktor Raskins auf den deutschsprachigen Humor, mit dem Ziel, ein besseres Verständnis für dessen Struktur, Themenauswahl und Komponenten zu gewinnen. Der Beitrag beschreibt die Ergebnisse einer Untersuchung von 63 Beispielen aus Darstellungen deutschsprachiger Komiker:innen auf YouTube und Instagram. Die Analyse zeigt, dass unterschiedliche Arten von Skriptoppositionen eine wichtige Rolle bei der Entstehung von Humor spielen. Abschließend wird die Eignung der Analyse im Bereich der nicht-bona-fide-Kommunikation in der deutschen Sprache mithilfe Skript-Theorie diskutiert, wobei der Autor zu dem Schluss kommt, dass sie sich als effektives Instrument für die Analyse von deutschsprachigem Humor erweist.

Bogdana Kachan präsentiert Ergebnisse einer Studie metaphorischer Begriffsbildung in der deutschen Fachsprache Psychologie. Das Ziel der Studie ist es, die Rolle konzeptueller Vorstellungen über den Gegenstand in der Fachsprache Psychologie bei den Prozessen der Metaphorisierung zu untersuchen. Dafür wird eine Sammlung von 1.169 metaphorischen Begriffen aus drei modernen deutschsprachigen terminologischen Wörterbüchern der Psychologie untersucht. Die Auswahl der metaphorischen Begriffseinheiten erfolgt mithilfe der Beschreibungsmethode und der semantischen Komponentenanalyse. Anschließend werden eine Analyse der Quelle-Bereiche und eine quantitative Analyse durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Begriffsbildung in der deutschen Fachsprache Psychologie auf verschiedenen menschlichen Wissens- und Erfahrungsfeldern basiert, die als Spenderbereiche der Metaphorisierung dienen. Die dominierenden Spenderbereiche sind anthropomorphe, propriae und naturmorphe Metaphern, wobei anthropomorphe Metaphern den größten Anteil ausmachen.

Lilija Bezugla untersucht, wie die Vermittlung von Implikaturen im dramatischen Text auf der inneren und äußeren Kommunikationsebene erfolgt und wie der Rollenwechsel die Vermittlung von Implikaturen beeinflusst. Im Mittelpunkt stehen Objekt-, Konditional-, Komparativ- und Kausalsätze, die eine besondere pragmatische Eigenschaft gemeinsam haben: die Fähigkeit, aufgrund der Präsuppositionen Implikaturen zu generieren. Die Analyse zeigt, dass auf der inneren Kommunikationsebene die Konditional- und Komparativsätze als Trigger von Implikaturen nur in reaktiven Zügen vorkommen; Objekt- und Kausalsätze sowohl in initialen, als auch in reaktiven Zügen des Dialogs. Auf der äußeren Kommunikationsebene teilt der Autor dem Lesenden mithilfe von Implikaturen Sachverhalte mit, die für die Entfaltung des Inhalts wichtig sind. Die behandelten Implikaturen werden dem konventionalisierten Typ zugeordnet, weil sie einerseits vom Sprecher intendiert werden, aber andererseits an Satzgefüge als syntaktische Trigger geknüpft sind und verschiedene Konventionalisierungsstufen aufweisen.

LITERATURVERZEICHNIS

Abschlussklärung des VW-Symposiums „Brüche und Kontinuitäten - Fachübergreifende Perspektiven auf die Situation der Germanistik in der Ukraine“ (12.06.2023). [Online: <https://buk-symposium.de/ergebnisse/>, 28.12.2023].

Antonivska, Maryna (2022): Russian-Ukrainian War: Challenges and Perspectives for Higher Education. *Collection of Scientific Papers SCIENTIA*, 163-164. [Online: <https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/587>, 28.12.2023].

I

STUDIUM & LEHRER:INNENAUSBILDUNG

DEUTSCH STUDIEREN IN DER UKRAINE: BRÜCHE, KONTINUITÄTEN UND PRAKTIKEN

Alla Paslawska

Die deutsche Sprache in der Ukraine hat eine lange und reiche Geschichte. Davon zeugen mehrere Germanismen im Ukrainischen, die auf verschiedene Zeitperioden zurückgehen. Meistens sind sie mit konkreten historischen Ereignissen, Kultur- und Sprachkontakten verbunden. Je nach dem Ort waren solche Kontakte in verschiedenen Teilen der Ukraine mehr oder weniger intensiv und haben ihre Spuren im ukrainischen Recht, der Landwirtschaft, Architektur und Literatur hinterlassen. Besonders aktiv waren diese Prozesse im Westen der Ukraine, in Galizien, das mehrere Schichten der deutschsprachigen Kolonist:innen erlebt hatte und 1772 bis 1918 Teil der Habsburger Monarchie war. Kein Wunder, dass Respekt der deutschen Sprache gegenüber in dieser Region bis heute erhalten geblieben ist und u. a. dadurch zum Ausdruck kommt, dass Deutsch immer noch gern in der Schule gelernt und an der Universität studiert wird. Von großer Bedeutung sind daher die Bemühungen, die deutsche Sprache in der Ukraine zu pflegen und zu popularisieren. Wie man ein solches Ziel erreichen kann, soll in diesem Beitrag am Beispiel literarischer deutsch-ukrainischer Übersetzungsprojekte im universitären Bereich gezeigt werden.

SCHLAGWÖRTER: Germanistik in der Ukraine, DaF-Unterricht, Interkulturalität, Projektarbeit, Übersetzen

Німецька мова в Україні має довгу та багату історію. Про це свідчать численні германізми в українській мові, що датуються різними періодами часу, здебільшого пов'язаними з конкретними історичними подіями, культурними та мовними контактами. Такі зв'язки були більш чи менш інтенсивними в різних частинах України і залишили свій слід в українському праві, сільському господарстві, архітектурі та літературі. Особливо активно ці процеси відбувалися на Заході України, в Галичині, яка пережила кілька хвиль німецькомовних колоністів і входила до складу Габсбурзької монархії з 1772 по 1918 рік. Не дивно, що повага до німецької мови зберіглася в цьому регіоні донині і проявляється, посеред іншого, в тому, що німецьку мову й досі охоче вивчають у школах та університетах. Тому зусилля, спрямовані на розвиток і популяризацію німецької мови в Україні, є дуже важливими. На прикладі німецько-українських літературних перекладацьких проєктів буде показано, як можна досягти цієї мети.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: германістика в Україні, німецька мова як іноземна, інтеркультуральність, проєктна робота, переклад

1. ZUR GESCHICHTE DER DEUTSCHEN UND DES DEUTSCHEN IN DER UKRAINE

Die ersten deutschen Wörter im Ukrainischen gehen auf das 3.-5. Jahrhundert nach Chr., d. h. die Zeit, in der sich die Germanen auf dem Territorium der heutigen Ukraine aufhielten, zurück (vgl. Васильчук 2017: 6). Als klassisches Beispiel für Entlehnung aus dieser Zeit wird das Wort *nemc'* angeführt, dass jemanden bezeichnete, der unverständlich spricht oder stumm ist (Мельничук 1982, т. 4: 99). In der gegenwärtigen ukrainischen Sprache bezeichnet *nimec'* eine:n Deutsche:n. Schriftlich belegt sind jedoch erst spätere Germanismen im Ukrainischen aus dem 10. Jahrhundert. Sie hängen mit Olga von Kyjiw, der Regentin des Kyjiwer Rus und ihrem Aufenthalt in Konstantinopel im Jahr 957 zusammen. Auf ihren Wunsch wurde der zum Missionsbischof geweihte Adalbert

von Magdeburg nach Kyjiw geschickt. Aus dieser Zeit wurde der ukrainische Wortschatz durch solche Germanismen wie *brinja*, Rüstung ← got. **brunjô*, ahd. *Brunnja*; *knjaz'* ← ahd. got. **kuniggs*, ahd. *kuning* bereichert (Мельничук 1982, т. 1: 262).

Spätere Entlehnungen aus dem Deutschen drangen ins Ukrainische infolge der Einführung auf dem Territorium des Halytsch-Wolhynischen Fürstentums des Magdeburger Rechts und der Belegung von deutsch-ukrainischen Handelskontakten vor. Im 14.-17. Jahrhundert war ein großer Teil der heutigen Ukraine im Bestand des Großfürstentums Litauen, dessen Sprache auch zahlreiche deutsche Entlehnungen enthielt. Als ukrainische Gebiete in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts unter die polnische Krone gerieten, kamen sie über das Polnische ins Ukrainische (Пусанівський 2000: 682).

Besonders intensiv waren die Prozesse der Übernahme des deutschen Wortschatzes ins Ukrainische im 18. Jahrhundert. Damals wurde der westliche Teil der Ukraine nach der zweiten Teilung Polens zu einem der Kronländer der Habsburger Monarchie und blieb in deren Bestand bis 1918. In den östlichen Teil, der zum Russischen Zarenreich gehörte, kamen auf Einladung der russischen Zaren zahlreiche Ärzte, Offiziere und vor allem Handwerker, die zusammen mit neuen Begriffen und Sachen auch entsprechenden deutschen Fachwortschatz mitbrachten (ebd.: 683).

Das 19. Jahrhundert sowie der Anfang des 20. Jahrhunderts zeichnen sich durch intensive Beschäftigung mit deutschsprachiger wissenschaftlicher und belletristischer Literatur aus. Ukrainische Schriftsteller:innen übersetzten viel aus dem Deutschen oder über das Deutsche als Mittlersprache. Dadurch kam eine neue Welle von deutschen Wörtern ins Ukrainische (Гук 2017: 31). Auch der Zweite Weltkrieg mit der deutschen Besatzung großer Territorien der Ukraine verursachte das Eindringen des Militärwortschatzes in die ukrainische Sprache. In der darauffolgenden Zeit war der Einfluss der deutschen Sprache ziemlich gering. Heutzutage wird diese Rolle von anderen Sprachen übernommen. Einige der Entlehnungen aus dem Deutschen sind jedoch im festen Bestandteil des Ukrainischen geblieben. Viele andere sind inzwischen verschwunden oder zu Archaismen degradiert (Пусанівський 2000: 683).

Es wäre jedoch verfehlt, den deutschen Einfluss auf die Ukrainer:innen auf die deutsche Sprache zu beschränken. Zahlreiche deutsche (und österreichische) Kolonist:innen, die zu verschiedenen Zeitpunkten das Territorium der Ukraine besiedelten, kamen als „Kulturträger“, als Vertreter von höher entwickelten Kulturen, als freie, tüchtige Menschen, die es gewohnt waren, für sich selbst zu arbeiten, im Unterschied zu den vielerorts noch leibeigenen ukrainischen Bauern. Dank der deutschen Ansiedler wuchs die Zahl ukrainischer Dörfer und Städte, dabei veränderten sich ihre Siedlungsformen. Die Agrartechnik und Methoden der Bodenbearbeitung der Deutschen trugen zur Entwicklung der ukrainischen Landwirtschaft bei (Кривець 2010: 417). Viele Ärzte, Ingenieure, Architekten und Bildhauer deutscher Herkunft bereicherten die ukrainische Kultur und Wissenschaft mit ihren Erfindungen, Bauten und Denkmälern. Sogar die Gräueltaten der Deutschen im Zweiten Weltkrieg auf dem Territorium der Ukraine konnten positive Erinnerungen an das Deutschtum im kollektiven Gedächtnis der Ukrainer:innen nicht in den Schatten stellen (Історія 2017).

2. DEUTSCH ALS STUDIENFACH IN DER UKRAINE

Deutsch kann an ukrainischen Universitäten als Haupt- und Nebenfach studiert werden. Im Hauptfach kann das im Rahmen des Studiums der Germanistik oder der Deutschen Philologie, der Deutsch-Ukrainischen Translation und von German Studies stattfinden. Vor dem Überfall Russlands auf die Ukraine im Februar 2022 konnte man Deutsch an etwa 20 staatlichen und 15 privaten Hochschulen studieren. Unter den neuen Umständen ändert sich jedoch diese Zahl ständig. Eine allgemeine Tendenz, die man bereits vor dem Krieg beobachten konnte, ist der Rückgang der Germanistik-Studierenden und der Schüler:innen, die an den Schulen Deutsch als erste Fremdsprache erlernen. Zwar beschwerten sich auch Fachkolleg:innen in anderen europäischen Ländern seit Langem über dieses Problem (Duesberg 2006: 47), aber gerade für die Ukraine, die Kontakte zu Deutschland für sehr wichtig hält, kann diese Tendenz nicht befriedigend sein.

Die aufgezählten germanistischen Fächer können im Bachelor-, Master- und Promotionsstudiengang studiert werden. Seit 2005 findet das Studium in der Ukraine nach den Richtlinien des Bologna-Prozesses statt. Der BA-Studiengang setzt 240 ECTS-Punkte im Laufe von 8 Semestern voraus. Der MA-Studiengang umfasst 1,5-2 Jahre und setzt sich aus 90-120 ECTS-Punkten zusammen. Im Promotionsstudiengang sollen 40-60 ECTS-Punkte erworben werden (Paslawska 2017).

Das Studium der germanistischen Fächer weist in der Ukraine bestimmte Besonderheiten auf. Es gibt zum Beispiel keine scharfe Trennung zwischen der germanistischen Literatur-, Sprach- oder DaF-Ausbildung. In der Regel werden sie im Studium kombiniert, manchmal auch mit der Translation. Der relativ straffe Stundenplan an den Universitäten beschränkt teilweise die Freiheit von Studierenden bei der Wahl der Fächer.

Ein grundsätzliches Problem der ukrainischen Studierenden ist, dass sie die Schule mit 17 Jahren absolvieren und vor Studienbeginn kaum noch wissen, was genau sie studieren wollen. Sehr oft resultiert ihre Wahl aus dem Wunsch der Eltern. Die Schule hat leider immer noch viele Merkmale des sowjetischen Bildungssystem, in dem die eigene Meinung und selbständige Arbeit nicht gefördert wurden. Viel wichtiger war es, die „richtige“, vorgegebene Meinung zu wiederholen. Als Folge brauchen Studierende in den ersten Semestern viel Zeit und Geduld, um zu lernen, dass es wichtig ist, über die Fakten nachzudenken und die eigene Meinung dazu zu bilden.

Ein weiteres Problem ergibt sich aus dem aktuellen Verfahren der Immatrikulation an ukrainischen Universitäten. Grundsätzlich ist das Studium in der Ukraine kostenlos. Die Gebühren für eine festgelegte Anzahl von Studienplätzen – je nach dem Fach, der Region und dem Ranking der Universität – werden vom Staat übernommen. Um einen solchen Studienplatz zu bekommen, muss man bei der unabhängigen Leistungsbewertung außerhalb der Schule und Universität eine bestimmte Anzahl von Leistungspunkten in drei Fächern erreichen. Diejenigen, die ein niedrigeres Ergebnis von Punkten haben, können ihr Studium selbst finanzieren. Da man sich für das Studium einer beliebigen Fremdsprache (manchmal sogar ohne Kenntnisse jeglicher Fremdsprache) bewerben kann, hat man beim Studienbeginn in einem germanistischen Studiengang gleichzeitig Studierende mit C1-Deutschkenntnissen und solche ohne jegliche Sprachkenntnisse. Für separate Gruppen je nach dem Sprachniveau reicht meistens die Anzahl der immatrikulierten Studierenden nicht.

3. STUDIEREN IN KRIEGSZEITEN

Seit der russischen Aggression gegen die Ukraine 2014 und insbesondere nach dem 24. Februar 2022 hat sich der Charakter der Probleme an ukrainischen Universitäten grundsätzlich verändert. Der Krieg gefährdet jeden Bereich des Lebens der Ukrainer:innen. Die Universitäten sind auch gezwungen, sich an die neue Realität anzupassen und den Lernprozess unter neuen Umständen fortzusetzen. Es ist zu bewundern, dass es nach wenigen Tagen nach Kriegsbeginn den Universitäten gelang, notwendige Voraussetzungen dafür zu schaffen. Schutzräume wurden zur Verfügung gestellt, damit der Unterricht sowohl in Präsenz, als auch online möglich war. Als Probleme mit Stromversorgung entstanden, wurden von Lehrenden zahlreiche Webinare entwickelt, damit Studierende sie sich zu der Zeit anschauen konnten, zu der sie wieder Strom hatten. Natürlich kostete das viel Zeit und Engagement, aber man muss sagen, dass die ukrainische universitäre Gemeinschaft alles tat, um ihre Mitglieder zu unterstützen.

Ukrainische Universitäten sind gezwungen, in einer neuen Normalität zu funktionieren. Die Lehrkräfte sind überfordert. Die Lehrveranstaltungen müssen so konzipiert werden, dass sie unter allen Umständen stattfinden müssen – mit Unterbrechungen durch Luftalarm, Stromausfälle etc. Viel schwieriger ist geworden, Studierende für die Lehre zu motivieren. Es ist nicht einfach, im Krieg Pläne für die Zukunft zu machen. Und bessere Noten können die Situation nicht ändern. Um unter solchen Bedingungen den Unterricht interessant und vielseitig zu gestalten, braucht man sehr viel Engagement, das wiederum nicht immer da ist, denn viele haben ihre Verwandten an der Front und machen sich große Sorgen um sie. Man leidet unter ständigen russischen Luftangriffen. Finanziell wird die Situation auch nicht besser. An vielen Universitäten werden die Zuschläge „eingefroren“, wobei die Gehälter bereits vor dem Krieg sehr niedrig waren.

Inzwischen bemüht sich das ukrainische Bildungsministerium an Universitäten, die sich in ruhigeren Orten befinden, den Unterricht nur in Präsenz zu organisieren, denn das Online-Studium zunächst infolge der Corona-Pandemie und dann infolge des Krieges hat die Studierenden psychisch überfordert, sie fühlen sich isoliert und werden oft depressiv. Andererseits haben viele Dozierende am Anfang des Krieges die Ukraine verlassen, an verschiedenen europäischen Universitäten Stipendien oder Stellen für eine beschränkte Zeit bekommen und gleichzeitig Online-Unterricht für Studierende in der Ukraine erteilt. Vermutlich werden sie noch einige Zeit im Ausland verbringen, insbesondere Frauen mit Kindern. Das kann in der nächsten Zukunft einen Mangel an Lehrkräften verursachen.

Viele deutsche Universitäten bieten ukrainischen Studierenden die Möglichkeit, ein Semester an einer deutschen Universität zu verbringen. Das bereichert junge Leute aus der Ukraine nicht nur mit neuen, vielfältigen Erfahrungen, aber reißt sie auch aus dem Krieg heraus und hilft in den schweren Zeiten, in das normale Leben zurückzukehren und etwas Optimismus für die Zukunft zu bekommen. Besonders effektiv sind solche Aufenthalte für Germanistik-Studierende, denn so können sie ihre Sprachfertigkeiten vervollkommen und die aus Lehrwerken erworbenen Kenntnisse über Deutschland verifizieren. Wichtig ist jedoch, dass ukrainische Studierende nach ihrem Aufenthalt im Ausland an ihre Universitäten zurückkehren und ihr Studium dort fortsetzen, sonst wird die Zukunft der ukrainischen Universitäten und der Wissenschaft gefährdet.

4. UNTERSTÜTZUNG DER PARTNER

Es ist wichtig zu betonen, dass die Ukrainer:innen seit Beginn des russischen Überfalls massive Unterstützung aus allen möglichen Ecken und in unterschiedlicher Form erleben. Sehr spürbar ist sie auch im universitären Bereich. Angefangen hat sie über persönliche Kontakte – durch private Einladungen zu einem Aufenthalt im Ausland, durch Angebote der Unterkunft oder finanzieller Unterstützung. Sehr schnell kam auch die institutionelle Hilfe. Zu begrüßen sind die Bemühungen vieler deutscher Institutionen, ukrainische Wissenschaft und Wissenschaftler:innen in der Ukraine zu unterstützen – mit kleinen Forschungsprojekten, Stipendien, Wettbewerben etc. Erfreulicherweise sind seit Kriegsbeginn viele ukrainische Universitäten sichtbar für westeuropäische Partner geworden. Es werden viele Verträge unterzeichnet, die eine bi- oder multilaterale Zusammenarbeit voraussetzen. Es ist natürlich sehr schade, dass der aktuelle Lehrenden- und Studierendenaustausch nur in einer Richtung stattfinden kann. Aber es ist sehr wichtig, dass man bereits jetzt die Voraussetzungen für eine vollwertige Zusammenarbeit in der Zukunft schafft.

Im germanistischen Bereich lassen sich zahlreiche vielversprechende Projekte und Initiativen nachweisen. So hat das Leibniz-Institut für Deutsche Sprache in Mannheim zusammen mit drei ukrainischen Universitäten – in Lwiw, Kyjiw und Tscherniwzi ein Projekt beantragt, in dessen Rahmen ein deutsch-ukrainisches und ukrainisch-deutsches Online-Wörterbuch entwickelt werden soll. Am 6. und 13. Mai 2022 fand eine Tagung des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache und des Ukrainischen Deutschlehrer- und Germanisten-Verbands statt, die im Sinne einer zivilgesellschaftlichen Stärkung der Beziehungen zwischen der Ukraine und Deutschland zum Ziel hatte, die Kontakte zwischen der deutschen und der ukrainischen Germanistik zu vertiefen, die ukrainische Germanistik in und außerhalb der Ukraine hinsichtlich ihres Forschungs- und Lehrbetriebs zu unterstützen, sowie dauerhafte Kooperationen zwischen deutschen und ukrainischen Institutionen, Lehrstühlen und Personen zu etablieren. Dank dieser Tagung sind neue germanistische Kontakte entstanden, ukrainische Kolleg:innen bekamen Einladungen zu Kurzaufenthalten an deutschen Universitäten und haben die Möglichkeiten einer weiteren Zusammenarbeit besprochen, auch nach dem Krieg Russlands gegen die Ukraine.

In Kooperation mit dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) fand am 23. September 2022 unter dem Titel „Mit der deutschen Sprache gemeinsam Grenzen überwinden“ die XXIX. Jahrestagung des Ukrainischen Deutschlehrer- und Germanistenverbands im Online-Format statt. Etwa 100 Lehrende und Wissenschaftler:innen aus allen Gebieten der Ukraine, sowie aus Deutschland, Österreich und Polen nahmen an dieser Veranstaltung teil. Ursprünglich wurde die Tagung so konzipiert, dass sie sich an den Corona-Folgen orientiert, welche die meisten Kontakte seit mehr als zwei Jahren auf das Online-Format beschränkt hat. Das Tagungskonzept wurde jedoch total verändert, weil das normale Leben durch die russische Aggression in der Ukraine zerstört ist und eine neue Menge von viel schlimmeren Grenzen und Beschränkungen für ukrainische Lehrende, Studierende und die Bevölkerung insgesamt entstanden sind. Viele Leute mussten das Land verlassen und sind auf Sprachbarrieren gestoßen. Sogar die Kommunikation unter den Staatsführer:innen Europas zeugt manchmal von einigen Verständnissgrenzen, weil die neue Situation in Europa, die durch den brutalen Krieg ausgelöst ist, keine fertigen Lösungen voraussieht und für viele zu einer Herausforderung in allen Bereichen des Lebens geworden ist.

Auch die Germanistik bekommt es heutzutage mit Grenzen zu tun. Einerseits setzt sich das Fach zuweilen eigene Grenzen, um sich auf sprachliche Problematiken zu beschränken. Andererseits

werden innerhalb der Germanistik neue interdisziplinäre Ansätze entwickelt, welche die Grenzen zu benachbarten wissenschaftlichen Disziplinen überschreiten. Das eröffnet eine Reihe von Fragen: In welchem Rahmen soll sich eine gute germanistische Ausbildung bewegen? Welche Themen muss sie abdecken, und was bedeutet das überhaupt – eine „gute“ Ausbildung?

Die deutsche Sprache war und ist ein Instrument zur Überwindung von Grenzen. Sie eröffnet jungen Leuten aus aller Welt den Zugang zum Studium an den Universitäten der deutschsprachigen Länder und prägt berufliche Werdegänge. Sie ermöglicht typologische, kontrastiv-linguistische sowie komparative literaturwissenschaftliche Studien und führt gleichzeitig zu einer vertieften Auseinandersetzung mit deutschsprachiger Kultur, Literatur, Geschichte und Philosophie – was nicht zuletzt zum interkulturellen Dialog beiträgt. Auf diese Weise werden im Rahmen eines Germanistikstudiums inner- und außerfachliche Grenzen überwunden.

5. ERFOLGREICHE PRAKTIKEN DES DAF- UND TRANSLATIONSUNTERRICHTS IN DER UKRAINE

Die aufgezählten Herausforderungen, mit denen der aktuelle DaF-Unterricht in der Ukraine konfrontiert ist, verlangen von Deutsch-Lehrenden neue Herangehensweisen im Unterricht. Eine davon soll im Weiteren präsentiert werden. Es geht dabei um Projektarbeit im Rahmen des DaF- und Translationsunterrichts am Lehrstuhl für Interkulturelle Kommunikation- und Translationswissenschaft der Nationalen Iwan-Franko-Universität Lwiw. Dieser Lehrstuhl wurde 2008 gegründet und hat theoretische und praktische Probleme der Interkulturellen Kommunikation und der deutsch-ukrainischen Translation zum Schwerpunkt. Um für den neu gegründeten Lehrstuhl Studierende zu gewinnen und sich entsprechend dem Profil unter konkurrierenden Lehrstühlen durchzusetzen, konzentrierten sich die Mitarbeiter:innen des Lehrstuhls am Anfang auf die Organisation und Durchführung von literarischen Übersetzungsprojekten, die in einem Tandem aus Dozierenden und Studierenden realisiert werden sollten. Zum Thema wurden literarische Werke aus der Gegend gewählt, d. h. aus Galizien – einer historischen Landschaft in der Westukraine (und in Südpolen) mit der Hauptstadt Lwiw, wo sich die Iwan-Franko-Universität befindet. Neben dem bereits erwähnten Grund gab es auch viele andere, die für dieses Unterfangen sprachen. Galizien ist in der ukrainischen Geschichte als multikultureller Raum bekannt, wo sich traditionell zahlreiche Ethnien, Sprachen und Kulturen verflochten haben und wo das Verhältnis zwischen verschiedenen Kulturen einen fruchtbaren Grund für die Forschung der Probleme der Interkulturalität und ihrer Praktiken bietet. Außerdem ist Galizien als eine Region bekannt, in der die deutschsprachige Literatur durch viele bekannte und unbekannte Autor:innen vertreten ist. So bietet sich eine hervorragende Möglichkeit für den DaF- oder Translationsunterricht, sich durch das Übersetzen dieser Literatur mit deutschen Kulturspuren in der Ukraine, mit deutschsprachigen Autor:innen auseinanderzusetzen, die zur Entwicklung nicht nur der deutschen, aber auch der ukrainischen Literatur beigetragen haben, die vom Austausch mit anderen nationalen Kulturen nur profitiert hat.

Das erste literarische Übersetzungsprojekt hieß „Es war einmal Galizien“ (Paslawska, Prochasko & Vogel 2012). Mit Galizien verbindet man in der Ukraine viele Mythen. Der eine davon verbreitet die Ansicht, dass Galizien seinerzeit ein idyllisches Land war, in dem viele verschiedene Völker zusammen in Frieden und Freude lebten. Die Idee des Projekts war, literarische Werke aus jener Zeit von deutsch-, polnisch- und ukrainischsprachigen Autor:innen zu finden und die gängigen Mythen zu verifizieren. Im Rahmen des Projekts haben Studierende des Lehrstuhls in Zusammenarbeit mit den bekannten ukrainischen Übersetzer:innen Natalja Iwanytschuk, Wolodymyr Kamianets, Jurko Prochasko und Petro Rychlo Texte deutschsprachiger Autor:innen erstmals ins

Ukrainische übersetzt. Für die meisten Studierenden war dieses Projekt die erstmalige Möglichkeit, ihr theoretisches Wissen praktisch anzuwenden. Keine theoretischen Seminare und Vorlesungen können jemals so lehrreich sein wie praktische Erfahrung. Für einige dieser Studierenden war dieses Projekt ein erster Schritt in das Berufsleben von Übersetzer:innen, andere haben vielleicht festgestellt, dass das literarische Übersetzen nicht ganz ihren Fähigkeiten entspricht. Jedenfalls wurden durch dieses Projekt die sprachlichen und übersetzerischen Kenntnisse der beteiligten Studierenden ausgebaut und geübt, weshalb die Arbeit an diesem Sammelband für alle Beteiligten eine lohnende war.

Als wir mit der Arbeit an der zweiten Anthologie „Galizien. Aus dem Großen Krieg“ (Paslawska, Vogel & Kamianets 2014) mit Texten über die Ereignisse des Ersten Weltkrieges in Galizien begannen, war der Ausbruch dieses Krieges beinahe 100 Jahre her. Als wir im Begriff waren, diese Arbeit zu beenden, überfiel Russland die Ukraine und ein neuer Krieg war nicht mehr zu vermeiden. Die expressionistischen Texte, die vor dem Krieg übertrieben emotional und abstrakt wirkten, wurden plötzlich sehr realistisch und überzeugend. Wir hofften, dass die von uns übersetzten Geschichten aus dem Krieg und über den Krieg als eine Art Warnung vor einem Krieg gelesen werden. Das war ein guter Versuch, der jedoch die Ausbreitung des Krieges Russlands gegen die Ukraine im Februar 2022 nicht verhindern konnte. Trotzdem war das eine gute Gelegenheit für Studierende, die Geschichte des eigenen Landes, dessen Autor:innen und Literatur kennenzulernen und im Übersetzen mit renommierten ukrainischen Übersetzer:innen zusammenzuarbeiten.

Noch eine Anthologie – „Vivere memento. Anthologie deutschsprachiger Werke von Iwan Franko“ (Paslawska, Vogel & Woldan 2016) – präsentiert einen Ausschnitt aus dem deutschsprachigen Schaffen Iwan Frankos – des ukrainischen Nationaldichters, dessen Namen die Nationale Universität Lwiw trägt. Uns ging es dabei nicht um eine vollständige Darstellung seines deutschsprachigen Werks, sondern darum, einen Überblick über die Breite des Schaffens von Iwan Franko zu geben und vor allem auch Leser:innen aus den deutschsprachigen Ländern mit dem Werk dieses großen Gelehrten bekannt zu machen. Eine Ahnung von der Breite von Frankos Schaffen erhält man bereits, wenn man sich das Inhaltsverzeichnis dieser Anthologie genauer ansieht: Es enthält Frankos deutschsprachige literarische und publizistische Texte, deutsche Übersetzungen von ukrainischen Liedern und der Lyrik Taras Schewtschenkos, Übersetzungs- und Literaturkritik und Teile seines Briefnachlasses. Zum ersten Mal wurden hier auch einige Novellen von Franko ins Deutsche übersetzt. Wichtig in diesem Projekt war nicht nur, den Studierenden zu zeigen, welches vielseitige literarische Erbe Iwan Franko hinterlassen hat, sondern auch nachzuweisen, welche wichtige Rolle im Schaffen von Franko die deutsche Sprache gespielt hatte. Die meisten seiner Übersetzungen sind aus dem Deutschen oder über das Deutsche ins Ukrainische. Er hat die ukrainischen Leser:innen mit den berühmtesten Werken der Weltliteratur vertraut gemacht, sehr oft über die deutsche Sprache. Außerdem schrieb er seinerzeit für etwa 16 europäische Zeitungen und Zeitschriften – meistens auf Deutsch.

Eines der Lieblingsprojekte des Lehrstuhls ist „Lwiw. Literarischer Reiseführer“ (Paslawska & Vogel 2022). Das Buch erzählt von Lwiw. Aber das ist kein typischer Reiseführer. Er enthält nicht viele Zahlen, Fakten, sondern führt die Leser:innen auf seinen Seiten durch die Literatur über Lwiw. Die Texte gehören Autor:innen, die in Lwiw geboren wurden, hier wirkten oder unterwegs waren und in verschiedenen Sprachen darüber schrieben. Es war ein echtes Abenteuer für das Autor:innenteam, die Struktur des Buches zu entwickeln. Bei der Suche nach passenden Texten liest man viel Literatur, die man sonst nicht unbedingt gelesen hätte. Für die Passage zur Geschichte der Stadt

musste man auch einen Haufen Literatur verarbeiten, um sie kurz und spannend wiederzugeben. Eine so vielfältige Geschichte der Stadt verpflichtet zu ihrer Forschung. So verfolgte auch dieses Projekt eine Menge von Zielen. Die erste Aufgabe für Studierende bestand darin, Informationen über Literat:innen zu erkunden, die in der Stadt geboren wurden, hier gelebt oder sie besucht haben. Im zweiten Schritt machten sie eine Liste von architektonischen Denkmälern, die die Stadt schmücken. Durch solche Recherchen lernt man die Gegend und ihre Geschichte am besten kennen. Danach kam die Aufgabe, zu einer Reihe von historischen Objekten literarische Texte zu finden, in denen diese Objekte beschrieben werden. Das war eine anspruchsvolle Arbeit, denn man muss viele Texte lesen, um eine passende Passage zu finden. Aber es kann nicht zu viel Lektüre sein. Außerdem werden Studierende dabei durch Dozierende beraten. Danach entwickelten alle zusammen die Struktur des Reiseführers. Obwohl er literarisch ist, sollte er trotzdem die Gäste der Stadt auf konkreten Routen begleiten. Darauf folgte die Sucharbeit in historischen Museen und Archiven, in deren Verlauf passende Fotos erhoben wurden. Gleichzeitig wurden Texte in ukrainischer oder polnischer Sprache ins Deutsche übersetzt. Das wurde in kleinen Gruppen aus Studierenden und erfahrenen Übersetzer:innen gemacht. Ein wichtiger Teil der Vorbereitung des Buches zum Druck war das Redigieren, die Designentwicklung und abschließende Korrekturen, an denen sich alle beteiligten, was auch einen didaktischen Sinn für Studierende ergibt. Als das Buch gedruckt wurde, musste es unbedingt präsentiert werden, denn das war ein echtes Fest für alle Beteiligten. Gleichzeitig war das die Einladung für andere Studierende, sich an ähnlichen Projekten zu beteiligen.

Eines der letzten Projekte des Lehrstuhls stellt die Anthologie ukrainischer Frauenliteratur in deutscher Sprache „Schwester, leg die Flügel an! Frauenstimmen aus der Ukraine“ (Paslawska, Kainzbauer & Woldan 2019) dar, mit der wir die deutschsprachige Leserschaft mit der ukrainischen Frauenliteratur vertraut machen wollten. Denn ausgerechnet über die deutschsprachige Literatur, durch Übersetzungen ins Deutsche sind die (im Vergleich zu anderen nationalen Literaturen) wenigen ukrainischen Schriftsteller:innen oft weltberühmt geworden. Es wäre daher sehr wünschenswert, dank dieses Sammelbandes auch die bisher weniger bekannten ukrainischen Autorinnen zumindest auf der europäischen literarischen Bühne bekannt zu machen. Der Entstehungszeitraum der in diesem Sammelband ins Deutsche übertragenen Literatur umfasst die Zeit von ungefähr Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Wir haben also sowohl mit den Anfängen der ukrainischen Frauenliteratur, als auch mit Höhepunkten ihrer weiteren Entwicklung zu tun. Auch wenn die ersten Texte aus der Feder von jungen (von 16 bis zu 25 Jahren alten) ukrainischen Frauen aus dem 19. Jahrhundert für ihre Sentimentalität oder zu breite Gattungspalette anfänglich kritisiert wurden, haben sie einen historischen Beitrag zur weiteren Entwicklung und Popularisierung der Frauenliteratur in der Ukraine geleistet. Es war u. a. auch das Ziel des Projekts, sich neben der Übersetzungsarbeit auch mit der Geschichte der ukrainischen Frauenbewegung vertraut zu machen.

Es gibt also viele Möglichkeiten, Deutsch zu lernen oder übersetzen zu üben. Es wurde hier versucht zu zeigen, dass man das zu einem spannenden interkulturellen Erlebnis machen und Studierende dabei mit neuen sprachlichen, literarischen und geschichtlichen Kenntnissen bereichern kann. Insbesondere in der Zeit der großen Herausforderungen für das Land sollen sich Studierende dessen bewusst sein, dass ihr Fach nützlich ist und Zukunft hat.

LITERATURVERZEICHNIS

- Paslawska, Alla (2017): Deutsche Sprache und Germanistik in der Ukraine: Entwicklungen und Tendenzen. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Themenheft Germanistik in Europa: Forschungs- und Ausbildungsperspektiven* 64: 1, 79-83.
- Paslawska, Alla & Vogel, Tobias (Hrsg.) (2022): *Lwiw. Literarischer Reiseführer*. Lwiw: Klasyka.
- Paslawska, Alla; Kainzbauer, Hilla & Woldan, Alois (Hrsg.) (2019): *Schwester, leg die Flügel an! Frauenstimmen aus der Ukraine*. Lwiw: Klasyka.
- Paslawska, Alla; Prochasko, Jurko & Vogel, Tobias (Hrsg.) (2012): *Es war einmal Galizien*. Lwiw: Klasyka.
- Paslawska, Alla; Vogel, Tobias & Kamianets, Wolodymyr (Hrsg.) (2014): *Galizien. Aus dem Großen Krieg*. Lwiw: Klasyka.
- Paslawska, Alla; Vogel, Tobias & Woldan, Alois (Hrsg.) (2016): *Vivere Memento: Anthologie deutschsprachiger Werke von Ivan Franko*. Lwiw: Klasyka.
- von Duesberg, Peter (2006): DaF International. Aktuelle Tendenzen weltweit und Herausforderungen für die deutschsprachigen Länder. *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 2, 47-77.
- Васильчук, Володимир (2017): Етапи розселення німців в Україні [Etappen der deutschen Besiedlung in der Ukraine]. In: *Історія німців України*. Київ: ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України.
- Гук, Зоряна (2017): Семантико-функціональні параметри германізмів у художньому дискурсі Івана Франка [Semantische und funktionale Parameter von Germanismen im schöngeistigen Diskurs von Iwan Franko]. *Філологічні науки* 1 85, 31-35.
- Історія німців України* [Geschichte der Deutschen in der Ukraine] (2017): Київ: ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України.
- Кривець, Наталія (2010): Німці в Україні [Die Deutschen in der Ukraine]. In: Смолій, Віталій та ін. (ред.): *Енциклопедія історії України* [Enzyklopädie der Geschichte der Ukraine]. Київ: Наукова думка.
- Мельничук, Олександр (ред.) (1982): *Етимологічний словник української мови* [Etymologisches Wörterbuch der ukrainischen Sprache]. У 7 т. Київ: Наукова думка.
- Русанівський, Віталій (ред.) (2000): *Українська мова. Енциклопедія* [Ukrainische Sprache. Enzyklopädie]. Київ: Українська енциклопедія.

DIE KOOPERATION ZWISCHEN DER TARAS-SCHEWTSCHENKO-UNIVERSITÄT KYJIW UND DER UNIVERSITÄT LEIPZIG IM BEREICH GERMANISTIK / DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE: ERFahrungen – Herausforderungen – Perspektiven

Claus Altmayer

Der Beitrag erläutert zunächst die (politischen) Hintergründe und Rahmenbedingungen der langjährigen Zusammenarbeit zwischen den beiden Universitäten im Bereich von Germanistik und Deutsch als Fremdsprache und geht auf die Ziele, die einzelnen Maßnahmen sowie auf die positiven Erfahrungen, aber auch die insbesondere strukturellen Schwierigkeiten des Projekts ein. Es soll sichtbar werden, dass die Kooperation zwar in einigen Bereichen, insbesondere beim Studierendenaustausch und in der Nachwuchsförderung, zu sehr guten Ergebnissen geführt hat, dass aber auch wichtige Ziele wie etwa die Einführung eines gemeinsamen Masterstudiengangs nicht erreicht wurden. Insgesamt möchte der Beitrag zur Diskussion darüber anregen, an welchen übergeordneten bildungs- und wissenschaftspolitischen Zielen sich die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen in Deutschland und in der Ukraine im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache künftig orientieren kann und sollte.

SCHLAGWÖRTER: deutsch-ukrainische Wissenschaftsbeziehungen, Deutsch als Fremdsprache, Auswärtige Kultur- und Sprachenpolitik, Deutschlandkompetenz, Diskursfähigkeit

У статті передусім описано (політичний) контекст та відповідні умови багаторічної співпраці між двома університетами у сфері германістики та методики викладання німецької мови як іноземної та, крім того, окреслено цілі співпраці, окремі заходи, позитивний досвід і складнощі, насамперед, на структурному рівні. Метою є показати, що в декількох напрямках співпраця виявилася дуже плідною, зокрема у сфері обміну студентами та сприянню розвитку молодих науковців. При цьому не було досягнуто деяких інших важливих цілей, як-от впровадження спільної магістерської програми. Загалом, стаття заохочує до дискусії щодо цілей політики у галузі науки і освіти, які можуть або повинні лежати в основі майбутньої співпраці між університетами Німеччини та України у сфері германістики та методики викладання німецької мови як іноземної.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: німецько-українські відносини у галузі науки і освіти, німецька мова як іноземна, зовнішня культурна та мовна політика, країнознавча компетенція стосовно Німеччини, дискурсивна компетентність

1. EINLEITUNG

Der russische Angriffskrieg gegen die Ukraine, der am 24.02.2022 nicht begonnen, sehr wohl aber eine neue Dimension offener militärischer Aggression und Gewalt angenommen hat, hat den politischen Diskurs in Deutschland wie in vielen anderen Ländern tiefgreifend beeinflusst und

verändert. Gewohnte und scheinbar verlässliche Positionen haben sich als falsch und sogar als naiv herausgestellt und mussten hinterfragt und neu formuliert werden. Es sind teilweise völlig neue Werthaltungen, neue Bündnisse und neue Konfliktlinien entstanden. Insgesamt leben wir seit Februar 2022 in einer Zeit der tiefgreifenden Unsicherheit, in der vieles von dem, was wir bisher für selbstverständlich und klar gehalten haben, nicht mehr gilt, in der aber auch neue Sicherheiten und Verlässlichkeiten bisher nicht erkennbar sind.

Insbesondere die Frage nach der Rolle Deutschlands im Verhältnis zur Ukraine hat in Bezug auf die Vergangenheit, vor allem aber auf die Gegenwart und die Zukunft neue Konfliktlinien hervorgebracht, die sich an der Oberfläche um Positionierungen zu politischen und ökonomischen Sanktionen gegen den Aggressor Russland und um die Frage der Waffenlieferungen an die Ukraine drehen, die aber unterhalb dieser Ebene tiefer liegende Probleme offenbaren: Der politische Diskurs über Mittel- und Osteuropa in Deutschland, so zeigt sich jetzt, ist in hohem Maß ein innenpolitischer Diskurs, der vor allem von innerdeutschen Interessen und Perspektiven getragen ist und in dem beispielsweise ukrainische Stimmen und Perspektiven mit wenigen Ausnahmen nicht vorhanden sind und auch dann nicht gehört werden, wenn sie sich in deutscher Sprache artikulieren.

Wenn diese zugegebenermaßen etwas verkürzte Darstellung der diskursiven Lage in Deutschland zutrifft, dann sollten wir dies als Herausforderung für uns als diejenigen begreifen, die sich seit vielen Jahren um die Kooperation zwischen deutschen und ukrainischen Hochschulen im Bereich der Germanistik und des Deutschen als Fremdsprache bemüht haben und dabei durchaus auf gute Ergebnisse zurückblicken können. Was können wir tun, um die aktuelle Situation zu verändern und zu verbessern? Welche Perspektiven für die zukünftige Zusammenarbeit bieten sich und welchen Beitrag können wir leisten, um ukrainische Stimmen in politischen und gesellschaftlichen Diskursen in Deutschland künftig stärker zur Geltung zu bringen?

Dieser Frage will ich in meinem Beitrag am Beispiel der langjährigen Kooperation zwischen den Lehrstühlen für Deutsch an der Taras-Schewtschenko-Universität Kyjiw und dem Herder-Institut der Universität Leipzig nachgehen. Dabei soll es zunächst um die historischen und politischen Hintergründe der Kooperation gehen, darüber hinaus und vor allem aber soll es um die Frage gehen, welche Erfahrungen wir in den vergangenen Jahren gemacht haben und welche Perspektiven sich daraus für die künftige Zusammenarbeit ableiten lassen.

2. HINTERGRÜNDE UND ZIELE DER KOOPERATION

Die Hochschulkooperation zwischen Kyjiw und Leipzig hat eine längere Tradition, die noch in die Zeiten der Sowjetunion und der DDR zurückreicht und die ihre politische Basis in der in die 1960er Jahre zurückgehenden und bis heute lebendigen Städtepartnerschaft hat. Diese wiederum begründete eine intensive Zusammenarbeit der beiden traditionsreichen Universitäten in Kyjiw und Leipzig, die nach dem politischen Umbruch der Jahre 1989-91 weiterhin gepflegt und 1991 durch einen Partnerschaftsvertrag auch explizit erneuert und aktualisiert wurde. Auch in den Bereichen Germanistik und Deutsch als Fremdsprache bestanden zahlreiche persönliche Kontakte zwischen Leipziger und Kyjiwer Wissenschaftler:innen, die allerdings aufgrund von personellen Veränderungen auf beiden Seiten zunächst verloren zu gehen drohten. Insofern war es sicherlich eine glückliche Fügung, dass mit Dr. Carmen Schier im Jahr 2006 eine neue Mitarbeiterin ans Herder-Institut kam, die in den 1990er Jahren als DAAD-Lektorin an der Universität in Kyjiw tätig war und die aufgrund der von ihr weiterhin gepflegten Kontakte einen wichtigen Beitrag zur Erneuerung der

Zusammenarbeit leisten konnte. Eine gemeinsame Reise von Carmen Schier und mir im Jahr 2008 führte dann zu konkreten weiteren Planungen, die schließlich 2011 in eine vom DAAD geförderte Germanistischen Institutspartnerschaft mündete, über die in den folgenden Jahren zahlreiche gemeinsame Forschungs- und Lehrprojekte, aber auch der Austausch von Studierenden organisiert und finanziert werden konnten. Nach dem Ende der DAAD-Förderung 2016 besteht die Kooperation weiter und wird jetzt über die Erasmus-Plus-Mittel der Europäischen Union finanziert.

Die vorrangigen Ziele der Partnerschaft bestanden zum einen generell in der Förderung der Internationalisierung von Forschung und Lehre auf beiden Seiten, darüber hinaus aber auch in der Stärkung der Europa-Orientierung und der Einbindung ukrainischer Universitäten in das europäische Hochschulsystem. Auf der fachlichen Ebene ging es eher unspezifisch um die Förderung des Deutschlehrens und -lernens, der Aus- und Fortbildung von Deutschlehrkräften in der Ukraine durch Studierendenaustausch sowie nicht zuletzt um die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache.

Im Kontext des Herder-Instituts war die Partnerschaft mit Kyjiw Teil eines größeren weltweiten Netzes von internationalen Partnerhochschulen, das seit 2006 aufgebaut wurde und das seit 2008 zur Etablierung einer Reihe von binationalen Masterstudiengängen mit Universitäten in Ägypten, Mexiko, Brasilien, Spanien, Südafrika und Vietnam geführt hat, die teilweise bis heute bestehen und mittlerweile auch eine beträchtliche Zahl an international und interdisziplinär orientierten Absolvent:innen hervorgebracht haben. Auch die Kooperation zwischen Leipzig und Kyjiw hat sich von Anfang an auch an dem Ziel orientiert, einen solchen gemeinsamen Masterstudiengang zu etablieren, der sowohl für die Studierenden aus Leipzig als auch für diejenigen aus Kyjiw einen ein- oder zweisemestrigen Studienaufenthalt an der jeweiligen Partneruniversität vorgesehen und zu einem gemeinsamen Studienabschluss geführt hätte. Aus vor allem strukturellen Gründen, von denen noch die Rede sein wird, konnte dieses Projekt aber leider nicht realisiert werden. Neben zahlreichen Studien- und Forschungsaufenthalten von Studierenden, Doktorand:innen und etablierten Wissenschaftler:innen konnten im Rahmen der Kooperation eine Reihe von Tagungen und Forschungsworkshops zu Themen wie „Sprache und Kultur“ oder „Deutsch-ukrainische Erinnerungsorte“ durchgeführt werden, bei denen jeweils auch regionale Partnerinstitutionen wie beispielsweise die Linguistische Universität Kyjiw eingebunden werden konnten. Darüber hinaus konnten ukrainische Wissenschaftler:innen in die bestehenden internationalen Forschungsnetzwerke des Herder-Instituts, etwa zum Thema ‚Zugehörigkeiten‘ eingebunden werden (vgl. Altmayer, von Maltzan & Zabel 2020). Insgesamt blicken wir auf viele sowohl in fachlicher wie in persönlicher Hinsicht erfolg- und ertragreiche Jahre der Zusammenarbeit zurück, die durch den Beginn der aggressiven Expansionspolitik Russlands im Jahr 2014 und den Übergang zum offenen Angriffskrieg maßgeblich beeinflusst und erschwert wurde, aber gerade aus diesem Grund in Zukunft weiter geführt und intensiviert werden soll.

3. ERFAHRUNGEN UND HERAUSFORDERUNGEN

Gemessen an der Zahl der Personen, die von den Maßnahmen und Förderangeboten erreicht werden konnten, ist die Kooperation zwischen Kyjiw und Leipzig im Bereich Deutsch bzw. Germanistik zweifellos ein Erfolgsmodell. Studierende, Doktorand:innen und Fachwissenschaftler:innen beider Seiten nahmen die Möglichkeiten zu Studien- und Forschungsaufenthalten bei der jeweiligen Partnerinstitution wahr, und nicht zuletzt die Forschung auf beiden Seiten hat durch die teilweise recht unterschiedlichen Fachperspektiven und deren Austausch untereinander

erheblich profitiert. Aller unbestreitbaren Erfolge zum Trotz sollen die fachlich-inhaltlichen Differenzen und strukturellen Probleme nicht verschwiegen werden, die letztlich zur Folge hatten, dass beispielsweise der lange geplante gemeinsame Masterstudiengang, der für beide Seiten ein Leuchtturmprojekt gewesen wäre, nicht realisiert werden konnte.

Dabei dürfte das asymmetrische Interesse am jeweils anderen Partner, also das deutlich höhere Interesse auf der ukrainischen gegenüber der deutschen Seite, das sich durch alle Hierarchie-Ebenen des akademischen Personals hindurchzieht, auf den ersten Blick das geringste Problem sein, liegt es doch in der Natur der Sache, dass Studierende und Wissenschaftler:innen einer Fremdsprachenphilologie sich für einen Aufenthalt im Land der Zielsprache stärker interessieren als dies umgekehrt der Fall ist. Sieht man aber genauer hin, offenbart sich doch ein gewisses Problem, über das sich im Hinblick auf zukünftige Perspektiven nachzudenken lohnt:

Vergleicht man nämlich die verschiedenen internationalen Projekte des Herder-Instituts miteinander, dann zeigt sich schnell, dass es deutlich leichter fällt, Studierende etwa für einen Studienaufenthalt in Ägypten, Brasilien oder Vietnam zu motivieren, als dies bei der Ukraine der Fall ist, obwohl in allen genannten Ländern die Landessprachen nicht zum Repertoire weit verbreiteter Schulfremdsprachen in Deutschland gehören, fehlende Sprachkenntnisse allein also nicht als Erklärung ausreichen. Die Ukraine, so scheint es, hat in höherem Maß ein Image-Problem als Länder wie Ägypten oder Vietnam, ein Aufenthalt in letzteren galt offenbar bei jüngeren Menschen in Deutschland lange als weitaus attraktiver als etwa ein vergleichbarer Aufenthalt in der Ukraine. Dies könnte sich gerade durch den Krieg ändern, ob und inwieweit dies tatsächlich der Fall ist und es sich um eine nachhaltige Entwicklung handelt, wird man aber erst nach dem Ende der Kampfhandlungen ermessen können.

Ein weiteres Problem bestand darin, dass zwischen dem eher philologischen Fachverständnis der Kyjiwer Germanistik auf der einen und dem Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am Herder-Institut auf der anderen Seite ein gewisses Spannungsverhältnis besteht, das es bei der Planung und Durchführung gemeinsamer Forschungsprojekte und Studiengangkonzepte auszugleichen gilt. Während man sich in Kyjiw vorrangig für linguistische und translologische Fragen interessiert, geht es im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, wie es in Leipzig vertreten wird, primär um das Lehren und Lernen des Deutschen als einer Fremd- oder Zweitsprache und um die daran anknüpfende Aus- und Fortbildung von Deutschlehrkräften. Letzteres wird auf ukrainischer Seite zwar de facto auch praktiziert, konstituiert hier aber nicht das fachliche Selbstverständnis einer sich als Philologie begreifenden Germanistik. Dieses ist kein Kyjiw-Leipziger Spezifikum, sondern aus den meisten anderen internationalen Kooperationsprojekten des Herder-Instituts bekannt, und es wurde hier wie da meist nicht als unlösbarer Konflikt zwischen zwei inkompatiblen Fachidentitäten, sondern als wechselseitige Ergänzung und Befruchtung im Interesse der Studierenden beider Seiten aufgefasst.

Deutlich schwieriger lösbar war hingegen das Problem der wechselseitigen Anerkennung von Studienleistungen. Es war und ist seit vielen Jahren gängige Praxis im Studierendenaustausch zwischen Universitäten in Europa und in den Nachfolgestaaten der Sowjetunion, dass im Rahmen von Austauschprogrammen an deutschen Universitäten erbrachte Studienleistungen an den Heimatuniversitäten nicht anerkannt werden, so dass die Studierenden nach ihrer Rückkehr die an der Heimatuniversität ‚versäumten‘ Studien- und Prüfungsleistungen ‚nachholen‘ müssen. Eine solche Praxis aber ist weder im Sinne des Bologna-Prozesses, dem die Ukraine 2005 beigetreten

ist, noch ist sie geeignet, eine Basis wechselseitigen Vertrauens im Hinblick auf die Implementierung gemeinsamer Studiengänge zu schaffen. Dass es trotz intensiver Bemühungen unter expliziter Einbeziehung der Leitungsebene beider Universitäten letztlich nicht gelungen ist, dieses Problem auf offiziellem Weg und ohne den Rückgriff auf Umgehungsstrategien unterhalb der offiziell-rechtlichen Ebene zu lösen, hat maßgeblich dazu beigetragen, dass der von beiden Seiten gewünschte gemeinsame Masterstudiengang letztlich nicht zustande gekommen ist.

Bei keiner der genannten Herausforderungen, mit denen wir uns in der Zusammenarbeit immer wieder konfrontiert sahen, handelt es sich um irgendwie singuläre oder gar unlösbare Probleme, vielmehr wirkt die obige Auflistung von Problemen und Herausforderungen aus heutiger Sicht eher ein wenig marginal. Wie schön wäre es, könnte man denken, wenn wir keine anderen Probleme hätten! Von heute aus gesehen und insbesondere im Hinblick auf die Zukunft stellen sich nämlich ganz andere, bei weitem grundsätzlichere Fragen, die in ihrer Grundsätzlichkeit und Radikalität erst durch die nie für möglich gehaltene Realität des Krieges sichtbar und virulent geworden sind: Worin besteht der tiefere Sinn der internationalen Kooperation von Hochschulen und Wissenschaftler:innen und was kann und muss die gemeinsame und Grenzen überschreitende Beschäftigung mit Sprache und Kultur leisten, um ein friedliches und demokratisches Miteinander zu ermöglichen?

Auch wenn ein Ende des Krieges und eine Rückkehr zu ‚normalen‘ Lebensverhältnissen in der Ukraine derzeit nicht absehbar sind, ist es aus meiner Sicht doch sinnvoll und wichtig, bereits jetzt über mögliche Perspektiven und Visionen für eine zukünftige Zusammenarbeit nachzudenken. Dies soll im Folgenden geschehen, wobei zum einen natürlich die bisherigen Erfahrungen, zum anderen aber auch grundsätzliche Fragen zu erörtern sein werden, wie sie sich aus meiner Sicht und aus der Sicht des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache derzeit darstellen.

4. PERSPEKTIVEN

4.1 Deutschförderung im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik

Die Kooperation zwischen dem Herder-Institut der Universität Leipzig und den Deutschlehrstühlen der Taras-Schewtschenko-Universität Kyjiw ist einige Jahre lang vom Deutschen Akademischen Austauschdienst im Rahmen des Programms „Germanistische Institutspartnerschaften“, aber auch über andere Instrumente gefördert worden, die den politischen Willen europäischer Staaten zur Zusammenarbeit auf unterschiedlichen Ebenen zum Ausdruck bringen. Sie war, wie vergleichbare Projekte anderer Institutionen und in anderen Teilen der Welt auch, eine der zahlreichen Maßnahmen, die vom DAAD mit Mitteln des Auswärtigen Amtes zur Förderung des Deutschen, der Germanistik und der Aus- und Fortbildung von Deutschlehrkräften im Ausland durchgeführt werden und die sich letztlich an den Zielen orientieren, die vom Auswärtigen Amt in diesem Kontext formuliert und vorgegeben werden. So ist beispielsweise in der vom Auswärtigen Amt herausgegebenen Broschüre *Deutsch als Fremdsprache weltweit* aus dem Jahr 2020 im Grußwort des damaligen Außenministers Heiko Maas davon die Rede, dass die Förderung des Deutschen eine der „nachhaltigsten Säulen der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik“ sei. Sie spiele nicht nur eine wichtige Rolle beim Zugang von talentierten jungen Menschen zum deutschen Hochschulsystem und bei der Gewinnung von Fachkräften für den deutschen Arbeitsmarkt, sondern habe darüber hinaus und vor allem auch eine eminent wichtige politische Bedeutung. Ihr komme eine „Schlüsselrolle“ beim Zugang von Menschen zu Bildung zu, die wiederum die „Widerstandskraft gegenüber illiberalen Mustern und autoritären Narrativen“ stärke. „Über Deutschförderung können

wir durch Dialog, Zusammenarbeit und Austausch unsere Werte vermitteln“ (Auswärtiges Amt 2020a: 3).

Noch deutlicher wird die enorm politische Rolle der Deutschförderung in zwei internen Papieren des Auswärtigen Amtes von November 2020 und Februar 2022. In beiden Papieren werden als Ziele der Deutschförderung die Verbesserung des Zugangs zu inklusiver, gerechter und hochwertiger Bildung in den Partnerländern, die Gewinnung von talentierten, innovativen und kreativen Köpfen für das deutsche Hochschulsystem und die Anwerbung von qualifizierten Fachkräften für den deutschen Arbeitsmarkt als übergeordnete Ziele genannt (vgl. Auswärtiges Amt 2020b: 2-3, Auswärtiges Amt 2022: 6). Darüber hinaus aber wird der Deutschförderung auch hier eine wichtige politische Rolle zugesprochen, die vor allem in der Werbung „für unsere politische Grundüberzeugung und Werte des Grundgesetzes (Demokratie, Menschenrechte, Rechtsstaatlichkeit)“ und gegen die „Herausbildung von illiberalen Narrativen und autoritären Tendenzen in vielen Ländern der Welt“ gesehen wird (Auswärtiges Amt 2020b: 3). Etwas andere Schwerpunkte setzt das nach dem Regierungswechsel und der Amtsübernahme durch die grüne Außenministerin Annalena Baerbock entstandene Papier von 2022, wo es heißt:

Über die Vermittlung eines positiven, modernes und realistisches Deutschlandbild [sic!] werben wir für unsere politischen Grundüberzeugungen und Werte. Insbesondere wollen wir unsere Spracharbeit im Ausland noch stärker als bisher auch zur Sensibilisierung der Lernenden und Lehrkräfte für nachhaltigkeitspolitische, insbesondere für klimapolitische Ziele nutzen (Auswärtiges Amt 2022: 6).

Die Förderung des Lehrens und Lernens des Deutschen als Fremdsprache soll demnach zwar durchaus auch, aber keineswegs ausschließlich ökonomischen Interessen Deutschlands dienen, sondern darüber hinaus im weiteren Sinne (bildungs-)politische Ziele verfolgen, die auch den Partnerländern zugutekommen und sich auf die Kommunikation und den Austausch zwischen Deutschland und den Partnerländern positiv auswirken.

Was die regionalen Schwerpunkte der Deutschförderung angeht, so gelten zunächst Afrika und Asien als Schwerpunktregionen, aber auch Europa als „Kontinent mit den meisten Deutschlernenden“ bleibt „die wichtigste Förderregion“, wobei ein besonderes Augenmerk denjenigen europäischen Ländern gelte, in denen die Zahl der Deutschlernenden zuletzt, wenn auch immer noch auf hohem Niveau, abgenommen habe: Polen, Großbritannien, Ungarn und Rumänien (ebd.: 10).

Interessant und aufschlussreich ist hier, dass die Ukraine in den Überlegungen des Auswärtigen Amtes so gut wie gar nicht vorkommt, mit einer allerdings aufschlussreichen Ausnahme: Bei der Frage nämlich, in welchen Ländern in absoluten Zahlen die meisten Deutschlernenden zu verzeichnen sind, steht die Ukraine mit zunächst etwas über, seit 2020 aber leicht unter 700.000 Lernenden nach Polen, Russland, Frankreich und Großbritannien weltweit auf Platz 5 (vgl. ebd.: 8), nimmt also einen Spitzenplatz ein und spielt im Kontext des Deutschlernens und der Deutschförderung eine herausragende Rolle, ohne dass dies bislang in den noch aus der Zeit vor dem russischen Angriffskrieg stammenden Verlautbarungen des Auswärtigen Amtes entsprechend gewürdigt wird.

Nimmt man die bisherigen Ausführungen zur Rolle der Deutschförderung im Allgemeinen und zur großen Bedeutung des Deutschen in der Ukraine zusammen, so lässt sich daraus aus meiner Sicht nicht nur eine Legitimation, sondern sogar eine Verpflichtung für uns alle ableiten, unser Tun und insbesondere unsere künftige Kooperation weitaus stärker als bisher auch an übergreifenden

(bildungs-)politischen Zielen und Aufgaben zu orientieren. Das Lehren und Lernen des Deutschen, die wissenschaftliche Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Kultur und die Aus- und Fortbildung von Deutschlehrkräften in der Ukraine und die darauf zielende Zusammenarbeit zwischen ukrainischen und deutschen Hochschulen, so könnte man das vorläufig formulieren, sollten sich als Beitrag begreifen, demokratische Werte und Denkhaltungen im ukrainischen wie im deutschen Kontext zu vermitteln und zu stärken.

Diese Auffassung kann sich auf aktuelle Überlegungen zu einer ‚kritischen Fremdsprachendidaktik‘ stützen, wie sie seit einigen Jahren insbesondere im englischsprachigen Raum formuliert werden und zuletzt auch im deutschsprachigen Fachdiskurs Niederschlag gefunden haben und in denen das Fremdsprachenlernen wieder stärker an übergreifenden kritisch-pädagogischen Zielen ausgerichtet werden soll (vgl. u. a. Pennycook 2001, Akbari 2008, Crookes 2013, Gerlach 2020a, 2020b). Dabei geht es beispielsweise „um das Thematisieren und Erkennen von machttheoretischen Zusammenhängen, den Abbau von Vorurteilen, Bildung für soziale Gerechtigkeit und Demokratieerziehung“ (Gerlach 2020b: 8).

Nun könnte man argumentieren, dass der Fremdsprachenunterricht doch primär mit Sprache zu tun habe und dass außersprachliche pädagogische oder gar politische Ziele, wie sie ja auch in der Vergangenheit immer wieder formuliert worden sind (z. B. ‚Abbau von Vorurteilen‘, ‚Völkerfreundschaft‘, ‚interkulturelle Kompetenz‘ etc.), von den eigentlichen Aufgaben des Lehrens und Lernens von Sprachen ablenken und den Fremdsprachenunterricht insgesamt überfordern könnten. Dem ist entgegenzuhalten, dass Sprache keineswegs ein neutrales Mittel von Kommunikation und Austausch darstellt, sondern aufs engste mit Fragen von Macht, Zugehörigkeit und Teilhabe verbunden ist, dass Sprache demnach immer schon in politisch-gesellschaftliche und diskursive Zusammenhänge eingebunden ist, die im Fremdsprachenunterricht auch zum Lerngegenstand gemacht werden müssen. Kritische Reflexion darüber, was Sprache ist und was wir tun, wenn wir mit Sprache in sozialen Kontexten handeln, ist dem Fremdsprachenunterricht daher keineswegs äußerlich, sondern gehört untrennbar dazu:

Und was wäre, wenn der Fremdsprachenunterricht mit seinem ihm genuinen Gegenstand – der Fremdheit von Sprache – Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein darüber vermittelt, dass Sprache Macht ist und Sprache machtvoll machen kann, dass Sprache Ungleichheit konstruieren, diese aber auch relativieren kann, dass Sprache diskriminieren kann, aber auch davon erlösen kann? (ebd.: 7).

Über solche Ansätze einer kritischen Fremdsprachendidaktik hinaus wurde im Wissenschaftsbereich Kulturstudien des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in letzter Zeit ein Konzept entwickelt, das die angesprochenen engen Zusammenhänge zwischen Sprache, Diskurs und Macht systematisch in einer übergeordneten Zielorientierung für das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen bündelt und dabei davon ausgeht, dass Sprache keineswegs ein beliebiges und neutrales Instrument der Verständigung darstellt, dass Sprache und unsere ‚Sprachigkeit‘, d. h. das Verfügen über verschiedene Sprachen und sprachliche Register, uns vielmehr in die Lage versetzen, uns an den sozialen Prozessen der Weltdeutung, d. h. der diskursiven Herstellung und Aushandlung von Bedeutung, aktiv zu beteiligen und uns damit ermächtigt, eigene Deutungen und eigene Sichtweisen in Diskurse einzubringen und durchzusetzen.

Anders gesagt: Die Aneignung einer Sprache versetzt uns keineswegs nur in die Lage, alltägliche kommunikative Handlungen wie ‚sich vorstellen‘, ‚Wünsche äußern‘ oder ‚nach dem Weg fragen‘ zu

vollziehen, sondern sich darüber hinaus an Diskursen in der fraglichen Sprache zu beteiligen und eigene Positionen in diese Diskurse einzubringen. Im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wie im Übrigen auch in anderen Fremdsprachwissenschaften wird diese Auffassung seit einigen Jahren vor allem unter dem Begriff der ‚Diskursfähigkeit‘ als übergeordnetem Lehr- und Lernziel des Sprachunterrichts diskutiert (vgl. Hallet 2008, Hamann et al. 2016, Altmayer 2023: 325-340).

4.2 Diskursfähigkeit als Lernziel

Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache hat sich immer schon als „Kind der Praxis“ verstanden, d. h. als ein Fach, das sich wissenschaftlich mit der Praxis des Lehrens und Lernens des Deutschen als Fremd- und / oder Zweitsprache beschäftigt und in vielfältiger Weise in praktisch-politische Bezüge eingebunden ist (vgl. Weinrich 1979: 1, Altmayer 2020, 2023). Antworten auf die Frage, wer wo, unter welchen Voraussetzungen, aus welchen Gründen und mit welchen Zielen Deutsch lernt, gehören daher nicht nur zu den äußeren Rahmenbedingungen unseres Fachs, sondern sind zugleich immer schon einer ihrer wichtigen Gegenstände in Forschung und Lehre. Auf allen Ebenen der Praxis des Lehrens und Lernens des Deutschen, von der Bildungs- und Curriculumplanung über die Lehrmaterialentwicklung bis hin zur konkreten Unterrichtspraxis spielt die Frage, an welchen übergeordneten Zielen sich das Sprachlernen orientiert, eine wichtige Rolle, ohne dass dies immer so klar reflektiert würde, wie es vielleicht sinnvoll und notwendig wäre.

Gerade auf der übergeordneten bildungspolitischen Ebene lassen sich hier in den letzten Jahren und Jahrzehnten gewisse Veränderungen und Schwerpunktverlagerungen feststellen, die im Fach unter Begriffen wie ‚kommunikative Kompetenz‘, ‚Handlungsorientierung‘, ‚interkulturelle Kompetenz‘, ‚Bildungssprache‘ usw. diskutiert wurden und werden. Insbesondere der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen hat hier Maßstäbe gesetzt, indem er die sprachliche Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen sozialen Handlungsfeldern und auf den verschiedenen sprachlichen Niveaus genauer beschrieben und im Hinblick auf die Vermittlung und Evaluierung sprachlicher Teilfertigkeiten konkretisiert hat.

Allerdings weist der vom Referenzrahmen maßgeblich geprägte Diskurs über sprachliche Handlungsfähigkeit als übergeordnetes Lehr- und Lernziel auch gewisse Einseitigkeiten und sprachideologische Begrenzungen auf, die in einem zu starken Fokus auf dem Systemcharakter von Sprache und einer zu geringen Berücksichtigung der lernenden Subjekte und der komplexen soziokulturellen Kontexte gesehen werden, in denen diese sich bewegen und in denen die Prozesse der Aneignung und der Verwendung von Sprache(n) jeweils stattfinden. Sprache, so kann man diese kritischen Positionen zusammenfassen, dient keineswegs nur dazu, alltägliche zielsprachliche Zusammenhänge wie beispielsweise einen Café-Besuch oder eine Sprechstunde beim Arzt angemessen zu bewältigen, sie spielt für die lernenden Subjekte darüber hinaus und vor allem eine entscheidende Rolle bei allen Aspekten der sozialen Teilhabe, bei der Herstellung und Aushandlung von Bedeutung und bei der Positionierung eigener Perspektiven und Deutungen in unterschiedlichen diskursiven Zusammenhängen.

Um die Einseitigkeiten einer rein alltagsbezogenen Kompetenzorientierung aufzuheben, wurde in letzter Zeit das Konzept der Diskursfähigkeit als übergeordnetes Ziel des Sprachenlernens in die Diskussion eingeführt, das vor allem als integratives Konzept verstanden wird, das im engeren Sinne sprachliche mit persönlichkeitsbezogenen, sozialen, kulturellen und kritisch-emanzipatori-

schen Dimensionen zu verbinden beansprucht (vgl. dazu und zum Folgenden jetzt Altmayer 2023: 325-340). Demnach bezeichnet der Begriff der ‚Diskursfähigkeit‘

„unsere Fähigkeit, an den sprachlich-interaktiven Prozessen der Herstellung und Aushandlung von Bedeutung in unterschiedlichen Diskursen rezeptiv und produktiv teilzunehmen und uns auf der Basis des uns jeweils verfügbaren sprachlichen, diskursiven und kulturellen Repertoires in diese Diskurse einzubringen. Er bezeichnet aber darüber hinaus auch und insbesondere die Fähigkeit, die in Diskursen implizit oder explizit erhobenen Geltungsansprüche zu erkennen, zu reflektieren und zu ihnen, sei es affirmativ oder kritisch, begründet Stellung zu nehmen“ (ebd.: 339).

Mit dem Begriff der ‚Diskursfähigkeit‘ ist zudem der Anspruch verbunden, verschiedene Teilaspekte dessen, was sprachliche Handlungsfähigkeit ausmacht, in einer übergeordneten Lernzielorientierung zu integrieren, die neben den im engeren Sinn sprachlichen und kulturbezogenen auch emotionale, soziale und kritisch-reflexive Dimensionen aufweist. Insgesamt soll Diskursfähigkeit Lernende des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache also befähigen, deutschsprachige Diskurse nicht nur von außen wahrzunehmen und zu verstehen, sondern sich auf allen denkbaren Ebenen und medialen Formen aktiv und kompetent zu beteiligen, eigene Sichtweisen, Deutungen und Positionen in diese Diskurse einzubringen.

4.3 Diskursfähigkeit im deutsch-ukrainischen Kontext

Wenn wir von hier aus wieder auf unser eigentliches Thema, die deutsch-ukrainische Hochschulkooperation im Bereich Deutsch und Germanistik, zurückkehren, dann lassen sich aus den Überlegungen zur Diskursfähigkeit als Lernziel interessante und weit reichende Konsequenzen dazu ableiten, in welcher Weise solche Kooperationsprojekte künftig zu einer Veränderung und Verbesserung der deutsch-ukrainischen Beziehungen und zu einer Stärkung demokratischer Prinzipien in Europa beitragen können. Wie eingangs dieses Beitrags vermerkt, war und ist der deutsche Diskurs zur Ukraine im Allgemeinen und zur deutschen Haltung in Bezug auf den russischen Angriffskrieg gegen die Ukraine im Besonderen durch einen gewissen Mangel an kompetenten Stimmen geprägt, die die Erfahrungen der unmittelbar vom Krieg Betroffenen und die historischen, gesellschaftlichen und politischen Hintergründe aus ukrainischer Sicht einschätzen und diese zugleich auf entsprechende deutsche Diskurse, etwa zur Tradition der Friedensbewegung und des Pazifismus, zur Bedeutung des deutsch-russischen Verhältnisses oder zur spezifischen Rolle Ostdeutschlands in diesem Zusammenhang beziehen könnten. Es kann und sollte aus meiner Sicht die Aufgabe von deutsch-ukrainischen Kooperationsprojekten im Bereich Deutsch und Germanistik sein, ukrainische Studierende, Promovierende und Fachwissenschaftler:innen mit einem gewissen Maß an „Deutschlandkompetenz“ (vgl. Altmayer 2021) als der Fähigkeit auszustatten, „an Diskursen in deutscher Sprache zu partizipieren“ und eigene Deutungen und Sichtweisen in diese Diskurse einzubringen (Altmayer 2021: 111). Deutschland-Kompetenz im Sinne von ‚Diskursfähigkeit‘ verbindet im engeren Sinn sprachlich-philologische mit soziokulturellen, wissensbezogenen, emotional-attitudinalen und kritisch-reflexiven Aspekten und versetzt die fraglichen Personen in die Lage, spezifisch ukrainische Stimmen in deutsche Diskurse kompetent einzubringen und ukrainische Perspektiven und Erfahrungen auf diese Weise vernehmbarer zu machen, als dies bislang der Fall ist.

5. FAZIT UND AUSBLICK

Der ukrainische Deutschlehrer- und Germanistenverband hat schon in den vergangenen Jahren immer wieder Fortbildungsveranstaltungen für ukrainische Deutschlehrkräfte angeboten, bei denen der enge Zusammenhang zwischen Sprache und Sprachunterricht auf der einen und politischen Zielsetzungen wie beispielsweise die Förderung demokratischer Grundwerte auf der anderen Seite explizit zum Thema gemacht worden ist (den Hinweis auf diese Seminare verdanke ich Marina Hauth, vgl. Hauth 2023: 33). Das Ziel der Seminare sei es, so heißt es beispielsweise in der Beschreibung des Seminars zum Thema *Der Translationsunterricht als Demokratieunterricht* aus dem Jahr 2020, „die TeilnehmerInnen darauf aufmerksam zu machen, dass im DaF-Unterricht die Grundwerte einer demokratischen Gesellschaft thematisiert werden können und sollen“ (UDGV 2020). Im Seminar *Werte und Wertevermittlung im DaF-Unterricht* aus dem Jahr 2018 ging es darum, „den SeminarteilnehmerInnen Kenntnisse der grundlegenden Werte der Gesellschaft zu vermitteln“, insbesondere „die Werte des ‚demokratischen Staatswesens‘: Gleichberechtigung, Toleranz, Religions- und Pressefreiheit, Rechtsstaatlichkeit“ (UDGV 2018).

Der in meinem Beitrag formulierte Vorschlag, die deutsch-ukrainische Hochschulkooperation zum Thema Deutsch und Germanistik künftig stärker als bisher an übergreifenden politischen Zielsetzungen auszurichten und dabei insbesondere den Aspekt der Diskursfähigkeit, der Deutschlandkompetenz und der Demokratieförderung in den Vordergrund zu stellen, kann an die bestehenden Überlegungen der ukrainischen Germanistik aus der Zeit vor dem Beginn des russischen Angriffskriegs sinnvoll anknüpfen. Das ist, wie wir wissen, keineswegs in allen Ländern der Welt der Fall, insofern stellt gerade die deutsch-ukrainische Zusammenarbeit in diesem Bereich einen besonderen Glücksfall und ein wichtiges Erfolgsmodell dar. Bleibt nur zu hoffen, dass sich auch die äußeren, derzeit noch sehr stark vom Kriegsgeschehen geprägten Rahmenbedingungen bald so zum Positiven verändern, dass eine Zusammenarbeit mit Blick auf die genannten Ziele unter halbwegs ‚normalen‘ Umständen wieder möglich sein wird.

„Es ist schon seltsam“, so der bekannte ukrainische Schriftsteller Andrij Kurkow in seinem *Tagebuch einer Invasion* aus dem Jahr 2022, „in eine Nachkriegszukunft zu blicken, während man mitten in den Kriegswehen steckt“ (Kurkow 2022: 247). Andererseits ist es gerade das Nachdenken über die Nachkriegszukunft und die Hoffnung auf die baldige Wiederkehr einer wie auch immer sich darstellende ‚Normalität‘, was uns Mut und Zuversicht gibt. „Ich suche nach positiven Meldungen“, so Kurkow weiter, „denn ich brauche Nachrichten, die mir Kraft und Hoffnung geben. Meine größte Angst ist es, meinen Optimismus zu verlieren“ (ebd.: 274). In diesem Sinn hoffe ich und wünsche ich mir, dass ich mit meinen Überlegungen zur Zukunft der deutsch-ukrainischen Hochschulkooperation im Bereich Deutsch als Fremdsprache und Germanistik einen bescheidenen Beitrag zur Aufrechterhaltung der Hoffnung und des Optimismus leisten konnte.

LITERATURVERZEICHNIS

- Akbari, Ramin (2008): Transforming Lives. Introducing Critical Pedagogy into ELT Classrooms. *ELT Journal* 62: 3, 276-283.
- Altmayer, Claus (2020): Vom „Kind der Praxis“ zur wissenschaftlichen Disziplin? Die Entwicklung des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache seit den 1990er Jahren. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, 919-947.
- Altmayer, Claus (2021): Vermessung der „deutschen Kultur“? Zur disziplinären Neubestimmung der internationalen Germanistik als Kulturwissenschaft. In: Hu, Chunchun; Lackner, Hendrik & Zimmer,

- Thomas (Hrsg.): *China-Kompetenz in Deutschland und Deutschland-Kompetenz in China. Multi- und transdisziplinäre Perspektiven und Praxis*. Wiesbaden: Springer, 93-115.
- Altmayer, Claus (2023): *Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Metzler.
- Altmayer, Claus; von Maltzan, Carlotta & Zabel, Rebecca (Hrsg.) (2020): *Zugehörigkeiten. Ansätze und Perspektiven in Germanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Stauffenburg.
- Auswärtiges Amt (Hrsg.) (2020a): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. Berlin.
- Auswärtiges Amt (2020b): *Auswärtige Bildungspolitik. Förderung von Deutsch als Fremdsprache. Kurzkonzept*. Berlin.
- Auswärtiges Amt (2022): *Förderung von Deutsch als Fremdsprache im Ausland. Förderkonzept 2022-2025*. Berlin.
- Crookes, Graham (2013): *Critical ELT in Action. Foundations, Promises, Praxis*. New York: Routledge.
- Gerlach, David (Hrsg.) (2020a): *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr.
- Gerlach, David (2020b): Einführung in eine kritische Fremdsprachendidaktik. In: Gerlach, David (2020a): *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr, 7-31.
- Hallet, Wolfgang (2008): Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael K. (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen: Narr, 76-96.
- Hamann, Eva; Magosch, Christine; Mempel, Caterina; Vondran, Björn & Zabel, Rebecca (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- Hauth, Marina (2023): *Demokratievermittlung im DaF-Unterricht? Eine Bestandsaufnahme anhand qualitativer Interviews mit DAAD-Lektor:innen*. Masterarbeit. Leipzig.
- Kurkow, Andrej (2022): *Tagebuch einer Invasion*. Innsbruck, Wien: Haymon.
- Pennycook, Alastair (2001): *Critical Applied Linguistics. A Critical Introduction*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- UDGV (2018): *Deutschlehrerfortbildung „Werte und Wertevermittlung im DaF-Unterricht“*. [Online: <https://udgv.org/de/nachrichten/632>, 29.08.2023].
- UDGV (2020): *Germanistinnenfortbildung zum Thema „Der Translationsunterricht als Demokratieunterricht“*. [Online: <https://udgv.org/de/nachrichten/674>, 29.08.2023].
- Weinrich, Harald (1979): Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines neuen Faches. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 5, 1-13.

IMPULSE FÜR DIE DEUTSCHLEHRER-AUSBILDUNG AN DER NATIONALEN LINGUISTISCHEN UNIVERSITÄT IN DER UKRAINE

Nataliia Sereda

Um einen Überblick über die Situation der Deutschlehrerausbildung an den ukrainischen Hochschulen zu schaffen, ist die Schilderung des Lehr- und Lernprozesses an der Nationalen Linguistischen Universität (NLU) Kyjiw unerlässlich. In meinem Beitrag möchte ich am Beispiel einer Lehranstalt den heutigen Stand in der Ukraine beschreiben. Die NLU Kyjiw, 1948 als Staatliche Pädagogische Hochschule für Fremdsprachen gegründet und ein Modell für Deutsch im universitären Kontext auf dem Territorium der ehemaligen Sowjetunion, wäre ein Musterbeispiel, weil hier Deutsch als erste und als zweite Fremdsprache im Hauptfach „Sekundarschulbildung“ für Lehramtsstudierende unterrichtet wird. Die curriculare Organisation der Vermittlung der deutschen Wissenschaftssprache basiert auf dem „Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen“ (Borisko et al. 2004) und auf dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen“ (Europarat 2001).

SCHLAGWÖRTER: Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerausbildung, Deutsch im universitären Kontext, Deutsch als erste und als zweite Fremdsprache, allgemeinbildende und studienbegleitende Fächer

Для того, щоб отримати загальне уявлення про ситуацію з підготовкою викладачів німецької мови в українських вузах, необхідно описати процес викладання та навчання в Київському лінгвістичному університеті. У своїй доповіді я хотіла б на прикладі одного навчального закладу описати актуальну ситуацію в Україні. Київський національний лінгвістичний університет, заснований у 1948 році як державний педагогічний інститут іноземних мов і взірець німецької мови в університетському контексті на території колишнього Радянського Союзу, був би яскравим прикладом, тому що тут німецька мова викладається як перша та друга іноземна мова з основного предмету «середня освіта» для студентів педагогічної підготовки. Навчальна організація викладання німецької мови як наукової базується на «Навчальному плані практичного викладання німецької мови на педагогічних факультетах університетів і педагогічних інститутів» та «Загальноєвропейських рекомендаціях щодо мовної підготовки: вивчення, викладання та оцінювання».

КЛЮЧОВІ СЛОВА: підготовка вчителів німецької мови, німецька мова в університетському контексті, німецька як перша та друга іноземна мова, загальноосвітні та навчальні предмети

1. NATIONALE LINGUISTISCHE UNIVERSITÄT IN DER UKRAINE: GESCHICHTLICHER ÜBERBLICK UND INTERNATIONALE ZUSAMMENARBEIT

Den Impuls für die Wahl des Themas habe ich auf der Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrertagung (IDT) 2017 in der Schweiz bekommen, als mich eine Kollegin aus Wien in der Sektionssitzung fragte: „Was machen Sie mit Ihren Studentinnen und Studenten, dass sie so gut Deutsch können?“ Und sie wusste, was sie fragte, weil sie regelmäßig in ihrem Unterricht ehemalige Studierende aus der Nationalen Linguistischen Universität (NLU) Kyjiw hat, die ich auch persönlich kannte. Da habe ich mir gesagt, dass ich versuchen muss, die Antwort auf die gestellte Frage zu finden. Daher soll nachfolgend diskutiert werden, ob die Lehr- und Lernbedingungen an einer ukrainischen Hochschule optimal sind, ob die Lehramtsstudierenden auch allgemeinbildende und studienbegleitende Fächer, wie z. B. Philosophie, Soziologie, Geschichte, Übersetzungskunde, brauchen. Münden soll die Auseinandersetzung daher in einem Antwortversuch auf die Frage: Welche Zukunftsaussichten hat die Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerausbildung an den ukrainischen Universitäten? Mein Beitrag basiert auf der Schilderung der Situation des Deutschen an der NLU Kyjiw. Die Geschichte des Unterrichtens der deutschen Sprache beginnt an meiner Universität mit deren Gründung im Jahre 1948. Die Staatliche Pädagogische Hochschule für Fremdsprachen, wie die Universität damals hieß, bestand aus zwei Fakultäten: je eine für Englisch und für Deutsch. 2001 wurde die Hochschule zur Nationalen Linguistischen Universität deklariert. 2011 entstand wegen der Reorganisierung der Fakultäten für Englisch und für Deutsch die Fakultät für Germanische Philologie. Am 01.07.2022 wurde die Pädagogische Fakultät für romanogermanische und ukrainische Philologie wegen der Reorganisierung der Fakultäten gegründet, die alle Lehramtsstudierenden von den anderen Fakultäten zusammen ausbildet.

Im Juli 2022 kam es trotz des Krieges zu einer erneuten geplanten Reorganisierung der Fakultäten: aus der Fakultät für Germanische Philologie und der Fakultät für Translation entstand die Fakultät für Germanische Philologie und Translation, wo die folgenden Studiengänge angeboten werden: Philologie „Germanische Sprachen und Literaturen (inklusive Translation), erste Sprache Englisch“, Philologie „Germanische Sprachen und Literaturen (inklusive Translation), erste Sprache Deutsch“. Heute studieren an fünf Fakultäten und der Vorbereitungsabteilung für ausländische Bürgerinnen und Bürger (bis Juli 2022 waren das zehn Fakultäten und zwei Institute) der Universität 4.145 Studierende (2017 waren das über 7.000 Studentinnen und Studenten) 20 Sprachen (Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Neugriechisch, Ukrainisch, Russisch, Polnisch, Tschechisch, Chinesisch, Japanisch, Koreanisch, Türkisch, Arabisch, Persisch, Aserbaidschanisch, Hebräisch, Hindi und Urdu). Die mehr als 400 internationalen Studierenden kommen u. a. aus China, Südkorea, Japan und der Türkei. Die Studierenden beherrschen zwei Fremdsprachen, so z. B., wenn sie Deutsch als erste Fremdsprache haben, ist die zweite Englisch; wenn sie Englisch als erste Fremdsprache studieren, stehen ihnen Deutsch, Französisch oder Spanisch zur Wahl. Die meisten Studierenden wählen Deutsch als zweite Fremdsprache¹.

Zu den Lehr- und Lernbedingungen gehört auch der Auslandsaufenthalt für die leistungsstärksten Studentinnen und Studenten, der durch die partnerschaftlichen Beziehungen der NLU Kyjiw ermöglicht wird: Partneruniversitäten sind Pädagogische Hochschule Schwäbisch-Gmünd (Deutschland), Pädagogische Hochschule Weingarten (Deutschland), Jagiellonen-Universität Krakau (Polen), die

¹ Weitere Informationen unter: <https://www.knlu.edu.ua/universitytet/struktura-universitytetu.html> [12.10.2023].

Pommersche Akademie in Slupsk (Polen), Jan-Evangelista-Purkyně-Universität Ústí nad Labem (Tschechien), Universität Granada (Spanien), Picardie Jules Verne-Universität (Frankreich), Blaise Pascal-Universität (Frankreich) und Paris III Sorbonne Nouvelle (Frankreich), Universität Aston (Großbritannien), Akdeniz Universität Antalya (Türkei), die Hacettepe-Universität Ankara (Türkei), Shanghai-Universität (China), East-Central University of Ada (USA), Institut für Arabische Sprache (Ägypten) und noch weitere 55, die hier nicht aufgeführt werden².

Wichtig ist die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Kulturmittlerorganisationen wie dem Goethe-Institut, das seit Jahren die Möglichkeit einer ein- bis zweiwöchigen Fortbildung in Deutschland oder Online-Seminare anbietet. Es gibt regelmäßig Lektorinnen und Lektoren des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) an der NLU Kyjiw, die die Studentinnen und Studenten unterrichten und Fortbildungsseminare für die Lehrkräfte organisieren. Weitere Organisationen, die die Ausbildung unterstützen, sind das American House, British Council, das Italienische Kulturinstitut, die Dante Alighieri-Gesellschaft, das Französische Kulturzentrum, Japanische Fonds, die Koreanische internationale Organisation KOICA (Korea International Cooperation Agency).

2013 bis 2016 nahm die NLU Kyjiw an dem europäischen Projekt „TEMPUS“ teil. Zu den Themen des Programms gehörten der Ausbau der Zusammenarbeit zwischen den am Projekt beteiligten Ländern der Europäischen Union (Großbritannien, Deutschland, Frankreich) und Partnerländern (Ukraine, Usbekistan, Russland) im Bereich der Hochschulbildung durch die Verbesserung des Unterrichts europäischer Sprachen durch die Einführung von Online-Technologien, die Stärkung der Beziehung zwischen Sekundar- und Hochschulbildung, die Modernisierung pädagogischer Masterstudiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses und die Umsetzung des Kompetenzansatzes und des ECTS-Systems. Seit 2016 schließt die NLU Kyjiw Verträge mit ausländischen Partneruniversitäten im Rahmen des Europäischen Programms Erasmus+ (seit 2018 auch mit der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd)³. Zweimal im Jahr haben die Studierenden der NLU Kyjiw die Möglichkeit, sich um ein Semester-Stipendium in Schwäbisch Gmünd zu bewerben. Die Lehrkräfte genießen seit drei Semestern die Online-Vorlesungsreihe „Sprache, Kommunikation, Medien“⁴.

Die Studiengangsordnung besteht aus 30 Pflichtfächern und 20 Wahlfächern für das Bachelorstudium und entsprechend 14 und 8 für das Masterstudium⁵. Philologie, Translatologie und Lehramt gelten als klassische Studienbereiche und werden deswegen auch in der Ukraine studiert. Insbesondere entscheiden sich viele Studentinnen und Studenten für das Studium davon an der NLU Kyjiw.

² Mehr Informationen unter: <https://knlu.edu.ua/dvostoronni-dohovory/zakordonni-zvo-partnery.html> [12.10.2023].

³ Mehr Informationen unter: <https://www.knlu.edu.ua/mizhnarodni-obminy/prohrama-erasmus.html> [12.10.2023].

⁴ Mehr Informationen unter: <https://deutschphil.knlu.edu.ua/relations/>, 2023, <https://deutschphil.knlu.edu.ua/student/events/> [12.10.2023].

⁵ Mehr Informationen unter: <https://www.knlu.edu.ua/fakultet-hermanskoi-filolohii-i-perekladu.html> [12.10.2023].

2. BESONDERHEITEN DER ANSÄTZE ZUM DEUTSCH STUDIEREN, LEHREN UND FORSCHEN AM LEHRSTUHL FÜR DEUTSCHE PHILOLOGIE AN DER NLU KYJIW

Der Lehrstuhl für Deutsche Sprache hat seine Arbeit am 1. Oktober 1948 begonnen, sechs Monate nach der Gründung der NLU Kyjiw. Im Jahre 1962 wurde die Fakultät für Deutsch reorganisiert, so dass zwei Lehrstühle entstanden: der Lehrstuhl für Deutsch und der Lehrstuhl für Deutsche Philologie. Im März 2011 wurden diese zwei Lehrstühle aber wiedervereinigt und seitdem existiert der Lehrstuhl für Deutsche Philologie, an dem ich zurzeit Dozentin bin. Im Rahmen des Studiums der deutschen Philologie und des Lehramtsstudiums werden solche Fächer angeboten wie: Sprachpraxis der deutschen Sprache, Einführung in germanische Sprachwissenschaft, praktische Grammatik und theoretische Grammatik der deutschen Sprache, praktische Phonetik und theoretische Phonetik der deutschen Sprache, vergleichende Typologie der deutschen und der ukrainischen Sprachen, Lexikologie des Deutschen, Stilistik der deutschen Sprache, Theorie und Praxis des Übersetzens, Sprachgeschichte des Deutschen, sowie Landeskunde⁶.

Die Lehrenden bieten den Studierenden außerdem ihre eigenen Autorenfächer (Wahlfächer) an, z. B. Psychologie, Übersetzungskunde, Phraseologie oder Wortbildung, in der ersten und zweiten Fremdsprache oder Literatur, Methodik / Didaktik oder Pädagogik des Fremdsprachenunterrichts. Das sind Fächer, in denen Professorinnen und Professoren, sowie Dozentinnen und Dozenten eigene Schwerpunkte außerhalb des Curriculums anbieten, die sich an keiner anderen Universität wiederholen. Den Studierenden stehen sowohl die von den deutschen, als auch von den ukrainischen Autorinnen und Autoren verfasste Lehrbücher zur Verfügung, z. B.:

- Iwanenko, Svitlana; Karpus, Alina (1998): *Linguostilistische Textinterpretation*. Kyjiw: KSLU, 175 S.
- Hodakowska, Natalja (2010): *Stilistik der deutschen Sprache. Lehrbuch für Germanistikstudenten*. Kyjiw: Dysajn, 216 S.
- Sereda, Natalia (2011): *Theorie und Praxis des Übersetzens für Germanistikstudenten (Deutsch)*. Kyjiw: Logos, 208 S.
- Volodina, Tetjana (2012): *Theoretische und praktische Lexikologie der modernen deutschen Sprache*. Sewastopol: Delta, 292 S.
- Rudkivskyy, Oleksandr; Sereda, Natalia; Volodina, Tetjana & Radzion, Vira (2013): *Mit Erfolg zum Bachelor. Deutsch für Studenten des 4. Studienjahres*. Sewastopol: Delta, 376 S.

Ein großer und wesentlicher Teil des Deutschstudiums sowohl für Lehramtsstudierende, als auch für Philologinnen und Philologen an der NLU in der Ukraine ist das Praktikum der Studierenden an einer Schule oder an der Universität. Das Praktikum bei den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern dauert von vier bis sieben Wochen, einmal pro Studienjahr (im vierten Studienjahr sowie im siebten als auch im achten Semester) und bereitet sie unmittelbar auf das Unterrichten an einem Gymnasium (bei den Bachelorstudentinnen und Bachelorstudenten) oder an der eigenen Universität (bei den Masterstudentinnen und Masterstudenten) vor, d. h. erstere dürfen nach dem Abschluss an allen Schularten Deutschunterricht erteilen, letztere dürfen an einer Universität

⁶ Mehr Informationen unter: <https://deutschphil.knlu.edu.ua/>, 2023 [12.10.2023].

unterrichten und sich mit Sprachforschungen beschäftigen. Die praktikumsgebenden Einrichtungen sind Sprachgymnasien, mit denen die Universität Verträge hat.

Einige Absolventinnen und Absolventen der NLU Kyjiw sind nach ihrem Abschluss Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Diplomatinen und Diplomaten, wie z. B. *Serhij Kapuso* (Generalkonsul der Ukraine in Guangzhou), *Wadym Kostjuk* (diplomatischer Beamter und Generalkonsul der Ukraine in München, seit 2020 in Frankfurt am Main), Künstlerinnen und Künstler, wie z. B. *Andrij Kurkow* (Schriftsteller, Journalist, Drehbuchautor), *Irena Karpa* (Schriftstellerin, Journalistin und Sängerin), *Oleksandra Koltzova* (Journalistin, Dichterin, Sängerin, Komponistin, Produzentin, Mitglied in der Rockband „Krychitka Zaches“, später „Krychitka“), *Neda Nezhdana* (Schriftstellerin, Kunstkritikerin, Übersetzerin Nadija Miroschnytschenko), *Tamara Trunova* (Theaterregisseurin), *Mykola Schostak* (Journalist, Dichter, Schriftsteller, Übersetzer), *Dmytro Schurov* (Musiker, Klavierspieler, Mitglied der Musikbands „Okean Elsy“, „Esthetic Education“ und „Pianoboy“), *Olha Schurova* (Sängerin, Klavierspielerin, Komponistin und Teilnehmerin in der Musikband „Pianoboy“) oder Offiziere, wie z. B. *Denys Prokopenko* (Oberstleutnant der Nationalgarde der Ukraine und Kommandeur des der Nationalgarde unterstellten Spezialeinheit „Asow“) geworden.

3. FAZIT

Die NLU Kyjiw ist keine besonders große Lehranstalt, unterscheidet sich von den anderen klassischen Universitäten aber durch ihre engere Spezialisierung und Konzentration auf Sprachen selbst und Aspekte der Beherrschung einer Sprache. Die Hochschulen und Universitäten in Kyjiw bezahlen ihren Lehrkolleginnen und Lehrkollegen bessere Gehälter als in den anderen Städten des Landes, aber nicht alle zahlen gleich gut. Die NLU Kyjiw kann sich das im Vergleich zu einigen anderen leider nicht leisten. Zum Schluss lässt sich sagen, dass die deutsche Sprache an der NLU Kyjiw schon 75 Jahre lang studiert wird und eine eigene lange Tradition hat. Die zukünftigen Lehrkräfte betrachten die deutsche Sprache aus unterschiedlichen Teildisziplinen des Faches und erforschen sie untrennbar zusammen mit Geschichte, Kultur und Literatur, was zur erfolgreichen Beherrschung der Sprache bei den Studierenden beiträgt.

LITERATURVERZEICHNIS

- Borisko, Natalia; Gutnik, Walentyna; Klimentjewa, Marianna; Ignatenko, Tetiana; Iwanenko, Svitlana & Lasarenko, Olena (2004): *Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen*. Kyjiw: Lenvit.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.

PRÜFUNGEN IN KRIEGSZEITEN: HERAUSFORDERUNGEN UND CHANCEN

Iryna Panchenko

Der vorliegende Beitrag widmet sich den Besonderheiten und Herausforderungen der Lernstandserhebung an ukrainischen Hochschulen für die Fachrichtung „Übersetzen / Dolmetschen“ in Zeiten des russischen Angriffskrieges gegen die Ukraine. Hierfür werden zunächst die gegenwärtige Bildungssituation und die gängigen Prüfungsformate im Translationsunterricht in der Ukraine beschrieben. Anschließend werden Überlegungen zu möglichen alternativen Prüfungsformaten und -szenarien ausgeführt, die eine Optimierung der summativen Evaluation unter den aktuellen Kriegsbedingungen ermöglichen könnten.

SCHLAGWÖRTER: Evaluation, Lernstandserhebung, Prüfungsformat, Prüfungsszenario, Translationsunterricht

Стаття присвячена особливостям та викликам щодо контролю знань в українських вищих навчальних закладах при підготовці майбутніх перекладачів в умовах російської воєнної агресії проти України. У статті розглядаються актуальна ситуація в сфері вищої освіти та формати іспитів при викладанні перекладу в Україні. Крім того, авторка пропонує можливі альтернативні форми та сценарії контролю знань, спрямовані на оптимізацію підсумкового контролю в умовах війни.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: евалюація, контроль знань, формат іспиту, сценарії іспиту, викладання перекладу

1. PRÜFUNGSBEDINGUNGEN UND -HERAUSFORDERUNGEN IN DER AKTUELLEN KRIEGSSITUATION IN DER UKRAINE

Bekanntermaßen stellt die Lernstandserhebung einen unverzichtbaren Kernbestandteil einer qualitativ hochwertigen universitären Bildung dar, allerdings erweist sich diese nur dann als vorteilhaft, wenn die ausgewählten Prüfungsformate zeitgemäß sind und in ein schlüssiges methodisch-didaktisches Gesamtkonzept eingebettet werden. Laut Wollersheim, März und Schminder (2011) sind für die Qualität der Prüfung – unabhängig davon, ob sie digital oder analog stattfindet – Planung, inhaltliche Gestaltung und prozessuale Durchführung von Evaluationsmaßnahmen entscheidend. Nicht weniger bedeutsam ist es, bei der Auswahl der Prüfungsformate das Prüfungsziel und die vorhandenen Ressourcen sowie die Einstellungen von Prüflingen und Prüfern zur Durchführung der Prüfungen aufeinander abzustimmen.

Der russische Angriffskrieg hat das Bildungssystem in der Ukraine auf allen Ebenen – angefangen von der Primar- bis zur Hochschulbildung – vor neue Herausforderungen gestellt. Dies hat sich auch auf alle wesentlichen Aspekte des Lernprozesses und somit auch auf die Prüfungskultur stark ausgewirkt. Vor dem Hintergrund ständiger Raketenangriffe, Luftalarme und Stromausfälle sind die meisten ukrainischen Hochschulen gezwungen, Lehrveranstaltungen und Prüfungen auf Distanz durchzuführen.

Neben den ‚klassischen‘ Herausforderungen der summativen Evaluation im Online-Format wie der fehlenden Medienkompetenz von Studierenden und Lehrenden, technischen Störungen, einem hohen Betrugspotenzial sowie dem Zeitaufwand für Korrekturen und Feedback sind in der aktuellen

Kriegssituation zusätzliche Herausforderungen hinzugekommen. Eine davon besteht in der Notwendigkeit, kriegsbedingte Sicherheitsmaßnahmen zu beachten, also bei Luftalarm den Unterricht bzw. die Prüfung zu unterbrechen und sich in einen Schutzraum zu begeben.

Darüber hinaus ist die Einhaltung von Anwesenheitspflicht häufig durch den Aufenthalt von Studierenden in Ländern mit anderen Zeitzonen und durch Stromausfälle erschwert und kann nicht mehr strikt gefordert werden. Weitere wichtige Probleme der digitalen Lernstandserhebung in dieser Situation sind die schwierig feststellbare Identität der Studierenden aufgrund des Fehlens von Web-Kameras (bzw. weil diese aus nachvollziehbaren Gründen nicht eingeschaltet werden) und die ungleichen Rahmenbedingungen, die die Objektivität und Validität von Prüfungsergebnissen beeinträchtigen. Nicht zuletzt ist die übermäßige psychologische Belastung von Studierenden und Dozierenden zu erwähnen. Unter solchen Umständen bedürfen sowohl die Prüfungsformate als auch das gesamte Evaluationsverfahren einer grundlegenden Überarbeitung.

Das etablierte Aufgabenformat an ukrainischen Hochschulen im Translationsunterricht besteht oft in schriftlichen Übersetzungen aus dem Ukrainischen ins Deutsche und umgekehrt, wobei der Einsatz von Hilfsmitteln und digitalen Ressourcen strengstens untersagt ist. Bei kritischer Betrachtung dieses Aufgabenformates treten jedoch mehrere Nachteile zutage.

Zunächst fällt auf, dass das oben beschriebene Prüfungsszenario nicht als handlungsorientiert und authentisch betrachtet werden kann. Das liegt unter anderem daran, dass das Nachschlagen und das Nutzen von Internetressourcen, was im beruflichen Alltag der Übersetzer:innen üblich ist, tabuisiert werden. Das Konzept des authentischen Prüfens basiert hingegen auf der Idee, dass Validität und Lerndienlichkeit am besten gewährleistet werden können, indem Prüfungsaufgaben fachliche Aufgabenstellungen, Arbeitsumgebungen oder Problemlöseprozesse widerspiegeln, die mit den Lernzielen in Verbindung stehen (vgl. Persike, Halbherr & Rampelt 2021: 24). Es kommt dementsprechend darauf an, die tatsächlichen translatorischen Kompetenzen angemessen zu überprüfen. Im angebotenen Prüfungsformat werden aber nur sehr begrenzt relevante Fertigkeiten überprüft. Dabei sollte beachtet werden, dass der Berufsalltag von Übersetzer:innen in den letzten Jahren durch digitale Übersetzungstools, neue Medien sowie eine zunehmende Bedeutung von Projektarbeit stark geprägt wurde (vgl. Mottweiler 2017: 49). Neben den herkömmlichen Prüfungszielen wie der inhaltlich und sprachlich korrekten Übersetzung, dem Verfassen von anspruchsvollen Texten in der Fremdsprache sowie der mündlichen fremdsprachlichen Kommunikation auf hohem Niveau gehören nun auch der Einsatz und die Abwägung der Nutzung von Softwaretools zur computergestützten Übersetzung, Recherche, Terminologieverwaltung und Qualitätskontrolle, kritische Bewertung von Informationsquellen sowie die sprachliche und inhaltliche Prüfung von eigenen und fremden, auch maschinenübersetzten, Texten zum Kompetenzprofil der Übersetzer:innen (vgl. ebd.: 50).

Ein weiterer Nachteil des traditionellen Prüfungsformats kommt besonders bei nicht-beaufsichtigten Online-Prüfungen zutage, wo ‚Schummeln‘ keinesfalls auszuschließen ist: Mit dem Erscheinen von KI-basierten Tools wie *DeepL*¹ und *ChatGPT*² kann das einfache, nicht gesteuerte Übersetzen

¹ <https://www.deepl.com/de/translator> [15.09.2023].

² <https://chat.openai.com/> [15.09.2023].

von Texten nicht mehr als objektive und valide Prüfungsaufgabe bei Online-Prüfungen angesehen werden.

Abschließend ist zu betonen, dass das erwähnte Prüfungsszenario weder binnendifferenziert noch lernförderlich ist, weil die individuellen Lernvoraussetzungen und Potenziale von Studierenden nicht berücksichtigt werden. Ein zeitgemäßes Prüfungsformat sollte hingegen flexibel genug sein, um die unterschiedlichen Lernstile und das individuelle Lerntempo der Studierenden anzuerkennen.

2. VORSCHLÄGE FÜR DIE OPTIMIERUNG DER SUMMATIVEN EVALUATION IN DER AKTUELLEN SITUATION

Im Folgenden werden einige Vorschläge skizziert, wie die Lernstandserhebung im Hochschulbereich unter den aktuellen Bedingungen in der Ukraine optimiert werden kann. Hieraus ergeben sich drei grundsätzliche Fragen: Welche Prüfungsformate können unter bestehenden Umständen objektive und valide Prüfungsergebnisse liefern? Wie können faire Rahmenbedingungen beim summativen Assessment für alle Prüflinge in der Kriegssituation geschaffen werden? Wie kann die Nachhaltigkeit von Prüfungsergebnissen gewährleistet werden?

Im Hinblick auf die erste Frage wird deutlich, dass zeitgemäße Prüfungsaufgaben nicht darauf abzielen sollten, lediglich Wissensbestände zu überprüfen, sondern vielmehr die Kompetenzen der Prüflinge in den Vordergrund rücken sollten. Wenn es um Prüfungsziele im Translationsunterricht geht, so sollten sich diese auf den aktuellen Kernkompetenzen der Berufsübersetzer:innen basieren. Diese gehen weit über die sprachliche Korrektheit hinaus und umfassen wie oben erläutert Recherchekompetenz, Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, Nutzung von Übersetzungstools, Mediation, Teamarbeit etc.

Bei der Erstellung zeitgemäßer Prüfungsaufgaben sollte man sich außerdem am 4-K-Modell orientieren (vgl. Pfiffner, Sterel & Hassler 2021). Dieses Modell definiert Kommunikation, Kollaboration, Kreativität, kritisches Denken als fachübergreifende Schlüsselkompetenzen für Lernende im 21. Jahrhundert. Laut des 4-K-Modells kann die bloße Wissensabfrage nicht mehr als ein angemessenes Lernziel betrachtet werden, weil die in der modernen Welt zu lösenden Probleme so komplex sind, dass sie nur durch kollektive Intelligenz bewältigt werden können. Durch den Fokus auf metakognitive Fähigkeiten wie Reflexion, sowie durch den Einsatz von prozeduralem und epistemischem Wissen wird das Abschreiben und ‚Schummeln‘ zudem hinfällig.

Um die erweiterten Prüfungsziele zu erreichen, lohnt es sich auch bei der Auswahl von Aufgabenformaten mehr Vielfalt zu wagen. Aus den oben skizzierten Überlegungen ergeben sich folgende exemplarische alternative Aufgabenformate im Translationsunterricht bei digitalen Prüfungen:

- Aufgaben, die auf Analyse, Bewertung oder Korrektur von fertigen Übersetzungen abzielen,
- Übersetzen und Anpassen eines Textes unter Berücksichtigung von textsortenspezifischen Merkmalen in der Zielsprache,
- schriftliche Mediationsaufgaben innerhalb einer Sprache (Mutter- oder Fremdsprache) oder interlingual: Umschreiben (Kürzen, Vereinfachen, Anpassen, Zusammenfassen etc.) eines Textes für eine bestimmte Zielgruppe, kommunikative Situation etc.

Diese beispielhaften Aufgabenformate schließen zwar die Verwendung von digitalen und analogen Hilfsmitteln nicht aus, jedoch können dadurch keine fertigen Lösungen entstehen, was die Objektivität der Prüfungsergebnisse erhöht. Durch die Vergabe von kompetenzorientierten Aufträgen, die mehr Freiraum für Kreativität bieten, werden nicht nur Betrugsmöglichkeiten reduziert, sondern auch das individuelle Entwicklungspotenzial der Lernenden gefördert. In diesem Sinne können Prüfungen als Lerngelegenheiten gesehen werden, bei denen die Lernenden dazu ermutigt werden, kritisch zu denken und nach innovativen Lösungen zu suchen. Diese Prüfungsformate gehen über das reine Abrufen von Faktenwissen hinaus und ermöglichen es den Studierenden, ihre individuellen Stärken einzubringen und die 4-K-Kompetenzen unter Beweis zu stellen.

Da Online-Prüfungen in nicht-überwachten oder quasi-überwachten Settings stattfinden, kann der Zugriff auf zusätzliche Ressourcen nicht ausgeschlossen werden. Angesichts der Tatsache, dass die Recherche und der angemessene Einsatz von Hilfsmitteln wichtige Kompetenzen von Übersetzer:innen sind, wäre es ratsam, das Nachschlagen während der Online-Prüfungen (und darüber hinaus) zu legitimieren. Ein geeignetes Modell hierfür wären die sogenannten Open-Book-Prüfungen bzw. Open-Media-Prüfungen (vgl. Persike et al. 2021: 27-28), die ursprünglich für analoge Lernumgebungen entwickelt wurden. Dieses Konzept sieht vor, dass Studierenden während der Prüfung eine bestimmte Auswahl an Hilfsmitteln erlaubt wird. Bei Open-Media-Prüfungen können nicht nur lokale Dateien wie Vorlesungsskripte oder E-Portfolios verwendet werden, sondern auch Ressourcen, die über das Internet zugänglich sind, wie bestimmte Webseiten, Online-Forschungsdatenbanken, Tools und Hintergrundtexte.

Ein anderes Prüfungskonzept, das die klassische summative Evaluation in der aktuellen Kriegssituation ersetzen könnte, sind die Take-Home-Prüfungen. Bei diesem Format erfolgt die Prüfungsleistung im heimischen Setting und ist im Gegensatz zur meist synchronen Fernprüfung eher vergleichbar mit einer Hausarbeit, die auch ohne Überwachung auskommt. Durch den Einsatz dieses Formats könnte das Problem der Abwesenheit bei Prüfungen gelöst und fairere Rahmenbedingungen für Studierende geschaffen werden (ebd.: 29).

Vor dem Hintergrund einer veränderten Lernumgebung und eines neuen Prüfungssettings wandeln sich auch die Prüfer:innen- und Prüflingsrollen: Im Rahmen aktueller methodisch-didaktischer Konzepte verliert die Prüfung ihre Bedeutung als „Mechanismus, der eine bestimmte Form der Machtausübung mit einem bestimmten Typ der Wissensformierung kombiniert“ (vgl. Foucault 1994: 241). Heutzutage geht es vielmehr um Prüfungen als Instrument der pädagogischen und der Selbstdiagnostik. Der evaluativ-reflexive Blick auf die Lernfortschritte und -defizite sollte hierbei in erster Linie von Lernenden selbst und nicht von Lehrenden ausgehen (vgl. Karcher 2021, Schröder 2021).

Eine wichtige Frage im Hinblick auf das Überdenken der Prüfungskultur bezieht sich auf die Gewichtung regelmäßiger formativer Kontrollen im Vergleich zu den punktuellen Prüfungen. In den letzten Jahren wurde die übergeordnete Rolle der formativen Evaluation im Vergleich zur summativen nach dem Grundsatz „Assessment drives learning“ (vgl. Gesellschaft für Medizinische Ausbildung 2008, zitiert nach Wollersheim et al. 2011: 365) intensiv diskutiert. Hierbei geht man davon aus, dass das so genannte Bulimie-Lernen vor den Prüfungen die Lernenden überfordert und meistens keine nachhaltigen Ergebnisse gewährleistet. Formatives Assessment sollte einerseits auf das summative vorbereiten, indem typische Prüfungsformate kennengelernt und geübt

werden, andererseits können dabei Kompetenzen überprüft werden, die im Rahmen einer klassischen Klausur bzw. eines Tests nicht immer erfasst werden können.

In diesem Sinne sollten punktuelle Kontrollen am Ende des Semesters durch regelmäßige Lernstandserhebung (auch kollaborative und mündliche Aufgabenformate) im Laufe des Semesters ergänzt werden. In der aktuellen Situation in der Ukraine erscheint dies als eine gute Lösung für die oben benannten Herausforderungen, da solche Aufgaben auch asynchron erledigt werden können, was zeitliche Flexibilität und Binnendifferenzierung fördert.

Eine mögliche alternative Form der nicht-punktuellen Lernstandserhebung im Translationsunterricht, die summatives Assessment effektiv ergänzen könnte, sind digitale produktorientierte Übersetzungsprojekte, die in Kooperation mit interessierten Institutionen wie Translationsbüros oder Verlagen durchgeführt werden können. Neben validen Leistungsergebnissen werden wichtige Berufserfahrungen gesammelt und Soft Skills wie Teamfähigkeit, Zeitmanagement etc. trainiert. Darüber hinaus wird dadurch die Motivation von Studierenden gefördert.

Neben der summativen und der formativen Evaluation wird aktuell dem kumulativen Assessment (vgl. Kerdijk et al. 2013) eine besondere Bedeutung beigemessen. „Assessment“ wird im vorliegenden Artikel synonymisch zum etablierten Begriff „Evaluation“ gebraucht und als regelmäßige Überprüfung und Beurteilung des Lernfortschritts und Wissensstands von Lernenden definiert (vgl. Persike et al. 2021: 24). Kumulatives Assessment bezeichnet eine Bewertungsmethode, bei der der Fortschritt und das Wissen der Lernenden über einen bestimmten Zeitraum hinweg kontinuierlich beobachtet und beurteilt werden. Ein klassisches Beispiel hierfür sind E-Portfolios, die im Laufe des Semesters geführt und nach bestimmten Kriterien bewertet werden können. E-Portfolios sind digitale Sammelmappen, in denen Lernende ihre Lernergebnisse sammeln, dokumentieren und reflektieren. Sie sind einfach zu nutzen und sind teilweise bereits Bestandteile von gängigen Lern-Management-Systemen (vgl. Wollersheim et al. 2011: 367). Der Einsatz von solchen E-Portfolios bietet mehrere Vorteile: Zum einen werden die Lernergebnisse von Studierenden nachhaltig gespeichert, zum anderen liefern sie ein umfassenderes Bild von Lernfortschritten und Defiziten von Studierenden und können hiermit als diagnostisches Instrument eingesetzt werden.

Nicht weniger wichtig im Sinne der Nachhaltigkeit von Prüfungsergebnissen ist neben der klassischen Fehlerkorrektur auch ein gezieltes ausführliches Feedback der Lehrkraft zu Prüfungsaufgaben (z. B. als Audio-Datei oder *Vocaroo*³-Link), wo nicht nur auf Stärken und Schwächen, sondern auch auf mögliche Verbesserungsvorschläge (*Feedforward*) Bezug genommen werden kann. Feedback würde dabei eine lernförderliche Rolle spielen und den Lernfortschritt stimulieren. Aus den angeführten Überlegungen ergibt sich, dass das Entwickeln von zeitgemäßen Aufgabenformaten für Lernkontrollen zum Überdenken der gesamten Prüfungskultur führt.

Die oben skizzierten Prüfungsformate gewährleisten zwar genug Flexibilität für Studierende und ermöglichen eine gewisse Objektivität von Prüfungsergebnissen, sind aber mit bestimmten Schwierigkeiten verbunden. In diesem Zusammenhang ist in erster Linie der hohe Zeitaufwand für die Korrektur und erweitertes Feedback zu digitalen Prüfungsarbeiten und E-Portfolios zu

³ <https://vocaroo.com/> [15.09.2023] – eine kostenfreie über den Browser nutzbare Plattform für die Aufnahme und Bereitstellung von Audiodateien.

erwähnen. Die Verwendung geeigneter digitaler Instrumente kann die Korrektur erleichtern, wobei bei den genannten Aufgabenformaten jedoch keine automatische Korrektur möglich ist. Hierbei können Online-Instrumente, wie *Google Docs*⁴, *Zumpad*⁵ oder *Edupad*⁶ Anwendung finden, bei denen die Korrektur und das Bearbeiten von Texten möglichst einfach durchzuführen ist. Zudem können Tools zur Aufzeichnung von mündlichem Feedback (*QWIQR*⁷, *Vocaroo* etc.) oder als Video-Beitrag für audio-visuelles Feedback (*Synthesia*⁸, *Opencast Studio*⁹) eingesetzt werden, um den Zeitaufwand für schriftliche Kommentare zu reduzieren.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Peer- und Selbstevaluation insbesondere beim formativen Assessment zur Korrektur heranzuziehen. Die Entwicklung von Peer- und Self-Assessments, sei es zur Information über den eigenen Leistungsstand, zur Abbildung des Lernzuwachses über größere Abschnitte des Studiums oder die produktive Auseinandersetzung mit Beiträgen aus der Peergroup, trägt zur Ausbildung höherer Kompetenzniveaus bei (Wollersheim et al. 2011: 372).

Der vorliegende Beitrag verdeutlicht, dass trotz der unsicheren und gefährlichen Prüfungsbedingungen in Kriegszeiten und der üblichen Herausforderungen von Distanz-Prüfungen zeitgemäße und angemessene Prüfungsformate und -verfahren erarbeitet werden können. Diese sollten nicht nur die Objektivität der Leistungsbeurteilung sichern und dem aktuellen Kompetenzprofil von Übersetzer:innen entsprechen, sondern auch die neuesten Erkenntnisse im Bereich Pädagogik, Methodik und Didaktik sowie Psychologie berücksichtigen. In Kooperation mit dem Bildungsministerium der Ukraine, den Hochschulleitungen und den Dozent:innen können neue Curricula und Lehrpläne erarbeitet werden, in denen klare Kriterien und Formate für zeitgemäße Prüfungen definiert werden. Auf diese Weise können nicht nur effektive Lösungen gefunden werden, die die Qualität der Prüfungen in Kriegszeiten verbessern, sondern auch den Lernprozess im Hochschulbereich insgesamt optimieren.

LITERATURVERZEICHNIS

- Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Karcher, Martin (2021): Das Ende der Prüfung als Anfang des ‚Data Realism‘? *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 45 [Pädagogisches Wissen], 80-97.
- Kerdijk, Wouter; Tio, René A.; Mulder, B. Florentine & Cohen-Schotanus, Janke (2013): Cumulative assessment: Strategic choices to influence students' study effort. *BMC Medical Education* 13: 172 [DOI: 10.1186/1472-6920-13-172].
- Mottweiler, Hannelore (2017): Übersetzungsdienstleistungen im digitalen Wandel: Kompetenzprofile und Prüfungsmodule in der neu geordneten Fortbildung zum Geprüften Übersetzer und zur Geprüften Übersetzerin. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 46: 3, 49-50.

⁴ Instrument von Google, das kooperative Arbeit an Word-Dateien ermöglicht.

⁵ <https://zumpad.zum.de/> [15.09.2023] – ein kostenfreies Online-Werkzeug für kollaboratives Erstellen und Bearbeiten von Texten.

⁶ <https://edupad.ch/> [15.09.2023] – ein kostenfreies Online-Werkzeug für kollaboratives Erstellen und Bearbeiten von Texten.

⁷ <https://qwiqr.education/> [15.09.2023] – eine kostenfreie Plattform, mit deren Hilfe gesprochenes Feedback gegeben werden kann.

⁸ <https://www.synthesia.io/> [15.09.2023] – ein KI-Video-Tool, welches mithilfe von Avataren Texte in gesprochene Sprache umwandelt.

⁹ <https://studio.opencast.org/> [15.09.2023] – Video-Management-System, mit dessen Hilfe Videos aufgezeichnet und geteilt werden können.

- Persike, Malte; Halbherr, Tobias & Rampelt, Florian (2021): Begriffliche Grundlagen: Zentrale Begriffe. In: Bandtel, Matthias; Baume, Matthias; Brinkmann, Elena; Bedenlier, Svenja; Budde, Jannica; Eugster, Benjamin; Ghonem, Andrea; Halbherr, Tobias; Persike, Malte; Rampelt, Florian; Reinmann, Gabi; Sari, Zaim & Schuly, Alexander (Hrsg.): *Digitale Prüfungen in der Hochschule. Whitepaper einer Community Working Group aus Deutschland, Österreich und der Schweiz Nr. 62*, 24-29.
- Pfiffner, Manfred; Sterel, Saskia & Hassler, Dominic (2021): *4K und digitale Kompetenzen: Chancen und Herausforderungen*. Bern: hep-Verlag.
- Schröder, Sabrina (2021): Vom pädagogischen Misstrauen gegen die Prüfung und dem Versprechen einer digitalen Problemlösung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 45 [Pädagogisches Wissen], 59-79.
- Wollersheim, Heinz-Werner; März, Maren & Schminder, Jan (2011): Digitale Prüfungsformate: Zum Wandel von Prüfungskultur und Prüfungspraxis in modularisierten Studiengängen. *Zeitschrift für Pädagogik* 57: 3, 363-374.

II

DEUTSCHLERNEN WÄHREND DES KRIEGES

EMOTION UND KOGNITION IM DAZ-UNTERRICHT BEI UKRAINISCHEN GEFLÜCHTETEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN

Natalia Didenko

Tausende ukrainische Schülerinnen und Schüler haben in Deutschland seit Kriegsbeginn gute Schulen, gemütliche Klassenräume und perfekte Lehrkräfte bekommen. Innerhalb weniger Wochen wurden Hilfe, Unterstützung und Betreuung auf hohem Niveau organisiert. Was ist die Ursache, dass Flüchtlingskinder nach einem Jahr Aufenthalt in Deutschland die Motivation zum Sprachenlernen verlieren? Mangelnde Motivation ukrainischer Schülerinnen und Schüler ist heutzutage eines der aktuell besprochenen Themen in Deutschland. In der vorliegenden Studie zur Emotion und Kognition der ukrainischen geflüchteten Schülerinnen und Schüler werde ich als ukrainische Germanistin der Nationalen Metschnykov-Universität Odesa in einem ersten Schritt versuchen herauszufinden, welche Emotionen der Kinder auf die Probe gestellt wurden und erarbeite in einem zweiten Schritt eine eigene Lehrstrategie, wie man unter Kriegsbedingungen geflüchtete Schülerinnen und Schüler unterstützen und im DaF-Unterricht motivieren kann.

SCHLAGWÖRTER: ukrainische geflüchtete Schülerinnen und Schüler, Emotion, Motivation

Тисячі українських учнів та учениць з початку війни в Україні опинились у Німеччині та отримали хороші школи, комфортні класи та компетентних вчителів. Протягом лише кількох тижнів біженцям було організовано допомогу та підтримку на високому рівні. У чому ж причина того, що діти-біженці втрачають мотивацію вивчати німецьку мову після року перебування у Німеччині? Відсутність мотивації українських школярів є однією з актуальних тем, що сьогодні обговорюють у Німеччині. У своєму дослідженні емоцій та когніцій українських учнів-біженців під час війни я – доцентка Одеського національного університету імені І.І.Мечникова аналізую, які саме емоції проживають українські учні-біженці поза межами України та пропоную декілька стратегій у викладанні німецької мови як іноземної, які мають підтримувати та мотивувати школярів у вивченні німецької мови під час війни.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: українські учні-біженці, емоції, мотивація

1. EINLEITUNG

Bei der Flucht aus den ukrainischen Kriegsgebieten im Frühling 2022 erlebten tausende Ukrainer:innen Stress, Verzweiflung, schmerzhaftes Trennung von den Verwandten und Sprachwechsel. Die Umstände, die zur Flucht führen und die Flucht selbst, sind für die Menschen in einem hohen Maß belastend und traumatisierend (vgl. Becker 2006: 193). Wer flüchten muss, erlebt emotional eine tiefe Erschütterung in seiner vertrauensvollen Verbindung zur Welt (vgl. Plutzar 2019: 217). Unter Kriegsbedingungen lassen die Menschen all das Leben, was sie vorher hatten, hinter sich, aber mit dem Sprachwechsel geht es viel schwieriger, da die Sprache ein Teil der menschlichen Identität ist. Der Verlust des selbstverständlichen Gebrauchs der vertrauten Sprache und die Notwendigkeit, sich eine neue Sprache in einer Form anzueignen, die ein selbstbestimmtes und zufriedenstellendes Leben weiter ermöglicht, gehören zu den großen Herausforde-

rungen, die sich mit der Ankunft in einem neuen Land stellen (ebd.: 215). Für den Spracherwerb braucht man neben dem Wunsch, die Sprache zu lernen, auch Energie und Motivation. Seit dem Kriegsbeginn in der Ukraine haben tausende ukrainische Schülerinnen und Schüler (SuS) in Deutschland die Chance bekommen, in einer guten Schule und gemütlichen Klassenräumen zu lernen. In kurzer Zeit wurden Hilfe, Unterstützung und Betreuung auf einem hohen Niveau organisiert. Was ist jedoch die Ursache dafür, dass die Motivation zum Spracherwerb bei den SuS sinkt?

2. AUSGANGSSITUATION

Zuerst wird versucht, den Begriff Motivation in einer präzisen Definition festzuhalten. Es handelt sich nämlich um ein sehr komplexes Konstrukt, das aus vielen verschiedenen Facetten besteht. Das Wort wurde von dem mittelalterlichen lateinischen Verb *movere*, was so viel wie „bewegen“ bedeutet, abgeleitet (vgl. Kidd 1979: 94). Bewegen heißt in diesem Sinne „der Antrieb, der uns den nötigen Schwung gibt, etwas zu lernen“ (Kullmann & Seidel 2000: 28). Die Motivationsphäre enthält eine Vielfalt von Motiven: Bedürfnisse, Interessen, Ziele, Bestrebungen, Absichten, Neigungen, Wünsche, Triebe, Anreize, Belohnungen und Strafen. Motive sind Abbilder im Gehirn eines Menschen, die ihn zur Tätigkeit veranlassen und diese auf die Befriedigung eines Bedürfnisses lenken. Motive sind Beweggründe dafür, warum jemand ein bestimmtes Ziel erreichen will. Man unterscheidet zwischen der *extrinsischen* und *intrinsischen* Motivation. Der Begriff *intrinsische* Motivation bezeichnet das Bestreben, etwas um seiner selbst willen zu tun (weil es einfach Spaß macht, Interessen befriedigt oder eine Herausforderung darstellt). Bei der *extrinsischen* Motivation steht dagegen der Wunsch im Vordergrund, bestimmte Leistungen zu erbringen, weil man sich davon einen Vorteil (Belohnung) verspricht oder Nachteile (Bestrafung) vermeiden möchte (vgl. Myers 2014: 330).

Zu Lernmotivationen gehören unter anderem Erwartungshaltungen oder handlungsbegleitende Emotionen wie Lernfreude. Emotionen können sich positiv auf die Motivation auswirken, aber auch unterbrechen, wie z. B. die Angst, Fehler im Unterricht zu machen, Angst vor einer Prüfung, Angst vor negativer Bewertung, Angst vor Muttersprachler:innen (vgl. Krohn 1983: 173, Horwitz & Young 1991, Schwerdtfeger 1997). Gefühle wie Angst und Freude spielen eine wichtige Rolle dabei. Lernmotivation wird somit häufig als ein Sammelbegriff für alle emotionalen und kognitiven Prozesse verstanden, die den Lernenden helfen, etwas Neues zu lernen (vgl. Stangl 2004). Der vorliegende Artikel lenkt den Blick auf einen bisher noch wenig beachteten Aspekt im Zusammenhang mit Sprachenlernen in der Migration. Ziel des Artikels ist zu schildern, inwiefern Emotionen der SuS während der Flucht ihre Motivation beim Sprachenlernen beeinflussen, um festzustellen, welche pädagogischen Maßnahmen geflüchtete SuS beim Sprachenlernen unterstützen können.

Eine Studie des RWI Leibniz-Instituts für Wirtschaftsforschung¹ kam zum Ergebnis, dass der Bildungserfolg von geflüchteten Kindern sich deutlich verschlechtert, wenn sie eine Vorbereitungs-klasse anstelle einer Regelklasse besuchen. Die Direktorin des Stiftsgymnasiums in Baden-Württemberg, Frau Nadin Kußler, hat sich daher dafür entschieden, 15 ukrainische SuS mit Vorkenntnissen in der deutschen Sprache zu betreuen und ohne Vorbereitungs-klasse unter der Bedingung aufzunehmen, dass jede:r ukrainische Schüler:in getrennt von anderen Ukrainer:innen

¹ <https://www.rwi-essen.de/presse/wissenschaftskommunikation/pressemitteilungen/detail/integration-gefluechtete-kinder-aus-vorbereitungsklassen-schneiden-schlechter-> [10.08.2023].

eine Klasse besucht. Auf solche Weise erhöhen sich nach ihren Worten die Chancen zur Integration. Zusätzlich bekommen die SuS aus der Ukraine die Möglichkeit, das ganze Schuljahr vier Stunden pro Woche Deutsch mit einer ukrainischen Lehrkraft (in diesem Fall mit mir) intensiv zu lernen. Im Gymnasium wird diese Strategie als Experiment betrachtet, weil das Lernen im Gymnasium mit Begabtenförderung auch nicht für alle muttersprachlichen Kinder einfach ist.

Vom April bis Juli 2022 waren die Flüchtlingskinder als Gastschüler:innen an der Schule eingestuft und seit dem Schuljahr 2022/2023 wurden sie als reguläre schulpflichtige SuS aufgenommen. In den Sommerferien wurde für diese Gruppe ein kostenloser Sommersprachkurs organisiert, woran sie gern teilgenommen haben und Fortschritte in der deutschen Sprache erzielten. Leider hat sich schon nach dem ersten Schulhalbjahr in den Regelklassen gezeigt, dass sich die durchschnittlichen Noten der SuS zwischen Vier und Sechs bewegen. Die meisten Lehrkräfte sind der Meinung, dass die niedrigen Noten nicht mit den intellektuellen Fähigkeiten der SuS (Kognition) verbunden sind, sondern von den mangelnden Sprachkenntnissen abhängen. Dabei ist bei den Flüchtlingskindern die Motivation zum Lernen immer stärker gesunken.

3. EIGENE UNTERSUCHUNG

Um zu klären, wie man den ukrainischen geflüchteten SuS Hilfe und Unterstützung verschaffen kann, wurde entschieden, eine Studie zur Motivation mit Hilfe eines Fragebogens durchzuführen. Es wurden 15 eingeschulte Flüchtlingskinder sowie ihre Eltern im Gymnasium Sindelfingen befragt. Die SuS waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung zwischen zehn und 17 Jahre alt. Unter den 15 SuS waren sechs männlichen und neun weiblichen Geschlechts. Es handelte sich um eine Lerngruppe, die bereits umfangreiche Vorkenntnisse und Fähigkeiten hatte. Sie haben meist schon eine oder zwei Fremdsprachen gelernt, verfügen also über Sprachlernerfahrungen und kennen ihre eigenen Vorlieben beim Lernen. Sie haben im Laufe der eigenen Lernbiografie einige Lernstrategien ausprobiert. Alle SuS sind seit März bzw. April 2022 in Deutschland und haben in der Ukraine Deutsch als Fremdsprache gelernt. Bis zum Anfang des Krieges wurden ihre Kenntnisse über Deutschland überwiegend durch ukrainische und internationale Medien wie Zeitung, Rundfunk, Fernsehen, Filme sowie Bücher vermittelt und bestimmt. Persönliche Direkterfahrungen waren kaum gegeben. Für die Studie wurden die SuS auf dem Sprachniveau A1 bis B2 (GER) befragt.

Die Datenerhebung fand am 11.01.2023 im Stiftsgymnasium Sindelfingen (Baden-Württemberg) statt. Die Fragebögen wurden nach Absprache mit den Lehrkräften und den Eltern während der Unterrichtszeit verteilt. Den Untersuchungsteilnehmer:innen wurde zunächst eine kurze Erläuterung zum Hintergrund, Sinn und Zweck des Fragebogens gegeben. Der Fragebogen enthält 17 offene, halboffene sowie geschlossene Fragen zu Motiven für das Lernen der deutschen Sprache und zur integrativen, instrumentellen, intrinsischen und extrinsischen Motivation. Beim Ausfüllen der Fragebögen wurden individuell auftretende Fragen und Verständnisprobleme umgehend geklärt. Für die SuS wurde der Fragebogen auf Deutsch erstellt und auf das erworbene Sprachniveau angepasst. Die Eltern erhielten eine ins Ukrainische übersetzte Version des Fragebogens und konnten ihre Antworten auf Ukrainisch formulieren.

4. AUSWERTUNG DER BEFRAGUNG DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Bei der Auswertung der Fragebögen ergab sich, dass die insgesamt sieben SuS der fünften bis siebten Klasse mit der Sprachstufe A1 bis A2 bessere Chancen zur Integration vorzeigten als die acht SuS der neunten und zehnten Klasse, die zwar über ein höheres Sprachniveau verfügten, aber weniger Erfahrung bei der Textproduktion und den beschreibenden Matheaufgaben hatten, die an deutschen Gymnasien üblich sind. Es ließ sich feststellen, dass sie mehr Zeit für die Eingewöhnung im deutschen Schulsystem brauchen. Eine weitgehend authentische Lernumgebung unter Muttersprachler:innen förderte den Sprachzuwachs schnell und ließ sich die geflüchteten SuS leichter an das neue Schulsystem anpassen. Der regelmäßige Unterricht in einer Regelklasse beeinflusste die SuS eher positiv, dabei wurden kulturelle Aspekte der Sprache und Kommunikation berücksichtigt und im alltäglichen Leben eingesetzt. Man lernt verschiedene Fächer auf Deutsch, man beobachtet, hört zu, sammelt Erfahrungen. Durch Handeln und Ausprobieren lernen die SuS das deutsche Schulsystem allmählich besser verstehen und akzeptieren.

Es sollte im Verlauf der Studie deutlich geworden sein, dass die Bereitschaft der SuS zum Spracherwerb mit Emotionen eng verbunden ist. Die schlechten Noten in mehreren Fächern lassen die älteren SuS mit dem deutschen Schulsystem hadern. In den oberen Klassen können die ukrainischen SuS kaum den ganzen Lernstoff erfassen und müssen die Klasse wiederholen. Es lässt sich darauf hinweisen, dass für SuS der neunten bis elften Klasse aus der Ukraine das Gastschüler:innenformat passender ist, während die SuS der fünften bis achten Klasse über mehr Chancen zur schnelleren Integration verfügen.

5. ERGEBNISSE DER ELTERNBEFRAGUNG

An der Befragung der Eltern beteiligten sich insgesamt zwölf Personen. Nach Durchführung der Datenanalyse ergibt sich, dass wenige Eltern ein Verständnis dafür haben, wodurch sich der Lernprozess sowie auch Deutschunterricht in einem deutschen Gymnasium vom DaF-Unterricht in einer ukrainischen Schule unterscheidet. Die Antworten der Eltern im Fragebogen zeugen davon, wie schwierig der Weg eines Flüchtlings im fremden Land ist. Die neue fremde Sprache kann sogar als Bedrohung erlebt werden (vgl. u. a. Grinberg & Grinberg 1990, Krumm 2008). Flüchtlinge sind keine Migrant:innen, die über Jahre eine eigene Strategie der Eingewöhnung erarbeitet haben und Zeit hatten, im Familienkreis wichtige Entscheidungen gemeinsam zu treffen. Bei den Ukrainer:innen ging es um dringende Evakuierung aus Kriegsgebieten oder sie flohen aus Angst, vom Krieg betroffen zu sein. In den meisten Fällen wurden die Kinder nicht gefragt, ob sie nach Deutschland oder in ein anderes Land fliehen wollen. Sie wurden also ungewollt aus der gewohnten Umgebung herausgerissen. Nachrichten aus dem Heimatland, Schwierigkeiten im deutschen Alltag und Trennung von Familienmitgliedern führen zu ersten Depressionen der Eltern. Hinzu kommt, dass es für viele Familien nicht klar ist, wie lange sie in Deutschland bleiben – oft herrscht noch der Wunsch zurückzukehren. Unter solchen Umständen fällt den SuS das Lernen in der neuen Umgebung besonders schwer und die Motivation, in Deutschland zur Schule zu gehen und Deutsch zu lernen, ist deshalb bei einigen SuS gering.

Die zweite wichtige Ursache der fehlenden Motivation ist die doppelte Belastung der ukrainischen SuS, die ständig unter dem Stress leiden, zwei Schulen parallel, in Deutschland und in der Ukraine zu besuchen, aber nicht mit Erfolg zu schaffen. Erworbene Kenntnisse in der ukrainischen Online-Schule sinken allmählich und die SuS bekommen schnell das Gefühl, dass sie Verlierer sind. Es

wurde von den deutschen Lehrkräften oftmals darauf hingewiesen, dass die SuS sich nur passiv verhalten und deprimiert sind und kein Interesse am Unterricht zeigen. Im Vergleich zu den Integrationsklassen, wo die SuS weniger verwirrt zu sein scheinen, da sie im eigenen Lerntempo die deutsche Sprache erlernen können und man von ihnen kein schnelles Ergebnis verlangt. Die Belastungen in den Integrationsklassen werden viel geringer wahrgenommen, allerdings sind es auch die Sprachfortschritte, weil die SuS in diesen Klassen von den deutschen SuS isoliert sind.

Dazu kommt noch ein weiterer wichtiger Faktor, den die meisten involvierten Personen außer Acht lassen: Die Coronajahre haben dazu beigetragen, dass bestimmte Altersgruppen der SuS das selbstständige Lernen nicht gelernt haben. Trotz des guten bis sehr guten Ansatzes der ukrainischen Lehrkräfte während der Pandemie, hat man eher kollektiv mit Hilfe von Klassenchats gelernt und kaum selbstständig. Dementsprechend fehlt den SuS die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen und zur Reflexion. Dies hat dazu geführt, dass selbst das Lernen nicht mehr Spaß macht und nicht von großer Bedeutung zu sein scheint.

Als letzter Aspekt soll betont werden, dass nur wenige SuS in der Ukraine Erfahrung haben, sich bei Problemen bei Psycholog:innen beraten zu lassen. Man ist leider dem Gespräch gegenüber Psycholog:innen sowohl für Erwachsene als auch für Kinder nicht offen. Es ist in der Ukraine nicht üblich, um psychologische Hilfe zu bitten. Man verhält sich so, als ob man nicht betroffen sei. Ein weiteres Argument, keine Hilfe bei deutschsprachigen Psycholog:innen zu suchen, ist leider das Sprachdefizit, weshalb deutsche Expert:innen oder Schulpsycholog:innen kaum behilflich sein können. Es wäre wahrscheinlich sinnvoller, eine entsprechende Beratung mit Hilfe von ukrainischen Psycholog:innen durchzuführen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Hauptursachen der mangelnden Motivation bei den ukrainischen Flüchtlingsschüler:innen folgende sind:

1. *Nicht geplante Emigration*: 98% der SuS sind der Meinung, sie könnten bessere Leistungen in der Schule zeigen, wenn sie wüssten, dass sie für immer in Deutschland bleiben werden.
2. *Keine feste Zielsetzung*: Sowohl bei den Kindern als auch bei den Eltern fehlt eine feste Zielsetzung. Das Kind ist in gewisser Weise das Spiegelbild der Eltern. Was könnte das kindliche Narrativ sein, wenn selbst die Mütter keine Ahnung haben, was auf sie in der Zukunft wartet. Die meisten Flüchtlinge haben keine Antwort, wie sie weitermachen sollen und ob sie in Deutschland bleiben oder zurück in die Ukraine kehren werden. Die Kinder beobachten diese Verwirrung, Hilfslosigkeit, Ratlosigkeit ihrer Eltern und können sich selbst nicht für etwas entscheiden.
3. *Verlust der vorherigen Ziele*: Viele Flüchtlingskinder, insbesondere im Alter von 15 bis 17 Jahren, erleben jetzt eine Krise, wobei alle bisher wichtigen Ziele nicht mehr aktuell sind und neu gesetzt werden müssen. Dafür braucht man Zeit und Geduld. Diese Altersgruppe scheint vom Krieg am meisten betroffen zu sein. Die jungen Leute, die gute bis sehr gute Leistungen in ukrainischen Gymnasien vorzuweisen hatten, müssen jetzt erneut nach einem Ziel suchen, was sich in diesem Alter als schwierige Aufgabe darstellt.
4. *Trennung vom Vater oder anderen Familienmitgliedern*: Kinder, die in Deutschland ohne Väter leben, sind besonders traumatisiert. Der Verlust von Freund:innen / der Clique spielt zusätzlich eine wichtige Rolle.

6. AUSBLICK

Die oben genannten Punkte weisen darauf hin, dass die Aufgabe der Pädagog:innen darin besteht, die Bedürfnisse und Motive der SuS immer wieder zu wecken und zu stärken. Deshalb ist es notwendig, dass die Lehrkraft die innere Position der SuS genau kennt. Während der Bearbeitung der Fragebögen hat sich gezeigt, dass negative Emotionen der Kinder sowie auch ihrer Eltern zu einer geringeren Motivation beim Lernen der deutschen Sprache führen. Nur 20 % der Familien haben sich für einen längeren Aufenthalt in Deutschland entschieden, was auch das große Interesse und gute Lernergebnisse bei nur drei von 15 Flüchtlingsschüler:innen erklärt. Positive Emotionen erleichtern, beschleunigen und optimieren Lern- und Denkprozesse und verbessern den Umgang mit Problemlösungen. Um Frustration beim Sprachenlernen zu verhindern, muss man keinen schnellen Erfolg erwarten. Eine Reihe von Vorschlägen, die die SuS motivieren könnten, werden im Folgenden zusammengefasst:

Meine Absicht war es, eine eigene Strategie zu erarbeiten, wie man Deutsch mit allen Sinnen erfolgreich lernt und dabei gute Ergebnisse bei den SuS erzielen kann. Im DaF/DaZ-Unterricht muss die Lehrkraft die Zielgruppe der SuS zum Nachdenken darüber anregen, wie man eigene Ängste vor der neuen Wirklichkeit überwinden kann. Schritt für Schritt lernt man den Stress durch Spaß zu ersetzen. Auf der Grundlage dieser Überlegungen leiten sich folgende Schritte, die man als Motivationsmodell beim Spracherwerb von Flüchtlingsschüler:innen anwenden kann, ab:

Behilflich könnte eine Methodik *der Atomisierung der Lernziele* sein, wodurch die SuS keine Angst vor dem umfangreichen Lernstoff haben, sondern wieder Lust zum Lernen bekommen. Die Aufgabe der Lehrkraft ist dabei, die SuS davon zu überzeugen, dass es ganz normal ist, dass man in einem Jahr Aufenthalt in Deutschland in der Sprache noch nicht perfekt ist.

Der zweite Schritt beinhaltet die *Zielsetzung, ein Lernziel anhand von Prüfungen und Zertifikaten zu erreichen*. Es ist durchaus sinnvoll, sich das Lernziel zu setzen, nicht nur ein bestimmtes Niveau zu erreichen, sondern dieses auch durch eine Prüfung zertifiziert zu bekommen. Bei der Prüfungsvorbereitung bekommt man ein Ziel und die Motivation zu eigenen Lernbemühungen steigt. Insgesamt ist die Motivation von SuS umso höher, je wünschenswerter das angestrebte Ziel erscheint und je klarer der Weg zum Ziel ist, desto eher wird der:die Jugendliche die ersten Schritte in Richtung dieses Ziels gehen.

Der dritte Schritt ist *die Anwendung von anpassenden Lernmethoden*. Das heißt, Interesse und Motivation durch Medien, Kino- oder Museumsbesuche und thematische Ausflüge zu wecken. Gemeinsame Projekte in Regelklassen können dabei auch behilflich sein. Noch einfacher geht es, wenn die Lehrkraft das Lernen mit neuen spannenden Videos aus Instagram oder Tiktok verknüpft und wirkliches Interesse am Thema zeigt. Das liegt daran, dass sich unser Gehirn besser die Inhalte merken kann, auf die wir uns beim Lernen intensiv konzentriert haben und die wir uns vorstellen können. Deshalb eignen sich alltagsrelevante Beispiele und kreative Hilfsmittel optimal als wirklich *nachhaltige Methoden zum Lernen für SuS*. Außerdem begünstigen *positive Emotionen* das langfristige Speichern der Informationen im Gedächtnis. Als Lernplattformen, die im Unterricht eingesetzt werden können, sind folgende anzubieten: Deutsch Labor / Checker Tobi / Youtube-Kanal „Deutsch mit Ida“ / @lernedeutsch / @sprasssisua / @deutsch_mit_benjamin

Der vierte Schritt ist *Methoden der Selbstreflexion zu erlernen und zu erproben*. Die eigenen Leistungen einschätzen zu können, ist ein weiteres wichtiges Anliegen im Deutschunterricht. Denn

nur so wird den SuS deutlich, was sie schon können und was sie wiederholen müssen. Dieses Wissen ist eine wichtige Voraussetzung, um weitere Schritte zu planen und um sich weiter zu motivieren.

Das Lernen von Fremdsprachen stellt einen komplizierten und langfristigen Prozess dar, der von zahlreichen internen und externen Faktoren beeinflusst wird. Der wichtigste Faktor unter Kriegsbedingungen ist, Stressminderung zu erreichen und die Grundversorgung von allgemeinen Lebensbedürfnissen zu sichern. Erst danach kann es um die neue Sprache gehen. Ich vertrete den Standpunkt, dass es unter den Kriegsumständen ganz wichtig wäre, sich in erster Reihe um die seelische Gesundheit der Flüchtlingskinder zu kümmern, das heißt, den psychischen Zustand der SuS zu beachten. Wir Erwachsene haben Verantwortung und beeinflussen unsere Kinder überall, sie lernen alles von uns. Es ist durchaus wichtig, keine schnellen Fortschritte beim Lernen zu erfordern, sondern weitere kleine Ziele setzen und Ziele erreichen zu lernen, eigene Erfolge einzuschätzen und die Lebenslust nicht verlieren zu lassen. Dies fördert einen stressfreien Unterricht in entspannter Atmosphäre, wobei nicht nur die extrinsische, von den Eltern verlangte, sondern auch die intrinsische, „selbstbewusste“ Motivation wächst.

LITERATURVERZEICHNIS

- Becker, David (2006): *Die Erfindung des Traumas – Verflochtene Geschichten*. Freiburg: edition Freitag.
- Grinberg, León & Grinberg, Rebecca (1990): *Psychoanalyse der Migration und des Exils*. München und Wien: VIP.
- Horwitz, Elaine K. & Young, Dolly J. (1991): *Language anxiety: from theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kidd, James R. (1979): *Wie Erwachsene lernen*. Braunschweig: Westermann.
- Krohn, Dieter. (1983). Angst und Englischunterricht. In: Solmecke, Gert (Hrsg.): *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 134-176.
- Krumm, Hans-Jürgen (2008): Sprache und Identität. In: Limbach, Jutta & von Ruckteschell, Katharina (Hrsg.): *Die Macht der Sprache*. München: Langenscheidt; Goethe-Institut, 29-30.
- Kullmann, Heide-Marie & Seidel, Eva (2000): *Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Myers, David (2014): *Psychology*. Berlin: Springer.
- Plutzar, Verena (2019): Sprachenlernen im Kontext von Flucht und Migration. Psychologische Aspekte und ihre Implikationen für den Deutschunterricht. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine, Akbulut, Muhammed & Bushati, Bora (Hrsg.): *Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*. Münster: Waxmann, 215-228.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (1997): Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 24: 5, 587-606.

DEUTSCHFÖRDERUNG DER UKRAINISCHEN FLÜCHTLINGSKINDER IN ÖSTERREICH

Olena Vasylchenko

Wegen des in der Ukraine ausgebrochenen Krieges ist Wien für viele ukrainische Familien, vor allem für Mütter mit Kindern, zu einem Zufluchtsort geworden. Alle schulpflichtigen Kinder wurden in österreichische Schulen aufgenommen, mussten sich an das neue Schulsystem, neue Schulfreund:innen und für viele auch an eine neue Schul- und Umgebungssprache gewöhnen. Seit März 2022 haben die Schüler:innen und ihre Eltern unterschiedliche Erfahrungen in Abhängigkeit davon gesammelt, ob das Kind in eine sogenannte Neu-in-Wien-Klasse oder in eine Regelklasse eingeschrieben wurde. Die von mir durchgeführte Recherche zum Schreibkompetenzerwerb von ukrainischen Flüchtlingskindern könnte zum einen als eine Grundlage für die schriftsprachliche Förderung der ukrainischen Schüler:innen dienen und zum anderen zu einer möglichst stressfreien Integration in das deutschsprachige Umfeld beitragen.

SCHLAGWÖRTER: Schulsystem, Schulsprache, Umgebungssprache, Neu-in-Wien-Klasse, Regelklasse, schriftsprachliche Förderung

Через війну, що почалася в Україні, Відень став місцем притулку для багатьох українських родин, особливо для матерів з дітьми. Всі діти шкільного віку були прийняті до австрійських шкіл, мали звикнути до нової шкільної системи, нових шкільних друзів і для багатьох зовсім нової іноземної мови. З березня 2022 року діти та їхні батьки мали змогу здобути багато різного досвіду залежно від того, чи навчається дитина в так званому Neu-in-Wien-класі або була зарахована до звичайного австрійського класу. Дослідження, що проводилося в Neu-in-Wien-класах, щодо набуття навичок письма іноземною мовою українськими дітьми могло б слугувати основою для сприяння розвитку писемності на німецькій мові в українських школярів, а також сприяти м'якої інтеграції в німецькомовне середовище.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: шкільна система, мова навчання у школі, мова оточення, Neu-in-Wien-клас, звичайний клас, сприяння розвитку писемності

1. EINLEITUNG

Laut den Angaben der Bildungsdirektion Wien sind mehr als 13.000 ukrainische Schüler:innen seit März 2022 in Österreich eingeschult worden. Die meisten Kinder aus der Ukraine wurden in Wien in den Schulbetrieb aufgenommen. Damit sich ukrainische Schulkinder in den Lernprozess in Österreich integrieren können, sind zwei Möglichkeiten zur Verfügung gestellt worden: entweder die Integration in eine Regelklasse oder in die so genannte Neu-in-Wien-Klasse, wo die Schüler:innen von zwei Lehrer:innen betreut werden. Die Neu-in-Wien-Klassen waren eine Sonderform der Deutschförderklassen, galten als temporäre Maßnahme zur Beschulung von Schüler:innen aus der Ukraine und hatten zum Ziel, den Kindern einen strukturierten Alltag zu geben, aber auch ihnen zu ermöglichen, sich kognitiv zu entwickeln. Seit September 2022 heißen diese für ukrainische Kinder eingerichteten Klassen nun KSDU-Klassen (Klasse mit Schwerpunkt: Deutsch-Ukrainisch). Damit das Kind aus einer Neu-in-Wien-Klasse in eine Regelklasse wechseln kann, soll es seine Kompetenz beweisen, der Unterrichtssprache Deutsch folgen zu können. Zu

diesem Zweck werden seine Kompetenzen im Deutschen mit Hilfe des Mika-D-Tests¹ gemessen. Im Laufe des Schuljahres wird auch ein Screening für basale Lesefertigkeit durchgeführt, welches das Salzburger Lesescreening heißt. Da zur Entwicklung von Literalität nicht nur das Lesevermögen, sondern auch die Schreibfähigkeit gehört, ist es wichtig, die Schriftkultur von Kindern zu entwickeln, was eine Voraussetzung für Schulerfolg ist. Literale Erfahrungen ermöglichen den Kindern nicht nur, Wissen zu erwerben und die Welt besser zu verstehen, sondern auch Zusammenhänge und Verbindungen herzustellen (Textkompetenz zu erwerben), ihren Wortschatz zu erweitern sowie ihre Sprache und Ausdrucksfähigkeiten insgesamt weiterzuentwickeln (vgl. Kuyumcu & Kuyumcu 2004: 22).

Im vorliegenden Beitrag wird das Sprachanalyseinstrument vorgestellt, das die frühe zwei- bzw. mehrsprachige Literalität von Kindern im Alter von 7 bis 9 Jahren, die mit dem Sprachenpaar Ukrainisch-Deutsch aufwachsen, erfasst und analysiert. Das Ziel dieses Analyseverfahrens besteht darin, literarisch-kreative Ausdrucksmöglichkeiten von Schüler:innen in der Primarstufe in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken und ein ressourcenorientiertes Verständnis der Entwicklung von migrationsgesellschaftlicher Zweisprachigkeit zu fördern. Das Verfahren kann als Basis für wissenschaftliche Studien und als Material für Lehrkräfte dienen, mit dem sie einen ressourcenorientierten Blick auf die frühe Literalität der Kinder entwickeln. Darüber hinaus trägt dieses Analyseverfahren zu einem besseren Verständnis migrationsgesellschaftlicher Zweisprachigkeit bei.

In meinem Beitrag wende ich mich zuerst der Frage zu, welchen Einfluss negative Gefühle wie z. B. Angst auf den Lernprozess haben können und warum dies der Fall sein kann. Danach beschäftige ich mich mit dem Thema Erfassung früher literaler Aktivitäten im Ukrainischen und Deutschen und gehe auf die Erhebung und Aufbereitung der Daten ein. Zum Schluss setze ich mich mit der Interpretation der Auswertungsergebnisse und der Frage auseinander, was man als Lehrkraft damit anfangen kann.

2. TRAUMATISIERENDE FLUCHTERFAHRUNGEN UND BILDUNG

Was die ukrainischen Kinder hinter sich haben (Flucht, Angst, Verlust, Schutzlosigkeit) ist etwas, was kein Mensch erleben sollte. Kriegserlebnisse gehören zu den schlimmsten Erlebnissen, denen ein Kind ausgesetzt werden kann. Es ist eine Situation, die einen Menschen sehr spontan aus dem herausreißt, wovon wir alle wissen: Kinder brauchen eine sichere Basis und sichere Bindungen. Das alles ist von heute auf morgen abgerissen. Daraus entsteht die Traumatisierung als eine enorme Belastung für Kinder und ihre Eltern, mit der sie noch nicht gelernt haben umzugehen. Man erfährt sich völlig anders, fühlt sich ausgeliefert und hilflos. Der Stress der Traumasituation äußert sich nicht nur psychisch, sondern auch physisch. Alles, was passiert ist, spiegelt sich auch körperlich wider. Jeder kennt den Ausdruck „Angst macht dumm“. Dafür gibt es aber eine wissenschaftliche Erklärung: „Wenn vor einem Lernprozess intensive Gefühle (Furcht, Wut, Freude, Spannung) auftreten, dauert es einige Zeit, bis die affektive Erregung abklingt und sich auf ein für das Lernen geeignetes mittleres Niveau einpendelt“ (Metzig & Schuster 2020: 331). Nach Studienergebnissen von Lozanov erfolgen Hochleistungen des Gehirns bei völliger geistiger und körperlicher Entspannung (vgl. Lozanov 1978, zitiert nach Castner & Koch 1993: 22). Zur Steigerung der Lern- und Gedächtnisfunktion führt die Verlangsamung der gesamten Abläufe im Körper des Lernenden

¹ <https://www.iqs.gv.at/themen/weitere-instrumente-des-iqs/mika-d> [18.09.2023].

während des Lernprozesses, was Messungen der Hirnströme, des Herzschlages und des Atemrhythmus gezeigt haben. Die Bezeichnung für den Zustand, in dem das Gehirn optimal arbeiten kann, ist der Alphazustand, der zum stress- und angstfreien Lernen beiträgt (vgl. Castner & Koch 1993: 22). Wenn diese wichtige Voraussetzung für sinnvolles Lernen und Behalten nicht erfüllt wird, kann das in der Schule bedeuten, dass die Integration in eine Gruppe oder in eine Klasse beeinträchtigt wird. Solche Schüler:innen können Mobbingopfer werden oder sich dazu durch Aggressivität schützen. Alles, was emotional an das Kind herankommt, empfindet es mit erhöhter psychischer Sensitivität. Es ist ständig unter Anspannung und darauf gefasst, auf irgendetwas reagieren zu müssen. Konzentrationsmangel und hohe Ablenkbarkeit gehören auch zu Folgen von Stress, der die Lernprozesse und die Anpassungsfähigkeit an das Neue verhindert. Wenn man über eine längere Zeit traumatisiert ist, ist man von negativen Gefühlen (Angst, Schuld, Depression, Gleichgültigkeit usw.) überwältigt. Die Förderung der emotional-psychischen Entwicklung ist grundlegend für ein gestärktes Selbstvertrauen, während sich das Kind sozial entwickelt, sodass Interaktion und Kommunikation möglich werden. Diese psycho-soziale Ebene ist ein bedeutender Faktor beim Sprachenlernen (vgl. Lundquist-Mog & Widlok 2015: 18). Deshalb müssen die Kinder zumindest *eine* stabile und sichere emotionale Beziehung haben, weil gerade von den Erfahrungen, die man nach der Ankunft in einem Zufluchtsort macht, abhängt, wie gut traumatisierende Erlebnisse verarbeitet werden können. Auch die Lehrkräfte werden zu solchen Bezugspersonen, die zum Aufbau der Widerstandsfähigkeit (Resilienz) der betroffenen Flüchtlingskinder beitragen.

Einer der größten Resilienzfaktoren ist Lebensfreude, die wieder erlernt werden muss: „Wir lernen und erinnern uns am besten, wenn wir stark emotional beteiligt sind. Das trifft auch für die positiven Gefühle von Freude, Spaß, Glück und Stolz zu“ (Bausum et al. 2013: 47). „Für Kinder und Jugendliche mit emotional belastenden Erfahrungen ist es notwendig, neue korrigierende Erfahrungen im Bereich ihres emotionalen Erlebens zu machen: ihnen neben alten, destruktiven Erfahrungen viele neue Erfahrungen des Erlebens von Spaß und Freude in ihr Gepäck zu packen. Erfahrungen wie ›Das kann ich‹, ›Das will ich‹, ›Das ist witzig‹, ›Das macht voll Spaß‹, ›Ich will nochmal‹, bringen Leichtigkeit und Hochgefühl, was Zuversicht, Optimismus und Kreativität im Denken und Handeln unterstützt“ (Lang et al. 2013: 122). Man lässt die Kinder Erfolgserlebnisse haben, wobei das durch den Stress veränderte Selbstbild revidiert wird. Zu Erfolgserlebnissen trägt ein zugewandtes, offenes, strukturiertes Umfeld bei. Man lässt das Kind etwas über sich selbst präsentieren, was es will. Wichtig ist dabei das Verständnis, dass man etwas tun und damit Erfolg haben kann. Im Mittelpunkt steht die Stärkung des Selbstwerts sowie Vermittlung von aktiven Bewältigungsmustern. Den Kindern wird vermittelt, dass sie gebraucht werden, dass sie nicht allein sind. Ein positives Selbstkonzept trägt zum Schulerfolg bei (vgl. Plutzer 2021: 92). Damit Resilienzen erfolgreich aufgebaut werden können, brauchen traumatisierte Kinder positiv bewertete Gemeinschaftserlebnisse als Gegengewicht zum Gefühl der Entfremdung, Erfahrung von Selbstwirksamkeit als Gegengewicht zur Hilflosigkeit, lebendige körperliche Erfahrungen als Gegensatz zur Erstarrung und zum Sich-Nicht-Spüren. Wenn die Kinder so unmittelbar Lebensfreude erfahren, haben sie die Möglichkeit, sich in schwierigen Phasen daran zu erinnern. Die Freude, die in einem sicheren Rahmen mit positivem Beziehungsangebot vermittelt wird, kann den traumatischen Erfahrungen entgegengesetzt werden (vgl. Bruchholz & Tscherny 2016: 145).

Ein Ort, der sich durch Stabilität und Verlässlichkeit auszeichnet und durch vertrauensvolle Beziehungsangebote eine positive Atmosphäre schafft, kann die Schule sein. Eine ihrer wesentlichen Aufgaben besteht darin, dem Kind eine Umgebung frei von den Ängsten zu schaffen, die ihm

das Trauma beschert haben; ihm die Möglichkeit zu geben, emotional wieder sicher zu werden, Vertrauen aufzubauen, wieder das Gefühl zu haben, dass ihm hier nichts passieren kann. Der „sichere Ort“ gehört zum traumpädagogischen Konzept (vgl. Bausum et al. 2013) und bietet nach belastenden Erfahrungen einen Übergangsraum, in dem Vertrauen wiederhergestellt werden kann und Entwicklung und Wachstum möglich werden (vgl. Plutzer 2021: 87). Aber andererseits ist die Schule ein Ort, wo eine andere Sprache gesprochen wird und der Verlust des Gebrauchs der eigenen Sprache geschehen kann. Wenn der selbstverständliche Gebrauch der vertrauten Sprache verloren geht, wird das Gefühl der Hilflosigkeit und Unsicherheit stärker (vgl. Kronsteiner 2003: 55, Grindberg & Grindberg 1990: 125). Wie Plutzer (2021: 89) betont, verweisen die mit dem Erleben von Sprachlosigkeit eng verbundenen Gefühle von Ohnmacht und Wut auf die emotionale Dimension von Sprache. In einer sprachlich sicheren Schule aber haben alle Sprachen Platz. Es wird die Möglichkeit geboten, in verschiedenen Sprachen Beziehungen aufzubauen und Verbindungen herzustellen (vgl. ebd.: 94). In diesem Zusammenhang erscheint die Einrichtung der so genannten Neu-in-Wien-Klassen, wo ukrainische Schulkinder von zwei Lehrkräften mit L1 Deutsch und L1 Ukrainisch in Tandem-Arbeit betreut werden, vorübergehend als eine gute Lösung, um den Schüler:innen einen strukturierten Alltag zu geben, aber auch ihnen zu ermöglichen, sich kognitiv zu entwickeln. Dies hat einen großen Vorteil besonders für ältere Kinder, die noch kein oder nur wenig Deutsch können. So haben sie die Möglichkeit, komplexe Inhalte aus verschiedenen Fächern zu erwerben. Die ukrainisch-sprachigen Lehrkräfte unterstützen die Kinder in dieser Hinsicht. Die Inhalte aus ukrainischen Lehrbüchern können parallel zu den Themen verwendet werden, die in österreichischen Lehrplänen vorgesehen sind. Zweifellos freuen sich die Kinder, in ihrer Erstsprache Unterstützung zu bekommen und sich mit den Gleichaltrigen in der Muttersprache austauschen zu können.

Wie andere Kinder mit Migrationshintergrund gelten die in das österreichische Schulsystem aufgenommenen ukrainischen Flüchtlingskinder als ‚außerordentliche‘ Schüler:innen, die der Unterrichtssprache Deutsch entweder mangelhaft oder unzureichend folgen können (daher ‚außerordentlich‘) und werden in vorgegebenen Zeiträumen auf Mika-D getestet, damit sie aus einer Neu-in-Wien-Klasse in eine Regelklasse wechseln können, wenn das Testergebnis zeigt, dass sie der Unterrichtssprache Deutsch folgen können. Es geht um ein Messinstrument zur Kompetenzanalyse des Sprachstandes im Deutschen. Da es das Ziel der Diagnostik ist, eine Diagnose zu stellen, auf der nachfolgende Entscheidungen aufgebaut werden, wirken sich die Ergebnisse der Mika-D Testung auf die Laufbahn der Schüler:innen aus, indem sie bestimmen, wie es und vor allem in welcher Klasse es im nächsten Schuljahr weitergeht. Sprachdiagnostik fokussiert den „gesamten Prozess, mit dem Daten zum Sprachstand von Kindern gesammelt, erhoben, analysiert, bewertet, in Beziehung gesetzt und interpretiert werden“ (Lenguel 2012: 8). Ein Grundproblem der Sprachdiagnostik besteht jedoch darin, dass der Spracherwerb in Abhängigkeit von zahlreichen Faktoren (Alter, Einstellungen, Motivation, Angst, Sprachlerneignung, Lernertypen, vorhandene Sprachlernerfahrungen) individuell sehr unterschiedlich verlaufen kann. Ein Instrument kann nicht alle Aspekte sprachlicher Kompetenz erfassen. Differenziert werden kann entlang der vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben), der linguistischen Teilbereiche (z. B. Phonetik / Phonologie, Orthographie, Lexik, Morphologie, Syntax und Textgrammatik, Pragmatik), entlang unterschiedlicher Register (z. B. Allgemeinsprache, Bildungssprache, Fachsprache) sowie spezifischer Textsorten (z. B. Erzählen, Briefverfassen, Argumentieren; vgl. Settinieri & Jeuk 2019: 10).

3. ERFASSUNG FRÜHER LITERALER AKTIVITÄTEN IM UKRAINISCHEN UND DEUTSCHEN

3.1 Förderinstrument für Sprachaneignung im Deutschen

Dieser Abschnitt setzt sich mit dem lernprozessbegleitenden Arbeitsinstrument zur Erfassung früher ukrainisch-deutscher literaler Aktivitäten auseinander, das sich am Verständnis mehrsprachiger Literalität nach Reich (2016) orientiert. Die vorliegende Pilotstudie dient der Erweiterung des ELA-Instruments um die ukrainische Sprache. Es ist kein Instrument der kompetenzorientierten Sprachstandsdiagnose, mit dem Aussagen über eine globale schriftsprachliche Kompetenz getroffen werden. Es geht um die Ermutigung zur Textproduktion auf Ukrainisch und Deutsch. Knopp, Becker-Mrotzek und Grabowksi (2013) definieren Schreibkompetenz als „eine komplexe Fähigkeit, die der Herstellung funktional angemessener Texte dient und an der sehr unterschiedliche sprachliche, kognitive, motivationale und affektive Komponenten beteiligt sind“ (ebd.: 296). Es sei zu betonen, dass die Diagnose der Schreibkompetenz von den Schüler:innen, die sich Deutsch als Zweitsprache aneignen, ein relativ neues Arbeits- und Forschungsgebiet ist (vgl. Settineri & Jeuk 2019: 471). Dies könnte dadurch erklärt werden, dass die Produktion von Texten ein komplexer Prozess ist. Er lässt sich nicht direkt beobachten und beruht auf unterschiedlichen Vorgehensweisen und Entscheidungen. Die Texte können global beurteilt oder kriterienbezogen analysiert werden. Es handelt sich dabei um zwei unterschiedliche Verfahren. Während bei dem ersten ein Gesamteindruck beurteilt wird, wird bei der kriterienbezogenen Analyse auf verschiedene Aspekte des Textes eingegangen. Der Aufwand ist dabei enorm. Schäfer (2019: 474) stellt ein Modell vor, wo das Schreiben als eine komplexe soziale Handlung dargestellt wird, deren Teilprozesse auf einer Kontrollebene, einer Prozessebene und einer Ebene der Ressourcen stattfinden. Die Kontrollebene umfasst neben der Schreibmotivation auch die metakognitiven Kontroll- und Steuerungsstrategien (Planen, Schreiben, Überarbeiten). Für die Prozessebene sind die typischen Handlungsschritten beim Schreiben eines Textes wichtig (ebd.: 474). Die Ebene der Ressourcen umfasst die „[...] sprachlichen und kognitiven Voraussetzungen [...]“ für Schreibprozesse (Becker-Mrotzek 2014: 59).

Bestehende pädagogisch-didaktische Konzepte, die begleitet und wissenschaftlich evaluiert werden, ermöglichen eine dauerhafte Verankerung bewährter Konzepte. An diesem Bedarf der wissenschaftlichen Begleitung setzt das Projekt RUTELA an und stellt im Sinne einer Pilotierung ein Instrument zur Erfassung früher ukrainisch-deutscher literaler Aktivitäten dar. Es basiert auf dem Sprachanalyseverfahren ELA, das von Inci Dirim (Universität Wien) in Zusammenarbeit mit Drorit Lengyel (Universität Hamburg), Berrak Atamaca (Universität Wien), Özlem Demir (Universität Wien), Onur M. Sentepe (Universität Wien) und Aybike Savac (Universität Hamburg) entwickelt wurde und eine lernprozessbegleitende Diagnostik darstellt (Lengyel 2020: 15). Dieses Verfahren steht in der Arbeitstradition von Hans Reich, der zu einem ressourcenorientierten Verständnis migrationsbedingter Zweisprachigkeit erheblich beigetragen hat.

Das Ziel des Instruments besteht darin, einen Zugang zur kindlichen Kreativität zu finden, sich in ihre Vorstellungs- und Schreibwelten hineinzusetzen, frühe literale Aktivitäten im Deutschen und Ukrainischen zu erfassen und die Grundschulkinder auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Erfassung im schriftsprachlichen Bereich zu fördern. Die zentrale Frage, die im Fokus der Betrachtung steht, lautet: Was bringen die Kinder sprachlich aktiv mit? Die Schüler:innen werden zu einer Schreibaktivität ermutigt, wobei die Interaktion der Sprachen und alle Ressourcen, die ihnen zur Verfügung stehen, zugelassen werden. Auf solche Weise kommen literarische Potenziale und

Fähigkeiten der Kinder zum Ausdruck. Die Produkte, die dabei entstehen, sind geschriebene Texte, die eine Momentaufnahme darstellen, in der relativ spontan mit einem Bild- und Schreibimpuls etwas zu Papier gebracht wird und dabei Gedankensprünge und Fragmente ebenso erwartbar sind wie auch das Erzählen mit einem roten Faden (vgl. Dirim et al. 2022: 5). Im Mittelpunkt der Betrachtung steht die Analyse dieser spontan initiierten schriftsprachlichen Aktivität. Es erfolgt eine differenzierte Betrachtung der Schreibproben, indem die Texte im Bereich der Lexikosemantik, der Morphosyntax und der Textualität aus einer ressourcenorientierten Perspektive analysiert werden.

3.2 Erhebung und Aufbereitung der Daten

Das Datenmaterial stammt von sieben- bis neunjährigen Volksschulkindern, die im März 2022 in Neu-in-Wien-Klassen aufgenommen wurden. Die Daten wurden im Juni 2022 an drei Volksschulen in Wien erhoben. Die Grunddatenerfassung ist in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Grunddatenerfassung.

Name des Kindes: ...	
Alter bei der Erhebung: ...	
Sprache(n) des Kindes: ...	
Schulen:	Daten erhoben am:
VS 1160 Liebharts-gasse 19-21	7., 14., 21. Juni 2022
VS 12 Nymphengasse 7	10., 17., 24. Juni 2022
VS 1020 Czerninplatz 3	8., 15., 22. Juni 2022
Klasse: Neu-in-Wien-Klasse	
Auswerterin: Olena Vasylychenko	

Die Schreibproben wurden im Laufe von 4 Wochen gesammelt, woran 40 ukrainische Schulkinder in der Primarstufe teilgenommen haben. Zum Zeitpunkt der Schreibprobenerfassung besuchten die Kinder seit ca. 3 Monaten österreichische Schulen. Die meisten hatten zuvor noch kein Deutsch gelernt, weil die erste Fremdsprache, die man bereits ab der ersten Klasse in den Schulen in der Ukraine lernt, Englisch ist. An den ersten zwei Terminen konnten die Kinder selbst entscheiden, ob sie ihren Text auf Ukrainisch bzw. in einer anderen Familiensprache verfassen wollten. Bei der Umfrage gaben die Kinder die Familiensprachen Ukrainisch, Russisch oder Surzhyk (Mischsprache aus Ukrainisch und Russisch) an; ergänzt durch Tschetschenisch, Bulgarisch und Rumänisch als Herkunftssprachen. An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass der Begriff Herkunftssprache als „eine direkte biografische Beziehung des Individuums zu seinem Herkunftsland [verstanden wird]“ (Brehmer & Mehlhorn 2018: 19). In den Familien von Herkunftssprecher:innen können aber durchaus verschiedene Sprachen als Familiensprachen gesprochen werden (vgl. ebd.: 22).

Wenn der erste Text am ersten Termin in der ukrainischen Sprache geschrieben wurde, die für viele Schüler:innen auch die Familiensprache ist, konnten sie am zweiten Termin eine Geschichte in einer anderen Sprache (außer auf Deutsch) schreiben. Wenn aber am ersten Termin die Bildbeschreibung in einer der Familiensprachen außer Ukrainisch stattgefunden hat, sollte am zweiten

Termin in der ukrainischen Sprache geschrieben werden. Der dritte Termin wurde für die Textproduktion auf Deutsch reserviert. Auf diese Weise schrieben die Kinder drei Texte in drei verschiedenen Sprachen. Das Korpus besteht damit aus insgesamt 120 Texten.

Die Schreibproben wurden nicht direkt hintereinander erhoben, sondern es gab zwischen den Erhebungen eine Woche Zeit, damit sich die Schüler:innen wieder neu auf das Bild als Schreibenlass einlassen konnten. Es wurde jedes Mal das gleiche Bild als Schreibenlass genommen und der gleiche offene Schreibimpuls in der jeweiligen Sprache formuliert. Durch ein Situationsbild soll die Fantasie der Kinder angeregt und ein kreativer Schreibprozess initiiert werden. Das Bild stammt aus dem Kinderbuch von Serena Romanelli „Kleiner Dodo, was spielst du?“, illustriert von Hans de Beer (1995: 11; vgl. Abb. 1).



„Kleiner Dodo, was spielst du?“ von Serena Romanelli, illustriert von Hans de Beer,
© 1995 NordSüd Verlag AG, Zürich/Schweiz

Abbildung 1: Bildimpuls aus dem Kinderbuch von Serena Romanelli „Kleiner Dodo, was spielst du?“, illustriert von Hans de Beer, 1995, Zürich, NordSüd Verlag, S.11.

Zu Beginn und während der Erhebung sollte möglichst wenig über den Bildinhalt gesprochen werden, damit die Schüler:innen einen individuellen Zugang zum Bild erhalten und ihre Schreibprobe auf dieser Basis erstellen. Der offene Schreibimpuls, der an jedem Termin in der jeweiligen Sprache formuliert wurde, ließ die Schüler:innen ihre Texte unterschiedlich gestalten und sich kreativ im Schreiben ausprobieren. Der Schreibimpuls wurde auf Deutsch „*Schau dir das Bild an und schreibe auf, was dort passiert.*“ und auf Ukrainisch „*Подивись на малюнок та напиши, що там*“

відбувається.“ formuliert. Wenn die Kinder danach gefragt haben, wie das eine oder andere Tier auf Deutsch heißt, wurde ihnen vorgeschlagen, den Figuren auf dem Bild Vornamen zu geben oder ein Bild dafür zu zeichnen. Dies haben die Kinder akzeptiert. Für die Beschreibung des Bildes standen ihnen 30 bis 40 Minuten zur Verfügung. Diese Zeit reichte für die Bearbeitung aus.

Nachdem die Schreibproben erhoben wurden, wurden Texte zunächst von der Auswerterin im Auswertungsbogen in die Spalte Schreibprobe übertragen. Eine der Vorgaben dafür ist, dass keine Korrekturen oder sonstigen Änderungen am Text vorgenommen werden. Falls es Wörter geben sollte, die aufgrund der Schreibweise schwer zu bestimmen sind, können mögliche Erklärungen in der Spalte Notizen / Anmerkungen vermerkt werden. Die Zeilen der Originalschreibprobe der Schüler:innen werden nummeriert. So fällt es bei der Auswertung leichter, die entsprechenden Stellen eindeutig zu zitieren oder sich auf einzelne Zeilen der Schreibprobe zu beziehen.

3.3 Auswertung der Daten

Für die Analyse der Schreibproben steht ein Auswertungsbogen zur Verfügung (ELA 2022²). Als Grundlage zur Entwicklung von Analysekatogorien diente das Auswertungsverfahren von Savaş (2020). Die Analysekatogorien wurden aus dem vorliegenden empirischen Material (den Schreibproben der Schüler:innen) entwickelt sowie aus der Literatur gewonnen und an den vorliegenden Texten erprobt. Dieses induktiv-deduktive Vorgehen wurde mehrfach wiederholt; in diesem Zuge wurden Katogorien bestätigt, verworfen, ausdifferenziert und / oder neu entwickelt (Dirim et al. 2022: 5).

Die Auswertung der Schreibproben ließ schlussfolgern, dass es einen Zusammenhang zwischen der Familiensprache und der Sprache gibt, in der das Kind den Text bei dem ersten Termin geschrieben hat. Die erhobenen Schreibproben zeugen davon, dass die Ausdrucksfähigkeit in der Familiensprache kreativer ist. Dementsprechend kommen auch vielfältigere sprachliche Mittel zum Einsatz. Es ließ sich ein Zusammenhang zwischen der Verwendung verschiedener Verben mit dem Deutschkönnen verfolgen: Je weniger das Kind eine Sprache beherrscht, desto seltener kamen Verben vor. Diese Tatsache stimmt mit dem Statement überein, dass die Verben ein aussagekräftiger Indikator zur Analyse des Sprachstands sind (vgl. Apeltauer 1998). Die Anzahl der Nomen und der Adjektive ist dagegen hoch. Laut der Information in der ELA-Handreichung transportieren die Nomen die Inhalte einer sprachlichen Äußerung, während die Adjektive die Aufgabe haben, Nomen und Verben zu spezifizieren (Dirim et al. 2022: 7). Die im Text vorkommenden Wörter werden in die entsprechende Wortart-Spalte eingetragen, ohne dabei die Schreibweise der Schüler:innen zu verändern. In die Spalte „Sprachkontaktvariante“ sind solche Wörter einzutragen, die von einer anderen Sprache beeinflusst sind. In den Schreibproben können auch dialektal, soziolektal und idiolektal gefärbte Wörter vorkommen, die in die Spalte „weitere Varianten“ eingetragen werden können. Dadurch wird das Ausdrucksspektrum beim einzelnen Kind deutlich, das darüber hinaus einen didaktischen Wert in sich trägt: Durch die Reflexion, welcher Katogorie ein Ausdruck oder ein bestimmtes Wort zugeordnet werden soll, wird der ressourcenorientierte Blick geschärft und zugleich erhält ein:e Auswerter:in Hinweise, welche lexikalisch-semantischen Aspekte beim Schreiben im Unterricht akzentuiert werden können, z. B. in welchen Kontexten welche Ausdrücke angemessen sind und warum das der Fall ist.

² Einsehbar unter: <https://phaidra.univie.ac.at/detail/o:1433466> [18.09.2023].

Im Bereich morphologisch-syntaktische Aktivitäten werden unterschiedliche Wortgruppen festgehalten. Aus den Daten geht hervor, dass Nominal- und Verbalgruppen die am häufigsten vorkommenden Wortgruppen sind. Es kamen sowohl einfache (z. B. *Alles ist grün und schön.*) als auch komplexe syntaktische Sinneinheiten (z. B. *Після того як він все вивче, він відкриє свою музичну школу, і буде вчити інших звірят грати на скрипці.*³) mit unterschiedlichen inhaltlichen Funktionen, wie Beschreibung (Ort, Handlung), Auszählung, Ergänzung der Informationen, vor.

Im Auswertungsbogen werden außerdem Verbindungselemente und Kohäsionsmittel (Rekurrenz: z. B. *Поряд на гілці сидить маленька мавпочка. Мавпочка вміє дуже красиво грати на скрипці.*⁴), Pro-Formen (z. B. *Das ist **der** Vogel. **Er** ist orange und schön.*), Substitution, räumliche und temporale Verbindungselemente) vermerkt, die die Verknüpfung des Textes veranschaulichen. In den kindlichen Texten kommen unterschiedliche Verbindungselemente fürs Ukrainische *щоб, та, і, яку, як, коли, після того як, але* und fürs Deutsche *wie, sowie, und zwar, und, danach, dass, wenn, weil* vor⁵.

Auf der Textebene geht es um die Erfassung von Textgestaltungsaspekten. Hierzu zählen strukturelle und inhaltliche Kohärenz. Das Kind kann z. B. mit einer Aufzählung verschiedener Aspekte beginnen, die miteinander verknüpft sind und aufeinander aufbauen; oder das Kind beginnt mit der Beschreibung einer Aktivität des Protagonisten, die sich in eine märchenhafte Erzählung verwandelt. Ein wichtiger Punkt bei der Auswertung bezieht sich auf den Umgang mit dem Situationsbild (z. B. Anknüpfung an Situationsbild, Tempuswechsel, Aufzählung der Bildfiguren stichwortartig oder mit attributiven Ergänzungen) sowie mit dem Schreibimpuls, der Textgestaltung (z. B. Einführung in die laufende Aktivität, in die Handlungszeit und den Handlungsort), der Einführung der Figuren (zusammenfassend oder einzeln und beschreibend) und der Nutzung von Stilfiguren.

Es war interessant festzustellen, dass Figuren und Aspekte, die über das Situationsbild hinausgehen, fast ausschließlich in den in der Familiensprache verfassten Texten vorkommen. In der Erstsprache gehen die Texte viel stärker ins Detail, viel mehr Emotionen und Phantasie werden zum Ausdruck gebracht (vgl. Tab. 2). Es muss auch darauf hingewiesen werden, dass die von den Kindern gewählten Schreibweisen sowie die Interpunktion unverändert übernommen wurden.

Darüber hinaus sind komplexere grammatische Strukturen und ein vielfältigerer Gebrauch von Wortarten zu beobachten. Die auf Deutsch geschriebenen Texte sind kürzer und durch eine einfachere Struktur charakterisiert. Da den Kindern manche Vokabeln fehlen, werden sie durch Wörter aus dem Ukrainischen oder Englischen ersetzt, den Tieren, deren Namen auf Deutsch nicht bekannt sind, werden Vornamen gegeben (vgl. Tab. 3). Wieviel Potenzial das Kind jedoch auch für das Deutsche besitzt, ist aus seinem Text, der in der Familiensprache verfasst wurde, zu erschließen.

³ Nachdem er alles gelernt hat, gründet er seine Musikschule und wird den anderen Tieren das Geigenspiel beibringen. (Übers. OV)

⁴ Daneben sitzt ein kleines Äffchen auf einem Ast. Das Äffchen kann sehr schön Geige spielen. (Übers. OV)

⁵ Reihenfolge zufällig, nicht nach Vorkommenshäufigkeit.

Tabelle 2: Umgang mit dem Situationsbild. Die Daten stammen von einem Kind.

Figuren und Aspekte des Situationsbildes (Bitte Wörter der Schüler:innen eintragen und ggf. kommentieren)	Figuren und Aspekte über das Situationsbild hinausgehend (Bitte Wörter der Schüler:innen eintragen und ggf. kommentieren)
D	D
Sommer Dschungel Bäume Palmen rechts und links Tiere: Leopard, Kleiner Affe, Tapir, Naschorn, Vogel und Pfau Gras hinten vorne Vogel Tag keine Nacht grün und schön	-
Ukr	
Мавпа (der Affe) ліс (der Wald) скрипка (die Geige) звірі (die Tiere) дерево (der Baum) носоріг (das Nashorn) трава (das Gras) павич (der Pfau) морівід (der Ameisenbär) пантера (der Panther) ліани (die Lianen) роза (die Rose)	Концерт (das Konzert) центр лісу (die Waldmitte) сцена (die Bühne) подобається музика (die Musik gefällt) туман (der Nebel) Він був дуже сірий і не давав звірям побачити як грає маленьке мавпенятко. (<i>Er war sehr grau und ließ die Tiere nicht sehen, wie das kleine Äffchen spielte</i>). Всі звірі насолоджуються концертом маленького мавпенятки. (<i>Die Tiere genießen das Konzert des kleinen Äffchens</i>). мрія (der Traum) коли він виросте пійти музичного коледжу (<i>wenn er/ der Affe erwachsen wird, geht er in die Musikschule</i>) після того як він все вивче він відкриє свою музичну школу, і буде вчити інших звірят грати на скрипці. (<i>Nachdem er alles gelernt hat, gründet er seine eigene Musikschule und wird den anderen Tieren das Geigenspiel beibringen</i>) і (всі) вже хотіли записатися в музичну школу маленького мавпенятки. (<i>und (alle) wollen schon sich zur Musikschule des kleinen Äffchens anmelden</i>)

Im Bereich „Besonderheiten“ können Aspekte berücksichtigt werden, die in keine der Kategorien zugeordnet werden konnten, z. B. skribale bzw. orthografische Besonderheiten. In den deutsch-

sprachigen Schreibproben kommt es oft vor, dass die Substantive, die nicht am Satzanfang stehen, klein geschrieben werden, was als eine Übertragung ukrainischer Schreibkonventionen auf das Deutsche gedeutet werden kann, z. B. *ein affe steht auf einem baum und spielt geige*. Es kommt auch vor, dass in der ukrainisch-sprachigen Schreibprobe alle Wörter klein geschrieben werden, auch am Satzanfang, was wiederum den Schreibnormen widerspricht. Aber auch umgekehrt, werden die Tierarten in einer ukrainisch-sprachigen Schreibprobe großgeschrieben, auch wenn sie nicht am Satzanfang stehen. Das könnte daran liegen, dass diese Tiere entweder als Protagonist:innen der Erzählung angesehen werden oder hier eine Übertragung deutscher Schreibkonventionen auf das Ukrainische stattfindet, wo alle Substantive großgeschrieben werden, z. B. **Носоріг** сильний, **Павич** красивий, **Леопард** швидкий, **Лімур** та **Мавпа** спритні, **Тукан** вміє літати, **Мурахоїд** ловить мурах (Das **Nashorn** ist stark, der **Pfau** ist schön, der **Leopard** ist schnell, der **Lemur** und der **Affe** sind flink, der **Tukan** kann fliegen, der **Ameisenbär** fängt Ameisen). Außerdem werden einige ukrainische Wörter durch russische ersetzt. Es kommt manchmal auch zum Graphemwechsel. Der Hauptprotagonist wird oft in einer Diminutivform (*das Äffchen, мавпочка*) gebraucht.

Beim Schreibimpuls ist es wichtig, die Kinder zur Textproduktion zu ermutigen, ihnen einen Raum zur Verfügung zu stellen, in dem sie ihr Potenzial entwickeln und erfolgreich eine Aufgabe bewältigen können. Dabei werden die Interaktion der Sprachen sowie alle Ressourcen fürs Verfassen eines Textes zugelassen. Dieser Prozess könnte möglicherweise als eine Form des Translanguaging bezeichnet werden, was die kreative Nutzung aller zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen durch mehrsprachige Individuen für die Kommunikation bedeutet, ohne Berücksichtigung des Konstrukts von Sprachgrenzen (Garcia & Wei 2014, Becker 2016). Als pädagogische Strategie ermöglicht Translanguaging mehrsprachigen Schüler:innen, bei ihren Lernprozessen offen ihre sprachlichen Repertoires zu nutzen und sowohl ihr fachliches als auch ihr sprachliches Repertoire weiterzuentwickeln (vgl. Plutzer 2021: 97). Dabei können Code-Switching, Code-Mixing, Transfer sowie hybride Formen produziert werden.

Ausschlaggebend für das vorgestellte Analyseverfahren ist das Verständnis, die kindlichen Texte nicht nach der Standardnorm anzusehen und sie nicht als richtig oder falsch zu beurteilen. Alles, was vom Kind nicht normgerecht geschrieben wird, soll nicht als Fehler gesehen und nicht sofort rot markiert werden. Vielmehr geht es um die kompetenz- und ressourcenorientierte Wahrnehmung der von den Schüler:innen produzierten Texte, die so durch Lehrkräfte gestärkt werden. Das Analyseinstrument RUTELA ermöglicht einen Zugang zur kindlichen Kreativität und diesem zu seinem Potenzial zu finden, welches oft in den in der Familiensprache verfassten Texten versteckt bleibt. Die Auswertungsergebnisse können eine Grundlage für die schriftsprachliche Förderung der ukrainischen Kinder in der deutschen Sprache bilden. Es geht vor allem darum, dass Lernende wissen, dass durch den offenen Einsatz von Sprachen Aufgaben bewältigt werden und Inhalte erschlossen werden können (vgl. ebd.: 98).

Tabelle 3: Schreibproben auf Deutsch und Ukrainisch (Daten von einem Kind).

Zeile	Schreibprobe (Deutsch) ⁶	ggf. Notizen / Anmerkungen
1 2 3 4 5	In der Wald theater. Auf dem Baum der Affe spile на скрипці Wald ist sehr grün. In der Tigers mouth blume. Nasekorn frisst Gras.	In diesem Text können Merkmale von Code-Switching festgestellt werden. Das Wort „Theater“ wird z. B. auf Englisch geschrieben. Das deutsche Wort „Geige“ wird durch das ukrainische «на скрипці» ersetzt. Die Satzposition des Prädikats im 2. Satz sowie das Fehlen des Artikels vor dem Substantiv „Wald“ kann als Einfluss der Familiensprache auf die deutsche Sprache erklärt werden. Im 4. Satz ist der Einfluss des Englischen sichtbar: „mouth“ statt „Mund“, „blume“ kleingeschrieben, die Genitivkonstruktion. Unter „Nasekorn“ wird das Nashorn gemeint.
Zeile	Schreibprobe (Ukrainisch) ⁷	ggf. Notizen / Anmerkungen / Übersetzung
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	В лісі почалась вистава. Мавпа на колоді грає на скрипці. Леопард в головній ролі. Носоріг жує траву. У мишок найкращі місця! На голові носорога. Інша мавпа тільки встала й думає що сталося з її будинком. Павлін тільки прийшов похизу- ватися своїми красивими пір'їнами. І випадково став актором! Мурахоїд за- чаровано дивиться на мавпу. Невідомий папуга визирає з трави. Він теж глядач. Ось такі події сьогодні відбувалися в лісі!	<i>Im Wald hat ein Konzert begonnen. Der Affe steht auf einem Baumstamm und spielt Geige. Der Leopard ist in der Hauptrolle. Das Nashorn kaut Gras. Die Mäuschen haben die besten Plätze! Auf dem Kopf des Nashorns. Ein anderer Affe ist vor kurzem aufgestanden und überlegt sich, was mit seinem Haus passiert ist. Der Pfau kam soeben, um mit seinen schönen Federn zu prahlen. Zufällig ist er Schauspieler geworden! Der Ameisenbär starrt wie gebannt auf den Affen. Ein unbekannter Papagei scheut aus dem Gras heraus. Er ist auch ein Zuschauer. Solche Ereignisse haben heute im Wald stattgefunden.</i>

4. FAZIT UND AUSBLICK

Basierend auf der Datenauswertung und -interpretation kann die Frage beantwortet werden: Was kann man als Lehrkraft konkret mit den Auswertungsergebnissen machen? Während des Auswertungsprozesses ist klar geworden, dass zwischen der realisierten Schreibkompetenz im Deutschen und der potentiell vorhandenen Schreibkompetenz Diskrepanzen vorhanden sind. Wenn die Stärken und Schwächen des Kindes beim Schreiben eines Textes festgestellt werden, kann ein

⁶ Die von den Kindern gewählten Schreibweisen sowie die Interpunktion werden unverändert übernommen.

⁷ Die von den Kindern gewählten Schreibweisen sowie die Interpunktion werden unverändert übernommen.

Sprachprofil des Kindes erstellt werden, wobei seine Literalität beschrieben wird. Somit können Vorschläge für die Förderung des Kindes sowohl im fremdsprachlichen als auch im erstsprachlichen Unterricht gemacht werden.

Um mit diesem Analyseinstrument zu arbeiten, müssen die Lehrkräfte zuerst fortgebildet werden. Erst danach kann im Rahmen der aktuellen Pilotstudie getestet werden, aus welcher die hier vorgestellten Daten stammen. Die jeweiligen Schreibproben werden von den Lehrkräften ausgewertet und interpretiert; und anschließend Rückmeldungen dazu gegeben werden, welche Kriterien ausschlaggebend und welche nicht relevant sind. Sobald das Verfahren ausgereift ist, wird die ELA-Handreichung für die Verwendung des Analyseinstruments ergänzt, graphisch aufbereitet und publiziert und das Verfahren kann großflächig implementiert werden.

Abschließend lässt sich das Zitat von Verena Plutzar (2021) anführen: „...dass nicht jene, die sich anpassen, ihr Potenzial entwickeln und erfolgreich sind, sondern jene, die [...] in der Lage sind, die verschiedenen Welten zu einem Eigenen zu verbinden“ (ebd.: 226).

LITERATURVERZEICHNIS

- Apeltauer, Ernst (1998): Verben als Sprachstandsindikatoren im Schuleingangsbereich. In: Apeltauer, Ernst; Glumpler, Edith & Luchtenberg, Sigfrid. (Hrsg.): *Erziehung für Babylon. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie*. Band 22. Baltmannsweiler: Schneider, 38-67.
- Becker, Susanne (2016): Translanguaging im transnationalen Raum Deutschland – Türkei. In: Küppers, Almut; Pusch, Barbara & Semerci, Pinar Uyan (Hrsg.): *Bildung in transnationalen Räumen*. Wiesbaden: Springer, 35-52.
- Becker-Mrotzek, Michael (2014): Schreibkompetenz. In: Joachim Grabowski (Hrsg.): *Sinn und Unsinn von Kompetenzen: Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur*. Opladen: Budrich, 51-71.
- Bausum, Jacob; Besser, Lutz Ulrich; Kühn, Martin & Weiß, Wilma (Hrsg.) (2013): *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis*. (3. Aufl.). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Brehmer, Bernhard & Mehlhorn, Grit (2018): *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bruchholz, Alexandra & Tscherny, Susanne (2016): Lebensfreude als heilende Kraft – Lebensfreude empfinden und konservieren: Ein Erlebnisbericht. In: Baierl, Martin & Frey, Kurt (Hrsg.): *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Castner, Thilo & Koch, Klaus (1993): *Lernen ohne Angst und Stress. Einführung der Suggestopädie in den Schulunterricht*. Darmstadt: Winklers Verlag.
- Dirim, Inci; Lengyel, Drorit; Savac, Aybike; Demir, Özlem & Pernen, Kevin Rudolf (2022): ELA - Erfassung früher türkisch-deutscher Literalität. [Online: <https://phaidra.univie.ac.at/detail/o:1433470>, 28.06.2023].
- Garcia, Ofelia & Li, Wei (2014): *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.
- Grindberg León & Grindberg Rebeca (1990): *Psychoanalyse der Migration und des Exils*. München, Wien: Psychosozial-Verlag.
- Knopp, Matthias; Becker-Mrotzek, Michael & Grabowski, Joachim (2013): Diagnose und Förderung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz. In: Redder, Angelika & Weinert, Sabine (Hrsg.): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik: Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann, 296-315.
- Kronsteiner R. (2003): *Kultur und Migration in der Psychotherapie. Ethnologische Aspekte psychoanalytischer systemischer Therapie*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

- Kuyumcu, Şafak & Kuyumcu, Reyhan (2004): Entwicklung von Literalität in Kooperation mit Migranteneltern. *Kindergarten heute* 11: 12, 22-27.
- Lang, Birgit; Schirmer, Claudia; Lang, Thomas; Andreae de Hair, Ingeborg; Wahle, Thomas; Bausum, Jacob; Weiß, Wilma & Schmid, Marc (Hrsg.) (2013): *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Lengyel, Drorit (2012): *Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF)*. Frankfurt am Main: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Lengyel, Drorit (2020): Lernprozessbegleitende Diagnostik. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique P. (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: SpringerVS, 315-319.
- Lundquist-Mog, Angelika & Widlok, Beate (Hrsg.) (2015): *DLL. Deutsch für Kinder*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Metzig, Werner & Schuster, Martin (2020): *Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*. 10. u. a. U. erw. Aufl., Berlin u. Heidelberg: Springer.
- Plutzer, Verena (2021): Die Schule als sprachlich „sicherer Ort“ im Kontext von Migration und Flucht. In: Krobath, Thomas; Lindner Doris & Scherf, Susanne (Hrsg.): *Brücken bauen. Migration – Flucht – Bildung*. Wien: Lit, 85-101.
- Reich, H. Hans (2016): Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen. In: Rosenberg, Peter & Schroeder, Christoph (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin u. Boston: de Gruyter, 177-206.
- Savaş, Aybike. (2020): *Früher deutsch-türkischer Schriftspracherwerb*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Hamburg.
- Schäfer, Joachim (2019): Schreiben. In: Settinieri Julia & Jeuk, Stefan (Hrsg.): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch*. Berlin u. Boston: de Gruyter, 471-496.
- Settinieri, Julia & Jeuk, Stefan (Hrsg.) (2019): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch*. Berlin u. Boston: De Gruyter.

„UND DANN HABEN SIE ES SOFORT VERSTANDEN“: MEHRSPRACHIGKEITSNUTZUNG UND - WERTSCHÄTZUNG IN DER VERMITTLUNG DES DEUTSCHEN ALS ZWEITSPRACHE AN UKRAINISCHE GEFLÜCHTETE JUGENDLICHE

Evghenia Goltsev

Alle Sprachen stellen eine wichtige Ressource für die Bildung dar. (Inter)nationale Forschung und Praxis liefern dafür zahlreiche Belege. So sind auch die bereits beherrschten Sprachen der Jugendlichen, die im Zuge des Krieges aus der Ukraine geflohen sind, äußerst wertvoll. Der Kurs AUF, der in Regensburg diese Jugendlichen unter anderem beim Erwerb des Deutschen unterstützt, bezieht in mehrfacher Hinsicht diese Ressourcen mit ein. In den Erklärungen, in der Bearbeitung von Aufgaben und im Austausch werden insbesondere Ukrainisch, Russisch und Englisch benutzt. Um Eindrücke und Bewertungen der in Deutschland bislang selteneren mehrsprachigen DaZ-Förderung zu erfassen, wurden mit den Teilnehmer:innen und den Lehrkräften leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Diese lassen für beide Gruppen erste positive Schlussfolgerungen zu.

SCHLAGWÖRTER: Deutsch als Zweitsprache, Sprachförderung, Mehrsprachigkeit als Ressource, ukrainische Jugendliche, Flucht

Усі мови є важливим ресурсом для освіти, що підтверджується (між)народними дослідженнями та комунікативною практикою. Надзвичайно цінним для вивчення німецької мови молоддю, яка втекла з України під час війни, є застосування мов, якими володіють учні. Курс AUF у Регенсбурзі, який спрямований на підтримку молодих людей у вивченні німецької мови, впроваджує ці ресурси кількома способами. У поясненнях, в опрацюванні завдань та в спілкуванні використовуються, зокрема українська, російська та англійська мови. Були проведені інтерв'ю з учнями та вчителями, що надало змогу оцінити їхні враження та окреслити багатомовну підтримку DaZ, яка є рідкістю в Німеччині. Це дозволяє зробити перші позитивні висновки для обох груп.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: багатомовність як ресурс, втеча, мовна підтримка, молоді українці, німецька як друга мова

1. EINLEITUNG

Sprachliche Vielfalt im Sinne des Vorhandenseins verschiedenster Sprachen ist die Realität und Normalität in unserer Gesellschaft. Sie ergibt sich aus den vielfältigen Medien, aus dem schulischen Unterricht und kann bereits in der Familie erworben werden. Weiterhin entsteht Mehrsprachigkeit durch u. a. kriegsbedingte Zuwanderung. Zahlreiche Menschen fliehen in andere Länder, um sich vor gewalttätigen Angriffen zu schützen. Dies ist der Weg, für den sich seit dem Frühjahr 2022 immer mehr Menschen aus der Ukraine entscheiden mussten. Über eine Million

Bürger:innen des Landes haben bislang Zuflucht in Deutschland gefunden (Ausländerzentralregister 2023, zitiert nach Mediendienst Integration 2023) und inzwischen besuchen nach Angaben der Kultusministerkonferenz (Stand 10.03.2023) 207.000 geflüchtete ukrainische Kinder und Jugendliche Schulen in Deutschland. Sowohl in diesen Bildungseinrichtungen als auch im Alltag benötigen sie die Mehrheitssprache Deutsch. Gleichzeitig bringen sie in ihrer Erstsprache bzw. ihren Erstsprachen und häufig auch in mehreren Fremdsprachen bereits ausgebaute Kompetenzen im mündlichen und schriftlichen Bereich mit. Diese können beim Aufbau des Deutschen als Zweitsprache produktiv genutzt und im Sinne der Identitätsstärkung der oftmals traumatisierten geflüchteten Menschen wertgeschätzt werden.

In diesem Beitrag wird anhand der Betrachtung des Regensburger Projektes "Auffangen und Unterstützen ukrainischer Jugendlicher (AUF)" der Frage nachgegangen, wie Deutschförderung unter Einbezug aller sprachlicher Ressourcen konzipiert und gestaltet werden kann. Im zweiten Abschnitt werden in einer Synopse die dafür relevanten Ergebnisse von Grundlagen- und angewandter Forschung präsentiert. Im dritten Abschnitt wird das Projekt AUF in seiner Konzeption, der konkreten Umsetzung und ihrer Wahrnehmung seitens der Teilnehmer:innen und der Lehrkräfte vorgestellt. Im Zentrum stehen dabei die Erkenntnisse aus den mit den beiden Gruppen geführten Interviews. Abschließend wird eine Zusammenfassung der Ergebnisse vorgestellt und ein Fazit gezogen.

2. GRUNDLAGEN

Sprachliche Vielfalt – im Sinne der einzelsprachlichen migrationsbedingten Mehrsprachigkeit – spielt in verschiedenen gesellschaftlichen und sozialen Feldern wie der Bildung und für Individuen eine bedeutende Rolle. Im Folgenden wird diese Bedeutung mit dem Fokus auf das Individuum im Rahmen von kognitiven, schulleistungsbezogenen sowie sozialen und identitätsrelevanten Aspekten vorgestellt. Erläuternd soll darauf hingewiesen werden, dass in diesem Beitrag unter individueller Mehrsprachigkeit die Gesamtheit aller sprachlichen Ressourcen einer Person, d. h. aller Elemente der sogenannten Einzelsprachen, Varietäten und Register in ihrer Interaktion verstanden wird. Damit spielt auch das Deutsche als Zweit- und Fremdsprache als integraler Bestandteil eine bedeutende Rolle. Weiterhin ist zu beachten, dass es sich bei dem Konstrukt Mehrsprachigkeit um mehr als ein komplexes linguistisches System von u. a. Lauten, Wörtern und Grammatik handelt. Bedeutende Elemente sind außerdem kognitive Eigenschaften sowie soziale und kulturelle Aspekte (Garcia & Wei 2014, Cook 2016).

2.1 Warum ist es von großer Bedeutung, die mitgebrachten Ressourcen einzubeziehen und wertzuschätzen?

Wenn wir uns vor Augen führen, dass Mehrsprachigkeit die Realität und Normalität in den meisten Gesellschaften der Welt darstellt, scheint es sinnvoll, das Beherrschen mehrerer Sprachen sowohl als eine häufig bereits am Start des Bildungswegs vorhandene Ressource als auch die Zielsetzung der Bildung zu betrachten (vgl. Niedrig 2002). Dabei ist zu berücksichtigen, dass mehrsprachige Individuen keine mehrfachen Einsprachigen in einer Person sind (vgl. Grosjean 1989).

2.1.1 Kognitive Aspekte

Für den kognitiven Bereich lässt sich anhand der neuesten Forschung verdeutlichen, dass die eine lange Zeit existierende Annahme der absoluten Benachteiligung von Mehrsprachigen im mentalen Bereich (vgl. Hakuta 1986) nicht haltbar ist (vgl. Giovannoli et al. 2020). Aktuell werden primär die

Effekte der Mehrsprachigkeit und kognitive sowie mentale Gegebenheiten untersucht (vgl. ebd.). Dabei wird deutlich, dass Sprachen als interagierende Teile eines gemeinsamen komplexen Systems eng mit der Kognition verknüpft sind (vgl. De Bot 2019). Zahlreiche Studien zeigen sowohl für früh- als auch für spätmehrsprachige wesentliche Überlappungen von Sprachen bzw. ihren Aktivierungen im Gehirn, sowohl im Broca-Areal – für die Sprachproduktion zuständig – als auch im Wernicke-Areal – v. a. für Sprachverstehen und semantische Prozesse zuständig (Wattendorf et al. 2001). Bereits vor über zwanzig Jahren stellten Studien fest, dass eine sehr große Wahrscheinlichkeit eines für alle Sprachen gemeinsamen Lexikons besteht. In diesem sind einzelne sprachliche Elemente an Knotenpunkte und die damit verbundenen Konzepte geknüpft und die Knoten werden beim Priming eines Objekts oder Konzepts sprachübergreifend aktiviert (Taylor & Taylor 1990, Taylor 2005). Mit der gleichzeitigen Aktivierung von Sprachen beschäftigen sich ferner zahlreiche Studien im Kontext der metalinguistischen und metakognitiven Bewusstheit und insbesondere der exekutiven Funktion¹ (Herdina & Jessner 2002, Bialystok 2009a, Giovannoli et al. 2020). Hier zeigt sich, dass u. a. aufgrund von Auswahl und Unterdrückung der gleichzeitig aktivierten Sprachen sich bei vielen Mehrsprachigen häufig eine stärker ausgeprägte Entwicklung der exekutiven Teilfunktionen nachweisen lässt. So können z. B. Mehrsprachige in Testungen mit ambiguen Aufgaben oder mit Ablenkungen, insbesondere bei visuellen Stimuli, ungestörter agieren und schneller antworten (Ouzia & Filippi 2016, Bialystok et al. 2004)².

2.1.2 Sprachliche und weitere Leistungsaspekte

Im Rahmen der sprachlichen Aspekte wurde häufig darauf verwiesen, dass mehrsprachige Individuen einen geringeren Wortschatz haben als monolinguale (Bialystok et al. 2010). Diese Behauptung lässt sich im Licht neuerer Untersuchungen allerdings entkräften, denn die Betrachtung des globalen Lexikons über die Sprachen hinweg zeigt bei Mehrsprachigen einen mindestens genauso großen Wortschatz wie bei Einsprachigen (Bialystok 2009b, Gross et al. 2014). Auch das Code-Switching als Wechsel zwischen einzelnen Sprachen im Rahmen einer Äußerung wird inzwischen nicht als Problem, sondern als kreativer, funktionaler und zumeist auch kontrollierbarer Prozess betrachtet (Kharkhurin & Li Wei 2014). Aus der angewandten Forschung wissen wir, dass das Beherrschen mehrerer Sprachen, insbesondere bei entsprechender didaktischer Unterstützung (s. Abschnitt 2.2) zu höherer metalinguistischer Bewusstheit führt (Wildemann et al. 2016). Bereits vorhandene Sprachlernerfahrungen und Strategien können für den Erwerb und das Erlernen neuer Sprachen gewinnbringend genutzt werden (Jessner & Allgäuer-Hackl 2013). Letztlich liegen bei vielen Mehrsprachigen, insbesondere bei solchen, die in den bisher bewohnten Ländern bereits beschult wurden, literale Fähigkeiten wie z. B. Lese- und Schreibkompetenzen vor. An diese kann im Unterricht angeknüpft werden (Grießhaber 2022). Letztlich bilden alle mitgebrachten Sprachen eine Ressource nicht nur im Sprach- sondern in jedem Unterricht (Prediger & Uribe 2021). Die Effektivität von mehrsprachiger Arbeit mit Lerner:innen der Mehrheitssprache zeigt die longitudinale Metastudie von Collier und Thomas (2017). Für diese Untersuchung wurden Leistungen von über 7,5 Millionen Schüler:innen in über 36 Schulen über 32 Jahre lang in den USA gesammelt. Für jede Person liegen Daten für einen Zeitraum von drei bis fünf Jahre vor. Betrachtet wurden

¹ Exekutive Funktion – System v. a. aus drei grundlegenden Funktionen: Unterdrückung irrelevanter Informationen; Wechsel von einem Set von Informationen zum anderen; Updating und Monitoring von Information in Abhängigkeit von ihrer Relevanz im Arbeitsgedächtnis (Miyake et al. 2000).

² An der Stelle soll jedoch einschränkend auf relevante Einflussfaktoren wie sozioökonomischer Hintergrund oder Grad der Beherrschung der Sprachen verwiesen werden (Rosen et al. 2019).

monolingual und bilingual agierende Beschulungs- und Unterrichtscurricula und ihre mögliche Auswirkung auf die akademischen Leistungen der mehrsprachigen Schüler:innen. Als Ergebnis lässt sich zusammenfassend festhalten, dass sich der Einbezug und die Weiterentwicklung der Erstsprache(n) nicht nur äußerst positiv auf die kognitive Entwicklung, Motivation, Zufriedenheit und das Interesse, sondern auch auf sprachliche und fachliche Kompetenzen auswirkt. Positive Effekte von bilingualen Programmen zeigen sich auch für Schüler:innen, die einsprachig aufwachsen. Die Autor:innen verweisen sogar darauf, dass durch auf bestimmten Konzepten basierende bilinguale Programme Disparitäten, die häufig durch sozioökonomische Faktoren erklärt werden, ausgeglichen werden können.

2.1.3 Identität und Soziales

Es ist auch von großer Relevanz, dass Sprache – wie oben erwähnt – mehr als ein System von Zeichen, Lauten und Grammatik ist. Sie hängt sehr eng mit der Identität und den Gefühlen einer Person zusammen und ist häufig ebenfalls mit kulturellen Aspekten verbunden. Außerdem ist Sprache ein soziales Phänomen, denn sie wird selten im Vakuum, sondern primär in Kommunikationskontexten unterschiedlicher Reichweite zur Mitteilung, Positionierung und Aushandlung gebraucht. Sprache ist zudem ein Instrument der Macht, mit vielen Zuschreibungen verbunden und konstruiert zu großen Teilen unsere Realität (Winter et al. 2020). Das alles sollte im Zusammenhang mit Nutzung und Wertschätzung von allen Sprachen oder aber bei Sprachverboten stets erwogen werden. So kann u. a. durch Wertschätzung mitgebrachter sprachlicher, z. B. in den Familien erworbener Ressourcen eine Stärkung des für das erfolgreiche Lernen notwendigen Selbstkonzeptes bewirkt werden, durch Ausschluss das Gegenteil (Krumm 2020). Ferner steigert die Wertschätzung der Sprache, die auch einen großen Teil der Identität ausmacht, die Motivation und Bereitschaft zur Interaktion und die Qualität dieser (Bühlig & Duarte 2013). Außerdem kann durch den Einbezug der Minderheitensprachen der Umgang mit der Vielfalt als Normalität grundsätzlich gestärkt und interkulturelles Lernen gefördert werden (Fürstenau 2011).

2.2 Welche Möglichkeiten gibt es?

In den vorherigen Abschnitten sind wir darauf eingegangen, warum es so bedeutend ist, alle sprachlichen Ressourcen der Lerner:innen im Rahmen sprachlicher Förderung und Bildung, aber auch in jeder Form von Unterricht zu berücksichtigen. Nun stellt sich aber die Frage: Wie kann das erfolgen?

Inzwischen gibt es gut erprobte Ansätze und Methoden, die die Wertschätzung und Nutzung von Mehrsprachigkeit ermöglichen. Die unterschiedlichen Ansätze lassen sich auf einem Kontinuum von eher primärer Wertschätzung zu einer unmittelbaren und direkten Nutzung anordnen (Duarte & Günther-van der Meij 2018, Goltsev & Olfert 2023). Mit der Intensität des Einbezugs der Mehrsprachigkeit geht zugleich auch eine stärkere strukturelle Einbindung einher, die z. B. (schul)planerische Maßnahmen erfordert. In diesem Beitrag sollen Ansätze fokussiert werden, die sich im Rahmen des Unterrichts umsetzen lassen³.

Der Zugang, der insbesondere auf die Wertschätzung der sprachlichen Ressourcen, das Interesse an Sprachen sowie die Bewusstmachung der Bedeutung von Sprachen abzielt, ist die Sprachbe-

³ Eine ausführliche Darstellung bei Goltsev & Olfert 2023.

wusstheit bzw. *Language Awareness* (Gürsoy 2010, Luchtenberg 2010). Im Rahmen der unterschiedlichen Methoden innerhalb dieses Ansatzes wird die sprachliche Vielfalt in der Klasse, der unmittelbaren Umgebung und der Gesellschaft thematisiert und eine kritische Reflexion sowie wertschätzende Haltung angeregt. Zu konkreten Methoden innerhalb des Ansatzes gehören u. a. die Arbeit mit Sprachenportraits, Beobachtungen sprachlicher Vielfalt in der Umgebung und Reflexionen bestimmter mit Sprache verbundener aktueller Ereignisse (Busch 2012, Brinkmann et al. 2022).

Ein weiterer, allerdings stärker auf einen direkten Einbezug von Sprachen zielender Ansatz ist der des Sprachvergleichs. Dabei können je nach Fokus der Gegenüberstellung konkrete Merkmale und Einheiten unterschiedlicher sprachlicher Ebenen aber auch Strukturen oder Konzepte im Fokus stehen. Häufig werden Wortschatzelemente und grammatische Strukturen verglichen (Bredthauer 2019). Für die Umsetzung existieren unterschiedliche Möglichkeiten: Die Vergleiche können z. B. spontan von den Jugendlichen initiiert und von der Lehrkraft überwiegend nur begleitet, von der Lehrkraft initiiert und von Schüler:innen gestaltet und durchgeführt oder von der Lehrkraft initiiert, geplant und vorbereitet werden (Fürstenau et al. 2020).

Ein noch stärker vorhandene Ressourcen einbeziehender Zugang ist der der Interkomprehension. Dabei geht es um das Anknüpfen an bereits erworbene sprachliche Kompetenzen und Kenntnisse zwecks der Entwicklung insbesondere rezeptiver Fähigkeiten in weiteren Sprachen innerhalb derselben Sprachfamilie (Mehlhorn 2014). Hier werden Sprachverwandtschaften und die damit verbundenen Ähnlichkeiten zwischen Sprachen wie Deutsch und Englisch (Hufeisen & Marx 2007) verdeutlicht und trainiert. Damit werden u. a. Analogiebildungen gefördert. Grundsätzlich können durch konkrete Übungen – u. a. der Nutzung von Internationalismen – innerhalb dieses Ansatzes vorhandene Ressourcen zur Erschließung von Sprachen unterschiedlicher Familien verwendet werden (Goltsev & Olfert 2023).

Ein weiterer Ansatz, bei dem die Mehrsprachigkeit unmittelbar genutzt wird, der jedoch nicht die Unterrichtsebene überschreitet und keiner Veränderungen auf der Schulebene bedarf, ist das *Translanguaging*. Dieser wird häufig nicht als ein separater, sondern in jedem Unterricht grundsätzlich zu integrierender Zugang gesehen (Duarte & Günther-van der Meij 2018). Es handelt sich dabei um die Verwendung anderer Sprachen als der anerkannten Unterrichtssprache in bestimmten Unterrichtsphasen (Gantefort & Maahs 2020). Dies kann sowohl schriftlich als auch mündlich, in Einzel- und Partner:innen- oder Gruppenarbeit erfolgen. So können sich die Lerner:innen z. B. in Gruppenarbeitsphasen in ihren Familiensprachen austauschen, Informationen in anderen Sprachen als dem Deutschen suchen oder mehrsprachige Notizen des Gehörten, Gelesenen oder Geplanten erstellen (Velasco & García 2014). Das *Translanguaging* kann sowohl von den Lehrkräften als von den Lerner:innen initiiert sein (Gantefort & Maahs 2020).

Auf weitere Ansätze wie z. B. CLIL oder Immersion wird aufgrund der Notwendigkeit ihrer stärkeren und breiteren strukturellen Einbindung und der primären Nutzung im Kontext von Fachunterricht vor dem Hintergrund der Zielsetzung dieses Beitrages nicht näher eingegangen. Für eine ausführlichere Darstellung und Verweise, siehe Goltsev und Olfert (2023).

3. PROJEKT >AUF<

In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, wie die Mehrsprachigkeit in der Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache genutzt werden kann. Dies erfolgt am Beispiel des Projektes „Auffangen und Unterstützen ukrainischer Jugendlicher (AUF)“. Das Sprachförderprojekt ist eine Zusammenarbeit der Universität Regensburg – Professur für Deutsch als Zweitsprache und Professur für Mehrsprachigkeit und Deutsch als zusätzliche Sprache⁴, des Katholischen Erwachsenenbildungszentrums (KEB)⁵ und des CampusAsyl⁶.

3.1 Aufbau des Projektes

Die übergeordneten Ziele des Projektes sind, Jugendliche im Alter von 14 bis 18, die vor dem Krieg in der Ukraine nach Deutschland flüchteten, einerseits in der Übergangszeit bis zu Beschulung aufzufangen und ihnen das Gefühl der Zugehörigkeit und des Willkommenseins zu geben sowie das gewohnte Lernen in Präsenz und in Gruppen zu ermöglichen. Andererseits soll sowohl in dieser Phase als auch nach der Beschulung das Deutsche im Sinne konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Alltags- und Bildungssprache) unter Einbezug der mitgebrachten sprachlichen Ressourcen entwickelt und gefördert werden. Den in Deutschland bereits beschulten Jugendlichen wird ferner sprachliche Unterstützung bei der Bearbeitung von Hausaufgaben angeboten.

Das Gesamtprojekt wurde zu Beginn so angelegt, dass es mehrere Elemente verknüpfte⁷:

1. Kurse bzw. Angebote für die Jugendlichen: Eine mehrsprachige Deutschförderung sowie die Möglichkeit, psychosoziale Maßnahmen und Freizeitangebote in Anspruch zu nehmen. Aufgrund der festgestellten Bedarfe wurden diese durch punktuelle Aufklärungs- und Beratungsveranstaltungen u. a. zum Thema „Bildungswege in Deutschland“ ergänzt.
2. Fortbildungen und Schulungen für die Lehrkräfte. Diese erfolgten im Format gesonderter und regulärer universitärer Veranstaltungen. Ferner wird das Projekt wissenschaftlich begleitet.

Die Sprachkurse finden zweimal wöchentlich für jeweils eineinhalb Stunden statt und werden durch u. a. mit Feiertagen verbundene Ausflüge ergänzt. In jedem Kurs sind zwei oder mehr Lehrkräfte tätig, wobei diese Tandems so zusammengesetzt werden, dass mindestens eine Person pro Team die Erstsprache(n) der Jugendlichen (Ukrainisch und / oder Russisch) beherrscht. Das Projekt startete mit drei Kursen à ca. 12 Teilnehmer:innen. Im Laufe der ersten halbjährigen Phase gab es jedoch durch Rückkehr, Umzüge und Aufnahme neuer Jugendlicher eine stetige Fluktuation.

3.2 Mehrsprachigkeit und ihre Nutzung

Im Folgenden wird auf die Nutzung der Mehrsprachigkeit in den Kursen des Projektes AUF eingegangen. Die Grundlage der Darstellung bildet dabei sowohl die konzeptionelle Rahmung der Kurse als auch ihre konkrete Gestaltung und Wirkung. Für die beiden letzten Elemente werden Interviews mit den Lerner:innen und Lehrkräften ausgewertet. Die Interviews wurden mittels eines

⁴ Prof. Dr. Rupert Hochholzer und Prof. Dr. Evghenia Goltsev

⁵ <https://www.keb-regensburg.de/keb-katholische-erwachsenenbildung/> [12.10.2023].

⁶ <https://campus-asyl.de/> [12.10.2023].

⁷ Das Projekt startete mit der ersten Kohorte von Jugendlichen im Sommer 2022. Im Frühjahr 2023 ging es in die zweite Phase mit einer weiteren Kohorte. In diesem Beitrag werden Daten und Erkenntnisse aus der ersten Phase berichtet.

für die jeweilige Gruppe speziell konzipierten Leitfadens durchgeführt⁸. Mit einzelnen Lehrkräften wurden nach der Sichtung der ersten Ergebnisse weitere vertiefende Interviews geführt. Die Auswertung erfolgte mittels einer inhaltlich strukturierenden, themenorientierten qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Dabei wurden die zentralen Themen – insbesondere die Verwendung mehrsprachiger Ansätze – aus dem Erkenntnisinteresse heraus deduktiv gebildet. Die Entwicklung der Subkategorien – u. a. konkrete Beispiele der Umsetzung und Reaktionen auf die Verwendung – erfolgte induktiv. Die Ergebnisse werden in Form einer Synopse vorgestellt.

3.2.1 Konzeptionelle Rahmung in Bezug auf Mehrsprachigkeit

Die Nutzung der Mehrsprachigkeit bildete bereits in der Anlage des Projektes ein Kernelement und ist somit in der Konzeption, Struktur und der konkreten Unterrichtsumsetzung verankert. Die Zusammensetzung der Lehrkräftetandems ermöglicht im Prinzip eine flexible Nutzung aller Sprachen der Jugendlichen. Aus der Forschung ist allerdings bekannt, dass mehrsprachige Kompetenzen der Lehrkräfte nicht automatisch zu einer produktiven Arbeit mit allen Ressourcen führen und alle Lehrer:innen in diesem Bereich eine entsprechende Vorbereitung benötigen (Goltsev, Putjata & Knaus 2023). Daher wurden den Lehrkräften entsprechende Fortbildungen – u. a. eine Einführung in mehrsprachige Ansätze und Methoden und kontrastive Grundlagen der Sprachen Deutsch, Russisch und Ukrainisch – angeboten. Hierbei ist jedoch wichtig zu ergänzen, dass sich die Verwendung mehrsprachiger Ressourcen nicht auf diese drei Sprachen beschränken sollte, auch Fremdsprachen wie Englisch und Französisch wurden in die Vorbereitungen aufgenommen.

Um an den vorhandenen Kenntnissen der Jugendlichen anknüpfen und bedarfsorientiert arbeiten zu können, wurden zu Beginn des Kurses sprachbiografische Interviews sowie Sprachstandstestungen in mehreren Sprachen durchgeführt. Ferner wurden mit Sprachenportraits auch emotionale Verbindungen zwischen und mit den Sprachen erhoben. Zugleich wurden die Themen, die die Jugendlichen im Deutschen primär erschließen wollen – z. B. Ernährung oder Gespräche in einer medizinischen Praxis – eruiert.

3.2.2 Konkrete Nutzung der Mehrsprachigkeit

Aus den Berichten der Lehrkräfte ergibt sich, dass die Ansätze Sprachbewusstheit, *Translanguaging* und Sprachvergleiche häufig genutzt wurden⁹.

Im Rahmen der Sprachbewusstheit wurden insbesondere Sprachenportraits und reflektierende Gespräche eingesetzt. In beiden Fällen wurden neben konkreten Sprachen auch die damit verbundenen Emotionen thematisiert und so den Jugendlichen auch das Forum zum Teilen ihrer Erfahrungen gegeben. Insbesondere erfolgte dies jedoch im Rahmen von gemeinsamen Gesprächen. *Translanguaging* war im mündlichen Bereich, z. B. in den Gruppenarbeitsphasen ein organischer Teil des Unterrichts. Oft wurde jedoch auch für das Suchen von Informationen oder beim Schreiben von Texten auf andere Sprachen zurückgegriffen. Beim Verfassen von Texten wurden die Lerner:innen dazu ermuntert, in der Verschriftung alle ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen zu nutzen, um die gesetzten Schreibziele realisieren zu können. Bei

⁸ Die Interviews mit den Lerner:innen wurden von einer externen Person, die Deutsch, Ukrainisch und Russisch spricht, durchgeführt.

⁹ Beispiele für Interkomprehension ließen sich in keinem Interview finden.

verschiedenen Spielen, z. B. dem Beschreiben und Erraten von Berufen, konnten die Jugendlichen ihre Antworten ebenfalls in einer der Erstsprachen nennen. Weiterhin kam die Nutzung von Erstsprachen der Lerner:innen häufig bei der Erklärung von Themen und Aufgaben sowie in persönlichen Gesprächen zwischen den Lehrkräften und Jugendlichen und den Eltern zum Einsatz. In den Infoveranstaltungen hat sich das Projektteam ebenfalls stets um Mehrsprachigkeit bei der Wiedergabe der Informationen und Nachfragen bemüht.

Die Sprachvergleiche wurden in unterschiedlichsten Varianten am häufigsten benutzt. Das erfolgte sowohl nach einer Initiierung seitens der Lehrkräfte als auch von den Lerner:innen selbst ausgehend. Die häufigsten Bereiche waren Grammatik und Wortschatz, die am meisten herangezogenen Sprachen waren je nach der Passung zum behandelten Element die Erstsprachen der Jugendlichen und Englisch. So wurden z. B. neue Vokabeln bei einzelnen Themen sowohl durch eine Präsentation entsprechender Gegenstände oder Bilder als auch durch die Thematisierung ukrainischer und / oder russischer Äquivalente eingeführt. Die Wertschätzung der mitgebrachten Ressourcen erfolgte an der Stelle weiterhin dadurch, dass sich nicht nur die Jugendlichen mit deutschsprachigen, sondern auch die ohne Ukrainisch oder Russisch sozialisierten Lehrkräfte in einigen Fällen mit den erstsprachlichen Äquivalenten der Teilnehmer:innen befassen, sodass man sich in der nächsten Sitzung gegenseitig abfragen konnte.

3.2.3 Perspektiven der Teilnehmer:innen und der Lehrkräfte

Die Lerner:innen

Die Interviews mit den Jugendlichen sind insgesamt eher kurz angelegt worden und verfolgten primär die Zielsetzung, den Gesamteindruck der Jugendlichen sowie ihre Pläne in Bezug auf den Besuch des Kurses und ihre Bildungsaspirationen zu erfassen. Mehrsprachigkeit bildete dabei nur einen der Schwerpunkte und bezog sich überwiegend auf die Lehrkräftetandems. Weitere das Thema Mehrsprachigkeit vertiefende Interviews sind geplant.

Der Gesamteindruck, den die Lerner:innen äußerten, lässt sich als weitgehend sehr positiv zusammenfassen. Der Besuch des Kurses wurde als eine sehr schöne Erfahrung bezeichnet. Dabei werden solche Bezeichnungen wie "angenehm, entspannt, sehr hilfreich und interessant" verwendet. Die Jugendlichen nehmen das AUF-Kursangebot oft neben dem Schulbesuch mit intensiver Deutschförderung wahr, was sie u. a. mit der angenehmen Atmosphäre begründen. Im Kontext der Mehrsprachigkeitsnutzung werden besonders die erstsprachlichen Erklärungen seitens der Lehrkräfte hervorgehoben. Die Teilnehmer:innen sprechen davon, dass sie diese für sehr zielführend – sie machten es leichter zu verstehen – und motivierend hielten. Sie äußerten sich in diesem Kontext u. a. wie folgt:¹⁰

Beispiel 1: Ich mag meine Lehrkräfte, weil ich mit ihnen Russisch, Ukrainisch und Deutsch sprechen kann (TN G).

Beispiel 2: Wenn jemand bei 0 anfängt, muss es in der Muttersprache erklärt werden (TN A).

Beim zweiten Beispiel fällt auf, dass TN A das Verb "müssen" verwendet. Das deutet auf eine gewisse Selbstverständlichkeit eines solchen mehrsprachigen Unterrichts hin. Diese Haltung wird

¹⁰ Hierbei handelt sich um eine Übersetzung der Autorin aus dem Ukrainischen (Beispiel 1) und Russischen (Beispiel 2).

auch in anderen Interviews deutlich. So hebt ein Kursteilnehmer bei der Beschreibung einer neuen Lehrkraft besonders hervor, dass sie etwas Russisch spreche. Als daran anknüpfend gefragt wird, ob das helfe, dass die Lehrkräfte Russisch sprechen, antwortet er in einem, wegen der Frage eher überraschten Ton und sehr knapp "ja, ja natürlich" (TN D). Ein Verständnis der sprachlichen Vielfalt und ihrer Nutzung als Realität und Normalität, die nicht unerwünscht oder gar verboten ist, kann zur Stärkung des Selbstbildes und der Positionierung der eigenen Person als integraler Bestandteil einer vielfältigen Gesellschaft führen (Putjata 2017). Dies könnte also vorsichtig als ein Indiz für die Annäherung an das Erreichen eines der zentralen Ziele, die innerhalb und für AUF-Kurse verfolgt werden, nämlich das Gefühl der Zugehörigkeit zu vermitteln, verstanden werden. Die Interpretation gilt es jedoch in weiteren Gesprächen zu überprüfen.

In weiteren Feedbackrunden hoben die Teilnehmer:innen, z. T. auch ohne explizit auf Mehrsprachigkeit angesprochen worden zu sein, bei den Methoden Sprachvergleiche im Bereich Grammatik besonders hervor.

Die Lehrkräfte

Die Lehrkräfte, mit denen insgesamt intensiver über die Mehrsprachigkeit gesprochen wurde, betonten, dass sie es für sehr gewinnbringend hielten, alle vorhandenen Sprachen einzubeziehen. Auf einzelne Ansätze bzw. Methoden eingehend äußerten sie, dass der Einsatz von *Language Awareness* und insbesondere der Sprachenportraits sehr hilfreich sei, um die sprachlichen Hintergründe für die Nutzung im späteren Unterricht und die Wünsche in Bezug auf Erstsprachen zu erfassen. Sehr prominent wurden ferner die reflektierenden Gespräche hervorgehoben, in welchen tiefere Einblicke in die Haltungen zur Verwendung bestimmter Sprachen und ebenfalls in die traumatischen Erfahrungen der Jugendlichen gewonnen werden konnten. Die Teilnehmer:innen öffneten sich im Rahmen solcher Gespräche und sprachen sich aus. Das schien nach der Einschätzung der berichtenden Lehrkraft, ihrem Wohlbefinden gut zu tun und die Atmosphäre in der Gruppe weiter zu optimieren – sie spricht vom Aufbau einer starken Bindung – und die Motivation zu steigern. So erkundigte sich die Lehrkraft am Ende des langen Gesprächs bei den Jugendlichen, ob sie nicht enttäuscht seien, dass wenig Linguistisches besprochen wurde. Sie beteuerten energisch, dass das Gegenteil der Fall sei.

Das *Translanguaging* in all seinen Facetten – von der Möglichkeit des Sprecherwechsels beim Besprechen, Fragen und Erklären in der Gruppe oder untereinander bis zur Nutzung aller Ressourcen beim Schreiben – wird als sehr sinnvoll betrachtet. Für die mündliche Kommunikation wird zudem betont, dass die Möglichkeit des Einbezugs von Erstsprachen gerade am Anfang des Erwerbs des Deutschen sowohl pragmatisch, im Sinne des besseren Verstehens, als auch affektiv dem Abbau von (Sprech-)ängsten sehr dienlich ist. Die Flucht aus der Ukraine und das Ankommen in Deutschland sind mit vielen Ungewissheiten – z. B. der Integration in das neue Bildungssystem – sowie Sorgen verbunden. Dabei setzen sich die Jugendlichen selbst sowie ihre Erziehungsberechtigten sehr unter Druck, alles Neue zu durchdringen, sich anzueignen und die richtigen Entscheidungen zu treffen. Vor diesem Hintergrund berichtet eine Lehrkraft von einer regelrechten Entspannung als Reaktion auf den Klang vertrauter Sprachen. Der systematisch in den Unterricht einbezogene Wechsel zwischen den Einzelsprachen erlaubt zudem die vollständige Ressourcennutzung. Die Lehrkraft spricht nicht nur von Aufgabenlösungen, sondern auch der Möglichkeit, untereinander das gewohnte Sprachregister zu nutzen. In Bezug auf die Verwendung aller sprachlichen Ressourcen beim Verfassen von Texten wird zudem betont, dass das die Schreibmo-

tivation der Jugendlichen steigern, da es ihnen die Möglichkeit gibt, ihre Gedanken zu verschriften, ohne sich einzuschränken und jedes Wort nachschlagen zu müssen.

Sprachvergleiche werden als ein für das Erschließen und Begreifen von Strukturen besonders effizienter Ansatz beschrieben. Dieser unterstützt die Jugendlichen sowohl durch die Gegenüberstellung des Deutschen und der Erstsprachen als auch durch den Einbezug des Englischen. Besonders oft werden Sprachvergleiche im Rahmen der Grammatikvermittlung genutzt. So berichtet eine Lehrkraft von einem Fall, in dem etwas jüngere Teilnehmer:innen sich mit den verbalen Personalendungen beschäftigt haben und die Funktionsweise der Konjugation innerhalb des Paradigmas nicht nachvollziehen konnten. Sobald ihnen das ähnliche formal-funktionale Prinzip im Russischen anhand eines kurzen Beispiels aufgezeigt wurde, haben sie es unmittelbar verstanden. Diese Effizienz des Einbezugs von Erstsprachen wird auch anhand dieses Beispiels deutlich:

Beispiel 3: Nach einer langen Rede und Millionen von Texten erzähle ich es dann schnell auf Ukrainisch, systematisiere es und sofort haben es alle verstanden (LA H)¹¹.

Die Wortwahl verstärkt auf eine beeindruckende Weise die inhaltliche Aussage. Denn einerseits verwendet die Person den Ausdruck "lange Rede" und "Millionen von Texten" und als Gegensatz dazu "schnell" und "sofort". Insgesamt lassen sich also vielfältige und sehr positive Eindrücke vom Einsatz mehrsprachiger Zugänge in den Kursen feststellen. Die Lehrkräfte, die sich nach eigenen Berichten vor dem Kurs kaum bzw. nie systematisch mit mehrsprachigen Ansätzen und Methoden beschäftigt haben, scheinen diese nach wenigen Schulungen wunderbar angenommen zu haben. Interessant zu hören war zudem, dass durch die ressourcenorientierte Arbeit insbesondere die selbst lebensweltlich mehrsprachigen Lehrkräfte ihre eigenen Kompetenzen im Russischen und Ukrainischen, in solchen Unterrichtskontexten häufig zum ersten Mal als eine äußerst wertvolle Ressource erfahren.

4. FAZIT

Wie im ersten Teil des Beitrags dargestellt, zeigen Forschung und Erfahrungen aus der Praxis, dass die Nutzung und Wertschätzung der Ressource Mehrsprachigkeit von großer Bedeutung sind. In unterschiedlichen Kontexten sind bereits Ansätze und Methoden, die das ermöglichen, entwickelt und zum Teil erprobt worden. Im Projekt AUF sind diese im Rahmen von Deutschsprachkursen für ukrainische Jugendliche, die aufgrund des Krieges nach Deutschland geflohen sind, eingesetzt worden. Zu den zentralen Zielsetzungen des Projekts gehörten neben der Anbahnung der Mehrheitssprache das Auffangen und die Vermittlung des Gefühls der Zugehörigkeit.

Der Beitrag gibt einen Einblick in die Umsetzung und Wahrnehmung dieser didaktischen Zugänge seitens der Lerner:innen und der Lehrkräfte. Die Auswertung von Interviews mit beiden Gruppen erlaubt einen ersten, vorsichtig optimistischen Eindruck. Es wird deutlich, dass die beteiligten Lehrkräfte, obwohl sie vorher mit ressourcenorientierten Ansätzen kaum oder gar nicht vertraut waren, diese nach wenigen Schulungen gewinnbringend nutzen. Sie wenden primär Sprachbewusstheit, *Translanguaging* im Kommunikativen und im Schriftlichen und besonders häufig Sprachvergleiche an. Die Bedeutung der beiden ersten Ansätze sehen die Lehrer:innen ganz stark

¹¹ Eigene Übersetzung der Autorin aus dem Russischen.

ebenfalls im emotionalen Bereich. Mitunter wird darüber berichtet, dass Gespräche über die Bedeutung von Sprachen und das Hören vertrauter Sprachen das Eis brechen und die traumatisierten Jugendlichen sich öffnen und entspannen lassen können. Zudem wird in Bezug auf *Translanguaging* bzw. das Verwenden mehrerer Sprachen im Rahmen von Nachfragen sowie Erklärungen und insbesondere bei Sprachvergleichen der pragmatische Nutzen für die Effizienz für den Spracherwerbsprozess hervorgehoben. Denn damit können zahlreiche Sachverhalte nicht nur wesentlich schneller und verständlicher von den Lehrkräften erklärt werden, sondern eventuell auch überhaupt erst von den Lerner:innen thematisiert werden. Diese unterstützende, gar notwendige Funktion des Sprachwechsels wird von den Jugendlichen selbst ebenfalls thematisiert. Ferner betonen sie stets, dass sie sich in dem Sprachkurs sehr wohl fühlten.

In Bezug auf die Ergebnisse ist einschränkend anzumerken, dass es sich bei den Teilnehmer:innen und Lehrkräften um eine insgesamt kleine Gruppe handelt. Zudem ist zu berücksichtigen, dass der Sprachkurs in Bezug auf die Erstsprache(n) und das Herkunftsland der Jugendlichen eine sehr homogene Grundlage für die Nutzung der Mehrsprachigkeit bildet. Die Größe der Kurse und die Möglichkeit der intensiven Tandemarbeit der Lehrkräfte lassen sich ferner nicht ohne Weiteres auf alle Unterrichtskontexte übertragen.

Dennoch kann aus den Ergebnissen eine erste positive Bilanz gezogen werden. Neben der spracherwerbsbezogenen Effektivität¹² wird der emotionale Mehrwert der Nutzung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit sichtbar. Beide Aspekte spielen, wie in Abschnitt 2 gezeigt, in jedem Unterrichtskontext eine äußerst bedeutende Rolle. In diesem Beitrag wurden das Linguistische und Emotionale an der Mehrsprachigkeitsarbeit für eine Gruppe von Jugendlichen, die vom Krieg geflohen sind, betrachtet und Bedeutung erkannt. Daher wäre es daran anknüpfend wichtig, die Erforschung dieses Zugangs in weiteren Studien zu dieser Gruppe anhand von z. B. Interviews mit den Lerner:innen oder Unterrichtsbeobachtungen zu vertiefen. Es würde sich ferner lohnen, die spracherwerbsbezogene Effektivität mittels sprachlicher Tests zu erfassen. Weiterhin stellt sich eine Implementierung der Ansätze zur Mehrsprachigkeitsnutzung und -wertschätzung in der sprachlichen Arbeit mit Geflüchteten und im Bereich der Lehrkräftevorbereitung sowie deren Begleitung auch außerhalb des Projektes AUF als äußerst wünschenswert dar.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bialystok, Ellen (2009a): Bilingualism: the good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition* 12: 1, 3-11 [DOI: 10.1017/S1366728908003477].
- Bialystok, Ellen (2009b): Effects of bilingualism on cognitive and linguistic performance across the lifespan. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: Springer VS, 53-67.
- Bialystok, Ellen; Craik, Fergus; Klein, Raymond & Viswanathan, Mythili (2004): Bilingualism, Aging, and Cognitive Control: Evidence from the Simon Task. *Psychology and Aging* 19: 2, 290-303 [DOI: 10.1037/0882-7974.19.2.290].
- Bialystok, Ellen; Luk, Gigi; Peets, Kathleen & Yang, Sujin (2010): Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition* 13, 525-531. [DOI: 10.1017/S1366728909990423].

¹² Hier allerdings nicht an objektiven sprachlichen Daten erfasst.

- Bialystok, Ellen (2010): Global–local and trail-making tasks by monolingual and bilingual children: Beyond inhibition. *Developmental Psychology* 46, 93-105 [DOI: 10.1037/a0015466].
- Bredthauer, Stefanie (2019): Sprachvergleiche als multilinguale Scaffolding-Strategie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24: 1, 127-143. [Online: <https://zif.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/article/id/3179/>, 16.05.2023].
- Brinkmann, Lisa Marie; Duarte, Joana; Melo-Pfeifer, Sílvia (2022): Promoting Plurilingualism Through Linguistic Landscapes: A Multi-Method and Multisite Study in Germany and the Netherlands. *TESL Canada Journal*, 38: 2, 88-112 [DOI: 10.18806/tesl.v38i2.1358].
- Busch, Brigitta (2012): The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics* 33: 5, 1-22 [DOI: 10.1093/applin/ams056].
- Bühlig, Kristin & Duarte, Joana (2013): Zur Rolle lebensweltlicher Mehrsprachigkeit für das Lernen im Fachunterricht – ein Beispiel aus einer Videostudie der Sekundarstufe II. *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 44: 3, 245-275.
- Collier, Virginia & Thomas, Wayne (2017): Validating the Power of Bilingual Schooling: Thirty-Two Years of Large-Scale, Longitudinal Research. *Annual Review of Applied Linguistics* 37, 203-217. [DOI: 10.1017/S0267190517000034].
- Cook, Vivian (2016): Premises of multi-competence. In: Cook, Vivian & Wei, Li (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-25.
- De Bot, Kees (2019): Defining and Assessing Multilingualism. In: Schwieter, John W. & Paradis, Michel (Hrsg.): *The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 3-18.
- Duarte, Joana & Günther-van der Meij, Mirjam (2018): A holistic model for multilingualism in education. *E-JournALL. EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 5: 2, 24-43 [DOI: 10.21283/2376905X.9.153].
- Fürstenau, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS, 25-50.
- Fürstenau, Sara; Çelik, Yağmur & Plöger, Simone (2020): Language Comparison as an Inclusive Translanguaging Strategy: Analysis of a Multilingual Teaching Situation in a German Primary School Classroom. In: Panagiotopoulou, Julie; Rosen, Lisa & Strzykala, Jenna (Hrsg.): *Inclusion, Education and Translanguaging. Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften*. Wiesbaden: Springer VS, 145-162.
- Gantefort, Christoph & Maahs, Ina-Maria (2020): *Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen*. [Online: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf, 09.05.2023].
- García, Ofelia & Wei, Li (2014): *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Giovannoli, Jasmine; Martella, Diana; Federico, Francesca; Pirchio, Sabine & Casagrande, Maria (2020): The Impact of Bilingualism on Executive Functions in Children and Adolescents: A Systematic Review Based on the PRISMA Method. *Frontiers in Psychology* 11: 574789 [DOI: 10.3389/fpsyg.2020.574789].
- Grießhaber, Wilhelm (2008): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2022): *Deutsch als Zweitsprache* (6. unveränd. Aufl.). Hohengehren: Schneider, 292-305.
- Goltsev, Evghenia; Putjata, Galina & Knaus, Anastasia (2023): Teachers with Migration Background in German Discourse: Insights into Research on Education, Professional Integration and Self-Perception. In: Gutman, Mary; Zayusi, Wurud; Beck, Michael & Beckerman, Zvi (Hrsg.): *To Be a Minority Teacher in a Foreign Culture: Empirical Evidence from an International Perspective*. Wiesbaden: Springer VS, 125-138.

- Goltsev, Evghenia, & Olfert, Helena (2023): Mehrsprachige Methoden in der universitären Lehrkräftebildung. Erfahrungen und Wünsche der Studierenden. In: Hack-Cengizalp, Esra; David-Erb, Melanie & Corvacho del Toro, Irene (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis*. Bielefeld: WBV, 207-229.
- Grosjean, François (1989): Neurolinguists Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals In One Person. *Brain and Language* 36, 3-15.
- Gross, Megan; Buac, Milijana & Kaushanskaya, Margarita (2014): Conceptual Scoring of Receptive and Expressive Vocabulary Measures in Simultaneous and Sequential Bilingual Children. *American Journal of Speech-Language Pathology* 23: 4, 574-586
- Gürsoy, Erkan (2010): Language Awareness and Mehrsprachigkeit. [Online: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>, 09.05.2023].
- Hakuta, Kenji (1986): *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002): *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (2007): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Jessner, Ulrike & Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2015): Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hrsg.): *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Hohengehren: Schneider, 209-229.
- Kharkhurin, Anatoly & Wei, Li (2014): The role of code-switching in bilingual creativity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 18: 2, 153-169 [DOI: 10.1080/13670050.2014.884211].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2023): *Abfrage der geflüchteten Kinder/Jugendlichen aus der Ukraine, 10. Kalenderwoche (06.03.-12.03.2023)*. [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Ukraine/2023/AW_Ukraine_KW_10.pdf, 16.05.2023].
- Krumm, Hans-Jürgen (2020): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Luchtenberg, Sigrid (2010): Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Berlin: De Gruyter/Mouton, 107-117.
- Mediendienst Integration (2023): Ukrainische Flüchtlinge | Flucht & Asyl | Zahlen und Fakten. [Online: <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/ukrainische-fluechtlinge.html>, 30.04.2023].
- Mehlhorn, Grit (2014). Interkomprehension im schulischen Russischunterricht? Ein Experiment mit sächsischen Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 8. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19: 1, 148-168. [Online: <https://core.ac.uk/download/pdf/267972239.pdf>, 15.05.2023].
- Miyake, Akira; Friedman, Naomi. P.; Emerson, Michael J.; Witzki, Alexander H.; Howerter, Amy & Wager, Tor D. (2000): The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex "Frontal Lobe" Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology* 41 [DOI: 10.1006/cogp.1999.0734].
- Niedrig, Heike (2002): Strategien des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt – Analyse bildungspolitischer und konzeptioneller Ansätze. *Tertium comparationis* 8: 1, 1-13 [DOI: 10.25656/01:2916].
- Ouzia, Julia & Filippi, Roberto (2016): The bilingual advantage in the auditory domain: New directions in methodology and theory. In: Schwieter, John W. (Hrsg.): *Cognitive control and consequences of multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 299-322.
- Prediger, Susanne & Uribe, Ángela (2021): Exploiting the epistemic role of multilingual resources in superdiverse mathematics classrooms: Design principles and insights into students' learning processes. In: Fritz, Annemarie; Gürsoy, Erkan & Herzog, Moritz (Hrsg.): *Diversity Dimensions in*

- Mathematics and Language Learning: Perspectives on Culture, Education and Multilingualism*. Berlin: De Gruyter/Mouton, 80-97.
- Putjata, Galina (2017): "My teacher Had an Accent Too": Immigrant Teachers' and Counselors' Role in Multicultural Development – Perspectives of Multilingual Israelis. *Journal of Education* 197: 3 [DOI: 10.1177/0022057418782341].
- Rosen, Maya; Hagen, McKenzie; Lurie, Lucy; Miles, Zoe; Sheridan, Margaret; Meltzoff, Andrew & McLaughlin, Katie (2019): Cognitive stimulation as a mechanism linking socioeconomic status with executive function: A longitudinal investigation. *Child Development* 91, e762–e779 [DOI: 10.1111/cdev.13315].
- Taylor, Insup (2005): The mental lexicon: The situation with regard to multilingualism. In: Cruse, D. Alan; Hundsnurscher, Franz; Job, Michael & Lutzeler, Peter Rolf (Hrsg.): *Lexikologie / Lexicology* (2. Halbband / Volume 2). Berlin: De Gruyter, 1773-1781.
- Taylor, Insup & Taylor, Maurice Martin (1990): *Psycholinguistics: Learning and using language*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Velasco, Patricia & García, Ofelia (2014): Translanguaging and the Writing of Bilingual Learners. *Bilingual Research Journal* 37: 1 [DOI: 10.1080/15235882.2014.893270].
- Wattendorf, Elise; Westermann, Birgit; Zappatore, Daniela; Franceschini, Rita; Lüdi, Georges; Radü, Ernst-Wilhelm & Nitsch, Cordula (2001): Different languages activate different subfields in Broca area. *NeuroImage* 13: 6, Supplement, 624 [DOI: 10.1016/S1053-8119(01)91967-6].
- Wildemann, Anja; Akbulut, Muhammed & Bien-Miller, Lena (2016): Mehrsprachige Sprachbewusstheit zum Ende der Grundschulzeit. Vorstellung und Diskussion eines Elizitationsverfahrens. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21: 2, 42-56. [Online: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3084/>, 16.05.2023].
- Winter, Christina; Maahs, Ina-Maria & Goltsev, Evghenia (2020): Dinge beim Namen nennen? - Herausforderungen und Möglichkeiten der Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung. *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 3 [DOI: 10.18716/ojs/kON/2021.1.10].

ONLINE-LEHRE IN KRISENZEITEN – EINSICHTEN UKRAINISCHER DAF-STUDIERENDER

Olena Opanasenko

An der Nationalen Taras-Schewtschenko-Universität Kyjiw findet seit dem Frühjahr 2020 das Studium online statt. Dies trifft auch auf den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache (DaF) für die Studierenden mit Zweitfach Deutsch (Germanische Philologie und Übersetzung) zu. Seit dem Februar 2022 jedoch haben sich die Umstände des Online-Unterrichts aufgrund des russischen Angriffskriegs geändert, insbesondere aufgrund der Flucht vieler Studierender und Lehrender ins Ausland. Damit ergibt sich für den Online-Unterricht eine grundlegende Veränderung mit entsprechender Auswirkung auf den Lernprozess. Obwohl sich die Studierendengruppen seitdem in ihrer Zusammensetzung kaum verändert haben, sind die Lebens- und Lernkontexte der Studierenden in den letzten Monaten ganz anders geworden. Ziel der vorliegenden Studie ist es zu eruieren, welche Einflussfaktoren auf das Lernen sich für die Studierenden verändert haben und wie sich diese Veränderungen auf die Online-Lehre und das DaF-Lernen aus Sicht der Studierenden auswirkt. Im Rahmen leitfadengestützter Interviews zeigen sich negative Auswirkungen der aktuellen Lebens- und Lernsituationen auf die Konzentrationsfähigkeit der Lernenden, aber auch positive Veränderungen in Bezug auf deren Lernmotivation.

SCHLAGWÖRTER: DaF-Unterricht, Angriffskrieg, Flucht, Studierende mit Zweitfach Deutsch, explorative Studie, leitfadengestütztes Interview, Konzentrationsfähigkeit, Sprachlernmotivation, Lernsituationen

З весни 2020 року навчання в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка проходить в онлайн-форматі. Це стосується також занять з німецькою мови як іноземної для студентів спеціальності Німецька як друга іноземна мова (Германська філологія та переклад). Однак в лютому 2022 року умови онлайн-занять змінилися через російську воєнну агресію проти України, яка призвела передусім до того, що багато студентів та викладачів змушені були втекти закордон. В результаті заняття в онлайн-форматі зазнали значних змін, що відповідно вплинуло на навчальний процес загалом. Незважаючи на те, що склад студентських груп з того часу майже не змінився, їхні життєві умови та освітній процес стали зовсім іншими. Отже, метою презентованого дослідження є визначити, які фактори, що впливають на навчання, змінилися для студентів та як, на їхній погляд, ці зміни впливають на дистанційне навчання та вивчення німецької мови. За допомогою методу нестандартизованого інтерв'ю вдалося виявити негативний вплив нинішніх умов на здатність студентів концентруватися, а також позитивні зміни щодо мотивації до навчання.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: німецька мова як іноземна, воєнна агресія, втеча, студенти з другою іноземною мовою німецькою, пошукове дослідження, нестандартизоване інтерв'ю, концентрація уваги, мотивація, умови навчання

1. HINTERGRUND

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Deutschlernen im Krieg“ wurde eine Studie von zwei Dozentinnen der Nationalen Taras-Schewtschenko-Universität Kyjiw (TSU) in Kooperation mit der Justus-Liebig Universität (Gießen) durchgeführt. Der seit Februar 2022 in der Ukraine herrschende russische Angriffskrieg hat Auswirkungen auf alle Lebensbereiche der Ukrainer:innen. Auch der

Bereich Studium war und ist davon stark betroffen. Jedoch sind bis heute die psycho-sozialen Folgen der Kriegsbedingungen für Lehrende und Lernende noch kaum erforscht (vgl. Bouchara 2019, Kurapov et al. 2022). Hier setzt das aktuelle Forschungsprojekt an.

Die Kriegsumstände und die damit einhergehende Gefahr für das eigene Leben verursachten die Flucht von Millionen von Ukrainer:innen und stellten sie vor komplett neue und unbekannte Lebensbedingungen und damit auch neue Voraussetzungen für das Studium (vgl. Plutzar 2019). Die jungen Erwachsenen, aus denen die wesentliche Mehrheit der Studierendenschaft besteht, waren und sind davon besonders betroffen, und es lässt sich beobachten, dass viele in der Folge tief deprimiert und verletzt sind, was zum Sinken der Motivation beim Studium führte. Aber auch die Arbeitsbedingungen der Professor:innen, die selbst auch oft nicht mehr zu Hause sein konnten und technisch nicht gut versorgt waren, wirkten sich auf den Unterricht negativ aus. Daher erscheint es sinnvoll, Zusammenhänge zwischen den Kriegsfolgen, ihren Einflüssen auf die Lebenssituation und der Konzentration sowie Lernmotivation herzustellen und diese im Rahmen einer explorativen Studie zu untersuchen.

Das Ziel der Studie ist es, zu eruieren, welche Einflussfaktoren auf das Lernen sich für die Studierenden verändert haben. Im Rahmen der Studie ergeben sich zunächst zwei übergeordnete Forschungsfragen:

1. Wie hat sich die Lernsituation im Online-Unterricht durch die Kriegsumstände verändert?
2. Welche individuellen Einflussfaktoren auf das Lernen (kognitive und affektiv-motivationale) haben sich seit dem Frühjahr 2022 verändert?

Zudem ergeben sich zwei untergeordnete Forschungsfragen:

- 2(a) Welche Auswirkung hat die Kriegssituation auf die Konzentrationsfähigkeit der Studierenden?
- 2(b) Welchen Einfluss hat die Kriegssituation auf die Motivation der Studierenden, die Fremdsprache Deutsch im Online-Unterricht zu erlernen?

Um diese Forschungsfragen zu beantworten, wurde zwischen Juni und Dezember 2022 eine explorative Studie mit insgesamt sieben ukrainischen Germanistik-Studierenden der TSU Kyjiw durchgeführt, in der die Motivation sowie die Konzentrationsfähigkeit für den DaF-Unterricht und mögliche Einflussfaktoren darauf erhoben und analysiert wurden. Anhand des qualitativen Forschungsverfahrens war es möglich, individuelle Erfahrungen, Meinungen und Selbsteinschätzungen zu sammeln.

2. PSYCHOLOGISCHE FOLGEN VON KRIEG

Was die psychologischen Folgen von Kriegen auf Zivilist:innen betrifft, existiert bereits eine umfangreiche Studienbasis (vgl. Kurapov et al. 2022). Dabei haben sich vor allem zwei Forschungsstränge entwickelt, die einerseits die Auswirkungen auf (zivile) Personen in Kriegsgebieten, die den Krieg überlebt haben, und andererseits die Auswirkungen auf Geflüchtete untersuchen. Kurapov et al. (2022) stellen jedoch fest, dass ein Forschungsdesiderat darin besteht, die Auswirkungen von Kriegssituationen auf Zivilist:innen *während* des Konflikts zu eruieren (vgl. ebd.: 169f.). Die von ihnen durchgeführte Studie (ebd.) zielt daher darauf ab, den psycho-emotionalen Zustand ukrainischer Studierender sowie Universitätsmitarbeitender in der Ukraine abzubilden. An der Studie nahmen 458 Proband:innen von vier ukrainischen Universitäten teil. Die Ergebnisse zeigen stärkere

negative Auswirkungen des Krieges auf Studierende im Vergleich zu Mitarbeitenden sowie auf Frauen im Vergleich zu Männern (vgl. ebd.: 171). Es konnte zudem eine Zunahme des Drogenkonsums (Tabak und Alkohol) sowie der Einnahme von Schmerz- und Beruhigungsmitteln festgestellt werden (vgl. ebd.: 170). 97,8 % der Befragten berichteten von einer Verschlechterung ihres psychologischen Zustands (z. B. Depression, Erschöpfung, Einsamkeit, Nervosität oder Wut) und gaben an, sich ungesünder zu ernähren (vgl. ebd.: 171).

3. STUDIEREN IN KRIEGSSITUATIONEN

Auch zum Fremdsprachenlernen in Kriegssituationen gibt es bisher kaum Forschungsergebnisse. Antonivska (2022) unterstreicht jedoch die Bedeutung des Bildungssektors für die Ukraine – insbesondere der universitären Bildung – in der aktuellen Situation als ein Instrument „to preserve higher education in Ukraine and increase its contribution to the socio-economic development of the country“ (ebd.: 163). Sie benennt die großflächige Verstreuung der Studierenden und Lehrenden, den verringerten Zugang zu Bildung, die Unterbrechung des Bildungsprozesses sowie die Weiterentwicklung digitaler Kompetenzen als zentrale Herausforderungen für den Bildungsbereich (vgl. ebd.). Eine weitere Untersuchung, welche sich mit den Auswirkungen des Krieges auf Medizinstudierende in der Ukraine beschäftigt, legten Srichawla et al. (2022) vor. Da viele Studierende in westeuropäische Länder geflohen oder beim Militär sind, mussten sie ihre Ausbildung unterbrechen und die Sorge um Freund:innen und Familie oder gesundheitliche Folgen durch Verletzungen sowie psychische Belastung aushalten (vgl. ebd.: 16). Eine weitere Belastung besteht im Online-Unterricht, der ohne Präsenzzeiten die Qualität der Ausbildung verringert. Nicht zuletzt führen Flucht und Abwanderung der Lehrenden zu Personalmangel an den Universitäten (vgl. ebd.).

4. PHASEN DER FLUCHT UND AUSWIRKUNGEN AUF DAS LERNEN

Flucht aus Kriegs- oder Krisengebieten ist immer mit Unfreiwilligkeit verbunden und „in einem hohen Maß belastend und traumatisierend“ (Plutzer 2019: 217). Flüchtende werden emotional zutiefst erschüttert und verlieren ein tiefgreifendes Vertrauen in die Welt, wobei neben den Fluchtumständen auch fehlender Abschied oder Schuldgefühle gegenüber den Zurückgelassenen negative emotionale Auswirkungen sein können (vgl. ebd.). Um den Prozess der Migration genauer verstehen zu können, skizziert Plutzer (2019) fünf verschiedene Phasen. Im Kontext einer Flucht ist die Vorbereitungsphase oftmals sehr kurz bzw. nicht existent. Der Migrationsakt an sich ist oft mit schmerzhaften Trennungserfahrung verbunden und an sich gefährlich sowie traumatisierend. Die Ankunftssituation kann je nach Migrationssituation sehr unterschiedlich aussehen: „Je unfreiwilliger und ungeplanter die Migration, desto verstörender wird die Ankunftszeit erlebt“ (ebd.: 218). Verstörende Erfahrungen im Aufnahmeland, unerfüllte Erwartungen sowie das Realisieren des Verlusts können starke negative Emotionen wie Wut, Nervosität, Trauer oder Sehnsucht auslösen. Zudem ist der Blick vieler Geflüchteter in dieser Phase „meist zurückgewandt“ (ebd.: 219), der Erwerb einer neuen Sprache ist für viele nicht möglich. In der Desorganisationsphase kann „eine Auseinandersetzung mit der neuen Lebenswelt [erfolgen], eine Zuwendung zur neuen Sprache über den Alltagsgebrauch hinaus sowie die Überprüfung des mitgebrachten symbolischen Gepäcks hinsichtlich seiner Brauchbarkeit in der neuen Lebenssituation [erfolgen]“ (ebd.: 219). Erst in der Identitätsphase wird der Zwischenzustand der vorangegangenen Phasen überwunden, vor allem durch „ausgewählte [...] Identifikationsmöglichkeiten der alten und neuen Lebenswelt“ (ebd.: 221), die sich z. B. in Form erster Sprachkenntnisse zeigen. Wie Sprachunterricht die „innere [...]“

Neuorganisation in einer sensiblen Phase des Umbruchs [begleiten kann]“ (ebd.: 223), ist bisher noch wenig erforscht. Anhand eines Unterrichtsbeispiel aus dem Bereich des *Translanguaging* (vgl. ebd.: 225f.) macht Plutzar jedoch deutlich, dass Sprachunterricht – in ihrem Falle Deutschunterricht – ein Ort der Sicherheit und des Übens, in dem keine Sanktionen oder negativen Konsequenzen zu erwarten sind, sein sollte, um „Vertrauen aufzubauen“ (ebd.: 226) und die Sprachlosigkeit zu reduzieren.

5. INDIVIDUELLE EINFLUSSFAKTOREN AUF DAS LERNEN AM BEISPIEL VON KONZENTRATION UND MOTIVATION

In der Forschungsliteratur werden individuelle Einflussfaktoren auf das Lernen schon seit längerer Zeit diskutiert (u. a. vgl. Burwitz-Melzer et al. 2016). Dieser Beitrag konzentriert sich auf kognitive und affektive Faktoren, womit insbesondere Konzentration und Motivation gemeint sind. Unter Konzentration verstehe ich die Fähigkeit, jegliche Informationen kognitiv zu verarbeiten, wodurch alle nicht-kognitiven Leistungen, „die allein mit Muskelkraft erbracht werden“ (Schmidt-Atzert et al. 2004: 10), ausgenommen werden. Konzentration kann durch beeinträchtigende Faktoren reduziert werden, z. B. Müdigkeit, Kopfschmerzen oder viele gleichzeitige Aufgaben (vgl. ebd.: 9).

Unter Motivation wird im Beitrag Folgendes verstanden: „[...] ein psychischer Prozess, der die Initiierung, Steuerung, Aufrechterhaltung und Evaluation zielgerichteten Handels leistet“ (Dresel & Lämmle 2011: 81, zitiert nach Karagiannakis & Taxis 2017: 4). Dazu gehört auch, dass Motivation von individuellen Personenmerkmalen sowie von Merkmalen der jeweiligen Lernsituation abhängt, die miteinander in Wechselwirkung stehen. Zu Ersteren zählen u. a. Überzeugungen, Interesse oder Motive bzw. Annahmen über die eigenen Fähigkeiten, zur Lernsituation hingegen z. B. die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden oder die Kriterien für die Bewertung der Lernenden (vgl. Karagiannakis & Taxis 2017: 4).

Für den Fremdsprachenunterricht ist es auch relevant, den Begriff der Lernmotivation zu klären, der als „Wunsch oder [...] Absicht verstanden [wird], bestimmte Fähigkeiten oder Inhalte zu erlernen“ (ebd.: 4). Eine geläufige Möglichkeit, um Motivationstypen zu kategorisieren, ist die Unterscheidung in extrinsische und intrinsische Motivation. Die extrinsische Motivation zielt darauf ab, „die positiven Konsequenzen der Lernhandlung zu maximieren und die negativen zu minimieren“ (ebd.: 4), wobei diese Form der Motivation selbst- oder fremdbestimmt sein kann. Intrinsische Motivation hängt hingegen weniger von äußeren Faktoren, wie z. B. einer Belohnung ab, sondern kommt „von innen“, z. B. durch persönliches Interesse oder Freude an einem bestimmten Thema (vgl. ebd.). Zusätzlich kann Motivation auch in eine integrative sowie instrumentelle Form eingeteilt werden. Integrative Motivation bezieht sich darauf, sich z. B. mit einer Sprache zu beschäftigen, um die damit verknüpfte Kultur eigenständig kennenzulernen, wohingegen eine Person mit instrumenteller Motivation eine Sprache lernt, weil sie ihr in bestimmten Lebenskontexten nützt (vgl. ebd.: 5).

6. METHODISCHES VORGEHEN

Für die Auswahl der Studienteilnehmenden wurden zunächst die Studierenden der TSU mit Sprachunterricht in DaF zweier Dozierender gesichtet (insgesamt 6 Kurse aller Studienjahre. In einer Kriterienmatrix wurden dann potenzielle Studienteilnehmende zusammengestellt. Die Matrix

enthielt folgende Parameter: Geschlecht, Lehrperson¹, Studienjahr, Aufenthaltsort bzw. -land sowie technische und räumliche Voraussetzungen. Diese Kriterien sollten einerseits eine möglichst große Vielfalt der Studierenden sicherstellen (z. B. Geschlecht, Lehrperson, Studienjahr). Zudem wurde von diesen Kriterien angenommen, dass sie eine (indirekte) Auswirkung auf die Einstellungen und Wahrnehmungen und in der Folge auf die Konzentration und Motivation der Studierenden haben (vgl. Grum & Legutke 2016: 91f.). Die Befragten kamen beispielsweise aus verschiedenen Unterkunftsorten und verfügten über unterschiedliche technische und räumliche Voraussetzungen. Von den Studierenden wurden sieben ausgewählt, die als „typisch markierte Fälle [gelten]“ (ebd.: 91) und sich gleichzeitig maximal voneinander unterscheiden, um eine Variation der Teilnehmenden abzubilden (vgl. ebd.). Für den vorliegenden Beitrag wurden drei dieser Interviews ausgewählt und anonymisiert. Darunter waren zwei Frauen, die wegen des Krieges das Land verlassen hatten – Inna ist in Griechenland und Anna in Deutschland – und Artur, der die Ukraine nicht verlassen darf und daher unter Kriegsumständen in der Ukraine geblieben ist. Alle Interviewten sind entweder 19 oder 20 Jahren alt, weshalb angenommen wird, dass sie ähnliche Ziele haben, z. B. Studienabschluss und anschließende Arbeitssuche. Die Untersuchung wurde im Sommer 2022 durchgeführt, um zu erfassen, wie sich die zu diesem Zeitpunkt noch relativ neue Situation des Krieges auf den Lernprozess der Studierenden auswirkte.

Die Einzelinterviews fanden zwischen der jeweiligen vertrauten DaF-Dozentin und der:dem jeweiligen Interviewpartner:in via Zoom statt. Das Interview mit Artur musste wegen technischer Schwierigkeiten ein zweites Mal² durchgeführt werden. Die Interviews wurden von der Dozentin auf Ukrainisch durchgeführt, um zu ermöglichen, voraussichtlich auch schwierige, emotionale und stark persönliche Themen besprechen und ausdrücken zu können³. Die Interviews wurden bewusst nach dem Prüfungszeitraum des Semesters geführt, um eine hierarchische Abhängigkeit der befragten Studierenden so gering wie möglich zu halten und auch emotionalen Druck, der in der Vorbereitungszeit auf die Prüfungen entsteht, zu verringern.

Im Folgenden werden auszugsweise drei der gestellten Fragen des Leitfadeninterviews ausgewählt, um die untergeordneten Fragestellungen nach Motivation und Konzentration zu beantworten:

1. Wie sieht Ihre aktuelle Lebens- und Lernsituation aus?
2. Welche Auswirkungen hat die aktuelle Situation auf Ihre Konzentrationsfähigkeit für das Deutschstudium?
3. Inwiefern hat sich seit Beginn des Krieges Ihre Motivation Deutsch zu lernen verändert?

Da die Fragestellungen nicht sprachanalytisch sind, sondern eine inhaltliche Beantwortung im Vordergrund steht, wurden die Interviews nach standardorthographischen Regeln in Anlehnung an Kuckartz (2007) transkribiert. Längere Pausen der Befragten wurden durch Auslassungspunkte [...] markiert. Im Anschluss wurden die Interviews mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2010) ausgewertet.

¹ Die Studie wurde in den Deutschkursen von zwei Dozentinnen der TSU durchgeführt. Um eine gleichmäßige Zuordnung vornehmen zu können, wurde der Name der Lehrperson in der Matrix eingefügt.

² Da die Interviewerin zum Zeitpunkt des zweiten Interviews in der Ukraine war, konnte das Gespräch persönlich stattfinden.

³ Die Interviews wurden von der Autorin ins Deutsche übersetzt. Das ukrainische Original der zitierten Interview-Stellen wird jeweils in Fußnoten angegeben.

7. ERGEBNISSE

In den folgenden drei Abschnitten werden die Ergebnisse zu den ausgewählten Fragen aus dem Interview dargestellt. In Abschnitt 3.1 werden die aktuellen Lebens- und Lernumstände der drei befragten Studierenden zusammengefasst, Abschnitt 3.2 thematisiert die Auswirkungen der Situation auf die Konzentrationsfähigkeit und Abschnitt 3.3 beschäftigt sich mit den entsprechenden Auswirkungen auf ihre Motivation, so wie sie von den Lernenden selbst berichtet wurden.

7.1 Aktuelle Lebens- und Lernumstände: Drei Situationsbeschreibungen

Unter den drei befragten Personen hält sich Inna in Griechenland auf. Sie ist mit ihrer Schwester ausgewandert und beschreibt, dass ihre aktuelle Lebens- und Lernsituation schwieriger geworden ist: „Mir scheint, dass es jetzt schwieriger geworden ist: wegen der bestimmten Umstände (zum Beispiel das Leben im Ausland) entstehen Probleme mit dem Internet. [...] Auf diese Probleme stießen nicht nur die Studierenden sondern auch unsere Professoren“⁴ (Inna; 01:20-01:47 min). Die zweite Befragte, Anna, deren aktueller Wohnsitz in Berlin (Deutschland) ist, spricht in Bezug auf den neuen Ort und die fremde Wohnung, in der sie mit ihrer Mutter untergebracht ist, von einer großen Belastung, da sie z. B. kein eigenes Zimmer hat, in dem sie arbeiten kann (vgl. Interview Anna; 06:58-8:52): „Das Zimmer, das uns die Gastfamilie gegeben hat, einen herzlichen Dank dafür!, ist natürlich nicht eingerichtet, wie mein Arbeitszimmer [...]. Am häufigsten habe ich in der Küche gearbeitet [...]. So, ich kann sagen, dass diese Situation nicht die beste war und nicht so gut für den Lernprozess geeignet ist“⁵ (Anna; 06:58-08:52 min).

Artur stammt aus Mariupol und musste seinen Wohnsitz aus familiären Gründen in der Kriegssituation mehrfach ändern. Beim zweiten Interview (s. o.) berichtet er über eine wesentliche Verbesserung seiner aktuellen Lebens- und Lernumstände im Vergleich zum ersten Interviewzeitpunkt: „Jetzt schon besser, wesentlich besser: Ich habe mein Zimmer, meinen Computer und sogar oft Internetverbindung, wenn der Strom nicht ausfällt. Aber, wenn man mich über Anfang des Krieges fragt, so hatte ich nichts. Dann saß ich in einem Dorf mitten in den Karpaten, wo wir ein Haus hatten, in dem 15 Menschen lebten. Und für diese 15 Personen gab es nur einen Router. Und es genügte, die Nachrichten im Textformat zu lesen, das war alles. Es gab fast kein Internet. [...]“⁶ (Artur; 3:56-5:17 min). Die Antworten auf die erste Frage bringen uns zu der Erkenntnis, dass außer der technischen Faktoren, die zugleich Hindernisse bei allen Befragten in Bezug auf das Fremdsprachenlernen waren, auch emotionale Aspekte berücksichtigt werden müssen. Ein fremder Ort bzw. ein fremdes Land sind zunächst eine Herausforderung für das Lernen (vgl. Bouchara 2019).

⁴ „Мені здається, що стало важче: через певні обставини (наприклад життя за кордоном) виникають проблеми з інтернетом. [...] З цією проблемою стикаються не лише студенти, а й викладачі.“

⁵ „Кімната, яку нам надала наша сім'я, безперечно ми дуже дякуємо їм за це!, не облаштована як моя кімната вдома [...] Найчастіше мені доводиться працювати на кухні [...]. Тому я можу сказати, що моя ситуація не найкраща, що підходить др навчального процесу.“

⁶ „Зараз вже краще, набагато краще: у мене є моя власна кімната, мій комп'ютер та навіть інтернет зв'язок, якщо є світло. Але, якщо мене запитують про початок війни, тоді у мене не було нічого. Тоді я сидів в селі десь глибоко серед Карпатських гір: там у нас був будинок, в якому мешкали 15 людей. На всіх у нас був лише один роутер. Цього вистачало, щоб прочитати лише новини в текстовому форматі – і це було все. Інтернету майже не було [...]“

7.2 Auswirkungen auf die Konzentrationsfähigkeit

Die Antworten auf die zweite Frage nach den Auswirkungen der aktuellen Situation auf die Konzentrationsfähigkeit für das Deutschstudium zeigen Zusammenhänge zur aktuellen Lebens- und Lernsituation der Studierenden. Alle drei Befragten sprachen über unbewusste emotionale Hindernisse beim Lernprozess: „[...] In den ersten Monaten des Krieges, als wir notfällige Ferien haben mussten, war es emotional sehr schwierig, daher war es schwer sich zu zwingen zu studieren und überhaupt was zu machen [...]“⁷ (Inna; 04:41-06:08 min). Aber dann, mithilfe des Unterrichtsbeginns benennt Inna wesentliche Verbesserungen hinsichtlich der Konzentrationsfähigkeit: „Aber mit der Zeit, als wir unser Studium zurückhaben konnten, ist es besser geworden. Man kann sagen, dass wir zu unserem früheren Leben zurückkehren konnten und es weiterführen“⁸ (Inna; 04:41-06:08 min).

Anna berichtet einerseits davon, dass ihr Konzentrationsniveau durch die räumlichen Umstände in Berlin sowie durch Deutschunterricht, den sie für ukrainische Kinder erteilt, niedrig ist (vgl. Interview Anna; 10:13-11:04 min). Andererseits benennt sie eine wesentliche Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse wegen der praktischen Anwendung des Deutschen im Alltag. Diese Anwendung deckt ein breites Spektrum ab: Von der Hilfe für andere Ukrainer:innen bei Behörden bis zur Betreuung von ukrainischen Schüler:innen.

Artur teilt seine Ängste und den in der Folge stark zugenommenen Konzentrationsverlust mit: „In den ersten Monaten des Krieges war es emotional sehr schwierig, daher war es schwer mich zu zwingen zu studieren und überhaupt was zu machen. [...] Das war bestimmt mit dem Stress verbunden: Wir wussten allerdings nicht, was sich lohnt zu machen und was nicht. Mein Bewusstsein schrie mir zu, dass ich nicht beim Unterricht sein sollte, sondern mein Land verteidigen. Bis zum Ende des Semesters konnte ich mit mir nicht klarkommen. Daher habe ich zunächst Probleme mit den Kenntnissen und dann mit den Noten gekriegt und meine Konzentrationsfähigkeit war aufgelöst.“⁹ (Artur; 10:14-13:03 min). Es ist nicht verwunderlich, dass Arturs Konzentration stark negativ beeinflusst war und u. a. auf eine emotionale Zerrissenheit zurückzuführen ist, die viele Studierende in der Ukraine aktuell belastet (vgl. Antonivska 2022).

Die Ergebnisse zur zweiten Frage bringen uns zur Erkenntnis, dass Konzentrationsverlust bei den Befragten kein Einzelfall ist: Alle drei Interviewpartner:innen berichten über niedrige Konzentration, die durch Stress verursacht wird. Auf das Sinken der Fähigkeit sich im Unterricht zu konzentrieren, wird von Anna und Inna durch Routinen reagiert, um die nötige Steigerung der Konzentration zu erreichen. Die Situation von Artur erscheint anders, er konzentriert sich auf Gedanken und Sorgen um das Land und die Familie.

⁷ „[...] В перші місяці війни, коли у нас були вимушені канікули, емоційно було дуже важко, тому було неймовірно важко заставити себе вчитись та і взагалі щось робити [...]“

⁸ „Але з часом, коли ми знову змогли повернутись до навчання, стало краще. Можна сказати, що ми нібито повернулись до нашого попереднього життя та можемо продовжувати його далі.“

⁹ В перші місяці війни емоційно було дуже важко, тому було неймовірно важко заставити себе вчитись та і взагалі щось робити. [...] Це, безперечно, було пов'язано зі стресом: в першу чергу ми не розуміли, що варто робити, а що ні. Моя свідомість кричала мені, що я маю бути не на навчанні, а захищати свою країну. До кінця семестру я не міг впоратись із собою. Тому спочатку з'явилися проблеми зі знаннями, потім з оцінками. В кінці кінців я повністю втратив концентрацію.

7.3 Auswirkungen auf die Motivation

Um die Ergebnisse anschaulicher zu machen, werden im Folgenden die drei Antworten der Studierenden parallel dargestellt. Auf die Frage nach einer Veränderung der Motivation seit Beginn des Krieges Deutsch zu lernen, antwortet Inna wie folgt: „Für mich persönlich schon, besonders als ich reisen musste. Dann habe ich verstanden, wofür ich Fremdsprachen brauche: *Das hilft mir andere zu verstehen und mich in verschiedenen Ländern komfortabler zu fühlen*“¹⁰ (Inna; 06:15-06:30 min). Anna fügte zu dieser Frage hinzu: „Vor allem jetzt unter den Kriegsumständen *helfen meine Sprachkenntnisse vor allem mein Land zu unterstützen und meinen Mitbürgern zu helfen*. Außerdem ist das momentan, was mich von Problemen ein bisschen ablenkt und was mir riesige Freude bringt.“¹¹ (Anna; 26:00-29:52 min). Artur schließt als letztes an: „Ich würde sagen schon. Als meine Familie nach Deutschland ausgereist war, musste ihr jemand helfen, das war ich. Dann habe ich verstanden, wofür ich diese Fremdsprache brauche: *Das hilft vor allem meiner Familie und vielleicht irgendwann mir [...]*“¹² (Artur; 15:06-16:23 min).

Diese drei kurzen Ausschnitte aus den Antworten, insbesondere die hervorgehobenen Aussagen, weisen darauf hin, dass die Motivation der drei Befragten – aus unterschiedlichen Gründen – ausgesprochen hoch ist und durch die Situation angestiegen ist. Ergänzend dazu ist interessant, was die Interviewten auf die Frage nach weiteren Bedarfen und Wünschen für den Deutschunterricht geantwortet haben. Die drei Studierenden haben unterschiedliche Meinungen, die sich aufgrund ihrer aktuellen Lebensbedingungen entwickelt haben: Für Inna wäre es wichtig, mehr Reise- und Alltagslexik zu erlernen, Anna hält es für sinnvoll, sich mehr in Richtung Sprach-Methodik zu entwickeln und für Artur wäre es hilfreich, mehr ‚Behördensprache‘ lernen zu können.

8. FAZIT UND AUSBLICK

Das hier vorgestellte qualitativ-explorative Forschungsprojekt und die ersten Ergebnisse daraus lassen uns verschiedene, teils widersprüchliche Schlussfolgerungen ziehen. Interessant ist vor allem das Ergebnis, dass die Studierenden nicht von einer gesunkenen Motivation zum Fremdsprachenlernen in der Kriegszeit berichten, sondern – im Gegenteil – eine neue, praxisbezogene Motivation gefunden haben. Wenn auch nicht auf den Kontext von Krieg und Flucht bezogen, schließt das an Kleppin und Reich (2016) an, die darlegen, dass „Lernende an Hochschulen in Sprachlehrveranstaltungen [...] spezifische Motive und Motivationsstile mit[bringen], auf die Lehrende [...] eingehen müssen“ (ebd.: 76). Diese individuelle Motivation sollte – vor allem im Kontext des Fremdsprachenlernens von Erwachsenen an Hochschulen – möglichst berücksichtigt werden. In der vorliegenden Studie ist zudem zu sehen, dass Konzentration und Motivation der Studierenden im engen Zusammenhang mit deren aktuellen Lebensumständen stehen. Trotz der schwierigen Lebensumstände ist die hohe Motivation zum Fremdsprachenlernen bemerkbar. Solche Faktoren, wie selbstbewusst anderen Hilfe zu leisten, sind entscheidend für die Motivation, Fremdsprachenkenntnisse weiterzuentwickeln. Insbesondere in der Kriegssituation bestätigt sich,

¹⁰ Особисто для мене – так, особливо, коли я мусила подорожувати. Тоді я зрозуміла, для чого мені потрібна іноземна мова: це допомагає мені розуміти інших та почуватись комфортно в інших країнах (закордоном).

¹¹ Особисто для мене – так, особливо, коли я мусила подорожувати. Тоді я зрозуміла, для чого мені потрібна іноземна мова: це допомагає мені розуміти інших та почуватись комфортно в інших країнах (закордоном).

¹² В першу чергу зараз, за обставин війни, мої знання іноземної мови допомагають мені підтримати мою країну і допомогти моїм співвітчизникам за кордоном. Крім цього, це зараз для мене такий спосіб абстрагуватись від актуальних проблем, чому я, безперечно, радію.

dass Motivation „komplex, individuell und dynamisch“ (Riemer 2017: 11) ist und von persönlichen und biographischen Faktoren wie der Persönlichkeit, den Lebensumständen und den Einstellungen der Lernenden abhängt (vgl. ebd.), die allein bei den drei Proband:innen der vorliegenden Studie unterschiedlich sind. Zudem lässt sich zeigen, dass sich verschiedene Motivationstypen nicht gegenseitig ausschließen: Einerseits kann den Proband:innen eine starke instrumentelle Motivation zugewiesen werden, da sie Deutsch für ihren Lebens- und späteren Berufsalltag brauchen. Andererseits spielt auch die intrinsische bzw. integrative Motivation eine große Rolle, um für Angehörige zu übersetzen oder in einem neuen Lebensumfeld anzukommen.

Da es sich um eine qualitativ-explorative Studie mit einer kleinen Stichprobe an interviewten Personen handelt, ist die Reichweite der Untersuchung beschränkt und nicht umfassend auf andere Kontexte übertragbar. Die Ergebnisse können jedoch einen ersten Einblick in ein Forschungsfeld geben, welches – allein aufgrund der andauernden Kriegssituation in der Ukraine – noch viel zukünftigen Forschungsbedarf aufweist, um die Konsequenzen einer solchen Konfliktlage, z. B. für Studierende, abzubilden. Was die Umsetzung der Interviews angeht, muss reflektiert werden, dass sie von einer für die Studierenden vertrauten Person durchgeführt wurden. Somit ist die Forscherin bzw. Interviewerin eine entscheidende Variable in der Erhebung, was in der Interviewforschung oftmals nicht zu vermeiden, jedoch bei der Interpretation der Daten zu berücksichtigen ist.

Die Ergebnisse können als Grundlage für weitere Studien dienen. In der Zukunft wäre es sinnvoll, auch Interviews mit Lehrkräften in Bezug auf die Veränderung des Unterrichtsprozesses durchzuführen, z. B. inwiefern sie ihren Unterricht angepasst haben. Das würde dann eine andere Perspektive zur Frage der Motivation beim Unterricht ermöglichen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Antonivska, Maryna (2022): Russian-Ukrainian War: challenges and perspectives for higher education. *Collection of Scientific Papers «SCIENTIA»*. [Online: <https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/587>, 14.12.2023].
- Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig üa. und erw. Aufl.). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Bouchara, Abdelaziz (2019): Bildungsbedürfnisse und Hindernisse von Geflüchteten in Deutschland: eine empirische Studie zu sozialen Netzwerken von Geflüchteten an deutschen Hochschulen. *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien* 18: 31, 53-72. [Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-62767-2>, 14.12.2023].
- Büttner, Gerhard & Schmidt-Atzert, Lothar (2004): *Diagnostik von Konzentration und Aufmerksamkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Grum, Urska & Legutke, Michael K. (2016): Sampling. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 78-89.
- Karagiannakis, Evangelia & Taxis, Silja-Susann (2017): Motivation im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 57, 3-9.
- Kleppin, Karin & Reich, Astrid (2016): Sprachen lernen und lehren an Hochschulen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig üa. u. erw. Aufl.). Tübingen: Narr, 74-79.
- Kuckartz, Udo (2007). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kurapov, Anton; Pavlenko, Valentyna; Drozdov, Alexander; Beziudna, Valentyna; Reznik, Alexander & Isralowitz, Richard (2023): Toward an Understanding of the Russian-Ukrainian War Impact on University Students and Personnel. *Journal of Loss and Trauma* 28: 2. [DOI: 10.1080/15325024.2022.2084838].
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Plutzer, Verena (2019): Sprachenlernen im Kontext von Flucht und Migration – Psychologische Aspekte und ihre Implikationen für den Deutschunterricht. In: Schmölder-Eibinger, Sabine; Akbulut, Muhammed & Bushati, Bora (Hrsg.): *Mit Sprache Grenzen überwinden – Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*. Münster: Waxmann Verlag, 215-228.
- Riemer, Claudia (2017): Was Deutschlernende berichten. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 57, 11-19.
- Srichawla, Bahadar Singh; Khazeei Tabari, Mohammad Amin; Găman, Mihnea-Alexandru; Munoz-Valencia, Alejandro & Bonilla-Escobar, Francisco J. (2022): War on Ukraine: Impact on Ukrainian Medical Students. *International Journal of Medical Students* 10: 1, 15-17.

III

DEUTSCHLEHREN & -LERNEN MIT SPEZIFISCHEN METHODEN

MEDIEN IN LINGUISTIK UND SPRACHLEHRE – EIN BLICK IN GEGENWART UND ZUKUNFT

Ines-A. Busch-Lauer

Medien spielen in unserer Lebenswelt eine zunehmende Rolle für die orts- und zeitunabhängige Verbreitung von Informationen, für den Informationsaustausch, die Speicherung von Daten und auch für das Lehren und Lernen. Ausgehend vom rasanten Medienwandel der letzten Jahre betrachtet der Beitrag die Nutzung von Medien in der Linguistik und Sprachlehre, zeigt exemplarisch aktuelle Möglichkeiten der digitalen Medien- bzw. Toolnutzung für den Sprachunterricht auf und versucht, einen Ausblick für die Zukunft zu geben. Wie werden digitale Medien und Tools, aber auch die Entwicklung der künstlichen Intelligenz unser Medienbewusstsein, unsere Mediennutzung und unsere Sprachlehr- und -lernwelt prägen? In diesem Kontext betrachtet der Beitrag Vorteile, die uns Medien auch in Zukunft bieten werden, spricht aber auch Risiken und Gefahren an.

SCHLAGWÖRTER: Medienwandel, Linguistik, Sprachlehre, Digitalisierung

Медіа відіграють все більшу роль у нашому житті з огляду поширення інформації незалежно від часу та місця, обміну інформацією, зберігання даних, а також з огляду викладання та навчання. Враховуючи швидкі зміни в медіа за останні роки, ця стаття розглядає використання медіа в лінгвістиці та викладанні мов, демонструє приклади сучасних можливостей використання цифрових медіа та інструментів у викладанні мов і намагається дати прогноз на майбутнє. Як цифрові медіа та інструменти, а також розвиток штучного інтелекту вплинуть на нашу обізнаність щодо медіа, використання медіа та світ викладання і вивчення мов? У цьому контексті в статті розглядаються переваги, які нам забезпечать медіа у майбутньому, а також відповідні ризики та небезпеки.

KLÜCHOWI SLOWA: зміни в медіа, лінгвістика, викладання мов, діджиталізація

1. MEDIEN UND MEDIENWANDEL

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, exemplarisch den rasanten Medienwandel im Kontext von linguistischer Forschung und Fremdsprachenunterricht aufzuzeigen und anhand von Beispielen darzustellen, wie Medien in Gegenwart und Zukunft die Forschungs- und Lernprozesse, besonders im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, im Kontext von Hochschule und Alltag gestalten könn(t)en. Damit sind in diesem Beitrag wesentliche Informationen aus dem Plenarvortrag des Symposiums Brüche und Kontinuitäten (BuK, Hannover 2023) verortet. Die genannten Aspekte werden durch Zusatzinformationen auf dem Padlet *Medien in Linguistik und Fremdsprachenlehre* (Busch-Lauer 2023) ergänzt.

Mit der Entwicklung der verschiedenen technischen Kommunikationsmöglichkeiten haben sich Medien in ihrer unterschiedlichen analogen, auditiven, visuellen oder multimodal-digitalen Ausprägung zur Darstellung, Speicherung, Übermittlung und Verarbeitung von Wissen etabliert (Breunig, Handel & Kessler 2020, Kramp 2020). Das Internet, soziale Medien und die aktuell rasante digitale Transformation unseres Lebens beschleunigen die Optionen, Informationen und Daten schnell, zeit- und ortsunabhängig zu speichern, auszutauschen und für vielfältige Zwecke zu nutzen, enorm.

Die Anzahl an multimodalen Websites ist seit Beginn des Internetzeitalters rasch gestiegen und wird durch Suchmaschinen und eine Vielzahl an Messenger-Diensten und sozialen Netzwerken weiter optimiert. Die zeitversetzte und früher häufig nur über einen Kommunikationskanal / ein Medium erfolgte Nachrichtenübermittlung (z. B. Fernsehen, Radio, Podcast) ist einer zeit- und ortsunabhängigen und vor allem interaktiven Kommunikationsweise gewichen, die insbesondere durch die Entwicklung und Nutzung des Allroundmediums Smartphone möglich wurde und in einem unglaublichen Tempo voranschreitet. Hierbei spielen nicht nur Apps und Video- und Streamingdienste, sondern insbesondere die sozialen Medien mit der Influencer-Szene eine besonders große Rolle. Mit der Digitalisierung und der Entwicklung der künstlichen Intelligenz erhalten Medienwandel und Mediennutzung noch einmal eine enorme qualitative Veränderung, deren Effekte es noch zu untersuchen gilt. In vielen Bereichen wird Kommunikation aktuell über Robotersysteme, virtuelle Assistenten und Chatbots, Avatare und Algorithmen beeinflusst, was zu einer Verschmelzung von realer und virtueller Wahrnehmung führt und damit auch zu völlig neuen Forschungsfragen in den Sprach- und Kommunikationswissenschaften, insbesondere zu Kommunikationsszenarien und Interaktionen zwischen Mensch und Maschine. Wird unsere Kommunikation durch digitale Tools einfacher und verständlicher? Wird sie stärker mündlich als schriftlich geführt oder ist sie sogar komplett barrierefrei? Beeinflussen technische Neuerungen wie virtuelle und augmentierte Realität und künstliche Intelligenz unsere Kommunikation so stark, dass wir keine Fremdsprachen mehr lernen müssen, sondern eine Verständigung durch automatisierte Übersetzung möglich wird? Diese Fragen können derzeit nicht beantwortet werden, weisen jedoch auf die großen Vorteile, aber auch auf die Gefahren und Risiken der unbedarften Nutzung von technischen Innovationen hin.

In engem Zusammenhang mit dem rasanten Medienwandel steht auch eine veränderte Mediennutzung. Die vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest herausgegebene JIM-Studie (2022) legt repräsentative Daten zur Mediennutzung Jugendlicher in Deutschland vor. Auch wenn die Studie nur einen Ausschnitt darstellt, so werden doch einige Tendenzen sehr deutlich. Wir betrachten einige Ergebnisse kurz, um einen Einblick in die sich verändernde Mediennutzung unserer Jugendlichen, d. h. auch unserer zukünftigen Studierenden, zu erhalten und daraus einige Schlussfolgerungen für den Einsatz von Medien und digitalen Tools in der Ausbildung und im Studium zu ziehen. Für die Untersuchung wurden 1.200 Jugendliche im Alter zwischen 12 und 19 Jahren im Sommer 2022 anhand von telefonischen Interviews (70 %) und Online-Fragebögen (30 %) zu ihrer Mediennutzung befragt. Im Ergebnis konnte konstatiert werden, dass fast alle Personen Zugang zu Smartphones (96 %), Computer / Laptops (73 %) und Fernsehgeräten hatten. In vier von fünf Familien wird ein Radio, Tablet oder eine Spielekonsole regelmäßig genutzt, die Hälfte der Befragten hatte Zugang zu „Wearables“ (z. B. tragbaren Geräten wie Tablets), zwei von fünf Haushalten nutzen elektronische Medien wie Smart Speaker und E-Book-Reader (JIM-Studie 2022: 5-9; 58). Jugendliche verbrachten im Jahr 2022 durchschnittlich 204 Minuten täglich mit Medien, wobei 53 % der Befragten Fernsehen und internetgestützte Dienste wie Netflix nutzen, ca. 50 % YouTube, aber auch Videodienste und Radio. Messenger-Dienste und soziale Netzwerke gehören zum Alltag aller Befragten, wobei WhatsApp weiterhin der wichtigste Dienst für die Interaktion mit der Community der Gleichaltrigen zu sein scheint (91 %), gefolgt von Instagram (56 %) und TikTok (54 %). Daneben sind weitere Plattformen, wie z. B. Discord, in Benutzung (JIM-Studie 2022: 26-29). Die Studie hat aber auch ergeben, dass knapp ein Drittel der Jugendlichen in ihrer Freizeit auch weiterhin Bücher lesen, Podcasts und Hörbücher nutzen sowie Musik hören (z. B.

über Spotify). Um Informationen zu recherchieren und sich über das aktuelle Tagesgeschehen zu informieren, nutzen Jugendliche insbesondere Suchmaschinen wie Google (JIM-Studie 2022: 42). Ein weiteres interessantes Ergebnis der Befragung ist, dass die Mediennutzung nicht nur eine Alters-, sondern auch eine Generationenfrage zu sein scheint. Personen, die ab dem Jahr 2000 geboren sind, nutzen Medien intensiver als frühere Generationen. Je jünger die Nutzer:innen sind, desto höher ist die „bewegte“ Informationsnutzung, d. h. die Nutzung von Audio- und Video, vorzugsweise über ausgewählte Anbieter. Diese kurz skizzierte Situation der Mediennutzung hat auch Auswirkungen auf Lehr- und Lernprozesse, die in der Erziehungswissenschaft, der Pädagogik, Psychologie und den Sprach- und Kommunikationswissenschaften interdisziplinärer Forschungsgegenstand sind (vgl. z. B. die Publikationen von Freudenstein 2007, Reppe 2014, Storch 2008, Schmidt 2000, Kaspar et al. 2020, Sutter 2010).

2. MEDIEN IN LINGUISTIK UND FREMDSPRACHENLEHRE

2.1 Medien- und Toolnutzung in der Linguistik

Für die Betrachtung der medialen, insbesondere auf Computernutzung basierenden Veränderungen in der linguistischen Forschung und Sprachanalyse blicken wir im Folgenden exemplarisch auf vier relevante Arbeitsbereiche: (1) Lexikologie / Lexikografie, (2) Textlinguistik, (3) Übersetzungswissenschaft und (4) Schreibdidaktik.

Durch die Methoden der automatischen Textverarbeitung, die sich insbesondere durch Korpus- und Computerlinguistik herausgebildet haben, konnten in den vergangenen Jahrzehnten deutlich verbesserte Analyseoptionen und -ergebnisse in den genannten linguistischen Teildisziplinen erzielt werden. Während in der Lexikologie / Lexikografie früher nur zeitaufwändige manuelle Analysen von gedruckt vorliegenden Textkorpora in Bezug auf Wort- und Kollokationsokkurrenzen im Karteikartenformat möglich waren und deren finale Dokumentation sehr lange Zeit in Anspruch nahm, gelingt es heute durch Terminologieextraktionstools, zügig sowohl einsprachige Glossare als auch mehrsprachige Terminologieübersichten zu erstellen und in Datenbanken zu speichern. Durch computergestützte Korpuslinguistik lässt sich z. B. auch die sprachliche Dynamik durch Neologismen in diversen Kontexten verfolgen. Stellvertretend seien in diesem Kontext die korpuslinguistischen Arbeiten des Bereiches Informatik der Universität Leipzig (Wortschatz Leipzig¹) und des Instituts für deutsche Sprache Mannheim zur Pflege des Digitalen Wörterbuchs der Deutschen Sprache (DWDS²) genannt.

Betrachten wir zur Veranschaulichung von Analyseoptionen beispielhaft einen Satz, wie er in einer populärwissenschaftlichen Automobilzeitschrift auftauchen könnte: „*Der ID ist ein Stromer.*“ Auf den ersten Blick erscheint dieser Satz unverständlich, mithilfe der Korpus-Datenbanken lassen sich jedoch sehr interessante Aspekte zu Ursprung, Bedeutung, Bedeutungswandel, grammatischen Kategorien und syntaktischer Einbettung sowie Stilmarkierungen der Satzkomponenten aufzeigen. Unter *Stromer* wird im Duden umgangssprachlich abwertend ein ‚Landstreicher‘ verstanden, erst in einer zweiten Bedeutung taucht ‚Stromerzeuger‘ und in einer dritten Bedeutung ‚Elektroauto‘ auf. Im aktuellen Korpus des Wortschatzportals der Universität Leipzig zeichnet sich aber aufgrund der dynamischen Auswertung von verschiedenen Textsorten und Quellen ein Wechsel in der Rangfolge

¹ www.wortschatz.uni-leipzig.de [29.07.2023].

² www.dwds.de [29.07.2023].

der Bedeutung von *Stromer* ab: Im semantischen Wortgraph wird ausschließlich auf die Autobranche referiert und es zeigen sich in dieser Visualisierung stärkere und schwächere Linien, die auf die engere oder weitere Beziehung zu Begriffen wie *Benziner*, *Plug-in-Hybride*, *Verbrenner*, *E-Autos*, *Elektroauto*, *Reichweite* hinweisen. Darüber hinaus sind Metadaten aus dem Korpus und Belegbeispiele für die weitere linguistische Analyse im Bereich der Lexikologie ausgesprochen nützlich, z. B. die Referenzierung auf grammatische Kategorien, zur syntaktischen Stellung im Satz und zu typischen Wortverwendungen. Im Fall von *Stromer* legt auch das DWDS die Verschiebung der Wortbedeutung offen und zeigt über die Wortverlaufskurve darüber hinaus den Zeitpunkt der Entstehung der neuen Bedeutung und die Häufigkeit des Wortes anhand eines Frequenzmarkers an: *Stromer* in der Bedeutung von Elektroauto wird seit ca. 2006 verwendet und hat seit diesem Zeitpunkt eine enorme Verwendungshäufigkeit entwickelt. *Stromer* wirkt sogar wortbildend, wenn man die umgangssprachlichen Neologismen *Vollstromer*, *Volksstromer*, *Stark-Stromer*, *Stromer-Topmodell*, *Stromer-Fahrer* betrachtet, die besonders in Automagazinen und der Alltagspresse vorkommen. Die Abkürzung „ID“ aus dem Beispielsatz, die auf ‚Identifikationsnummer‘, oder – je nach Aussprache – auf dt. ‚Idee‘ oder engl. ‚Idea‘ hinweisen könnte, wird durch das Wortschatz-Portal der Universität Leipzig entschlüsselt. Das dort abgebildete semantische Netz, in dem der Begriff zentral verortet ist, zeigt Verbindungen zu *Volkswagen*, *elektrisch*, *Nutzfahrzeuge*, *Bulli*, *Buzz*. Im Korpusmaterial zur Volkswagen-AG wird „ID“ als Abkürzung für *Intelligentes Design* sichtbar. Die Abkürzung „ID“ bezeichnet folglich die Serien von Elektroautos der Volkswagen AG.

Digitale Korpora bilden eine sehr gute Analyseoption für die textlinguistische Forschung und natürlich auch für die Übersetzungswissenschaft. Die automatisierte Textverarbeitung durch Natural Language Processing (NLP) und Analyseverfahren aus Data Science ermöglichen die Erfassung von Textparametern und die Analyse ihrer Wirkung in der Kommunikation sowie die Beschreibung von Textsortenmerkmalen, auch unter kontrastiven Aspekten. Große Datenmengen (z. B. Texte aus sozialen Medien) können leichter einer Sentimentanalyse (d. h. Stimmungsanalyse) unterzogen werden und spiegeln so Meinungen und deren Relevanz im öffentlichen Diskurs wider. Digitale Korpora und computergestützte Analysetools helfen Linguist:innen, die Spezifik der Allgemeinsprache bzw. Kommunikation insgesamt, aber auch der Fachkommunikation eines Bereiches durch Frequenz- und Konkordanzanalysen in schriftlichen Texten und in jüngster Zeit auch im mündlichen Diskurs, zu erkennen. Damit wird es möglich, die Sprachdynamik zu verfolgen und Rückschlüsse für die Anwendung in der (Fremd-)sprachenlehre zu ziehen.

Auch im Bereich der Übersetzungswissenschaft zeichnet sich durch den Einsatz von automatisierter Textverarbeitung, von Translation Memory Tools und cloudbasierten Softwarelösungen, ein enormer qualitativer Wandel ab, der aktuell durch künstliche Intelligenz noch eine neue Qualitätsstufe erreicht. Durch neuronale Netze unterstützte Übersetzungsverfahren (vgl. das System von *deepl.com*) gelingt es zunehmend, Übersetzungen in kürzerer Zeit und in verschiedenen Sprachen parallel zu generieren. Übersetzungs- und Lokalisierungssoftware sowie *Speech-to-Text*- und *Text-to-Speech*-Programme revolutionieren den Markt für die automatische Übersetzung und Lokalisierung komplexer multimodaler Texte, wie z. B. Websites. Auch wenn die bislang in diesem Bereich erzielten Ergebnisse Fachübersetzer:innen und schon gar nicht literarische Übersetzer:innen ersetzen können, weil die sprachliche Finesse in der Zielsprache (noch) nicht abgebildet werden kann, so ist die Automatisierung von Übersetzungen ein hervorragendes Mittel, um zeitökonomisch arbeiten zu können und den Fokus der Übersetzer:innen auf das Post-Editing und die Qualitätssicherung zu richten. Zudem sind automatisierte Übersetzungsprogramme und Übersetzungssoft-

ware (zum Teil auch augmentiert als App) in vielen Lebensbereichen als Rohübersetzungen einsetzbar. In der Zukunft wird diese Form der Übersetzung weiter an Bedeutung gewinnen.

Die Schreibdidaktik als ein weiteres relevantes linguistisches Arbeitsgebiet wird derzeit durch kollaborative Medien und durch die künstliche Intelligenz stark beeinflusst, was in der Konsequenz zu heftigen Debatten über den Nutzen und Einsatz von digitalen Werkzeugen und Algorithmen (z. B. ChatGPT) geführt hat. Während bislang automatische Korrekturprogramme durch Vorschläge zur Schreibkorrektur und zur Satzgrammatik nur zur sprachlichen Korrektheit von Texten beigetragen haben, können mit der Nutzung der z. B. von OpenAI entwickelten Software ChatGPT ganze Schreibprozesse automatisch ablaufen, wenn der eingefügte „Prompt“, d. h. die Schreibstimulus, präzise genug formuliert wird. Mit dem „Wissensschreibalgorithmus“ können sogar komplexe, selbst wissenschaftliche Texte im Handumdrehen generiert werden. In der Arbeit mit dem System zeigt sich jedoch schnell, welche begrenzten Optionen in dieser mechanischen Texterstellung bestehen und dass die erreichte Textqualität in Bezug auf Stil, Logik, Ausdrucksstärke und Quellenbewertung deutlich unter den Erwartungen und der Kompetenz eines erfahrenen Schreibenden liegt. Allerdings ist es möglich, solche Systeme im schreibdidaktischen Unterricht zu nutzen, um Textproduktionsprozesse in der Mutter- und der Fremdsprache durch die von den Algorithmen produzierten Texte für die Analyse von Texteigenschaften und die Rolle der grammatikalischen und stilistischen Mittel zu nutzen, um damit auch die Defizite, die solche Systeme haben, für Lernende offenzulegen. Auch ein Vergleich von automatisch erstellter mit von Menschen erstellter Textqualität wird unter schreibdidaktischer Forschungsperspektive und in Schreibseminaren erkenntnisgewinnend sein.

Insgesamt ist festzustellen, dass die linguistische Forschung durch den Einsatz von Medien, insbesondere des Computers und von Software der verschiedenen Art, in den letzten Jahren einen enormen Schub erhalten hat, der nicht nur zur Verarbeitung größerer schriftlicher und auch mündlicher Textmengen und zur Validierung von Textparametern geführt hat, sondern Linguist:innen vor allem völlig neue Optionen eröffnet, Kommunikate detaillierter zu studieren und auszuwerten.

2.2 Medien und digitale Tools im Fremdsprachenunterricht

Die (Fremd-)sprachenlehre hat in den vergangenen Jahrzehnten verschiedene Phasen von Lehr-Lern-Methoden durchlaufen, in denen zunächst auditive, dann visuelle und audio-visuelle Medien eine große Rolle spielten. Der seit einigen Jahren etablierte kognitiv-kommunikative Ansatz zur Sprachvermittlung kann von den vielfältigen technischen Möglichkeiten, die der Computer und das Internet als Kommunikations- und Interaktionsmedium bieten, besonders profitieren. Die Pandemiezeit in den Jahren 2020 und 2021 hat noch einmal zu einer enormen Beschleunigung der Nutzung vorhandener neuer Medien und zur Entwicklung neuer digitaler Tools geführt, so dass ihr Einsatz beim institutionellen und selbstgesteuerten Lernen inzwischen selbstverständlich ist. Lehren und Lernen vollzieht sich nicht mehr nur und ausschließlich im Klassen- bzw. Seminarverband, sondern wird sehr stark über die individuell zur Verfügung stehende Hardware (Computer, Tablet, Smartphone) und die damit verbundenen Optionen des Zugriffs auf Informationen, Materialien und Interaktion gesteuert. Zu den modernen Lehr- und Lernmedien gehören neben dem Internet mit seinen zahlreichen Möglichkeiten an Online-Kursen, Videokanälen, Streaming-Diensten, Wikis, Blogs und Lern-Apps vor allem auch das Smartphone mit verschiedenen Apps, Messenger-Diensten und dem Zugang zu sozialen Netzwerken für die Interaktion. Die Einsatzmög-

lichkeiten dieser digitalen Medien (besser Tools) sind äußerst vielfältig, da die Akteur:innen die Bedienung der Tools beherrschen und die Motivation vorhanden ist, damit auch im Lehr- und Lernprozess umzugehen. Die neuen Medien und digitalen Tools sind exzellent dafür geeignet, den Lehr- und Lernprozess abwechslungsreich zu gestalten (vgl. Wipper & Schulz 2021), allein ihre zielgerichtete Auswahl und Kombination stellt zuweilen eine Herausforderung dar. Aus diesem Grund gibt es eine wachsende Zahl von Internetportalen, die sich der Systematik von Medien und Mediennutzung widmen.

Die Website *TOP 100 Tools for Learning 2022* (2022) gibt einen guten Überblick über die Vielfalt an Medien und digitalen Tools für Ausbildung, Beruf und personalisiertes Lernen. Niedernhuber et al. (2021) erarbeiteten einen Leitfaden zur Nutzung von digitalen Tools in studentischen Lehrveranstaltungen. Für den Fremdsprachenunterricht lassen sich im Wesentlichen vier Kategorien von digitalen Tools unterscheiden: (1) Tools zur Interaktion mit den Lernenden (z. B. Kahoot!, Mentimeter, Pingo, Quizizz), (2) Tools zur Kollaboration, z. B. für Schreibprozesse (z. B. Cryptopad, Etherpad, Finga, Padlet, Trello, Jamboard), (3) Tools zum Mindmapping (z. B. Miro, Mindmeister, Oncoo) und (4) Design Tools (z. B. Sketchup, Timeline, Quizlet; vgl. Bildung digital 2023). Richter (2020) hat 24 digitale Tools im Fremdsprachenunterricht analysiert und bewertet. Für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache hat die Zentrale für Unterrichtsmedien ein sehr hilfreiches Wiki (ZUM Deutsch Lernen 2023) zusammengestellt, in dem zahlreiche Anwendungsmöglichkeiten beispielhaft vorgestellt werden. Auch die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb 2022, bpb 2023) hat in ihrer Mediathek sehr hilfreiche Übungen zu Medien und ihrer Nutzung für den Sprachunterricht Deutsch kompiliert und schließlich sei auch auf das Goethe-Institut hingewiesen, das Dozierenden ebenfalls eine sehr vielseitige Aufgabentypologie für digitale Tools im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht und für die Fortbildung von Dozierenden an die Hand gibt (Goethe-Institut 2023).

Im Folgenden skizzieren wir einige Anwendungsfälle von digitalen Tools, die sich in den fachbezogenen Fremdsprachenkursen an der Westsächsischen Hochschule sehr gut etabliert haben (Busch-Lauer 2022). Zunächst sind hier Lernmanagementsysteme (LMS) der verschiedenen Art (z. B. Moodle, OPAL) im Zusammenspiel mit Videokonferenzsystemen (Zoom, Big Blue Button, Microsoft Teams) zu nennen, deren Nutzung sich seit der Pandemiezeit als Informationsspeicher und zum Informationstransfer im Online-Unterricht, aber auch in hybriden Formaten und für das Selbststudium bewährt haben. Der wesentliche Vorteil des Einsatzes eines Lernmanagementsystems besteht darin, Kursinhalte lerner- und themenzentriert anzupassen und so auch binnendifferenziert arbeiten zu können, so dass alle Teilnehmer:innen profitieren können. Wenn der Zugriff auf eine Lernplattform nicht möglich ist, können digitale Tools wie Padlet³ oder Taskcards⁴ als Informationsspeicher sehr gut eingesetzt werden. Sie ermöglichen eine zügige, personalisierte Informationszusammenschau und dienen auch der Interaktion der Nutzer:innen untereinander. Die Autorin des Beitrags setzt diese kreativ gestaltbaren Medien nicht nur als Werkzeug für die individuelle Seminargestaltung ein, sondern auch für Weiterbildungsveranstaltungen für Dozierende, z. B. im Rahmen des Digitalen Didaktischen Dinners, für Zusatzinformationen zu wissenschaftlichen Vorträgen und auch für sprachbezogene Wettbewerbe, wie die Organisation einer 30-Tage-Wortschatz-Challenge, über die die Teilnehmer:innen sich zum Beispiel mit dem „Wort des Tages“ auseinandersetzen müssen. Für die Wortschatzarbeit haben sich darüber hinaus

³ www.padlet.com [29.07.2023].

⁴ www.taskcards.de [29.07.2023].

Vokabel-Apps auf dem Smartphone als Trainingsinstrumente für die Erweiterung des Wortschatzes erwiesen, da sie auf spielerische Weise (z. B. über Gamification) die Motivation zum Vokabellernen anregen. In diesem Kontext sei auf die Sprachlernsoftware DaFür⁵ der HTW Saar verwiesen, die besonders nützlich für das selbstständige Lernen im DaF-Anfängerbereich ist und auch ein Vokabeltrainingsprogramm über das Handy anbietet. Das Programm Quizlet⁶ bietet die Möglichkeit, vorgefertigte Lernkarteisets zu nutzen und die Vokabelmerkfähigkeit zu trainieren, aber auch eigene Wortlisten mit Definitionen und sprachlichen Äquivalenten zu erstellen. Quizlet hat sich insbesondere in Modulen zum technischen Deutsch sehr gut bewährt. Über LearningApps.org lassen sich vorgefertigte Trainingsaufgaben zu verschiedenen Themen nutzen oder eigene Aufgaben selbst erstellen, ohne dass Programmierkenntnisse erforderlich sind. Diese Apps unterstützen Dozierende und Lernende gleichermaßen. Als semesterbegleitende Aufgabe können Lernende zum Beispiel die Pflege von Vokabelsets als eine sehr sinnvolle Ergänzung zum personalisierten Lernen übernehmen.

Innerhalb der verschiedenen Softwarelösungen, die für die Fertigkeitentwicklung im Schreiben dienen können, haben sich kollaborative Schreibtafeln wie Yopad / Etherpad sehr gut bewährt. Der schnelle, benutzerfreundliche Zugriff auf die digitalen Boards bietet Kursteilnehmer:innen die Option, gemeinsam an der Erstellung von Texten zu arbeiten, aber auch Texte aus der Gruppe zu kommentieren und dadurch ein Bewusstsein für Textqualität in der Mutter- und in der Fremdsprache zu schaffen. So lassen sich im Seminarverband verschiedene Textsorten in ihrer Struktur erarbeiten, Textzusammenfassungen erstellen, argumentative Texte bewerten und auch Bildbeschreibungen präzisieren und korrigieren. Die Möglichkeit des Programms, Bearbeitungsschritte nachzuverfolgen, trainiert den Umgang mit der Versionierung von Textvarianten. Dieser Aspekt erweist sich als besonders nützlich in Seminaren zum wissenschaftlichen Schreiben, da hier der Schreibprozess sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache besser abgebildet werden kann. In Verbindung mit elektronischen Wörterbüchern und automatischen Übersetzungstools (z. B. DeepL⁷) können Schreibprozesse auch angeregt werden, da Wörterbucharbeit durch schnelle Recherche vereinfacht wird und die Motivation der Lernenden zum Schreiben durch „Recherche-neugier“ in Bezug auf die Verwendung von Wörtern und Wortkombinationen aufrechterhalten werden kann. Für die Entwicklung der produktiven Fertigkeiten Sprechen und Hören + Mitschreiben eignen sich *Text-to-Speech*- und *Speech-to-Text*-Softwareprogramme. Das Smartphone kann genutzt werden, Sprachsequenzen (z. B. einen Pitch, Kurzfilm) aufzunehmen und in Bezug auf die sprachlich-inhaltliche Qualität, z. B. korrekte Aussprache, Sprechgeschwindigkeit und Intonation, zu überprüfen. Podcasts, Erklärvideos, Webinare und auch Untertitelte Musikvideos dienen der Entwicklung des Hörverständnisses und unterstützen indirekt die Sprech- und Ausdrucksfähigkeit. Mobile und digitale Technologien verändern auch die Lese- und Interpretationskompetenz. Anstelle einzelner Lesetexte eröffnet sich bei Online-Material (z. B. Deutsche Welle) ein elektronischer Hypertext und der Zugang zu einem Textuniversum wird eröffnet, so dass Lesen hier auch die Entscheidung ermöglicht, weiterführenden Kontext zu studieren.

Die kurz skizzierten Beispiele zeigen, dass die Vielzahl an Medien und digitalen Tools den Sprachlehr- und -lernprozess anschaulich gestalten lassen, die Zusammenarbeit der Kursteilnehmer:innen

⁵ <http://www.dafur.saarland> [29.07.2023].

⁶ <https://quizlet.com/de> [29.07.2023].

⁷ <https://www.deepl.com/de/translator> [29.07.2023].

und damit den Sprachgebrauch in verschiedenen Situationen erleichtern und damit auch die Motivation, sich im Lernraum und darüber hinaus mit Sprachlernen zu beschäftigen, nachhaltig unterstützen.

3. FAZIT UND AUSBLICK

Der vorliegende Beitrag verfolgte das Ziel, die Rolle von Medien in der Linguistik und in der Fremdsprachenvermittlung exemplarisch zu beleuchten. Zunächst ist zu konstatieren, dass sich in den vergangenen Jahren, auch besonders durch die Pandemiezeit, ein enormer Medienwandel durch internetfähige Geräte, verbesserte Konnektivität, eine Vielfalt an Softwareprogrammen und digitale Tools vollzogen hat, der auch deutliche Veränderungen in der Mediennutzung besonders unter den Jugendlichen mit sich bringt. Jugendliche verfügen mehrheitlich über den Zugang zu internetfähigen Geräten wie Smartphones und Computern und haben im Umgang mit diesen Medien die notwendigen Fertigkeiten für die zweckgebundene Nutzung erworben. Dies schafft gute Voraussetzungen, die vielfältigen Funktionen und Möglichkeiten, die die Geräte und zur Verfügung stehende Software bieten, sowohl im Unterricht als auch zum selbstgesteuerten Lernen zu nutzen. Das riesige Angebot eröffnet Spielraum für institutionelles, personalisiertes und autonomes Lernen. Das Fremdsprachenlernen wird ortsunabhängig und ist zeitflexibel, was auch die Eigenverantwortung der Lernenden trainiert. Die Interaktivität der meisten Medien lässt Lehrende und Lernende untereinander jederzeit miteinander kommunizieren und gemeinsam an Aufgaben und in Projekten arbeiten. Dieses stärker reflektive Lernen entwickelt die Problemlösekompetenz, fördert Teamfähigkeit und hat wiederum Einfluss auf die Medienkompetenz. Das personalisierte Lernen rückt deutlich stärker als bisher in den Vordergrund. Lerninhalte und Lerntempo lassen sich auf eigene Lernbedürfnisse und Niveaus anpassen und auf diese Weise können auch verschiedene Lerntypen angesprochen werden, wodurch sich ein neues Lehr- und Lernniveau erreichen lässt. Die Funktion der Lehrkräfte verändert sich von Instrukteur:innen zu Lernbegleiter:innen oder Coaches. Mit der weiteren Digitalisierung und insbesondere durch das Fortschreiten der KI-gestützten Tools wird sich diese wissensvermittelnde und -kontrollierende Funktion von Lehrkräften gegebenenfalls weiter verändern.

Es bleibt die Frage, wie Kommunikation und Lehr- und Lernprozesses unter dem Einfluss der weiteren Automation und der rasanten Entwicklungen der künstlichen Intelligenz unser Medienbewusstsein, unsere Mediennutzung und unsere Sprachlehr- und -lernwelt weiter prägen werden. Es zeichnen sich bereits jetzt einige Tendenzen ab, die nicht nur positiv, sondern auch kritisch zu hinterfragen sind. Das Smartphone mit seiner dauerhaften Verbindung zur Wissensbasis Internet verleitet Lernende nicht nur zur sinnvollen Recherche, sondern auch zum permanenten Nachschlagen einfacher Sachverhalte zuungunsten eigener gedanklicher Überlegungen für die Lösung einer Aufgabe. Die Verlagerung des Wissens und der Lern- und Kommunikationsfähigkeit rein auf Technik birgt folglich die Gefahr und das Risiko, dass nur Halbwissen erworben und eingepägt wird. Dies zeigt sich insbesondere bei Lernenden, die nicht strukturiert an die Bewältigung von Aufgaben herangehen, deren Lerndisziplin noch nicht ausgeprägt ist und die sich von Prokrastination und Technikaffinität steuern lassen, um termingerechte Aufgabenlösungen zu erstellen / erstellen zu lassen. Es kann eine Abhängigkeit von den zur Verfügung stehenden Medien entstehen, wenn man nur auf deren Nutzung setzt und auch nicht in der Lage ist, deren Inhalte auf Wahrheitsgehalt und Richtigkeit zu prüfen. Dies geschieht leider zu oft bei der Nutzung sozialer Medien und Informationskanäle. Sprache und auch Kommunikation leben von direkter Interaktion,

die vor Ort und persönlich erfolgt, so wie Gruppendynamik ohne die soziale Präsenz und direkte Kontakte auch fehlt, was sich besonders in der Pandemiezeit vielfach zeigte. Die durch künstliche Intelligenz jetzt eröffnete Möglichkeit, über Algorithmen mit Avataren und Chatbots Sprachen zu lernen oder Texte verfassen zu lassen, birgt die Gefahr der sozialen Vereinsamung, der Einseitigkeit der Information und gegebenenfalls auch der Manipulation von Meinung. Wenn reale und virtuelle Welt verschmelzen, können sich auch Wahrnehmungen verändern. Gefühle, Geruch, Mimik und Gestik sind in einem solchen Fall nicht vermittelbar. Damit negative Auswirkungen der Mediennutzung vermieden werden können, ist es notwendig, sich interdisziplinär mit den Potentialen und Risiken von Medien und digitalen Tools zu beschäftigen und Lehr- und Lernszenarien unter Beteiligung der Lernenden zu entwickeln, die inhaltsreich, zielgruppenspezifisch und für alle Akteur:innen von Nutzen sind.

Auch Lehrende müssen sich auf die neuen Situationen einstellen (Drossel, Eickelmann, Schaumburg & Labusch 2019). In diesem Kontext helfen die von vielen Sprachverlagen zusammengestellten Materialien, beispielhaft sei hier auf die im Verlag Cornelsen erschienene Serie „Die wichtigsten digitalen Tools“ (z. B. Staeckling 2022) verwiesen.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass digitale Medien deutliche Vorteile in Bezug auf Informationsrecherche, -speicherung, -vermittlung und Interaktivität zwischen den Kommunikationspartner:innen bieten. Sie eröffnen Zugang zu authentischen und aktuellen Materialien und können bei der komplexen Fertigkeitentwicklung im Fremdspracherwerb sehr gut eingesetzt werden. Nachteilig können digitale Medien durch Manipulation von Informationen wirken sowie durch Verkürzung und Technisierung, z. B. durch Chatbots. Die teilweise Anonymität der Kommunikationspartner:innen, wenn sie soziale Medien nutzen, führt leider auch zu Cybermobbing und durch einseitige Datenerfassung auch zu Bias. Nur eine durchdachte Nutzung von Medien und digitalen Tools wird die Vielfalt der Möglichkeiten, die sich für die Kommunikation und das Erlernen von Sprachen ergeben, auch in Zukunft zu positiven Lernerfolgen führen (vgl. Busch-Lauer & Hartinger 2021, Eickelberg & Krätzsche 2021, Scheiter 2021, Wipper & Schulz 2021, Bildung digital 2023, Netzwerk Digitale Bildung 2023).

LITERATURVERZEICHNIS

Bildung digital = Bildung digital – Themenportal für Schulen (2023): *Digitale Tools – Eine Einführung*. [Online: <https://www.bildung.digital/artikel/digitale-tools>, 18.05.2023].

bbp = Bundeszentrale für politische Bildung (2022): *Medien für Einsteiger*. [Online: <https://www.bpb.de/shop/materialien/thema-im-unterricht/505120/medien-fuer-einsteiger>, 18.05.2023].

bbp = Bundeszentrale für politische Bildung (2023): *Faszination Medien*. [Online: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/faszination-medien/>, 18.05.2023].

Breunig, Christian; Handel, Marlene & Kessler, Bernhard (2020): Massenkommunikation 1964-2020: Mediennutzung im Langzeitvergleich. *Media Perspektiven* 7-8/2020: 410-432.

Busch-Lauer, Ines-A. & Hartinger, Julia (Hrsg.) (2021): *Fachlich – Digital – Regional. Perspektiven auf das Sprachenlehren und -lehren*. Berlin: Frank & Timme.

Busch-Lauer, Ines-A. (2022): Fachenglisch digital – Erfahrungen aus dem Studiengang Data Science. In: Brandt, Anikó (Hrsg.): *Quo vadis Sprachlehre? Neue Unterrichtsformen vor der Tür. Dokumentation der 1. AKS-Online-Konferenz*. FLF 55. Bochum: AKS, 143-159.

- Busch-Lauer, Ines-A. (2023): *Medien in Linguistik und Fremdsprachenlehre*. Padlet [Online: <https://padlet.com/busch0lauer/medien-in-linguistik-und-sprachlehre-ype7r46nml00ztg>, 18.05.2023].
- Drossel, Kerstin; Eickelmann, Birgit; Schaumburg, Heike & Labusch, Amelie (2019): Nutzung digitaler Medien und Prädiktoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich. In: Eickelmann, Birgit; Bos, Wilfried; Gerick, Julia; Goldhammer, Frank; Schaumburg, Heike; Schwippert, Knut; Senkbeil, Martin & Vahrenhold, Jan (Hrsg.): *ICILS 2018 Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster: Waxmann, 205-240.
- Eickelberg, Jan Martin & Krätzel, Holger (2021): *Digitale Lehre: Studium – Referat – Weiterbildung*. München: Vahlen.
- Freudenstein, Reinhold (2007): Unterrichtsmittel und Medien. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 395-399.
- Goethe-Institut (2023): *Unterrichten mit digitalen Medien*. [Online: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/diu.html>, 18.05.2023].
- Hart, Jane (2022): TOP 100 Tools for Learning 2022. Results of the 16th Annual Survey. [Online: <https://toptools4learning.com/>, 18.05.2023].
- JIM-Studie (2022): *JIM-Studie – Jugend Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. [Online: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf, 18.05.2023].
- Kaspar, Kai; Becker-Mrotzek, Michael; Hofhues, Sandra; König, Johannes & Daniela Schmeinck (Hrsg.) (2020): *Bildung, Schule, Digitalisierung*. Münster: Waxmann.
- Kramp, Leif (2020): *Langzeitstudie Massenkommunikation und ARD/ZDF-Onlinestudie: Schöne digitale Videowelt*. [Online: <https://millenniallab.org/2020/10/12/langzeitstudie-massenkommunikation-und-ard-zdf-onlinestudie-schoene-digitale-videowelt/>, 18.05.2023].
- Netzwerk Digitale Bildung (2023): *Zukunft lernen! Bildung neu denken*. [Online: <https://www.netzwerk-digitale-bildung.de/zukunftlernen/>, 18.05.2023].
- Niedernhuber, Tanja; Engländer, Armin; Berger, Benedikt & Hess, Thomas (Hrsg.) (2021): *Leitfaden: Nutzung digitaler Tools in Lehrveranstaltungen. Juni 2021*. [Online: https://www.dmm.bwl.uni-muenchen.de/download/leitfaden_digitale_tools.pdf, 18.05.2023].
- Reppe, Dan (2014): *Digitale Sprachlernprogramme: Möglichkeiten und Grenzen im Fremdsprachenunterricht und beim selbstständigen Fremdspracherwerb*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Richter, Isabelle (2020): *24 digitale Tools im Fremdsprachenunterricht*. [Online: <https://docplayer.org/203767284-24-digitale-tools-im-fremdsprachenunterricht-isabelle-richter-april-2020.html>, 18.05.2023].
- Scheiter, Katharina (2021): Lernen und Lehren mit digitalen Medien: eine Standortbestimmung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24, 1039-1060.
- Schmidt, Siegfried J. (2000): Die Kopplung von Kommunikation und Kognition. In: Krämer, Sybille (Hrsg.): *Medien, Computer und Realität: Wirklichkeitsvorstellungen und neue Medien* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 55-57.
- Staeckling, Martin (2022): *Die wichtigsten digitalen Tools für Einstieg, Erarbeitung und Sicherung. Kooperatives Lernen. Fächerübergreifende Einsatzmöglichkeiten für Apps und Webtools*. Berlin: Cornelsen.
- Storch, Günther (2008). Medien. In: Storch, Günther (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink, 271-282.
- Sutter, Tilmann (2010): Der Wandel von der Massenkommunikation zur Interaktivität neuer Medien. In: Sutter, Tilmann; Mehler, Alexander (Hrsg.): *Medienwandel als Wandel von Interaktionsformen*. Wiesbaden: Springer. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 83-105. [DOI: 10.1007/978-3-531-92292-8_5].

Wipper, Anja & Schulz, Alexandra (2021): *Digitale Lehre an der Hochschule. Vom Einsatz digitaler Tools bis zum Blended-Learning-Konzept*. Opladen u. Toronto: Budrich.

ZUM Deutsch Lernen (2023): [Online:

https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/Digitale_Tools_im_Fremdsprachenunterricht, 18.05.2023].

VIRTUELLE REALITÄT ALS LEHR- UND LERNINSTRUMENT AM BEISPIEL DES FREMDSPRACHENLERNENS

Olha Lykhnenko

Eine Analyse des technologischen Wandels lässt in vielen Bereichen eine Tendenz hin zu immersiven Technologien wie Virtuelle Realität erkennen. Dieser Beitrag befasst sich mit VR als Lehr- und Lerninstrument am Beispiel des Fremdsprachenlernens. Es wird eine theoretische Analyse des Einsatzes der VR-Technologie in Bildungskontexten durchgeführt und es werden Anwendungsszenarien der VR in Lehr- und Lernprozessen mit Fokussierung auf das Fremdsprachenlernen beschrieben. Ziel dieses Beitrags ist es, ein Interesse für den Einsatz von Virtual Reality in der Bildung zu wecken und das didaktische Potenzial dieser Technologie insbesondere im Fremdsprachenunterricht aufzuzeigen.

SCHLAGWÖRTER: Virtuelle Realität, VR, VR-Technologie, Fremdsprachenlernen

Одним із перспективних напрямів розвитку освітніх процесів є використання імерсивних технологій, які стають потужним засобом в освіті завдяки їх унікальним технологічним характеристикам. Стаття присвячена технології віртуальної реальності як інструменту вивчення іноземних мов. У ній представлено теоретичний аналіз особливостей використання технології віртуальної реальності в освітньому процесі та розглянуто можливі сценарії застосування її в процесі вивчення іноземних мов. Мета статті – висвітлити можливості застосування віртуальної реальності в освіті та продемонструвати дидактичний потенціал цієї технології у вивченні іноземних мов.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: віртуальна реальність, технологія віртуальної реальності, вивчення іноземних мов

„Für die Hochschulen ist die Integration digitaler Technologien in die Lehre eine zentrale Aufgabe der nächsten Jahre.“
(Höfer et al. 2016: 8)

Im Zuge der fortschreitenden Digitalisierung werden immer mehr Bereiche des gesellschaftlichen Lebens von technologischen Entwicklungen beeinflusst, die erhebliche Konsequenzen in Wissenschaft, Wirtschaft, Medizin, Politik etc. nach sich ziehen. Vor diesem Hintergrund gewinnen Digital- und Medienkompetenzen zunehmend an Bedeutung. Deshalb erweist es sich als sinnvoll, neue digitale Medien in Lernprozesse zu integrieren und den Lernenden spezifische Kompetenzen und Fertigkeiten zu vermitteln, um sie auf die sich stetig wandelnden Anforderungen der modernen, digital geprägten Arbeitswelt vorzubereiten. Hierfür ist eine übergreifende Auseinandersetzung moderner Bildungseinrichtungen mit den damit verbundenen Herausforderungen auf allen Ebenen notwendig. Darüber hinaus wurde die Integration digitaler Konzepte in den Bildungsbereich durch den kurzfristigen Handlungsbedarf während der Corona-Krise erheblich beschleunigt. Viele Bildungseinrichtungen mussten sich zeitnah mit Problemen und Herausforderungen der Digitalisierung auseinandersetzen und nach effizienten Lösungen suchen (vgl. Balaniuk 2021: 90). Dies

erfordert den Einsatz neuer Technologien und damit auch Fachkräfte mit entsprechenden digitalen Kompetenzen.

Bei der Analyse der technologischen Fortschritte im digitalen Bereich und deren Auswirkungen auf die moderne Gesellschaft ist ein deutlicher Trend zu immersiven Technologien wie 360°-Medien, Virtueller Realität (engl. *Virtual Reality, VR*) und Erweiterter Realität (engl. *Augmented Reality, AR*) zu erkennen (vgl. Data Bridge Market Research 2022). Die VR-Technologie wird schon seit einiger Zeit in verschiedenen Bereichen der Wirtschaft und Industrie (z. B. Maschinenbau, Marketing, Chemie, Medizin etc.) bei der Wissensvermittlung eingesetzt, aber erst in den letzten Jahren ist ein größeres Interesse in Bildungseinrichtungen entstanden. Studien in Bildungskontexten zeigen, dass diese Technologien einen positiven Effekt auf den Lernerfolg der Lernenden haben und zur Steuerung des konstruktivistischen sowie entdeckenden Lernens dienen können (vgl. Hellriegel & Čubela 2018: 58).

Im Jahr 2016 wurde im Auftrag von Samsung eine Studie zum Einsatz von VR im Unterricht durchgeführt. Im Rahmen dieser Studie wurden rund 600 Lehrkräfte unterschiedlicher Schulformen in Deutschland befragt. Die Ergebnisse zeigen einen deutlichen Trend hin zu einem intensiveren Einsatz digitaler Technologien in der Lehre (90 % der Befragten). Davon sind 48 % (58 % der unter 30-Jährigen) der Lehrkräfte daran interessiert, immersive Technologien wie VR in den Lernprozess zu integrieren (vgl. Samsung Studie 2017). „Ziel der Bildungsverantwortlichen muss es jetzt sein, in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften Konzepte zu entwickeln, um den entstehenden Mehrwert neuer Technologien sinnvoll in den Unterricht und die Lehrkonzepte zu integrieren“ (ebd.). Ein Beispiel für eine solche Kooperation ist die Entwicklung virtueller Lerninhalte für Naturwissenschaften durch Samsung und den Schulbuchverlag Cornelsen. Das Projekt wurde 2016 von mehr als 150 Schülerinnen und Schülern in Berlin, Niedersachsen und Baden-Württemberg erfolgreich getestet (ebd.).

Der Einsatz von VR wird auch im Bereich des Sprachenlernens als vielversprechend angesehen (vgl. Chen 2016, Kaplan-Rakowski & Wojdyski 2018, Tschanz & Baerlocher 2022). Die Studie von Chen (2016) stützt die Annahme, dass die virtuelle Umgebung den Prozess des Englischlernens erleichtert, da durch Analysen in der Rezeption von phonologischen, morphologischen, grammatikalischen und syntaktischen Elementen Verbesserungen festgestellt worden sind. Darüber hinaus wurden die Vorteile des Fremdsprachenlernens in einer virtuellen Umgebung nicht nur für die sprachlichen, sondern auch für die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden festgestellt. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Lernen in einer virtuellen Umgebung die Entwicklung von komplexeren und kognitiv anspruchsvollen Ebenen des Denkens unterstützt.

Trotz eines zunehmenden Interesses und des vermehrten Einsatzes der VR-Technologie im Bildungsbereich mangelt es derzeit noch an Forschungsprojekten, die das pädagogische Potenzial und den didaktischen Mehrwert der VR-Technologie untersuchen und den wissenschaftlichen Diskurs vorantreiben. In diesem Beitrag wird daher die VR als Instrument des Fremdsprachenlernens betrachtet und insbesondere didaktische Potenziale der VR-Technologie im Fremdsprachenunterricht analysiert. Das Ziel ist es, den Einsatz von VR für den Lernprozess anzuregen und sein Potenzial beim Fremdsprachenlernen aufzuzeigen.

1. BEGRIFFSDEFINITION UND TECHNISCHE BESONDERHEITEN DER VR-TECHNOLOGIE

Aufgrund gewisser Ähnlichkeiten in der Funktionsweise und dem technischen Design von 360°-Medien, der AR und der VR werden diese immersiven Technologien in der Fachliteratur meist nebeneinander in einem Kontext betrachtet (vgl. Dörner et al. 2013: 29). Daher erscheint eine Erläuterung der Unterschiede zwischen diesen Begriffen und eine Definition der immersiven Medien an dieser Stelle sinnvoll.

Bereits in den 70er Jahren wurde der Begriff Artificial Reality von Krüger verwendet, der darunter die 3D-Technologie, die „full-body participation in computer events that were so compelling that they would be accepted as real experience“ verstand (Krüger 1991: XIII, zitiert nach Bente, Krämer & Petersen 2002: 3). In der Fachdiskussion, u. a. im Bereich der Wissensvermittlung, gibt es eine Vielzahl von Definitionen für die VR (vgl. Lutz 2004: 5-8, Mulders & Buchner 2020: 3-6, Hellriegel & Čubela 2018: 61-62, Hu-Au & Lee 2017: 217-218). Als Synonym werden am häufigsten „virtuelle Umgebung“ (engl. *virtual environment*) oder „virtuelle Welten“ (engl. *virtual worlds*) verwendet, obwohl einige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler diese Begrifflichkeiten als Elemente der VR verwenden (vgl. Janßen 2018: 25). Laut Schwan und Buder (2006) sind „die Virtuellen Realitäten computergenerierte Echtzeit-Darstellungen von realen oder fiktionalen Umgebungen“ (ebd.: 1). Brill (2009) erweitert die Definition des Begriffs: „Virtuelle Realität steht für eine neuartige Benutzeroberfläche, in der die Benutzer innerhalb einer simulierten Realität handeln und die Anwendung steuern und sich im Idealfall so wie in ihrer bekannten realen Umgebung verhalten“ (ebd.: 6). Zusammenfassend lässt sich die VR als ein Medium definieren, das aus einer in Echtzeit generierten interaktiven 3D-Umgebung besteht und über spezielle Geräte wie HMD (Head-Mounted Display) oder CAVE (Computer Automatic Virtual Environment) übertragen und wahrgenommen wird. Diese immersive Umgebung kann komplett fiktiv oder aber auch der realen Welt ähnlich sein.

Der Begriff VR wird häufig auch für 360°-Medien verwendet. Obwohl beide Technologien einen Immersionseffekt ermöglichen, basieren sie auf unterschiedlichen Methoden der Contentgenerierung. Bei der VR-Technologie werden vorprogrammierte, computergenerierte Inhalte in virtuellen Räumen dargestellt. Im Gegensatz dazu werden bei 360°-Foto- und Videoaufnahmen reale Objekte von allen Seiten aufgenommen (vgl. Ketzner-Nöltge & Magosch 2022: 54). Durch den Einsatz von 3D-Brillen können die Nutzerinnen und Nutzer auch bei 360°-Medien ein immersives Erlebnis erfahren. Durch das Eintauchen in die virtuelle Umgebung und das aktive Erleben der Szenerie entsteht eine intensivere Interaktion als bei herkömmlichen 2D-Fotos oder -Videos (vgl. Ketzner-Nöltge 2022: 97). Es gibt unterschiedliche technische Möglichkeiten, 360°-Medien zu konsumieren (mit Hilfe von Smartphones, Computern oder HMDs), die jedoch zu unterschiedlichen Rezeptionserlebnissen führen. 360°-Medien werden daher als eine Form der immersiven Technologie betrachtet.

AR ist ein Medium, das die bestehende reale Welt mit computergenerierten Objekten erweitert (vgl. Dörner et al. 2013: 310, Hu-Au & Lee 2017: 218). Im Gegensatz zur VR handelt es sich hier um keine neu generierten künstlichen Welten, sondern um die Überlagerung der realen Umgebung mit computergenerierten Objekten unter Zuhilfenahme spezieller Instrumente und Ausgabegeräte (z. B. AR-Brille).

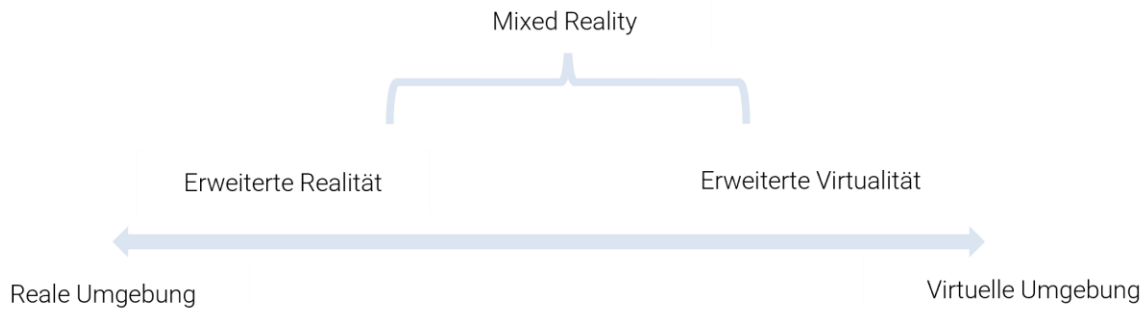


Abbildung 1: Reales-Virtuelles Kontinuum nach Milgram et al. (1995: 283).

Die Abbildung 1 gibt das Verhältnis zwischen realem und virtuellem Kontinuum schematisch wieder. Als Zwischenformen gelten das Feld der *Mixed Reality*, worunter auch die *Erweiterte Realität* und die *Erweiterte Virtualität* einzuordnen sind (vgl. Milgram et al. 1994: 283). *Mixed Reality* ist ein Oberbegriff für alle Technologien, die eine Verschmelzung aus realer und digitaler Welt ermöglichen. Diese Definition wurde bereits 1994 von Milgram und Kishino festgelegt und wird bis heute als ein übergreifendes Zuordnungsinstrument für die Beschreibung und Klassifizierung digitaler Technologien benutzt. In der Fachliteratur werden *Virtual Reality*, *Augmented Reality*, *Mixed Reality* und 360° Foto- und Videoaufnahmen unter dem Begriff *Immersive Media* zusammengefasst.

Damit die VR-Technologie in Lehr- und Lernszenarien erfolgreich eingesetzt werden kann, sollte sie grundlegende technologische Eigenschaften erfüllen. Diese werden von Lutz (2004: 5-6) wie folgt definiert:

- *Echtzeit* – Das Rendering des Computers sollte die Erzeugung von mehr als 25 Bildern pro Sekunde erlauben, damit eine für den Menschen realistische Simulation mit Interaktion in Echtzeit ermöglicht wird (ebd.: 5).
- *Interaktivität* – Die Möglichkeit zur Interaktion ergibt sich aus der Fähigkeit des Systems, die Generierung der Bilder in Echtzeit an die Eingaben anzupassen. In virtuellen Welten kann durch Steuerung (wie z. B. Auswahl von Objekten oder der Kameraposition) Einfluss auf das Geschehen genommen werden (ebd.: 6).
- *Immersion* – (lat. *immersio* – eintauchen) bezeichnet ein realistisches, multisensorisches Erlebnis in der virtuellen Welt, bei dem die Lernenden von unbeteiligten Beobachterinnen und Beobachtern zu zentral agierenden Personen werden. Die VR aktiviert nicht nur die visuelle Wahrnehmung, sondern spricht auch die akustischen und haptischen Sinne an und fordert gleichzeitig zur Bewegung auf. Dadurch wird der Effekt der Immersion erreicht. Je intensiver die virtuelle Umgebung mit der realen Welt übereinstimmt und je höher der Grad der Interaktivität ist, desto stärker ist der Immersionseffekt (ebd., Brill 2009: 6). Die wichtigste Rolle für den Grad der Immersion spielt das Ausgabegerät, insbesondere dessen Qualität und Wiedergabegeschwindigkeit: *Low-Immersion-VR* kann mit einem zweidimensionalen Bildschirm erlebt werden, *High-Immersion-VR* erfordert spezielle Geräte mit hochentwickelten Sensoren, die durch ein Auswerten der Körperbewegungen eine zeitnahe Anpassung der Darstellung ermöglichen, die für eine Wiedergabe von 360°-Fotos und

-Videos erforderlich ist. Durch das realistische Eintauchen in virtuelle Lernwelten wird das Präsenzgefühl verstärkt (vgl. Kaplan-Rakowski & Wojdyski 2018: 125).

Für den erfolgreichen Einsatz von Virtual Reality im Sprachlernprozess (engl. *Virtual reality assisted language learning, VRALL*) sind weitere technologische Anforderungen wie Flexibilität und Spracherkennung von großer Bedeutung. VR-Lernsysteme müssen flexibel und anpassungsfähig in Bezug auf die präsentierten Inhalte, die Sozialformen sowie das Alter und die Vorkenntnisse der Lernenden sein. Dieser gewisse Grad von Anpassungsfähigkeit ermöglicht es, auf die individuellen Bedürfnisse und Lernziele der Lernenden einzugehen. Die Spracherkennungsfunktion ermöglicht dem System, sprachliche Eingaben in Echtzeit zu verarbeiten und entsprechend darauf zu reagieren. Nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) steht der Erwerb von kommunikativen Kompetenzen im Mittelpunkt des Fremdsprachenlernens, deshalb muss die Spracherkennungsfunktion möglichst fehlerfrei funktionieren und mit unterschiedlichen Eingabebedingungen zurechtkommen. Die korrekte Erkennung und Interpretation gesprochener Sprache stellt eine technologische Herausforderung dar und erfordert zur optimalen Realisierung den Einsatz spezieller Hard- und Software.

Die Nutzung der VR-Technologie und das damit verbundene interaktive Handeln in virtuellen Umgebungen erfordert den Einsatz spezieller Ein- und Ausgabegeräte. VR-Zubehör gibt es in vielfältigen Ausführungen und reicht von einfachen und kostengünstigen Lösungen wie Cardboard- oder Smartphone-Brillen bis hin zu speziell ausgestatteten VR-Räumen, in denen eine besonders realistische Darstellung der VR-Umgebung und damit ein besonders starker Immersionseffekt erzielt werden kann. Auch eine Klassifizierung von VR-Ausgabegeräten kann anhand diverser Kriterien und Eigenschaften (z. B. Auflösung, Wiedergabegeschwindigkeit, Audioqualität, Mobilität etc.) erfolgen (vgl. Dörner et al. 2013: 128). Im Folgenden werden einige VR-Ausgabegeräte detaillierter beschrieben.

Wie bereits erwähnt, kann die visuelle Ausgabe über ein Head-Mounted Display (HMD) wie z. B. Oculus Go, Meta Quest, Pico usw. erfolgen. Diese, auch VR-Brillen genannte Geräte, bestehen zumeist aus hochauflösenden Displays mit integriertem Computer, der in der Lage ist, unter Verwendung des stereoskopischen Effektes ein dreidimensionales und damit realitätsnahes Bild zu erzeugen. Mit Hilfe von Sensoren und externen Positionsdetektoren werden Bewegungsänderungen erfasst, um möglichst in Echtzeit die Darstellung der virtuellen Umgebung an die Positionsänderungen anzupassen. Diese Geräte werden meist in Kombination mit speziellen Eingabegeräten wie VR-Handcontrollern oder VR-Handschuhen verwendet, die eine einfache und intuitive Interaktion zwischen Mensch und Computer ermöglichen.

Eine virtuelle Umgebung kann auch im *Cave Automatic Virtual Environment* (CAVE) erlebt werden. Dabei handelt es sich um ein komplexes System aus rundum angeordneten Projektionsflächen. Durch die synchronisierte Projektion auf großen Wandflächen in Verbindung mit Bewegungs- und Ortungssensoren entsteht eine nahtlose und immersive Darstellung der virtuellen Welt. Die Benutzerinnen und Benutzer können sich im CAVE frei in der virtuellen Umgebung bewegen, Objekte manipulieren und mit virtuellen Elementen interagieren. Dadurch entsteht ein intensives und realitätsnahes Immersionsgefühl.

Eine weitere und wesentlich preiswertere Möglichkeit, in virtuelle Welten einzutauchen, ist die Verwendung von Cardboards oder Smartphone-Brillen. Sie bestehen aus einer Halterung (entweder aus Pappe oder Kunststoff), in die ein Smartphone verankert wird, das VR-Inhalte mit Hilfe

spezieller VR-Anwendungen erzeugt. Darüber hinaus ermöglicht der stetige technische Fortschritt und vor allem die kontinuierliche Verbesserung der in herkömmlichen Smartphones verwendeten Prozessoren eine leicht zugängliche und vor allem kostengünstige Möglichkeit, VR-Erfahrungen zu machen.

VR-Hardware ist in der Regel selbsterklärend und benutzerfreundlich aufgebaut. Im Kontext des Einsatzes der VR-Technologie zu Bildungszwecken müssen Lernende und Lehrende jedoch über ein gewisses Basiswissen an Möglichkeiten und Funktionen der eingesetzten Geräte verfügen, um die Vorteile dieser Technologie voll ausschöpfen zu können. Außerdem sollte bei der Planung eines Unterrichts mit VR-Technologie den Lernenden ausreichend Zeit gegeben werden, um sich an die virtuelle Umgebung zu gewöhnen und sich mit der Steuerung vertraut zu machen. Die oben beschriebenen Tendenzen führen dazu, dass der Einsatz von Virtual Reality im schulischen und universitären Bereich nur eine Frage der Zeit ist (vgl. Hellriegel & Čubela 2018: 60-61). Gleichzeitig ergeben sich daraus Forderungen an die Wissenschaft, den didaktisch-methodischen Mehrwert der VR und ihren Einfluss auf den Lernerfolg fachspezifisch zu überprüfen (vgl. Kultusministerkonferenz 2016: 11).

Nachdem die Begriffsdefinition und die technischen Besonderheiten der VR-Technologie erläutert worden sind, wird im nächsten Abschnitt der Fokus auf die unterschiedlichen Einsatzszenarien der VR in Lehr- und Lernprozessen gelegt.

2. VR IN LEHR- UND LERNPROZESSEN

Da das Ziel dieses Beitrags unter anderem darin besteht, das Potenzial des Einsatzes von Virtual Reality für Lernprozesse aufzuzeigen, wird im Folgenden zunächst die VR-Technologie in Bezug auf allgemeine Bildungskontexte kurz beleuchtet. Anschließend erfolgt eine Analyse der VR-Technologie im Fremdsprachenunterricht aus der Perspektive der Mediendidaktik.

Die VR beeinflusst schon seit längerer Zeit die Berufswelt in zunehmender Art und Weise. Der Einsatz von VR-Technologien ist zu einer Standardanwendung in Bereichen wie Industrie, Medizin, Technik, Entertainment usw. geworden. Reale Anwendungsbeispiele unterstreichen die bemerkenswerten Fortschritte der VR-Technologie in diesen Bereichen (vgl. Das et al. 2005, Aminabadi et al. 2012, Müller-Wittig 2015). So wird die VR-Technologie im Maschinenbauprozess häufig eingesetzt, um die Visualisierung, die Analyse, die Designentwicklung von Prototypen und die Kontrolle von Bauteilen im Montageverfahren zu erreichen. Auf diese Weise können mögliche Fehler und Probleme im Voraus festgestellt und noch während der Erprobungsphase behoben werden (z. B.: CMC ViewR, VISPA immersive workspaces).

Der Einsatz von VR-Anwendungen war bisher aufgrund der hohen Anschaffungskosten im Wesentlichen auf die berufliche Ausbildung beschränkt. Beispiele hierfür sind VR-Simulatoren von technischen Großanlagen und anderen industriellen Systemen, sowie VR-Anwendungen für die Fahrschulenausbildung (z. B.: VRPilot, One-G Simulatoren). Ein Vorteil des Einsatzes der VR-Technologie in der beruflichen Ausbildung liegt in der visuellen Abbildung komplexer Verfahren, die ein realistischeres Eintauchen in den Prozess ermöglichen als die bisherigen mechanischen oder computergesteuerten Simulatoren. Gleichzeitig ist der Kostenaufwand während der Ausbildung im Vergleich zum Lernen an realen Gegenständen meistens deutlich geringer. Die VR spielt daher in allen Bereichen, in denen eine Simulation möglich ist, eine wichtige Rolle. Außerdem wird die VR-Technologie heutzutage aktiv zur Informationsvermittlung eingesetzt. Viele Gedenkstätten und

Museen bieten inzwischen die Möglichkeit, mit Hilfe der VR bestimmte historische Ereignisse oder Kunstobjekte zu betrachten (wie z. B. das Museum für Naturkunde Berlin, das Nationales Naturkundemuseum Paris, das Naturhistorisches Museum London usw.).

Im nächsten Abschnitt werden die verschiedenen Typen von immersiven Lernwelten näher betrachtet und ihre jeweiligen Eigenschaften in Bezug auf die Lernerfahrung analysiert.

2.1 Immersive Lernweltypen

Im Hinblick auf unterschiedliche Lerntheorien (Behaviorismus, Objektivismus, Kognitivismus und Konstruktivismus) wird die VR- Technologie als Lerninstrument im wissenschaftlichen Diskurs den konstruktivistischen Ansätzen zugeordnet (vgl. Lutz 2004: 23, Hellriegel & Čubela 2018: 60). Der konstruktivistische Ansatz geht davon aus, dass es kein objektives Wissen, sondern nur eine subjektive Wahrnehmung der Wirklichkeit gibt. Infolgedessen wird das Wissen nicht vermittelt, sondern von den Lernenden selbst erarbeitet. Dabei ist es die Aufgabe der VR, eine realitätsnahe Handlungssituation darzustellen und möglichst viele Lösungswege anzubieten. Gleichzeitig sollen die Lernenden die Möglichkeit erhalten, nach fehlenden Informationen zu suchen und in verschiedenen sozialen Arbeitsformen voneinander lernen zu können (vgl. Lutz 2004: 23).

Bei der Erforschung des Potenzials und der Anwendungsszenarien VR im allgemeinen Bildungskontext werden im wissenschaftlichen Diskurs vier immersive Lernweltypen, die sich auf konstruktivistische Lernansätze beziehen, abgegrenzt (vgl. Lutz 2004: 27f., Schwan und Bruder 2006: 7, Mulders und Buchner 2020: 6ff., Hellriegel & Čubela 2018: 62f.). Diese werden im Folgenden in Bezug auf das Fremdsprachenlernen mit methodisch-didaktischen Überlegungen aufgelistet:

Explorationswelten

In diesem Szenario wird den Lernenden ein selbstgesteuertes Wissenserkunden und der Erwerb von deklarativem Wissen ermöglicht. Sie können sich in ihrem eigenen Tempo frei in den virtuellen Lernräumen bewegen und die Lernobjekte selbst entdecken. In diesen Lernszenarien werden den Lernenden räumliche Perspektiven eröffnet, die in der realen Welt nur schwer oder überhaupt nicht erreichbar wären – z. B. die Besichtigung von Sehenswürdigkeiten in anderen Ländern oder das Erleben von bestimmten historischen Ereignissen (vgl. Hellriegel & Čubela 2018: 62). Hierbei erfolgt der Wissenserwerb als Ergebnis des Aufbaus von Wissensnetzen im Sinne konstruktivistischer Lernansätze.

Im Fremdsprachenunterricht kann dieses Handlungsszenario der Veranschaulichung komplexer Lernsituationen dienen und den Erwerb von Sachwissen fördern. Beispielsweise bietet die VR-Anwendung Oceans360 den Lernenden die Möglichkeit, ein Korallenriff zu betrachten. Mulders und Buchner (2020: 13) schlagen vor, dass Lernende diese Anwendung nutzen, um sich mit der Problematik der Umweltverschmutzung vertraut zu machen. In diesem Fall wird bei den Lernenden der Erwerb von landeskundlichem und lexikalischem Wissen durch immersives Eintauchen gefördert.

Außerdem können durch den Einsatz von VR-Explorationswelten im Fremdsprachenlernen Orientierung und Binnendifferenzierung unterstützt werden, da die Lernenden in ihrem eigenen Tempo die VR-Lerninhalte erarbeiten können. Somit haben sie genug Zeit, um sich im virtuellen Raum zurechtzufinden und ein Eintauchen zu erleben. Gleichzeitig eignen sich Explorationswelten gut zur Förderung kommunikativer und sozialer Kompetenzen, u. a. durch Rollenspiele oder Gruppen- und Partner:innenarbeit. Darüber hinaus zeigen einige Studien (vgl. Peck et al. 2013, Shin

2018, Hargrove et al. 2020), dass durch VR-Explorationswelten emotional geprägte Lernziele erreicht werden können und ein Prozess der Kulturvermittlung stattfinden kann.

Trainingswelten

Virtuelle Trainingslernwelten werden zur Vermittlung handlungsbezogener und psychomotorischer Fähigkeiten eingesetzt. Ihre Effektivität ist gut am Beispiel von Flugsimulatoren für das regelmäßige Training und die Ausbildung von Flugpersonal zu erkennen. Virtuelle Trainingswelten werden in Bereichen eingesetzt, in denen die Einrichtung einer realen oder lebensnahen Lernsituation nur mit großem Aufwand möglich ist (vgl. Mulders & Buchner 2020: 7).

Im Fremdsprachenunterricht kann diese Art der virtuellen Interaktion auch zur Abbildung handlungsbezogener Lernsituationen eingesetzt werden. Dabei werden die Kompetenzen in Teilbereichen wie Hörverstehen und Sprechen am intensivsten vermittelt. Außerdem bietet es das Potenzial einer genaueren Kontrolle und Steuerung des Lernprozesses durch die Lehrkraft, um ein ausgedehntes Üben mit sofortigem qualitativem Feedback zu erreichen (Hellriegel & Čubela 2018: 63). Beispielsweise können in Trainingswelten bestimmte sprachliche oder grammatische Konstruktionen in der Anwendungsphase des Unterrichts geübt werden. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass solche Lernaktivitäten der Überwindung sprachlicher Barrieren dienen (vgl. Kaplan-Rakowski & Wojdyski 2018: 127f.).

Konstruktionswelten

Konstruktionslernwelten dienen dem Erwerb komplexer Sachverhalte und erweiterter Kompetenzen durch die selbstständige Erstellung von Inhalten innerhalb der virtuellen Welten. Dabei liegt den virtuellen Konstruktionslernwelten ein deduktives Vorgehen zugrunde, denn die Lernenden können durch das Agieren in virtuellen Lernräumen bereits erworbene Kenntnisse validieren und neue Kompetenzen erwerben. Der Prozess und die Selbstreflexion spielen dabei eine wichtige Rolle für den Lernerfolg (vgl. Mulders und Buchner 2020: 7). Beispielsweise können Lehrende und Lernende mit Hilfe der Software CoSpaces Edu¹ bestimmte Objekte im virtuellen Raum selbst erstellen und sie anschließend als Lerngegenstände verwenden.

Durch den Einsatz der VR-Konstruktionswelten im Prozess des Fremdsprachenlernens kann das Prinzip der Handlungs- und Interaktionsorientierung gefördert werden. In einer solchen virtuellen Umgebung können Lernende beispielsweise in einer simulierten Stadt interagieren, indem sie Dialoge führen, um den Weg zu finden oder anderen Lernenden Anweisungen geben, um komplexe Aufgaben zu lösen (hier kann beispielsweise der Imperativ geübt werden). Auf diese Weise werden die Lernenden angeregt, eine Lösungsfindung durch Kommunikation und Interaktion untereinander zu realisieren. Die Verwendung von VR-Konstruktionswelten kann insbesondere in der Festigungsphase des Sprachunterrichts dazu beitragen, die Sprachkompetenzen zu vertiefen.

Um die Konstruktionswelten erfolgreich im Fremdsprachenunterricht einsetzen zu können, sollte die VR Hard- und Software möglichst universell sein und den Lernenden ein breites Spektrum an Handlungs- und Interaktionsmöglichkeiten bieten.

¹ Weitere Informationen unter <https://www.cospaces.io/> [21.09.2023].

Experimentalwelten

Virtuelle Experimentallernwelten basieren auf dem induktiven Prinzip und eröffnen eine neue Perspektive des experimentellen Lernens. In den virtuellen Experimentalwelten können die Lernenden selbst die Simulationsparameter oder die Eigenschaften der Zielobjekte verändern und die Konsequenzen dieser Änderungen unmittelbar beobachten. Im Gegensatz zu klassischen Labor- oder Feldexperimenten können in den virtuellen Experimentalwelten Simulationsparameter unbegrenzt variiert und kausale Prozesse sehr detailliert abgebildet werden (vgl. Lutz 2004: 28). Im Fremdsprachenunterricht können Lernende in virtuellen Experimentalwelten kollaborative Arbeit ausüben und gleichzeitig ihren Wortschatz erweitern und neue sprachliche Konstruktionen erlernen. Es ist anzumerken, dass VR-Lernanwendungen, die das Lernen in Konstruktions- und Experimentalwelten ermöglichen, noch nicht in großer Zahl auf dem VR-Markt vertreten sind und dementsprechend hier noch ein bedeutsames Entwicklungspotenzial besteht (vgl. Hellriegel & Čubela 2018: 69).

Diese Klassifizierung nach Interaktions- und Handlungsmöglichkeiten in immersiven Umgebungen sollte bei der Unterrichtsplanung entsprechend berücksichtigt werden, um der Zielgruppe möglichst passende VR-Lernmedien zur Verfügung stellen zu können.

2.2 Fremdsprachen mit VR-Technologie lernen

Wie schon erwähnt wurde, genießt der Einsatz der VR-Technologie bislang weder im schulischen noch im universitären Bereich eine hohe Aufmerksamkeit. Das liegt vor allem an beträchtlichen Investitionen für die Anschaffung der benötigten VR Hard- und Software, die mit dem Etat der Bildungseinrichtungen unvereinbar erscheinen oder deren Notwendigkeit nicht hoch genug eingeschätzt wird. Trotzdem ist in Universitäten und Hochschulen in letzter Zeit ein Anstieg des Einsatzes immersiver Technologien zur Wissensvermittlung zu verzeichnen. Die HTW Dresden ist zum Beispiel dafür bekannt, die Integration von immersivem Lernen in die klassische Lehre zu validieren. Die Erforschung der Einsatzmöglichkeiten der VR-Technologie umfasst an der Fakultät für Maschinenbau ein breites Spektrum von Aktivitäten, wie z. B. die Simulation von Werkstoffen, das Training von Personen für manuelle Montageaufgaben, die interaktive Auswertung von Messdaten und die Visualisierung komplexer Objekte². Es ist anzumerken, dass solche Forschungsprojekte oft vom Bildungsministerium gefördert werden (z. B. Realitätenlabor³).

Der Einsatz der VR-Technologie im Kontext des Fremdsprachenlernens befindet sich in einem fortlaufenden Entwicklungsprozess. Das liegt einerseits an den didaktischen Besonderheiten des Fremdsprachenunterrichts und dementsprechend individuellen Voraussetzungen an die VR Hard- und Software. Abgesehen von größeren Fortschritten im Bereich der immersiven Technologien in letzter Zeit (z. B. Apple Vision Pro⁴) gibt es noch viel Raum für weitere Verbesserungen, vor allem in Bezug auf die Interaktivität und Gestaltung der Lerninhalte. Andererseits erfordert der Einsatz von immersiven Technologien innerhalb der Bildungsprozesse politische Entscheidungen (wie z. B.

² Mehr Informationen auf der Webseite der HTW Dresden, Fakultät Maschinenbau, VR- Labor Fügetechnik unter <https://www.htw-dresden.de/hochschule/fakultaeten/maschinenbau/labore/vr-labor-fuegetechnik> [15.06.2023].

³ Das Realitätenlabor ist ein anwendungsorientiertes Forschungs- und Entwicklungsprojekt im Bereich AR und VR. Es konzentriert sich auf die Forschung der Akzeptanz und Benutzerfreundlichkeit dieser immersiven Technologien sowie auf die Entwicklung von VR / AR-Anwendungen. Weitere Informationen unter www.realitaetenlabor.de [01.06.2023].

⁴ Introducing Apple Vision Pro: Apple's first spatial computer, Press release, 05. June 2023, weitere Informationen unter <https://developer.apple.com/news/?id=p7g1u5kk> [21.09.2023].

Finanzierung oder die Schaffung von Rahmenbedingungen und Evaluationsprozesse) und eine entsprechende Ausbildung der Fachkräfte.

Nichtsdestotrotz gibt es inzwischen einige erfolgreiche Untersuchungen des Einsatzes immersiver Technologien in der Fremdsprachenvermittlung. So hat zum Beispiel eine empirische Vergleichsstudie von Roy und Schlemminger (2014) ergeben, dass der Einsatz von VR-Technologie für das Fremdsprachenlernen einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Kompetenz des Hörverstehens hat.

Ein weiteres Beispiel ist eine Pilotstudie von Kaplan-Rakowski und Wojdyski (2018) an einer polnischen Universität. Das Ziel der Studie war es, Daten über die Einstellung der Lernenden zu VRALL zu erheben. Während dieser Studie wurden die Teilnehmenden mit VR-Inhalten aus der VR-Sprachenlernanwendung *Mondly* konfrontiert und abschließend wurde ein Fragebogen zur Bewertung der Erfahrungen erhoben. Die Mehrheit (82 %) der Teilnehmenden gab an, dass sie die Fremdsprachen mit Hilfe der VR-Technologie erlernen möchten (vgl. ebd.: 127-128).

Ein Beispiel für die universitäre Lehrkräfteausbildung ist das Projekt „*Virtual Lab – Digitale Lernorte auf dem Prüfstand*“, das an der Universität Leipzig im Masterstudiengang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache unter Zuhilfenahme von 360°-Medien realisiert wurde. Neben dem Ausbau ihrer mediendidaktischen Kompetenzen hatten die Studierenden im Rahmen dieses Projektes die Möglichkeit, Unterrichtsmaterialien⁵ für den Einsatz von 360°-Medien für einen spezifischen fremdsprachenunterrichtlichen Kontext zu entwickeln, zu erproben und empirisch zu begleiten (vgl. Ketzer-Nöltge & Magosch 2020).

An dieser Stelle ist zu bemerken, dass die Erarbeitung von didaktischen Lösungen für den Einsatz immersiver Technologien (unter anderem der VR-Technologie) im Fremdsprachenunterricht eine notwendige Aufgabe ist, aber gleichzeitig eine Herausforderung für Didaktikerinnen und Didaktiker darstellt, da die dreidimensionalen Technologien eine neue Perspektive auf den Fremdsprachenlernprozess eröffnen. Der aktuelle Markt bietet noch nicht viele VR-Sprachlernanwendungen an, aber es gibt eine breite Vielfalt an universellen VR-Lernanwendungen, die für den Fremdsprachenunterricht geeignet sind oder dafür angepasst werden können. Im Folgenden werden einige Beispiele von VR- Sprachlernanwendungen und der für die Gestaltung des Fremdsprachunterrichts empfohlenen immersiven Medien mit einer kurzen Beschreibung ihrer Funktionalität und mit einer didaktischen Reflexion bezüglich des Fremdsprachenlernens vorgestellt.

RobotLAB VR Expeditions 2.0

Mit Hilfe dieser VR-Anwendung können Lernende in virtuellen Lernräumen zu lernende Objekte, Orte, Fakten usw. erkunden und erleben. Jede Erkundung besteht aus zusätzlichen Erklärungen, Verbindungen zum Lehrplan, Notizen und Diskussionsfragen zur Ergänzung des Lehrplans. Es werden über 1000 VR- und AR-Touren zu diversen Themen (wie Museumsbesuchen oder Entdecken des Inneren des menschlichen Körpers) angeboten. Diese Anwendung ist als Nachfolger von Google Expeditions entstanden.

Die RobotLAB VR Expeditions 2.0⁶ lässt sich den Explorationswelten zuordnen und kann im Fremdsprachenunterricht zur Veranschaulichung komplexer Lernobjekte und Prozesse eingesetzt

⁵ Unterrichtsmaterialien unter https://oer.uni-leipzig.de/unterrichtsfach/daf_daz/ [08.06.2023].

⁶ Weitere Informationen unter <https://www.robotlab.com/vr-expeditions-2.0> [20.09.2023].

werden, z. B. bei der Wortschatzvermittlung oder in der Anwendungsphase des Unterrichts als Anreiz für eigenes Sprechen oder Schreiben (z. B. schriftliche oder mündliche Beschreibung der im VR-Raum abgebildeten Kunstwerke während eines virtuellen Museumsbesuches). Als ein Nachteil dieser Anwendung kann das Fehlen einer Steuerungsmöglichkeit durch die Lernenden genannt werden, wodurch das didaktische Prinzip der Lernendenaktivierung nicht erfüllt wird.

CLASSVR

Die CLASSVR⁷-Anwendung stellt Lehrkräften verschiedene VR- und AR-Ressourcen zur Verfügung, darunter 360°-Foto- und Videoaufnahmen, 3D-Modelle und interaktive virtuelle Szenarien. Die große Auswahl an Themen (historische Ereignisse, Landeskunde, Natur, Kultur, Architektur, Transport, Religion, Lebensmittelmärkte, Bräuche usw.) ermöglicht einen lehrplanorientierten Einsatz dieser immersiven Inhalte in verschiedenen Fächern für alle Altersgruppen. Alle Lerninhalte sind in dieser Anwendung benutzerfreundlich nach Themen und Fächern kategorisiert und mit einer Kurzbeschreibung versehen. Zusätzlich stehen Unterrichtspläne, Leitfäden für Lehrende und Arbeitsblätter für Schülerinnen und Schüler zum Herunterladen zur Verfügung. Die CLASSVR Plattform bietet viele detaillierte Informationen zur Nutzung ihrer Anwendungen, bis hin zu Erklärungen, wie die Lehrkräfte selbst neue immersive Inhalte erstellen können⁸.

Mit Hilfe dieser Anwendung können im Fremdsprachenunterricht sowohl landeskundliches Wissen als auch interkulturelle Kompetenzen und rezeptive Fähigkeiten gefördert werden. Es ist zu bemerken, dass der Lernprozess nicht vollständig im immersiven Raum stattfinden muss. In Anlehnung an die Generativ-Learning-Theorie von Mayer (vgl. Fiorella & Mayer 2016) können virtuelle Objekte und Lerninhalte als Input für weitere Arbeitsformen eingesetzt werden.

Mondly

„Mondly“ ist eine VR-Sprachlernanwendung, mit deren Einsatz die Lernenden sich in ihrem eigenen Tempo durch die virtuellen Räume bewegen und die Lerninhalte selbstgesteuert rezipieren und bearbeiten können. Es stehen 33 Sprachen zum Erlernen zur Verfügung. Nach der Klassifikation von Schwan und Bruder (2006: 7) lässt sich die VR-Lernanwendung „Mondly“ den Explorationswelten zuordnen. Inhaltlich besteht die Anwendung aus drei Blöcken, die nach dem Modus der Interaktion aufgeteilt sind:

- *Wortschatz* (in diesem Modus wird der Wortschatz vermittelt und geübt),
- *Konversation* (in diesem Modus wird das dialogische Sprechen mit Hilfe des erlernten Wortschatzes geübt),
- *Multiplayer* (in diesem Modus kann der Lernprozess in verschiedenen sozialen Arbeitsformen stattfinden).

Die Lernenden haben die Auswahl aus mehreren zur Verfügung stehenden Kontexten und können im immersiven Raum mit einer virtuellen Figur interagieren, die eine bestimmte Rolle spielt, Fragen stellt und gleichzeitig Hinweise gibt, um das Gespräch in eine bestimmte Richtung zu lenken. Die Kommunikation wird durch sogenannte Chatbots unterstützt, die zwei oder mehr mögliche Antworten zur Auswahl anbieten. Die Antworten werden mündlich gegeben und sofort transkribiert. Wenn eine richtige Antwort eingegeben wird, erscheint ein grünes Häkchen über der Transkription

⁷ Weitere Informationen unter <https://www.classvr.com/de/> [21.09.2023].

⁸ Weitere Informationen unter <https://www.classvr.com/school-curriculum-vr-ar-content/vr-content/> [21.09.2023].

des Gesagten, andernfalls wird die Antwort mit einem Signal als falsch markiert, um dem Lernenden die Möglichkeit zu geben, eine andere Antwort zu geben. Das Lernmaterial kann auf zwei Niveaustufen eingestellt werden:

- Beginnende: Die Anreizfragen und die möglichen Antworten werden mit Übersetzung und Audiobegleitung präsentiert, alle Aussagen können bei Bedarf durch die Steuerung mit dem Eingabegerät mehrmals wiederholt werden.
- Fortgeschrittene: Während der Interaktion werden die Stimulusfragen sowie die möglichen Antworten ausgeblendet, es besteht jedoch die Möglichkeit, bei Bedarf Übersetzungen anzufordern. Im Modus „Multiplayer“ kann eine Partner- oder Gruppenarbeit mit anderen Teilnehmenden in Echtzeit eingerichtet werden.

Inhalt und Aufbau der einzelnen Lerneinheiten entsprechen dem handlungsorientierten didaktischen Ansatz. Die Aufgabenstellung wird in Form einer Problemstellung artikuliert und durch die Problemlösung werden kognitive Lernprozesse gefördert.

Google Blocks

Google Blocks⁹ ist eine Anwendung, die eine schnelle Erstellung einfacher 3D-Objekte ermöglicht. Die Anwendung ist mit der VR-Hardware Oculus Rift und HTC Vive kompatibel. Obwohl komplexe VR-Objekte auf Google Blocks kaum möglich sind, hat die Anwendung ein großes Potenzial im Bildungsbereich.

Diese Anwendung kann den immersiven Konstruktionswelten zugeordnet werden. Es gibt sechs Werkzeugoptionen: *Radiergummi*, *Greifen*, *Formen*, *Streichen*, *Malen*, *Ändern*. Mit diesen Werkzeugen können die Lehrkräfte eigene VR-Inhalte für den Unterricht erstellen oder die Lernenden veranlassen, die zu erlernenden Objekte selbst zu entwerfen. Diese Anwendung kann für den Erwerb von lexikalischem Wissen und bestimmten grammatischen Strukturen verwendet werden (z. B. Lokalpräpositionen oder transitive und intransitive Verben usw.).

Google Arts & Culture und Google Street View

Auf der Website von Google Arts and Culture werden neben zahlreichen 360°-Foto- und Videoaufnahmen auch AR- und VR-Inhalte zur Verfügung gestellt. Diese können für Lernzwecke (bzw. im Fremdsprachenunterricht zum Erwerb von interkulturellem Wissen wie Kunst, Erdkunde, historischen Ereignissen usw.) eingesetzt werden. Mit Hilfe von Google Street View, die mit 360°-Foto- und Videoaufnahmen erstellt wurde, können virtuelle Touren entlang verschiedener Städte und zu verschiedenen Sehenswürdigkeiten unternommen werden.

Innovative Lehr- und Lernapplikationen und immersive Erweiterungen, die dem Lernziel und der Zielgruppe angemessen im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, können einen positiven Beitrag zur Attraktivität und Effektivität des Fremdsprachenunterrichts leisten und damit die Lernmotivation steigern (vgl. Chen 2016, Dolgunsöz et al. 2018, Kaplan-Rakowski & Wojdyski 2018). Wie schon erwähnt wurde, sind nur wenig didaktische Konzepte zum Einsatz der VR-Technologie im Fremdsprachenunterricht vorhanden und auch die auf dem Markt existierende VR-Sprachenlernapplikationen benötigen noch weitere Erprobungen und Verbesserungen. Aber

⁹ Weitere Informationen unter <https://blog.google/products/google-ar-vr/blocks-easily-create-3d-objects-vr/> [21.09.2023].

bezogen auf die oben genannten Beispiele der VR-Anwendungen, auch wenn einige davon nicht explizit für das Fremdsprachenlernen gedacht sind, lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass sie gut in den Fremdsprachenunterricht integrierbar sind und an die unterschiedlichen Lernziele und Lerngruppen angepasst werden können. Die Aufgabe der Lehrenden ist es demnach, die virtuellen Lernräume didaktisch so zu gestalten und den Lernprozess so zu begleiten, dass der Kompetenz- und Wissenserwerb durch aktives Lösen von Problemen und Interagieren in virtuellen Welten gesteuert wird.

3. HERAUSFORDERUNGEN UND POTENZIALE DES EINSATZES DER VR IM LEHR- UND LERNPROZESS

In diesem Abschnitt werden Überlegungen zum Potenzial und zu den Herausforderungen des Einsatzes der VR in Lehr- und Lernprozessen gemacht. Die Potenziale der VR-Technologie werden in Anlehnung an Hellriegel und Čubela (vgl. 2018: 65-68) betrachtet und anhand der Fremdsprachenvermittlung analysiert:

Lernen als selbstgesteuerter, aktivierender und konstruierender Prozess

Die VR-Lernanwendungen bieten ein breiteres Spektrum an Handlungs- und Interaktionsmöglichkeiten (vgl. Schwan und Bruder 2006: 2) als traditionelle Medien. Eine Voraussetzung dafür ist die freie Wahl der Lernobjekte und die freie Bewegung der Lernenden innerhalb der virtuellen Räume (vgl. Hellriegel & Čubela 2018: 65). Diese Bedingung wird in VR-Konstruktionswelten am besten erfüllt. Hier wird die erlernte Sprache nicht als Lernobjekt, sondern als Mittel zur Partizipation in der VR-Umgebung betrachtet und sollte deshalb aktiv genutzt werden. An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass die 360°-Foto- und Videoaufnahmen, die mit Cardboard-Brillen auf einfachen Mobiltelefonen betrachtet werden können, keine Interaktion ermöglichen (ebd.: 65).

Lernen als motivierender Prozess

Eine Reihe von Studien (vgl. Pantelidis 2009, Freina & Ott 2015, Martin-Gutierrez et al. 2017, Dolgusöz et al. 2018) bestätigen die Kohärenz zwischen steigender Lernmotivation der Lernenden und der Nutzung von VR-Anwendungen. Schwan und Bruder (2006: 2) begründen diese Tatsache mit der Aktivierung verschiedener Sinneskanäle, was zu einer intensiven und emotionalen Partizipation der Lernenden führt.

Darüber hinaus ist zu betonen, dass auch eine positiv gestaltete Interaktion in den VR-Welten zu einer Steigerung der Lernmotivation führen kann. Hierzu trägt auch die Möglichkeit bei, in VR-Lernräumen bestimmte Lerneinheiten so oft wiederholen zu können, bis ein erfolgreiches Ergebnis erreicht wird (z. B. die Anwendung bestimmter grammatikalischer Konstruktionen wie Deklination von Verben, Modalverben, Pronomen, Artikeln etc.). Erfolgreiches Üben und sofortiges Feedback wirken sich positiv auf die Lernmotivation der Lernenden aus. Voraussetzung hierfür sind ausreichende technische Ausstattungsmerkmale der VR Hard- und Software, um alle Eingaben (sprachliche und physische) richtig zu erkennen, zu analysieren und ein korrektes Feedback geben zu können.

Lernen als situativer und praxisbezogener Prozess

Im VR-Lernraum können komplexe und schwer vermittelbare Sachverhalte und Lernsituationen veranschaulicht werden (Hellriegel & Čubela 2018: 67). Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies die Möglichkeit einer situationsbezogenen Auseinandersetzung mit sprachlich-strukturellen

und kommunikativen Phänomenen innerhalb einer fremdsprachlichen virtuellen Umgebung. Durch das Erleben dieser Situationen mit Hilfe der VR können die Lernenden notwendige Kompetenzen für die Kommunikation in realen Lebenssituationen erwerben und eventuelle Sprachbarrieren abbauen.

Lernen als sozialer Prozess

Die VR-Technologie fördert das kollaborative Lernen, da die Lernenden nicht an den Lernort gebunden sind und in virtuellen Räumen gemeinsam an der Aufgabenstellung arbeiten können. Mit Hilfe der VR-Technologie können nahezu unbegrenzte Möglichkeiten der Interaktion und Kooperation der Lernenden in verschiedenen Arbeitsformen und ortsunabhängig geschaffen werden. Für die Lehrkraft ergeben sich zusätzliche Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung. Das Potenzial der VR-Technologie zur Unterstützung des kollaborativen Lernens im Fremdsprachenunterricht wird am Beispiel des Distanzunterrichts deutlich (vgl. Li et al. 2022: 12).

Virtual Reality birgt als digitales Medium ein großes Potenzial für die Wissensvermittlung und bietet gerade im Bereich komplizierter und schwer zu vermittelnder Sachverhalte gute Möglichkeiten der visuellen Veranschaulichung (vgl. Hellriegel und Čubela 2018: 62). Die Informationsaufnahme in VR-Lernräumen wird durch eine ausgeprägte Sinneswahrnehmung sowie durch akustisches und haptisches Feedback in Echtzeit verstärkt. Wie die Forschungen zeigen, steigert die VR-Technologie die Motivation der Lernenden (vgl. Harris & Reid 2005, Dolgunsöz et al. 2018). Insgesamt bietet der Einsatz von VR im Lehr- und Lernprozess vielversprechende Potenziale, die jedoch mit entsprechenden Herausforderungen einhergehen.

Die Herausforderungen in Bezug auf *Rahmenbedingungen und pädagogische Konzepte* (1), *technologische Konzepte* (2) sowie *Organisations- und Personalentwicklung* (3) beinhalten wichtige Aspekte, die bei der Implementierung von VR im Bildungsbereich berücksichtigt werden müssen (vgl. Hellriegel & Čubela 2018, Fehling & Hagenhofer 2015).

Alle Formen von VR-Lernwelten können bei methodisch ausgewogenem und sinnvollem Einsatz als wertvolle Bereicherung im Lehr- und Lernprozess angesehen werden (1). Diese Diversität an Handlungsmöglichkeiten in virtuellen Räumen stellt auch neue Aufgaben an die Lehrkraft dar: nicht nur die inhaltlichen Potenziale von VR-Lernanwendungen im Lernprozess zu nutzen, sondern auch deren didaktische Partizipations- und Handlungspotenziale auszuschöpfen. Darüber hinaus werden in virtuellen Räumen einige Kompetenzen im Vergleich zu anderen Möglichkeiten stärker abgedeckt. Insofern sollten VR-Anwendungen als Ergänzung im Lehr- und Lernprozess eingesetzt werden.

Wie schon erwähnt wurde, gilt VR als eine kostenaufwendige Technologie (2). Zudem hat sie nicht die oberste Priorität innerhalb des Bildungswesens, da die Digitalisierung, wie die Corona-Krise anschaulich gezeigt hat, in vielen Bildungseinrichtungen noch große Defizite aufweist. So verfügten im Jahr 2021 nur etwa 50 % der deutschen Schulen über eine WLAN-Verbindung für die Lernenden (Statista 2022).

Um das ganze Potenzial der VR-Technologie erfolgreich und sinnvoll nutzen zu können, ist die Bereitschaft zum Einsatz der VR-Lerninstrumente seitens der Bildungseinrichtungen und die Entwicklung digitaler und medienpädagogischer Kompetenzen der Lehrkräfte notwendig (3). Beispielsweise bietet ClassVR für Lehrkräfte spezielle Schulungen zur Nutzung von VR-Lernanwendungen an.

Es ist daher eine große Herausforderung für Pädagoginnen und Pädagogen, Bildungswissenschaftlerinnen und Bildungswissenschaftler, aber auch für Hard- und Softwareentwicklerinnen und Entwickler sowie für die Bildungseinrichtungen selbst, die Integration von VR-Lerninstrumente in den Lehr- und Lernprozess in Koizidenz zu gestalten.

4. FAZIT

Mit dem Einsatz der immersiven Technologien werden neue Perspektiven im Bildungsprozess eröffnet. Die VR-Technologie ermöglicht neue Lernerfahrungen, die die räumlichen Grenzen für das Erlernen von Fremdsprachen zunehmend aufheben. Somit kann der herkömmliche Unterricht sinnvoll ergänzt und weiterentwickelt werden. Es ist wichtig zu betonen, dass der Einsatz der VR im Fremdsprachenunterricht kein Selbstzweck sein sollte und dass die VR-Lernanwendungen allein nicht unbedingt zu besseren Lernergebnissen führen. Die VR sollte anhand der Lehrpläne und Zielsetzungen integriert werden, um ein möglichst effektives Lernergebnis zu gewährleisten. Es besteht daher ein Bedarf an Forschung, Entwicklung und Erprobung von didaktischen und methodischen Konzepten für den Unterricht mit immersiven Technologien. Am Beispiel von VR-Sprachlernanwendungen (z. B. Mondly) zeigt sich, dass für die Entwicklung von immersiven Inhalten eine Kooperation zwischen unterschiedlichen Fachbereichen (wie z. B. Informatik, Pädagogik und Didaktik) erforderlich ist. Zusammenfassend lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die VR-Technologie in unterschiedlichen Lehr- und Lernszenarien großes Potenzial besitzt und besonders in der Fremdsprachenvermittlung eine deutliche Steigerung der Effektivität des Unterrichts vermuten lässt.

LITERATURVERZEICHNIS

- Aminabadi, Naser Asl; Erfanparast, Leila; Sohrabi, Azin; Ghertasi Oskouei, Sina & Naghili, Armaghan (2012): The Impact of Virtual Reality Distraction on Pain and Anxiety during Dental Treatment in 4-6-Year-Old Children: a Randomized Controlled Clinical Trial. *Journal of Dental Research, Dental Clinics, Dental Prospects* 6: 4 [DOI: 10.5681/joddd.2012.025].
- Balaniuk, Olha (2021): DaF/DaZ im Distanzsprachunterricht – praktische Hilfestellung. *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht* 3, Hannover: Friedrich Verlag GmbH, 90-95.
- Bente, Gary; Krämer, Nicole & Petersen, Anita (Hrsg.) (2002): Virtuelle Realitäten. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Brill, Manfred (2009): Virtuelle Realität. In: Günther, Oliver; Karl, Wolfgang; Lienhart, Rainer & Zeppenfeld, Klaus (Hrsg.): *Informatik im Fokus*. Heidelberg: Springer Verlag.
- Chen, Yu-Li (2016): The Effects of Virtual Reality Learning Environment on Student Cognitive and Linguistic Development. *The Asia-Pacific Education Researcher* 25 [DOI: 10.1007/s40299-016-0293-2].
- ClassVR Portal: Complete list of all available resources and experiences. [Online: <https://www.classvr.com/downloads/classvr-portal-complete-list-of-all-available-resources-experiences/>, 15.02.2023].
- Das, Debashish; Grimmer, Karen; Sparnon, Anthony; McRae, Sarah & Thomas, Bruce (2005): *The efficacy of playing a virtual reality game in modulating pain for children with acute burn injuries: A randomized controlled trial* [DOI: 10.1186/1471-2431-5-1].
- Data Bridge Market Research: *Global Virtual Reality Content Creation Market – Industry Trends and Forecast to 2029*. [Online: <https://www.databridgemarketresearch.com/reports/global-virtual-reality-content-creation-market>, 14.02.2023].
- Dolgunsoz, Emrah; Yildirim, Gürkan & Yildirim, Serkan (2018): The effect of virtual reality on EFL writing performance. *Journal of Language and Linguistic Studies* 14: 1, 278-292.

- Dörner, Ralf; Broll, Wolfgang; Grimm, Paul & Jung, Bernhard (Hrsg.) (2013): Virtual und Augmented Reality (VR/AR). Grundlagen und Methoden der Virtuellen und Augmentierten Realität. *eXamen.press*. Heidelberg: Springer Vieweg [DOI: 10.1007/978-3-642-28903-3].
- Fehling, Christian D. & Hagenhofer, Thomas (2015): Die Erweiterung von Lernräumen durch Augmented Reality am Beispiel des Social Augmented Learning. In: Pongratz, Hanz & Keil, Reinhard (Hrsg.): *Die 13. E-Learning Fachtagung Informatik, Lecture Notes in Informatic*. Bonn: Gesellschaft für Informatik, 241-252.
- Freina, Laura & Ott, Michela (2015): A Literature Review on Immersive Virtual Reality in Education: State Of The Art and Perspectives. *eLearning & Software for Education* 1 [DOI: 10.12753/2066-026X-15-020].
- Hargrove, Andrew; Sommer, Jamie M. & Jones, Jason J. (2020): Virtual reality and embodied experience induce similar levels of empath change: Experimental evidence. In: Guitton, Matthieu (Hrsg.): *Computers in Human Behavior* 2 [DOI: 10.1016/j.chbr.2020.100038].
- Harris, Kristen & Reid, Denise (2005): The influence of virtual reality play on children's motivation. *The Canadian Journal of Occupational Therapy* 72: 1, 21-29.
- Hellriegel, Jan & Čubela, Dino (2018): Das Potenzial von Virtual Reality für den schulischen Unterricht – Eine konstruktivistische Sicht. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 2018 [DOI: 10.21240/mpaed/00/2018.12.11.X].
- Hu-Au, Elliot & Lee, Joey (2017): Virtual reality in education: a tool for learning in the experience age. *International Journal of Innovation in Education* 4: 4 [DOI: 10.1504/IJIE.2017.10012691].
- Höfer, Simone; Schünemann, Isabel & Janoschka, Oliver (2016): *The Digital Turn – Hochschulbildung im digitalen Zeitalter*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. [Online: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/publikationen>, 05.04.2023].
- Janßen, Uta Daniela (2018): *Einfluss von Persönlichkeitseigenschaften und immersiven Benutzerschnittstellen auf User Experience und Leistung* (1. Aufl.). Aachen: Apprimus Verlag.
- Kaplan-Rakowski, Regina & Wojdyski, Tomasz (2018): Students' attitudes toward high-immersion virtual reality assisted language learning. In: Taalas, Peppi; Jalkanen, Juha; Bradley, Linda & Thouésny, Sylvie (Hrsg.): *Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters – short papers from EUROCALL*, 124-129 [DOI: 10.14705/rpnet.2018.26.824].
- Ketzer-Nöltge, Almut & Magosch, Christine (2020): Good Practice – „Lehren lernen im Virtual Lab“. Bericht aus dem Projekt „Virtual Lab – Digitale Lernorte auf dem Prüfstand“, Universität Leipzig. [Online: <https://www.uni-leipzig.de/kollektion-lehrpraxis/fakultaeten-und-zentrale-einrichtungen/philologische-fakultaet/virtual-lab>, 03.03.2023].
- Ketzer-Nöltge, Almut & Magosch, Christine (2022): Eintauchen. Erleben. Reflektieren. 360°-Medien für den DaF Unterricht. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 66 [DOI: 10.37307/j.2194-1823.2022.66.10].
- Ketzer-Nöltge, Almut (2022): 360°-Bilder und -Videos als virtuelle Lernorte im Fremdsprachenunterricht. In: Bongartz, Christiane; Rymarczyk, Jutta & Feick, Diana (Hrsg.): *Zur Digitalisierung von Lernorten – Fremdsprachenlernen im virtuellen Raum*. Berlin: Peter Lang, 93-125.
- KMK = Kultusminister Konferenz (2016): *Strategie der Kultusministerkonferenz "Bildung in der digitalen Welt", Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017*. [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf, 08.02.2023].
- Lutz, Bernd (2004): *Konzepte für den Einsatz von Virtueller und Erweiterter Realität zur interaktiven Wissensvermittlung*, unv. Diss., Technische Universität Darmstadt. [Online: <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/565/>, 08.02.2023].
- Martin-Gutierrez, Jorge; Efen Mora, Carlos; Anorbe-Diaz, Beatriz & Gonzalez-Marrero, Antonio (2017): Virtual technologies trends in education. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education* 13: 2, 469-486.

- Li, Pengfei; Fang, Zelong & Tan Jiang (2022): Research Into improved Distance Learning Using VR Technology. *Frontiers in Education* 7: 757874 [DOI: 10.3389/feduc.2022.757874].
- Logan, Fiorella & Mayer, Richard (2016): Eight Ways to Promote Generative Learning. *Educational Psychology Review* 28: 4, 717-741.
- Milgram, Paul; Takemura, Haruo; Utsumi, Akira & Kishino, Fumio (1994): Augmented Reality: A class of displays on the reality-virtuality continuum. *The International Society for Optical Engineering* 2351 [DOI: 10.1117/12.197321].
- Mulders, Miriam & Buchner, Josef (2020): Lernen in immersiven virtuellen Welten aus der Perspektive der Mediendidaktik. *Medienimpulse* 58: 2 [DOI: 10.21243/mi-02-20-22].
- Müller-Wittig, Wolfgang (2015): Virtuelle Realität in der Medizin. In: Kramme, Rüdiger (Hrsg.): *Medizintechnik*. 847-848 [DOI: 10.1007/978-3-662-45538-8_45-1].
- Tschanz, Nathaly & Baerlocher, Bianca (2022): Virtual Reality im Sprachunterricht. Eine soziologische Reflexion der technischen Voraussetzungen einer immersiven Lernumgebung mit Oculus Go. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 47, 288-311 [DOI: 10.21240/mpaed/47/2022.04.14.X].
- Pantelidis, Veronica S. (2009): Reasons to Use Virtual Reality in Education and Training Courses and a Model to Determine When to Use Virtual Reality. *Themes in Science and Technology Education*, 59-70.
- Peck, Tabitha C.; Seinfeld, Sofia; Aglioti, Salvatore M. & Slater, Mel (2013): Putting yourself in the skin of a black avatar reduces implicit racial bias. In: Bachmann, Talis (Hrsg.): *Consciousness and Cognition* 22: 3, 779-787 [DOI: 10.1016/j.concog.2013.04.016].
- Roy, Mickaël & Schlemminger, Gerhard (2014): Immersion und Interaktion in virtuellen Realitäten: Der Faktor Präsenz zur Optimierung des geleiteten Sprachenlernens. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 187-201.
- Samsung Studie: *Lehrer sehen großes Potenzial für die Nutzung von Virtual Reality im Unterricht* (2017). [Online: <https://news.samsung.com/de/samsung-studie-lehrer-sehen-grosses-potenzial-fuer-die-nutzung-von-virtual-reality-im-unterricht>, 06.02.2023].
- Schwan, Stephan & Buder, Jürgen (2006): *Virtuelle Realität und E-Learning*. [Online: <https://www.e-teaching.org/didaktik/gestaltung/vr/vr.pdf>, 19.02.2023].
- Shin, Donghee (2018): Empathy and embodied experience in virtual environment: To what extent can virtual reality stimulate empathy and embodied experience? *Computers in Human Behavior* 78, 64-73 [DOI: 10.1016/j.chb.2017.09.012].
- Statista (2022): *Digitale Infrastruktur an deutschen Schulen, Ist folgende digitale Infrastruktur an Ihrer Schule verfügbar? Umfrage unter Lehrkräften*. [Online: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1266763/umfrage/digitale-infrastruktur-an-deutschen-schulen/>, 23.02.2023].

FREMDSPRACHE IN DER DIGITALEN WELT – VERMITTLUNG UND KREATIVE GESTALTUNG DES SPRACHUNTERRICHTS

Maryna Pietushkova

Der vorliegende Beitrag behandelt digitale Tools zur Organisation nicht nur des Online-Fremdsprachenunterrichts, sondern auch der digitalen Organisation des Lehrstuhls unter den aktuellen Kriegsbedingungen in der Ukraine. Zudem werden die Besonderheiten der Vermittlung der deutschen Fachsprache im IT-Bereich und die Wichtigkeit der selbständigen Projektarbeit der Studierenden in diesem Bereich in den Blick genommen. Der Beitrag stellt dar, wie die Vermittlung von Fremdsprachen in einer digitalen Lernumgebung mithilfe aktueller Software visuell ansprechend und informativ gestaltet werden kann, wobei alle Sprachfertigkeiten in gleichem Maße geübt und entwickelt werden. Die langjährige Erfahrung in der Durchführung des Online-Fremdsprachenunterrichts hat gezeigt, dass die Studierenden auf diese Weise stärker auf das moderne Studium, zukünftige berufliche Aktivitäten und sogar internationale Sprachtests (z. B. auf den digitalen TestDaF) vorbereitet werden, weil im digitalen Unterricht neben der sprachlichen auch die digitale Kompetenz entwickelt wird.

SCHLAGWÖRTER: Lerntools, Office-Anwendungen, intelligente Clouddienste, digital organisierter Lehrstuhl, Online-Lernplattform, digitaler Unterricht

У статті розглядаються цифрові інструменти організації не лише онлайн-уроків з іноземної мови, а й цифрової організації кафедри в сучасних воєнних умовах навчання в Україні. Крім того, до уваги прийнято особливості викладання німецької технічної мови в сфері інформаційних технологій та важливість самостійної проектної роботи студентів. У статті відображено, як викладання іноземних мов у цифровому навчальному середовищі можна зробити візуально привабливим та інформативним за допомогою сучасного програмного забезпечення, при цьому всі мовні навички тренуються та розвиваються рівною мірою. Багаторічний досвід проведення онлайн-занять з іноземної мови показав, що таким чином студенти краще підготовлені до сучасного навчання, майбутньої професійної діяльності та навіть до міжнародних мовних іспитів (наприклад, до цифрового TestDaF), оскільки на онлайн-заняттях поряд із мовленнєвою також розвивається цифрова компетенція.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: засоби навчання, офісні додатки, інтелектуальні хмарні сервіси, організація цифрової кафедри, онлайн-платформа навчання, онлайн-заняття

1. EINLEITUNG

Der digitale Unterricht war und ist eine der größten Herausforderungen der modernen Zeit. Die digitale Lernumgebung ist eine besondere Welt, in der einfacher Fremdsprachenunterricht zu einer faszinierenden Veranstaltung werden kann. Der Lehrkraft stehen jetzt sehr viele digitale Tools in Form von Apps, Lern-Plattformen, Audio- und Videodateien, digitalen Lehrwerken, zahlreichen Lernkärtchen, Web-Seiten mit audiovisuellem und graphischem Inhalt usw. zur Verfügung. Und was der Lehrkraft fehlt, kann von ihr selbst entwickelt werden: Präsentationen oder Videounterricht

zu allen erwünschten Themen, mit deren Hilfe das Lernmaterial nach eigenem Ermessen und Geschmack gestaltet werden kann.

Alle Komponenten des Fremdsprachenunterrichts und des gesamten Studienprozesses sind als Grundvoraussetzung zu digitalisieren. Der Sprachunterricht in diesem Sinne stellt die Lehrkräfte vor viele Aufgaben: die digitale Organisation des Lehrstuhls, die Auswahl der richtigen Lernplattform, um die effiziente Kommunikation zwischen allen Teilnehmenden des Studienprozesses zu gewährleisten, Sprachfertigkeiten erfolgreich zu entwickeln und damit nicht nur umfassende kommunikative, sondern auch digitale Kompetenzen zu vermitteln. Die Verwendung unterschiedlicher Software sollte auch den didaktischen Zielen des Fremdsprachenunterrichts entsprechen. Erfolg ist beim digitalen Lernen und Lehren davon abhängig, inwieweit es der Lehrkraft didaktisch und methodisch gelingt, die Begeisterung der Studierenden für die Fremdsprache zu wecken, sie zum Lernen zu motivieren und sie beim Lernen situations- und altersgemäß zu begleiten (vgl. Szabolcs 2021: 52). Der vorliegende Beitrag stellt dar, wie der Fremdsprachenunterricht in der deutschen Fachsprache für Studierende von Fächern aus dem IT-Bereich sprachlich, didaktisch, organisatorisch und ästhetisch erfolgreich gestaltet werden kann. Zur Bewertung der Effizienz der Arbeit der Lehrkräfte sowie der digitalen Organisation des Fremdsprachenunterrichts dient das regelmäßige Feedback seitens der Studierenden. Der Beitrag behandelt die Möglichkeit der einfachen und gleichzeitig anschaulichen Gestaltung dieses Feedbacks. Als wesentlicher Bestandteil des Bildungsprozesses und als wichtiges Mittel der Vermittlung der deutschen Sprache wird die Projektarbeit von Studierenden beschrieben, die die fachlichen und sprachlichen Kenntnisse der Studierenden bereichert. Der digitale Unterricht in der Fachsprache Deutsch stellte sowohl den Lehrkräften als auch den Studierenden im Vergleich zum Präsenzunterricht eine so große Anzahl an digitalen Tools zur Verfügung, dass sich die Motivation, die Anwesenheit, die Kreativität und das Interesse der Studierenden für Fachdeutsch wesentlich steigerten. Dieser Beitrag stellt wichtige Bestandteile und einige der Möglichkeiten für die Gestaltung des Online-Unterrichts in der Fachsprache Deutsch vor, wie er an der Deutschen Technischen Fakultät der Nationalen Universität "Odesa Polytechnikum" umgesetzt wird.

2. DIGITALE ORGANISATION DES LEHRSTUHLIS

Erfolgreicher Deutschunterricht beginnt mit gut organisierten Abläufen am Lehrstuhl. In der aktuellen Situation sind viele Lehrkräfte aus der Ukraine ausgereist und weltweit online tätig. Von der Lehrstuhlleitung sowie den Lehrkräften wird deshalb ständige Erreichbarkeit erwartet, ebenso ist es notwendig, Studierendenlisten, Vorprüfungs- und Prüfungslisten, die Verordnungen der Universität sowie weitere Dokumente online zugänglich zu machen und daneben auch einen gemeinsamen Zugang zur E-Mail-Adresse des Lehrstuhls zu schaffen. Für die Kommunikation und Meetings der Lehrkräfte können gemeinsame Gruppen in Telegram, Viber oder WhatsApp organisiert werden. Ein Clouddienst wie Google Docs kann für den Dokumentenverkehr am Lehrstuhl verwendet werden. Google Docs ermöglicht es, alle für den Studien- und Arbeitsprozess notwendigen Unterlagen in Echtzeit zu erstellen, zu bearbeiten, zu ergänzen und in Google Drive zu speichern. Jederzeit haben alle Mitarbeitenden des Lehrstuhls Zugang zur gesamten Datenbank mit allen Unterlagen. Die Daten sind 24 Stunden am Tag von unterschiedlichen Geräten abrufbar (Laptop, Handy, Tablet). Präsentationen, Texte und Spreadsheets können parallel von Mitarbeitenden bearbeitet werden (vgl. Specht 2019: 62). Dazu benötigen alle Lehrkräfte eine dienstliche E-Mail-

Adresse in Google. Die Verwaltung der Datenbank kann von jedem Mitarbeitenden übernommen werden.

3. ONLINE-LERNPLATTFORM

Die Wahl der Lernplattform spielt die entscheidende Rolle im Online-Unterricht. Sie muss im Vergleich zum analogen Unterricht neue Möglichkeiten zur Verbesserung des Lernprozesses bieten, d. h. ausreichend Lerntools, Office-Anwendungen, intelligente Clouddienste bereitstellen. In diesem Beitrag wird die Organisation des digitalen Unterrichts unter Verwendung von Microsoft Office 365 und Microsoft Teams (s. Abb. 1) dargestellt.

Teams hat viele Vorteile im Vergleich zu anderen Videokonferenz-Tools: In der Anwendung gibt es keine Zeitbegrenzung der Videokonferenz. Teams erlaubt es, mithilfe der Kalender-Funktion den Stundenplan zu organisieren: Der Stundenplan ist im Kalender hinterlegt und jede:r Studierende kann sich dem Online-Unterricht rechtzeitig anschließen. Die Lehrenden müssen dabei nicht für jede Sitzung einen neuen Link erstellen und den Studierenden zusenden wie z. B. bei Zoom. Für die Lehrkräfte ist der Kalender in der App, insbesondere bei einer hohen Stundenbelastung mit Unterricht in vielen verschiedenen Gruppen, bequem. Teams ermöglicht es, in der App für jede Gruppe ein Team zu erstellen und dort sämtliche digitale Notizen, Präsentationen, Arbeitsergebnisse von der Microsoft Tafel, weitere Aufzeichnungen sowie Video- und Audio-Dateien separat für jede Gruppe zu speichern (vgl. Stephan 2021: 209).

Die Clouddienste ermöglichen die gemeinsame Arbeit mit den Office-Dokumenten. Dadurch können die Studierenden im Überprüfungsmodus die Korrektur ihrer Hausaufgaben mit den Kommentaren der Lehrkraft sehen. Der Zugriff auf die Teilnehmendenliste für Lehrkräfte sowie Studierende bietet ebenfalls Vorteile. Die Liste kann als Excel-Tabelle erstellt werden. Dies ermöglicht es den Studierenden, ihre Noten für den Unterricht, Tests, die Modularbeit und ihre Anwesenheit zu verfolgen. In Office Forms können die unterschiedlichsten Tests mit verschiedenen Einstellungen erstellt werden: Die Studierenden erhalten ihre Note sofort und können Fehler überprüfen; oder die Lehrenden prüfen selbst erst alle Aufgaben und geben dann den Zugang zu den Ergebnissen des Tests frei. Bei der Verwendung von Forms ist im Umgang mit dem Timer Vorsicht geboten. Wenn der Test zeitlich begrenzt ist und ihn viele Studierende gleichzeitig machen, kann das zu einem Fehler im System am Ende des Tests führen. Deshalb ist es besser, in den Einstellungen mehr Zeit für den Test einzuplanen, als den Lernenden tatsächlich gegeben wird und wenn nötig eine Überprüfung direkt nach dem Ablauf der Zeit zu beginnen.

Der Chat in Teams gewährleistet allen Teilnehmenden des Lernprozesses eine schnelle Kommunikation, weil die Anwendung auf jedem Gerät installiert werden kann: Computer, Laptop, Smartphone. Auf diese Weise sind sowohl die Lehrkräfte als auch die Studierenden immer erreichbar¹. Studierende können Lehrkräfte über ihre Abwesenheit benachrichtigen oder Fragen stellen.

¹ Mit dem Anfang der Covid-Pandemie stießen die Studierenden aus verschiedenen Fachhochschulen und Universitäten der Stadt Odesa auf das Problem der schwierigen Erreichbarkeit der Lehrkräfte. Die Studierenden konnten keine Noten zu ihren Kontrollarbeiten oder Modulen erfahren, konnten die Lehrkräfte nicht über ihre Abwesenheit im Unterricht benachrichtigen, die Hausaufgaben nicht bekommen oder rechtzeitig von Änderungen im Studienplan erfahren. Um alle diese Probleme zu vermeiden, entschieden die Lehrkräfte der Deutschen Technischen Fakultät an der Nationalen Universität „Odesa Polytechnikum“, immer für ihre Studierenden erreichbar zu sein. Das hat der Deutschen Technischen Fakultät geholfen, erfolgreich die Corona-Zeit zu überleben, keine Studierenden aus der Fakultät zu verlieren und keine

Die Chats aus der Arbeit in Kleingruppen werden zusätzlich gespeichert. Das ermöglicht es der Lehrkraft, den Verlauf der selbständigen Arbeit der Studierenden zu überprüfen und sich, falls notwendig, der Gruppe anzuschließen.

Die richtige Organisation des Online-Unterrichts reduziert Stress und Belastung für Lehrkräfte und Studierende; dafür ist es notwendig, dass alle Informationen über den Unterricht von jedem Gerät und von jedem Ort aus zugänglich sind und Kommunikation schnell möglich ist. Auf der Grundlage eines gut organisierten Unterrichts kann man sich dann mit dem nächsten Schritt beschäftigen – mit der kreativen Gestaltung der digitalen Lernumgebung.



Abbildung 1: Tools für Organisation und Planung des Online-Fremdsprachenunterrichts.

4. FACHDEUTSCH IN DER FACHRICHTUNG IT

In der hier geschilderten Ausgangssituation haben die Kursteilnehmenden eine Doppelstunde Unterricht in Fachdeutsch für Studierende von IT-Fächern sowie zwei Doppelstunden Grammatik pro Woche. Der Grammatik-Unterricht folgt den Vorgaben des Studienplans der Fakultät.

Die Fachsprache stellt die Lehrkraft vor mehrere Aufgaben: Zum einen die Auswahl von aktuellem Material, zum anderen die Anpassung dieses Materials, um einen methodisch wie didaktisch angemessenen Online-Fremdsprachenunterricht zu organisieren. Um die Studierenden sowohl sprachlich als auch inhaltlich auf dem neuesten Stand im IT-Bereich zu halten, werden Artikel aus Fachzeitschriften statt aus Lehrwerken gewählt, weil letztere schnell überholt sind.

Die Vorbereitung auf den Unterricht beginnt mit der Erstellung des digitalen Vorlesungsskripts (s. Abb. 2) auf Grundlage eines aktuellen Artikels aus einer Zeitschrift für Computertechnik. Die Studierenden bekommen den Lernstoff ein paar Tage im Voraus im PDF-Format, um sich auf den Unterricht vorzubereiten. Das digitale Vorlesungsskript wird für den Online-Unterricht unter Beibehaltung aller Bilder und der Struktur des Textes im Word-Format in Form einer Tabelle erstellt: Links steht der Originaltext, rechts ist eine Spalte für Vermerke bestimmt. Im Unterricht wird mit dem Text im Word-Format mit geteiltem Bildschirm gearbeitet. Abschnitt für Abschnitt wird der

Beschwerden über die Fakultät zu erhalten. Dies war wichtig, weil viele Studierende ihre Klagen beim Ministerium für Bildung und Wissenschaft über andere Bildungseinrichtungen eingereicht haben. Jedoch führte diese ständige Erreichbarkeit natürlich auch zu einer Überlastung der Lehrkräfte.

Text von den Studierenden mündlich übersetzt. Die unbekanntenen Wörter werden farbig markiert. Nach jedem Abschnitt wird ein kleines Glossar mit dem neuen Wortschatz erstellt. Als Alternative kann der Text in Google Docs für alle Studierenden zugänglich gemacht werden, damit sie den unbekanntenen Wortschatz selbstständig eintragen können und die Lehrkraft nach jedem Abschnitt die Übersetzung und Kommentare einfügt.

Mithilfe des digitalen Vorlesungsskripts können im Laufe des Online-Unterrichts die stilistischen und grammatischen Schwierigkeiten des Textes, verschiedene sprachliche Zusammenhänge und schwierig auszusprechende Wörter und Wortverbindungen visuell hervorgehoben werden. Die komplizierten Stellen werden mit verschiedenen Farben markiert. Das garantiert ein hohes Niveau an Anschaulichkeit. Ein Beispiel des digitalen Vorlesungsskripts ist in Abbildung 2 dargestellt. Nach dem Unterricht kann die Lehrkraft die Formatierung fertigstellen und das Vorlesungsskript den Studierenden schicken sowie in der Teams-Gruppe speichern.

<p>Carbon soll C++ beerben Eine neue Programmiersprache namens Carbon macht als „C++-Killer“ von sich reden. Davon ist sie aber noch ein gutes Stück entfernt. Konzepte für neue Programmiersprachen tauchen beinahe täglich auf, die meisten erreichen nie Produktreife. Bei Carbon stehen die Chancen besser: Die Entwürfe dafür stammen von Google; [erstmal der Öffentlichkeit präsentiert hat sie auf der diesjährigen Cpp North Convention in Toronto der Entwickler Chandler Carruth, der als Leiter des C++-Teams bei Google für die Weiterentwicklung der Sprache im Konzern verantwortlich ist]. Carbon soll die von C++ gewohnte Performance mit einer modernen Syntax und produktiven Werkzeugen wie einem eigenen Build-System und einem eingebauten Paketmanager verbinden (Schulz 2022: 45).</p>	<p style="text-align: center;">WORTSCHATZ</p> <p>auftauchen – з’являться</p> <p>C++ жін.роду</p> <p>der Entwickler розробник</p> <p>verantwortlich sein für бути відповідальним за щось</p> <p>die Performance ефективність виконання або функціонування</p>
--	--

Abbildung 2: Das digitale Vorlesungsskript für IT-Fachsprache.

Eine der wesentlichen Besonderheiten von Fachtexten aus dem IT-Bereich ist die Verwendung einer Vielzahl von Anglizismen und Abkürzungen. Diese Wörter werden besonders markiert (mit Grau in Abb. 2) und hervorgehoben, weil im Fall von Nomen auch das Genus festgestellt werden muss. Es kommt auch oft vor, dass die Studierenden die Übersetzung aus dem Deutschen ins Englische besser beherrschen, als diejenige aus dem Ukrainischen ins Deutsche. Das ist eine weitere Besonderheit der Arbeit mit IT-Fachtexten. Die Studierenden der IT-Fachrichtungen verfügen oft über gute Englischkenntnisse, da diese Voraussetzung für den Erwerb eines IT-Berufes und eine erfolgreiche zukünftige Erwerbstätigkeit sind. Aus dem oben Genannten ergibt sich, wie die Lehrkraft in einer digitalen Lernumgebung an der Entwicklung von Lese- und Übersetzungsfertigkeiten der Studierenden arbeiten könnte.

Als nächster Schritt im Unterricht kommen Schreiben und Sprechen. Die Studierenden werden in Kleingruppen aufgeteilt und arbeiten 10-15 Minuten in Paaren in digitalen Räumen: Sie bearbeiten schriftlich den neuen Wortschatz. Abhängig vom Schwierigkeitsgrad und Thema des Textes machen die Studierenden folgende Aufgaben: Sie bilden Sätze oder Mini-Dialoge mit dem neuen Wortschatz, lesen diese dann im allgemeinen Konferenzraum vor und schicken die geschriebenen

Sätze oder Texte in den allgemeinen Meeting-Chat, damit die Lehrkraft die grammatische Richtigkeit prüfen kann. Der neue Wortschatz soll dadurch aktiviert werden und nicht passiv im Kopf der Studierenden verbleiben. Wenn die Studierenden den Wortschatz zum Thema bereits gut beherrschen, können in Kleingruppen Recherchen zum Thema durchgeführt und die Ergebnisse dann im allgemeinen Konferenzraum vorgestellt werden. Im Falle der Arbeit mit Recherchen dürfen alle Studierenden nach der Vorstellung Fragen stellen. Damit wird die Fertigkeit des spontanen Sprechens trainiert. Da Schreiben und Sprechen als produktive Sprachfertigkeiten gelten, ist es sinnvoll, sie beide nacheinander zu üben.

Das Hörverstehen kann entweder am Anfang oder am Ende des Unterrichts durchgeführt werden. Dabei werden ganz kurze ca. 2-3 Minuten Audio- oder sogar Video-Dateien oder Podcasts verwendet. YouTube-Videos haben fast immer die Option des Untertitels, was auch visuell gut im Unterricht genutzt werden kann.

Der Online-Unterricht in der Fachsprache wird folglich nach folgenden Schemata organisiert (s. Abb. 3 und 4).

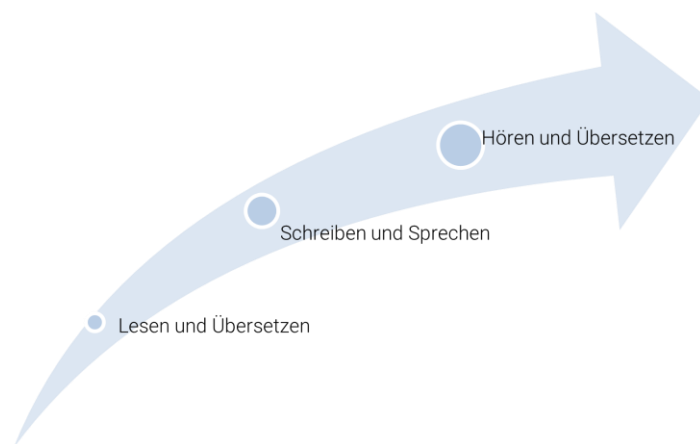


Abbildung 3. Reihenfolge der Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht (Möglichkeit 1).

oder

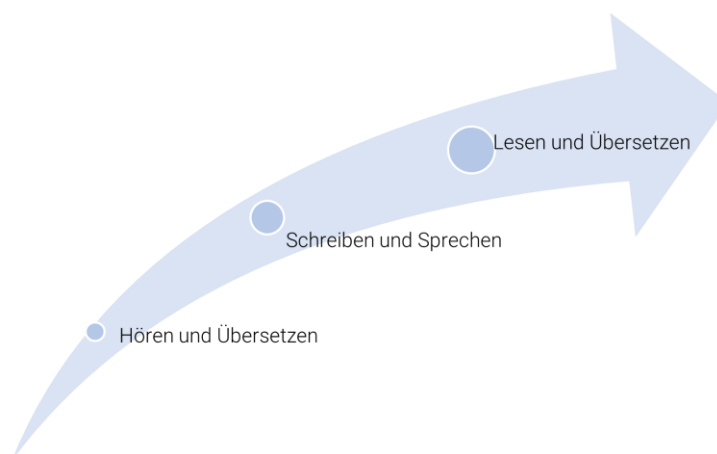


Abbildung 4. Reihenfolge der Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht (Möglichkeit 2).

Zwei auf den Abbildungen 3 und 4 dargestellten Möglichkeiten der Organisation des Fremdsprachenunterrichts sind didaktisch wie folgt geplant: Am Anfang und zum Schluss des Unterrichts kommen rezeptive Fertigkeiten – entweder Lesen oder Hören mit gleichzeitiger Übersetzung,

dazwischen werden die produktiven Fertigkeiten geübt. Beim Lesen oder Hören wird der fremdsprachige Wortschatz wahrgenommen und im Laufe der Übersetzung bearbeitet. Im Folgenden werden Schreiben und Sprechen umgesetzt, um den gesammelten Wortschatz zu üben. Zum Schluss überprüfen die Lehrkräfte die Stufe des beherrschten Wortschatzes mithilfe der gelesenen oder gehörten Texte zum entsprechenden Thema. Die Wahl von der ersten oder zweiten Möglichkeit hilft, den Fremdsprachenunterricht abwechslungsreich zu gestalten, das hohe Niveau der Motivation unter Studierenden durch die ständige Abwechslung zu unterstützen und das erfolgreiche Beherrschen des Lernstoffes zu gewährleisten. Aus den Schemata geht hervor, dass alle Sprachfertigkeiten im Laufe des Online-Fremdsprachenunterrichts entwickelt werden. Der Unterricht geht in langsamem Tempo voran. Die Lehrkraft muss dabei über gute Englischkenntnisse verfügen, weil die deutschsprachigen Fachtexte im IT-Bereich eine hohe Anzahl von Anglizismen beinhalten, und sie muss geübt im Umgang mit einem PC sein, um den Unterricht erfolgreich zu gestalten und durchzuführen.

Der oben beschriebene Ablauf des Online-Unterrichts sowie der Ablauf der Projektarbeit, der in Abschnitt 5 dargestellt ist, entstand durch Try-and-Error im ständigen Austausch mit den Studierenden des IT-Bereichs, wobei die Prinzipien der Lernerorientierung umgesetzt wurden. Die Interessen, Ziele und Bedürfnisse der Studierenden und die objektiven Anforderungen, in fremdkulturellen und gleichzeitig fachlichen Situationen handeln zu können, wurden in den Mittelpunkt gestellt. Die einfache Arbeit mit dem Lehrwerk und die Bearbeitung der Aufgaben aus dem Buch zeigten sich zu Beginn des Online-Studiums als sinnlos und nicht effizient. Die Motivation und der Fortschritt der Studierenden sanken. Dann wurde ein anderes Herangehen ausprobiert und im Laufe der Zeit die Arbeitsweise entwickelt und verbessert. Am Anfang der Corona-Pandemie hatten die Lehrkräfte an der Fakultät schon langjährige Erfahrung der Arbeit im Bereich des Online-Privatunterrichts. Diese Erfahrung wurde für die Arbeit mit der Gruppe angepasst und verbessert. Gemeinsam mit den Studierenden des IT-Bereichs wurde immer etwas Neues ausprobiert. Der Deutschunterricht wurde zur ‚Challenge‘, zum ständigen Austausch zwischen den Lehrkräften und den IT-Studierenden. So kann man sagen, dass diese Arbeitsweise im Laufe der engen Zusammenarbeit mit den IT-Studierenden „geboren“ wurde. Der Fortschritt im Online-Unterricht wurde regelmäßig mittels des Feedbacks am Ende jeder Unterrichtseinheit kontrolliert (s. Abschnitt 6).

5. PROJEKTARBEIT

Den besonderen Platz im digitalen Fremdsprachenunterricht an unserer Fakultät besitzt Projektarbeit der Studierenden. Am Anfang der Corona-Pandemie wurde diese selbständige Tätigkeit der Studierenden zum Mittel der Aufrechterhaltung des hohen Motivationsniveaus, diente als wichtige Methode der Entwicklung von allen Sprachfertigkeiten in der Fremdsprache, trug zur Verbesserung der Kenntnisse im IT-Fachbereich bei und eröffnete den Studierenden zudem die IT-Welt und die Entwicklungen in Deutschland. Polat (2010) definiert die Projektmethode als „Mittel zur Erreichung des didaktischen Ziels durch eine detaillierte Untersuchung des Problems (der Technologie). Im Laufe von der Untersuchung soll man ein reales, sachliches und praktisch gestaltetes Ergebnis erhalten“ (ebd.: 57; Übers. MP). Zum Zwecke der Individualisierung des Bildungsprozesses und zur Entwicklung der sprachlichen und digitalen Kompetenzen, zur Vertiefung der Fachkenntnisse und von Soft Skills wie Unabhängigkeit bei der Planung, Organisation und selbstständige Kontrolle der Aktivitäten haben wir im Laufe des Online-Deutschunterrichts die

Projektarbeit als wichtigen Bestandteil des Bildungsprozesses im Bereich der Fachsprache eingesetzt (s. Abb. 5).

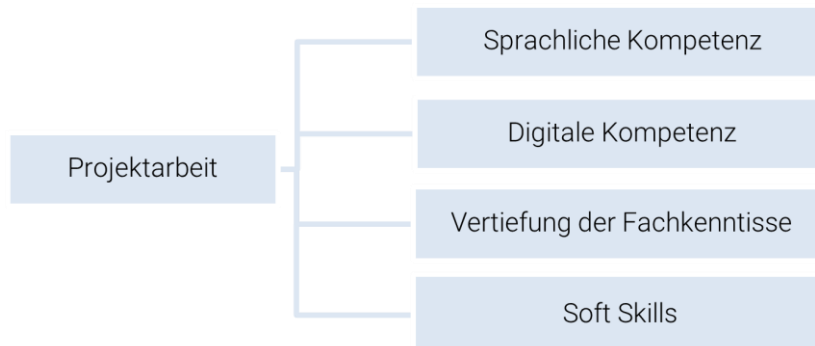


Abbildung 5: Vorteile der Projektarbeit in der Fachsprache.

Zunächst wurden die Studierenden aller IT-Fachrichtungen in Gruppen eingeteilt. Im Rahmen der Projektarbeit konnte das Projektthema frei gewählt werden. Die Studierenden sollten ein Thema recherchieren und bearbeiten, das für sie von Interesse war. Die Lehrkraft gab nur Anweisungen zur Erstellung einer PowerPoint-Präsentation sowie Redemittel für die Vorbereitung des Vortrags vor.

Die Organisation der Projektarbeit fand in sieben Schritten statt:

1. Wahl des Projektthemas und Abstimmung mit der Lehrkraft,
2. Vorbereitung der PowerPoint-Präsentation und des Vortrags zum Thema,
3. Kontrolle der Arbeit durch die Lehrkraft,
4. Vortrag vor der Gruppe online, während auf dem Bildschirm die PowerPoint-Präsentation gezeigt wird,
5. Arbeit mit dem Wortschatz: Übersetzung der neuen Wörter aus dem Vortrag, Erstellung digitaler Notizen, z. B. in einem Word-Dokument,
6. Besprechung des Themas: Die Gruppe stellt Fragen an die Referent:innen. Meistens kommt es zur Diskussion und zum Erfahrungsaustausch,
7. Feedback vonseiten der Gruppe, der Referent:innen und der Lehrkraft, d. h. Besprechung und Bewertung der Aktualität des Themas, Eindrücke der Zuhörer: Welche neuen und interessanten Informationen hat der Vortrag vermittelt? Wie können diese im Studium, in der künftigen Erwerbstätigkeit oder im alltäglichen Leben genutzt werden (z. B. Vergleich der zwei Betriebssysteme Windows und Linux)?

Solche Projekte steigern nicht nur die sprachliche, sondern auch die digitale Kompetenz wesentlich. Die Studierenden arbeiten viel an ihrem Thema und recherchieren in der Fremdsprache, was die Lese- und Übersetzungsfertigkeiten verbessert. Danach halten sie einen Vortrag und beantworten Fragen zu ihrem Thema. Das trägt zum Üben des vorbereiteten monologischen Sprechens bei den Referierenden und der spontanen dialogischen Sprache sowie dem Hörverstehen bei allen Studierenden der Gruppe bei. Zu den Aufgaben der Lehrkraft gehört die Kontrolle darüber, dass alle Studierenden nach dem Vortrag Fragen an die Referierenden stellen. Der neue Wortschatz aus der Präsentation wird auch gründlich bearbeitet, notiert und übersetzt. Es ist zu beachten, dass das ganze Projekt viel technischen Wortschatz enthält. Und die Studierenden dadurch ihre Fachsprache in allen sprachlichen Aspekten üben konnten.

Von Vorteil ist auch die Entwicklung der Kreativität in der digitalen Welt, weil die graphische Gestaltung jeder Präsentation dem Thema angemessen sein sollte. Die Entwicklung von PowerPoint-Präsentationen ist für die Verteidigung von Abschlussarbeiten im Bachelor- und Masterstudium notwendig. Für die beruflichen Chancen von IT-Spezialisten spielt die Fähigkeit zur Erstellung von PowerPoint-Präsentationen eine nicht unwesentliche Rolle. Fast in jeder IT-Branche werden auch neue Produkte entwickelt und auf den Markt gebracht, die zukünftigen Spezialist:innen sollten also auch über die Fähigkeit verfügen, von ihnen entwickelte Produkte professionell präsentieren zu können. In diesem Zusammenhang soll auch erwähnt werden, dass die Soft Skills von Studierenden ebenso entwickelt wurden: Die Fähigkeiten einen Vortrag zu halten, sich selbst und sein Thema zu präsentieren, mit einem Publikum zu arbeiten, die eigene Meinung zu einem Thema sprachlich korrekt zu äußern sowie auch digital erfolgreich zu kommunizieren.

Im Laufe des Lernprozesses wurde festgestellt, dass die Projektarbeit die Motivation und das Interesse der Studierenden an der Fremdsprache und ihrer eigenen Fachrichtung erhöhen konnte. Ebenso ergab sich daraus ein Erfahrungs- und Informationsaustausch zwischen Studierenden verschiedener Fächer. Die selbständigen Projekte haben bei den Studierenden zu einer Vertiefung der Kenntnisse in ihrem Hauptfach beigetragen. Nicht zuletzt konnten die Studierenden über den Tellerrand blicken: So konnten Studierende solcher Fachrichtungen wie Computerwissenschaften, Cybersicherheit, Graphisches Design, Computersysteme und Netzwerke, Informationssysteme und Technologien, künstliche Intelligenz für ihr Projekt auch Themen aus einer verwandten Fachrichtung wählen.

6. FEEDBACK UND SEINE ROLLE IM ONLINE-FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Die regelmäßige Besprechung und Bewertung des Unterrichts ist einer der wichtigsten Bestandteile des Studienprozesses. Jede:r Studierende darf ihre:seine Meinung zum Unterricht äußern: Was im Unterricht nützlich und interessant ist, was als nicht notwendig und langweilig wahrgenommen wird, was verbessert werden könnte. Dies vermittelt allen Studierenden ein Gefühl von Respekt vor ihrer:seiner Person und ihrer:seiner Meinung seitens der Lehrkraft; es hilft, die Studierenden und ihre Bedürfnisse, Erfolge und Schwierigkeiten besser kennenzulernen und sie im weiteren Studium angemessen zu unterstützen, sowie interessante und aktuelle Lerninhalte zu vermitteln. Die Lehrkraft hat somit die Möglichkeit, rechtzeitig Problemen vorzubeugen und den Erfolg der Gruppe und der einzelnen Studierenden zu beobachten. Feedback wird in der Regel am Ende jeder Unterrichtseinheit mündlich und schriftlich oder nur mündlich gegeben. Für die Sicherung der Ergebnisse einer Feedback-Befragung stehen der Lehrkraft viele digitale Mittel zur Verfügung. Die Lehrkraft kann z. B. eine Tabelle in Google Docs erstellen mit einem gemeinsamen Zugang für alle Studierenden und der gleichzeitigen Darstellung der Tabelle auf dem Bildschirm während der Umfrage. Jede:r Studierende darf eine, zwei oder alle drei Spalten im Befragungsbogen (s. Abb. 6) ausfüllen, während andere ihr Feedback mündlich äußern. Zugrunde liegt die Methode des sogenannten „Feedback-Burgers“² (Stärke – Schwäche bzw. Anregung – Lob; vgl. Windolph 2021). Abbildung 6 zeigt eine bunte Muster-Tabelle für die Umfrage zum Thema „künstliche Intelligenz“.

² Windolph, Andrea (2021): Richtig Feedback geben – Der Feedback-Burger. [Online: <https://projekte-leicht-gemacht.de/blog/softskills/kommunikation/richtig-feedback-geben-der-feedback-burger>, 29.10.2023].

um die Befragung kreativ und ästhetisch zu gestalten, und nicht einfach in der Form einer langweiligen schwarz-weißen Tabelle.

Abbildung 6: Form für Feedback-Umfrage.

7. FAZIT

Der Beitrag stellt dar, wie die Vermittlung von Fremdsprachen in einer digitalen Lernumgebung mithilfe aktueller Software visuell ansprechend und informativ gestaltet werden kann, wobei alle Sprachfertigkeiten in gleichem Maße geübt und entwickelt werden. Es wurde die Bedeutung der digitalen Organisation des Lehrstuhls, der Benutzung der Clouddienste zur Verwaltung der Datenbank mit Verordnungen der Universität und sämtlichen Unterlagen des Lehrstuhls betont. Dabei blieb aber die Frage des effizienten Datenschutzes bei solcher digitalen Organisation des Lehrstuhls offen. Die Auswahl einer geeigneten Lernplattform war zugunsten Microsoft Office 365 und Microsoft Teams, da diese Plattform viele Vorteile sowohl für Lehrkräfte als auch für die Studierenden bietet.

Des Weiteren wurde die Gestaltung des Unterrichts für IT-Studierende und die Möglichkeiten der Vermittlung der deutschen Fachsprache diskutiert. Durch die Kombination von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten sowie die Nutzung verschiedener digitaler Tools kann der Fremdsprachenunterricht erfolgreich gestaltet werden. Der Beitrag beschrieb zudem die wesentliche Rolle der Projektarbeit der Studierenden, die sowohl zur Entwicklung der sprachlichen und fachlichen Kompetenz, als auch zur hohen Aufrechterhaltung der Motivation der Studierenden, durch eine abwechslungsreiche Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts, führt. Der Beitrag zeigt die Möglichkeit der einfachen und gleichzeitig anschaulichen Gestaltung des Feedbacks. Die weiteren Möglichkeiten der Anwendung von verschiedenen Apps und Webseiten könnte in den nächsten Werken betrachtet werden.

Die langjährige Erfahrung in der Durchführung des Online-Fremdsprachenunterrichts hat gezeigt, dass die Studierenden auf diese Weise stärker auf das moderne Studium, zukünftige berufliche Aktivitäten und sogar internationale Sprachtests (z. B. auf den digitalen TestDaF³) vorbereitet werden, weil im digitalen Unterricht neben der sprachlichen auch die digitale Kompetenz entwickelt wird.

³ Die Studierenden lernen im Laufe des digitalen Unterrichts und Erstellung des Projekts z. B. schnelles Tippen oder neue digitale Tools kennen, die hilfreich beim digitalen TestDaF sind.

Insgesamt bietet der Beitrag wertvolle Einblicke in den digitalen Unterricht im Fach „Deutsch für IT-Studierende“. Die vorgestellten Konzepte und Methoden können Lehrkräften helfen, den Online-Unterricht effektiv zu gestalten und die Lernziele zu erreichen. Im Beitrag wurden die allgemeinen Schemata der Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten betrachtet. Für die Zukunft bleibt aber die Frage der Deckung der Lücken beim Datenschutz beim Online-Fremdsprachenunterricht offen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Polat, Yevheniia & Bukharkina, Maryna (2010): *Neue Informationstechnologien und pädagogische Technologien im Bildungssystem*. Moskau: Akademie Verlag.
- Schulz, Hajo (2022): Carbon soll C++ beerben. *Magazin für Computer Technik* 18: 45.
- Specht, Philip (2019): *Die 50 wichtigsten Themen der Digitalisierung* (4. Aufl.). München: Redline Verlag.
- Stephan, Ingrid (2021): *Digital erfolgreich kommunizieren* (1. Aufl.). Berlin: Dudenverlag.
- Szabolcs, Carol (2021): *Deutschunterricht digital mit der Deutschen Welle*. *Fremdsprache Deutsch* 65, 46-52.

SPIELERISCHE AKTIVITÄTEN IM DAZ- UNTERRICHT AM BEISPIEL DER DEUTSCHKURSE FÜR UKRAINISCHE NEUZUGEWANDERTE

Andriiana Raikova & Gregor Jakowlew

Im Beitrag werden spielerische Aktivitäten im DaZ-Unterricht in Bezug auf ihr didaktisches Potenzial zur Förderung der Interaktion zwischen den Lernenden, ihrer Aktivierung, Vorbereitung auf freies Sprechen und Schulung der Aussprache thematisiert. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Anpassung an die Zielgruppe. Die Grundlage der Überlegungen bilden dabei Herausforderungen, denen Studierende in ehrenamtlichen Deutschkursen für ukrainische Geflüchtete am Institut DaF / DaZ der Friedrich-Schiller-Universität Jena im Zeitraum von April 2022 bis Juni 2023 begegnet sind. Die im Rahmen dieser Kurse eingesetzten spielerischen Aktivitäten werden vorgestellt und mit der aktuellen Diskussion zum Einsatz von Spielen im DaZ-Unterricht in Beziehung gebracht.

SCHLAGWÖRTER: DaZ-Unterricht, spielerische Aktivitäten, Aussprachspiele

Ігрові форми роботи на заняттях з німецької мови як іноземної висвітлюються у статті з перспективи їх потенціалу задля сприяння взаємодії між слухачами курсу, заохочення їх до активної участі в заняттях, а також підготовки до спонтанного спілкування та тренування вимови. Окрему увагу приділено адаптації та модифікації ігор залежно від навчальної групи. В основі вибору теми лежать складнощі, з якими стикнулися студенти під час проведення волонтерських курсів для українців, які через війну опинилися в Німеччині. Курси проходили в Інституті дидактики німецької мови як іноземної Йенського університету ім. Фрідріха Шиллера з квітня 2022 року до червня 2023 року. У статті розглядаються приклади ігор, проведених в рамках цих курсів, у світлі актуальної дискусії щодо використання ігор на заняттях з німецької мови як іноземної.

KLÜCHOWI SLOWA: німецька мова як іноземна, ігрові форми роботи, фонетичні ігри

1. AUSGANGSSITUATION

Bereits kurz nach Beginn des Krieges in der Ukraine entstand eine Studierendeninitiative des Instituts DaF / DaZ (Friedrich-Schiller-Universität Jena), um geflüchtete Menschen, die nach Jena gekommen waren, zu unterstützen. „Ich wollte helfen. Man fühlt sich ja sonst so ohnmächtig.“ - war die Aussage einer Studierenden, die den Wunsch vieler unterstreicht, aktiv etwas beitragen zu können. Über die rechtliche Klärung der Aufenthaltstitel wurde ukrainischen Menschen zwar schnell die Möglichkeit eröffnet, an Sprachkursen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) teilzunehmen, aber die Wartezeiten auf einen Kursplatz betragen teilweise mehr als vier Monate. Am 4. April 2022 startete die Initiative daher mit einem niederschweligen Kursangebot für ukrainische Geflüchtete als Überbrückung der Übergangszeit bis zur Teilnahme an einem regulären Integrationskurs.

Über eine Koordinierungsstelle für Hilfsangebote für Geflüchtete bei der Bürgerstiftung e. V. der Stadt Jena wurde ein Aufruf gestartet und schnell meldeten sich so viele Interessent:innen, dass drei Gruppen gebildet werden konnten: zwei Anfängergruppen und eine Gruppe mit Vorkenntnissen. Jede Gruppe bestand aus 15 bis 17 Personen im Alter von 16 bis 78 Jahren. Die Kursteilnehmenden nannten in einer Befragung, die am Ende des ersten Kurszyklus nach zehn Wochen unter den Teilnehmenden durchgeführt wurde, folgende Ziele für die Kursteilnahme: Sie wollten selbständig Alltagsprobleme lösen können; Deutsch lernen, um eine Arbeit zu finden; sich in Alltagssituationen besser orientieren können sowie die Sprache und die Kultur der Aufnahmegesellschaft kennenlernen. In Lehrteams unterrichteten Studierende aus zehn Ländern, u. a. aus Armenien, Indonesien, Italien und der Ukraine, aber auch aus Russland. Die meisten Studierenden waren im Master Deutsch als Fremdsprache immatrikuliert und verfügten bereits über Lehrerfahrungen. Eine Besonderheit des Kurses war die Durchführung des Unterrichts in Tandems. Die Tandems wurden so gebildet, dass Personen mit wenig Erfahrung gemeinsam mit bereits erfahrenen Personen unterrichten konnten und nach Möglichkeit auch immer eine Lehrperson über Kenntnisse der ukrainischen oder russischen Sprache verfügte. Frau Prof. Liliia Bezugla, Gastwissenschaftlerin von der Universität Charkiw und Frau Dr. Dorothea Spaniel-Weise, Mitarbeiterin am Institut, mentorierten die Kurse und unterstützten durch fachdidaktische Fortbildungen sowie Hospitationen. Das Autor:innenteam dieses Beitrags war aktiv an der Gestaltung der Kurse beteiligt.

Da der Bedarf auch nach dem ersten Kurszyklus weiterhin hoch war, begann am 4. Juli ein neuer Kurszeitraum, der bis zum 29. September lief. Zwei Gruppen wurden aus dem letzten Durchgang fortgeführt sowie eine neue Gruppe ohne Vorkenntnisse gebildet. Insgesamt bot die Initiative bis heute fünf Kurszyklen an, an welchen insgesamt 165 Personen teilnahmen (vgl. Tab. 1). Nahmen zu Beginn vor allem Frauen teil, sind im aktuell laufenden Kurs auch einige Männer eingeschrieben. Eine Hilfe für die Teilnahme der Frauen war die Betreuung der Kinder während der Kurszeit. Die erfolgreiche Teilnahme wurde nicht durch eine Prüfung, sondern bei aktiver Anwesenheit mit einem Teilnahmezertifikat am Ende des Kurses bescheinigt, um keinen Leistungsdruck bei den Kursteilnehmenden aufzubauen, sondern ihr Ankommen in der deutschen Sprache zu unterstützen.

Tabelle 1: Teilnehmende an den Sprachkursen nach Zyklus.

Zeitraum	Anzahl der Teilnehmenden	Frauen / Männer
1. Kurszyklus (April 2022 bis Juni 2022)	65	58 / 7
2. Kurszyklus (Juli 2022 bis September 2022)	52	46 / 6
3. Kurszyklus (Oktober 2022 bis Dezember 2022)	10	8 / 2
4. Kurszyklus (Januar 2023 bis März 2023)	20	15 / 5
5. Kurszyklus (April 2023 bis Juni 2023)	18	10 / 8

Im Kurskonzept standen die Bedürfnisse der Teilnehmenden an erster Stelle. Hier konnte auf die Erfahrungen aus Kursen mit Menschen mit Fluchterfahrung aus den letzten Jahren zurückgegriffen werden. Bei der Planung und Gestaltung wurden kognitive, emotionale sowie soziale Faktoren berücksichtigt. Unter kognitiven Faktoren wurden Sprachbiografien einbezogen. Außerdem wurden die Lerngewohnheiten berücksichtigt, um neue Aufgabenformate mit mehr Zeit einzuführen. Bei

den sozialen Faktoren wurden die Lebensumstände bei der Auswahl von Themen und Inhalten beachtet und angepasst, z. B. beim Thema Wohnen. Die Teilnehmenden hatten wenig Alltagskontakte zu Deutschen, daher wurde versucht, unterschiedliche Sprechkanäle im Unterricht zu schaffen. In Bezug auf emotionale Faktoren sollte der Unterricht dynamisch und spielerisch gestaltet werden¹, damit die Teilnehmenden für einen Moment ihre Sorgen um Familie und Heimat vergessen und sich auf das Erlernen der deutschen Sprache konzentrieren konnten. Wertschätzung, eine positive Kursatmosphäre, Lob und kein Leistungsdruck spielten eine wichtige Rolle im Kurskonzept, denn es sollte weiterer emotionaler Stress im Unterricht vermieden werden. Beim vorbereitenden Treffen wurden die Lehr tandems explizit von den Mentorinnen darauf hingewiesen, dass keine lineare Progression in diesen Kursen zu erwarten sei und dass die kognitive Dimension stark von der sozialen und der affektiven Dimension beeinflusst werden würde. Diese Einschätzung bestätigte sich v. a. zu Beginn der Kurslaufzeit.

2. SPIELERISCHE AKTIVITÄTEN UND IHR POTENZIAL FÜR DEN UNTERRICHT

Der erste Kurszyklus war von besonderen Rahmenbedingungen geprägt, die erst im Vergleich mit den späteren Gruppen analysiert werden konnten. Traumatische Erfahrungen der Teilnehmenden sowie geringe Konzentration stellten Herausforderungen für das Unterrichten dar. Hinzu kamen bestimmte Vorstellungen der Lernenden über Fremdsprachenunterricht, die sie aus ihrer eigenen Lernerfahrung mitbrachten, z. B. der Wunsch nach Übersetzungen und Einzelarbeit. Erst mit der Zeit gewannen sie Vertrauen zu den Lehrpersonen und die Ruhe, auch andere Methoden auszuprobieren. Die Überlegungen in den Lehrteams waren in diesem Zusammenhang: Wie kann man die Interaktion zwischen den Teilnehmenden fördern? Und wie erhöht man in sprachlich homogenen Gruppen die Interaktion auf Deutsch? Wie können die Teilnehmenden motiviert werden und wie kann man ihnen helfen, Schwierigkeiten bei der Konzentration zu überwinden?

Aus unserer Sicht stellen spielerische Aktivitäten eine der Möglichkeiten des Unterrichtens dar, die dabei geholfen haben, den genannten Herausforderungen zu begegnen. Da dieser Beitrag einen Praxisbericht darstellt, wird an dieser Stelle nicht näher auf die Definition des Konzeptes Spiel eingegangen (vgl. hierzu aber Kacjan 2010, Mitgutsch 2015, von Brand 2021). Stattdessen möchten wir hier positive Erfahrungen dokumentieren. Gleich zu Beginn dieser Darstellung möchten wir betonen, dass es beim Einsatz von Spielen wichtig ist, sich des Spielzwecks bewusst zu sein, also nicht nur das Ziel eines bestimmten Spieles, sondern auch das Lernziel genau zu bestimmen (Kacjan 2010: 1179). Die Leitfrage ist dabei: Was kann man durch dieses Spiel erreichen? Am Anfang der Kurse gab es Bedenken darüber, wie spielerische Aktivitäten von den Lernenden wahrgenommen werden. Einer der Gründe dafür war die Überlegung, dass die Zielgruppe an solche Unterrichtsaktivitäten nicht gewöhnt sei und Spielen nicht ernstnehmen würde. Tatsächlich schreibt Kacjan (2010), dass Spielen im Unterricht im Erwachsenenkontext „des Öfteren Einwände [verursacht]“ (ebd.: 1177). Man findet aber in der Literatur auch Ermutigung, Spielen „als didaktisches Prinzip zu begreifen“ (von Brand 2021: 11). Außerdem gehören Spiele laut Grein (2020) zu methodischen Vorlieben erwachsener Lernender.

¹ Vgl. bspw. den Beitrag von Drumm & Henning im Sonderheft der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch von 2016.

3. ERFAHRUNGSBERICHT: ANPASSUNG AN DIE ZIELGRUPPE

Da der Unterricht in einer sprachlich-kulturell relativ homogenen Gruppe durchgeführt wurde, wurde überlegt, wie man bei der Planung von Aktivitäten den kulturellen Hintergrund der Lernenden berücksichtigen kann. Dafür wurden Spiele genutzt, die den Lernenden bereits aus anderen Kontexten bekannt sind, da bei Vertrautheit mit den Regeln der Einstieg ins Spiel leichter fällt. Viele der eingesetzten Spiele fanden im Ukrainischen eine Entsprechung, wie z. B. „Stadt, Land, Fluss“ – «Стовпчики» bzw. «Слова на одну букву»; „Bingo“ – «Лото»; „Ich packe meinen Koffer“ – «Снігова лавина» bzw. «Ланцюжок»; „Pantomime“ – «Крокодил»; „Werwolf“ – «Мафія». Inspiriert durch die Fernseh-Quizshow „Jeopardy!“ (entsprechende Formate sind ukrainischen Lernenden durchaus bekannt) wurde am Ende der Kurse ein Quiz erstellt und erfreute sich großer Beliebtheit.

Eine andere Strategie ist es, die Inhalte in einem Spiel an die Lebenswelt der Teilnehmenden stärker anzupassen. Im Unterricht mit den ukrainischen Lernenden wurden spielerische Aktivitäten u. a. für die Festigung und Automatisierung von Chunks genutzt, z. B. durch Autogramm jagd: Jede:r Lernende bekommt dafür einen Bogen mit Ja-Nein-Fragen. Das Ziel ist, für jede Frage eine andere Person zu finden, die diese Frage bejaht. Wenn eine befragte Person eine Frage mit Ja beantwortet, unterschreibt sie auf dem Bogen der Person, die diese Frage gestellt hat. Dadurch wiederholen die Teilnehmenden die Frage mehrmals, interagieren mit mehreren Personen, geben authentische Antworten und üben bestimmte Strukturen ein. In einer Autogramm jagd zum Thema „Hast du schon einmal selbst...?“ kann man z. B. Aktivitäten hinzufügen, die unter den Lernenden beliebt sind bzw. zu denen sie eine Verbindung haben, damit sie möglicherweise nach dem Spiel ins Gespräch kommen. Der Satz „Hast du schon einmal selbst «паски»² gebacken?“ bezieht sich auf eine Tradition in der Ukraine, zu Ostern ein Osterbrot zu backen. Bei den Spieleabenden, die zusätzlich regelmäßig zu den Kursen veranstaltet wurden, betonten einige Teilnehmende, dass sie jetzt verstehen, warum man in Deutschland so gern Brett- oder Kartenspiele spielt. In der Ukraine ist das weniger verbreitet und daher braucht es Zeit, damit sich die Lernenden daran gewöhnen und sie sich der Vorteile für das Sprachenlernen bewusstwerden.

Oben war von einer Reihe von Spielen die Rede, die ursprünglich nicht für den Fremdsprachenunterricht entwickelt worden sind, z. B. „Stadt-Land-Fluss“, und trotzdem ein großes Potenzial dafür haben. Auch kommerzielle Spiele können sich für den DaF / DaZ-Unterricht eignen. Dabei ist es oft notwendig, sie für didaktische Ziele zu modifizieren (vgl. Mitgutsch 2015: 20). Im Rahmen der Kurse wurde z. B. das Spiel „Dobble“ für den Unterricht angepasst. Im Spiel erhalten alle Teilnehmenden runde Kärtchen, auf denen jeweils verschiedene Gegenstände abgebildet sind. Ziel ist es, eine Übereinstimmung zwischen der eigenen Karte und einer in der Mitte liegenden Karte zu finden³. Dafür muss man schnell reagieren und Wörter benennen. Die Wörter wiederholen sich. Für den Unterricht wurde das Wortfeld „Essen“ ausgewählt und Bilder von 31 Lebensmitteln gemacht (vgl. Abb. 1). Das Spiel lässt sich auch mit anderen Wortfeldern realisieren.

² Osterbrot in der Ukraine.

³ Eine beispielhafte Anleitung findet sich unter diesem Link: https://asmodee-resources.azureedge.net/media/germanyprod/Produkte/Dobble%20Kids/Download/Dobble_2018_Kids_REGEL_DE.pdf [03.07.2023].



Abbildung 1: Spielkarte aus dem angepassten „Dobble“ (Beispiel).

Spiele wurden auch dazu eingesetzt, dass Lernende nicht nur kognitiv, sondern mit allen Sinnen lernen können: Als Beispiel lässt sich das Spiel „Activity“ nennen, in welchem die Lernenden die Wörter erklären, zeichnen oder mit Pantomime für ihre Mitspieler:innen erklären müssen. Dadurch werden mehrere Sinne einbezogen, Assoziationen entwickelt und nebenbei die Wörter wiederholt. Nicht zuletzt werden dabei Begabungen der Teilnehmenden entdeckt, die im Sprachunterricht bislang nicht bekannt waren, wie die Zeichnungen einer jungen Architektin im Kurs bewiesen.

4. ERFAHRUNGSBERICHT: AUSSPRACHESPIELE

Wie oben erwähnt, hat unser Lehrteam versucht, den Unterricht abwechslungsreich und dynamisch zu gestalten, mit dem pädagogischen Ziel, die Lernenden von ihren Alltagsgedanken abzulenken. Dafür dienen spielerische Aktivitäten, die sich für die Entwicklung aller Teilfertigkeiten des Deutschen als nützlich erweisen. Grammatik, Wortschatz und Aussprache sollten nicht mittels „konventioneller“ Übungen vermittelt werden, sondern durch spielerische Zugänge. Die Entwicklung der Aussprachekompetenz stellt eine weitere Aufgabe dar, denn die Lernenden orientieren sich vornehmlich an den herkunftssprachlichen Mustern, die die Aussprache und die damit verbundenen Interferenzfehler bestimmen (vgl. Missaglia 2017: 143ff.). Da das Fremdsprachenlernen in dieser Situation häufig mit Stress sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden verknüpft ist, erwiesen sich spielerische Methoden als eine erhebliche psychologische Entlastung. Daher benötigen die Lehrenden und Lernenden diesbezüglich eine Komfortzone, die die Erprobung der nicht-konventionellen Unterrichtsmethoden sowie das stressfreie Üben von Aussprache erlaubt.

Als Schlüsselvorteil könnte zudem der für die Lernenden angebotene geschützte Raum betrachtet werden, in dem sie ihre Aussprachefertigkeiten trainieren, erproben und automatisieren können (vgl. Aguado, Reez & Stolzenberg 2021: 256). Der Deutschunterricht ist eigentlich dafür gedacht, den Lernenden eine Möglichkeit zu geben, ihre Schwächen und Stärken zum Ausdruck zu bringen, um gemeinsam daran zu arbeiten. Weder die Lehrperson noch die Lernenden sollen im Unterricht Hemmungen in Bezug auf den Unterrichtsprozess haben.

Aufgrund der relativ niedrigen Teilnehmerzahl im dritten Kurszyklus (Oktober 2022 – Dezember 2022) gab es die Möglichkeit für eine tiefere Auseinandersetzung mit den Unterrichtsmethoden. Vom 03.11. bis zum 15.12.2022 fand daher im Rahmen einer Masterarbeit ein Aussprachetraining statt, das sich diesen Herausforderungen stellte. Der Autor erprobte zahlreiche Unterrichtsspiele und Methoden und erhielt positive Rückmeldungen von den ukrainischen Lernenden.

Einige Lernende haben Hemmungen, so zu sprechen wie Muttersprachler:innen, weil sie Angst haben, sich vor anderen zu blamieren (vgl. Barkowski, Grommes, Lex, Vicente, Wallner & Winzer-Kiontke 2017: 144)⁴. Angesichts dessen spielt eine freundliche Lernatmosphäre eine große Rolle, um Lernende zu motivieren. Die Spielformen erlauben es, die Umstellung auf die andere Sprache optimaler und leichter zu erreichen (vgl. Fischer 2007: 20). Dabei sollte die Lehrperson sowohl als Vorbild und Expert:in als auch als Spielleiter:in fungieren, um den spielerischen Ansatz erfolgreich umzusetzen (vgl. ebd.: 10). Diesbezüglich sollten sich die Lehrpersonen keineswegs schämen, spielerische Ansätze und andere nicht konventionelle Herangehensweisen anzuwenden.

Die Körpersprache, Theatertechniken und rhythmische Übungen sowie das Einbeziehen des ganzen Körpers führen dazu, dass Verkrampfungen bei der Aussprache in der Fremdsprache überwunden werden (vgl. ebd.: 7). Diese rhythmischen phonetischen Phasen müssen in jede Stunde des Unterrichts einbezogen werden, die Dauer hängt von der Zielgruppe ab (vgl. ebd.). Das sorgt nicht nur für eine positive Atmosphäre, sondern schafft gleichzeitig eine Grundlage für die Entwicklung der Sprechfertigkeiten der Lernenden. Der spielerische Ansatz hängt mit Bewegung zusammen: Ein Aussprachetraining ohne Bewegung ist kaum vorstellbar (vgl. Hirschfeld, Reinke & Stock 2007: 8).

Gesten, Handbewegungen und Bewegungen erweisen sich generell als gut bei Behandlung der Vokalthemen. Kurze und abrupte bzw. lange und gedehnte Handbewegungen ermöglichen den Lernenden, das Konzept der Vokallänge im Deutschen nachzuvollziehen. Neben den erwähnten Gesten kann die Aneignung der Vokallänge in anderen Formen erfolgen, z. B. mithilfe eines Balls, indem ein Lernender den Ball durch eine langsame bzw. schnelle Bewegung gegen den Boden wirft und dabei einen entsprechenden langen bzw. kurzen Vokal ausspricht. Die Bedeutung der Thematisierung z. B. der Vokallänge im Unterricht sollte sich an den Lernenden orientieren. Wenn es um ukrainische Deutschlernende geht, die in der Regel sowohl Ukrainisch als auch Russisch sprechen, kann die Lehrperson von der Wichtigkeit des erwähnten Themas ausgehen, da die Vokallänge im Russischen (vgl. Müller 2006b: 19) sowie im Ukrainischen (vgl. Müller 2006a: 7) nicht bedeutungsdifferenzierend ist.

Einen weiteren kontrastiven phonetischen Unterschied stellt das Nichtvorhandensein des harten Vokaleinsatzes in den ostslawischen Sprachen, im Gegensatz zum Deutschen, dar (vgl. Verbizkaja & Vasylychenko 2010: 257). Das führt dazu, dass sowohl das Ukrainische als auch Russische von deutschen Sprecher:innen als besonders weich wahrgenommen werden und dies sogar Verständnisprobleme verursachen kann. Spielerische Ansätze können auch bei der Überwindung der genannten Interferenzen helfen. Im vorliegenden Aussprachetraining wurde mit den folgenden Wortpaaren gearbeitet (vgl. Tab. 2; in erster Linie mit den Entlehnungen, die aus dem Deutschen fast unverändert ins Ukrainische gekommen sind).

⁴ Hier wird vor allem auf das Kapitel „Die Intonation und die Laute“ (S. 139-161) von Beate Lex verwiesen.

Tabelle 2: Wortpaare Deutsch – Ukrainisch.

Deutsch	Ukrainisch
Ukraine	Україна
Internet	Інтернет
Umlaut	Умляут
Eisberg	Айсберг
Absatz	Абзац

In Partner:innenarbeit haben die Lernenden nacheinander die Wörter jeweils von einem Kärtchen vorgelesen. Der:die andere Lernende sollte raten, ob es ein ukrainisches oder ein deutsches Wort war (je nach der Aussprache). Dies sensibilisierte die Lernenden sowohl für den diesbezüglichen phonetischen Unterschied als auch für die Entlehnungen aus dem Deutschen in ihrer eigenen Erstsprache.

Besonders beliebt war der P-Pusteball (vgl. Reinke & Hirschfeld 2019: 51-53), der sich für die Aneignung der deutschen Plosive als sehr hilfreich erwies. Die rhythmischen Übungen von Fischer (2007) haben den Lernenden generell geholfen, die deutsche Intonation nachzuahmen.

5. FAZIT

Die Unterrichtsstunden im DaF / DaZ-Bereich sollten in einer spielerischen Form gestaltet werden, damit sich die Lernenden die behandelnden Phänomene in quasi-authentischen Situationen einprägen können. In dieser Hinsicht können die Lehrwerke „44 Aussprachspiele“ von Reinke und Hirschfeld (2019) und „Deutsch lernen mit Rhythmus“ von Fischer (2007) als wichtige Quellen für den Phonetikunterricht benannt und um sprachkontrastive Übungen ergänzt werden. Die oben genannte Befürchtung, dass erwachsene Teilnehmende die spielerischen Methoden nicht akzeptieren, hat sich im Laufe des vorliegenden Aussprachetrainings nicht bestätigt. Ganz im Gegenteil: Die Lernenden waren mit den Spielen und Aktivitäten zufrieden und äußerten sogar den Wunsch, an einer Fortsetzung teilzunehmen. Daher plädieren wir für den Einsatz spielerischer Aktivitäten im DaZ-Unterricht, auch wenn bei den Kursteilnehmenden andere Lernerfahrungen vorliegen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Aguado, Karin; Reez, Carina & Stolzenberg, Sabine (2021): Aussprachekompetenz in der Zielsprache Deutsch – Erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt mit geflüchteten Studieninteressierten an der Universität Kassel. In: Freudenberg-Findeisen, Renate; Harsch, Claudia & Middeke, Annegret (Hrsg.): *Zur sprachlichen und gesellschaftlichen Integration neu zugewanderter Menschen*. Band 105. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 253-269.
- Barkowski, Hans; Grommes, Patrick; Lex, Beate; Vicente, Sara; Wallner, Franziska & Winzer-Kiontke, Britta (2017). *Deutsch als fremde Sprache. Deutsch lehren lernen 3*. (1. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Drumm, Sandra & Henning, Ute (2016): Bildungs- und Fachsprache. Herausforderungen und Ziel der sprachlichen Bildung von Fluchtmigrantinnen und -migranten. *Fremdsprache Deutsch* (Sonderheft 2016), 10-14.

- Fischer, Andreas (2007): *Deutsch lernen mit Rhythmus: der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Methode und Material* (1. Aufl.). Leipzig: Schubert Verlag.
- Grein, Marion (2020): Methoden des Fremdsprachenlernens bei Erwachsenen. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. & Martinez, Hélène (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Klett/Kallmeyer, 84-85.
- Hirschfeld, Ursula; Reinke, Kerstin & Stock, Eberhard (2007): *Phonetik intensiv. Aussprachetraining*. Berlin: Langenscheidt.
- Hirschfeld, Ursula & Reinke, Kerstin (2019): *44 Aussprachespiele für Gruppen- und Plenumsarbeit*. (1. Aufl.). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Kacjan, Brigita (2010): Sprachlernspiele. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (2. Halbband). Berlin: de Gruyter Mouton, 1177-1181.
- Mitgutsch, Konstantin (2015): Serious Games und weniger ernsthafte digitale Spiele und ihr didaktischer Einsatz. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 53, 20-24. [DOI: 10.37307/j.2194-1823.2015.53].
- Missaglia, Federica (2017): Phonetik und Prosodie im DaF-Unterricht. Die öffentliche Rede. *Deutsch als Fremdsprache* 3: 54, 142-148.
- Müller, Ursula (2006a): Ukrainisch. *Phonetik international von Afrikaans bis Zulu*. [Online: <https://research.uni-leipzig.de/agintern/phonetik/Downloads/Ukrainisch.pdf>, 08.05.23].
- Müller, Ursula (2006b): Russisch. *Phonetik international von Afrikaans bis Zulu*. [Online: <https://research.uni-leipzig.de/agintern/phonetik/Downloads/Russisch.pdf>, 08.05.23].
- Verbizkaja, Tatjana & Vasylychenko, Olena (2010): Phonetischer Einführungskurs und kommunikative Kompetenz. In: Kolegaeva, Irina (Hrsg.): *Записки з романо-германської філології [Anmerkungen zur romano-germanischen Philologie]* Вип. 25. Одеса: Фенікс, 251-258.
- von Brand, Tilman (2021): Spielend lernen im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht* 289, 4-11. Hannover: Friedrich Verlag.

KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ MIT FOKUS AUF GESPROCHENER SPRACHE

Inessa Azarova

Im vorliegenden Beitrag wird das Problem der Beherrschung kommunikativer Kompetenz von Fremdsprachenlernenden betrachtet, ihre muttersprachliche Interferenz und Besonderheiten des gesprochen Deutschen berücksichtigend. Der Schwerpunkt des Beitrags liegt darauf, theoretische Grundlagen mit einigen praxisorientierten Beispielen für die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit bei Fremdsprachenlernenden darzustellen und die große Bedeutung der kommunikativen Kompetenz beim Fremdsprachenlernen zu bezeugen. Deren Entwicklung ist ohne Förderung perzeptiv-artikulatorischer Teilkompetenzen und ohne Einbettung der Phonetik in die mündlichkeitsbezogenen Kompetenzen nicht denkbar, was wiederum eine Forderung nach einem authentischen handlungsorientierten Sprachunterricht voraussetzt.

SCHLAGWÖRTER: gesprochene Sprache, perzeptive und artikulatorische Teilkompetenzen, kommunikative Kompetenz, Interferenz

Стаття висвітлює питання оволодіння студентами комунікативної компетенції враховуючи інтерференцію рідної мови та особливості німецького звукового мовлення. Ключовим пунктом статті є представлені теоретичні основи разом з практично-орієнтованими прикладами для розвитку комунікативних навичок тих, хто вивчає іноземну мову, що доводить яке величезне значення має іншомовна комунікативна компетенція при навчанні іноземної мови, розвитку якої сприяє оволодіння перцептивною та артикуляторною субкомпетенціями та поглиблення фонетичних навичок при звуковому мовленні, що є необхідною передумовою кожного автентичного орієнтованого на дії заняття іноземної мови.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: звукове мовлення, перцептивна та артикуляторна субкомпетенції, комунікативна компетенція, інтерференція

1. EINLEITUNG

Der moderne, professionell ausgerichtete Fremdsprachenunterricht an der Hochschule ist darauf gerichtet, bei den Studierenden kommunikative Kompetenz in bestimmten beruflichen, geschäftlichen, wissenschaftlichen und alltäglichen Domänen und Situationen herauszubilden. Dabei sollten auch phonetisch-phonologische Besonderheiten der Fremdsprache berücksichtigt werden, da die gesprochene Sprache heutzutage im Vordergrund steht und die Lautsprache in der Massenkommunikation den führenden Platz eingenommen hat. Im folgenden Beitrag wird thematisiert, dass die gesprochene sprachliche Norm im Deutschunterricht wegen des in der Sprachwissenschaft herrschenden Skeptizismus oft wenig berücksichtigt wird und zudem die Autorität der Schrift deutlich wird, weil meist geschriebene Sprache beurteilt wird. Das kann dazu führen, dass Deutschlernende oft Schriftdeutsch sprechen. Damit die Deutschlernenden uneingeschränkt kommunikationsfähig sind, bedarf es einer Ausspracheschulung, die sich nicht an einer – auch von Muttersprachler:innen nicht realisierbaren – Ideallautung orientiert, sondern an einer lebendigen Sprechrealität. Anhand der hier angeführten Beispiele soll gezeigt werden, inwiefern ein phonetischer Vorkurs für die Anfänger beim DaF-Unterricht sinnvoll sein kann.

Fremdsprachenlernen wird als kognitiver und kreativer Prozess der Aufnahme, Speicherung und Aktivierung von Sprachdaten im Gedächtnis verstanden (vgl. Schramm 2017: 3). In der modernen Linguodidaktik setzt man sich mit Theorien und Modellen zum Zweitsprachen- und Fremdsprachenerwerb auseinander, was insbesondere den Erwerb sprachlicher Kompetenzen betrifft, wobei die Sprachkompetenz als eine Grundlage für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz sowohl im Bereich der geschriebenen, als auch der gesprochenen Sprache angesehen werden kann.

Die kommunikative Wende stellte eine bahnbrechende Entwicklung in der fremdsprachlichen Didaktik dar. Die didaktische Absicht im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts ist das Erreichen einer kommunikativen Kompetenz, die ganz allgemein die Fähigkeit zur Generierung und Erzeugung natürlich-sprachlicher Sätze bedeutet (vgl. Redder 2001: 744). Es geht bei der kommunikativen Kompetenz um den Erwerb funktionaler und nicht so sehr struktureller (grammatischer) Kategorien. Dabei steht vor allem die Fähigkeit im Mittelpunkt, die eigene Redeabsicht zu realisieren. Dafür werden die Aktualität und Lebensnähe der jeweiligen Unterrichtsthemen als zentral erachtet (vgl. Klein 2001). Die angestrebte sprachliche Kompetenz zeichnet sich eher durch ihre Authentizität und ihre kommunikative Angemessenheit als durch ihre Systematizität und grammatische Korrektheit aus. Seit Mitte der 80er Jahre wird eine Diskussion um die „Systemhaftigkeit“ der gesprochenen Sprache geführt, immer häufiger lassen sich Begriffe wie „gesprochenes Deutsch“ und „das tatsächlich gesprochene Deutsch“ im Fachdiskurs feststellen (vgl. Günthner 2002: 68). Die Arbeit an der Lautsprache verbessert die Kommunikationsfähigkeit und stellt damit einen Beitrag zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz dar. Die kommunikative Kompetenz betrifft nicht nur Äußerungen, die der:die Lerner:in angemessen in den unterschiedlichsten Situationen verwendet, sondern auch die Fähigkeit zu interagieren und zu kommunizieren (vgl. Krüger 2013).

2. ÜBERLEGUNGEN ZUR KONZEPTION EINES PHONETISCHEN VORKURSES

In Bezug auf die deutsche Standardaussprache wird der Aspekt der Überregionalität in der Ausspracheschulung als eines der wichtigsten Merkmale hervorgehoben, was vom Wechsel der Kodifizierungsgrundlage von der Bühnenaussprache zu medienvermittelten, zusammenhängend gesprochenen, natürlichen Äußerungen von Berufssprecher:innen (Modellsprechern:innen) zeugt (vgl. Verbitskaja 2012: 73). Da das Deutsche zu den plurizentrischen Sprachen gehört, lassen sich im Rahmen der Standardaussprache nationale Standardvarietäten feststellen: die bundesdeutsche, die österreichische und die schweizerische. Hinsichtlich der Vielfalt der Standardvarietäten weist Schmidlin (2011) auf die zahlenmäßige Dominanz der Sprecher:innen aus Deutschland und die Verbreitung bundesdeutscher Fernsehprogramme in Österreich und in der Schweiz hin, was in den letzten Jahrzehnten einen wesentlichen Einfluss auf die nationalen Varietäten der beiden kleineren Staaten ausübte. Davon zeugt die Akzeptanz bundesdeutscher Varianten neben den nationalen Varianten auch in der Schweiz und in Österreich (vgl. ebd.: 34).

Müller (1983) betonte, dass unter den Möglichkeiten der mündlichen Kommunikation die Lautsprache den führenden Platz eingenommen hat und dass damit die Arbeit an der phonetischen Ebene der Sprache mit ihren segmentalen und suprasegmentalen Strukturen in den Lernprozess einbezogen werden muss, um die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden zu verbessern. Die kommunikative Kompetenz ist ein wichtiges Konzept für den fremdsprachlichen Unterricht, da sie Interagierende im Vergleich zu anderen Konzepten in vielen Bereichen erfolgreicher macht (vgl.

Rickheit, Strohner & Vorweg 2008: 16). Kommunikative Kompetenz, also die Fähigkeit zu kommunizieren, bedeutet für den:die Fremdsprachenlernende, bestimmte kommunikative Fertigkeiten gut zu beherrschen. Seitdem sind mehr als 30 Jahre vergangen, die zunehmend positive Entwicklung der Phonetik im Fremdsprachenunterricht zeigt sich in der gestiegenen Anzahl von phonetischen Übungen in den Lehrwerken. Fandrych und Tschirner (2007) sind der Meinung, dass diese Übungen jedoch häufig von Fremdsprachenlehrenden ignoriert werden (vgl. ebd.: 201), weil Lehrkräfte während des Unterrichts Phonetik-Übungen aus den Lehrwerken zugunsten anderer Übungen, wie z. B. Grammatik- oder Lexik-Übungen, beiseitelassen, so dass die erforderliche Arbeit an der Aussprache nach wie vor vernachlässigt wird (vgl. Niebisch 2011: 55). Mit der kommunikativen Wende verlagerte sich aber das Interesse vom sprachlichen System auf die sprachliche Kommunikation und auf die gesellschaftlichen Funktionen von Sprache, weil die Konzentration und Beschränkung auf das Zeichensystem Sprache der Sprachwissenschaft zu große Schranken auferlegt hat.

Für modernen Sprachunterricht braucht es entsprechend mehr als den Wortschatz und die Grammatik: Es ist außerdem notwendig, die Phonetik, Prosodie usw. zu beherrschen, um in der Lage zu sein, mit vielen Menschen oder verschiedenen Medien umzugehen. Hier wird also das Sprachkönnen gefördert und nicht das Sprachwissen. Aus diesem Grund ist die Authentizität der Texte gefragt. Zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Deutschlernenden bedarf es einer besonderen Ausspracheschulung, die als ein phonetischer Vorkurs den Germanistikstudierenden im ersten Semester angeboten werden könnte.

Der phonetische Vorkurs sollte die segmentale und die suprasegmentale Ebene umfassen und mit der rezeptiven und produktiven Seite der mündlichen Kommunikation verbunden sein. Die Fähigkeit, Lautsprache perzeptiv zu verarbeiten, hängt eng mit der eigenen Artikulationsfähigkeit zusammen. Die Arbeit an der Lautsprache hat demgemäß eine Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit zur Folge und trägt damit zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz bei (vgl. Verbitskaja & Vasylichenko 2015: 203). Wenn die Gruppen der Deutschstudierenden Anfänger sind, sollte es wohl kein Problem sein, die Ausgangssprache zu berücksichtigen und den interferenzbedingten Fehlern vorzubeugen. Das Prinzip der Bezugnahme auf die Ausgangssprache hilft den Interferenzeinfluss der Muttersprache abzumildern und zu verhindern. Wenn die Muttersprache nicht berücksichtigt wird, entstehen typische Fehler. Auf die Interferenz auf phonetischer Ebene weisen deutsche Phonetikerinnen hin, z. B. befassen sich Müller (1983) mit typischen Fehlern bei russisch- und ukrainischsprachigen und Hirschfeld (2014) mit typischen Fehlerleistungen bei englischsprachigen Lernenden.

Durch Interferenz kommt es bei Fremdsprachenlernenden oft zu Fehlern. Interferenz geht immer vom Sprachsystem aus, hat aber auch außersprachliche, zum Beispiel psychologische und unterrichtsmethodische Ursachen, wobei sich je nach Muttersprache bestimmte Schwerpunkte in der Ausprägung muttersprachlicher Interferenzen ergeben können. Als Beispiel zahlreicher typischer Fehler im Bereich des deutschen Konsonantismus lässt sich bei ukrainisch-, englisch- und französischsprachigen Lernenden das Problem der notwendigen Entstimmlichung von Lenis benennen, was zu zahlreichen Phonemmodifikationen führt. Da für die deutsche Artikulationsbasis starke Muskelspannung und starker Atemdruck charakteristisch sind, werden deutsche stimmlose Konsonanten (Fortes) intensiver und gespannter als in anderen Sprachen ausgesprochen. Im deutschen Wort- und Silbenauslaut bleiben sie intensiv und geräuschvoll. Im deutschen Aussprachewörterbuch (Krech et al. 2010) wird darauf hingewiesen, dass am Wort- und Silbenauslaut für

Lenis-Frikative und Plosive stimmlose Fortes gesprochen werden, z. B. *nach Dresden* – [na:x dʁ'e:sdʁ̥] (der Ach-Laut beeinflusst den nachfolgenden Konsonanten [d], sodass er stimmlos wird).

Sowohl der englische, französische als auch der ukrainische Konsonantismus kennen keine Auslautverhärtung (im Russischen kommt es zur Entstimmlichung nur im Wortauslaut), deshalb hat sich die für das Deutsche kennzeichnende Fortisierung auch in ursprünglich englischen und französischen Wörtern und Namen durchgesetzt (Meinhold 1982: 153), z. B. wird in den Wörtern *Band* nicht [d], sondern [t], *Hobbys* und *Jazz* im Auslaut nicht [z], sondern [s], und in den Wörtern *Courage* und *Management* wird nicht [ʒ], sondern [ʃ], und nicht [dʒ], sondern [tʃ] ausgesprochen. Die für den deutschen Konsonantismus charakteristische Fortisierung der Lenis fällt in der Sprechwirklichkeit (noch nicht in Kodizes) nicht nur im Wort- und Silbenauslaut auf, sondern sie erstreckt sich auch partiell auf Positionen bei koartikulatorischer Entstimmlichung der Lenis vor Fortes (Stimmlosigkeitsassimilation) und im Auslaut, z. B. *Job* [dʒop] (Stimmlosigkeitsassimilation im Auslaut), *jobben* [dʒobm] (Assimilation nach der Artikulationsstelle; Deutsches Aussprachewörterbuch 2010).

Seit längerem besteht in der Fremdsprachenerwerbsforschung Konsens darüber, dass Input und bewusstes Lernen zwei wesentliche Einflussfaktoren fremdsprachlichen Lernens darstellen. Der Input liefert das Rohmaterial für das Gehirn, das aus Inputdaten eine Sprache konstruiert (Krech et al. 2010). Die auf den Erwerb perceptiver und artikulatorischer Fertigkeit ausgerichteten Übungen müssen eine systematisch aufgebaute, sich allmählich steigernde wissenschaftlich begründete Einführung in die Phonetik der deutschen Sprache darstellen. Außerdem ist das Zusammenwirken der Ziel- und Ausgangssprache zu berücksichtigen und der phonetische Vorkurs muss sich an der deutschen Standardaussprache (produktiv) orientieren. Perzeptiv-artikulatorische Teilkompetenzen werden zusammen mit anderen – sprachlichen, diskursiven, pragmatischen, sozio- und interkulturellen – Kompetenzen entwickelt.

3. FAZIT

Es lässt sich zusammenfassen, dass die Entwicklung der fremdsprachigen kommunikativen Kompetenz ohne Förderung perceptiv-artikulatorischer Teilkompetenzen und ohne Einbettung der Phonetik in die mündlichkeitsbezogenen Kompetenzen nicht denkbar ist. Im Zuge der Ausrichtung auf einen handlungsorientierten Unterricht sind Ergebnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung in den Fokus der DaF-Didaktik geraten, was eine Forderung nach einem authentischen handlungsorientierten Sprachunterricht voraussetzt. Die gesprochene Sprache ist im Unterricht vielseitig einsetzbar, da hier sowohl nationale Standardvarietäten, als auch verschiedene phonostilistische Ebenen, z.B. vorgelesene Sprache, reproduzierendes, memoriertes und frei produzierendes Sprechen präsent sein können. Es soll noch betont werden, dass methodisch-didaktisch gründlich durchdachte Aussprachübungen einen Beitrag zur Vermittlung einer kommunikativen Sprachkompetenz leisten sollen, dabei sind auch die Artikulation und Prosodie gleichermaßen zu berücksichtigen. Bereits zu Beginn des Deutschstudiums sollen perceptiv-artikulatorische Teilkompetenzen zusammen mit sprachlichen, soziolinguistischen, pragmatischen und diskursiven Kompetenzen entwickelt werden, was für alle Kommunikationsfertigkeiten von großer Bedeutung ist und eine der wichtigsten Voraussetzungen dafür darstellt, Fremdsprache in Bezug auf gesprochene Sprache effizient und systematisch zu lehren und zu lernen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Fandrych, Christian & Tschirner, Erwin (2007): Korpuslinguistik und DaF. Ein Perspektivenwechsel. *Deutsch als Fremdsprache* 44: 4, 195-204.
- Günthner, Susanne (2002): Konnektoren im gesprochenen Deutsch – Normverstoß oder funktionale Differenzierung. *Deutsch als Fremdsprache* 39: 2, 67-74.
- Hennig, Mathilde (2003): „Die hat doch Performanzschwierigkeiten.“ Performanzhypothese und Kompetenz(en)gegenthese. *Deutsch als Fremdsprache* 40: 2, 80-86.
- Hirschfeld, Ursula (2014): Aussprachevielfalt im Deutschen. *Germanistik in der Ukraine*. Kyjiw. Jahresheft. [Online: http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&S21P03=FILA=&S21STR=germvu_2014_9_20_20.09.2023]
- Hoffman, Sabine (2017): Bewusstheit und ihre Ermittlung in der Unterrichtskommunikation – Bestandanalyse und Perspektiven. *Deutsch als Fremdsprache* 54: 2, 67-74.
- Klein, Walter (2001): 61. Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: Götze, Lutz; Helbig, Gerhard; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache – Ein internationales Handbuch* (1. Halbband). Berlin: Walter de Gruyter, 604-617.
- Krech, Eva-Maria; Stock, Eberhard; Hirschfeld, Ursula & Anders, Lutz-Christian (Hrsg.) (2010): *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Krüger, Antje (2013): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht*. [Online: <http://journals.nubip.edu.ua/index.php/Pedagogica/article/viewFile/2781/2722>, 08.05.2023]
- Meinhold, Gottfried & Stock, Eberhard (1982): *Phonologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Müller, Ursula (1983): Einige Bemerkungen zum Fachunterricht Phonetik innerhalb der Fremdsprachenausbildung. *Deutsch als Fremdsprache* 20: 1, 47-51.
- Niebisch, Daniela (2011): Intergration der Ausspracheschulung in den DaF/DaZ-Unterricht. *Babylonia* 11: 02. [Online: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2011-2/Baby2011_2niebisch.pdf, 08.05.2023]
- Redder, Andrea (2001): Theorie und Empirie. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. Berlin: Walter de Gruyter, 638-648.
- Rickheit, Gert; Strohner, Hans & Vorweg, Constanze (2008): The concept of communicative competence. In: Rickheit, Gert & Strohner, Hans (Hrsg.): *The concept of communicative competence. Handbook of communication competence*. Berlin: Mouton de Gruyter, 15-64. [https://moodle.znu.edu.ua/pluginfile.php/385717/mod_resource/content/1/Handbook_of_Communication%20%D0%A1ompetence.pdf.pdf, 20.09.2023]
- Schmidlin, Regula (2011): Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache. *Studia Linguistica Germanica* 106. Berlin u. New York: Langenscheidt, 326-330.
- Schramm, Karen (2017): Pragmalinguistische Aspekte einer Mündlichkeitsdidaktik. *Deutsch als Fremdsprache* 54: 1, 3-9.
- Verbitskaja, Tetjana (2012): Труднощі засвоєння звуків німецької мови та послідовність їх вивчення. [*Schwierigkeiten der deutschen Artikulation und die richtige Reihenfolge der Laute beim Lernen*] Золоті сторінки №4.
- Verbitskaja, Tetjana & Vasylenko, Olena (2015): Phonetischer Vorkurs für ukrainische Germanistikstudierende. IDT 2013. Band 2.2. Bozen-Bolzano: Universitz Press. [Online: <https://pro.unibz.it/library/bupress/publications/fulltext/9788860461179.pdf>, 08.05.2023].

IV
LITERATUR UND ÜBERSETZUNG

IWAN FRANKO UND DIE UKRAINISCHE TRANSLATIONSKULTUR IN DER ZWEITEN HÄLFTE DES 19. UND ZU BEGINN DES 20. JAHRHUNDERTS

Oksana Molderf

In dem vorliegenden Artikel werden die wichtigsten Merkmale der Übersetzungskonzeption von Iwan Franko, dem führenden Vertreter der ukrainischen Übersetzungsschule, im Lichte der Entwicklung der ukrainischen Translationskultur in der zweiten Hälfte des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts dargestellt. Den theoretischen Rahmen für die Beurteilung des Standes des Übersetzungsfeldes bilden die Grundzüge der Theorie des sozialen Raums des französischen Soziologen Pierre Bourdieu, die auf die Übersetzungstätigkeit projiziert werden.

SCHLAGWÖRTER: Iwan Franko, Übersetzungskonzeption, Translationskultur, Theorie des sozialen Raumes, Pierre Bourdieu

Статтю присвячено висвітленню ключових характеристик перекладознавчій концепції чільного представника української перекладацької школи Івана Франка у світлі розвитку української перекладацької культури у другій половині 19 – на початку 20 століття. Для оцінки стану перекладацького поля використано засадничі принципи теорії соціального простору, яку запропонував французький соціолог П'єр Бурдьє, з її проєкцією на перекладацьку діяльність.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: Іван Франко, перекладознавча концепція, перекладацька культура, теорія соціального простору, П'єр Бурдьє

1. ZUR PERSON VON IWAN FRANKO

Iwan Franko (1856-1916) gilt als einer der bedeutendsten Vertreter der ukrainischen Literaturszene in der zweiten Hälfte des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts, der darüber hinaus auch gesellschaftspolitisch aktiv war (er war einer der Begründer der ersten ukrainischen Partei – der Ukrainischen Radikalen Partei), als Journalist und Literaturkritiker arbeitete und sich mit philosophischen Problemen auseinandersetzte. Der Einfluss von Iwan Franko auf die damalige Literaturentwicklung ist sowohl quantitativ als auch qualitativ enorm: Sein Nachlass beträgt nach verschiedenen Einschätzungen ca. 6.000 Werke und die bisher größte Ausgabe seiner Werke umfasst 54 Bände. Sein Schaffen spiegelt den Einfluss praktisch aller damals vorherrschender Literaturphänomene wider: von der Romantik in seinen früheren Werken bis zu der Moderne im Schaffen der reifen Jahre.

Von dem bereits erwähnten großen Nachlass betragen ca. ein Fünftel Übersetzungen aus 14 Sprachen und über 30 Literaturen. Unter den Arbeitssprachen von Iwan Franko spielt Deutsch, das er fließend beherrschte, eine bedeutende Rolle:

1. als Ausgangssprache seiner Übersetzungen aus dem Deutschen (aus dem Werk von Johann Wolfgang Goethe, Heinrich Heine, Friedrich Schiller, Gottfried Keller, Conrad Ferdinand Meyer etc.),
2. als Vermittlungssprache bei den Übertragungen aus den Literaturen, deren Sprachen Iwan Franko nicht beherrschte, und
3. als Zielsprache seiner Übersetzungen aus dem Ukrainischen (Werke von Taras Schewtschenko, Volkslieder, Selbstübersetzungen etc.).

Iwan Franko war zu seinen Lebzeiten nicht nur durch seine Übersetzungen ins Deutsche, sondern vor allem durch seine aktive journalistische Tätigkeit für zahlreiche deutschsprachige Zeitungen und Zeitschriften eine Art ukrainische Stimme im deutschsprachigen Raum. Er publizierte für österreichische Zeitungen wie *Die Zeit*, *Arbeiter-Zeitung*, *Neue Revue*, aber auch deutsche Zeitungen wie *Vorwärts*, *Hamburger Echo*, *Aus fremden Zungen*, *Frankfurter Zeitung*, *Münchener Freie Presse*, *Sächsische Arbeiter-Zeitung*, *Berliner Tageblatt*, um hier nur ein paar zu nennen (Paslawka 2016: 12).

Die Tätigkeit von Iwan Franko ist auch für die ukrainische Translationswissenschaft von Relevanz, denn die Fragen der Übersetzung spielten für ihn eine wichtige Rolle und er griff sie immer wieder in seinen literaturkritischen bzw. literaturhistorischen Studien auf (exemplarisch kann man seine Studie *Einiges zur Kunst des Übersetzens* (1911), die in der deutschen Übersetzung im Band *Vivere memento* (Paslawka 2016: 263-270) erschienen ist, erwähnen). Somit gilt er als einer der Pioniere der Translationswissenschaft der Ukraine. Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, den soziokulturellen Rahmen darzustellen, in dem sich Iwan Frankos Übersetzungskonzeption entwickelte, und ihre Grundzüge zu beschreiben. Den theoretischen Rahmen hierfür bildet die Feldtheorie des französischen Soziologen Pierre Bourdieu (1997).

2. DIE FELDTHEORIE BOURDIEUS IM DIENSTE DER TRANSLATIONSWISSENSCHAFTLICHEN FORSCHUNGEN

Es besteht wissenschaftlicher Konsens, dass Übersetzungen – vor allem literarischer Texte – nicht in einem Vakuum entstehen, sondern durchaus Spuren der entsprechenden Epoche absorbieren. Apel (2003) betont zurecht, dass „übersetzerische Entscheidungen nicht zufällig [sind], sondern sie werden von erlernten und in einer Kultur allgemein akzeptierten Normen gesteuert“ (ebd.: 59). Für die Gesamtheit von Normen, Konventionen und Wertvorstellungen, die sich in der Übersetzung einer bestimmten Epoche und eines bestimmten geographischen Areals manifestieren, führte der österreichische Translationswissenschaftler Prunč den Begriff *Translationskultur* ein. Darunter versteht er „ein gesellschaftliches Konstrukt, das als relativ selbständige Subkultur in den jeweiligen kulturellen Rahmen eingebettet ist. Sie spiegelt zum jeweils aktuellen Zeitpunkt und im jeweils gegebenen Interaktionsraum den gesellschaftlichen Konsens und Dissens über zulässige, empfohlene und obligatorische Formen von Translation wider“ (Prunč 2012: 340).

Das dreistufige Modell, das der französische Soziologe Bourdieu auf der Basis seiner Feldtheorie mit ihren Grundbegriffen Feld, Kapital, Habitus für die Literaturwissenschaft vorgeschlagen hat, lässt sich auch auf die Translationswissenschaft übertragen. Die Arbeiten von Bourdieu erwiesen sich vor allem mit dem sogenannten *Social Turn* als produktiv. Das erwähnte Modell hilft zu verstehen, wie einerseits äußere Beziehungen des Feldes seine inneren Gesetze (Translationskultur im Sinne von Prunč) prägen und, andererseits, wie sich das auf den Agenten und seinen Habitus

auswirkt. Pierre Bourdieus Modell für literaturwissenschaftliche Untersuchungen sieht, kurz dargestellt, folgenderweise aus:

1. Zu Beginn steht im Mittelpunkt „die Verortung des literarischen (etc.) Feldes innerhalb des Feldes der Macht, zu dem es in einem Verhältnis von Mikrokosmos und Makrokosmos steht“ (Bourdieu 1997: 35).
2. Danach sollte man sich mit der „Untersuchung der inneren Struktur des literarischen (etc.) Feldes, eines seinen eigentümlichen Wirkungs- und Wandlungsgesetzen gehorchenden Universums, d. h. der Struktur der objektiven Beziehungen zwischen Stellungen, die von verschiedenen Personen oder Gruppen vor dem Hintergrund eines Zustandes des Wettbewerbs um künstlerische Geltung eingenommen werden,“ (ebd.: 36) beschäftigen.
3. Zum Schluss setzt man sich mit dem „Habitus der Inhaber jener Stellungen, d. h. der Einstellungsordnungen, die als Ergebnis einer gesellschaftlichen Flugbahn und einer Stellung innerhalb des literarischen (etc.) Feldes in jener Stellung eine mehr oder weniger günstige Gelegenheit der Verwirklichung finden,“ (ebd.) auseinander.

Wenn man dieses Schema konkret auf das Übersetzungsfeld überträgt, würde das bedeuten, dass man die Wechselbeziehungen des Übersetzungsfeldes als Teil des Literaturfeldes mit dem politischen, wirtschaftlichen Feld als auch mit den Literaturfeldern anderer Gemeinschaften berücksichtigen soll. Eine wichtige Rolle für die Charakterisierung der inneren Gesetze des Feldes spielen darüber hinaus solche Faktoren wie Leserschaft und Übersetzungsgemeinschaft.

3. UKRAINISCHES ÜBERSETZUNGSFELD IN DER ZWEITEN HÄLFTE DES 19. UND ZU BEGINN DES 20. JAHRHUNDERTS: VORHERRSCHENDE TRANSLATIONSKULTUR

Da eine ausführliche Beschreibung aller Wechselbeziehungen des Übersetzungsfeldes und seiner inneren Gesetze den vorgesehenen Umfang dieses Beitrags überschreiten würde, wird im Folgenden nur auf die wesentlichsten Merkmale des Übersetzungsfeldes eingegangen, in dem Iwan Franko agierte. Für die Bezeichnung der Gesamtheit dieser Merkmale wird auf Prunčs Begriff der Translationskultur zurückgegriffen.

1. In der zweiten Hälfte des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatten die Ukrainerinnen und Ukrainer keinen eigenen, unabhängigen Staat. Die Ukraine in ihren modernen Grenzen wurde zu der damaligen Zeit zwischen zwei großen Reichen – dem Russischen Kaiserreich und Österreich-Ungarn – aufgeteilt. Fehlende Staatlichkeit führte dazu, dass die Übersetzungstätigkeit keine staatliche Unterstützung bekommen konnte (wie dies z. B. für Übersetzungen ins Russische im Russischen Kaiserreich der Fall war) und es keine zentralisierten Einrichtungen gab, die Programme und Pläne für die übersetzerische Arbeit entwickeln konnten. Die ukrainische Literatur war stattdessen mit Druck und Verbot konfrontiert. Exemplarisch kann man hier Dokumente wie das Walujew-Zirkular (1863) und den Emser Erlass (1876) nennen, die die vorhandene Zensur noch verstärkten (Грицак 2019: 126). Es sei zu erwähnen, dass diese und andere Regelungen das Buchwesen nicht komplett lahmlegen konnten: Es wurden sogar im Russischen Kaiserreich ukrainische Bücher herausgegeben, aber sehr oft waren das Texte ohne hohen literarischen Wert, womit man, so Iwan Franko (1984: 513), wiederum zeigen wollte, dass ukrainische Literatur eine Mangelerscheinung ist, die nicht akzeptiert werden sollte. Aufgrund all der Einschränkungen musste praktisch der ganze Buchdruck von programmatischen Texten der ukraini-

schen Original- und Übersetzungsliteratur nach Galizien verschoben werden, wo die Regierungspolitik liberaler war und gewisse Freiheiten vorhanden waren. Das Fehlen des eigenen Staates und die Einschränkungen der Fremdherrschaften führten dazu, dass die Schriftstellerinnen und Schriftsteller vor allem utilitaristische Zwecke in den Mittelpunkt ihrer Textauswahl stellten und selten ihre persönlichen Vorlieben zum Auswahlkriterium machen konnten. Sie sahen sich unter den damaligen Umständen als Kulturträgerinnen und Kulturträger. Mit dem Beginn der Moderne und etwas besseren Ausgangsbedingungen (steigende Bildung unter der Bevölkerung, schwächere Zensur etc.) wird diese utilitaristische Prägung der ukrainischen Übersetzungen vor allem von der modernen Generation ukrainischer Schriftstellerinnen und Schriftsteller (hier wäre z. B. Lesja Ukrajinka zu erwähnen) in Frage gestellt (Павличко 2002: 56).

2. Die fehlende Finanzierung für Übersetzungen führte dazu, dass sie meistens kleine Auflagen hatten, und bevorzugt kürzere Texte und (keine Romane) übersetzt und veröffentlicht wurden (Франко 1986b: 158).
3. Der Übersetzer oder die Übersetzerin der damaligen Zeit musste sich in seiner/ihrer Tätigkeit an einem breiten Lesepublikum orientieren, das in seiner Mehrheit in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts noch nicht lese- und schriftkundig war. Nach Angaben des ukrainischen Historikers Subtelnyj (Субтельний 1991: 266) konnten in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts nur 20 % der ukrainischen Bäuerinnen und Bauern, die 93 % der ukrainischen Bevölkerung ausmachten, lesen und schreiben. Unter Stadtbewohnerinnen und -bewohnern lag die Zahl bei ca. 50 %. Die Anzahl der nationalen nicht-russifizierten oder nicht-polonisierten Eliten war relativ gering und die vorhandene kleine Gruppe benötigte in der Regel keine Übersetzungen wegen guter Fremdsprachenkenntnisse. Außerdem spürten die damaligen Übersetzerinnen und Übersetzer den Bedarf, dass sich die ukrainische Literatur schnell dominierende Literaturströmungen und -tendenzen westeuropäischer Literaturen aneignen wollte, und das geeignete Mittel dafür waren Übersetzungen (Франко 1981a: 79).
4. Das Ende des 20. Jahrhunderts war durch Diskussionen über Sprachentwicklung geprägt, an denen auch Iwan Franko beteiligt war. Im Mittelpunkt stand die Frage, welche Dialekte und Regiolekte zur Grundlage eines gemeinsamen Standards der ukrainischen Sprache werden sollten. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass sich Iwan Franko mehr und mehr von „Galizismen“ in seinem Schaffen befreite und allmählich danach strebte, seine Sprache verständlicher für das Lesepublikum aus der Großen Ukraine (ukrainische Gebiete unter dem Russischen Kaiserreich) zu machen (Шепех 1946).
5. Mit der wachsenden Bildung sowie Schreib- und Lesefähigkeit wird die Domestikation als vorherrschende Strategie in der ukrainischen Übersetzungsliteratur der damaligen Zeit, die dem Aufbau von Verständnisgrundlagen unter den breiten Volksmassen dienen sollten und die zusammen mit der freien Übersetzung einherging, gemäßiger (Корунець 2003: 46).

4. IWAN FRANKOS ÜBERSETZUNGSKONZEPTION IM SPIEGEL DER ZEITGENÖSSISCHEN TRANSLATIONSKULTUR

Wie bereits erwähnt, war Iwan Franko eine der einflussreichsten Figuren der ukrainischen Literaturszene in der zweiten Hälfte des 19. bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts, und in seinem Schaffen spiegelten sich natürlich die Grundzüge des Feldes, in dem er agierte, wider. Die Idee des

Kulturträgertums zugunsten der geistigen Entwicklung des eigenen Volkes zieht sich wie ein roter Faden durch sein übersetzerisches Schaffen.

In Iwan Frankos Übersetzungskonzeption, die sich anhand seiner expliziten Äußerungen, welche in seinem ganzen Werk zu finden sind, rekonstruieren lässt, lassen sich relevante Kriterien für die Textauswahl aufzeigen. Iwan Franko (1977) geht es angesichts der beschränkten Ressourcen (fehlende Finanzierung, die Übersetzerinnen und Übersetzer zwingt, parallel andere Tätigkeiten auszuüben, um ihren Lebensunterhalt zu finanzieren, wenige vorhandene Plattformen (Zeitungen und Zeitschriften) für den stabilen und nachhaltigen Dialog über die Original- und Übersetzungsliteratur) darum, dass Werke „vom hohen literarischen Wert“ (ebd.: 414), „neue Erscheinungen des poetischen Schaffens“ (Франко: 1986b: 529f.), Werke, die die Wende im Schaffen eines Autors zeigen und die es besonders prägen (vgl. Франко 1978c: 73, vgl. Франко 1978a: 442), Werke mit Ukraine-Bezug (vgl. Франко 1986a: 291), Werke, die zu dem Literaturkanon gehören, aber die aufgrund von anderen „ästhetischen“ Vorlieben nicht früher übersetzt werden konnten (vgl. Франко 1982: 334), ins Ukrainische übertragen werden konnten. Das letzte Kriterium lässt sich vor allem durch die bereits erwähnte steigende Bildung in breiten Bevölkerungsmassen erklären, was die Grundlagen für die Rezeption der Texte mit einem hohen ästhetischen und konzeptuellen Wert bereitete.

Gleichzeitig rät Iwan Franko davon ab, Werke ins Ukrainische zu übertragen, die weit entfernt von den Interessen der Gesellschaft und ohne lange Kommentare nicht verständlich sind (vgl. Франко 1978b: 8), die nicht zu den wichtigsten in der Weltliteratur gehören, einen schweren Stil haben, von Metaphern und Abstraktionen überfüllt sind (vgl. Франко 1978b: 482), die kein breites Interesse im Publikum finden können (vgl. Франко 1986c: 331), die „weder gesellschaftliche Gegebenheiten noch psychologische Probleme zeigen, sondern eine Verflechtung von unglaublichen Situationen und Vorfällen darstellen, die nur Nerven kitzeln“ (Франко 1980: 108). Bei der letzten Empfehlung macht sich vor allem noch die realistische Prägung Iwan Frankos und seine anfangs kritische Haltung gegenüber der Moderne und insbesondere der Dekadenz bemerkbar, zu der er sogar von manchen zeitgenössischen Literaturkritikerinnen und Literaturkritikern gezählt wurde und wogegen er sich explizit strikt wehrte (siehe seine Poesie *Dekadent* in Франко 1976: 185f.).

Wenn man von der Frage „Was übersetzen?“ zu der Frage „Wie übersetzen?“ in Iwan Frankos Konzeption übergeht, so kann man Folgendes feststellen: Iwan Franko, ähnlich wie z. B. Schleiermacher in seinem bekannten, für die deutsche Translationskultur des 19. Jahrhunderts programmatischen Text *Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens* (1813), sieht den Unterschied zwischen der freien Bearbeitung und Übersetzung (vgl. ebd.). Genauso wie Schleiermacher betrachtet Iwan Franko die Domestikation als Instrument für die Popularisierung der Literatur unter dem Lesepublikum, deren literarische Vorlieben sich erstmals in der Entwicklungsphase befinden. Die Domestikation als Strategie kann nach Iwan Franko durch den Einsatz von unterschiedlichen Verfahren realisiert werden: „Ukrainisierung“ von Eigennamen (Франко 1977: 115), Anpassung des metrischen Systems des Originals an die in der ukrainischen Dichtung vorherrschende Tradition (Франко 1981b: 252), Veränderung der Struktur (Verstöße gegen Äquilinearitätsprinzip, demzufolge die Anzahl der Zeilen bei der Übertragung der Poesie weder gekürzt noch überschritten werden sollte, Aufteilung der Texte in Kapitel etc.; Франко 1977: 483f.), Verwendungen von paratextuellen Elementen wie Vorworte und Nachworte (Франко 1978b: 7) etc. Mit den bereits erwähnten Transformationen der Translationskultur gehen Veränderungen auch in Iwan Frankos Übersetzungskonzeption einher: Er tendiert immer mehr zur „gemäßigten“ Domestikation. In seinen

späteren Äußerungen zu Übersetzungen kritisiert er solche Erscheinungen, wie übermäßige Lokalisierung, grundlegende Veränderung der metrischen Struktur, Vereinfachung der Syntax, Auslassungen etc. Das heißt, dass das, was früher für ihn Normalität war, unter den Umständen der steigenden Ansprüche des Lesepublikums zu einer mangelhaften Erscheinung wird. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich Iwan Frankos Übersetzungskonzeption dynamisch entwickelte und dass sich darin die dominierenden Tendenzen der ukrainischen Translationskultur in der zweiten Hälfte des 19. und am Anfang des 20. Jahrhunderts widerspiegeln.

LITERATURVERZEICHNIS

- Apel, Friedmar & Kopetzki, Annette (2003): *Literarische Übersetzung* (2. Aufl.). Stuttgart u. Weimar: J. B. Metzler.
- Bourdieu, Pierre (1997): Das literarische Feld. Die drei Vorgehensweisen. In: Pinto, Louis & Schultheis, Franz (Hrsg.): *Streifzüge durch das literarische Feld*. Konstanz: UVK Universitätsverlag Konstanz, 33-36.
- Paslawska, Alla & Vogel, Tobias (Hrsg.) (2016): *Vivere memento! Anthologie deutschsprachiger Werke von Iwan Franko*. Lwiw: VNTL-Klasyka.
- Prunč, Erich (2012): *Entwicklungslinien der Translationswissenschaft* (3. erw. und verb. Aufl.). Berlin: Frank & Timme.
- Schleiermacher, Friedrich (1813): Ueber die verschiedenen Methoden des Uebersetzens. In: Störig, Hans Joachim (Hrsg.) (1973): *Problem des Übersetzens*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Грицак, Ярослав (2019): *Нариси історії України: формування модерної нації XIX-XX ст. [Skizzen zur Geschichte der Ukraine: Entstehung einer modernen Nation im 19.-20. Jahrhundert]*. Київ: Yakaboo Publishing.
- Корунець, Ілько (2003): *Теорія і практика перекладу (аспектний переклад) [Theorie und Praxis der Übersetzung (Aspektenübersetzung)]*. Вінниця: Нова Книга.
- Павличко, Соломія (2002): *Теорія літератури [Literaturtheorie]*. Київ: Вид-во Соломії Павличко «Основи».
- Субтельний, Орест (1991): *Україна: історія [Die Ukraine: Geschichte]*. Київ: Либідь.
- Франко, Іван (1976): Декадент [Dekadent]. In: Кирилюк, Євген & Деркач, Борис (Hrsg.): *Іван Франко. Зібрання творів у 50 томах [Iwan Franko. Sammelausgabe in 50 Bänden]* 2: Поезія. Київ: Наукова думка.
- Франко, Іван (1977): Публій Овідій Назон у Томіді [Publius Ovidius Naso] & Мелеагр Гадарець [Meleagros von Gadara]. In: Кирилюк, Євген & Деркач, Борис (Hrsg.): *Іван Франко. Зібрання творів у 50 томах [Iwan Franko. Sammelausgabe in 50 Bänden]* 9: Поетичні переклади та переспіви. Київ: Наукова думка.
- Франко, Іван (1978a): Гейнріх Гайне. Вибір поезії. Переднє слово [Heinrich Heine. Poesieauswahl. Vorwort]. In: Кирилюк, Євген & Деркач, Борис (Hrsg.): *Іван Франко. Зібрання творів у 50 томах [Iwan Franko. Sammelausgabe in 50 Bänden]* 13: Поетичні переклади та переспіви. Київ: Наукова думка.
- Франко, Іван (1978b): Данте Аліґ'єрі. Характеристика середніх віків. Життя поета і вибір із його поезій [Dante Alighieri. Charakteristikum des Mittelalters. Das Leben des Dichters und die Auswahl aus seiner Poesie] & Джон Мільтон. Самсон-борець [John Milton. Simson der Kämpfer]. In: Кирилюк, Євген & Деркач, Борис (Hrsg.): *Іван Франко. Зібрання творів у 50 томах [Iwan Franko. Sammelausgabe in 50 Bänden]* 12: Поетичні переклади та переспіви. Київ: Наукова думка.
- Франко, Іван (1978c): Олександр Сергійович Пушкін [Alexander Sergejewitsch Puschkin]. In: Кирилюк, Євген & Деркач, Борис (Hrsg.): *Іван Франко. Зібрання творів у 50 томах [Iwan Franko. Sammelausgabe in 50 Bänden]* 11: Поетичні переклади та переспіви. Київ: Наукова думка.

- Франко, Іван (1980): Дочка Фабріція [Die Tochter des Herrn Fabricius]. In: Кирилюк, Євген & Деркач, Борис (Hrsg.): *Іван Франко. Зібрання творів у 50 томах [Iwan Franko. Sammelausgabe in 50 Bänden]* 28: Літературно-критичні праці (1890-1892). Київ: Наукова думка.
- Франко, Іван (1981a): Curriculum vitae. In: Кирилюк, Євген & Деркач, Борис (Hrsg.): *Іван Франко. Зібрання творів у 50 томах [Iwan Franko. Sammelausgabe in 50 Bänden]* 29: Літературно-критичні праці (1893-1895). Київ: Наукова думка.
- Франко, Іван (1981b): Відгуки грецької і латинської літератур в українському письменстві [Einflüsse der griechischen und lateinischen Literaturen auf die ukrainische Literatur]. In: Кирилюк, Євген & Деркач, Борис (Hrsg.): *Іван Франко. Зібрання творів у 50 томах [Iwan Franko. Sammelausgabe in 50 Bänden]* 30: Літературно-критичні праці (1895-1897). Київ: Наукова думка.
- Франко, Іван (1982): Еміль Золя. „Жерміналь” [Émile Zola „Germinal“]. In: Кирилюк, Євген & Деркач, Борис (Hrsg.): *Іван Франко. Зібрання творів у 50 томах [Iwan Franko. Sammelausgabe in 50 Bänden]* 35: Літературно-критичні праці (1903-1905). Київ: Наукова думка.
- Франко, Іван (1984): З остатніх десятиліть 19 віку [Aus den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts]. In: Кирилюк, Євген & Деркач, Борис (Hrsg.): *Іван Франко. Зібрання творів у 50 томах [Iwan Franko. Sammelausgabe in 50 Bänden]* 41: Літературно-критичні праці (1890-1910). Київ: Наукова думка.
- Франко, Іван (1986a): Адам Міцкевич. До галицьких приятелів [Adam Mickiewicz. An galizische Freunde]. In: Кирилюк, Євген & Деркач, Борис (Hrsg.): *Іван Франко. Зібрання творів у 50 томах [Iwan Franko. Sammelausgabe in 50 Bänden]* 47: Історичні праці (1898-1913). Київ: Наукова думка.
- Франко, Іван (1986b): Лист до Агатангела Кримського (21 грудня 1894 року) [Brief an Ahatanhel Krymskyj (vom 21. Dezember 1894)] & Лист до Еліза Ожешко (18 квітня 1888 року) [Brief an Eliza Orzeszkowa (vom 18. April 1888)]. In: Кирилюк, Євген & Деркач, Борис (Hrsg.): *Іван Франко. Зібрання творів у 50 томах [Iwan Franko. Sammelausgabe in 50 Bänden]* 49: Листи (1886-1894). Київ: Наукова думка.
- Франко, Іван (1986c): Лист до Михайла Павлика (12 листопада 1882 року) [Brief an Mychajlo Pawlyk (vom 12. November 1882)]. In: Кирилюк, Євген & Деркач, Борис (Hrsg.): *Іван Франко. Зібрання творів у 50 томах [Iwan Franko. Sammelausgabe in 50 Bänden]* 48: Листи (1874-1885). Київ: Наукова думка.
- Шерех (Шевельов), Юрій (1946): *Мовна дискусія 1891-1893 років і участь у ній Івана Франка [Die Sprachdiskussion 1891-1893 und Iwan Frankos Teilnahme daran]*. [Online: <https://zbruc.eu/node/57605>, 30.04.2023].

STRATEGIEN DER DEUTSCH-UKRAINISCHEN ÜBERSETZUNG DES KOMISCHEN AM BEISPIEL DER LITERATUR FÜR KINDER UND JUGENDLICHE: WERKE VON CHRISTINE NÖSTLINGER UND DEREN ÜBERSETZUNGEN INS UKRAINISCHE

Tetyana Sopila

Im Beitrag wird auf den komplexen Begriff des Komischen in verschiedenen Dimensionen eingegangen, darunter in der kognitiven, psychoanalytischen und soziokulturellen Dimension. Aufgrund der analysierten Komiktheorien wird eine Definition des Komischen vorgeschlagen, die seine universale Natur thematisiert und sich im Übersetzungsprozess als fruchtbar erweist. Da die Literatur für Kinder und Jugendliche (KJL) das Objekt der Untersuchung darstellt, wird der Frage nachgegangen, ob es spezifische kinderliterarische Komik gibt und wie sie sich verbal und nonverbal realisieren lässt. Es werden sämtliche Ebenen der Realisierung des Komischen im Deutschen und Ukrainischen sowie Strategien zur Übersetzung des Komischen in der KJL analysiert, die seiner komplexen Natur gerecht werden und es ermöglichen, den zwischen-sprachlichen Transfer des Komischen zu erörtern.

SCHLAGWÖRTER: Kinder- und Jugendliteratur, das Komische, Übersetzung, kinderliterarische Komik

У статті поняття комічного розглядається в різних вимірах, зокрема когнітивному, психоаналітичному та соціокультурному. На основі проаналізованих теорій комічного запропоновано визначення комічного, яке враховує його універсальну природу та є перспективним у перекладацькому процесі. Оскільки об'єктом дослідження є література для дітей та підлітків, розглядається питання про те, чи існує особливий комізм у дитячій літературі і як він може бути реалізований вербально і невербально. Проаналізовано всі рівні реалізації комічного в німецькій та українській мовах, а також стратегії перекладу комічного в літературі для дітей та підлітків, які враховують його складну природу і дають змогу глибше осмислити міжмовну передачу комічного.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: література для дітей та підлітків, комічне, переклад, комізм у дитячій літературі

1. ZUR BEGRIFFLICHEN DIFFERENZIERUNG

Was meint man eigentlich, wenn man etwas als „komisch“ beschreibt? Das Adjektiv *komisch* leitet sich aus dem Griechischen von *kōmikós* (κωμικός) als Bezeichnung für *zur Komödie gehörig* ab. In die deutsche Sprache wurde es aus dem Französischen *comique* – lustig, närrisch, possierlich – übernommen. Im 17. Jh. kam es zu einer Begriffserweiterung, in deren Folge das Adjektiv u. a.

Bedeutungen wie *sonderbar*, *seltsam* und *wunderlich* bekam¹. Die beiden Aspekte, der Aspekt des Lachhaften, des Belustigenden (etwas, worüber wir lachen) sowie der Aspekt des Ungewohnten, des Befremdlichen (etwas, worüber wir u. U. gar nicht lachen können) tragen dazu bei, dass das Komische als eine semantisch ambivalente Erscheinung angesehen werden kann – nicht nur im Deutschen, sondern auch in anderen Sprachen, darunter im Ukrainischen. Im folgenden Beitrag ist jedoch das Adjektiv *komisch* auf die Bedeutung *zum Lachen anregend* bzw. *mit dem Ziel der Erheiterung* festgelegt.

Das Komische als Untersuchungsgegenstand ist zweifellos ein komplexes Phänomen, oder wie es Müller-Kampel (2012) auf den Punkt brachte, „gleich [das Komische] einem Babylon aus Begriffen und Systemen“ (ebd.: 5). Diese Komplexität trägt unter anderem dazu bei, dass das Komische von verschiedensten Disziplinen untersucht wird: Philosophie, Psychologie, Soziologie, Anthropologie, Kultur-, Sprach- und Literaturwissenschaft sowie Translatologie. Über Jahrhunderte hinweg – seit Aristoteles’ Poetik – bemühte man sich darum, die Natur des Komischen zu ergründen, was zur Entstehung einer großen Menge an verschiedensten Theorien des Komischen führte. Natürlich ist es kaum möglich und wohl auch nicht notwendig, in diesem Beitrag genau auf jede einzelne Theorie, die es je gegeben hat, einzugehen. Dennoch möchte ich die wichtigsten Dimensionen des Komischen kurz vorstellen und orientiere mich dabei an der Gruppierung von Lopez (2006).

1.1 Kognitive Dimension - Inkongruenz

Als Zentralbegriff erscheint in dieser Dimension der Begriff der Inkongruenz. Sie entsteht, wenn der normale Lauf der Dinge unterbrochen wird, wenn „Begriff und Anschauung auseinander fallen“ (Bachmeier 2005: 9). Als erster verwendete diesen Begriff James Beattie, der 1776 Folgendes schrieb: „Lachen ergibt sich aus der Beachtung von zwei oder mehreren inkonsistenten, unpassenden oder inkongruenten Bestandteilen oder Sachverhalten, von denen man annimmt, daß sie innerhalb eines komplexen Ganzen vereinigt sind oder daß sie eine gegenseitige Beziehung aufrecht erhalten [...]“ (Beattie 1776, zitiert nach Titze 2009).

Der inkongruente Witz, so Mark Twain in einem seiner Notizbücher, ist „[...] the sudden marriage of ideas which before their union were not perceived to have any relationship“ (Twain 1885, zitiert nach Twain 2023: 172). Und Immanuel Kant beschrieb das Lachen als einen Affekt, der „aus der plötzlichen Verwandlung einer gespannten Erwartung in Nichts“ (2011: 273) entspringt.

1.2 Psychoanalytische Dimension

Zentral für die psychoanalytische Dimension gilt Sigmund Freuds Schrift „Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten“. Fast alle modernen Untersuchungen zum Einfluss des Komischen auf die Psyche des Menschen nehmen mehr oder weniger Bezug auf diese Freud’sche Theorie. Freud entwickelt eine Typologie des Witzes und beschreibt die Technik des Witzes, sowie auch dessen Tendenzen. Der Witz, so Freud, überwindet ein Hindernis (gesellschaftliches oder kulturelles) oder eine innere Hemmung und erlaubt es, sich momentan vom Verdrängungsdruck zu befreien. Die psychische Energie, die zur Erhaltung der Hemmungsschwelle erforderlich ist, nennt er den Hemmungsaufwand. Und eben die Ersparung des Hemmungsaufwandes führt zum

¹ <https://www.dwds.de/wb/komisch> [07.11.2023].

Lustgewinn, so dass die sexuellen oder aggressiven Wünsche wenigstens imaginär ausgelebt werden können (vgl. Freud 1970).

Unter anderem schreibt Freud (1970) auch über das Moment der Aktualität des Witzes, „das bei sehr vielen Witzen eine ausgiebige Lustquelle darstellt [...]“ (ebd.: 77). Es gibt Witze, die diese Bedingung nicht betrifft, es gibt aber auch die, „deren Verwendung uns jetzt schwerfällt, weil sie lange Kommentare erfordern und auch mit deren Nachhilfe die einstige Wirkung nicht erreichen würden“ (ebd.: 77). Das Leben solcher Witze besteht dann aus der „Blütezeit“ und der „Verfallszeit“, danach gerät der Witz in völlige Vergessenheit (ebd.: 78). Dazu Freud: „Das Bedürfnis der Menschen, Lust aus ihren Denkvorgängen zu gewinnen, schafft dann immer neue Witze unter Anlehnung an die neuen Interessen des Tages“ (ebd.: 78). Dieses Moment der Aktualität stellt auch für die Übersetzenden eine gewisse Herausforderung dar.

1.3 Soziokulturelle Dimension

Das Lachen als eine soziale Erscheinung untersucht Bergson (2011) in seinem Werk „Das Lachen. Ein Essay über die Bedeutung des Komischen“. Für grundlegend hält er drei Betrachtungen, aus denen dann seine Theorie des Komischen entsteht. Erstens muss die Komik menschlich sein. Das, worüber wir lachen, muss zumindest eine Ähnlichkeit mit dem Menschen haben. Zweitens erklärt Bergson die Emotion zum größten Feind des Lachens (vgl. ebd.: 15). Er meint: „Die Komik bedarf [...] einer vorübergehenden Anästhesie des Herzens, um sich voll entfalten zu können. Sie wendet sich an den reinen Intellekt“ (ebd.). Drittens muss aber dieser Intellekt nicht allein bleiben, sondern er ist mit anderen verbunden. Das Lachen braucht ein Echo, „unser Lachen ist immer das Lachen einer Gruppe“ (ebd.: 16). Bergson hebt auch hervor, dass die Komik sich oft ganz schwierig übersetzen lässt, weil sie sich auf die Sitten einer bestimmten Gesellschaft bezieht (ebd.). Als Leitgedanke seiner Untersuchung stellt Bergson Folgendes fest: „Um das Lachen zu verstehen, müssen wir es wieder in sein angestammtes Element versetzen, und das ist die Gesellschaft; wir müssen seine nützliche Funktion bestimmen, und das ist eine soziale Funktion“ (ebd.: 17). Und der Punkt, in dem drei grundlegende Betrachtungen aufeinander kommen, lautet dann: „Komik entsteht innerhalb einer Gruppe von Menschen, die einem Einzelnen unter ihnen ihre volle Aufmerksamkeit zuwenden, indem sie alle persönlichen Gefühle ausschalten und nur ihren Verstand arbeiten lassen“ (ebd.).

1.4 Versuch einer Definition des Komischen

Um eine Definition des Komischen zu formulieren, die seine universale Natur thematisiert und sich im Übersetzungsprozess als fruchtbar erweist, müssen folgende Punkte hervorgehoben werden:

1. Wie vielfältig die Komik-Theorien auch sein mögen, so gibt es ein Merkmal, das mehr oder weniger in jeder Theorie zum Vorschein kommt – ein gewisser Widerspruch, ein Gegensatz bzw. eine Opposition zweier Begriffe.
2. *Komik* ist keine objektive Eigenschaft einer Sache, eines Menschen oder eines Textes. Es bedarf eines Subjektes, das etwas für komisch gilt. Das Komische entsteht also in der interaktiven Beziehung zwischen dem Objekt und dem Subjekt und ist somit relationaler und pragmatischer Natur (vgl. Schäfer 1996: 44).
3. Bei dem Subjekt muss der komische Gegenstand eine bestimmte Reaktion hervorrufen, die am häufigsten mit dem Lachen in Verbindung gebracht wird. Dennoch „hört [das Komische] auch dann nicht auf, komisch zu sein, wenn dieses Gefühl nur empfunden, nicht aber

externalisiert wird: wenn wir nicht lachen, genauso gut aber auch lachen könnten“ (Horn 1988: 14). Es genügt schon, dass in uns die Bereitschaft zu lachen, entstanden ist, die ja auch individuell und kulturell verschieden ist. Im Allgemeinen kann man dann von einer positiven Reaktion der Rezipierenden des Komischen auf den komischen Gegenstand sprechen.

4. Die Rezipierenden des Komischen sollen sich nicht durch den komischen Gegenstand gefährdet oder beleidigt fühlen (vgl. Скуратівський 2014).

Somit ist das Komische ein Widerspruch des Wahrgenommenen zu den gegebenen sozialen Normen und Erwartungen, der bei den Rezipierenden eine positive Reaktion hervorruft, die durch Bereitschaft zum Lachen gekennzeichnet ist, ihn aber nicht beleidigt oder sich gefährdet fühlen lässt.

2. CHRISTINE NÖSTLINGER UND IHRE WERKE

Sich selbst bezeichnet Christine Nöstlinger als eine heitere Pessimistin und meint, fast alles habe eine komische Seite². Die mit bedeutenden Preisen, wie z. B. Internationaler Jugendbuchpreis, Hans-Christian-Andersen-Medaille, Astrid-Lindgren-Gedächtnispreis, ausgezeichnete Autorin aus Wien schuf mehr als hundert Bilder-, Kinder- und Jugendbücher³. Vor allem sind in ihren Werken zwei Literaturgenres vertreten – fantastische und realistische Kinder- und Jugendgeschichten.

Wenn man sich mit den Werken von Christine Nöstlinger eingehend befasst, lässt sich eine Reihe von Besonderheiten ihres Stils feststellen. In ihren Werken thematisiert sie stets die Konflikte und die harte Realität des Alltagslebens von Kindern. Sie scheut sich nicht davor, tabuisierte Themen anzusprechen, darunter das Aufbegehren gegen jegliche Form von Autorität und die unverblühte Darstellung von Sexualität. Nöstlinger zeichnet sich zudem durch eine originelle Art der Metaphernbildung aus und gestaltet Dialoge sehr szenisch. Ihre Texte sind geprägt von lustigen Adjektiven und farbenfrohen Beschreibungen. Sie verwendet eine witzig-ironische Lesersprache und bedient sich oft der literarischen Technik der humorvollen Kapitelüberschriften. Des Weiteren integriert sie oft den Jugendjargon in ihre Werke, inklusive Neuschöpfungen und Abkürzungen, um die Sprache der jungen Generation authentisch darzustellen. Zudem verleiht sie ihren Figuren sprechende Spitznamen, die oft mit deren Aussehen in Verbindung gebracht werden oder negative Eigenschaften betonen, was eine zusätzliche Dimension zu ihren Charakteren hinzufügt.

3. MIT DEN KINDERN UND JUGENDLICHEN IM BLICK

Obwohl man früher das Gefühl für Komik bei Kindern ziemlich oft in Frage gestellt hat, belehrt uns die moderne Forschung eines Besseren. So meint Werner Wicki (2016), dass nicht das Lachen selbst, sondern das, worüber gelacht wird, sich bei dem Kind entwicklungsbedingt verändert (vgl. ebd.: 6). Diese These untermauert er mit Erkenntnissen von anderen Wissenschaftler:innen (Gareth Walker, Elena Hoicka, Nameera Akhtar, Judy Dunn), laut deren Kinder bereits mit eineinhalb Jahren nach Regelverletzungen lachen können, mit zwei Jahren mit falschen objektbezogenen Handlungen zu spielen beginnen und ab dem dritten Lebensjahr an konzeptuellen Verdrehungen Gefallen finden. In seinem Artikel zur Humorentwicklung von Kindern unterstreicht Wicki (2016), dass

² Vgl. <https://kurier.at/kultur/christine-noestlinger-ich-bin-eine-heitere-pessimistin/27.603.095> und <https://www.zeit.de/2011/46/Rettung-Christine-Noestlinger> [28.06.2023].

³ Vgl. <https://www.christine-noestlinger.at/christine-noestlinger/leben> [30.06.2023].

Humor neben kognitiven auch sozio-emotionale Komponenten beinhaltet. Das bedeutet, dass das Kind Humor u. a. dazu nutzt, um mit der Außenwelt in Kontakt zu treten, und stets auch das Publikum braucht, mit dem es seinen Spaß mehr oder weniger teilt (vgl. ebd.: 6).

Dennoch merkt Wicki (2016: 6) auch an, dass man sich stets im Bereich des kindlichen Sprach- und Weltwissens bewegen muss, damit die Voraussetzungen zum Humorverstehen tatsächlich gegeben sind. So können Kinder schon im Verlauf des Grundschulalters mit mehrdeutigen Wörtern und Formulierungen spielen und einfache Witze bzw. Rätsel verstehen⁴. Wenn das Kind also über etwas nicht lachen kann, dann liegt es nicht unbedingt daran, dass Kinder kein Gefühl für Komik haben; vielmehr zeugt es davon, dass dem Kind das notwendige Wissen fehlt, um die jeweilige Formulierung in den richtigen Kontext einzuordnen und die ganze Situation als einen Normbruch bzw. eine Verletzung geltender Konventionen zu erkennen (vgl. ebd.: 6).

Gewiss gibt es auch zahlreiche andere Untersuchungen auf dem Gebiet der Humorentwicklung bei Kindern, die sich aber grundsätzlich nicht widersprechen und die Fähigkeit der Kinder, komische Situationen als solche zu verstehen, bestätigen⁵. In diesem Zusammenhang ist es wenig verwunderlich, dass das Komische einen festen Platz in der Kinder- und Jugendliteratur (KJL) einnimmt. Pisall (2014) geht sogar noch einen Schritt weiter und meint, dass es „tatsächlich kaum Kinder- und Jugendliteratur, insbesondere erstere, zu geben [scheint], in der keine komischen Elemente vorkommen“ (ebd.: 1). Lypp erklärt den Hang der KJL zur Komik anthropologisch bzw. aus den entsprechenden Kindheitsvorstellungen heraus, nämlich aus der fröhlichen, insgesamt optimistischen Grundstimmung des Kindesalters, einer genuin kindlichen und lebensnotwendigen Lachbereitschaft (vgl. Lypp 1986, zitiert nach Steinlein 1992: 12f).

Aber kann man sagen, dass die Erwachsenen das Lachen der Kinder teilen? Dazu meint Feuerhahn (1992): „Daß wir, wenn wir mit Kindern zusammen lachen, dieselben Bedeutungen teilen, ist nichts als eine Illusion.“ (ebd.: 41) Als Beispiel führt sie die Lektüre der Asterix-Bände an, bei der das Lachen der Kinder und das Lachen der Erwachsenen sich auf verschiedene Gegenstände bezieht: die Erwachsenen lachen über die Anachronismen und die kulturellen Anspielungen, die Kinder – über Disproportionen und Exzesse (vgl. ebd.: 41). Steinlein (1992) stellt fest, dass die Unterschiede zwischen dem spezifisch kinderliterarisch Komischen und der allgemeinliterarischen Komik gradueller, nicht jedoch prinzipieller Natur sind. Die inhaltlichen Präferenzen, die nämlich ein Unterscheidungskriterium darstellen, „ergeben sich eben aus dem, was die kindliche Lebenswelt an Erfahrungen, Problemen und Zumutungen bereithält, zu deren Bewältigung – sei es affirmativ-entlastend, sei es emanzipativ-verarbeitend – die Verfremdungstechnik der Komik (denn Komik ist wesentlich Verfremdung, Verrückung!) dann ihr Teil beizutragen sucht“ (ebd.: 12).

In diesem Zusammenhang muss man einen Trend erwähnen, der immer deutlicher wird. Die KJL wird auch bei Erwachsenen immer beliebter, so dass es bereits Begriffe wie „Crossover Reading“ und „All Age Literatur“ gibt (vgl. Ewers 2011: 13ff.). In diesem Fall kann man von der sogenannten doppelten Adressierung sprechen. Im Grunde genommen geht es darum, dass der Text bewusst

⁴ Bei komplexeren Metaphern oder etwa bei ironischen Anspielungen können sich Kinder im Grundschulalter jedoch etwas schwertun. Sie verstehen zwar, dass man nicht das meint, was tatsächlich gesagt wird, aber sie finden solche Ausdrucksweisen noch nicht lustig.

⁵ So unterscheidet Nelly Feuerhahn (1992) vier Stadien des Entwicklungsprozesses von Kindern: Während sie mit zwei Jahren es als lustig empfinden, dass sie ein Gegenstand an ein zuvor bekanntes Objekt erinnert (erstes Stadium), beginnen Kinder mit sieben Jahren schon die Mehrdeutigkeit von Wörtern zu verstehen (viertes Stadium).

für mehrere Leser:innengruppen geschrieben wird und sich nicht nur an kindliche, sondern auch an erwachsene Leser:innen richtet. Daraus folgt, dass ein und dasselbe Buch von verschiedenen Leser:innengruppen anders gelesen und gedeutet wird (vgl. ebd.: 13ff.). So wird nicht unbedingt zwischen Komik für Kinder und Komik für Erwachsene unterschieden, vielmehr treffen die beiden Formen der Komik in einem Buch aufeinander, werden aber je nach der Leser:innengruppe anders wahrgenommen.

Ein Beispiel für Komik, die für junge und erwachsene Leser:innen auf unterschiedliche Weise funktioniert, ist die Figur des Gurkenkönigs im Buch von Christine Nöstlinger „Wir pfeifen auf den Gurkenkönig“. Der König wurde von seinem eigenen Volk nach einem Aufstand vertrieben, sucht Asyl bei einer Familie, möchte aber weiter alle herumkommandieren. Dieser König der Gurken heißt nämlich Kumi-Ori, was ein hebräisches Wort ist und so viel wie „erhebt euch“ bedeutet. Ein Despot, der „erhebt euch“ heißt, gegen den sich aber das ganze Volk gerade erhoben hat, schafft natürlich eine gewisse Komik – für diejenigen, die Hebräisch können oder sich dafür zumindest interessieren, oder die Paul Celan gelesen haben (gerade in einem Gedicht von Paul Celan fand Christine Nöstlinger dieses Wort)⁶. Für Kinder entsteht aber Komik vor allem dadurch, dass der Name des Gurkenkönigs verfremdend wirkt.

Junge und erwachsene Leser:innen mögen durchaus an einer und derselben Stelle zum Lachen gebracht werden. Das, worüber sie lachen, muss aber nicht unbedingt identisch sein: Wo das Kind etwas Exotisches oder Seltsames als komisch empfindet, können Erwachsene eine tiefere Bedeutung entdecken, so dass die komische Wirkung bei ihnen auf eine andere Weise ausgelöst wird. Für die Übersetzer:innen stellt solche doppelte Adressierung sicherlich eine zusätzliche Herausforderung dar.

4. FÜR KINDER UND JUGENDLICHE ÜBERSETZEN

Die kinderliterarische Übersetzungsdiskussion wurde in der letzten Zeit zwar geführt, jedoch ohne besondere Regsamkeit. Die Probleme, die sich beim Übersetzen von KJL ergeben, müssen aber systematisch behandelt werden – in diesem Punkt sind sich die KJL-Forscher:innen einig. Mit Reiß (1982) formuliert heißt es: „Mögen die Übersetzungsprobleme in Texten für Erwachsene und für KJ auch grundsätzlich dieselben sein, oft genug müssen sie bei KJB eben auf andere Weise gelöst werden. Dazu wäre eine theoretische Fundierung von Nutzen“ (ebd.: 7).

Die Frage, ob es eine Spezifik kinderliterarischen Übersetzens gibt, lässt sich also eindeutig bejahen. Einen einleuchtenden Überblick über die wissenschaftliche Diskussion rund um das Übersetzen von KJL bietet die Abhandlung von Rieken-Gerwing (1995) zu Anspruch und Realität bei der literarischen Übersetzung von Kinder- und Jugendbüchern. Es wird auf die wichtigsten inhaltlichen Aspekte der Arbeiten von Richard Bamberger, Göte Klingberg, Emer O'Sullivan, Katharina Reiß und anderen eingegangen. So widmete Reiß den spezifischen Gesetzmäßigkeiten besondere Aufmerksamkeit, die bei kinderliterarischem Übersetzen zum Vorschein kommen (vgl. ebd.). Als Erstes nennt sie die Asymmetrie des Übersetzungsprozesses, die darin besteht, dass literarische Werke, die von Erwachsenen für Kinder verfasst sind, auch von Erwachsenen übersetzt werden. Deshalb müssen sich Übersetzer:innen immer wieder in junge Leser:innen hineinzusetzen vermögen, was aufgrund des Altersunterschieds und damit einhergehender

⁶ Vgl. <https://www.derstandard.at/story/1358304904279/gurkenkoenige-und-anderes-lesefutterzeugs> [30.06.2023].

verschiedener Weltkenntnisse ein durchaus kompliziertes Vorhaben ist. Als Nächstes schreibt Reiß davon, dass Kinder- und Jugendbücher nur indirekt für Kinder und Jugendliche übersetzt werden. Damit meint sie verschiedene Vermittlergruppen, die Übersetzer:innen unter Druck setzen, wenn es z. B. um die Beachtung pädagogischer Prinzipien geht. Und schließlich führt Reiß den dritten Faktor an, indem sie behauptet, dass die Lebenserfahrung und Weltkenntnis der jungen Leser:innen noch eingeschränkt ist, was dazu führt, dass der Übersetzer zu Adaptionen bzw. Erklärungen greifen muss, um die Verständlichkeit des übersetzten Textes zu sichern (vgl. Rieken-Gerwing 1995: 87f., zitiert nach Reiß 1982).

Während ich mit dem ersten Faktor völlig und mit dem dritten teilweise einverstanden bin, würde ich die zweite These eher in Frage stellen, besonders was die moderne KJL betrifft. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass verschiedenste Konflikte und tabuisierte Themen ganz offen angesprochen werden. Da es jedoch beim Übersetzen um den Transfer zwischen zwei (mehr oder weniger) ungleichen Kulturen geht, kann an dieser Stelle eingeräumt werden, dass die jeweils beschriebene Konfliktsituation je nach Kultur einen anderen Stellenwert hat und demzufolge auch anders empfunden wird.

5. WESENSFORMEN DES KOMISCHEN UND EBENEN DESSEN REALISIERUNG IM TEXT

Es ist wichtig, dass man zwischen den Wesensformen des Komischen, dessen Genres und Techniken unterscheidet. Zu den literarischen Wesensformen des Komischen gehören Humor, Ironie und Sarkasmus. Mithilfe der Merkmalsemantik lässt sich eine Typologie des Komischen in literarischen Werken aufstellen, indem man eine Reihe distinktiver Merkmale zum Unterscheiden einzelner Formen des Komischen zusammenträgt, wie z. B. Kontextualität, Doppeldeutigkeit oder Grad der geäußerten Kritik. Somit versteht sich Humor als solche Wesensform des Komischen, für die weder starkes Kritisieren noch Aggressivität kennzeichnend sind. Er setzt „gutmütiges“ Lachen (im Gegensatz zum Auslachen) voraus und wird explizit geäußert. Humor ist meist auf die Erscheinungen gerichtet, die das Subjekt des Komischen als etwas Positives behandelt; er hat also keinerlei enthüllenden Charakter. Demgegenüber ist für Ironie vor allem Implizität und Doppeldeutigkeit charakteristisch. Das, was gesagt wird, unterscheidet sich von dem Gemeinten. Darüber hinaus ist Ironie kontextabhängig und situativ, weil sie auf der Grundlage eines Kontextes entsteht und nur in dessen Rahmen verstanden werden kann. Ironie ist von der Natur her nicht aggressiv, dennoch äußert sie Kritik, wenn auch nicht direkt. Bei Sarkasmus ist der Grad der geäußerten Kritik am höchsten, außerdem ist das die einzige Wesensart des Komischen, der gewisse Aggressivität eigen ist. Überdies ist für Sarkasmus negative Einstellung des Subjektes gegenüber dem Objekt des Komischen kennzeichnend, wodurch solche Gefühle wie Zorn oder Verachtung intensiv zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Скуратівський 2014).

In einem Werk lassen sich verschiedene Arten des Komischen verbinden. So werden Humor und Sarkasmus oft dazu benutzt, um charakteristische Züge einer Figur abzubilden, während Ironie oft auf der Textebene verwirklicht wird. Für die KJL sind vor allem Humor und Ironie bezeichnend. Alle drei Wesensformen des Komischen – Humor, Ironie und Sarkasmus – werden in literarischen Werken mithilfe verschiedener verbaler und nonverbaler Mittel und auf verschiedenen Ebenen (von der grafologischen bis hin zur diskursiven Ebene) realisiert. Zu den verbalen Mitteln der Realisierung des Komischen gehören z. B. Hyperbel, Litotes, Metonymie, Metapher, Paraphrase, Vergleich, Antithese. Zu den nonverbalen zählen z. B. bestimmte Gestik oder Mimik (vgl. Baltzer 2013: 85ff.).

Die in diesem Beitrag analysierten Beispiele stammen aus den folgenden Werken von Christine Nöstlinger: „Gretchen Sackmeier“ (eine Trilogie), „Man nennt mich Ameisenbär“, „Wir pfeifen auf den Gurkenkönig“, „Der Hund kommt“.

Auf der grafologischen Ebene kann die Komik auf Verstößen gegen die Rechtschreibung, Zeichensetzung oder typografische Merkmale des Textes beruhen. In der Kinderliteratur ist es meist eine Nachahmung des kindlichen Sprachstils. Im Roman „Gretchen Sackmeier“ spielt Hänchen, der jüngere Bruder von Gretchen, eine Art Spionage-Spiel und verfasst dabei sehr sonderbare Protokolle:

SPIONAGE BRODOKOLL vom 28 September

Und darunter mit schwarzem Kugelschreiber: AN DER 10A HALTESTELLE 10 MINUTEN GEWARTET, XY UM 17,05 GEKOMMEN, UM 17.09 IN 10A GESTIEGEN. ZEITUNG GELESEN. AN HALTESTELLE GENTZGASSE AUSGESTIEGEN (17,25). BIS ZU SEINEM HAUS VERFOLGT. [...] XY HAT AN TÜR: SOBOTKA GEKLINGELT. FRAUENSTIMME HAT "SERVUS" GESAGT. GEWARTET BIS 20 UHR 30. DA UM 21 UHR HAUSTOR GESCHLOSSEN WIRD, GEGANGEN! (Nöstlinger 2013: 229)

ПРИТИКОЛ СТЕЖИННЯ ВІД 28 ВЕРЕСНЯ

А внизу чорною кульковою ручкою:

НА ЗУПИНЦІ 10А ЧЕКАВ 10 ХВИЛИН, ХХ ПРИЙШОВ, О 17.09 СІВ У 10А. ЧИТАВ ГАЗЕТУ. НА ЗУПИНЦІ ГЕНТЦ-ГАСЕ ВІЙШОВ (17.25). ДІЙШОВ ДО ЙОГО БУДИНКУ [...].

В ХХ НА ДВЕРЯХ – СОБОТКА. ПОДЗВОНІВ, ЖІНОЧИЙ ГОЛОС СКАЗАВ "ХТО ТАМ". ПОЧЕКАВ ДО 20:30. О 21 ГОДИНИ ЗАЧИНЯЄТЬСЯ ПІД'ЇЗД. ТОМУ ПІШОВ ДОДОМУ! (Нестлінґер 2012: 234; übersetzt von Sydor)

Zu dem kindlichen Stil gehören nicht nur Schreibfehler, sondern auch eine sonderbare Syntax und Wortwahl. Fast alle Sätze sind unvollständig, also elliptisch und es fehlt an Kohärenz zwischen den Sätzen. Da es meistens kein Subjekt gibt, ist nicht immer klar, wer diese oder jene Handlung ausübt. Die komische Wirkung hat auch die Tatsache, dass während einer Beobachtung gewöhnlich keine Protokolle geführt werden. Und wenn schon, dann gewiss in einer anderen Form. Die Übersetzung ins Ukrainische hat eine ähnliche Wirkung: intendierte Schreibfehler, unvollständige Sätze, die kaum zusammenhängen.

Auf der phonologischen Ebene entsteht Komik durch die Verletzung der etablierten Normen der Funktionsweise von Lauten in der Sprache. Dies kann die Hinzufügung, Übertragung, Streichung oder Ersetzung von Vokalen und Konsonanten sein. Im Roman „Wir pfeifen auf den Gurkenkönig“ verwechselt der Schuldirektor stets die Vokale, weil er auf diese Weise vornehmer klingen möchte (Kursivschreibung TS):

Ich habe geglaubt, der „grauen Eminenz“ ist endlich die Geduld gerissen, sie will sich wegen dem Wasserbeutel beschweren. Ich habe mir überlegt, ob ich es abstreiten oder zugeben soll, da sagt der Direx: „*Moine lüben Knoblen!*“ (Unser Direx hat es mit den Vokalen! Er verwechselt sie andauernd, weil er glaubt, daß das vornehmer klingt.)

Er sagt also: „*Moine lüben Knoblen! Euer lüber Professor Bauer wurde heuer vörsötzt! Üch brünge euch hür den lüben Professor Haslingör! Dör würd ob jötzt euer Klossenlöhrer soin! Üch hoffö, ühr vörtrögt euch gut miteinander!*“ (Nöstlinger 1977: 52-54)

Подумав, що Сірому Кардиналові терпець урвався і він зараз поскаржиться на той пакет з водою. Я вагався: відразу зізнатися чи все заперечувати, аж це директор сказав:

– Любі мої діти! Вашого дорогого вчителя Бауера в цьому році переведено на нове місце! Я привів вам дорогого вчителя Гаслінґера! Від сьогодні він викладатиме у вашому класі. Сподіваюся, що ви з ним здружитесь. (Нестлінґер 2005: 105; übersetzt von Wasyljuk)

In diesem Abschnitt wird der komische Effekt wieder auf mehreren Ebenen gleichzeitig erzeugt. In erster Linie ist es die Substitution von Vokallauten in der Rede des Direktors – ein Verstoß gegen die normative Aussprache fast aller Wörter, die er verwendet. Aber auch die Motivation des Regisseurs für diese Substitutionen, nämlich sein Wunsch, respektvoller und edler zu klingen, trägt zur Komik bei. Natürlich erzielt er auf diese Weise den gegenteiligen Effekt und erweckt eher Gelächter als Respekt. In der ukrainischen Übersetzung wird der komische Effekt leider völlig neutralisiert – die Rede des Direktors klingt gewöhnlich, und die Erklärung seiner ehrenhaften Absichten wird in der Übersetzung weggelassen. Es ist tatsächlich schwierig, diesen komischen Effekt im Ukrainischen auf der phonetischen Ebene wiederzugeben, aber die komische Wirkung könnte auf einer anderen Ebene kompensiert werden, z. B. auf der lexikalischen Ebene, wenn man den Direktor etwa eine übertrieben literarische, beinahe unnatürlich wirkende Sprache sprechen ließe.

Auf der morphologischen Ebene wird die Komik durch die Schaffung neuer Formen als Ergebnis der Kombination einzelner Elemente der Wortstruktur, ihrer Manipulation, der ungewöhnlichen Trennung und der Transposition realisiert. Die Transposition ist eine Diskrepanz zwischen dem traditionellen Gebrauch eines neutralen Wortes und seinem situativen Gebrauch auf der morphologischen Ebene (vgl. Vinay 1995: 56). Transposition ist in allen Wortarten möglich, besonders häufig ist jedoch die Transposition von Substantivklassen. Nöstlinger bedient sich oft der Transposition, indem sie vielen Figuren in ihren Werken sprechende Namen verleiht. Im Roman „Gretchen Sackmeier“ verliebt sich Gretchen in Florian Kalb – einen hübschen Jungen, der jedoch ziemlich gemein und einfältig sein kann, was an vielen Stellen im Text implizit sowie explizit beschrieben wird (Kursivschreibung TS):

Gretchen war ein arg begehrtes Stück! Besonders zwei männliche Wesen warben um ihre Gunst. Der eine war Hinzl, ein lieber Twen der soften Sorte. Der andere war *der Florian Kalb*, ein Klassengenosse. *Das Kalb* war weniger soft, dafür aber weit mehr Gretchens ästhetischen Ansprüchen genügend. (Nöstlinger 2013: 304)

Річ у тому, що Маргарита дуже подобалася хлопцям! А особливо двом істотам чоловічої статі, котрі вже роками намагалися здобути її прихильність. Однією з них був Гінцель, милий хлопчина лагідної вдачі, іншою – *Флоріан Кальб*, однокласник. *Кальб* був не такий лагідний, як Гінцель, але натомість більше відповідав її естетичним уподобанням. (Нестлінґер 2012: 250; übersetzt von Sydor)

In diesem Beispiel handelt es sich um eine Transposition in Form eines Übergangs des Substantivs „Kalb“ aus der Kategorie der Eigennamen in die Kategorie der allgemeinen Namen, die durch die Verwendung des Artikels „das“ gekennzeichnet ist: „Florian Kalb“ – „das Kalb“. Diese Tiermetapher hat eine ausgeprägte bewertende und charakterisierende Funktion, da der:die Leser:in unwillkürlich die Eigenschaften des Tieres auf den Charakter und das Verhalten der Figur überträgt. Es war nicht möglich, diese Übertragung in der Übersetzung wiederzugeben, da die ukrainische Sprache keine Artikelkategorie kennt und der Eigenname „Kalb“ keine Assoziationen mit irgendeinem Tier zulässt.

Auf der lexikalischen und lexikalisch-semantischen Ebene gibt es viele Möglichkeiten, einen komischen Effekt zu erzielen. Eine der häufigsten ist das Wortspiel. Wortspiele sind für die Übersetzung besonders problematisch, da sie auf der Ambivalenz bestimmter grammatikalischer

Formen beruhen, denn was die Struktur einer Sprache zulässt, ist in einer anderen möglicherweise nicht möglich (vgl. Delabastita 1999: 285f). Beispielsweise kann das Pronomen „Sie“ im Deutschen die dritte Person Singular, die dritte Person Plural und eine höfliche Anrede an eine oder mehrere Personen bezeichnen (in der mündlichen Kommunikation, denn in der Schrift dient die Großschreibung des Pronomens als Kennzeichen der höflichen Form). Im Roman „Man nennt mich Ameisenbär“ findet man folgende Stelle (Kursivschreibung TS):

„Ich mag sie unheimlich“, sagte Thesi.

„Du kannst mich ruhig duzen“, sagte der Josef-Maria. (Nöstlinger 1986: 157-158)

– Я страшенно її люблю, – мовила Тезі.

– Так страшенно, аж я злякався! – пожартував Йозеф-Марія. (Нестлінґер 2009: 217; übersetzt von Mokrowolskyj)

Der komische Effekt entsteht dadurch, dass das Personalpronomen „sie“ nicht so wahrgenommen wird, wie es der Sprecher beabsichtigt. Thesi drückt ihre Zuneigung zu ihrer Großmutter aus, und Josef-Maria antwortet, als ob sie ihn ansprechen würde, und merkt ironisch an, Thesi könne ihr ruhig duzen. Es ist unmöglich, die auf der Ambivalenz des Pronomens „sie“ basierende Komik im Ukrainischen wiederzugeben, da diese Zweideutigkeit nicht vorhanden ist: *вона* (sie, 3. Pers. Sg.), *вони* (sie, 3. Pers. Pl.), *Ви* (Sie). Daher lässt der Übersetzer dieses Element vollständig weg und konzentriert sich stattdessen auf das Adverb *страшенно* und aktiviert dessen beide Bedeutungen: 1. Sehr furchterregend im Aussehen, in den Handlungen, in der Stärke, in der Macht usw. 2. Extrem stark in der Intensität oder im Grad des Ausdrucks. Auch die Präzisierung von „sagte“ – „scherzte“ – weist ausdrücklich auf die beabsichtigte Komik dieser Szene hin.

Auf der syntaktischen Ebene können solche Mittel wie Wiederholungen, rhetorische Fragen, Einschübe und Zeugmata zur Erzeugung von Komik dienen. Im folgenden Beispiel aus dem Roman „Der Hund kommt“ wird eine Nomen-Verb-Verbindung wörtlich genommen, was in der gegebenen Situation komisch wirkt (Kursivschreibung TS):

Der Bär schaute zum Klofenster hinaus. „*Stehe zu Diensten*“, sagte er freundlich zum Behördenmann.

„*Stehen Sie nicht, rennen Sie lieber*“, brüllte der Behördenmann. (Nöstlinger 1995: 90)

Ведмідь зазирнув у туалет.

– *До ваших послуг*, – люб'язно мовив він до інспектора управління школами.

– *Чого стоїте, біжіть, голубе!* – гримнув інспектор. (Нестлінґер 2005: 40; übersetzt von Wasyljuk)

Der elliptische Satz „*Stehe zu Diensten*“ wird auf der Grundlage einer festen Nomen-Verb-Konstruktion gebildet, bei der die semantische Bedeutung hauptsächlich auf dem Nomen liegt, während das Verb „stehen“ im Grunde seine direkte Bedeutung verliert. Die Antwort des Behördenmannes aktualisiert jedoch die Bedeutung von „aufrecht stehen, ohne sich zu bewegen“, so dass das Verb „stehen“ dem Verb „rennen“ gegenübergestellt wird, als eine Handlung, die in der Situation angemessener erscheint. Diese Wörtlichkeit erzeugt einen komischen Effekt. Es ist nicht möglich, diese wörtlich genommene Nomen-Verb-Verbindung im Ukrainischen wiederzugeben, da die Verletzung der semantischen Verwandtschaft in der Übersetzung nicht vorhanden ist. Die elliptische Konstruktion *до ваших послуг* (zu Ihren Diensten) hat überhaupt kein Verb und impliziert auch keines, so dass die Antwort *чого стоїте* (Was stehen Sie noch da?) semantisch überhaupt nicht damit zusammenhängt. Der Übersetzer versucht, das Zeugma durch die ironische Anrede *голубе*

(„meine Taube“ im Sinne von „mein Lieber“) zu kompensieren, weshalb es angemessener erscheint, das Verb *летіть* (fliegen Sie) anstelle von *біжить* (rennen Sie) zu verwenden.

6. ÜBERSETZUNGSSTRATEGIEN: STRATEGISCHES ÜBERSETZEN?

Im Zuge des Übersetzens arbeiten Übersetzer:innen sowohl mit den Autor:innen des Ausgangstextes als auch mit den Empfänger:innen des Zieltextes zusammen und bestimmen das Handlungsprogramm, das bedeutet, sie entwickeln eine Übersetzungsstrategie (vgl. Андриєнко 2016: 88). Im Duden wird der Begriff „Strategie“ wie folgt definiert: „Genauer Plan des eigenen Vorgehens, der dazu dient, ein militärisches, politisches, psychologisches, wirtschaftliches o. ä. Ziel zu erreichen, und in dem man diejenigen Faktoren, die in die eigene Aktion hineinspielen könnten, von vornherein einzukalkulieren versucht“⁷. Inwieweit lässt sich diese allgemeine Definition der Strategie auf den Übersetzungsprozess übertragen? Zunächst muss man einzelne Bausteine der Begriffsbestimmung feststellen: Es geht um einen Plan der Handlungen, man geht zielorientiert vor, analysiert die gesamte Situation und hat gewisse Erwartungen von dem Verlauf des ganzen Prozesses und dem anvisierten Ziel. Wenn man nun Übersetzung als eine kommunikative und kognitive Handlung auffasst, scheint die von Андриєнко (2016) vorgeschlagene Definition der Übersetzungsstrategie besonders aufschlussreich zu sein. So definiert sie Strategie als einen potentiell bewussten Plan zur Lösung eines Übersetzungsproblems, der während der Übersetzung eines Textes entsteht und sich im Ergebnis der Übersetzung – dem Zieltext – zeigt (vgl. ebd.: 98). Dabei unterscheidet man zwischen globalen und lokalen Strategien. Die globale Strategie ist auf den ganzen Text ausgerichtet, während lokale Strategien auf die Lösung konkreter Probleme zielen, die bei der Umsetzung des ganzheitlichen Vorhabens entstehen (vgl. ebd.: 95).

Es werden grundsätzlich zwei Hauptstrategien für das Übersetzen unterschieden: Einbürgerung und Verfremdung. Bei der Einbürgerung wird der ausgangssprachliche Text an die Zielsprache und -kultur angepasst, bei der Verfremdung bleibt der Text für zielsprachliche Leser:innen fremd (vgl. Oittinen 2000: 14f). Um die eine oder die andere Hauptstrategie umzusetzen, bedarf es gewisser Übersetzungsmethoden bzw. -techniken, die bereits von vielen verschiedenen Linguist:innen beschrieben worden sind. So beschreiben Vinay und Darbelnet (1995) sieben Übersetzungsverfahren, die man grob in zwei Gruppen teilen kann – direkte und indirekte Methoden. Zu den direkten zählen Entlehnung, Lehnübersetzung sowie wortgetreue Übersetzung, zu den indirekten – Transposition, Modulation, Äquivalenz und Adaption (vgl. ebd.: 31). Chesterman (1989) seinerseits unterscheidet zwischen syntaktischen, semantischen und pragmatischen Übersetzungsstrategien (vgl. ebd.: 61f). Darüber hinaus werden auch Strategien für mehr oder weniger konkrete Übersetzungsprobleme entwickelt, wie etwa neun Formen der Vermittlung von Kulturspezifika von Klingberg (1986) oder Methoden zur Übersetzung von Sprachvarianten von Pinto, nämlich Dialektisierung und Normalisierung (2009).

Die Frage, die in diesem Zusammenhang entsteht, lautet: Gibt es denn spezifische Strategien, die man bei der Übersetzung der Komik in KJL einsetzt? Lampariello (2017) kommt in seinen Ausführungen über die Herausforderungen, die bei der Übersetzung der KJL entstehen, zum folgenden Fazit: „Es darf allerdings nicht vergessen werden, dass die Übersetzungsprobleme im kinderliterarischen Bereich sich nicht von denen im Bereich der Übersetzung für Erwachsene unterscheiden.“

⁷ Vgl. <https://www.duden.de/node/175058/revision/1386008> [07.07.2023].

Lediglich die Lösungen, die dafür gefunden werden, unterscheiden sich" (ebd.: 50f.). Dennoch bedeutet das nicht, dass es besondere Strategien nur für Kinder- bzw. Jugendbücher gibt, sondern vielmehr, dass die Übersetzer:innen ein anderes Handlungsprogramm wählt als bei der Erwachsenenliteratur, wobei das Instrumentarium im Grunde genommen unverändert bleibt.

Beim Übersetzen von Texten für Kinder und Jugendliche bedient man sich der beiden bereits erwähnten Hauptstrategien – Einbürgerung und Verfremdung, deren Einsatz stark von dem Erfahrungshorizont der Rezipient:innen abhängt. Oft wird darauf hingewiesen, dass Kulturspezifika, Eigennamen, Speisen, intertextuelle Bezüge etc. auf Kinder und Jugendliche etwas befremdend wirken können (vgl. Klingberg 1986: 65). Aus diesem Grund kommen insbesondere in den Büchern für jüngere Kinder verschiedene Anpassungen vor, die auf den Mangel an Welt- und Sprachwissen bei Kindern Rücksicht nehmen. Gleichzeitig macht sich die Tendenz bemerkbar, dass man Kinder und Jugendliche zunehmend in Kontakt mit dem Fremden bringen möchte und sich beim Übersetzen gegen jegliche Adaptionen oder Anpassungen entscheidet. (vgl. Van Coillie & McMartin 2020: 11f.).

In den analysierten Werken von Christine Nöstlinger und deren Übersetzungen ins Ukrainische werden beide Strategien eingesetzt. Im Roman „Der Hund kommt“ sind die wichtigsten handelnden Figuren Tiere, und zwar der Hund, der Bär, das Schwein und andere. Ihr Verhalten ist allerdings wie das von Menschen, sie führen ein sehr ähnliches Leben. Dabei entsteht eine besondere Komik, die einerseits mit der Vermenschlichung der Tiere verbunden ist; andererseits beruht die Komik darauf, dass man bestimmten Tieren bestimmte Eigenschaften zuschreibt, was auch im deutschen Sprachgut verankert ist – in Vergleichen, Metaphern, Sprichwörtern etc. Die Eigenschaften, die dem jeweiligen Tier zugeschrieben werden, können sich aber von einer Kultur zur anderen unterscheiden. Und gerade hier wurzelt der Grund vieler Übersetzungsschwierigkeiten. In diesem Auszug aus dem Roman kommt das besonders gut zum Vorschein (Kursivschreibung TS):

Von Tag zu Tag gewöhnte sich das Schwein mehr und mehr ans Glückhaben. Nach drei Wochen sagte es schon: „Ich bin *ein echtes Glücksschwein!*“ (Nöstlinger 1995: 37)

З дня на день вепр дедалі більше звивав до свого щастя. Не минуло й трьох тижнів, як він вигукнув:

– Я справжній *щасливий вепр!* (Нестлінґер 2005: 19; übersetzt von Wasyljuk)

In der deutschen Sprache gibt es verschiedene Ausdrücke, in denen Schwein als Glücksbringer vorkommt, wie etwa in der Wendung „Schwein gehabt“, die so viel wie „Glück gehabt“ bedeutet. Ein Schwein, das sich gerade ans Glückhaben gewöhnt und sich als „Glücksschwein“ bezeichnet, wirkt viel komischer als *щасливий вепр*. Im Ukrainischen werden dem Schwein kaum positive Eigenschaften zugeschrieben, und man erwartet auch kein Glück von diesem Tier. Somit geht in der Übersetzung die Komik, die durch sprachlich verankerte Eigenschaften der Tiere entsteht, verloren. Wenig verständlich ist auch diese Stelle des Buches, die das Schwein als Glücksbringer im Mittelpunkt hat:

„Warum tust du das eigentlich?“ fragte der Hund.

„Wegen dem Glück“, sagte das Schwein. „Schwein und Glück gehören zusammen. Aber ich habe nie welches! Von Ferkel auf nie!“ (Nöstlinger 1995: 33)

– Чому ти, власне, шахруєш? – запитав пес.

– Задля щастя, – сказав вепр. – Вепр і щастя – для мене щось неподільне, але я не маю щастя! Ніколи його не мав, ще з порослячого віку! (Нестлінґер 2005: 18; übersetzt von Wasyljuk)

Zielsprachliche Leser:innen können das Verzweifeln des Schweins nicht nachvollziehen, wenn sie keine Verbindung zwischen Glück und dem Schwein herstellen. Und die Situationskomik leidet auch unter dem fehlenden Zusammenhang zwischen dem Tier und seinen Eigenschaften. Im Deutschen ist das Schwein, das einem per definitionem Glück bringt, selbst aber keins hat, eine komische Figur. Im Ukrainischen ruft der Ausdruck *Вепр і щастя – для мене щось неподільне* (Schwein und Glück sind für mich untrennbar) Unverständnis, aber keine Komik hervor.

Für den Roman "Gretchen Sackmeier" hat die Übersetzerin Olha Sydor die globale Strategie der Verfremdung gewählt, dennoch greift sie an manchen Stellen im Text zu Anpassungen, damit die komische Wirkung im Zieltext nicht komplett verloren geht, wie z. B. an dieser Stelle (Kursivschreibung TS):

An der letzten Ecke vor seinem Haus wollte der Florian nicht mehr. Er ließ sich zu Boden plumpsen und murmelte: „*Ende der Ausbaustrecke!*“ (Nöstlinger 2013: 45)

На розі перед своїм будинком Флоріан раптом не захотів іти далі. Він гепнувся на землю й пробурмотів: «*Шлюс, Параню*». (Нестлінґер 2012: 31; übersetzt von Sydor)

„Ende der Ausbaustrecke“ ist ein verbreitetes Schild auf den Autobahnen in Österreich. Solches Gemurmel wirkt natürlich absurd, aber es ist typisch für die Abbildung des Verhaltens eines betrunkenen Teenagers, der so betrunken ist, dass er nicht mehr versteht, was er sagt. Im Gegensatz dazu wirkt der ukrainische Ausdruck *Шлюс, Параню*, der zum besonderen Lwiwer Dialekt gehört, tatsächlich komisch in dieser Situation. Der vollständige Ausdruck lautet *Шлюс, Параню, по коханю* und bedeutet das plötzliche, oft unerwartete Ende einer Sache, eines Gesprächs usw. (vgl. Хобзей 2012: 812f.). Eine der semantischen Funktionen des Dialektes besteht darin, die regionale Zugehörigkeit der Sprecher:innen zu kennzeichnen. Im Buch gehört die Figur von Florian Kalb jedoch eindeutig nicht zur unmittelbaren Umgebung der ukrainischen Leser:innen. Gerade durch diese plötzliche Annäherung an ukrainische Leser:innen entsteht die Komik in diesem Abschnitt, die von der Autorin wahrscheinlich gar nicht so beabsichtigt wurde.

7. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Wie es die neuere Forschung bezeugt, ist das Komische keine unüberwindbare Hürde für Kinder und Jugendliche. Natürlich verändert sich der Umfang einer verständlichen Komik mit dem Alter, aber sogar die kleinsten Kinder haben ein Gefühl für Komik. Dadurch entsteht eine doppelte Verantwortung für Übersetzer:innen: einerseits dem Originaltext treu bleiben, und andererseits sich stets im Bereich des kindlichen Weltwissens bewegen.

Die Übersetzung von KJL ist somit alles andere als einfach und stellt für die Übersetzer:innen spezifische Herausforderungen dar. Diese sind vor allem mit dem noch etwas eingeschränkten Erfahrungshorizont der potenziellen Rezipient:innen, der doppelten Adressierung vieler Texte sowie befremdlichen Kulturspezifika verbunden. In Bezug auf das Komische, das als ein poetologischer Aspekt der KJL angesehen wird, kann gesagt werden, dass es nicht immer möglich ist, die von den Autor:innen intendierte Komik in dem Zieltext auf die gleiche Weise wie im Original zu realisieren. In diesem Fall müssen Übersetzer:innen verschiedene lokale Strategien einsetzen, die nicht unbedingt mit der globalen Strategie übereinstimmen und die Bewahrung der komischen Wirkung

zum Ziel haben. Es kommt aber auch vor, dass sowohl unerwartete Adaptionen des Textes als auch fremde Elemente, die beibehalten worden sind, zur Entstehung ungeplanter bzw. absurder Komik führen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bachmaier, Helmut (Hrsg.) (2005): *Texte zur Theorie der Komik*. Stuttgart: Reclam.
- Baltzer, Stefan (2013): *Wo ist der Witz? Techniken zur Komikerzeugung in Literatur und Musik*. Berlin: Erich Schmidt.
- Bergson, Henri (2011): *Das Lachen. Ein Essay über die Bedeutung des Komischen*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Chesterman, Andrew (Hrsg.) (1989): *Readings in Translation Theory*. Loimaa: Finn Lectura.
- Delabastita, Dirk (1999): Wortspiele. In: Snell-Hornby, Mary; Höning, Hans G.; Kußmaul, Paul & Schmitt, Peter A. (Hrsg.): *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenberg, 285-288.
- Ewers, Hans-Heino (2011): Von der Zielgruppen- zur All-Age-Literatur: Kinder- und Jugendliteratur im Sog der Crossover-Vermarktung. In: Haug, Christine & Vogel, Anke (Hrsg.): *Quo vadis, Kinderbuch? Gegenwart und Zukunft der Literatur für junge Leser*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 13-22.
- Feuerhahn, Nelly (1992): Das Lachen des Kindes. In: Ewers, Hans-Heino (Hrsg.): *Komik im Kinderbuch*. Weinheim u. München: Juventa Verlag, 33-43.
- Freud, Sigmund (1970): *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten*. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag.
- Horn, András (1988): *Das Komische im Spiegel der Literatur. Versuch einer systematischen Einführung*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Kant, Immanuel (2011): *Kritik der Urteilskraft*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Klingberg, Göte (1986): *Children's Fiction in the Hands of the Translators*. Malmö: CWK Gleerup.
- Lampariello, Sandro (2017): *Literarisches Übersetzen in der Kinder- und Jugendliteratur im 20. Jahrhundert am Beispiel von Lewis Carrolls 'Alice's Adventures in Wonderland'*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- López, Belén Santana (2006): *Wie wird das Komische übersetzt?* Berlin: Frank und Timme.
- Müller-Kampel, Beatrix (2012): Komik und das Komische: Kriterien und Kategorien. *LiThes. Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie* 7, 5-39. [Online: <https://unipub.uni-graz.at/lithes/periodical/titleinfo/785197>, 07.11.23].
- Oittinen, Riitta (2000): *Translating for Children*. New York/London: Garland Publishing.
- Pisall, Verena (2014): *Komik und Humor – Formen des Komischen in der Kinder- und Jugendliteratur. Beispielanalyse zu einem populären komischen Kinderbuch*. [Online: http://www.boysandbooks.de/fileadmin/templates/images/PDF/erzaehlmuster_humor_komik.pdf, 07.11.23].
- Pinto, Sara Ramos (2009): How important is the way you say it? – A discussion on the translation of linguistic varieties. *Target. International Journal of Translation Studies* 21: 2, 289-307 [DOI: 10.1075/TARGET.21.2.04PIN].
- Reiß, Katharina (1982): Zur Übersetzung von Kinder- und Jugendbüchern – Theorie und Praxis. In: *Lebende Sprachen* 27: 1, 7-13.
- Rieken-Gerwing, Ingeborg (1995): *Gibt es eine Spezifik kinderliterarischen Übersetzens? Anspruch und Realität bei der literarischen Übersetzung von Kinder- und Jugendbüchern*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schäfer, Susanne (1996): *Komik in Kultur und Kontext*. München: iudicium.
- Steinlein, Rüdiger (1992): Kinderliteratur und Lachkultur. Literarhistorische und theoretische Anmerkungen zu Komik und Lachen im Kinderbuch. In: Ewers, Hans-Heino (Hrsg.): *Komik im Kinderbuch*. Weinheim, München: Juventa Verlag, 11-32.
- Titze, Michael: *Wie komisch ist der Humor?* [Online: http://www.michael-titze.de/content/de/texte_de/text_d_37.html, 07.11.23].

- Twain, Mark; Browning, Robert; Frank, Michael Barry; Salamo, Lin & Anderson, Frederick (2023): *Mark Twain's Notebooks and Journals* (Vol. III). Berkeley: University of California Press [DOI: 10.1525/9780520905856].
- Van Coillie, Jan & McMartin, Jack (Hrsg.) (2020): *Children's Literature in Translation: Texts and Contexts*. Leuven: Leuven University Press.
- Vinay, Jean-Paul & Darbelnet, Jean (1995): *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation*. Amsterdam u. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Wicki, Werner (2016): Zur Humorentwicklung von Kindern. *Frühe Kindheit* 16: 5, 6-11. [Online: https://www.researchgate.net/publication/318983678_Zur_Humorentwicklung_von_Kindern, 07.11.2023].
- Андрієнко, Тетяна (2016): *Стратегії і тактики перекладу: когнітивно-дискурсивний аспект (на матеріалі художнього перекладу з англійської мови на українську)* [Übersetzungsstrategien und -taktiken: Kognitiver und diskursiver Aspekt (anhand von Literaturübersetzungen aus dem Englischen ins Ukrainische)]. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго.
- Скуратівський, Вадим (2014): Комічне [Das Komische]. In: Дзюба, Іван; Жуковський, Аркадій; Железняк, Микола та ін. (ред.): *Енциклопедія Сучасної України* (Електронний ресурс) [*Enzyklopädie der modernen Ukraine* (Online-Ausgabe)]. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. [Online: <https://esu.com.ua/article-4601>, 07.11.2023].
- Хобзей, Наталя; Сімович, Ксеня & Ястремська, Тетяна & Дидик-Меуш, Ганна (2012): *Лексикон львівський: поважно і на жарт* [Lwiwer Lexikon: ernsthaft und scherzhaft]. Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України.

PRIMÄRQUELLEN

- Nöstlinger, Christine (1977): *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Nöstlinger, Christine (1986): *Man nennt mich Ameisenbär*. Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger.
- Nöstlinger, Christine (1995): *Der Hund kommt*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Nöstlinger, Christine (2013): *Gretchen Sackmeier*. Hamburg: Oetinger Taschenbuch GmbH.
- Нестлінґер, Кристина (2005): *Пес іде в світ. Начхати нам на огіркового короля*. Київ: Веселка. Переклад: Володимир Василюк.
- Нестлінґер, Кристина (2009): *Обзивають мене мурахоїдом*. Вінниця: Теза. Переклад: Олександр Мокровольський.
- Нестлінґер, Крістіне (2012): *Маргаритко, моя квітко*. Львів: Урбіно. Переклад: Ольга Сидор.

POLYSYSTEMTHEORIE UND REWRITING IM SPIEGEL DER UKRAINISCH-DEUTSCHEN LITERATURÜBERSETZUNG

Maria Ivanytska & Anastasia Babak

Die Studie befasst sich mit zwei Translationstheorien, die den Zusammenhang zwischen Literaturübersetzung und Gesellschaft aufdecken: die Polysystemtheorie von Even-Zohar (1990) und die Theorie vom Rewriting von Lefevere (1992). Aufgrund dieser Theorien werden Polysysteme der ukrainischen Literatur in der UdSSR und der deutschen Literatur in der DDR in den ersten Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg charakterisiert. Es wird beleuchtet, wie das sowjetische politische System die Kulturarbeit und darunter den Literaturtransfer instrumentalisierte. Mittels einer Analyse des empirischen Materials werden Rewriting-Strategien auf allen Ebenen der Übersetzung belegt. Es wird erörtert, wie Manipulationen der Textauswahl, Paratexte und der Texte selbst zur Herausbildung eines bestimmten Images der Ausgangsliteratur beigetragen haben.

SCHLAGWÖRTER: Literaturübersetzung, Polysystem, Rewriting, Stil, Manipulation

У дослідженні розглядаються дві теорії перекладу, які вивчають зв'язок між літературним перекладом і суспільством: теорія полісистем Ітамара Евен-Зогара та теорія переписування Андре Лефевра. З точки зору цих теорій охарактеризовано полісистеми української літератури в СРСР і німецької літератури в НДР у перші роки після Другої світової війни. Досліджується, як радянська політична система інструменталізувала культурну роботу та, зокрема, її переклад. На основі аналізу емпіричного матеріалу продемонстровано стратегії переписування на всіх рівнях перекладу: маніпуляції на рівні вибору текстів для перекладу, на рівні паратекстів та самих текстів, що сприяли формуванню певного образу джерельної літератури у німецькомовному суспільстві.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: художній переклад, полісистема, переписування, стиль, маніпуляція

1. EINLEITUNG: LITERATUR, ÜBERSETZUNG UND GESELLSCHAFT

Die Polysystemtheorie von Even-Zohar (1978, 1990, 2000) und die Theorie vom Rewriting von Lefevere (1985, 1992) bieten einen interdisziplinären Ansatz zur Untersuchung des komplexen und multidimensionalen Phänomens der Literaturübersetzung. Die Wahl dieses Ansatzes beruht auf der Auffassung, dass ein literarischer Text und damit auch seine Übersetzung nicht nur sprachliche oder literarische, sondern auch soziale und unter Umständen politische Phänomene umfasst, in denen sich auch weitere Aspekte menschlicher Tätigkeit überschneiden. Even-Zohar (1990) betrachtet Literaturen als Polysysteme und beschreibt sie durch die Oppositionen Zentrum und Peripherie, Kanonizität und Nicht-Kanonizität, primäres und sekundäres Repertoire, die die Interaktion zwischen den Elementen jedes literarischen Polysystems einerseits und der Literatur und Gesellschaft andererseits veranschaulichen (vgl. ebd.: 15-44). Nach Even-Zohar (1990) ist ein Literatursystem ein System von Beziehungen und Aktivitäten, die als „literarisch“ bezeichnet werden können (vgl. ebd.: 28), ein komplexes System, in dem alle Elemente sich in ständiger Dynamik befinden und um dominante Positionen konkurrieren. Zu den wichtigsten Elementen des

Systems gehören Institutionen, Repertoire, Produzierende (z. B. Schriftsteller:innen), Rezipierende (z. B. Leser:innen), Markt und Produkte (Texte) (vgl. ebd.: 31). Eine Übersetzung ist entsprechend auch eine Interaktion verschiedener Akteur:innen und Faktoren, zu denen nicht nur Übersetzungsproduzierende, -konsumierende und -produkte selbst, sondern auch Repertoire, Institutionen und Märkte gehörten. Laut Even-Zohar (2000) befinden sich Übersetzungen meistens an der Peripherie eines literarischen Polysystems, aber sie können auch ins Zentrum des rezipierenden literarischen Polysystems rücken, wenn dieses Polysystem im Rahmen eines größeren Systems eine schwache Position einnimmt bzw. auch im Schatten einer größeren Literatur liegt (vgl. ebd.: 193).

Die Theorie des Rewritings von Lefevere (1992), die auch als manipulative Theorie bekannt ist, basiert auf der Auffassung, dass es sich bei (jeder) Übersetzung nicht um eine genaue Wiedergabe des Ausgangstextes handelt, sondern um einen Text, der je nach Zweck der Übersetzung oder ideologischem Einfluss an die Zielgruppe angepasst wird, d. h. der Ausgangstext wird manipuliert: „Translation is, of course, a rewriting of an original text. All rewritings, whatever their intention, reflect a certain ideology and a poetics and as such manipulate literature to function in a given society in a given way. Rewriting is manipulation, undertaken in the service of power [...]“ (Bassnett & Lefevere 1992: VII). Rewriting gilt als Oberbegriff für die Transformation, Aneignung und Manipulation fremdsprachlicher Texte für zielkulturelle Zwecke. Nach Hermans (2004) gehören zum Rewriting auch Rezension, Kritik, Zusammenstellung von Anthologien, Verfilmung, Adaptation für Kinder u. ä. (vgl. ebd.: 127).

Zu den Hauptfaktoren, die den Übersetzungsprozess beeinflussen können, zählt Lefevere (1992) Patronage (eine externe Machtquelle in Form einzelner Persönlichkeiten, religiöser, politischer, sozialer Gruppen und Institutionen; vgl. ebd.: 11-25), Ideologie (ein System von Gedanken und Ansichten, die in einer bestimmten Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt als akzeptabel angesehen werden und durch die Leser:innen und Übersetzer:innen mit dem Text interagieren; 1992: 59-72), Poetik (vorherrschende Vorstellungen zu literarischen Werken, die einen Einfluss auf die Manipulation von Texten haben; vgl. ebd.: 26-40; 73-86), Diskursuniversum (zeitlich und örtlich bedingte Kenntnisse, Fähigkeiten, Objekte und Gewohnheiten; vgl. ebd.: 87-98). Lefeveres Konzept bedeutet also, dass Personen, die Rewriting betreiben (Übersetzer:innen, Literaturkritiker:innen, Hochschullehrer:innen, Herausgeber:innen u. a.) nach den gültigen poetologischen sowie politischen Regeln, meist aber auch unter dem Einfluss einer Patronage, Literatur neuschreiben bzw. kontextualisieren.

2. UKRAINISCH-DEUTSCHE LITERATURÜBERSETZUNG UNTER GESELLSCHAFTLICHEN EINFLÜSSEN

Die ukrainisch-deutsche Literaturübersetzung in den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg verdient von diesem Standpunkt aus besondere Aufmerksamkeit, da in dieser Zeit der Einfluss ideologischer Faktoren auf Übersetzungsprozesse bzw. -produkte sowie auf den kulturellen Austausch am stärksten ausgeprägt war. Der Schwerpunkt dieser Studie bildet die Literaturübersetzung aus dem Ukrainischen in der DDR. Die Polysysteme sowohl der ukrainischen als auch der deutschen Literatur in der DDR wurden einerseits durch das sowjetische politische System beeinflusst, das unter anderem auch Kulturarbeit und den Literaturtransfer kontrollierte bzw. förderte, andererseits standen sie unter dem stark ausgeprägten Einfluss der russischen Literatur, die selbst stark ideologisiert, als eine Musterliteratur präsentiert wurde. Die Kommunistische Partei der Sowjetunion, die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands und die Schriftstellerverbände

beider Länder übten die Patronage aus, von ihnen waren Expert:innen wie Verlage, Übersetzer:innen, Kritiker:innen und Zensor:innen abhängig. Das bedeutet, dass die beiden literarischen Polysysteme – das ukrainische und das der DDR – in den Nachkriegsjahren Gemeinsamkeiten aufwiesen, darunter auch gleiche Abhängigkeiten und eine Zugehörigkeit zum gleichen ideologischen Raum, vergleichbare Akteur:innen / Expert:innen, die sich den gleichen Patron:innen unterordneten. Darüber hinaus bedienten sich die Literaturen der gleichen Poetik, die sozialistischen Realismus als feste Basis pflegen musste, es bildete sich allmählich das gleiche Diskursuniversum heraus, in dem Literaturtexte mit sozial-ideologischen Dominanten ins Zentrum des Polysystems aufgenommen und als kanonisiert betrachtet wurden. Das kann durch hohe Auflagen von Texten sozialistischer Autoren belegt werden, sowohl in der Sowjetunion, als auch in der DDR, z. B die Trilogie von Oles Hontschar „Bahnenträger“ („Прапорносці“; 1946-1948), welche in der Sowjetunion zweimal mit dem Stalinpreis ausgezeichnet und 19 Mal neu herausgegeben wurde. In der DDR wurde ihre Übersetzung von 1950 bis 1955 fünfmal herausgegeben (14.000-20.000 Exemplare) und danach noch einmal im Jahr 1976.

Unter den Umständen des ideologischen Kampfes spielten Übersetzungen der Literatur der Sowjetunion eine wichtige Rolle für die Verbreitung sowjetischer Ideologie und sozialistischer Lebensweise auf die neuen Republiken der sozialistischen Staatengemeinschaft, darunter auch der 1949 gegründeten DDR. Im Zuge der Sowjetisierung wurden in der DDR im ersten Nachkriegsjahrzehnt Dutzende Bände übersetzter Literatur aus der Sowjetunion mit hohen Auflagen publiziert, die ins Zentrum des literarischen Polysystem der DDR rückten und in Zeitungen rege besprochen wurden. Literaturwissenschaftler:innen der UdSSR und der DDR erkannten, dass die sowjetische Militärverwaltung und ihre gedruckten Organe „Neue Welt“ und „Tägliche Rundschau“ unmittelbar nach dem Krieg „unschätzbare Hilfe bei der Bildung der sozialistischen deutschen Literatur sowie der Kultur im Allgemeinen leisteten“ (Гладкий 1981: 20, siehe dazu auch: Tjulpanov 1966: 185, Gröschel 1966: 189-193).

Die ukrainische Literatur wurde in der DDR als ein untrennbarer Teil der sowjetischen Literatur präsentiert. Es liegt auf der Hand, dass für den Transfer der sowjetischen Ideologie nur passende Texte ausgewählt und genehmigt wurden: Das lässt sich am Beispiel der Übersetzungen von dramatischen Texten von Oleksandr Kornijtschuk veranschaulichen, der in der Ukraine hohe Parteiposten bekleidete, nach dem Zweiten Weltkrieg war er Vorsitzender des Obersten Sowjet der Ukrainischen Sowjetischen Sozialistischen Republik. Fast alle seiner Werke wurden in den Nachkriegsjahren ins Deutsche übersetzt, als Einzelausgaben veröffentlicht und auf den Bühnen Berlins, Potsdams, Dresdens aufgeführt. Ilse Weintraut, Intendantin des Hans-Otto-Theaters in Potsdam, schrieb in einer Rezension zur Aufführung Kornijtschuks Dramas Folgendes: „Wir hoffen, baldmöglichst dramatische Werke deutscher Autoren zu sehen, die die innere Welt eines Deutschen so realistisch darstellen, wie ein sowjetischer Mensch in sowjetischen Theaterstücken dargestellt wird“ (Weintraut 1951: 4). Aber auch Texte von klassischen ukrainischen Künstler:innen, von vor-sowjetischen Autor:innen, wurden instrumentalisiert und ins Paradigma der revolutionären Werte eingegliedert, so dass auch sie, durch erklärende Vorworte begleitet, ein Muster der sowjetischen Literaturinterpretation bildeten. Das kommt zum Vorschein in manipulativen Strategien, die von Akteur:innen des ukrainisch-deutschen Literaturtransfers ausgeübt wurden.

3. REWRITING: FALLBEISPIEL

Als Fallbeispiel solcher Prozesse in und zwischen den Literatursystemen kann die Anthologie *Aus dem Buch des Lebens. Ukrainische und estnische Novellen* (1951) dienen, die auf allen Ebenen Manipulationen aufweist: bei der Wahl der zu übersetzenden Texten, bei ihrer Zusammensetzung zu einer Anthologie, bei der Erklärung des ideologischen Inhalts der Novellen in Paratexten und in den Texten selbst. Auf der inhaltlichen, lexikalischen, syntaktischen und stilistischen Ebene kommen erhebliche Veränderungen des Textes vor, die Rewriting-Prozesse aus den Gründen der Ideologie, der Poetik und des Diskursuniversums belegen. Die Anthologie erschien im Verlag *Kultur und Fortschritt*, der von der *Gesellschaft zum Studium der Kultur der Sowjetunion* gegründet wurde. Diese änderte 1949 ihren Namen und hieß nun *Gesellschaft für Deutsch-Sowjetische Freundschaft*. Die Arbeit der Gesellschaft blieb aber auch weiter dem Ziel untergeordnet, durch Massenverbreitung der Sowjetkultur das sowjetische Gesellschaftsmodell in die DDR zu übertragen, die Attraktivität dieses Modells zu zeigen und auf solche Weise ostdeutsche Bürger:innen zu aktiven Freund:innen der Sowjetunion zu erziehen (vgl. Klingenberg 2001).

In diesem Zusammenhang ist die Bedeutung des Formates der Anthologie hervorzuheben, das meistens dafürsteht, das Gesamtbild einer bestimmten Literatur darzustellen. Für manche Leser:innen war früher eine Anthologie fremdsprachiger Literatur zur ersten Berührungserfahrung mit der neuen Kultur. Der Inhalt einer solchen Anthologie, vor allem die Auswahl der Texte und ihre Paratexte, prägen das Bild dieser Literatur und legen den Grundstein zur Herausbildung des Rezeptionskanons beim zielsprachigen Lesepublikum. Daher sind Anthologien in Sinne des Rewritings zu deuten, da sie für Texte neue Interpretationsrahmen bieten und zu einer besonderen Textsorte mit dem eigenen Sujet werden (vgl. Haleta 2012: 72-73). Anthologien präsentieren die Ausgangsliteratur im soziokulturellen Raum des rezipierenden Polysystems und tragen zur Kanonisierung der übersetzten Texte bei.

Die Anthologie *Aus dem Buch des Lebens. Ukrainische und estnische Novellen* wurde „nach dem russischen Original“ (*Ukrainische Novellen. Estnische Novellen*, Einbandtext) verfasst, wobei angegeben wird, dass die Grundlage der deutschen Fassung Übersetzung aus dem Ukrainischen von Böltz sei. Böltz war zu der Zeit als Übersetzer aus dem Russischen bekannt, daher kann man vermuten, dass die Übersetzung doch aus dem Russischen gemacht wurde. Selbst wenn eine in der Sowjetunion entstandene Anthologie ins Deutsche übersetzt wurde, erfüllte sie in dem anderen Land eine teilweise andere Funktion und demonstrierte vor allem die thematische und ideologische Einheit der ukrainischen und estnischen Autor:innen, betonte ihr gemeinsames Schicksal, präsentierte eine gemeinsame Periodisierung der Geschichte, die ausschließlich auf revolutionären und sozialistischen Ideen beruhte (Müller 1951).

Bereits in dieser Anthologie lässt sich eine Tendenz beobachten, die in allen weiteren in der DDR erscheinenden Anthologien und Nachschlagewerken weiterentwickelt wurde: der Blick auf die ukrainische Literatur durch die russische Brille, wobei immer wieder die brüderliche Verbundenheit mit dem russischen Volk betont wurde, das die Rolle eines Befreiers erfüllte. Das bringt Müller (1951) in der Einleitung sehr deutlich zum Ausdruck:

„Die Ukraine ist von altersher durch Tausende von Fäden mit dem Geschick Rußlands verknüpft. [...] Hervorragende russische Politiker und Publizisten [...] stellten sich auf die Seite des Fortschritts. [...] Die revolutionären Demokraten Rußlands übten ihren Einfluß auch auf die Ukraine und Estland aus. [...] Als die russischen Arbeiter unter Führung Lenins und Stalins [...]

das Winterpalais stürmten, und damit das Tor in die neue Menschheitsepoche aufrissen, haben auch die Werktätigen der Ukraine und Estlands nicht gezögert, dem Beispiel ihrer russischen Brüder zu folgen“ (ebd.: 5-7).

Der Verfasser unterteilt das gesamte Material in historische Perioden und gibt zu jeder vorgestellten Epoche eine kurze Einführung, „um dem Leser das Erfassen der geschichtlichen und gesellschaftlichen Situation zu erleichtern“ (ebd.: 8). Es ist erwähnenswert, dass der Verfasser dieser kurzen einleitenden Bemerkungen nicht einmal die Autoren der Novellen nennt, sondern nur seine eigene Geschichte komponiert und literarische Texte als Beweise für seine Geschichtsschreibung und dementsprechend für seine Moral auswählt. So nennt er die dritte Periode seiner Literaturgeschichte „Als Stalin Zarizyn verteidigte“ (ebd.: 153). Auf solche Weise ersetzt die Anthologie literarische Interpretation der Texte durch ideologische Botschaften, gibt klare Anweisungen zum Verständnis der neuen sozialistischen Werte und bildet Narrative, die ein bipolares Bild der Welt schaffen und die sich in den folgenden Jahren durch mehrere Wiederholungen weiterentwickeln werden, darunter Sowjetmacht vs. reaktionäre Kräfte und ihre ausländischen Komplizen und ähnliche.

Welche Vorstellung über die ukrainische Literatur geben die Übersetzungen der Novellen? Man muss feststellen, dass 13 Texte von elf ukrainischen Schriftstellern kaum individuelle Züge aufweisen. Auf der textuellen Ebenen lassen sich mehrere Manipulationen feststellen, die dazu geführt haben: Änderungen der Handlung oder Protagonist:innen durch Auslassungen oder Ergänzungen, Neutralisierung der Expressivität, Simplifizierung von syntaktischen Strukturen oder Auslassungen von Textelementen, die nicht zum kanonischen Repertoire gehörten.

So findet man in der Übersetzung der Novelle „Das rote Tuch“ eine ganze Passage des Lobes an Bolschewiki, die im Originaltext fehlt:

ORIGINALTEXT: *То кацаївські всі, один тільки Семен, батько Федорчин, тутешній, а в Кацаївці ховавсь. Ну й половили. Оксані сумно так. І хустка, що на колінах лежала, наче аж полиняла одразу* (Головко 1937: 9).

ÜBERSETZUNG: *Die Verhafteten stammten alle aus Kazajewka. Nur Semjon, Fedorkas Vater, war von hier, er hatte sich in Kazajewka versteckt, wo man sie alle festgenommen hatte.*

„So ist es jetzt überall“, sagte die Mutter langsam. „Einer fängt den andern und umgekehrt. Am besten, man bleibt ruhig in seinen vier Wänden und kümmert sich um nichts. Erst kamen die Bolschewiki und gaben uns Land – Gott sei Lob und Dank. Um dieses Land hatten wir ja gekämpft, so lange wir leben [...]“

Oxana empfand plötzlich keine Freude mehr über das Tuch (Golowko 1951: 160; übersetzt von Böltz).

Meistens werden Elemente mit regionalem Kolorit eliminiert und durch Hyperonyme ersetzt, zum Beispiel *Borschtsch*, bekannte ukrainische Spezialität, wird zu einer Brühe:

ORIGINALTEXT: *Біля печі мати висунула горщик і в миску насипала **борщу*** (Головко 1937: 3).

ÜBERSETZUNG: *Die Mutter holte den Topf aus dem Ofen und goß die **Brühe** in die Schlüssel* (Golowko 1951: 155; übersetzt von Böltz).

¹ Die im Originaltext fehlende Passage wurde fett markiert.

Wesentliche Verschiebungen offenbaren sich auf der syntaktischen Ebene, sie verwandeln den expressiven und dynamischen Stil des Autors zu einer trocknen und einfachen Standardsprache:

ORIGINALTEXT: *Так було мить, а **МОЖЕ, ХВИЛИНУ, МОЖЕ, БІЛЬШЕ*** (Головко 1937: 22).

ÜBERSETZUNG: *Eine Minute verging* (Golowko 1951: 167; übersetzt von Böltz).

Oder:

ORIGINALTEXT: *Оксана ж – хоч би обід швидше, та надвір, та з дівчатами на левади* (Головко 1937: 4).

ÜBERSETZUNG: *Oxana aber wünschte, daß das Essen bald beendet sei, damit sie mit den Mädchen ins Freie könnte* (Golowko 1951: 157; Übers. Böltz).

Besonders auffallend sind Vereinfachungen auf der stilistischen Ebene, wo frische Metaphern, zahlreiche Epitheta, Vergleiche ausgelassen werden:

ORIGINALTEXT: *А в голові **ДУМКИ ПЕНЗЛЯМИ МАЛЮНОК МАЛЮВАЛИ*** (Головко 1937: 15).

ÜBERSETZUNG: *Vor ihren Augen stand ein Bild* (Golowko 1951: 165; übersetzt von Böltz).

4. FAZIT

Ideologisch bedingte Auswahl der Texte für die Übersetzung, ihre tendenzielle Interpretation im Sinne der Ideen des Sozialismus, Neutralisierung von vielen expressiven Elementen, Simplifizierung der Sprache der Novellen, Eliminierung von nationalen Besonderheiten der Texte (nationalmarkierte Phraseologismen, Namen, historisch-ethnographische Realien u. ä.) haben die Eigenart der ukrainischen Literatur unter dem Schleier der sowjetischen Literatur aufgelöst.

So darf diese Anthologie nur formell als Repräsentation der ukrainischen Literatur betrachtet werden. In der Tat versagt sie ihr jede Selbständigkeit und Originalität und spiegelt zum einen die schwache Position der kleinen Literatur im großen sowjetischen Polysystem und zum anderen den Versuch, durch ideologisch beladene Übersetzungen das Zentrum des Literatursystems in der DDR zu beeinflussen, wider. Dabei wurde das geistige Kapital der kleinen Literaturen durch das sowjetische Polysystem angeeignet und für die Ziele des politischen Systems instrumentalisiert. Andererseits entstand bei deutschen Lesenden ein Stereotyp, dass Literaturen der Völker der UdSSR zu einem einheitlichen Kulturraum gehören und sowohl thematisch als auch stilistisch gleich aufzunehmen sind. Dieses Stereotyp hat wesentliche Folgen für das Verständnis von heutigen politischen Ereignissen seitens der deutschen Gesellschaft.

LITERATURVERZEICHNIS

Bassnett, Susan & Lefevere, André (1992): General editors' preface In: Lefevere, André (Hrsg.): *Translation, Rewriting and Manipulation of Literary Fame*. London, New York: Routledge, VII-VIII.

Golowko, Andri (1951): Das rote Kopftuch. In: Müller, Erich (Hrsg.): *Aus dem Buch des Lebens. Ukrainische und estnische Novellen*. Berlin: Verlag Kultur und Fortschritt, 155-167.

Even-Zohar, Itamar (1978): The position of translated literature within the literary polysystem. In: Holmes, James; Lambert, José & van den Broeck, Raymond (Hrsg.): *Literature and Translation: New Perspectives in Literary Studies*. Leuven: Acco, 117-127.

Even-Zohar, Itamar (1990): Polysystem Studies. *Poetics Today. International Journal for Theory and Analysis of Literature and Communication* 11: 1. Durham: Duke University Press, 9-94.

Even-Zohar, Itamar (2000): The position of translated literature within the literary polysystem. In: Venuti, Lawrence (Hrsg.): *The Translation Studies Reader*. London: Routledge, 192-197.

- Gröschel, Manfred (1966): Deutsch-Sowjetische Kulturbeziehungen und die Sowjetische Militäradministration in Deutschland. In: Sanke, Heinz (Hrsg.): *Deutschland – Sowjetunion: Aus fünf Jahrzehnten kultureller Zusammenarbeit*. Berlin: Humboldt-Universität, 189-193.
- Hermans, Theo (2004): *Translation in Systems: Descriptive and System-oriented Approaches Explained*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Klingenberg, Matthias (2001): *Kultur als Vehikel: Zur Geschichte der Gesellschaft für Deutsch-Sowjetische Freundschaft (1947–1953)*. [Online: <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/1794>, 20.05.2023].
- Lefevere, André (1985): Why Waste Out Time on Rewrites? The Trouble with Interpretation and the Role of Rewriting in an Alternative Paradigm. In: Hermans, Theo (Hrsg.): *The Manipulation of Literature: Studies in Literary Translation*. London & Sydney: Croom Helm, 215-243.
- Lefevere, André (1992): *Translation, Rewriting & the Manipulation of Literary Fame*. Routledge.
- Lefevere, André (2004): *Translation / History / Culture. A Sourcebook*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Müller, Erich (1951): *Aus dem Buch des Lebens. Ukrainische und estnische Novellen*. Berlin: Verlag Kultur und Fortschritt.
- Tjul'panov, Sergej (1966): Die Hilfe der Sowjetunion bei der demokratischen Neugestaltung von Wissenschaft und Kultur nach 1945. In: Sanke, Heinz (Hrsg.): *Deutschland-Sowjetunion: Aus fünf Jahrzehnten kultureller Zusammenarbeit*. Berlin: Humboldt-Universität, 185-188.
- Weintraut, Ilse (1951): Sowjetische Schauspiele helfen den Deutschen Künstlern. *Tägliche Rundschau*. 01.07.1951, 4.
- Галета, Олена (2012). Від антології до онтології: колекція як спосіб літературної (само)ідентифікації [Von der Anthologie zur Onthologie: Sammlung als Art und Weise literarischer (Selbst)identifizierung]. In: *Літературний процес: методологія, імена, тенденції*. В.1. 72-76.
- Головко, Андрій (1937): *Червона хустина; Пилипко: оповідання*. 2-е вид, [Das rote Tuch; Pylypko: Erzählungen]. Одеса: Дитвидав.
- Гладкий, Володимир (1981). *Українська радянська література в НДР*. [Ukrainische sowjetische Literatur in der DDR]. Львів: Вища школа. Вид-во при Львівському ун-ті.

ZWISCHEN WEST UND OST: SOZIOPOLITISCHE ASPEKTE DEUTSCH-POLNISCHER KULTURRÄUME IN DEN REISEREPORTAGEN „POLSKI TANGO. EINE REISE DURCH DEUTSCHLAND UND POLEN“ (2006) VON ADAM SOBOCZYNSKI UND „RÜCKKEHR NACH POLEN. EXPEDITIONEN IN MEIN HEIMATLAND“ (2019) VON EMILIA SMECHOWSKI

Tamila Kyrylova

Der Beitrag hat zum Ziel, anhand repräsentativer Reisereportagen, verfasst von gegenwärtigen deutschen Autor:innen polnischer Herkunft, aufzuzeigen, wie die deutsch-polnischen Kulturräume aus der postmigrantischen Perspektive und mit Fokus auf soziopolitische Aspekte literarisch verortet und kartiert werden. Die Untersuchung knüpft an die Raumtheorie des *spatial turn* an und beleuchtet die ständig wandelnde Raumsituation Europas von 1989 bis zur Gegenwart. Die literarische Erkundung wechselwirkender deutsch-polnischer Kulturräume, die im Epizentrum der oszillierenden West-Ost-Beziehungen sind und als bildhafte Zwischenraum-Konstrukte der imaginären Kulturgeographie dargestellt werden, veranschaulicht die grundsätzliche Raumdynamik gleichzeitiger Anziehung und Abstoßung zwischen dem benachbarten Deutschland und Polen, West- und Osteuropa.

SCHLAGWÖRTER: Raumtheorie des *spatial turn*, *Thirdspace*, imaginäre Geographie, Kulturraum, Reisereportage, Migrationserfahrung

Стаття має на меті дослідити культурну карту німецько-польських культурних просторів як художніх конструктів з постміграційної перспективи через висвітлення соціополітичних аспектів на матеріалі репрезентативних подорожніх репортажів, написаних сучасними німецькими авторами та авторками польського походження. У дослідженні задіяні окремі теоретичні положення просторового повороту *spatial turn*, які дозволяють прослідкувати нестабільну просторову ситуацію в Європі від 1989 року до сучасності. Художнє освоєння тісно взаємодіючих німецько-польських культурних просторів, поміщених в епіцентр коливань у стосунках між Західною і Східною Європою і зображених як метафоричні конструкти перехідного, проміжного простору імагінативної культурної географії, ілюструють основоположну просторову динаміку одночасних притягання та відштовхування між сусідніми Німеччиною та Польщею, Західною та Східною Європою.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: теорія простору *spatial turn*, *Thirdspace*, імагінативна географія, культурний простір, подорожній репортаж, міграційний досвід

1. DIE RAUMSITUATION EUROPAS SEIT 1989 UND DAS RAUMPARADIGMA DES *SPATIAL TURN*

Im späten 20. und frühen 21. Jahrhundert steht Europa vor großen Herausforderungen, die nach der Aufhebung der Blockbildung 1989 entstanden sind. Die Raumsituation des europäischen Kontinents befindet sich im stetigen Wandel und unter dem Zeichen der Neuausrichtung von oszillierenden West-Ost-Beziehungen durch Grenzöffnungen und Globalisierungsprozesse einerseits bis zu den neuen Grenzsetzungen und militanten Raumansprüchen andererseits, wobei damit verbundene Migrationsbewegungen eine neue Phase von Intensivierung erreichen. Die epochalen Zäsuren des Mauerfalls 1989 und des Angriffskrieges Russlands auf die Ukraine 2022 markieren eine unvermeidliche Raumperspektive mit hohem Interesse an den polykulturellen Übergangs- und Grenzregionen zwischen West- und Osteuropa, um die gesamteuropäische Raumkonstellation neu zu denken und neu zu kartieren.

Mit Bezug auf die Raumtheorie des *spatial turn* von Bachmann-Medick (2006) wird die gegenwärtige kulturhistorische, geopolitische und soziale Situation Europas durch die Raumwende sowie auch durch die osteuropäische Wende geprägt (vgl. ebd.: 287). Die Konzeptualisierung des Raums liegt grundsätzlich darin, dass der Raum nicht mehr nur physisch-territorial, sondern auch symbolisch verstanden wird. Diese Erweiterung des Raumkonzeptes verweist auf das imaginative Potential der Raumproduktion und etabliert die Raummetapher des auf den Landkarten unsichtbaren dritten Raums bzw. *Thirdspace* imaginärer Geographie als subjektiv aufgeladene Zwischenräume (vgl. ebd.: 297f.). Solche *real-and-imagined places* sind gleichzeitig real und symbolisch, physisch bereisbar und imaginär konstruierbar, deswegen kann der dritte Raum imaginärer Geographie für die Untersuchung vielfältiger Transformationsprozesse zwischen den europäischen Kulturen in den zunehmenden Migrationssituationen literarisch gut genutzt werden. Für die (fiktionale) Literatur ist der Raum eine konventionelle, gängige Kategorie der Raumproduktion durch Symbolisierungsprozesse. Der Raum gehört zu den wichtigsten Kategorien der literarischen Textwelten, in denen räumliche Modelle bzw. Raummetaphern produziert werden. Bei der literatur- und kulturwissenschaftlichen Verwendung des Raumbegriffs wird der *topographical turn* als Unterströmung des *spatial turn* hervorgehoben (vgl. ebd.: 299). Es geht um das Verfahren der Kartierung auf der Ebene der Raumrepräsentation durch die Erweiterung der physischen Karte zur Raummetaphorik, zu den Bildern und Symbolen. Im gegenwärtigen transkulturellen Kontext ist die Literatur als raumkulturelles Medium zu erforschen. Bei der kulturellen Erkundung und Kartierung des Zwischenraums lassen sich die Raumdynamiken offenlegen: Kulturkontakte und -konflikte, Überlappungszonen und alte Spannungsfelder.

Der *spatial turn* und *topographical turn* ergänzen wesentlich die Kulturraumforschung auf dem literarischen Gebiet. Das Konzept des Kulturraums erfährt einen immer weiteren Betrachtungshorizont, obwohl es keine allgemein anerkannte Definition dieses Begriffs gibt. Joachimsthaler (2002) schreibt: „Der Terminus Kulturraum beinhaltet mehrere einander überschneidende und ergänzende Bedeutungen“ (ebd.: 109). Laut seiner literaturwissenschaftlichen Konzeption gibt es reale Landschaft(en) und Landschaft(en) im Kopf als sich meist überlagernde Raumdimensionen in Bezug auf eine Kultur. Kulturwissenschaftlich betrachtet, liegt der Kulturraum in der umfassenden Vermittlung von Wissen über die kulturellen, sozialen, politischen, wirtschaftlichen Gegebenheiten (vgl. Lüsebrink 2003: 308). Aber der Raum als interkulturelle Beziehungsgeflechte ist vernachlässigt (vgl. ebd.: 311). Deshalb dient der dritte Raum imaginärer Kulturgeographie als begriffliche Präzisierung und Erweiterung des Kulturraums. Den *spatial* und *topographical turn* berücksichtigend ist der Kulturraum ein literarisch entworfenes, imaginatives Konstrukt, das die unsichtbare

Kulturtopographie verorten und kartieren lässt, sowie auch transkulturelle Raumdynamiken veranschaulicht.

2. LITERARISIERTE DEUTSCHLAND- UND POLENREISEN: ERSCHLIESSUNG DER DEUTSCH-POLNISCHEN KULTURRÄUME AUS DER POSTMIGRANTISCHEN PERSPEKTIVE DEUTSCHER GEGENWARTSAUTOR:INNEN POLNISCHER HERKUNFT

Die aktuelle Raumsituation Europas wird in der deutschsprachigen inter- / transkulturellen Gegenwartsliteratur (vgl. dazu Begriff von Esselborn 2009) reflektiert und spielt eine wesentliche Rolle für die kritische, konfliktbewusste Raumreflexion angesichts der gleichzeitigen Tendenzen zur transnationalen Vernetzung und nationalen Abgrenzung. Für die literarische Erschließung der imaginären Kulturtopographie mit dem Raumfokus auf Osteuropa hat die deutsch-polnische Literatur der in Polen geborenen und in Deutschland lebenden sowie auf Deutsch schreibenden Autor:innen eine hohe Relevanz. Sie thematisieren die deutsch-polnischen Übergangs- und Grenzregionen mit ihren vielfältigen Kulturprofilen. Durch die Nachbarschaft und jahrhundertelange Verflechtungsgeschichte haben das räumlich nahe, aber trotzdem ferne Deutschland und Polen zahlreiche Wechselwirkungen als das Nebeneinander, Miteinander und Gegeneinander zwischen der deutschsprachigen und slawischen Welt. In den Texten werden die grenzüberschneidenden deutsch-polnischen Kulturräume aus der zuverlässigen migrantischen Perspektive der Existenz in / zwischen den Kulturen als subjektive Raumimaginationen der Heimat konstruiert.

In diesem Zusammenhang sind zwei Reisereportagen bzw. -berichte „Polski Tango. Eine Reise durch Deutschland und Polen“ (2006) von Adam Soboczynski und „Rückkehr nach Polen. Expeditionen in mein Heimatland“ (2019) von Emilia Smechowski repräsentativ. Beide Autor:innen gehören zum neuen literarischen Phänomen der deutsch-polnischen Literatur von Postmigrant:innen. Die deutschen Schriftsteller:innen polnischer Herkunft wurden in den 1970-80er Jahren in Polen geboren und im Kindesalter von den Eltern aus dem sozialistischen Polen nach Deutschland gebracht.

Adam Soboczynski und Emilia Smechowski haben mehrere Gemeinsamkeiten in ihren Migrationsbiographien, die Grundlage der Reisereportagen sind. Sie haben sich eine erfolgreiche journalistische Karriere aufgebaut und sich nach der Jahrhundertwende in der deutschen Literaturszene etabliert. Adam Soboczynski ist 1975 in Toruń (Polen) geboren und wanderte 1981 mit den Eltern nach Koblenz aus. Emilia Smechowski ist 1983 in Wejherowo, in der Nähe von Danzig (Polen) geboren und emigrierte 1988 mit ihrer Familie nach Westberlin. Der jetzige Wohnort von Adam Soboczynski und Emilia Smechowski ist Berlin. Wie Małgorzata Zduniak-Wiktorowicz (2013) bemerkt, sind die Autor:innen, die polnische Wurzeln haben und in Deutschland wohnen, im Spagat zwischen zwei Kulturen und Ländern (vgl. ebd.: 31). Im Fall von Adam Soboczynski und Emilia Smechowski befinden sich beide nicht nur im Spagat in / zwischen den Kulturen, sondern auch im journalistisch-literarischen Spagat.

Davon zeugt die schwer definierbare und abgrenzbare Gattungsform der zwischen Journalismus und Literatur platzierten Reisereportage bzw. Reiseberichte. Diese Gattung ist sehr produktiv, um deutsch-polnische Kulturräume durch explorierende Bewegungen zu untersuchen. Die vorliegenden Reisebeschreibungen sind literarisierte, autobiographisch motivierte Reisereportagen, die dokumentarische und fiktionale Elemente zulassen (vgl. Schütz 2006: 340f.). Die Texte vermitteln kulturhistorische, soziopolitische, wirtschaftliche, religiöse, sprachliche Gegebenheiten deutsch-

polnischer Kulturräume, die sich aufeinander beziehen und sich in ihrer Verwobenheit veranschaulichen lassen.

Im Mittelpunkt der vorliegenden Reisereportagen stehen die realen Reisen in / zwischen Deutschland und Polen. Während der Reisen besuchen die Ich-Figuren ihre einstigen Herkunftsorte. Auf der symbolischen Ebene entfalten sich imaginäre Hin- und Herfahrten aufgrund der intensiven Erinnerungsprozesse. Die reisenden Ich-Figuren, die mit beiden Kulturkontexten vertraut sind, führen aus der deutschen Perspektive eine tiefgreifende Diagnose der polnischen Gegenwart durch. Unter anderem hinterfragen sie soziopolitische Entwicklungen Deutschlands und Polens mit Bezugspunkt auf das Umbruchsjahr 1989. In Hinsicht auf den Abstand von 13 Jahren, der zwischen den beiden Reiseberichten liegt, sowie auch auf die zeitliche Distanz beider Werke zur Wende, die bei Adam Soboczynski 17 Jahre und bei Emilia Smechowski 30 Jahre beträgt, lassen sich allgemeine Tendenzen und Differenzen der Raumdarstellung verfolgen.

3. SOZIOPOLITISCHE GEGEBENHEITEN DER DEUTSCH-POLNISCHEN KULTURRÄUME IN DER REISEREPORTAGE „POLSKI TANGO. EINE REISE DURCH DEUTSCHLAND UND POLEN“ VON ADAM SOBOCZYNSKI: RAUMMETAPHORIK DER GESPALTENHEIT ZWISCHEN WEST UND OST

Im Debüttext „Polski Tango. Eine Reise durch Deutschland und Polen“ von Adam Soboczynski (2006) fährt der Ich-Erzähler erst mit 31 Jahren aus Berlin nach Polen, um ein Buch über sein Herkunftsland zu schreiben, um die Heimat der Kindheit „neu zu entdecken“ (Soboczynski 2006: 9). Seit der Auswanderung schämte er sich, Pole zu sein, und wollte das trübe sozialistische Polenbild aus dem Gedächtnis verdrängen. Auf der Reise gestaltet er das Polenbild der Kindheit und des Erwachsenseins. Mit dem provokant ironischen Ton schildert der Protagonist deutsch-polnische Beziehungen durch die Anreihung von gegenseitigen nationalen Klischees. Umrahmend für den Text ist die kitschig theatralisierte Szene des Prologs und Epilogs, wo die Nachbarländer durch Geschlechterzuschreibungen als die bewegenden im ungleichmäßigen Tango-Rhythmus Tanzpartner dargestellt sind. Die Metapher des Tangotanzes gibt die kulturelle Dynamik gleichzeitiger Anziehung und Abstoßung wieder.

Der Reisende beschreibt Deutschland und Polen als Raummodell diesseits und jenseits der Oder gemäß der ehemaligen West-Ost-Blockbildung. Die räumlich-politische Polarität ergibt sich in den bildhaften Vorwende-Klischees aufeinander bezogener Länder: „Polen wiederum hat den Westdeutschen über lange Zeit ein komplementäres Bild ihrer selbst geliefert: verlottert statt solide, arm statt reich, schmutzig statt sauber, patriotisch statt selbstzerknirscht“ (ebd.: 38). Damals war Polen für die polnischen Arbeitsmigranten das arme Schwellenland. Westdeutschland ist im Gegenteil das tief ersehnte Traumland des wohlhabenden Kapitalismus wahrgenommen. Die Elterngeneration begann hier ihre Putzbiographien, um „eine kapitalistische Identität zu stiften“ (ebd.: 43). Den Klischees zufolge ist Westdeutschland ein sauberes Land, das die Polinnen sauber halten.

Aus der polnischen Perspektive bleibt die DDR innerhalb der Westdeutschland-Polen-Konstellation verdrängt: „Ein fremdes Terrain“ (ebd.: 34), „[e]in dunkles Niemandsland. Schon der Beleuchtung wegen“ (ebd.: 35). Solche Verdrängung ist mit der jahrhundertelangen Teilung Polens zwischen den Großmächten Preußen, Österreich und den russischen Zaren, dann zwischen Hitler und Stalin verbunden. Besondere Angst und Abneigung rief die nationalsozialistische und kommunistische

Herrschaft hervor. In der DDR überlappen sich beide Großmächte: „Der nationalsozialistischen Herrschaft entwunden, mauserte sich die DDR innerhalb kürzester Zeit zum Musterknaben der sozialistischen Sowjetdoktrin. Polen hingegen war ein eigenwilliger Satellitenstaat des Ostblocks“ (ebd.: 36).

Das Polen der Nachwendezeit konstruiert der Erzähler im Kontrast zum wiedervereinigten Deutschland als das Bild des gespaltenen Landes: „Manchmal scheint es, als sei das Bekenntnis des französischen Schriftstellers François Mauriac für die Polen aktueller denn je: ‚Ich liebe Deutschland so sehr, daß ich glücklich bin, zwei davon zu haben‘“ (ebd.: 38). Der Reisende stellt die erste Heimat als das polnische Paradox des Changierenden mit Widersprüchen des Landes dar. Die Transformationsjahre nach 1989 machen diese Widersprüche besonders deutlich. Nach der Wende wurde Polen rasch ein westliches demokratisches Land im geopolitischen Feld. Alle Weltpolitiker:innen lobten Polen und dankten dem Volk für den Mauerfall. Lech Wałęsa, einer der wichtigsten Politiker der Wende, Gewerkschaftsführer der *Solidarność*-Bewegung, machte Polen zum Zentrum und Vorbild des Westens. Diese Erfolgsgeschichte Polens dauerte eine sehr kurze Zeit: „Im Wiedervereinigungstaumel haben die Deutschen die Polen dann bald aus den Augen verloren“ (ebd.: 37). Das Land der Kindheit kommt in zwei deutschen Klischees über das Nachwende-Polen auf: polnische Autoklauer:innen wegen der jahrzehntelangen Mangelwirtschaft und Putzfrauen aufgrund der zahlreichen migrantischen Putzbiographien von der Elterngeneration. Als Beispiel führt der Reisende einen Polen-Witz vom deutschen Kabarettisten Harald Schmidt an, in dem Ostdeutschland auch integriert und bespottet wird: „Was kommt dabei raus, wenn man einen Ossi und einen Polen miteinander kreuzt? Einer, der zu faul zum Klauen ist“ (ebd.: 37).

16 Jahre nach 1989 entwickelt sich Polen ununterbrochen und ist durch Wirtschaftswachstum gekennzeichnet. Die alten Klischees funktionieren nicht mehr: „Denn Deutsche und Polen kommen sich in den letzten Jahren interessanterweise sehr nah“ (ebd.: 51). Neben der wirtschaftlichen Erfolgsgeschichte Polens verfolgt der Erzähler soziopolitische Neuausrichtungen des Heimatlandes in den 2000er Jahren. Seit 2005 ist das Zwillingsspaar Kaczyński mit der Regierungspartei *PiS* (*Prawo i Sprawiedliwość*; Deutsch: Recht und Gerechtigkeit) an die Macht gekommen. Vom Vorbild der westeuropäischen Werte tendiert Polen zum produktiven osteuropäischen Land des Rechtsnationalismus. Metaphorisch ist es den Kaczyński-Zwillingen ähnlich, die seit 1962 den Pol:innen vertraut sind, weil sie im Kinderfilm zwei faule boshafte Zwillinge, die den Mond stahlen, gespielt haben. Als Politiker propagieren die Brüder die sogenannte neue Wahrheit und den Kampf gegen Kriminalität, deshalb werden sie von den Pol:innen ironisch Sheriffs von Warschau genannt. Die radikal konservativen Politiker setzen Differenzen zwischen Westen und Osten, kritisieren heftig die EU-Normen, bestehen auf katholischen Werten, beschäftigen sich exzessiv mit Homosexuellen und ethnischen Minderheiten. Dabei manipulieren sie mit der Opfergeschichte Polens, das in mehreren Niederlagen viel gelitten hat. So sind die politischen Voraussetzungen der starken Spaltung in der Gesellschaft. Der Erzähler weist darauf hin, dass Brüder Kaczyński mitten auf seiner Reise ungeachtet des verstärkten Misstrauens und der ironischen Sicht des Volkes gewählt wurden. Dass die Kaczyński-Partei erstaunlicherweise sehr beliebt ist, versteht der Protagonist im Gespräch mit seinen Verwandten. Tante Ania, ihr Bruder und Onkel Tadek meinen, dass die Brüder vor dem Raubkapitalismus schützen, polnische Familienwerte und das katholische Erbe des Landes pflegen und den Nationalstolz des Volkes von Helden und Opfern etablieren.

Das polnische Paradox verfolgt der Protagonist bei der Revidierung der älteren Geschichte des 20. Jahrhunderts. Polen ist zugleich das Opferland der deutschen Besatzung und der verfälschten sowjetischen Befreiung, aber auch das Täterland in der verdrängten Schattengeschichte von Jedwabne, wo die Pol:innen Juden hinrichteten. Außerdem ist das Land stark an die katholische Tradition rückgebunden, die das soziopolitische Bild Polens stark bedingt. Der Erzähler hinterfragt die polnische Hingabe zum Katholizismus und den Papstkult, um den im Vatikan residierenden Polen Karol Wojtyła – Johannes Paul II. – sowie die historische Rolle der Kirche:

Als Polen zwischen 1795 und 1918 unter Preußen, Österreich und Rußland aufgeteilt war, hat die Kirche die imaginäre Nation zusammengehalten. Polnische Priester kämpften schon 1920 mit der Waffe in der Hand gegen die Rote Armee, dann gegen den nationalsozialistischen Terror. Johannes Paul II. schließlich wurde zum Sinnbild des Widerstandes gegen die Kommunisten (Soboczyński 2006: 153).

Der Papst spielte und spielt eine große soziopolitische Rolle, die zum Zusammenbruch des Ostblocks laut des im Text angeführten Zitats von Michail Gorbatschow stark beigetragen hat (ebd.: 152). Im Nachwende-Polen stellt der Reisende den polnischen Papst nicht als Nationalhelden, Kämpfer für Demokratie, sondern als eine widersprüchliche Figur, einen talentierten Schauspieler dar. Unter seinem Schirm führen die erkonservativen politischen Kräfte der PiS massive antieuropäische Propaganda, die früher antijüdisch, antifaschistisch und danach antikommunistisch war. Der Papst legitimiert den Opferstatus und die Unschuld Polens im Zweiten Weltkrieg ungeachtet des polnischen Antisemitismus. Deshalb verkörpert Polen das katholische Paradox als Unschuld und Sünde im schönen Spiel der Ablassdoktrin. Mit einem feinen ironischen Ton entlarvt der Protagonist den katholischen Wertekanon Polens mit seinem zentralen Papstkult. Einerseits wird der Papst zum Sinnbild des Widerstandes gegen den nationalsozialistischen und kommunistischen Terrors, andererseits versteckt sich „der reaktionärste, der dogmatischste, der engstirnigste Patriarch, den die katholische Kirche hervorgebracht hat“ (ebd.: 147). Die Papstfigur verschleierte die antijüdische Propaganda des Radio Senders *Radio Maryja* (vgl. ebd.: 154).

Auf diesem kulturhistorischen Erbe hat Polen sein Improvisationstalent entwickelt, sich zu verstellen, was auch die polnischen Migratinnen und Migranten erworben und geübt haben. Die Pol:innen haben eine besondere Fähigkeit, sich wie Chamäleons anzupassen, sich geschickt zu verstellen, als Unsichtbare in Deutschland zu sein und ihre Herkunft zu camouflieren.

Das polnische Paradox beobachtet der Reisende in den polykulturellen familiären Herkunftsorten *Toruń*, *Biskupiec* und *Ostróda* in Masuren im deutsch-polnischen Ostseeraum, wo sich deutsche und polnische Genealogien im Laufe der geopolitischen Änderungen und Grenzverschiebungen zwischen / nach den Weltkriegen überschneiden und unerkennbar verschmelzen, obwohl der Großvater mütterlicherseits sich mit Stolz als Preuße bezeichnet. Da die Mutter des Erzählers zur deutschen Minderheit gehört hat, durfte die Familie als Spätaussiedler nach Westdeutschland auswandern.

Die zahlreichen polnischen Widersprüche sieht der Protagonist in Warschau und Krakau. Die östliche Hauptstadt ist ein Mosaik von Illusionen der alten und neuen Welt. Sie ist eine Lüge in Stein mit der völlig wiederaufgebauten Altstadt nach den Zerstörungen des Zweiten Weltkriegs, eine moderne Phantasmagorie und Kopie des Westens neben den deutlichen Spuren kommunistischer Stadtplanung. Die Südmetropole Krakau ist eine museale Imitation der Renaissance, die von den Italienern als Verstellungskunst importiert worden ist. Mit Faszination beschreibt der Reisende das von Leonardo da Vinci gemalte Porträt der Dame mit dem Hermelin im Czartoryski Museum

Krakau. Ein bekanntes Kunstwerk der Renaissance ist ein Sinnbild der Verstellung: „Ihr Bild prägt sich sogleich ein, in der Unruhe, das es in sich birgt, changierend zwischen Gefahr und Frieden, und einmal mehr, auch hier in Krakau, zwischen Schuld und Unschuld“ (ebd.: 156).

Nach der Rückkehr in die deutsche Hauptstadt, die der Reisende als in Zonen geteilte Stadt wahrnimmt, trifft der Protagonist mit seinem deutschen Journalistenfreund zusammen, um die Erkenntnis der Polenreise zu besprechen. Der Erzähler sieht in Polen das Leben im Provisorischen. In der letzten Szene des Textes reihen beide Freunde zugespitzt deutsche und polnische Klischees aneinander und erinnern sich an den Berliner Club der polnischen Versager. Gegründet in den 1990er Jahren ist der Club zum Ort des deutsch-polnischen Kulturaustausches geworden. Im Text wird er zum symptomatischen deutsch-polnischen Kulturraum ausgedehnt, wo wechselwirkende Deutschland und Polen sich umdrehen. Der deutsche Journalistenfreund schlägt die ironisch-utopische Idee vor, den polnischen „Club der deutschen Versager“ in Polen zu gründen (ebd.: 200).

4. SOZIOPOLITISCHE LANDSCHAFT DER DEUTSCH-POLNISCHEN KULTURRÄUME IN DER REISEREPORTAGE „RÜCKKEHR NACH POLEN. EXPEDITIONEN IN MEIN HEIMATLAND“ VON EMILIA SMECHOWSKI: RAUM DES RISSES ZWISCHEN WEST UND OST

In der Reisereportage „Rückkehr nach Polen. Expeditionen in mein Heimatland“ von Emilia Smechowski (2019) unternimmt die 35-jährige Reporterin im März 2018 eine explorierende, langfristige Reise von Berlin in die Heimatstadt Danzig, um den gegenwärtigen Zustand der lang ersehnten Heimat zu untersuchen und sie zurückzufinden. Die Journalistin stellt Polen innerhalb des EU- und NATO-Modells dar, indem sie auf die raumbezogenen Prozesse verweist: „Wenn es stimmt, dass die Gegenwart – in Europa, in Amerika – geprägt ist vom Konflikt zwischen Globalisierung und Rückzug ins Nationale, zwischen den Befürwortern und Gegnern offener Grenzen, zwischen demokratischer und autoritärer Herrschaft, dann ist Polen so etwas wie die Avantgarde“ (Smechowski 2019: 12). Die Ich-Erzählerin analysiert das gegenwärtige Land mit Bezug auf Wissenschaftler:innen, Politiker:innen, Statistiken, eigene Beobachtungen, Interviews und Gespräche mit verschiedenen Menschen. Im Unterschied zum provokant ironischen Ton des Protagonisten von Adam Soboczynski ist die Reisebeschreibung der Reporterin von Emilia Smechowski analytisch, essayistisch und melancholisch.

Die Reisende fährt mit ihrer vierjährigen Tochter, die fast so alt ist, wie die Protagonistin bei der Auswanderung aus Polen war. Als Kompensation der zwischen Deutschland und Polen zerrissenen migrantischen Familie organisiert die Heimkehrerin das polnische Jahr im „Mutter-Kind-Duo“ (ebd.: 143). Nostalgisch und glücklich erinnert sie sich an Polen der Kindheit, abgesehen vom grauen sozialistischen Alltag. Der zentrale Schauplatz ist einst das westpreußische Danzig im deutsch-polnischen Ostseeraum, wo sich die familiäre Geschichte und Großgeschichte überschneiden:

In Danzig fing alles an. Für mich jedenfalls, denn meine Eltern lernten sich in Danzig kennen. ‚In Danzig fing alles an‘, sagt auch Lech Wałęsa, der für die Freiheit Polens kämpfte. (...) Dieser Satz fällt immer. Danzig, die ehemalige Hansestadt, steht für Freiheit, Offenheit und Solidarität. Für die Nähe zum Meer, die auch Nähe zur Welt bedeutet. Für den Beginn des Zweiten Weltkriegs und das Ende des Kommunismus. Und nun, am Ende meines Jahres endet in Danzig etwas (ebd.: 300).

Die Heimkehrerin stellt eine stereotype Vorstellung von Danzig als die schönste, weltoffene, liberale Stadt dar und stellt damit auch das vergangene Polen in Frage. Am 13. Januar 2019, fast am Ende des polnischen Jahres, ist der Danziger oppositionelle Bürgermeister Paweł Adamowicz, die letzte

Hoffnung auf die Demokratie in Polen, ermordet worden. Im Text ist das der dramatische Höhepunkt und der entscheidende Moment der endgültigen Wendung Polens zur nationalistischen Politik. Das gegenwärtige Polenbild wird aufgrund der in Frage gestellten Nachwende-Erfolgs-geschichte konstruiert.

2004 trat Polen der EU bei. Den Primus unter den neuen Mitgliedsstaaten betrachtet die Reporterin als Land des Risses, der zum Graben wird. Die zahlreichen Widersprüche sind besonders deutlich nach der Wende geworden: „Wer behauptet, Deutschland sei gespalten, der sollte nach Polen schauen. Hier gibt es den gesellschaftlichen Riss wirklich“ (ebd.: 79). Seit 1989 transformieren zwei Erzfeinde, Lech Wałęsa und Jarosław Kaczyński, das Land zum politischen Spielraum im Kampf um die Macht. Der erste rückte Danzig ins Zentrum der demokratischen Welt. Der zweite gründete 2001 hingegen die autoritäre Partei *PiS* und seit 2005 treibt er zuerst mit dem Bruder Lech Kaczyński, dann allein nach dessen Smolensk-Absturz 2010 bewusste diktatorisch-nationalistische Politik. Die Reporterin setzt die diktatorische Figur von Jarosław Kaczyński mit dem autoritären polnischen Marschall und Präsidenten Józef Piłsudski und mit Niccolò Machiavelli gleich, weil alle drei politisch ambitionierte Persönlichkeiten die eigene Macht und Wort als Ziel sehen. Beide ewigen Rivalen sind typische Polen und prägen das nationale Bild des widerspruchsvollen Landes. Einerseits strebt das Land nach Westeuropa, andererseits ist die EU-Osterweiterung sehr skeptisch wahrgenommen. Dazu trägt die EU-Politik bei, weil Polen immer von der dominierenden Position Deutschlands her behandelt wird (vgl. ebd.: 57).

Viel Aufmerksamkeit lenkt die Reporterin auf die gefährliche Politik der *PiS* und beschäftigt sich mit den negativen Tendenzen der populistisch nationalkonservativen Ideologie, die das ganze Polen kontaminiert. Die Politiker der *PiS* manipulieren mit dem nationalen Minderheitskomplex und geben das Gefühl, gehört zu werden: als Garantie von Stolz, Mut, Eigensinn und Kindergeld (vgl. ebd.: 9). Deshalb wurde die Partei 2015 gewählt. Kaczyńskis bewusste extrem nationalistische Politik der 180-Grad-Wendung *dobra zmiana* (Deutsch: der gute Wechsel) beansprucht, das wahre Polen zu repräsentieren. Politisch knüpft Polen an die Vorstellungen der nationalkatholisch-konservativen *Narodowa Demokracja* oder ND, auch *Endecja* nach den beiden Anfangsbuchstaben (Deutsch: Die Nationale Demokratie) der Zwischenkriegszeit an. Das war eine nationalistische, konservative und antisemitische Bewegung. Die gegenwärtige polnische Regierung konsolidiert rechtsextreme Splittergruppen aus Deutschland, Italien, Ungarn. Europaweit, besonders im Osten, werden neofaschistische und antisemitische Organisationen aktiv. Chefin Justyna Helcyk aus dem *Obóz Narodowo-Radykalny* (ONR; Deutsch: das nationalradikale Lager) behauptet: „Wir Polen werden doch weiter attackiert“, sagte sie. „Von Berlin, von Brüssel. Der Krieg ist nicht zu Ende. Er geht weiter. Und der polnische Nationalismus ist ein anderer als der deutsche. Er verteidigt nur, er greift nicht an“ (ebd.: 247). Diese Verteidigungspolitik der nationalen Homogenität verursacht Hassrhetorik im Parlament und in den Medien, setzt Trennungslinien mit Westen, propagiert rassistische Ideen gegen Minderheiten, diskriminiert Frauenrechte und besteht auf katholischen Familienwerten.

Obwohl Polen eine angebliche Freundschaft mit Viktor Orbán, dem ungarischen Regierungschef, Wladimir Putin gegenüber zeigt, demonstriert das Land zugleich ganz im Gegenteil das Streben nach dem Westen auf der geopolitischen Bühne. Niemand will ernsthaft einen *Polexit* (Austritt Polens aus der EU) aus praktischen, finanziellen Gründen. Dabei ist das Land wirtschaftlich nicht homogen, ähnlich wie west- und ostdeutsche Bundesländer: West- und Ostregionen, Polen A und Polen B, reiche Großstädte wie Danzig und arme Dörfer:

Das ist die Ironie der polnischen EU-Mitgliedschaft: Ohne sie wären die meisten Menschen deutlich ärmer, und das Land wäre schutzloser, auch einem Staat wie Russland gegenüber. Doch weil die Polen jetzt zur EU gehören, fühlen sich viele von Ihnen, vor allem im Osten des Landes, nun erst recht wie die armen Randbewohner des Kontinents (ebd.: 64).

Die Widersprüche sind im historischen Kontext tief verwurzelt und zeigen sich im Narrativ einer Märtyrergeschichte Polens, das zwischen zwei Großmächten liegt und mehrmals von der Karte ausradiert war. Aussagekräftig ist die Verdrängung der Rolle des Täters in der Geschichte des Antisemitismus. Die Ich-Erzählerin fährt nach Auschwitz, einer der wichtigsten Erinnerungsorte des Holocaust. An diesem wie an anderen Gedenk- und Erinnerungsorten in Polen wirkt der Diskurs um polnische Kollaboration, aber auch die Frage nach politischer Einflussnahme auf geschichtswissenschaftliche Forschung. Die Arbeit von Gross (2000) zum Massaker von Jedwabne, in der er die Frage von Nachbarschaft gestellt wird, macht sichtbar, wie Erzählungen von Mitschuld und Widerstand verhandelt werden. Der Antisemitismus wuchs sogar nach dem Krieg und bleibt in Polen bis heute.

So formiert sich eine sehr konfrontierende, zum Bürgerkrieg bereite Gesellschaft: „Die Prüderie der Polen ist einer dieser vielen polnischen Widersprüche, ein Ausdruck des ‚Dazwischen‘“ (Smechowski 2019: 146). Die Reporterin beobachtet Folgen dieses Dazwischen in zahlreichen sozialen Widersprüchen, während sie einige Regionen Polens bereist: Streben nach Westen, aber auch vom Westen, Individualismus neben der Angst vor der kollektiven Meinung, gespitzte Polenliebe und Hass zueinander, Erziehung der Kinder zu Gehorsamkeit und Respekt mit gleichzeitiger Demonstrierung der Missachtung vor dem Staat, katholisch bedingte Verehrung und gleichzeitige Diskriminierung von Frauen.

Das Land des soziopolitischen Risses illustriert und verstärkt der katholische Marienkult, der mit dem Papstkult in der Reisereportage von Adam Soboczynski übereinstimmt. Wie der Reisende von Adam Soboczynski beleuchtet die Heimkehrerin die polnische Kirchenpropaganda und den religiösen Fanatismus. Die Erzählerin, die selbst in der Rolle der Mutter ist, analysiert die katholisch bezogene Stellung der Frau in der Gesellschaft, traditionelle Familienwerte und das imaginierte Polenbild der leidenden Weiblichkeit. Einerseits sind die Frauen in Mutter- und Großmutter-Rollen sehr idealisiert und verehrt, andererseits werden sie zu den Opfern der nationalistischen Politik durch Abtreibungsverbot, Opferbereitschaft in der Familie und Gesellschaft:

Eine polnische Mutter opfert sich auf, arbeitet, kocht, putzt, eine polnische Mutter ist unverwundlich. Das besagt der Mythos der Matka Polka, der zurückgeht auf den Marienkult. Das Bild der leidenden Mutter Gottes. So soll auch die Mutter auf Erden eine sein, die Moral und christliche Werte verteidigt, die sich dem Wohl der Familie und der Nation verschreibt (ebd.: 181).

Am Ende des polnischen Jahres hat die Protagonistin das puzzleartige Polen nicht zusammengestellt. Aber in Warschau trifft die Heimkehrerin ihre beste Freundin Dorota aus der Kindheit, die ihr geholfen hat, letztendlich das Heimatland zu finden. Dorota ist eine prominente Schriftstellerin in Polen geworden und hat sich im Heimatland erfolgreich etabliert, weil ihre Eltern in den 1980er Jahren nicht in den Westen ausgewandert sind. Im Gespräch mit Dorota begreift die Heimkehrerin die dramatische Grenzexistenz der polnischen Migrant:innen, die dem Schicksal des widersprüchlichen Polens ähnlich ist. So beschreibt Dorota die ausgewanderten Polen: „Sie bleiben irgendwie immer Polen, obwohl sie versuchen, ihr Polnischsein zu verstecken. Sie sind materiell abgesichert, aber da ist so eine Traurigkeit in ihnen, ein stilles Beweinen nicht erfüllter Träume“ (ebd.: 292).

Die Journalistin ist zur Einsicht gekommen, dass die ausgewanderten Pol:innen zwei Seiten ihres gespaltenen Landes in sich haben, dass sie gleichzeitig Gewinner und Verlierer sind. Mit diesem Verständnis stellt die Heimkehrerin während der Trauerzeremonie über den getöteten Bürgermeister vor dem Danziger Rathaus fest, dass sie sich zum ersten Mal als Polin, als Danzigerin fühlt, und das Schicksal Polens sie angeht.

5. ZUSAMMENFASSUNG

Um es zusammenzufassen, werden die deutsch-polnischen Kulturräume als komplexe Zwischenräume imaginärer Geographie aufgrund der Migrationserfahrungen von zwei Generationen (Eltern und Kinder) und im festen Zusammenhang mit familiären Kulturtopographien konzeptualisiert. Adam Soboczynski geht auf das Raumparadigma der West-Ost-Umklammerung zurück. Emilia Smechowski arbeitet mit dem EU- und NATO-Modell der Osterweiterung. Aus der deutschen Perspektive konstruieren beide reisenden Ich-Figuren das Bild des gespaltenen Polens in den wechselwirkenden deutsch-polnischen Verhältnissen mit der intensiven Raumdynamik globaler Integration und nationaler Abschottung, die sich auf die Großräume West- und Osteuropas extrapolieren lässt. Adam Soboczynski (2006) stellt das Herkunftsland als Metapher des polnischen Paradoxes dar, und Emilia Smechowski (2019) schildert ihre erste Heimat als Land des Risses, des Widerspruchs. Außerdem lassen sich genderspezifische Markierungen deutsch-polnischer Kulturräume in beiden aufschlussreichen Texten erkennen. Polen wird als Weiblichkeitsbild imaginiert. Dabei wird das soziopolitische Feld in den vorliegenden Reisereportagen diagnostiziert. Tendenziell ist der massiv zunehmende und bedrohliche Rückzug ins Nationale, der konfliktreiche Prozesse katalysiert. Aussagekräftig ist das Zitat aus dem Buch „Europadämmerung. Ein Essay“ von dem bulgarischen Politologen Ivan Krastev in der Reisereportage von Emilia Smechowski (2019): „Die politische, kulturelle und wirtschaftliche Zusammenarbeit wird man nicht vollständig einstellen, aber der Traum eines freien, geeinten Europa dürfte ausgeträumt sein“ (zitiert nach Smechowski 2019: 57).

LITERATURVERZEICHNIS

- Bachmann-Medick, Doris (2006): *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Esselborn, Karl (2009): Neue Zugänge zur inter/transkulturellen deutschsprachigen Literatur. In: Schmitz, Helmut (Hrsg.): *Von der nationalen zur internationalen Literatur: Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration*. Amsterdam u. a.: Rodopi, 43-58.
- Gross, Jan Tomasz (2000): *Neighbors – The Destruction of the Jewish Community in Jedwabne, Poland*. Princeton: University Press.
- Joachimsthaler, Jürgen (2002): Kulturraumforschung durch Sprach- und Literaturpolitik. *Orbis Linguarum* 21, 109-115.
- Joachimsthaler, Jürgen (2007): *Philologie der Nachbarschaft: Erinnerungskultur, Literatur und Wissenschaft zwischen Deutschland und Polen*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2003): Kulturraumstudien und interkulturelle Kommunikation. In: Nünning, Ansgar & Nünning, Vera (Hrsg.): *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*. Stuttgart u. Weimar: J. B. Metzler Verlag, 307-328.
- Schütz, Erhard (2006): Reportage. In: Brunner, Horst & Moritz, Rainer (Hrsg.): *Literaturwissenschaftliches Lexikon: Grundbegriffe der Germanistik* (2., überarb. U. erw. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt, 339-341.
- Smechowski, Emilia (2019): *Rückkehr nach Polen. Expeditionen in mein Heimatland*. Berlin: Hanser Berlin.

- Soboczynski, Adam (2006): *Polski Tango: Eine Reise durch Deutschland und Polen* (1. Aufl.). Berlin: Gustav Kiepenheuer Verlag.
- Zduniak-Wiktorowicz, Małgorzata (2013): E-Migranten. Zwischen Polen und Deutschland. In: Henseler, Daniel & Makarska, Renata (Hrsg.): *Polnische Literatur in Bewegung. Die Exilwelle der 1980er Jahre*. Bielefeld: Transcript Verlag, 31-46.

V
LINGUISTIK

LINGUALE UND AUßERLINGUALE FAKTOREN VON BEIDERSEITIGEN DEUTSCH- UKRAINISCHEN ENTLEHNUNGEN IN OSTGALIZIEN

Galyna Shatska

In den Mittelpunkt dieser Forschungsarbeit wurden die Sprachkontakte in Ostgalizien gestellt, weil sie eine kaum erforschte Erscheinung – zahlreiche ukrainische Entlehnungen in der Sprache der deutschen Einsiedler verursacht haben. Im ersten Teil des Artikels werden die Besonderheiten der wichtigsten Etappen der deutsch-ukrainischen Kontakte in dieser Region dargestellt. Im zweiten Teil werden linguale und außerlinguale Faktoren charakterisiert, die zu zahlreichen beiderseitigen Entlehnungen in Ostgalizien zwischen 1772-1914 geführt haben. Im dritten Teil des Beitrags wird ein Versuch unternommen, anhand des Sprachkontaktwörterbuchs von Julius Krämer „Das Wörterbuch der galizischen Pfälzer und Schwaben“ aus dem Jahr 1979 das ukrainische Lehnwort in der Sprache der deutschen Einsiedler in der Sprachinsel Ostgalizien aus der Sicht der Sprachkontaktlinguistik zu analysieren.

SCHLAGWÖRTER: Galizien, Sprachkontakte, Sprachcodes, linguale und außerlinguale Faktoren, Entlehnungen, Sprachkontaktwörterbücher

В даній статті висвітлюється проблема мовних взаємин у Східній Галичині, оскільки ці контакти спричинили майже недосліджене явище – запозичення багатьох українських лексем до мови німецьких поселенців. У першій частині статті подано особливості найважливіших етапів німецько-українських контактів у даному регіоні. У другій частині охарактеризовано мовні та позамовні фактори, які призвели до численних взаємних запозичень у Східній Галичині у період між 1772 та 1914 рр. У третій частині статті зроблено спробу на основі словника Юліуса Кремера „Das Wörterbuch der galizischen Pfälzer und Schwaben“ (1979) проаналізувати з точки зору лінгвістики міжмовних контактів корпус українських запозичень у мові галицьких німців-поселенців, що проживали в умовах мовного острова у Східній Галичині.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: Галичина, міжмовні контакти, мовні коди, мовні та екстрамовні фактори, запозичення, словники міжмовних контактів

1. HISTORISCHES GALIZIEN

Die historische Landschaft Galizien hatte eine Fläche von rund 80.000 Quadratkilometern. Dieses Gebiet reichte von Schlesien im Westen bis zu den Grenzflüssen Zbrutsch, Pruth und Czeremosch im Osten und war in der Zeit der Völkerwanderung im 2.-3. Jahrhundert Durchzugsland vieler europäischer – darunter auch germanischer Völkerstämme (vgl. Abb.1).

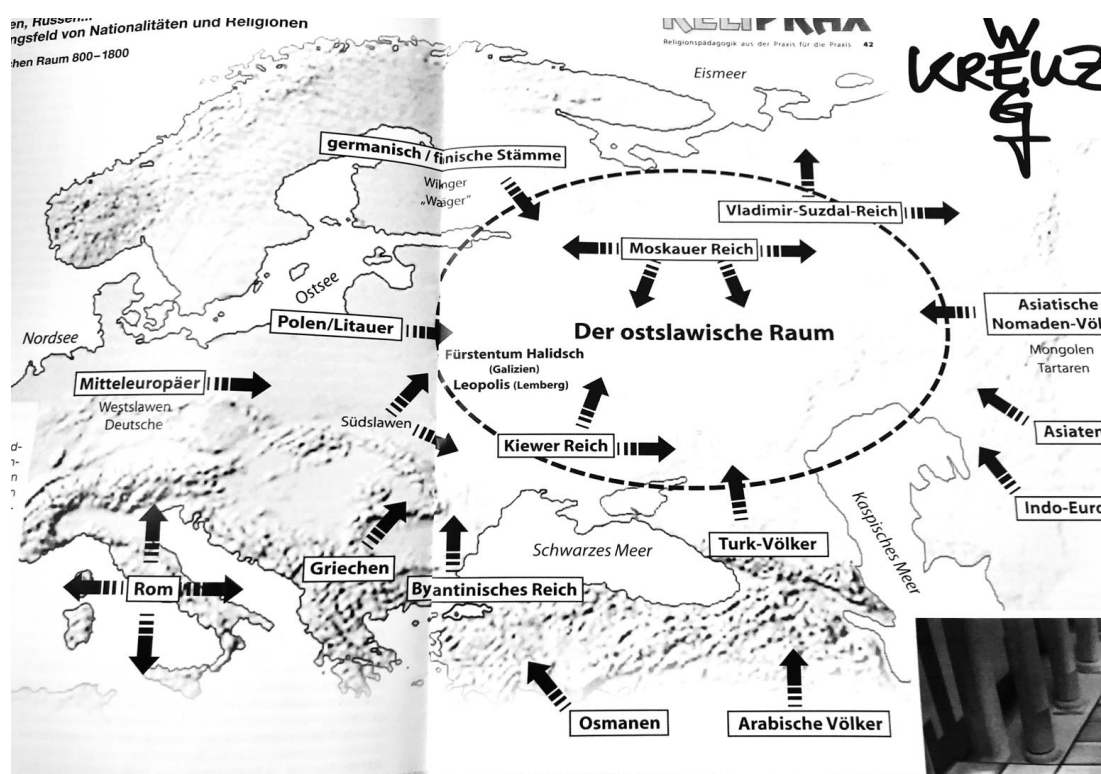


Abbildung 1: Die historische Landschaft Galiciens (Weiss 2019: 4f.).

Polen unter Boleslav I. Chorobry, Ostslawen unterstellten sich dem Großfürsten von Kyjiw. Im 10. Jahrhundert entstand im östlichen Teil Galiciens, d. h. in der heutigen Westukraine, ein mächtiges Fürstentum Halytsch / Galytsch, während Kyjiw wegen des Mongolensturms 1211 zur Bedeutungslosigkeit herabsank. Fürst Danylo Romanowytsch hat 1245 Halytsch mit dem Fürstentum Wolodymyr vereinigt und der Staat wurde unter dem Namen „Das Vereinigte Fürstentum Halytsch-Wolhynien“ bekannt. 1250 wurde angeblich Lemberg (Lwiw) gegründet. Wegen der Gefahr der Mongolenangriffe suchte der Fürst eine schützende Verbindung zum Westen und strebte eine Union mit der katholischen Kirche an. Darum ließ er sich 1253 vom Papst zum König der Rus krönen. Als Rus oder mit dem lateinischen Namen „ruteni“ wurde die ansässige ostslawisch-ukrainische Bevölkerung bezeichnet. Nach dem Tode des letzten rürikidischen Fürsten eroberte der polnische König Kasimir III. (der Große) Rotreußen (das spätere Ostgalizien). Im Jahre 1340 wurde Lemberg eingenommen und für das Fürstentum begann die „polnische“ Periode, die bis zur letzten Teilung Polens 1772 dauerte. 1772 wurde das Land als Kronland Galizien und Lodomerien an die Österreich-Ungarische Monarchie angegliedert. Nach dem Zerfall der Monarchie fiel Ostgalizien wieder an Polen. Die „zweite“ polnische Periode endete 1939 mit der Angliederung an die UdSSR. Bewohner Ostgaliziens bildeten daher immer ein Vielvölkergemisch, was das Land in ein Sprachlabor verwandelte.

Der dialektische Prozess der deutsch-ukrainischen Sprachbeziehungen auf dem Territorium Ostgaliziens dauerte Jahrhunderte und war weder von der Stabilität der Sprachsituation noch von der gleichen Intensität sprachlicher Interaktionen geprägt. Unter dem Gesichtspunkt der Chronologie, der historischen Voraussetzungen und der sprachlichen Merkmale dieses Prozesses werden drei wichtige Perioden unterschieden:

1. Periode des vereinigten Fürstentums Halytsch-Wolhynien (bis 1340),

2. die Zeit der Zugehörigkeit zum Polnischen Königreich (1387-1569) und zur polnisch-litauischen Adelsrepublik (bis 1772),
3. die Zeit der Zugehörigkeit zur österreichisch-ungarischen Monarchie (1772-1918).

Die Analyse von Chroniken, dokumentarischen und literarischen Quellen gibt Anlass zu der Annahme, dass sich der Verlauf der zwischensprachlichen Beziehungen in jeder dieser Perioden sowohl durch außerlinguale als auch durch linguale Faktoren unterschied. Da die historischen Merkmale der ersten beiden Perioden in bereits veröffentlichten Arbeiten (Шацька 1993а, 1993b) behandelt worden sind, stellen wir hier nur die Unterschiede im sprachlichen Bereich vor.

2. SPRACHKONTAKTE IN DER ZEIT DES FÜRSTENTUMS HALYTSCH-WOLHYNEN

In der ersten Zeit erhielt die Sprache der galizischen Slawen isolierte germanische Einflüsse meistens auf eigenen Territorien, seltener auf deutschen und neutralen. Eben diese Sprachkontakte konnten angeblich direkte Entlehnungen einiger Germanismen in den althochdeutschen und mittelhochdeutschen Versionen hervorrufen. Diese Annahme wird durch folgende Faktoren bestätigt:

1. Übereinstimmung einiger ukrainischer Lexeme mit alt- und mittelhochdeutschen Versionen der Benennungen der Gegenstände, die im Neudeutschen anders klingen, z. B.: altukr. (weiter au.) *столь* (in der Bedeutung «Königstuhl») – ahd. *kuningstuol*, au. *мніхъ* – ahd. *munich* – nhd. *Monch*, u. *черешня* – ahd. *keressia* – nhd. *Kirschbaum*, *Kirsche*.
2. Zugehörigkeit der entlehnten Germanismen zu jenen Bereichen, in denen interethnische Kontakte beobachtet wurden (militärischer und kirchlicher Bereich, Hofleben, Handel, Handwerk), z. B.: au. *ритєрь* – mhd. *ritter*, u. *гєрб* – mhd. *erbzeichen*, au. *бровар* – mhd. *Brouwer* – nhd. *Brauer* und andere (vgl. Smal-Stockyj 1942).

Der Prozess des Entlehnens war in Richtung der ukrainischen Sprache polarisiert, da die entlehnten Germanismen real und leicht wahrnehmbar und beherrschbar waren. In damaligen zeitgenössischen literarischen Formen (Chroniken) spiegelten sich diese Beziehungen fast nicht wider. Doch solche maßgeblichen Quellen wie das Wörterbuch der altukrainischen Sprache belegen die Tatsache, dass einige Germanismen aus dem Althochdeutschen ins Altukrainische entlehnt worden sind (ССУМ 1978-1979).

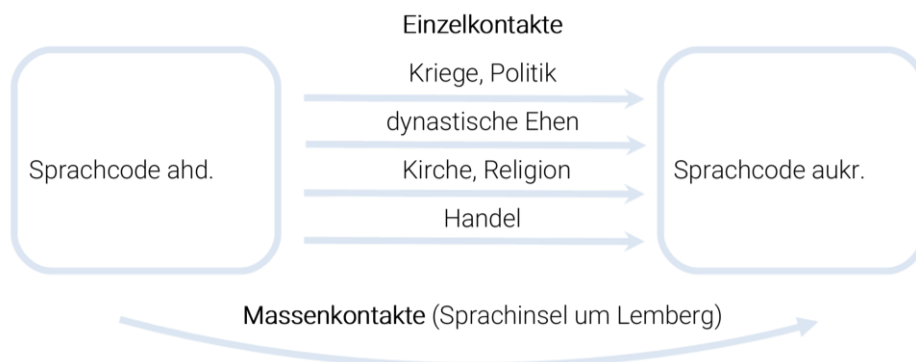


Abbildung 2: Entlehnungen aus dem Althochdeutschen ins Altukrainische (eigene Darstellung)

3. SPRACHKONTAKTE WÄHREND DER ANGEHÖRIGKEIT GALIZIENS ZU POLEN

Die zweite Periode – die „polnische“ – ist gekennzeichnet durch die Intensivierung deutschsprachiger Einflüsse auf die galizische Sprache, wenn auch oft durch polnische Vermittlung. Auf dem Territorium Galiziens – in Lemberg und Umgebung – entsteht ein deutschsprachiges Gebiet – eine mittelalterliche Sprachinsel (vgl. Abb. 3).

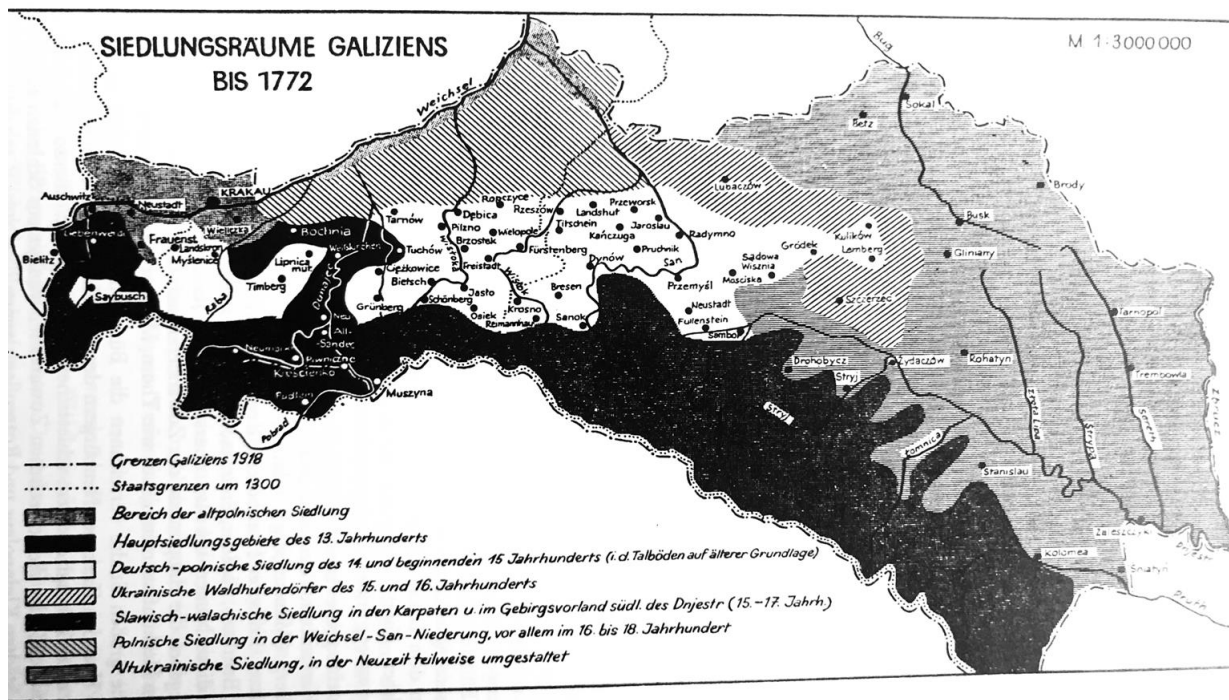


Abbildung 3: Siedlungsräume Galiziens bis 1772 (Kuhn 1965: 27).

Die deutsche Sprache wird auf zwei Ebenen gebraucht: administrativ-literarisch (Amtssprache, Urkundensprache, Theater, erste literarische Formen) und umgangssprachlich (Handwerker-, Kaufmanns- und Bürgersprache). Ihr Einfluss spiegelt sich in Germanismen wider, die aus den relevanten Bereichen entlehnt sind: deutsches Magdeburger Recht, Städtebau, Buchdruck und Zunft Handwerk. Als Hauptfaktor der Intensität der Entlehnung galt wieder die Neuheit der Germanismen-Realien. Entlehnte Lexeme (mittelhochdeutsche Variante) sind bereits in einigen literarischen Formen zu entdecken: in galizischen Urkunden des 14.-15. Jhd. (vgl. Гумецька & Керницький 1977-1978) und in der Poesie galizischer Mönche, Kantoren und gebildeter Bürger wie Joanykij Wololkovytsch, Jakiw Sadowskyj, Andrij Skulskyj (17. Jhd.; vgl. Крекотень & Сулима 1992), z. B.: au. *голдovati* – mhd. *holden* (Treue schwören), au. *кгрунтъ* – mhd. *grunt*, au. *платнеръ* – mhd. *plattner* (Büchsenmacher), au. *куншти* – ahd. *kunst*, au. *кгвалт* – mhd. *gewalt*, u. *ліхтар* – nhd. *Leuchter*, au. *муровати* – mhd. *mure*.

Weder in der deutschen Literatur noch in der Ukrainistik deutscher Autor:innen dieser Zeit sind entlehnte Ukrainismen verzeichnet. Einzelne spezifisch ukrainische Realien begleiten die Autor:innen mit Beschreibungen oder ersetzen sie ganz durch diese (vgl. Abb. 4).

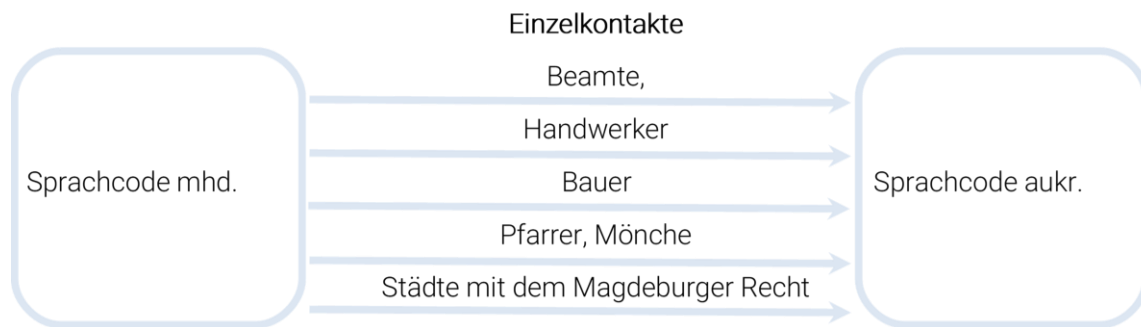


Abbildung 4: Entlehnungen aus dem Mittelhochdeutschen ins Altukrainische (eigene Darstellung).

4. SPRACHKONTAKTE WÄHREND DER ANGEHÖRIGKEIT GALIZIENS ZUR ÖSTERREICHISCH-UNGARISCHEN MONARCHIE

Die dritte Periode war die wichtigste und intensivste in der Dialektik der deutsch-ukrainischen Sprachbeziehungen in Galizien. Sein Anfang war die Eingliederung der galizischen Länder in die österreichisch-ungarische Monarchie und damit in die deutsch-österreichische Welt im Jahre 1772. Die Intensivierung der Sprachkontakte erfolgte sowohl durch zahlreiche ethnische Beziehungen auf dem Territorium Galiziens, die zu einer Integration vieler Deutschsprachiger in ukrainischsprachige Gebiete in Form von Sprachinseln führten, als auch durch weniger zahlreiche Einmischungen einzelner Ukrainer:innen in die Sprachgebiete deutschsprachiger Inseln in Galizien oder in das Sprachgebiet im Ausland. Der Prozess der Sprachbeziehungen im 18. und 19. Jhd. verlief auf zwei Ebenen: auf der administrativ-literarischen und umgangssprachlich-dialektischen. Jede der Ebenen ist durch eine Reihe von außersprachlichen und sprachlichen Faktoren gekennzeichnet, die die Intensität, Polarisierung und Wirksamkeit dieser Beziehungen motivieren. Die Existenz der sprachübergreifenden Kontakte auf administrativer und literarischer Ebene wurde verursacht durch folgende außerlinguale Faktoren:

1. die zentralisierte Einführung des deutschen Verwaltungsapparates in den Städten und Dörfern Galiziens, z. B.: Leopold von Sacher-Masoch wurde Direktor der Lemberger Polizei, Josef Widman wurde Leiter des Bezirks Berezhany, Kasimir Milbacher wurde Leiter des Lemberger Bezirks, Georg Veniamin Osterman wurde Bezirkskommissar in Stanislav (vgl. Міллер 1953) usw.,
2. das Erscheinen der deutschen Intelligenz in Galizien, insbesondere in Lemberg, zu der Lehrer, Ärzte, Apotheker, Architekten und Künstler gehörten. Unter ihnen waren die Architekten Julius Hochberger, Johann Salzman, Theophilus Hansen (vgl. Antonowytsch 1942), die österreichischen Bildhauer Anton und Johann Schimser. Diese Elite hatte ihr eigenes Theater, Gerichte und Banken, auch die Presse, die in Galizien veröffentlicht (z. B. in den Druckereien von Piller in Lemberg, Kolomyja und Stryj) oder aus Deutschland und Österreich zugeliefert wurde; bis zum Jahre 1867 besaß das städtische Deutschtum auf manchem Gebiet ein deutliches Übergewicht (vgl. Metzler 1965).
3. Einrichtung deutscher Schulen in Galizien. 1774 wurde eine deutsche Volksschule in Lemberg gegründet. 1786 gab es bereits deutsche Bezirksschulen in Przemyśl, Stryi, Berezhany, die wichtigsten in Drohobych und Buchach, städtische Schulen in Dobromyl, Jaworiw, Kalusch, einfache – in Stanislav. In diesen Einrichtungen waren deutsche Lehrer tätig, z. B. in Kolomyja – Georg Ganisch (vgl. Kratter 1786, vgl. Франко 1902). Laut den

statistischen Angaben über Ostgalizien (vgl. Höhn 1965) unterrichteten in 86 evangelischen Schulen mit deutscher Unterrichtssprache 121 Lehrkräfte. Viele von ihnen waren deutscher Abstammung. In 7 katholischen Privatschulen waren 14 Lehrkräfte tätig (drei von ihnen waren Wanderlehrer) und in 6 staatlichen Volksschulen mit deutscher Unterrichtssprache gab es deutsche Lehrer. An der Universität in Lwiw waren zudem viele deutsche Professoren tätig.

4. Veränderungen in der Wirtschaft Galiziens: Gründung von Unternehmen durch deutsche Bürger (Brauerei Mayer in Lemberg und Seldmayer in Stanislaw, Schmied Hauswald in Stanislaw, Lemberger Blumenzüchter Schneider und Heisler). Eine bedeutende Rolle spielte der Bau der Eisenbahn, die durch galizische Länder nach Wien führte,
5. das Auftreten in den Städten der galizischen zweisprachigen Intelligenz, die in deutsch- und ukrainischsprachigen Umgebungen aufgewachsen ist und oft im Ausland studierte, insbesondere Mychajlo Hruschewskyj, Vater und Sohn Lepkyjs, Iryna Wilde und andere.

Einer gedruckten Darstellung des literarischen Niveaus der deutschen Sprache in Galizien dienen (vgl. ANNO 2023):

1. der aus Wien stammende Strom von Verwaltungszeitschriften, die die Entwicklung aller Wirtschafts-, Bildungs- und Kulturzweige in der Region regelten. Dies waren "Keiserliche Patente", "K.-k. Verordnungen", "Kreischreiben", "Circulare" usw.,
2. eine Reihe deutschsprachiger elitärer Zeitschriften: „Der Abendstern“ (Berlin), „Wiener Mode“ (Wien), „Leseblätter“, „Mnemosine. Galiziens Abendblatt für gebildete Leute“, „Lemberger k.-k. privilegiertes Intelligenz-Blatt“ und andere,
3. Zeitschriften deutscher Kolonisten, z. B.: Deutsches Volksblatt für Galizien, "Ostdeutsches Volksblatt" (Lwiw), "Evangelisches Gemeindeblatt für Galizien und Bukowine" (Stanislaw), "Kalender des Bundes der christlichen Deutschen in Galizien" (Lwiw), "Die Volkshochschulgemeinde. Blätter der Volkshochschule in Dornfeld" (Dornfeld des Lemberger Gebiets) usw.,
4. ukrainische deutschsprachige Zeitschriften, insbesondere wissenschaftliche und literarische und ethnographische Zeitschriften der Schewtschenko-Gesellschaft und „Ruthenische Revue“.

Das Verhältnis zwischen den literarischen Ebenen der deutschen und der ukrainischen Sprache wurde in Richtung der ukrainischen Sprache verschoben, die sowohl auf literarischer als auch auf mündlicher Ebene eine Reihe deutscher Begriffe aufgenommen hatte. Der linguistische Faktor einer solchen Polarisierung war die Tatsache, dass geliehene Lexeme Begriffe waren – Realien, die zusammen mit den Objekten oder Konzepten übernommen wurden. Das deutschsprachige ukrainische Schrifttum in Galizien, insbesondere historische Werke von Hrushevskyj, wirtschaftliche und literarische Werke von Franko, literarische Werke von Lepkyj enthalten nur einige Ethnorealien, die keine Entsprechungen im Deutschen haben. In der Erzählung „Der Dorn im Fusse“ verwendet Franko zum Beispiel die soziokulturellen Realien der beruflichen Tätigkeit der Huzulen – Ethnorealien: „Daraba“ (für das Floß), „Kermanytsch“ (für den Flößer - Steuermann des Floßes), „Panotec“ (für den Pfarrer), „Moj!“ (die Anrede für „mein“; Paslavska et al. 2016). Das Ergebnis der Sprachbeziehungen auf literarischer Ebene war, dass eine Reihe von Germanismen, die von Sprachforscher:innen beschrieben und in Wörterbüchern der ukrainischen Sprache erfasst wurden, durch das galizische Tor in den ukrainischen Wortschatz eingetreten waren.

Wesentlich interessanter für die zwischensprachlichen Kontakte dieser Zeit ist die umgangssprachliche Ebene. Sie verleiht dieser Etappe das wichtigste Merkmal: Zum ersten Mal in der Geschichte der deutsch-ukrainischen Beziehungen treten beide Sprachen in funktional gleichberechtigten Positionen auf. Und obwohl diese beiderseitigen Entlehnungen nur in den Mundarten der ukrainischen Galizier:innen und der Galiziendeutschen bemerkt wurden, eröffnen sie einen weiteren, völlig neuen Aspekt in der Untersuchung dieses Problems. Die Sprachbeziehungen auf dieser Ebene wurden hauptsächlich mit der Entstehung deutschsprachiger Inseln nicht nur in Städten, sondern auch in kolonialen Dörfern in Verbindung gebracht (vgl. Abb. 5).

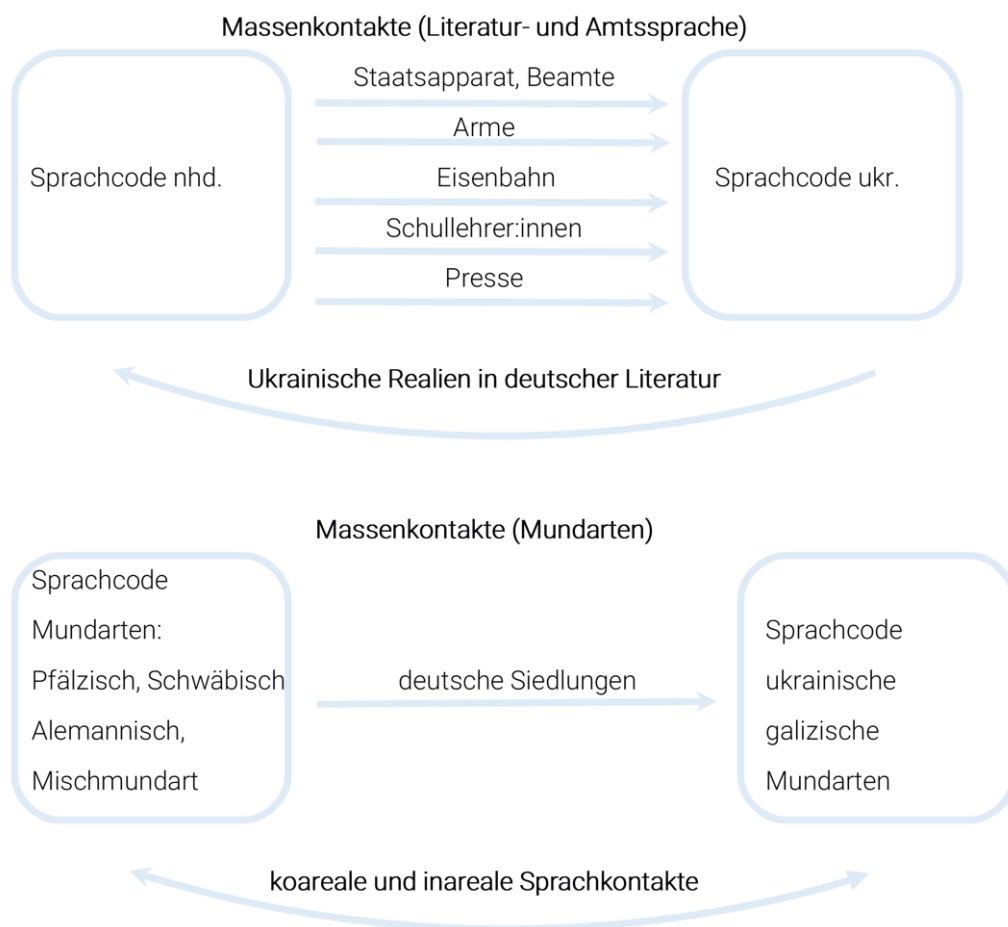


Abbildung 5: Beiderseitige Entlehnungen (eigene Darstellung).

Dazu haben verschiedene Umstände beigetragen, wie zum Ersten: In der Zeit von 1772 bis 1803 zogen 15.000 Deutsche nach Galizien. Bis Ende des 19. Jhd. gab es hier bereits 10 nach dem Territorialprinzip zusammengeschlossene Koloniegruppen, die 20 bis 50 Dorfkolonien verschiedener Art zählten (vgl. Abb. 6). Und bis 1921 erreichte die Bevölkerung in den Kolonien 46.000 Menschen (vgl. Kuhn 1930).



Abbildung 6: Siedlungsorte in Galizien 1918 (Reichert 2001: 20f.).

Siedler ließen sich in Ostgalizien nieder, da die freien Ländereien im westlichen Teil bereits von den Nachkommen der mittelalterlichen Kolonisationswelle kultiviert wurden, und bildeten hier ganze deutschsprachige Inseln. Die sprachlichen Beziehungen waren lebhafter, wo deutsche Kolonien die Form von Siedlungen in ukrainischen Dörfern oder Städten annahmen, wie die Kolonie in Stanislaw, die von dem Prediger Zöckler geführt wurde. Zum Zweiten: In ukrainischen Dörfern ließen sich oft einzelne Handwerker aus Schlesien, Böhmen und der Pfalz nieder, die keine Erfahrung mit der Arbeit auf dem Land hatten. Zum Dritten: Die deutschen Kolonisten nahmen die galizische Jugend in den Dienst, ins Haus, zu den Pferden, zum Feld usw. Zum Vierten: Die deutschen Kolonisten und Ukrainer:innen (Erwachsene und Kinder) kommunizierten oft auf neutralem Territorium, z. B. auf Jahrmärkten miteinander. Zum Fünften: Fast unabhängig vom Leben der Kolonien waren Faktoren wie der Dienst der Galizier in der österreichischen Armee und die Arbeit bei der Eisenbahn für die Entwicklung verantwortlich.

Der sprachliche Hauptgrund für die Entlehnung deutscher Begriffe in die galizische Sprache war, dass es sich bei diesen Begriffen um Realien aus verschiedenen Bereichen des Handwerks, des Alltags usw. handelte. Die Analyse der entlehnten Ukrainismen führt zu dem Fazit, dass die Hauptmotive für die Entlehnung folgende waren:

1. die nominale Genauigkeit ukrainischer Lexeme im Vergleich zu deutschen, z. B.: ukr. *wesnowate* – dt. *Frühlingsarbeiten leisten*, ukr. *Ruch* – dt. *die lebhaftige Bewegung*,
2. größere Ausdruckskraft emotional gesättigter Ukrainismen im Vergleich zu ihren deutschen Entsprechungen, z. B.: ukr. *Baba* – dt. *weicher Mann*, ukr. *Darmojuj* – dt. *Umsonstesser*.

Und ebenso zu den wichtigen sprachlichen Faktoren bezüglich beider Sprachen gehört, dass die phonetischen und grammatikalischen Systeme der Sprache der galizischen Deutschen eine Reihe von Ähnlichkeiten mit der Dialektsprache der autochthonen ukrainischen Galizier:innen hatten (vgl.

Krämer 1979: 276), z. B. die Dialektform des Infinitivs der deutschen Verben verlor das letzte [n]: *sitze, fahre, drage*, darum wurden ukrainische Verben leicht entlehnt: *drimate, dumate* usw. Ebenso problemlos wurden ukrainische Dialektverbformen der 3. Person Singular mit unpalatalisiertem [t] (*hory't, sydy't*) entlehnt, die sehr einfach mit der Endung -t der 3. Person Singular der deutschen Sprache assoziiert wurden (*horet*), da die letzten Gaumenkonsonanten nicht inhärent sind.

5. WÖRTERBÜCHER

Sprachliche Beziehungen auf der Ebene der Mundarten spiegeln sich deutlich in den beiden Sprachkontaktwörterbüchern von Żelechowski und Niedzielski (1986) sowie Krämer (1979) wider. Das sind die Arbeiten, die einige wichtige Merkmale des Prozesses der beiderseitigen sprachlichen Entlehnungen zwischen deutschen Einsiedler:innen und Galizier:innen im 18. und 19. Jhd. darstellen, insbesondere Aspekte wie die Direktheit oder Indirektheit der Entlehnungen. Eine interessante sprachliche Tatsache, die die langfristige Dauer der Sprachbeziehungen in Galizien bestätigt, ist das Vorhandensein deutscher umgekehrter Entlehnungen, d. h. der Lexeme, die etwas früher aus dem deutschen Sprachcode ins Ukrainische übergingen, hier eine gewisse Assimilation durchmachten und später in der Umgangssprache deutscher Einsiedler:innen bereits in einer ukrainisierten Version, erschienen, z. B.: ukr. dial. *Scharwarok* – pfälz. dial. *Scharwerok* (aus ahd. *sharvarok* durch nhd. *Scharwerk*), ukr. dial. *Ganok, Krushganok* – pfälz. dial. *Gank* (aus ahd. *kreuzeganc*, durch nhd. *Kreuzgang*; vgl. Krämer 1979: 276).

So erwies sich die dritte, „österreichische“ Periode der deutsch-ukrainischen Sprachbeziehungen auf dem Gebiet Ostgaliziens als die produktivste. Die koareale und inareale Koexistenz der beiden Sprachcodes hat zu einem intensiven wechselseitigen Entlehnungsprozess geführt.

LITERATURVERZEICHNIS

- ANNO (2023): *Alphabetische Liste der Zeitungen und Zeitschriften*. [Online: https://anno.onb.ac.at/alph_list.htm, 01.11.2023]
- Antonowytsch, Dmytro (1942): *Deutsche Einflüsse auf die Ukrainische Kunst*. Leipzig: S. Hirzel Verlag.
- Höhn, Leopold (1965): Das deutsch-evangelische Privatvolksschulwesen in Galizien (1782-1939). In: Krämer, Julius (Hrsg.): *Heimat Galizien. Ein Gedenkbuch*. Kaiserslautern: Rohr-Druck GmbH, 177-190.
- Krämer, Julius (1979): *Unser Sprachschatz. Wörterbuch der galizischen Pfälzer und Schwaben*. Stuttgart-Bad Cannstatt: Hilfskomitee der Galiziendeutschen.
- Kratter, Franz (1786): *Briefe über den itzigen Zustand von Galizien*. Leipzig: Wucherer.
- Kuhn, Walter (1965): Das Deutschtum Galiziens bis 1772. In: Krämer, Julius (Hrsg.): *Heimat Galizien. Ein Gedenkbuch*. Kaiserslautern: Rohr-Druck GmbH, 21-34.
- Kuhn, Walter (1930): *Die jungen deutschen Sprachinseln in Galizien*. München: Sherer.
- Metzler, Wilhelm (1965) Das städtische Deutschtum in Galizien. In: Krämer, Julius (Hrsg.): *Heimat Galizien. Ein Gedenkbuch*. Kaiserslautern: Rohr-Druck GmbH, 87-90.
- Paslawska, Alla; Vogel, Tobias & Woldan, Alois. (Hrsg.) (2016): *Vivere memento! Anthologie deutschsprachiger Werke von Ivan Franko*. VNTL-Klasyka.
- Reichert, Oskar (2001): *Galizien 1782-1940. Gelsendorf*. Ratingen: Auflage 1000.
- Smal-Stockyj, Roman (1942): *Die Germanisch-Deutschen Kultureinflüsse im Spiegel der Ukrainischen Sprache*. Leipzig: S. Hirzel Verlag.
- Weiss, Mia F. (2019): Kreuzwege im Osten. Polen, Deutsche, Ukrainer, Juden, Russen ... Das östliche Europa im Spannungsfeld von Nationalitäten und Religionen. In: *Blickpunkt Galizien. Das heilige Band. Zeitung des Hilfskomitees der Galiziendeutschen e. V. 73. Jahrgang, Nr. 6*.

- Żelechowski, Eugen & Niedzielski, Sophron (1986): *Ruthenisch-Deutsches Wörterbuch* (Bände I-II). Lemberg: Shewczenko-Verein.
- Гумецька, Лукія & Керницький, Іван (ред.) (1977-1978): *Словник староукраїнської мови 14-15 ст. Т. 1. А-М; Т. 2. Н-Ь* [*Wörterbuch der altukrainischen Sprache aus dem 14. Und 15. Jahrhundert*]. Київ: Наукова думка.
- Крекотень, В. І. & Сулима, М. М. (упор.) (1992): *Українська поезія. Середина 17 ст* [*Ukrainische Poesie. Mitte des 17. Jahrhunderts*]. Київ: Наукова думка
- Міллер, І.С. (ред.) (1953): *1848 рік в Галичині. Анотований покажчик рукописних матеріалів бібліотеки* [*1848 in Galizien. Ein kommentierter Index zu den handschriftlichen Materialien der Bibliothek*]. Львів: Бібліотека АН УРСР.
- ССУМ (1977-1978): *Словник староукраїнської мови 14-15 ст. Т. 1. А-М; Т. 2. Н-Ь*. [*Wörterbuch der altukrainischen Sprache 14.-15. Jhh. Bd. 1. A-M; Bd. 2. N-B*]. Київ: Наукова думка.
- Франко, Іван (ред.) (1902): *Матеріяли до культурної історії Галицької Русі XVIII і XIX віку* [*Materialien zur Kulturgeschichte der galizischen Rus im achtzehnten und neunzehnten Jahrhundert*]. Львів: НТШ.
- Шацька, Галина (1993а): Галицько-Волинська держава і німці. В кн.: *Галицько-Волинська держава: передумови виникнення, історія, культура, традиції* [*Der Staat Galizien-Wolhynien und die Deutschen. In: Der galizisch-wolhynische Staat: Entstehungsvoraussetzungen, Geschichte, Kultur, Traditionen*]: Тез. доп. та повід. Міжнар. конф. (Галич, 19-21 серп. 1993). Львів, 115-116.
- Шацька, Галина (1993б): З історії німецькомовних островів у Галичині [*Aus der Geschichte der deutschsprachigen Inseln in Galizien*]. Матер. Другого міжнар. конгресу українців. Львів, 105-113.

MEMES UND DER KRIEG

Kateryna Bilyk

Der Artikel bietet ein transmediales Verständnis des Memes. Das Hauptmerkmal eines Memes in diesem Sinne ist das Potenzial und die Tendenz zur freien Bewegung der in einem Meme reflektierten Inhalte zwischen verschiedenen Medien. Ihre Entstehung steht in engem Zusammenhang mit dem Überdenken dessen, was im Meme dargestellt wird, und die regelmäßige Verwendung beeinflusst die assoziativen Verbindungen im Diskurs. Ein umfassendes Verständnis des Memes als Denkmuster wird formuliert, das diskursive Potenzial und die Perspektiven für weitere Forschung werden skizziert.

SCHLAGWÖRTER: Meme, Mem, Transmedialität, Intertextualität, Intermedialität, Assoziation, transmediale Kollokation, transmediale Konsoziation

Стаття пропонує трансмедіальне розуміння мему. Основною рисою мему в такому розумінні запропоновано вважати потенціал і тенденцію до вільного переміщення відбитого в мемі змісту між різними медіа. Їхнє виникнення тісно пов'язане з переосмисленням зображуваного у мемі, а регулярний вжиток впливає на асоціативні зв'язки у дискурсі. Сформульовано широке розуміння мему як мисленнєвого шаблону; окреслено дискурсивний потенціал та перспективи подальшого дослідження.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: мем, трансмедіальність, інтертекстуальність, інтермедіальність, асоціація, трансмедіальна колокація, трансмедіальна консоціація

1. EINLEITUNG

Memos werden aktiv erforscht und diskutiert, seit sie mit ihrer Erscheinung als Online-Phänomen das Internet und insbesondere die sozialen Netzwerke dominieren. Der Begriff hat sich fest als multimodale Gattung etabliert, nach dessen Verständnis Memos prototypisch aus einem Bild und einer Überschrift bestehen. Abweichend plädiert dieser Artikel dafür, den Begriff Meme weiter zu fassen, nämlich als ein rekurrentes transmediales Phänomen, das a) ein neu interpretiertes und oft vereinfachtes Verständnis eines seiner Elemente widerspiegelt, b) eine Variation innerhalb der dem Meme zugrunde liegenden Vorlage voraussetzt und c) die inhaltlichen Beziehungen zwischen seinen Elementen in neuen Iterationen bewahrt. In diesem Sinne ist ein Meme eine Art transmediale Kollokation, die einerseits die dauerhafte Assoziation zwischen den Elementen widerspiegelt, die zusammen mit dem Meme erschienen ist, und andererseits aufgrund dieser Assoziation existiert. Somit wird das Meme zum Träger einer neuen, mit seinen Elementen verbundenen Bedeutung, die den Diskurs durchdringt und ihn durch Wiederholung sättigt. Folglich ist das Meme als Genre verstanden, als humoristisches Bild, nur ein Sonderfall der Manifestation des Memes als Struktur zur Übermittlung und Veränderung von Informationen durch die Schaffung neuer assoziativer Verbindungen, die oft unbewusst auf der Ebene der Suggestion existieren.

Der Artikel konzentriert sich auf das grundlegende Merkmal des Memes – die Umdeutung des Abgebildeten und seine Fähigkeit, das Assoziationsnetz neu zu ordnen – sowie auf das damit verbundene imagologische Potenzial. Es wird versucht, das enorme Potenzial des Memes, etablierte Strukturen und Sichtweisen zu hinterfragen und mit dem Werkzeug der Theorie der Karnevalisierung zu betrachten. Dabei ist zu beachten, dass Memos oft den Weg der Vereinfachung und der Inflexibilität in der Interpretation des Dargestellten gehen, was einerseits zu einer

Ermüdung mit ihnen führen kann, andererseits zu einer mangelnden Bereitschaft der Rezipierenden, sich tiefergehend mit ihnen auseinanderzusetzen, was zu einer unkritischen Hinnahme der damit verbundenen zusätzlichen Bedeutung führen kann, die das Meme vermittelt.

Das hier vorgestellte Verständnis des Memes ist nah an Richard Dawkins' Verständnis von Meme im Sinne einer Einheit kultureller Überlieferung. In Abweichung dazu wird die Fähigkeit, ein bestehendes Phänomen durch seine regelmäßige Verwendung in demselben neuen Kontext neu zu definieren als konstituierendes Merkmal angesehen. Für Dawkins (1994) ist ein „meme“ (engl.) eine „Einheit für die *Imitation*“, der „neue Replikator, ein Substantiv, das die Assoziation einer Einheit der kulturellen Vererbung vermittelt“ (ebd.: 321, Herv. i. O.). Beispiele für „memes“ sind „Melodien, Gedanken, Schlagworte, Kleidermoden, die Art, Töpfe zu machen oder Bögen zu bauen“. Die Überlieferung dieser Einheiten erfolgt durch Imitation „im weitesten Sinne“ (ebd.). Die Definition von Dawkins betont das Überlieferungspotential des Memes. Der ursprünglich von Dawkins im Englischen verwendete Begriff „meme“ als Replikator der Kultur (parallel zum bereits existierenden Begriff „gene“, das als Replikator in der genetischen Evolution dient) wurde in die deutsche Sprache als „Mem“ eingeführt (ebd.). Die Gattung, die in ihrer prototypischen Auffassung als humoristischer kreolisierter Text verstanden wird, der aus einem Bild und einer treffenden Überschrift besteht, wird im Deutschen üblicherweise als „Meme“ bezeichnet und von Limor Shifman (2014) als „Kreative Ausdrucksformen mit vielen Beteiligten, durch die kulturelle und politische Identitäten verhandelt werden“ (ebd.: 180), definiert.

Ein Meme im Sinne einer Gattung wird hier als Variationsmuster verstanden, nicht als unterschiedliche Iterationen desselben Musters. Es wird in diesem Sinne als vielfältige, rekurrente Struktur definiert, die als Cluster existierender, registrierter, nicht registrierter und potenzieller, aber noch nicht realisierter Variationen auftritt, die demselben Muster folgen und als Variationen desselben Musters erkannt werden können. Der vorliegende Artikel plädiert für ein medienübergreifendes (transmediales) Verständnis des Begriffs „Meme“ als Oberbegriff und definiert die Manifestation des / der Meme(s) im Sinne eines primär assoziationsbasierten Musters kultureller Überlieferung. Gegenstand des Artikels ist auch die Struktur des Memes, v.a. das Prinzip der Entstehung seiner Variationen.

Der Artikel stellt Meme als Genre anhand von Memes über den russisch-ukrainischen Krieg dar, die im ukrainischen Diskurs sehr verbreitet sind. Seit dem Beginn der groß angelegten Invasion Russlands in der Ukraine (im Februar 2022) wird das Verständnis und die Reflexion des Krieges intensiv von Memes begleitet. Über militärische Ereignisse wird nicht nur in den Medien wie dem Fernsehen berichtet, sondern auch in den sozialen Medien, vor allem auf Telegram. Es sind verschiedene Nachrichtenkanäle entstanden, die auf relativ informelle und manchmal subjektive Weise über den Krieg in der Ukraine berichten. Dies und die relative inhaltliche Freiheit ermöglichen Kanäle, die sowohl von bekannten Persönlichkeiten als auch von solchen betrieben werden, die anonym bleiben wollen. Es gibt aggregierende, analytische Monitoring-Kanäle, Kanäle mit Witzen und Memes, Kanäle von Behörden und offiziellen Stellen sowie Kanäle von Analysten, die ihre offiziellen / subjektiven Berichte / Reflexionen veröffentlichen. Mit dem Ausbruch des Krieges erschienen auf diesen Kanälen auch Memes als Reaktion und Kommentar auf den Krieg. Für die hier beschriebene Analyse wurden mehr als 5.000 Variationen von Memes (einschließlich Bildern, Gifs, Stickern, Videos usw.) extrahiert, die in ukrainischen Telegram-Kanälen und teilweise in den Kommentaren zu Nachrichten in diesen Kanälen im Zeitfenster von Februar 2022 bis Mai 2023

veröffentlicht wurden. Das Material zeigt das Meme im Kontext von Transmedialität, d. h. seiner Fähigkeit, sich in verschiedenen Medien zu manifestieren und gleichzeitig zu existieren.

2. MEME ALS EIN TRANSMEDIALES PHÄNOMEN

Ende Oktober 2022 erschien eine Karikatur: eine dicke Frau, die in Grau dargestellt ist (tatsächlich handelt es sich um einen Teil des Denkmals, der diese Farbe hatte), während alles andere hell und bunt ist. Es entsteht der Eindruck einer Kombination aus Schwarz-Weiß-Film und einem Live-Bild. Die Frau sitzt auf dem Rücksitz eines Autos, außerhalb des Fensters – vielleicht nicht auf den ersten Blick erkennbar – befindet sich der Sockel, von dem sie entfernt wird, auf einem Regal hinter dem Rücksitz steht eine Balalaika, ein eher primitives dreisaitiges Musikinstrument, und eine Flasche – offensichtlich mit Alkohol (der als pars pro toto für die in die Ukraine gebrachte russische Kultur verstanden werden kann) und Möwen, die Odesa, eine Stadt am Meer, darstellen sollen (s. Abb. 1). Im Mai 2023 hatte das Bild 1.800 Aufrufe und 102 positive Reaktionen. Wie bei den Witzen enthält der Telegram-Kanal des Aggregators für Militärwitze keine Informationen über den Autor der Karikatur (Oleksandr Bronzov). Die Karikatur ist eine Antwort auf die Diskussion über den Abriss des Denkmals zu Ehren der russischen Zarin, Katharina der Großen, in Odesa; dieser Abriss wurde Ende Dezember 2022 abgeschlossen¹.



Abbildung 1: „Ich möchte Odesa gar nicht verlassen“ (Übers. KB)².

Das humoristische Potenzial von Bronzovs Karikatur wird erst im Kontext anderer ähnlicher Bilder, die dem gleichen Schema folgen, deutlich. Ein Beispiel ist ein Beitrag auf einem anderen Telegrammkanal, in dem zwei Fotos in einer logischen und zeitlichen Abfolge, die sich erschließt,

¹ Ich werde nicht auf die versklavende Politik der Zarin und die Gründe für die Wiederherstellung ihres Denkmals eingehen, das von den Bolschewiken abgerissen wurde.

² Quelle: <https://dumskaya.net/news/ekaterina-ii-voobshche-ne-hochu-uezzhat-iz-odess-169751/> [18.12.2023], bei Telegram zitiert unter <https://t.me/wartimejokes/8230> [18.12.2023].

wenn der Kontext verstanden wird, untereinander angeordnet sind. Das erste Foto ähnelt in seinem Aufbau stark dem oben beschriebenen Bild, was nicht verwunderlich ist, da das Video, zu dem es gehört, als Vorlage für das oben beschriebene Bild mit dem zerstörten Denkmal diente. Das zweite Bild zeigt ein Foto des Oberbefehlshabers der ukrainischen Armee, Valeriy Zaluzhnyi. Die beiden Bilder treten in einen Dialog: „Ich will hier nicht weg!“ – „Das wirst du nicht“ (s. Abb. 2). Das erste Bild hebt durch bewusst falsches „Schreiben nach Gehör“ die Aussprache des Russischen hervor, die für „das russische Russische“ charakteristisch ist (es wird in der Ukraine so nicht gesprochen), während Zaluzhnyi auf Ukrainisch „antwortet“: „Du wirst nicht gehen“. Die implizite Bedeutung der Antwort von Zaluzhnyi im Zusammenhang mit der Kombination der beiden Bilder ist, dass die Brücke zerstört werden wird. Im Mai 2023 hatte das zweite der analysierten Bilder (Abb. 2) 1.547 positive Reaktionen (Likes), mit über 20.000 Aufrufen.



Abbildung 2: oben: „Ich will hier nicht weg!“ (Übers. KB); unten: „Kannst du auch nicht.“ (Übers. KB)³.

Beide Memes, beide Bilder (Abb. 1 und 2) sind eine Weiterentwicklung des berühmten viralen Memes „Ich will die Krim nicht verlassen“, das seinen Ursprung in einem im August 2022 veröffentlichten Video hat, in dem eine Frau, die nach der russischen Besetzung der Halbinsel („die Besetzerin“) dorthin gezogen ist, während der Fahrt in einem Auto in Tränen ausbricht und sich darüber beklagt, dass sie Alushta (einen Ferienort an der Südküste der Krim) nicht verlassen will, weil dort alles so „gemütlich, so heimelig“ ist. Dies geschah zeitgleich mit dem Angriff auf die Krim-Brücke. Dieses Video hat zahlreiche Veröffentlichungen auf YouTube, viele Parodien (s. Abb. 3), musikalische Remixe (s. Abb. 4) und eine große Anzahl klassischer Memes in Form von Bildern mit Bildunterschriften hervorgebracht. Um dies zu verdeutlichen, wollen wir auf die Karikatur mit der grauen Dame zurückkommen, die eine Weiterentwicklung des Memes „Ich will die Krim nicht verlassen“ ist. Der Effekt des Lachens wird nicht nur durch das Wiedererkennen des kulturellen (politischen) Kontextes wie bei der Karikatur erreicht, sondern auch durch die grafische Darstellung, die auf einer bekannten Vorlage basiert. Neue Memes zeigen oft Figuren in der gleichen Pose auf

³ Quelle: <https://t.me/romandonik/3451> [18.12.2023].

dem Rücksitz eines Autos oder die viralen Worte einer Frau, die dem Meme seinen Namen gab („Ich will hier nicht weg, alles ist so gefühlvoll und gemütlich.“); sie werden als Sample und Grundlage für einen musikalischen Remix verwendet. Die neue Variante gibt dem Meme eine Weiterentwicklung, einen neuen Höhepunkt. Schifman (2014) betrachtet die Variation als eines der zentralen Merkmale von Internet-Memes, da sie „nutzergenerierte Nachahmungen in Form von Parodien, Remixen oder Mashups auslöst“ (ebd.: 10). Variabilität, oder nach Meinung der Autorin der Bruch mit dem ursprünglichen Kontext, dessen Umdeutung und Verfestigung durch Wiederholung, ist die Grundlage für ein Meme.



Abbildung 3: Parodie auf „Ich möchte die Krim nicht verlassen“⁴.

Ein weiteres konstitutives Merkmal des Memes ist nach Schifman seine Intertextualität, die so zu verstehen ist, dass Memes sich inhaltlich und formal aufeinander beziehen und nicht auf den Originaltext: Sie „beziehen sich oft auf komplexe, kreative und überraschende Weise aufeinander“ (ebd.: 10). Was die Quelle betrifft, sollten Memes nicht als eine Form der Intertextualität interpretiert werden, die hier in Anlehnung an Werner Wolf (2018) als „externe Verweise eines gegebenen Textes auf Prätexte oder Gruppen von Prätexten, die sich innerhalb eines Werkes nachverfolgen lassen“ (ebd.: 66) verstanden werden. Intertextuelle Bezüge sind kein definierendes Merkmal von Memes, obwohl sie das Phänomen Meme zweifelsohne begleiten, da sich die primäre Bedeutung des Dargestellten in der Regel auflöst. Auch die Intermedialität, die Wolf als „Grenzüberschreitung zwischen Medien im obigen Sinne interpretiert, Intermedialität ergänzt also ‚Intramedialität‘“ (ebd.: 66), charakterisiert das Phänomen des Memes nicht vollständig. Es gibt intertextuelle oder – häufiger – intermediale Verbindungen zwischen Memes, d. h. der „Dialog“ zwischen Memes wird als Intertextualität angesehen (s. Abb. 2).

⁴ Quelle: <https://youtu.be/OHKI7hLINsg> [18.12.2023].

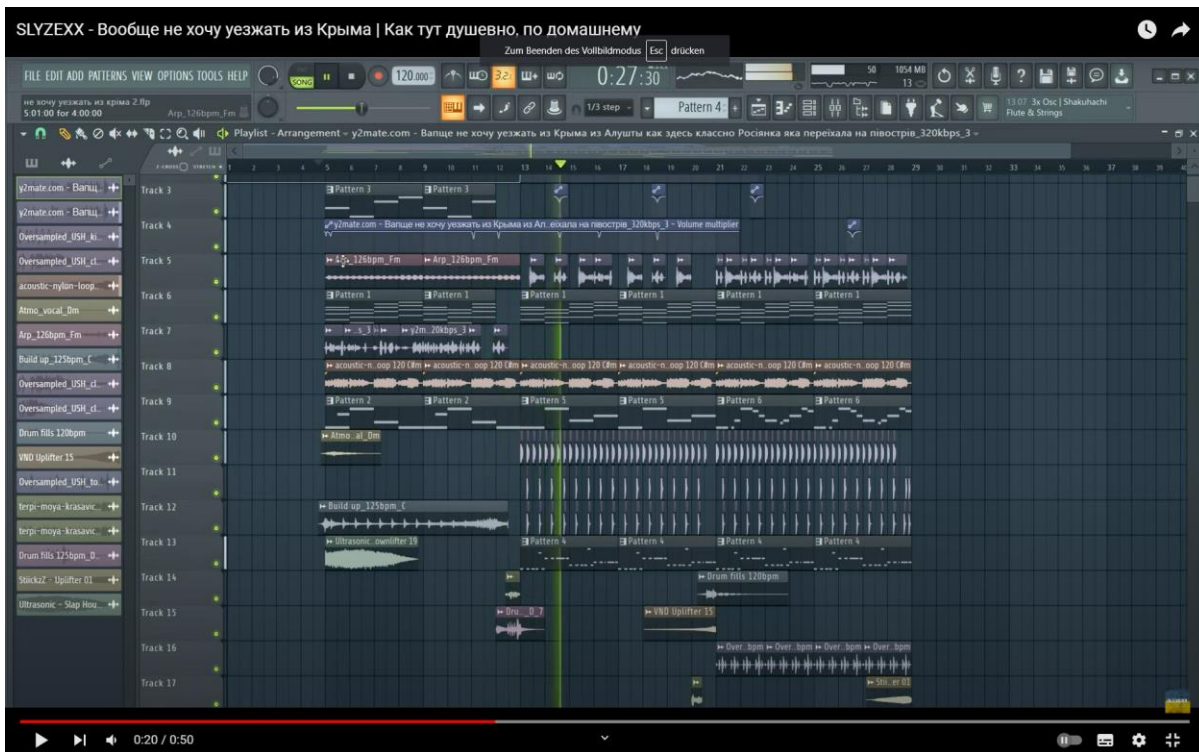


Abbildung 4: Ein Track von SLYZEXX verwendet sowohl Ausschnitte aus dem Tonband „Ich möchte die Krim nicht verlassen“, als auch Verweise auf weitere Memes, im Sinne der von vielen Forschenden hervor- gehobenen Intertextualität eines Memes⁵.

Der ursprüngliche Kontext und die Perspektive der gefilmten Person sind für das Meme „Ich will die Krim nicht verlassen“ nicht mehr relevant. Die Absurdität der Situation, die von den Ukrainer:innen sehr wohl wahrgenommen wurde, war Anstoß für die Schaffung des Memes und seine Verbreitung, wobei bereits eine Umdeutung des Kontextes des Memes stattgefunden hat – nämlich die naive Verzweiflung der Besitzerin, die auf keine Sympathie stößt. Der ursprüngliche Kontext hat sich aufgelöst und ist nicht mehr relevant. Im Gegensatz zu einem Symbol, das sich tatsächlich auf ein anderes Phänomen bezieht, ist ein Meme frei von diesem Bezug und es kommt zu einem Bruch mit der ursprünglichen Bedeutung. Folglich wird eine neue Bedeutung geschaffen, die nicht unbedingt mit dem ursprünglichen Kontext korreliert, sie kann wie von Grund auf neu geschrieben werden und wird durch Wiederholung in ihrer neuen Interpretation im Diskurs (und im Gedächtnis) verankert. Dirk von Gehlen (2020) fasst dieses charakteristische Merkmal von Memes wie folgt zusammen: „Ein Spiel mit Metadaten. Die memetische Bedeutung wird aus ihrem ursprünglichen Kontext herausgelöst und in einen neuen Kontext gestellt“ (ebd.: 24). Das Zeichen, die Repräsentation, hat sich von dem gelöst, was es repräsentiert, und existiert nun unabhängig vom ursprünglichen Kontext, indem es (nach dem Prinzip der Kontiguität) die Kontexte absorbiert, in denen es verwendet wird; gleichzeitig ist das Meme-Zeichen extrem reduziert und vereinfacht. Der Bruch mit dem ursprünglichen Kontext, seine Neuinterpretation und die Verankerung in einem vertrauten Muster sind für das Meme grundlegend.

⁵ Quelle: <https://youtu.be/3GuvfsH7s9c> [18.12.2023].

Innerhalb der einzelnen Meme-Gruppen sind die Grenzen zwischen den Medien sehr fließend. Während die ersten Internet-Memes, die sogenannten *Image Macros*, ein statisches Bild enthielten (vgl. ebd.: 11), das immer wieder kopiert wurde und den Kontext und das Muster des Memes bildete, das mit verschiedenen Bildunterschriften variiert wurde, ist es in der heutigen Verwendung des Memes nicht ungewöhnlich, dass ein Video auftaucht, das auf ein Foto mit Bildunterschrift reduziert wird. Das nächste Video taucht als Nachbildung auf; eine spätere Beschreibung oder ein Kommentar beziehen sich auf das ursprüngliche Video und das Meme existiert weiterhin in Textform und wird in seiner Meme-Bedeutung erfasst und verwendet. Die Existenz und Entwicklung eines Memes findet also gleichzeitig in vielen Medien statt, was eher dem Begriff der *Transmedialität* entspricht, den Rajewsky (2005) als die Fähigkeit eines Phänomens versteht, sich zu manifestieren „across a variety of different media“ (ebd.: 46). Transmedialität wird von Rajewsky (2002) definiert als „medienunspezifische Phänomene, die in verschiedenen Medien mit den dem jeweiligen Medium eigenen Mitteln ausgetragen werden können, ohne daß hierbei die Annahme eines kontaktgebenden Ursprungsmediums wichtig oder möglich ist“ (ebd.: 206). Das Meme „Ich will die Krim nicht verlassen“, das als Video seinen Anfang nahm, breitet sich in Bildern, in Musik und in Texten aus. Das bestehende Meme, verstanden als Cluster von Variationen, ist nicht an ein einziges Medium gebunden und kann potenziell in vielen Medien seinen Ausdruck finden. Während sich die Meme-Forschung bisher auf den Bereich des Internets konzentrierte, ist eine medienübergreifende Transformation von Internet-Memes in reale, formbare Objekte möglich (vgl. Abb. 5 und umgekehrt, vgl. Abb. 7 und 8). Für die weitere Forschung birgt dieser mediale Übergang ein großes Potenzial, da dadurch eine größere Menge an Material und Medien für die Forschung zugänglich gemacht wird. Ein Meme kann somit als eine semiotische Brücke fungieren.



Abbildung 5: Pullover mit Schriftzug „Ich möchte die Krim nicht verlassen“ (Übers. KB). Im Hintergrund Variation von „Der Schrei“ von Edvard Munch⁶.

⁶ Quelle: <https://customprint.market/ru/product-hoodies-men-h1hm-i00a48elwh00ms> [18.12.2023].

3. EIN MEME IM LICHT DES KARNEVALS: UMDEUTUNG UND VIRALITÄT

Mihail Bahtins Theorie der *Karnevalisierung* kann die oben genannten Merkmale der Funktionsweise von Memes erklären. Seiner Meinung nach begleitet das karnevalistische Denken die Gesellschaft an Wendepunkten. Der russisch-ukrainische Krieg ist zweifellos ein solcher Moment in der Geschichte, so dass es ganz natürlich ist, dass sein Verständnis nicht nur ernst, sondern auch von Karnevalisierung geprägt ist. Memes können als einer der Träger des Karnevals betrachtet werden. Karneval konstituiert sich durch homerisches Gelächter und ist ein Höhepunkt der Zusammenkunft. Die ganze Gesellschaft ist im Karneval vereint; die Grenzen zwischen Arm und Reich, Oben und Unten⁷, Geburt und Tod werden für die Dauer des Karnevals aufgehoben und neu gezogen. Das karnevalistische Lachen ist durch eine Verschiebung der axiologischen Koordinaten gekennzeichnet, das Alltägliche wird zum Erhabenen, das Negative wird als etwas Wünschenswertes und Notwendiges bewertet (vgl. Bahtin 1965: 9ff.).

Dementsprechend ist der Karneval eine starke verbindende Kraft. „Der Karneval ist nicht etwas, das man sich anschaut, sondern etwas, in dem man lebt. Solange der Karneval stattfindet, gibt es für niemanden ein anderes Leben als das des Karnevals. [...] Der Karneval kennt keine räumlichen Grenzen. Während des Karnevals kann man nur nach seinen Gesetzen leben, d. h. nach den Gesetzen der karnevalistischen Freiheit. [...] dies ist ein besonderer Zustand der ganzen Welt, ihre Wiederbelebung und Erneuerung, an der alle beteiligt sind“ (ebd.).

Alle beteiligen sich am sogenannten *Meme-Game* – Politiker:innen, Botschafter:innen, Prominente, Redakteur:innen von Nachrichtenkanälen und die Leser:innen dieser Kanäle. Gemeinsames Lachen ist die Kraft, die die virale Verbreitung von Memes antreibt. Jede:r kann Autor:in eines Memes sein, und Memes, die im Kommentarbereich eines Nachrichtenkanals veröffentlicht werden, können auch im Nachrichtenkanal selbst veröffentlicht werden. Jede:r kann auf ein Meme reagieren, unabhängig von hierarchischen Beziehungen, die während des Karnevals neu definiert werden und verschwinden. Lachen (das verbindende Karnevalslachen, das Gegenteil von Satire bei Bahtin) verursacht Reaktionen, Reposts, Weiterleitung von Memen, Schaffung neuer Memes – und sorgt für eine massenhafte Replikation und Neumodellierung von Memes, die den Diskurs durchdringen und alle Leser:innen zu Teilnehmer:innen des Karnevals macht.

Das Meme beinhaltet eine Verschiebung der axiologischen Koordinaten, ein Überdenken von Bedeutungen und Inhalten, Bewertungen und Richtlinien. Eines der grundlegenden Merkmale des Memes ist die Transformation der Bedeutung des dargestellten Elements, und die „Logik des Gegenteils“ des Karnevals macht solche Transformationen möglich. Es ist jedoch wichtig, dass die transformative Kraft des karnevalistischen Lachens uns erlaubt, das Verzerrte und Falsche zu entlarven. Olena Snytka, eine ukrainische Linguistin, die sich aktiv mit hybrider Kriegsführung, Suggestion und dem gegensuggestiven Potenzial von Karnevalsformen befasst, stellt fest: „Karnevalistische Formen der Gegensuggestion zerstückeln, „entlarven“ politisch etikettierte Situationen zur Parodie und zum Lachen, demontieren Narrative und schaffen einen Raum der kompromisslosen Entsakralisierung“ (Snytka 2019: 84). Die obige Analyse des Memes über eine Frau, die die Krim nicht verlassen will (Abb. 1-5), legt die verzerrte Logik offen und verdeutlicht die

⁷ In verschiedenem Sinne: vom physiologischen bis sozialen Sinne.

groteske Natur der Erfahrungen eines „Besatzers“. Die weitere Verbreitung des Memes verstärkt ein neues, umgedeutetes Verständnis des Dargestellten.

Karnevalisierung und Narretei erklären auch die häufige Verwendung von Tabuobjekten als Memes, vor allem in den Mainstream-Nachrichtenkanälen, wo sie oft als Kommentare veröffentlicht werden. Ein Beispiel ist das Meme über die „Makeyevka-Quelle“, das auf einem empörten Tweet eines Bewohners der besetzten Gebiete im Donbas über Fäkalien in einer Trinkwasserquelle basierte. Dieser Tweet wurde schnell zum Inbegriff der „neuen Ordnung“ in den vorübergehend von Moskau besetzten Gebieten, die mit Zerstörung, sinnloser und rücksichtsloser Verschmutzung einhergeht. Auf Wikipedia wurde ein Artikel über den „Makeevsky Rodnichok“ als wichtiges Kulturdenkmal in den besetzten Gebieten erstellt (der Artikel wurde inzwischen gelöscht und es ist verboten, neue Artikel mit diesem Titel zu erstellen). Auf der Tourismusplattform Tripadvisor ist „Makeevsky Rodnichok“ jedoch als Hotel aufgeführt und erhielt von den Karnevalsteilnehmer:innen eine hohe Bewertung (Abb. 6).

The screenshot shows the Tripadvisor interface for 'Hotels in Makiivka'. At the top, there's a search bar and navigation links like 'Bewertung', 'Reisen', 'Benachrichtigungen', and 'Login'. Below the search bar, there are filters for 'Ankunftsdatum' and 'Abreisedatum', and a guest selection for '1 Zimmer, 2 Erwachsene, 0 Kinder'. A map shows the location of Makiivka. The main content area lists '14 Unternehmen in Makiivka' and includes a travel warning: 'Es wird derzeit aufgrund von bewaffneten Konflikten und hohen Sicherheitsrisiken von Reisen in die Ukraine abgeraten.' The first hotel listed is '1. Rodnichok', which has a high rating and a review that says: 'Super gut! Es ist einfach der beste Ort zum Entspannen! Wir werden auf jeden Fall wiederkommen. So gutes Wasser gibt es nicht einmal in der Schweiz.'

Abbildung 6: Screenshot der Webseite Tripadvisor: Unterkünfte in Makiivka⁸.

Auch die Sakralität von Tod und Beerdigung wird im Karneval aufgehoben. Die Säcke für die Leichen der russischen Soldaten werden mit Müllsäcken gleichgesetzt (s. Abb. 8), denn in diesen

⁸ Quelle: https://www.tripadvisor.de/Hotel_Review-g2689831-d6516956-Reviews-Rodnichok-Makiivka_Donetsk_Oblast.html [09.10.2023].

schwarzen Säcken holen die Russen ihre Toten vom ukrainischen Boden. Ein weiteres Meme, das den Karneval veranschaulicht, ist das Meme mit Billy Herrington, einem Darsteller des Gay-Porno-Subgenres Gachimuchi. Dieses Meme stammt ursprünglich aus dem japanischen Raum, wird aber im ukrainischen (und neuerdings auch im amerikanischen) Diskurs über den Krieg aktiv verwendet. Sticker, Bilder und Gifs werden oft in Kommentaren als Zeichen einer positiven Bewertung der Aussage gepostet. Das gleiche Meme wurde vom Nachrichtenkanal der ukrainischen Stadt Nikopol (ca. 70.000 Abonnent:innen) im Namen und im Emblem des Kanals verwendet (Abb. 7); die Stadt wird seitdem manchmal scherzhaft „Gachipol“ genannt. Nach der Zerstörung des oben erwähnten Denkmals von Katharina II (s. Abb. 1) wurde auf der Website des ukrainischen Präsidenten eine Petition veröffentlicht, in der gefordert wurde, das berühmte Denkmal in Odesa durch ein Denkmal für den bereits erwähnten Pornodarsteller Billy Herrington (Матвеев 2022) zu ersetzen, der die Figur der Zarin, deren Politik für die Ukraine destruktiv war, und die Entscheidung, ihr ein Denkmal zu errichten, travestiert.



Abbildung 7: Das Titelbild des Nachrichtenkanals von Nikopol mit dem Titel „Unmittelbar Gachi UA“ zeigt das Gesicht von Billy Herrington in einem Trainingsanzug in den Farben der ukrainischen Flagge⁹.

Der Karneval, das vereinigende Lachen, trägt dazu bei, das Phänomen zu überdenken und die mit dem Bild verbundene Bedeutung zu verändern. Die Übertragung einer neuen, vereinfachten und umgedeuteten Bedeutung wird einfach und schnell verbreitet, da das Meme, ein transmediales Phänomen, *von seinem kulturellen Erbe befreit* wird. Das Lachen erleichtert seine Vervielfältigung, Wiederveröffentlichung und Variation. Im Gegensatz zu „traditionellen“ Propagandatekten, offiziellen Reden und Erklärungen von Personen, die den Behörden nahestehen, die nur von einer autoritären oder von den Behörden sanktionierten Position aus gesendet oder verbreitet werden können, werden Memes von der Gemeinschaft reproduziert. Aufgrund der Replikation und Wiederholung von Memes, der Aktualisierung ihrer Bedeutung im Diskurs und der relativ geringen Wissenserwartung und des kulturellen Hintergrundwissens sind Memes leichter zu verarbeiten als

⁹ Quelle: https://t.me/gachi_defence [18.12.2023].

komplexe Texte im weiteren Sinne. Dies gilt insbesondere für diejenigen, die mit dem Muster vertraut sind, da das Schema bereits existiert.



Abbildung 8: Eine schwarze Mülltüte in Leipzig, Nordplatz. Text: „Warum wurde der Ork nicht von der Straße weggeräumt?“¹⁰

Die relative Einfachheit des Memes wirkt sich auch auf die Länge seines Lebenszyklus aus. Früher oder später ermüdet das Meme und wird nicht mehr aktiv im Diskurs verwendet (oder ist unerwünscht). Es kann Ausbrüche der Wiederbelebung erleben, meist angeheizt durch eine neue aktuelle und sozial und politisch wichtige Situation, die es ermöglicht, es durch neuen Kontext zu reaktualisieren (vgl. Abb. 1 und 3).

4. DIE STRUKTUR EINES MEMES

Die Struktur eines Memes folgt der Struktur eines Witzes (dem Inkongruenzmodell), d. h. zwischen dem Kontext des Witzes, dem dargestellten Kontext und unseren Erwartungen an diesen Kontext, sowie der Pointe, die den Kontext auf unerwartete und unlogische Weise übertreibt oder uminterpretiert, besteht eine Spannung oder Inkongruenz, die zu Lachen führt. In der Regel gibt eine

¹⁰ Quelle: Privatnachricht der Autorin des Memes, eine Story bei Instagram.

visuelle Komponente, z. B. ein Foto oder Video, den Kontext vor, während eine verbale oder musikalische Komponente die Pointe setzt. In der Regel ändert sich bei der Variierung des Memes nur ein Element, während das andere gleich bleibt. Die unveränderte Komponente gibt dem Meme in der Regel seinen Namen. Bei klassischen Memes blieb das Bild gleich, aber die Bildunterschrift variiert (s. Abb. 2 und 8). Bei neueren Formen von Memes kann die Pointe gleich bleiben, aber der Kontext kann sich ändern (Abb. 1). Beide Strukturelemente haben das Potenzial, sich frei zwischen den Medien zu bewegen. Hervorzuheben ist, dass die Variation die kontextuelle Verbindung zwischen den Komponenten des Memes bewahrt, eine Art Neuinterpretation des ursprünglichen Kontextes, der mit dem Meme erschienen ist. Sie beruht häufig auf der Schaffung oder Verstärkung einer grotesken, anderen, absurden oder ironischen Bedeutung einer Situation.

Ebenso interessant ist das Potenzial für Implikationen: Durch Variationen, Replikation und gesteigerten Wiedererkennungswert durch Wiederholung kann ein Meme auf seinen Namen oder seine „Pointe“ reduziert und nur noch als Verweis auf ein ganzes Cluster von Memes verwendet werden. Durch diese Verwendung des Meme-Namens wird der Schlüsselsatz zu einem Kommentar zum vorherigen Kontext (Gachimuchi-Memes), wodurch ein komplettes Meme entsteht (in ähnlicher Weise kann der Schlüsselsatz eines berühmten Witzes verwendet werden). Der Kontext wird dann umgedeutet und nach dem Modell, das das Meme charakterisiert, interpretiert. Angesichts des subtextuellen Potenzials von Memes kann man davon ausgehen, dass viele Bedeutungen, viele kulturelle Phänomene sowohl in ihrer vollen und ursprünglichen Bedeutung, mit der Übertragung und dem tiefen Verständnis des Kontextes, als auch in einem viralen, vereinfachten, ironischen Sinn verbreitet werden können.

Ein Meme ist also ein transmediales Genre, das strukturell einer Anekdote ähnelt (es enthält eine These und eine Pointe, die diese These widerlegt) und als eine Ansammlung möglicher Variationen existiert. Normalerweise ist eines der Elemente eines Memes (die These oder die Pointe) Gegenstand von Variationen, während der unveränderte Teil dem Meme seinen Namen gibt. Die Neuinterpretation der in der Pointe ausgedrückten These bleibt in den nachfolgenden Variationen unverändert und bildet den Kontext – eine neue Bedeutung der These, die von einer Iteration des Memes auf die nächste übertragen wird. Die virale Verbreitung von Memes unter dem Publikum ermöglicht es, den Diskurs mit Beispielen für die Verwendung der These in einer neuen Bedeutung aufzuladen, wobei die ursprünglichen Assoziationen, die mit ihr verbunden sind, möglicherweise umgeschrieben werden und neue Assoziationen entstehen. Die These und die Pointe werden in der Regel über verschiedene Medien verbreitet und können plurimedial sein.

Die Häufigkeit, Variabilität und das komplexe Netz intertextueller Verbindungen zwischen Memes schaffen ein Netz neu interpretierter Bedeutungen, das den ukrainischen Diskurs über den Krieg durchdringt. Diese Bedeutungen begleiten den Diskurs in Form von Assoziationen und bieten ein bestimmtes Modell der Informationsinterpretation. Das Modell der dreigliedrigen Assoziation (angewandt auf Kollokationen in Almela et al. 2013: 233) wird auf Memes in einem erweiterten Sinne anwendbar; demnach sind nicht nur Assoziationen wichtig, sondern auch der Kontext, in dem sie auftreten. Die Art der Neuinterpretation, die neue Bedeutung, durch die die Elemente des Memes verbunden werden, wird zum dritten Glied (Kontext) der Assoziation und wird zu einem neuen Teil der Bedeutung des Abgebildeten.

Die feste Assoziation zeigt sich in der Leichtigkeit ihrer Reaktivierung, die nicht nur die Struktur des Memes, sondern auch den Kontext, die sekundäre Bedeutung als Interpretationsebene in den neu

geschaffenen Witz einbezieht. Ein Beispiel hierfür ist ein großer schwarzer Müllsack in der Nähe einer Kirche auf dem Leipziger Nordplatz, der aufgrund der Parallele zum bereits erwähnten Meme über Müllsäcke trotz der geografischen Entfernung und des unterschiedlichen kulturellen Kontexts sofort mit der Leiche eines russischen Soldaten in einer Plastiktüte assoziiert wird (s. Abb. 8).

5. MEME ALS SCHNITTSTELLE FÜR DEN SACHVERHALTSTRANSFER

Das oben Gesagte bedeutet, dass ein Meme im weitesten Sinne zu einer Schnittstelle für die Übermittlung von Informationen, Verbindungen und Zusammenhängen zwischen Phänomenen wird. Aufgrund seiner Einfachheit und viralen Verbreitung wird ein Meme (als Genre) zu einem Träger des in ihm enthaltenen Kontextes und zu einer Verbindung zwischen Assoziationen, die den Diskurs mit neuen Bedeutungen auflädt.



Появились кадры того, как украинский Байрактар отвлекал российских моряков на крейсере «Москва»

Abbildung 9: Waschmaschinen-Köder: „Es ist Bildmaterial aufgetaucht, das zeigt, wie der ukrainische Bayraktar die russischen Marinesoldaten auf dem Kreuzer Moskwa ablenkt.“ (Übers. aus dem Russischen KB)¹¹.

Aus der Menge der Memes, die im Diskurs über den Krieg Russlands in der Ukraine aufgetaucht sind, können wir eine Reihe von Assoziationen ableiten, die sich sowohl auf die ukrainische Seite als auch auf die andere Seite beziehen. Die Memes stellen die ukrainischen Soldatinnen und Soldaten meist als tapfere, gut ausgerüstete, zielsichere, mutige und in jeder Hinsicht attraktive Krieger und Kriegerinnen dar, die für die Freiheit ihres Heimatlandes kämpfen und sich ihrer Mission bewusst sind. Das Bild der anderen Seite – des russischen Soldaten – wird vor allem als Plünderer charakterisiert, wobei Waschmaschinen und Toiletten aus geplünderten Häusern zu seinen Attributen gehören. Solche Attribute der Russen waren vor allem während ihrer kurzzeitigen Besetzung von Städten und Dörfern in der Nähe von Kyjiw relevant, als sie Anfang 2022 durch ukrainisches Gebiet zogen und die Bevölkerung aktiv von ihrem Eigentum befreiten (s. Abb. 9). Darauf spielt das Meme an, das erklärt, warum die Russen die Rakete verfehlten, die den Kreuzer

¹¹ Quelle: Telegram.

Moskwa, das Flaggschiff der russischen Schwarzmeerflotte, versenkte. Diese Episode spiegelt sich in dem ersten Meme wider, das sich international verbreitet hat: „Russian Warship, go fuck yourself“. Eine kleine Garnison ukrainischer Soldaten, die sich zu Beginn des Krieges auf der Insel Zmijinyj befand, weigert sich in lakonischer, derber Form, den vom Lenkwaffenkreuzer „Moskau“ aus gegebenen Kapitulationsbefehl auszuführen. Diese Weigerung wurde zwar als ein Audio gesendet, erhielt aber bald eine semantisch ähnliche grafische Verkörperung (Abb. 10). Die Dramatik der Situation: die Gefahr, sofort getötet zu werden (glücklicherweise überlebte der Soldat), das Heroische, Erhabene im Bild (es handelt sich um eine Briefmarke und um einen Aufkleber) koexistiert mit einer rüden Geste, es entsteht ein Karnevalisierungseffekt, durch den ein russisches Schiff mit einem symbolischen Namen gedemütigt wird.

Das Meme charakterisiert die russischen Invasoren mit schmutzigen, abgenutzten Uniformen aus dem Zweiten Weltkrieg, rostigen, explodierenden Panzern, fragwürdigen Entscheidungen und schwarzen Leichensäcken. Die Wiederholung von meliorativen Bildern ukrainischer Soldaten oder peiorativen Bildern der militärischen Besatzungstruppen offenbart zum einen das verbindende Potenzial des gemeinsamen Lachens und des Zugehörigkeitsgefühls und bildet zum anderen ein neues assoziatives Netzwerk. So tragen Memes dazu bei, einen Diskurs zu gestalten, der das Bild des Selbst und das Bild des Nachbarn widerspiegelt. Aus der imagologischen Perspektive, der zufolge „our images of foreign countries, people and cultures mainly derive from selective value judgements (which are in turn derived from selective observation) as expressed in travel writings and in literary representations“ (Beller 2007: 5), sind Memes nicht zuletzt ein Versuch, das Bild eines Nachbarlandes neu zu definieren (und dieses Bild letztlich zu exportieren). Als unmittelbare Nachbar:innen und Zeitzeugen sind die Ukrainer:innen nun diejenigen, die die „selektiven Beobachtungen“ über den Krieg und die Kriegsbeteiligten im Westen um weitere Beobachtungen erweitern.



Abbildung 10: Ein Aufkleber mit dem Meme „Russian Warship“ auf einem Laptop als Zeichen der Zugehörigkeit und Positionierung¹².

¹² Quelle: Foto aus eigener Sammlung.

Es ist jedoch anzumerken, dass Memes nicht einfach zu rekodieren und zu übersetzen sind. Es ist die tiefe Diskursivität, die verhindert, dass das Meme frei in einen anderen kulturellen Kontext übertragen werden kann. Es ist erwähnenswert, dass sich in den ersten Monaten des Krieges die Vorstellung eines umfassenden Krieges zwischen Russland und der Ukraine im Lichte von „Der Herr der Ringe“ herausbildete, in dem das Wort „Orks“ vorkommt, das im ukrainischen Diskurs zu einem festen Begriff für russische Invasoren geworden ist. Telegram-Kanäle veröffentlichten Warnungen für Nutzer:innen, die aktiv Informationen über den Krieg in englischsprachigen Quellen verbreiteten, dass trotz der großen Bedeutung der Verbreitung von Informationen über den Krieg an westliche Leser:innen der metaphorische Vergleich von Russen mit Orks für ein ausländisches Publikum nicht verständlich wäre. Man kann also davon ausgehen, dass Memes mit ihrem Potenzial, Lachen hervorzurufen, in gewisser Weise zu einem Lackmustest für die Abgrenzung des Diskurses geworden sind, denn um sie zu verstehen, muss man sowohl den ursprünglichen Kontext und das eigentliche Ereignis kennen, auf das das Meme reagiert, als auch die Vorlage (oder eine ausreichende Anzahl von Auseinandersetzungen mit ihr und den Wunsch, sie zu verstehen) sowie die notwendige Bereitschaft, die neue Bedeutung zu teilen, die bei der Neuinterpretation im Prozess der Schaffung eines neuen Memes entsteht.

Auf diese Weise unterscheiden sich die von der Gemeinschaft geschaffenen und verbreiteten Memes grundlegend von den Phänomenen der klassischen Propaganda sowjetischer Prägung, denen ein diskursives Element fehlt. Snytko zufolge sind die Moskauer Medientexte „im Geiste der sowjetischen Propaganda entstanden, bei der eine Person nur die Botschaft aufnehmen muss, die ihr angeboten wird. Es gibt keine destruktive Form des Lachens, die Muster durchbricht, und keine dynamische Form des Karnevals“ (Snytko 2019: 14). Das Fehlen der Diskursivität und des karnevalistischen, verbindenden Elements erklärt auch die fast vollständige Abwesenheit und Hilflosigkeit der von der Gegenseite produzierten Memes, denn es gibt kein verbindendes Lachen, keinen Wunsch, die neu geschaffene Bedeutung zu teilen, und dementsprechend auch kein Potenzial zur Replikation. In solchen Fällen kann die Replikation durch so genannte Bot-Farmen erfolgen, d. h. durch Personen, die angeblich im Namen echter Leser:innen von einer großen Zahl von Konten aus nach der Vorlage des Auftraggebers geschriebene Nachrichten produzieren, was von Moskau in seinem Krieg gegen die Ukraine häufig genutzt wird. Ein Beispiel dafür ist die Propagandakampagne, die Russland im letzten Winter (2022-23) parallel zum Beschuss ukrainischer Transformatoren und zu Angriffen auf das ukrainische Stromnetz im Allgemeinen startete, um die Bevölkerung der Ukraine ohne Strom-, Kommunikations- und Wasserversorgung zu lassen. #lightonzelenskyoff – diese Kampagne sollte den Eindruck totaler Empörung in der Bevölkerung erwecken und ihrem Szenario zufolge sollten Nachrichten geschrieben werden, die angeblich im Namen von Ukrainer:innen geschrieben wurden und die ukrainische Regierung für die fehlende Stromversorgung kritisierten. Die Kampagne scheiterte jedoch, unter anderem weil eine automatische Übersetzungssoftware verwendet wurde (hauptsächlich Google Translate, DeepL spricht erst seit einigen Monaten Ukrainisch) und es zu Fehlern aufgrund von Homonymie kam, wie in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Homonymisch bedingte Fehler, die dem Meme „Höllisches Mehl“ zugrunde liegen.

Russischer Ausdruck	Konzipierte Bedeutung	Homonym	Bedeutung des Homonyms	Tatsächlicher Ausdruck im Ukrainischen	Tatsächliche Bedeutung
адские муки	Höllenqual	муки pl. – мука Gen.	Qual – Mehl	пекельні борошна	höllisches Mehl
нет больше мочи	Kann nicht mehr (habe keine Kraft mehr)	нет мочи – нет мочі	Keine kraft – keinen Urin	немає більше сечі	habe keinen Urin mehr
полстраны	das halbe Land	полстраны – пол страны	die Hälfte – der Boden	підлога країни	der Boden des Landes
электропитание	Stromversorgung	питание	Versorgung – Ernährung	електрохарчування	Stromernährung

Solche Fehler wurden zum Ausgangspunkt für die entsprechende Welle von Memes im ukrainischen Diskurs, die Variationen und Nachbildungen des Nonsenssatzes „Ich habe keinen Urin mehr, um dieses höllische Mehl zu ertragen. Der Boden des Landes ist ohne Stromernährung.“ oder die Umkodierung in Bilder oder Videos verwendeten (Abb. 11).

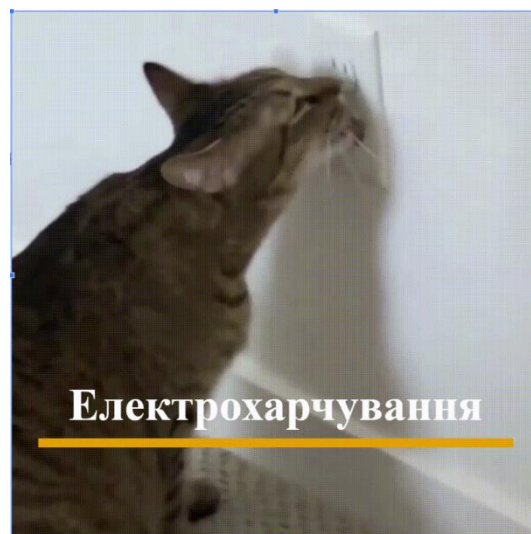


Abbildung 11: Ein in Video umkodierte Meme „Höllisches Mehl“. Ein Gif mit einer Katze, die eine Steckdose leckt. Überschrift: Stromernährung¹³.

6. ZUSAMMENFASSUNG

Ein Meme, verstanden als humorvolles Bild, ist nur ein Spezialfall der Manifestation des Memes als Struktur zur Übertragung und Veränderung von Informationen durch die Schaffung neuer assoziativer Verbindungen. Ein Meme ist eine rekurrente Struktur, die in verschiedenen Medien existieren und frei umkodiert werden kann – eine transmediale Struktur. Seine Entstehung ist durch eine Neuinterpretation des Dargestellten bedingt, die oft auf Vereinfachung, Travestie und Tonreduktion beruht. Die Wiederholung und Verfestigung der Meme-Muster ist bedingt durch die

¹³ Quelle: Telegram.

Verfestigung der umgedeuteten assoziativen Verbindung zwischen den Meme-Elementen und ihr tiefes Eindringen in den Diskurs.

Interessant ist der Zusammenhang zwischen Meme als „transmediale Kollokation“ und Meme als „transmediale Konsoziation“, wobei „transmediale Kollokation“ (im weiteren Sinne) das gemeinsame Auftreten von assoziierten Elementen in unmittelbarer Nähe zueinander bezeichnet und „transmediale Konsoziation“ sich auf im Text verstreute und eng miteinander verbundene Phänomene bezieht, sowie deren Genese, pragmatische und suggestive Potentiale. Die Untersuchung dieser Strukturen kann als Ausgangspunkt für ein Erfassen des ihnen zugrunde liegenden assoziativen Zusammenhangs dienen.

Das beschriebene Verständnis des Memes eröffnet viele Perspektiven für seine Untersuchung. Aufgrund seiner Fähigkeit, die mit dem Abgebildeten verbundenen Assoziationen und folglich sein Verständnis und seine Positionierung in Bezug darauf wirksam zu beeinflussen, kann die diskursive und transformative Natur des Memes genauer betrachtet werden. Die Weiterentwicklung der in diesem Artikel vorgeschlagenen analytischen Linie kann in der Untersuchung anderer wiederkehrender Strukturen erfolgen, die möglicherweise kein humoristisches Potenzial besitzen, insbesondere im Zusammenhang mit der Umsetzung des transmedialen Potenzials des Memes in anderen semiotischen Systemen. Ein Beispiel für eine solche Umsetzung könnte ein Trend in der Mode sein, der als viral replizierte Neuinterpretation eines Elements eines Kleidungsstücks verstanden wird.

Das Wiederauftauchen vereinfachter Informationen über ein komplexes Phänomen (was der Definition eines Memes entspricht), insbesondere in der Bildungsliteratur, kann zu einer Quelle von Stereotypen oder zu einem Propagandainstrument werden. Die Untersuchung der Auflösung der Bedeutung dessen, was in einem Meme abgebildet ist, seiner Stereotypisierung und der anschließenden Automatisierung der neuen Bedeutung als Denkmuster kann für die Didaktik und die Kulturwissenschaft produktiv sein. Mit einem Meme könnte die Ermüdung durch das Deutungsmuster erklärt werden, die zu einer mangelnden Bereitschaft führt, sich mit den Hintergründen des Phänomens zu beschäftigen, oder die *Memefizierung* des Phänomens und die fehlende Disposition, das vielfach wiederholte Phänomen kritisch zu hinterfragen (vgl. "Shevchenko is OK" von Andruchowytsh). Ein großes Forschungspotenzial liegt auch in der Nutzung von Memes, um etablierte Vorstellungen zu untergraben durch die Fähigkeit des Memes, Kontexte aufzubrechen und umzuschreiben.

LITERATURVERZEICHNIS

- Almela, Moisés; Cantos, Pascual & Sánchez, Aquilino (2013): Collocation, Co-collocation, Constellation... Any Advances in Distributional Semantics? *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 95, 231-240 [DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.10.643].
- Bahtin, Mihail Mihailovič (1965): *Tvorčestvo Fransua Rable i narodnaja kul'tura srednevekov'ja i Renessansa*. Moskva: Hudožestvennaja literatura.
- Beller, Manfred & Leerssen, Joseph T. (2007): *Imagology: The cultural construction and literary representation of national characters: A critical study*. Amsterdam u. a.: Rodopi.
- Dawkins, Richard (1994): *Das egoistische Gen* (2. Aufl.). Heidelberg u. a.: Spektrum Akademischer Verlag.
- Nalywajko, Dmytro S. (2008): *Ukraina ochyma Zakhodu* (2. Aufl.). Kyjiw: Hramota.
- Rajewsky, Irina O. (2002): *Intermedialität*. Tübingen: A. Francke.
- Rajewsky, Irina O. (2005): *Remédier. Intermédialités* [DOI: 10.7202/1005505ar].

- Rapp, Reinhard (1996): *Die Berechnung von Assoziationen: Ein korpuslinguistischer Ansatz*. Hildesheim: Olms.
- Rippl, Gabriele (Hrsg.) (2015): *Handbook of Intermediality: Literature – Image – Sound – Music*. Berlin: De Gruyter.
- Shifman, Limor (2014): *Meme: Kunst, Kultur und Politik im digitalen Zeitalter* (1. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Snytko, Olena (2019): Carnival forms of suggestion in Ukrainian information space in the context of a consciousness war. *APULTP* 38, 77-93 [DOI: 10.17721/APULTP.2019.38.77-93].
- von Gehlen, Dirk (2021): *Meme: Muster digitaler Kommunikation* (2. Aufl.). Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.
- Wolf, Werner (2017): Transmedial Narratology: Theoretical Foundations and Some Applications (Fiction, Single Pictures, Instrumental Music). *Narrative* 25, 256-285 [DOI: 10.1353/nar.2017.0015].
- Wolf, Werner (2018): *Selected essays on intermediality by Werner Wolf (1992-2014): Theory and typology, literature-music relations, transmedial narratology, miscellaneous transmedial phenomena*. Leiden: Brill Rodopi.
- Матвеев, Олексій Ю. (2022): *В Одесі замінити пам'ятник Катерині II на пам'ятник американському актору Біллі Геррінгтону* [In Odesa soll das Denkmal für Katharina II. durch ein Denkmal für den amerikanischen Schauspieler Billy Herrington ersetzt werden]: №22/141740-еп. [Online: <https://petition.president.gov.ua/petition/141740>, 18.12.2023].

DIE ANWENDUNG DER SKRIPT-THEORIE BEI DER ANALYSE VON HUMOR IN DEN DEUTSCHEN SOZIALNETZWERKEN

Vitalii Zhuhai

Viktor Raskins Skript-Theorie von verbalem Humor als eine der Inkongruenztheorien ist die erste linguistische Theorie mit der Möglichkeit zur Analyse von Humor, die auf dem von der Psycholinguistik entlehnten Begriff Skript basiert. Dieser bezieht sich auf strukturierte Informationen über ein Objekt der Realität, die in unserem Gedächtnis gespeichert sind. Der Humor entsteht, wenn es eine Opposition oder Überlappung zwischen mindestens zwei Skripten gibt. Im Gegensatz zum sexuellen, ethnischen und politischen Humor, den Raskin in seinem Buch von 1985 getestet hat, haben wir uns das Ziel gestellt, diese Theorie auf den deutschsprachigen Humor anhand von 63 Beispielen aus den ausgewählten Darstellungen deutschsprachiger Komiker:innen auf YouTube und Instagram zu analysieren. Dies ermöglicht ein besseres Verständnis für die Struktur, Themenauswahl und Komponenten des deutschsprachigen Humors, was eine reichhaltige Grundlage für weitere akademische Studien bietet.

SCHLAGWÖRTER: Inkongruenz, Semantischer Skript, Opposition, non-bona-fide Kommunikation

Семантична теорія вербального гумору Віктора Раскіна як одна з групи теорій невідповідності є першою лінгвістичною теорією, здатною аналізувати гумор за допомогою "скриптів", термінологічне визначення яких було запозичене з психолінгвістики. Останні позначають структуровану інформацію про який-небудь об'єкт дійсності, що зберігається в нашій свідомості. Гумор виникає тоді, коли відбувається протиставлення або накладання щонайменше двох скриптів один на одного. На відміну від сексуального, етнічного та політичного гумору, до яких В. Раскін застосовував свою теорію у праці 1985 року, в цій праці було взято за мету застосувати цю теорію для німецькомовного гумору, використовуючи 63 приклади з вибраних виступів німецькомовних коміків на YouTube та Instagram. Це дає змогу краще зрозуміти структуру, вибір тем і компонентів німецькомовного гумору, що надає багату основу для подальших академічних досліджень.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: невідповідність, семантичний скрипт, опозиція, недоброчесна комунікація

1. EINLEITUNG

Humor als menschliche Fähigkeit hat eine zentrale Bedeutung für das Zusammenleben von Menschen; ist als psychologisch und sozial relevantes Phänomen eine der facettenreichsten Erscheinungen menschlicher Kommunikation. Humor ist aber auch und vor allem ein kulturelles Phänomen (vgl. Hoffmann 2008: III). In einer engen Perspektive ist Humor die Fähigkeit, Menschen zum Lachen oder lustige Situation zum Ausdruck zu bringen. Jedoch, in weiterem Verständnis ist Humor die Begabung eines Menschen, sich mit der Mangelhaftigkeit der Welt und der Menschen, den alltäglichen Schwierigkeiten und Missgeschicken mit heiterer Gelassenheit auseinanderzusetzen (Koestler 2021: 1).

Heutzutage betrachtet man traditionell das Lachen als ein kulturelles Phänomen, das nicht außerhalb des Rahmens einer menschlichen Gesellschaft existieren kann. Der Humor dagegen ist ein komplexer und sozial, historisch und personell bedingter Begriff. Dafür spricht auch die Tatsache, dass verschiedene Menschen in der Welt unterschiedliche Vorstellungen von Humor haben. Der Humor wird aus verschiedenen wissenschaftlichen und sozialen Blickwinkeln berücksichtigt, da eine einheitliche Theorie des Humors bisher nicht entwickelt wurde.

Im ersten Abschnitt des Beitrags werden die drei Haupttheorien aus dem bestehenden Diskurs im Bereich der Humorforschung vorgestellt. Der zweite Abschnitt befasst sich mit der ersten linguistischen Theorie des Humors, der sogenannten semantischen skriptbasierten Theorie, und der letzte Abschnitt veranschaulicht die Anwendung dieser Theorie in der Praxis.

2. DREI HAUPTTHEORIEN VON HUMOR

In jeder seiner vielen Existenzformen hat Humor die Tendenz einen Lachreflex zu erzeugen, aber das Lachen gilt eher als eine biologische Reaktion auf die Aufreger wie die Kontraktion der Pupille des Auges bei hellem Licht (ebd.). Die Funktion des Humors in zwischenmenschlicher Kommunikation kann aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Im Diskurs der Humorforschung existieren drei Hauptgruppen von Theorien, um das Phänomen des Humors zu erklären: die Superioritätstheorien (eng. "superiority theories"), die Entlastungstheorien (eng. *release theories*) und die Inkongruenztheorien (eng. *incongruity theories*).

Die erste Gruppe der Superioritätstheorien basiert auf der Idee, dass Lachen Ausdruck der Vorstellung von Dominanz gegenüber anderen Menschen oder dem eigenen Zustand in der Vergangenheit ist, sowie ein Werkzeug zum Nachweis der eigenen mentalen, psychologischen, körperlichen oder sozialen Superiorität gegenüber anderen (Morreall 2012: 4). Unter den Anhängern dieser Theorie und Kritikern von Humor waren Philosophen der Antike wie Plato und Aristoteles, die glaubten, dass das Lachen böse Absichten, Spott oder Triumph über andere beinhaltet (ebd.: 2). Dies trug zu dem negativen Ruf des Humors als etwas Niedriges bei, der viele Jahrhunderte andauerte. Frühe christliche Vordenker wie Ambrosius, Hieronymus, Basilius, Ephraim und Johannes Chrysostomus warnten vor übermäßigem Lachen oder Lachen im Allgemeinen. Manchmal kritisierten sie ein Lachen, bei dem der Mensch die Selbstbeherrschung verliert (ebd.). Die christlich-europäische Ablehnung des Lachens und des Humors setzte sich durch das Mittelalter und bis zur Reformation fort. Hobbes' *Leviathan* (1651) beschreibt den Menschen als von Natur aus individualistisch und wettbewerbsorientiert. Das macht uns aufmerksam auf Anzeichen, dass wir gewinnen oder verlieren. Bei Ersterem fühlen wir uns gut, bei Letzterem schlecht. Wenn wir schnell ein Zeichen für unsere Überlegenheit wahrnehmen, werden unsere guten Gefühle wahrscheinlich in Gelächter ausbrechen (Morreall 2012: 3). In Descartes' *Leidenschaften der Seele* sagt er, dass es andere Ursachen für Lachen als Hass gibt, betrachtet er Lachen nur als Ausdruck von Hohn und Spott (ebd.).

Die berühmteste aller Entlastungstheorien ist die Theorie, die Sigmund Freud in seinem Werk „*Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten*“ formuliert hat. Freud spricht von solchen Kategorien des Lustigen wie: Witz, Komik und Humor. Lachen ist in jeder dieser Kategorien ein Ausweg für die konzentrierte Nervenenergie, die auf eine bestimmte physiologische Aufgabe gezielt war, aber durch Nichtgebrauch überflüssig wurde. So ist es in Witzen die Energie, die die Sinne unterdrücken soll; im Komischen ist es die Energie, die zum Nachdenken bestimmt ist, und im Humor ist es die

Energie, die für Emotionen verwendet wird. Die am häufigsten unterdrückten Emotionen sind nach Freud das sexuelle Verlangen (Libido) und Feindseligkeit. Daher behandeln die meisten Witze Sexualität, feindselige Handlungen oder beides (Freud 1905: o. S.).

Das Konzept der Inkongruenz wurde zum Humor erstmals von James Beattie 1779 formuliert (Morreal 2012: 8). Unter den Vertretern der Inkongruenztheorie waren Immanuel Kant, Arthur Schopenhauer, Søren Kierkegaard, William Hazlitt. Die Theorie basiert auf der Idee, dass der Mechanismus des Lachens auf der Inkongruenz zwischen Erwartung und Ergebnis beruht (ebd.). Über einen relativ langen Zeitraum ihres Bestehens wurde die Theorie erweitert und mit neuen Konzepten und Begriffen angereichert. Insbesondere wurde der Begriff ‚Skript‘ aus der Psycholinguistik entlehnt, um ein verallgemeinerndes Konzept zur Definition einer Reihe von Merkmalen eines bestimmten Phänomens, Objekts oder einer Person darzustellen.

3. DIE SKRIPTBASIERTE SEMANTISCHE THEORIE VON VERBALEM HUMOR

Die skriptbasierte semantische Theorie des Humors (SSTH) wurde von Victor Raskin in „Semantic Mechanisms of Humor“, veröffentlicht 1985, eingeführt. Obwohl es sich um eine Variante der allgemeineren Konzepte der Inkongruenztheorie des Humors handelt, ist es die erste Theorie, die ihren Ansatz als ausschließlich sprachlich identifiziert. Als solches befasst sie sich nur mit verbalem Humor: Geschriebene und gesprochene Wörter, die in Erzähl- oder Rätselwitzen verwendet werden und mit einer Pointe (auch Punchline genannt) abschließen. Im Gegensatz zum verbalen Humor gibt es auch nonverbalen Humor, der nicht in den Bereich der skriptbasierten Theorie fällt, da er auf verschiedene Weise von der Performance abhängt, wie z. B. Pantomime, Gesten, Stimmverschiebungen und außerhalb des Textes Verwendung findet.

Die sprachlichen Skripte enthalten für jedes Wort einen „großen Teil semantischer Informationen, die das Wort umgeben und von ihm hervorgerufen werden“ (Raskin 1985: 81), eine von Erstsprecher:innen verinnerlichte kognitive Struktur. Diese Skripte gehen viel weiter als die lexikalische Definition eines Wortes. Sie enthalten das vollständige Wissen der Sprecher:innen über das Konzept, wie es in seiner sprachlichen Welt existiert. Erstsprecher:innen haben daher ähnliche, aber nicht identische Skripte für Wörter, die sie gemeinsam haben (ebd.). Um den Humor eines verbalen Witzes hervorzubringen, müssen laut Raskin die folgenden zwei Bedingungen erfüllt sein: (i) Der Text ist ganz oder teilweise mit zwei verschiedenen semantischen Skripten kompatibel. (ii) Die beiden Skripte, mit denen der Text kompatibel ist, sind entgegengesetzt. Die beiden Skripte, mit denen der Text kompatibel ist, sollen sich mit diesem Text ganz oder teilweise überlappen (ebd.: 99).

Das Erzählen von Witzen als non-bona-fide oder nicht ernsthafte Kommunikation tritt in vier verschiedenen Situationen auf, die sich aus der Kombination der beiden Möglichkeiten in jeder der beiden Kategorien ergeben: A. Der Sprecher macht den Witz unbewusst. ii. Sprecher:innen machen den Witz bewusst. B. (ebd.: 100). Hörer:innen erwarten keinen Witz. ii. Hörer:innen erwarten einen Witz. Bona-fide-Kommunikation unterliegt dem von Grice eingeführten Kooperationsprinzip, das auf den vier Maximen Quantität, Qualität, Relevanz und des Stils beruht (Grice 1975: 114). Wenn Sprecher:innen eine bona-fide-Kommunikation betreiben, also eine ernsthafte, informationsvermittelnde Art der verbalen Kommunikation, dann ist es ihre Absicht, eine eindeutige Aussage zu machen, denn die Zweideutigkeit könnte sie in ihrem Vorhaben behindern. Wenn sich Sprecher:innen der Überlappungen und daraus resultierenden teilweisen oder vollständigen

Mehrdeutigkeit bewusst sind und dennoch mit dem Text fortfahren, bedeutet dies, dass sie eine der non-bona-fide-Kommunikationsarten wie Lügen oder Witzeerzählen betreiben (Raskin 1985: 101). Das mehrdeutige oder widersprüchliche Skript bewirkt bei den Hörer:innen den Wechsel von einem Kommunikationsmodus in den anderen und kann als semantischer Skriptwechsel-Auslöser dienen, der die Sprechenden dazu bringt, nach alternativen Bedeutungen zu suchen, was zu Humor führt (ebd.). Dies soll im Folgenden anhand einzelner Beispiele veranschaulicht werden.

Im Beispiel sind die beiden Skripte ARZT und LIEBHABER entgegengesetzt: „Ist der Arzt zu Hause?“ fragte der Patient in seinem Bronchialflüstern. „Nein,“ flüsterte die junge und hübsche Frau des Arztes als Antwort. „Komm gleich rein.“ Der Wechsel von einem zum anderen wird durch unser Verständnis der „geflüsteren“ Antwort der „jungen und hübschen Frau“ ausgelöst. Diese Antwort ist nur im Skript von LIEBHABER sinnvoll, macht aber bei einem Bronchialpatienten keinen Sinn, den der ARZT in seinem Büro sehen wird (ebd.: 105).

Für alle Witze muss jedoch eine Verbindung zwischen den beiden in einem bestimmten Witz enthaltenen Skripten hergestellt werden, um den Humor zu erzeugen – man kann nicht einfach zwei unpassende Dinge nebeneinanderstellen und es einen Witz nennen, sondern man muss einen geeigneten Weg finden, sie pseudo-sinnvoll zusammen zu stellen.

Raskin unterteilt die Arten von Skriptoppositionen von tatsächlichen zu nicht tatsächlichen Situationen in drei Grundtypen: 1. Der erste Typ unterscheidet klar zwischen der tatsächlichen Situation, in der der Witz tatsächlich spielt, und einer nicht tatsächlichen, nicht existierenden Situation, die mit dem tatsächlichen Setting des Witzes nicht vereinbar ist. 2. Der zweite Typ stellt den normalen, erwarteten Zustand vor und stellt ihn dem abnormalen, unerwarteten Zustand gegenüber. 3. Der dritte Typ unterscheidet zwischen einer möglichen, plausiblen Situation und einer ganz oder teilweise unmöglichen oder viel weniger plausiblen Situation (ebd.: 111).

Eine weitere Ebene der Skriptopposition besteht darin, dass viele Witze eine der binären Kategorien ansprechen, die für das menschliche Leben wichtig sind wie z. B.: tatsächliche (nicht tatsächliche), normale (abnormale), mögliche (unmögliche), gute (schlechte), Leben (Tod), obszöne (nicht obszöne), Geld (kein Geld), hohe (niedrige) Statur (ebd.: 113). Die Analyse des Witzes nach SSTH in ihrer Kurzinterpretation sieht also wie folgt aus:

„Ist der Arzt zu Hause?“ fragte der Patient in seinem Bronchialflüstern. „Nein,“ flüsterte die junge und hübsche Frau des Arztes als Antwort. „Komm gleich rein.“

Skripte: [ARZT] und [LIEBHABER]

Analyse von: Text

Ergebnis: Witz

Skript 1: ARZT

Skript 2: LIEBHABER

Opposition: tatsächliche / nicht tatsächliche, sexbezogen (ebd.: 127).

Die skriptbasierte semantische Theorie des Humors kann sowohl auf einfache Witze oder Witze mit einer einzigen Skriptopposition als auch auf zusammengesetzte Witze mit zwei oder mehr Skriptoppositionen angewendet werden. Vor der Analyse der ausgewählten Kontexte mit Humor im folgenden Abschnitt, sollen zwei weitere Begriffe eingeführt werden – „Makroskript“ und „Metaskript“. Nach Raskin (1985) ist ein Makroskript ein komplexes Skript, das nicht nur die Qualitäten des besagten Skripts enthält, sondern auch eine Reihe von Handlungen umfasst, wie z. B. in einem Restaurant die Bestellung eines Tisches, die Bestellung von Speisen, die Bezahlung

und das situationsbedingte Anziehen von eleganter Kleidung. Ein Metaskript ist ein weiteres komplexes Skript, das von Hörer:innen allgemeines Weltwissen oder enzyklopädisches Wissen verlangt, z. B., dass die Champagne eine Region in Frankreich ist, in der Champagner hergestellt wird (ebd.: 139).

4. UNTERSUCHUNG DER DEUTSCHSPRACHIGEN COMEDY-LANDSCHAFT UND ANALYSE VON HUMOR ANHAND DER SKRIPT-BASIERTEN SEMANTISCHEN THEORIE VON HUMOR

In der folgenden Untersuchung wurde die Wirksamkeit der Theorie im Bereich der nicht-bona-fide-Kommunikation in der deutschen Sprache getestet, wie sie in ausgewählten Auftritten einiger der populärsten deutschsprachigen Comedians auftritt. Um ein Verständnis für die deutschsprachige Comedy-Landschaft zu bekommen, haben wir uns den sozialen Medien zugewandt und zwei der beliebtesten Plattformen – YouTube und Instagram – analysiert, um die Vorlieben großer Teile der Gesellschaft und das entsprechende Publikum dieser Comedians zu untersuchen.

Tabelle 1: Deutschsprachige Komiker:innen (1-25).

1	Name	Zeit aktiv	YouTube	Auditorium	Instagram	Auditorium
2	Anke Engelke	1979 - jetzt	https://www.youtube.com/@Ladykracher/about	66.5K	https://www.instagram.com/anke_engelke/?hl=en	72K
3	Ariana Baborie	jetzt	https://www.youtube.com/@ArianaBaborieofficial	10.9K	https://www.instagram.com/ariana_baborie/?hl=en	134k
4	Atze Schroeder	1998 - jetzt	-	-	https://www.instagram.com/atzeschroeder_offiziell/?hl=en	102K
5	Bastian Pastewka	1996 - jetzt	-	-	https://www.instagram.com/bastianpastewka/	129K
6	Benjamin Wolter	2010 - jetzt	https://www.youtube.com/twintv	1,4M	https://www.instagram.com/benjaminwolter/?hl=en	61,7K
7	Bulent Ceylan	2002 - jetzt	https://www.youtube.com/@bulentceylan1097	14,4K	https://www.instagram.com/bulent.ceylan/	369K
8	Carl Josef	2019 - jetzt	-	-	https://www.instagram.com/carljosefcomedy/?hl=en	36,2K
9	Carolin Kebekus	2006 - jetzt	https://www.youtube.com/channel/UCdoEOMoNFwsCAABHxmxNHIA	347K	https://www.instagram.com/carokebelin/	579K
10	Chris Tall	2013 - jetzt	-	-	https://www.instagram.com/christall_official/	595K
11	Christian Ulmen	1996 - jetzt	https://www.youtube.com/@ulmen/about	15,2K	-	-
12	Dieter Hallervorden	1960 - jetzt	https://www.youtube.com/@Schlagerfueralle/featured	549K	https://www.instagram.com/dieterhallervorden/	111K
13	Elton	2001 - jetzt	-	-	https://www.instagram.com/elton_tv/?hl=en	154K
14	Fahri Yardim	2005 - jetzt	-	-	https://www.instagram.com/fahri_yardim/	160K
15	Faisal Kawusi	2017 - jetzt	https://www.youtube.com/channel/UCvBNuM5iz48GsYQb0U2cElw	385K	https://www.instagram.com/faisal.kawusi/	303K
16	Felix Lobrecht	2015 - jetzt	-	-	https://www.instagram.com/felix_lobrecht/	1,1M
17	Hape Kerkeling	1984 - jetzt	-	-	https://www.instagram.com/kerkeling.hape/?hl=en	293
18	Hazel Brugger	2016 - jetzt	https://www.youtube.com/@HazelUndThomas	321K	https://www.instagram.com/hazelsonnahaze/?hl=en	416K
19	Heinz Erhardt	1928 - 1971	-	-	https://www.instagram.com/heinz_erhardt_?hl=en	384
20	Ilka Bessin	2004 - jetzt	-	-	https://www.instagram.com/ilkabessin/	236K
21	Ingo Appelt	2003 - jetzt	-	-	https://www.instagram.com/ingoappelt/	4k
22	Jan Bohmermann	1999 - jetzt	https://www.youtube.com/channel/UCg8uqLu-Uh6NZD7kAC82XTw	129K	https://www.instagram.com/therealjanboehmermann/	1M
23	Johann Koenig	jetzt	https://www.youtube.com/user/HorstKevin100	3,2K	-	-
24	Jurgen von der Lippe	1978 - jetzt	https://www.youtube.com/@JuerqenvonderLippeKanal	245K	https://www.instagram.com/juergen.von.der.lippe/?hl=en	129K
25	Karl Dall	1967 - 2020	-	-	-	-

Dabei wurden insbesondere Aspekte wie die Zeit, in der die Comedians aktiv sind, die bevorzugte Plattform – YouTube oder Instagram oder beides – sowie die Anzahl der Follower:innen und Likes auf ihren Seiten berücksichtigt. Die Namen der Personen in der Liste (Tabelle 1, 2), tauchten alle bei der Suche nach „Nominierungen, Auszeichnungen und Shows deutscher Comedians“ bei mehreren Google-Suchen auf:

Tabelle 2: Deutschsprachige Komiker:innen (26-50).

26	Karl Valentin	1882 - 1948	-	-	-	-
27	Kawus Kalantar	2019 - jetzt	https://www.youtube.com/channel/UCrK7Y70MOBZ1_ub0UuvUqkXg	518	https://www.instagram.com/kawuskalantar/	45K
28	Kaya Yanar	2001 - jetzt	https://www.youtube.com/@KAYAbackstage/about	279K	https://www.instagram.com/kaya.tv/?hl=en	183K
29	Laura Larsson	2014 - jetzt	https://www.youtube.com/@LauraLarsson67/videos	10,2K	https://www.instagram.com/laura.larsson.berlin/?hl=en	216K
30	Loriot	1976 - 2011	-	-	https://www.instagram.com/loriot501/?hl=en	197
31	Luke Mockridge	2012 - jetzt	https://www.youtube.com/@LukeMockridge	1,6M	https://www.instagram.com/thereallukemockridge/?hl=en	893K
32	Maria Clara Groppler	2016 - jetzt	https://www.youtube.com/@Maria-Clara-Groppler	68,2K	https://www.instagram.com/mariacларagroppler/?hl=en	158K
33	Mario Barth	2001 - jetzt	https://www.youtube.com/channel/UCJXQls16zyFc2HS1Jrk0WQ	7,5K	https://www.instagram.com/mariobarth/?hl=en	605K
34	Martina Hill	2007 - jetzt	https://www.youtube.com/channel/UCkuUjFMI7JegplhGCby6_MQ	117K	https://www.instagram.com/martinahillofficial/	201K
35	Michael Herbig	1992 - jetzt	https://www.youtube.com/channel/UCaNI_KNaF5rvlDMdj-baYWA	89,6K	https://www.instagram.com/bullyherbig/	338K
36	Michael Mittermeier	1996 - jetzt	https://www.youtube.com/channel/UC8BKszlJG2J67ZV2C73oh6w	1,9K	https://www.instagram.com/michmittermeier/	133K
37	Mike Krueger	1974 - jetzt	https://www.youtube.com/c/MikeKr%C3%BCgerKanal	12,8K	-	-
38	Nizar	Jetzt	https://www.youtube.com/c/NizarComedy	193K	https://www.instagram.com/nizarcomedy/?hl=en	149K
39	Olaf Schubert	1991 - jetzt	https://www.youtube.com/c/olafschubertoffiziell	9,4K	https://www.instagram.com/olafschubert_offiziell/	101K
40	Oliver Pocher	1999 - jetzt	https://www.youtube.com/channel/UCMArwxbud3l_ql3KwTJnvQA	13,7K	https://www.instagram.com/oliverpocher/	1,7M
41	Otto Waalkes	1973 - jetzt	https://www.youtube.com/user/OttoOausE	241K	https://www.instagram.com/ottoause/	389K
42	Ozcan Cosar	2012 - jetzt	https://www.youtube.com/@OzcanCosarComedy	23,6K	https://www.instagram.com/oezcanosar/?hl=en	227K
43	Phil Laude	2015 - jetzt	https://www.youtube.com/channel/UCwCpW0lbr0Z2WJryfENq7iw	1,1M	https://www.instagram.com/phililaude/	1,4M
44	Ralf Schmitz	2003 - jetzt	-	-	https://www.instagram.com/ralfschmitzoffiziell/?hl=en	249K
45	Rudi Carrell	1960 - 2006	https://www.youtube.com/channel/UCiK_3GPhtwvYX62ucE6lw	1,7K	-	-
46	Simon Pearce	2012 - jetzt	https://www.youtube.com/channel/UCk5KYV0bsbh9hvV5lmUsJmw	213	https://www.instagram.com/simonpearcecomedy/	15,5K
47	Simon Stablein	2012 - jetzt	https://www.youtube.com/channel/UC7HFbUa_8yy-vBV7NN9jy0g	1,8K	https://www.instagram.com/simonstablein/?hl=en	16,4K
48	Teddy Teclerbrhan	2009 - jetzt	https://www.youtube.com/user/teddycomedy	1,3M	https://www.instagram.com/teddyteclerbrhan/	1,1M
49	Thomas Gottschalk	1971 - jetzt	https://www.youtube.com/@GottschalkTV	2,8K	https://www.instagram.com/thomasgottschalk.bestof/?hl=en	18k
50	Tommi Schmitt	2017 - jetzt	https://www.youtube.com/@ZDFComedy/about	19,8K	https://www.instagram.com/tommischmitt/?hl=en	790K

Auf diese Weise konnten wir schließlich eine Liste mit 50 Namen verschiedener deutschsprachiger Comedians, Schauspieler:innen und Entertainer:innen erstellen und 63 ihrer bekanntesten Auftritte herausfinden und für die anschließende Analyse mittels einer Transkription aufbereiten. Im Laufe der Untersuchung wurden 33 Kontexte und 149 Skripte analysiert, die aus den Darstellungen von früher erwähnten Komiker:innen auf Social Media herausgeschrieben wurden. Die Analyse der erwählten Kontexte aus den Transkripten von Darstellungen deutscher Komiker:innen nach der SSTH in dieser Interpretation könnte folgendermaßen aussehen:

Kaya Yanar (0:53-1:06): *Mein Vater hat 40 Jahre in Deutschland gelebt, gearbeitet und am Ende seines Lebens sagte – „Es gibt schon viele Türken in Deutschland.“ „Aber was soll das? Du bist selber Türkisch. [Mit türkischem Akzent]“ „Ich bin ein anderer Türke!“* (Yanar 2019)

SSTH: Analyse von: Text (Kaya Yanar)

Ergebnis: Humor

Skript 1: Vater (selber Türkisch)

Skript 2: anderer Türke

Opposition: Kontradiktion.

In diesem Beispiel ist eine klare Opposition zwischen zwei Skripten vorhanden, „dem Vater“, der türkisch ist, und „anderen Türken“, die noch nicht seit langer Zeit in Deutschland wohnen oder kürzlich aus der Türkei gekommen sind. Die Skriptopposition entsteht anhand der Kontradiktion zwischen den beiden Skripten, wobei der Vater ignoriert, dass er selbst türkisch ist, und sich deshalb selbst widerspricht, was zum Humor führt. Im Folgenden wird ein anderes Beispiel mit mehreren Skripten und Skriptoppositionen von Instagram betrachtet:

Simon Stablein (0:00-1:00): *Ich versuche gerade einen Markt zu erschließen mit so einfachen Produkten, die Kinder müde machen, zum Beispiel so schwere Schuhe. Das merken die ja gar nicht. So richtig schwere Schuhe, wo du immer so ein bisschen Blei nachlegen kannst, je nachdem was gerade ansteht. So ist es „Mama, irgendwie ist es heute anders.“* (Stablein 2022)

SSTH: Analyse von: Text (Simon Stablein)

Ergebnis: Humor

Skript 1: Markt [...] mit einfachen Produkten

Skript 2: [Produkte] die Kinder müde machen

Skript 3: Schwere Schuhe, wo du immer [...] Blei nachlegen kannst

Skript 4: Irgendwie ist es heute anders.

Opposition 1-2: Falsche Analogie

Opposition 3-4: Ignoranz des Offensichtlichen.

In diesem Beispiel sind vier Skripte, ein Makroskript („Markt“) und zwei Skriptoppositionen vorhanden. Im ersten Fall verweisen einfache Produkte auf Souvenirs, Spielzeuge, Lebensmittel, die üblicherweise auf den Märkten in Europa zur Verfügung stehen, aber „Produkte, die Kinder müde machen“ sehen in dieser erfundenen Liste seltsam aus, also spricht man hier von der falschen Analogie. Im zweiten Fall merkt das Kind nicht, dass es schwere Schuhe mit Blei trägt, und sagt seiner Mutter, dass es sich heute irgendwie anders fühlt, was die Ignoranz des Offensichtlichen hinweist. Der Humor ergibt sich aus der ersten Skriptopposition und verstärkt sich in der zweiten. Die Analyse der 33 Beispiele auf der Plattform YouTube, anhand der skriptbasierten semantischen Theorie von Humor ergab folgende Arten von Skriptoppositionen:

Tabelle 3: Oppositionsarten (YouTube).

Oppositionsart	Trefferzahl
tatsächliche / nicht tatsächliche Situation	6
normale, erwartete Situation / nicht normale, unerwartete Situation	14
mögliche, plausible Situation / nicht mögliche, weniger plausible Situation	15
Kontradiktion	4
falsche / fehlerhafte Logik	4
Ursache-Wirkung-Beziehungen	5
Gegensatz bzw. Dichotomie	14
Falsche Analogie	1
Übertrumpfen des Gegners bzw. der Gegnerin	5
Ignoranz des Offensichtlichen	2

Die Analyse der 30 Beispiele auf der Plattform Instagram ergab solche Arten von Skriptoppositionen:

Tabelle 4: Oppositionsarten (Instagram).

Oppositionsart	Treffzahl
Tatsächliche / nicht tatsächliche Situation	1
Normale, erwartete Situation / nicht normale, unerwartete Situation	15
Mögliche, plausible Situation / nicht mögliche, weniger plausible Situation	2
Kontradiktion	11
Gegensatz bzw. Dichotomie	10
Falsche / fehlerhafte Logik	9
Ursache-Wirkung-Beziehungen	11
Falsche Analogie	2
Ignoranz des Offensichtlichen	3
Übertreibung	1
Ausweichen von der Frage	5
Erwartungsverletzung	6
Wortspiel	1
Rollenumkehr	1

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in der ersten Auswahl 14 Fälle von Opposition in Bezug auf Dichotomien identifiziert werden, während in der zweiten Auswahl nur 10 analysiert wurden. In der ersten Auswahl werden fünf Fälle von Skriptoppositionen im Zusammenhang mit dem „Übertrumpfen des Gegners“, in der zweiten nur ein Fall festgestellt. Als nächstes werden in der ersten Auswahl vier Fälle von Skriptoppositionen im Zusammenhang mit falscher oder fehlerhafter Logik genannt, während in der zweiten Auswahl neun Fälle genannt werden. Ferner werden in der ersten Auswahl zwei Fälle von Skriptoppositionen im Zusammenhang mit der Ignoranz des Offensichtlichen genannt, während in der zweiten Ziffer drei Fälle genannt werden. Schließlich werden in der zweiten Auswahl weitere Skriptoppositionen genannt, die in der ersten Auswahl nicht erwähnt werden, wie z. B. "Übertreibung", "Ausweichen vor der Frage", "Verletzung der Erwartungen", "Wortspiel" und "Rollenumkehr".

Aus dem Vergleich geht hervor, dass sich die beliebtesten Oppositionsarten auf den beiden Plattformen unterscheiden. Während sich die YouTube-Plattform mehr auf mögliche, plausible Situation und normale, erwartete Situation konzentriert, werden auf der Instagram-Plattform normale, erwartete Situation / nicht normale, unerwartete Situation und Kontradiktion bevorzugt.

Darüber hinaus variieren auch die am wenigsten beliebten Skriptoppositionen. Bei YouTube sind Ignoranz des Offensichtlichen und Gegensatz bzw. Dichotomie am unbeliebtesten, während bei Instagram tatsächliche / nicht tatsächliche Situation, Übertreibung, Wortspiel und Rollenumkehr zu den unbeliebtesten gehören. Diese Unterschiede deuten darauf hin, dass die Skriptopposi-

tionsarten, die im Humor auf den Plattformen YouTube und Instagram verwendet werden, unterschiedlich sein können, was die verschiedenen Vorlieben und Merkmale der Inhalte und des Zielpublikums der jeweiligen Plattformen verdeutlicht.

5. FAZIT

Auch wenn eine definitive Liste möglicher Skriptoppositionen kaum praktikabel ist, kann durch diese Art von Untersuchung ein tieferes Verständnis der beliebten Mechanismen von Humor und ihrer Variationen auf den verschiedenen Plattformen YouTube und Instagram ausgebildet werden. Die Anwendung der von Raskin (1985) entwickelten skriptbasierten semantischen Theorie des Humors auf deutschsprachige verbale Witze ermöglichte einen relativ objektiven Vergleich des Humors verschiedener Autor:innen auf zwei Social-Media-Plattformen, YouTube und Instagram, der durch das vergleichsweise kleine Korpus der analysierten Kontexte und das Fehlen linguistischer Werkzeuge für eine detailliertere Analyse eingeschränkt war.

In ihren Weiterentwicklungen ist die Allgemeine Verbaltheorie des Humors, die außer der Opposition der Skripte fünf weitere Kriterien umfasst, ein besseres und effektiveres Instrument für die Analyse von Humor, das jedoch ohne die ursprüngliche Skriptbasierte Semantische Theorie von Humor nicht möglich wäre. Daher wollten wir zu den Ursprüngen der Theorie gehen und ihre grundlegende Funktionsweise verstehen, bevor wir uns komplizierteren Fragen zuwenden. Soziale Medien im Allgemeinen und YouTube und Instagram im Besonderen haben sich als äußerst nützlich erwiesen, wenn es darum geht, Material zu beschaffen und Korpora für die Forschung aufzubauen. Daher wird die künftige Forschung weiterhin auf diese Instrumente zurückgreifen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Freud, Sigmund (1905): *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten*. Projekt Gutenberg. [Online: <https://www.projekt-gutenberg.org/freud/witz/witz.html>, 04.05.2023]
- Hoffmann Tina; Lercher Marie-Christin; Middeke Annegret & Tittel Kathrin (Hrsg.) (2008): *Humor. Grenzüberschreitende Spielarten eines kulturellen Phänomens*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Koestler, Arthur (27.12.2022): *Humour*. Encyclopedia Britannica. [Online: <https://www.britannica.com/topic/humor>, 04.05.2023]
- Morreall, John (2012): Philosophy of Humor. In: Zalta, Edward & Nodelman, Uri (Hrsg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2023 Edition). [Online: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2023/entries/humor/>, 25.10.2023]
- Raskin, Viktor (1984): *Semantic Mechanisms of Humor*. Dordrecht, NL u. a.: Springer. [DOI: 10.1007/978-94-009-6472-3_4].
- Stablein, Simon (16.09.2022): *Erziehungstipps und Produktideen vom Profi!* Instagram. [Online: <https://www.instagram.com/p/CikW1pNA3y5/?hl=en>, 04.05.2023]
- Yanar, Kaya (30.07.2019): *Höflich, höflicher, Schweiz*. YouTube. [Online: https://www.youtube.com/watch?v=LCAUpnUVwMU&ab_channel=KAYABackstag, 04.05.2023]
- Zhuhai, Vitalii (04.05.2023): *Auswahl von Kontexten Instagram (30)*. Google Sheets. [Online: https://docs.google.com/document/d/1ajjHoKQwZpjlCQ2yAjY6cGL_WKmgDm3jfEXf7oa1ZhY/edit, 04.05.2023]
- Zhuhai, Vitalii (04.05.2023): *Auswahl von Kontexten YouTube (33)*. Google Sheets. [Online: https://docs.google.com/document/d/1L_MsrBROu0UhBWWHUyUgnjS7lxzvAg7KUdutGGigkdc/edit, 04.05.2023]

Zhuhai, Vitalii (04.05.2023): *Deutsch sp. Komiker*. Google Sheets. [Online: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1PlacCc3JVay9oh0OnJU1WlaRiFaAukgAfs9WQNdcFPI/edit#gid=0>, 04.05.2023]

METAPHORISCHE BEGRIFFE DER DEUTSCHEN FACHSPRACHE PSYCHOLOGIE

Bogdana Kachan

Der Beitrag präsentiert Ergebnisse einer Studie metaphorischer Begriffe der deutschen Fachsprache Psychologie. Es wird davon ausgegangen, dass die Metaphorisierungsprozesse dank der konzeptuellen Vorstellungen über den Gegenstand in der Fachsprache widergespiegelt werden. Im Fachkontext verlieren die neu geschaffenen metaphorischen Begriffseinheiten an emotionaler Färbung und erscheinen als trockene, emotional-neutrale Begriffe, die nur eine nominative Funktion ausüben.

Die Begriffsbildung in der deutschen Fachsprache Psychologie basiert auf den menschlichen Wissens- und Erfahrungsfeldern, welche Spenderbereichen der Metaphorisierung entsprechen, und zu denen folgende gehören: anthropomorphe, propriale, mythologische, naturmorphe, artefaktische, meteorologische und Bereiche anderer Fachterminologiesysteme. Die dominierenden Spenderbereiche sind die anthropomorphen, proprialen und naturmorphen.

SCHLAGWÖRTER: Fachsprache, metaphorische Begriffe, Metaphorisierung, Fachbereich

Стаття презентує результати дослідження метафоричних термінів німецької фахової мови психології. Вихідною тезою є положення про те, що метафоричні процеси відображаються у фаховій мові завдяки концептуальним уявленням про предмет. Новостворені метафоричні терміноодиниці втрачають емоційне забарвлення у фаховому контексті та характеризуються як сухі, емоційно-нейтральні й такі, що виконують лише номінативну функцію.

Термінотворення у німецькій фаховій мові психології базується на галузях людського знання і досвіду, що дозволяє встановити донорські зони метафоризації, до яких належать: антропоморфна, пропріальна, міфологічна, природоморфна, артефактна, метеорологічна та зони інших галузевих терміносистем. Домінантними донорськими сферами є антропоморфна, пропріальна і зооморфна.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: фахова мова, метафоричні терміни, метафоризація, фахова сфера

1. EINLEITUNG

In der alltäglichen Kommunikation kommen Fachsprachen häufig vor. Das kann durch die starke Spezialisierung und Popularisierung menschlicher Kenntnisse und Tätigkeiten erklärt werden, die die Welt um die Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert prägt.

Die rasche Entwicklung der Menschheit unter den Bedingungen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts, wie rasante Änderungen der Lebensumstände, verursachen die Erweiterung des Informationsfelds und den schnellen Aufbau der wissenschaftlich-technischen Terminologie, was auch in der Fachsprache Psychologie bemerkt wurde. Die Fachsprache Psychologie befindet sich momentan in der Phase der aktiven Entwicklung, die durch die Bereicherung mit neuen Begriffseinheiten charakterisiert wird (vgl. Грибінік 2014: 304).

Im Bereich der Wortbildung und Wortschatzerweiterung unterscheiden sich die Fachsprachen nicht wesentlich von der Gemeinsprache. Das Produktivitätsverhältnis der einzelnen Wortbildungs-

formen der Fachsprachen aufgrund von Eigenschaften, wie Effektivität, Exaktheit und Ökonomie ist aber anders verteilt (vgl. Fraas 1999: 435).

Die sekundäre Nominierung ist einer der effektivsten und produktivsten Anreicherungsmechanismen der Fachsprachen, darunter auch der Fachsprache Psychologie. Dieser Typ der Nominierung wird durch Assoziationscharakter vom menschlichen Denken geprägt, der neue Begriffseinheiten in der angegebenen Sprache bezeichnet (vgl. Галай 2015: 30).

Die zentrale Art der sekundären Nominierung ist die Metapher. Die Metapher wird im Allgemeinen als ein bildlich vergleichender Sprachgebrauch definiert und vor allem dem literarischen Schreiben zugeordnet. Sprachwissenschaften heben hingegen die Bedeutung der Metapher für die produktive Denktätigkeit hervor. Eine Metapher wird als sprachlicher Ausdruck gedeutet, bei dem ein Wort (eine Wortgruppe) aus seinem eigentlichen Bedeutungszusammenhang in einen anderen übertragen wird, ohne dass ein direkter Vergleich die Beziehung zwischen Bezeichnendem und Bezeichnetem verdeutlicht (ebd.: 31).

Schmitt (2000) meint, dass Metaphern in zahlreichen Sprachbereichen allgegenwärtig sind: „Unsere Alltagssprache wie die Wissenschaftssprache ist durchdrungen von Metaphern, wir können nicht ohne Bilder sprechen. Wir verstehen die Welt anderer Menschen durch Metaphern – und missverstehen sie“ (ebd.: 2). Lakoff und Johnson (1980) gehen sogar so weit zu behaupten, dass viele Sachverhalte allein mittels Metaphern ausdrückbar sind: „Much subject matter, from the most mundane to the most abstruse scientific theories, can only be comprehended via metaphor“ (ebd.: 47). Ähnlich führt Gessinger (1992) aus: „Metaphern sind eine besondere Form anschaulichen Denkens und in gewissen theoretischen Kontexten deshalb nicht ersetzbar, weil sie die notwendige Versinnlichung des Gegenstandes garantieren“ (ebd.: 92).

Nach Селіванова (2008) stellt die Fachsprache kognitive Strukturen dar, die im Zusammenhang mit linguistischen Strukturen stehen, so dass die Metaphorik der wissenschaftlichen Termini nicht nur durch allgemeinlinguistische Entwicklungstendenz der Sprache, sondern auch durch Metaphorik des Denkens motiviert wird (ebd.: 371). Der Prozess der Metaphorisierung soll dann als kognitives Modell der Begriffsbildung gedeutet werden (Lakoff & Johnson 1980: 210). Lakoff und Johnson (1980) beleuchteten den „metaphorisierten Prozess“ als einen solchen, der in der kognitiven Projektion auf der Interaktion zwischen zwei Wissensbereichen beruht – der kognitiven Struktur der „Quelle oder Ursprung“ und der kognitiven Struktur des „Ziels, wo Quelle bzw. Ursprung konkretisiertes Wissen ist, das man im Prozess der Interaktion mit der Realität erworben hat. Und die Ziele sind nicht konkretisiertes und nicht festgestelltes Wissen, sozusagen das Wissen nach der Prägung“ (ebd.: 20). So gesehen bilden die Elemente des Ursprungsbereiches die Grundlage des kognitiven Potenzials der Metapher (Schmale 2019).

Das Forschungsmaterial der vorliegenden Untersuchung besteht aus einer Sammlung von 1.169 metaphorischen Begriffen, aus drei modernen deutschsprachigen terminologischen Wörterbüchern der Psychologie, die von 2010 bis 2019 veröffentlicht sind: „Lexikon. Psychiatrie. Psychotherapie. Medizinische Psychologie“ (Peters 2017), „Wörterbuch Psychologie“ (Werner 2010), „Deutsch-ukrainisches Wörterbuch psychologischer Terminologie“ (Кійко & Малейка 2019). Insgesamt wurden 1.134 Seiten analysiert. Nach der Auswahl der metaphorischen Begriffseinheiten mithilfe der Beschreibungsmethode und der semantischen Komponentenanalyse wurden eine Analyse der Quelle-Bereiche und quantitative Analyse durchgeführt.

2. FORSCHUNGSERGEBNISSE

Die erhaltenen Ergebnisse¹ repräsentieren folgende Bereiche der sekundären Nominierung der Ursprungsbereiche:

- anthropomorphe Metaphern: 19 % der gesamten Sammlung,
- propriale Metaphern: 14 % der gesamten Sammlung,
- mythologische Metaphern: 12 % der gesamten Sammlung,
- naturmorphe Metaphern: 10 % der gesamten Sammlung,
- gegenstandsmäßige Metaphern: 9 % der gesamten Sammlung,
- Meteometaphern: 4 % der gesamten Sammlung,
- Metaphern branchenspezifischer Terminusysteme, darunter chemische, physische, geographische, wirtschaftliche, historische, philologische, biologische, mathematische und rechtliche metaphorische Begriffe: 32 % der gesamten Zahl der untersuchten metaphorischen Begriffe.

Anthropomorphe Metaphern sind durch menschliche Eigenschaften und familiäre Beziehungen charakterisiert, wie beispielsweise:

- *der Vaterkomplex*: der Begriff taucht vor allem in den Fällen auf, wenn eine Frau z. B. einen viel älteren Partner hat,
- *der Bauchredner*: dadurch wird eine Person bezeichnet, die ihre Stimme in einer Art manipuliert, dass sie von einer anderen Person, einer Puppe oder aus einer anderen Richtung zu kommen scheint,
- *die Zappelkinder*: Bezeichnung für Kinder mit Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom,
- *die Fuß-in-der-Tür-Technik*: Überzeugungstechnik, deren Kernelement in der sukzessiven Steigerung von einzelnen Bitten besteht,
- *Fremdeln*: Fremdenangst des Kindes.

Propriale Metaphern sind historisch-literarische Metaphern, die mit einem literarischen Ursprung oder mit den historischen Ereignissen verbunden sind:

- *der Aschenputtelkomplex*: damit wird die Angst von Frauen vor Unabhängigkeit beschrieben, unbewusstes Begehren nach Umsorgen durch Andere aufgrund der Angst, unabhängig zu sein,
- *das Pinocchio-Syndrom*: es geht um Menschen, die extreme Angst davor haben, von anderen Menschen ausgelacht und der Lächerlichkeit preisgegeben zu werden; solche Menschen sind permanent damit beschäftigt, überall Anzeichen von Spott bei anderen zu erkennen,
- *das Stockholm-Syndrom*: darunter wird jenseits fachwissenschaftlicher Diskurse ein psychologisches Phänomen verstanden, bei dem Opfer von Geiselnahmen ein positives emotionales Verhältnis zu ihren Entführern aufbauen; das Phänomen wurde im Jahr 1973 zum ersten Mal bei einem Banküberfall beobachtet,

¹ Alle in diesem Abschnitt aufgeführten Belege stammen aus den drei in Abschnitt 1 benannten terminologischen Wörterbüchern der Psychologie.

- *das Sissi-Syndrom bzw. SISI-Syndrom*: damit wird eine Form der Depression bezeichnet, bei der die Betroffenen ihre Depressivität durch Aktivität und Lebensfreude überspielen bzw. verbergen.

Mythologische Metaphern haben etwas mit Mythen zu tun:

- *der Ödipuskomplex*: die Gesamtheit aller Liebes- und Hassgefühle und der sich daraus entwickelnden Schuldgefühle eines Kindes als Resultat der erlebten personalen Beziehungen, einschließlich der unbewussten intersubjektiven und familien-dynamischen Vorgänge; die Bildung des Begriffes Ödipuskomplex stützte sich auf die von der griechischen Mythologie überlieferte Figur des Ödipus,
- *Narzissmus*: Großartigkeit in der Fantasie, Bedarf nach Bewunderung, Mangel an Empathie; der Begriff wird vom antiken Narziss-Mythos abgeleitet,
- *der Elektrakomplex*: der Begriff kommt aus der Psychoanalyse und betrifft eine Frau, die an einem Elektrakomplex „leidet“, d. h. mit ihrer Mutter um die Liebe / Gunst ihres Vaters konkurriert.

Naturmorphe Metaphern demonstrieren folgende Beispiele:

- *die Wurzeleigenschaft*: Verbindung mit der Familie,
- *der Wolfshunger*: total starker Hunger,
- *die Eule*: die Person, die aktiv in der Nacht ist.

Als Beispiele für *gegenstandsmäßige Metaphern* sind folgende anzuführen:

- *die Bettsucht*: das extreme Bedürfnis im Bett zu bleiben,
- *das Gürtelgefühl*: darunter werden abnorme, den eigenen Körper betreffende Wahrnehmungen verstanden,
- *das Männerkindbett*: das Phänomen von entstehenden Schwangerschaftssymptomen bei einem Mann, wenn er mit einer schwangeren Frau zusammen ist,
- *das Lampenfieber*: Sprechangst,
- *die Lautmalerei*: Zusammenhang zwischen dem Bedeutungsgehalt eines Wortes und seiner akustischen Gestalt,
- *der Schirm-Effekt*: das ist ein Phänomen der Wahrnehmung, wenn ein Objekt ein anderes Objekt zwar teilweise verdeckt, aber das verdeckte Objekt nicht unvollständig erscheint.

Weitere Beispiele illustrieren *Meteometaphern*:

- *der Dämmerkur*: die Einnahme von Neuroleptika,
- *die schwarze Wolke*: eine Deutung von der Depression,
- *die Schadenfreude*: nicht-prosoziale Emotion; am Leid oder Schaden anderer Personen Freude haben; eine Erscheinungsform der Aggression.

Als letzte seien noch Beispiele für Metaphern anderer branchenspezifischen Terminsysteme angeführt:

- *der Wortzauber* (Philologie): der Begriff umfasst alle Praktiken, die von einer magischen Wirkkraft von gedachten und gesprochenen Worten ausgehen,

- *die Rechthaberei* (Jura): eine abwertende Bezeichnung für ein starres Festhalten am eigenen Standpunkt,
- *das Würzburger Schema* (Geographie): Schema der Behandlung in der Psychotherapie, das zum ersten Mal an der Universität Würzburg angewendet wurde,
- *die Labilität* (Geographie): Unstabilität der Nervenprozesse,
- *die Deflation* (aus der Wirtschaft): Zustand von Enttäuschung und Gleichgültigkeit,
- *der Psychoklempner*: so wird ein Psychiater bezeichnet.

3. FAZIT

Die durchgeführte Untersuchung metaphorischer Begriffe der deutschen Fachsprache Psychologie zeugt davon, dass die Metaphorisierungsprozesse anhand der konzeptuellen Vorstellungen über den Gegenstand in der Fachsprache geschehen. Es wird beobachtet, wie vielfältig der Austausch mit den lexikalischen Einheiten zwischen der Fachsprache und der Allgemeinsprache ist.

Der Fachkontext, in dem der neu geschaffene metaphorische Begriff funktioniert, verliert an emotionaler Färbung der allgemeingesprochenen Sprache. Darüber hinaus werden solche Begriffe als trocken, emotional-neutral identifiziert, die nur nominative Funktion ausüben und dabei Ähnlichkeit von Erscheinungen und Gegenständen aufweisen.

Die erzielten Ergebnisse ermöglichen die Annahme, dass die Schaffung von neuen Begriffen durch die Ursprungsbereiche erfolgt, der quantitative Schwerpunkt liegt dabei an anthropomorphen, proprialen und Metaphern anderer Begriffssysteme.

Der Vektor der weiteren wissenschaftlichen Forschung liegt in der Analyse metaphorischer Modelle und in der Gestaltung der Rahmen-Slot-Struktur der metaphorischen Begriffe der deutschen Fachsprache der Psychologie, was zur Erweiterung von Kenntnissen über die Fachsprache einer bestimmten Branche in der Übersetzungswissenschaft, Lexikographie und in der kognitiven Begriffswissenschaft beitragen soll.

LITERATURVERZEICHNIS

- Fraas, Claudia (1999): Lexikalisch-semantische Eigenschaften von Fachsprachen. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig & Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin, New York: de Gruyter, 428-438.
- Fröhlich, Werner (2010): *Wörterbuch Psychologie*. München: dtv-Verlag.
- Gessinger, Joachim (1992): Metaphern in der Wissenschaftssprache. In: Bungarten, Theo (Hrsg.): *Beiträge zur Fachsprachenforschung: Sprache in Wissenschaft und Technik, Wirtschaft und Rechtswesen*. Tostedt: Attikon, 29-56.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1980): *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Peters, Uwe (2017): *Lexikon Psychiatrie, Psychotherapie, Medizinische Psychologie*. München: Urban & Fischer Verlag / Elsevier GmbH.
- Schmale, Günter (2019): Mögliche Metaphern in der Fachsprache. *ELAD-SILDA* 02/2019. [Online: <https://publications-prairial.fr/elad-silda/index.php?id=513>, 23.10.2023].
- Schmitt, Rudolf (2000): Metaphernanalyse und helfende Interaktion. *Psychomed – Zeitschrift für Psychologie und Medizin* 12: 3, 165-170. [Online: https://www.researchgate.net/publication/304625581_Metaphernanalyse_und_helfende_Interaktion, 23.10.2023].

- Галай, Тетяна (2015): Сфери-джерела метафоричних термінів англійської фахової мови геології [Quellenbereiche der metaphorischen Begriffe der englischen Fachsprache der Geologie]. *Науковий вісник Чернівецького університету: Германська філологія* [Wissenschaftliches Bulletin der Universität Czernowitz. Germanische Philologie]. Вип. 740-741, 30-33. [Online: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvchnugf_2015_740-741_10, 23.10.2023].
- Грибнік, Юлія (2014): Процеси метафоризації і метонімії у термінології геодезії і кадастру [Prozesse der Metaphorisierung und Metonymisierung in der Terminologie der Geodäsie und des Katasters]. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»* [Forschungshefte der Nationalen Universität „Ostroh-Akademie“. Philologische Reihe]. Вип. 49, 311-313.
- Кійко, Світлана, Малейка Анастасія (2019): *Німецько-український словник психологічної термінології* [Deutsch-ukrainisches Wörterbuch der psychologischen Terminologie]. Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича; ім ЧНУ.
- Селіванова, Олена (2008): *Сучасна лінгвістика: напрямки і проблеми* [Moderne Linguistik: Richtungen und Probleme]. Полтава: Довкілля.

SATZGEFÜGE ALS TRIGGER VON IMPLIKATUREN IM DRAMATISCHEN TEXT

Lilii Bezugla

Im Beitrag geht es um pragmatische Aspekte des Gebrauchs von Satzgefügen in dramatischen Texten. Den Ausgangspunkt der Analyse bildet die Tatsache, dass Objekt-, Konditional-, Komparativ- und Kausalsätze in dramatischen Texten auf Basis ihrer Präsuppositionen Implikaturen generieren können. In diesem Fall fungieren sie als Trigger von Implikaturen, die sowohl auf der inneren Kommunikationsebene entstehen, als auch auf der äußeren. Dabei werden solche Sprechakte vollzogen wie Mitteilung, Feststellung, Eingeständnis, Erinnerung, Bedauern, Vorwurf, Antwort, Zusage, Absage, Widerspruch, Rechtfertigung und Aufforderung. Die behandelten Implikaturen werden als konventionalisiert bezeichnet, weil sie einerseits vom Sprecher intendiert werden, aber andererseits an Satzgefüge als syntaktische Trigger geknüpft sind und verschiedene Konventionalisierungsstufen aufweisen.

SCHLAGWÖRTER: Dramatext, Implikatur, Präsupposition, Satzgefüge, Trigger

Статтю присвячено прагматичним аспектам вживання складнопідрядного речення у драматичному тексті. Вихідним положенням аналізу є теза, що об'єктні, кондиціональні, компаративні та каузальні речення в драматичному тексті на основі своїх пресупозицій можуть генерувати імплікатури. У цьому випадку вони постають тригерами імплікатур, які виникають як на рівні внутрішньої, так і на рівні зовнішньої комунікації. При цьому реалізуються такі мовленнєві акти, як повідомлення, констатація, визнання, нагадування, шкодування, докір, відповідь, згода, незгода, заперечення, виправдання та спонування. Розглядувані імплікатури належать до типу конвенціоналізованих, оскільки, з одного боку, інтендуються мовцем, і, з іншого, прив'язані до складнопідрядного речення як синтаксичні тригери та демонструють різні ступені конвенціоналізації.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: драматичний текст, імплікатура, пресупозиція, складнопідрядне речення, тригер

1. EINFÜHRUNG

Aspekte der Subordination stehen seit jeher im Mittelpunkt des Interesses der Syntaktiker:innen und Semantiker:innen. Das Satzgefüge wird aber auch unter dem Blickwinkel der Sprachpragmatik betrachtet: Es ordnet sich an der Schnittstelle von Syntax, Semantik und Pragmatik ein (vgl. Antomo & Steinbach 2010, Barsch 1978, Peyer 1997, u. a.), denn sehr viele syntaktisch-semantische Aspekte können nur im Text bzw. Diskurs, d. h. mit der Orientierung auf den Sprachgebrauch erörtert werden. Bücking (2015) betont beispielsweise, indem er Syntax hypothetischer Vergleichssätze im Deutschen untersucht: „Die naheliegende, aber noch zu bestätigende Vermutung lautet, dass sich deren Interpretationsbesonderheiten damit erklären lassen, dass sie auf der diskursstrukturellen Ebene einzubinden sind“ (ebd.: 303). Peyer (1997) spricht sich diesbezüglich für eine komplexe Betrachtungsweise aus, die eine systematische Interdependenz zwischen Syntax, Pragmatik und Textlinguistik vorsieht:

In Texten ist der pragmatische Aspekt deshalb vordringlicher als bei der Untersuchung einzelner Sätze, weil sprachliches Handeln immer in Texten geschieht – bei Einheiten von der Größe eines

Satzes kann die pragmatische Perspektive ausgeklammert werden, aber bei Texten (resp. bei Sätzen, wenn man sie als Teile von Texten sieht) ist dies nicht mehr möglich (ebd.: 7).

In einer textuellen bzw. diskursiven Realisierung analysiert, bekommen Syntax und Semantik eine pragmatische Dimension. So wird an Fragen im Zusammenhang mit dem Sprechakt- oder Illokutionsbegriff herangegangen, beispielsweise ob die als subordiniert klassifizierten Nebensatzarten eine eigene illokutive Kraft besitzen (vgl. die Übersichten in Pauli 2013: 88 ff., Peyer 1997: 121 ff.). Außerdem werden Präsuppositionen der Nebensatzarten untersucht, insbesondere irrealer Konditionalsätze (vgl. Kasper 1987: 36 ff., Lauerbach 1977) und Objektsätze (vgl. Karttunen 1971, Kiparsky & Kiparsky 1970, Reis 1977). Dabei wird z. B. die Problematik der Unterscheidung von Präsuppositionen des Satzgefüges als Ganzen und Präsuppositionen als dessen Teile erforscht. Der pragmatische Ansatz ermöglicht darüber hinaus Präsuppositionen von Satzgefügen im Kontext unter die Lupe zu nehmen, wo auf deren Basis *Implikaturen* im Sinne von Grice (1993) generiert werden, das heißt Sachverhalte, die vom Sprecher¹ dem Adressaten bewusst und implizit vermittelt werden.

Im vorliegenden Beitrag geht es um pragmatische Aspekte vom Gebrauch der Satzgefüge im dramatischen Text, und zwar um Implikaturen, die von Satzgefügen generiert werden. Unter *Satzgefüge* wird eine poliprädikative Struktur verstanden, die nach dem Prinzip der Hypotaxis aufgebaut ist. Oppenrieder (1989) schreibt:

Eine altbekannte Faustregel der deutschen Grammatik lautet, daß Sätze mit Erst- oder Zweitstellung des finiten Verbs 'Hauptsätze' seien und deswegen selbständig vorkommen können, während Sätze mit Endstellung des finiten Verbs 'Nebensätze' seien und deswegen nur eingebettet und nicht-selbständig vorkommen können. Diese 'Regel' erfaßt jedoch höchstens die typischen Fälle. Denn auf der einen Seite gibt es abhängige Verb-Erst- und Verb-Zweit-Strukturen, während man auf der anderen Seite sehr wohl nicht-eingebettete und selbständige Verb-Letzt-Strukturen findet (ebd.: 163 f.).

Im Beitrag werden alle diese Strukturarten der Satzgefüge berücksichtigt. Wenn Satzgefüge im dramatischen Text Implikaturen generieren, nenne ich sie hier Trigger von Implikaturen, im Anschluss an Moeschler (2012), obwohl sie auch anders genannt werden können, z. B. Auslöser (Liedtke 2016: 88) oder Indikatoren (Bezugla 2013). Ein *Trigger* stellt eine sprachliche Einheit dar, die im Laufe der Konversation einen implizit ausgedrückten Sachverhalt im Bewusstsein des Interaktanten aktiviert, der unter Bedingung der Intendierung eine Implikatur darstellt. Im Diskurs gebraucht ihn der Sprecher, um eine Implikatur zu intendieren und der Adressat um sie zu entschlüsseln.

Der Beitrag behandelt folgende, eng miteinander verbundene Fragestellungen: 1. Welche Satzgefügearten können als Trigger von Implikaturen im dramatischen Text fungieren? 2. Welche illokutionären Funktionen können sie dabei erfüllen? 3. Auf welcher Kommunikationsebene entstehen die Implikaturen? 4. Geht es dabei um konventionale oder um konversationale Implikaturen?

Zunächst werden zwei Kommunikationsebenen als eine spezifische Eigenschaft des Dramatextes behandelt: äußere und innere Kommunikation. Dann wird fortlaufend gezeigt, wie verschiedene

¹ Im vorliegenden Beitrag wird überwiegend das generische Maskulinum verwendet, da es in der Sprachpragmatik nicht üblich ist zu gendern. Gemeint sind dabei jedoch alle Geschlechter.

Satzgefügearten (Objekt-, Konditional-, Komparativ- und Kausalsätze) als Trigger von Implikaturen auf der inneren und der äußeren Kommunikationsebene fungieren. Schließlich wird der Frage zu Implikaturarten nachgegangen, die vom Satzgefüge generiert werden.

Als Belegmaterial dienen Figurendialoge aus modernen deutschsprachigen dramatischen Werken, die Eigenschaften der gesprochenen Sprache aufweisen und dem situativen Typ des dramatischen Dialogs zugeordnet werden können. Das sind insbesondere Theaterstücke von Botho Strauß, Curth Flatow, Franz Xaver Kroetz und Justine del Corte.

Dabei ist gleich zu betonen, dass der Gebrauch eines Satzgefüges nicht immer eine Implikatur voraussetzt. Die Implikatur wird nur dann von einem Satzgefüge generiert, wenn der Sprecher sie intendiert, d. h. wenn er das perlokutionäre Ziel hat, dass der Adressat den impliziten Sachverhalt herauszieht.

2. ZWEI KOMMUNIKATIONSEBENEN IM DRAMATISCHEN TEXT

Unter einem *dramatischen Text* wird ein Produkt des Diskurses verstanden, das auf dem kommunikativen Rollenwechsel beruht und für die Bühnendarstellung bestimmt ist. Zwar ist der dramatische Text schriftlich festgehalten, aber er stellt eine gemischte Textform dar: Es handelt sich um einen auf schriftliche Weise dargestellten mündlichen Text, der auch für die mündliche Wiedergabe bestimmt ist.

Der dramatische Text wird in diesem Beitrag isoliert von einer diskursiven Bühnenrealisierung betrachtet, also wird die Rezeptionsweise des Lesens beschrieben, nicht aber die des Zuschauens und Zuhörens auf der Bühne. Wenn eine Bühnenrealisierung des Textes analysiert würde, dann wäre bereits der dramatische Diskurs im Spiel. Ein schriftlich fixierter Text und die jeweilige mündliche Bühnenrealisierung bilden also einen dramatischen Diskurs, der kognitive Prozesse vom Dramatiker und Regisseur, von den Lesern, Zuschauern, handelnden Personen und Schauspielern voraussetzt. Henne (1984) meint, dass auf der Bühne "der schöne Schein nun verdoppelt wird, die entworfene Welt wird zum zweiten mal entworfen" (ebd.: 4). Genauer gesagt, wird die entworfene Welt vermehrfacht und zum X-ten-Mal entworfen.

Die Besonderheiten der Satzstrukturen als Trigger von Implikaturen resultieren aus spezifischen Eigenschaften des dramatischen Textes. Als erste Eigenschaft ist der Rollenwechsel der Interaktanten zu nennen: Sie erfüllen abwechselnd die Rollen des Sprechers und des Adressaten. Diese Eigenschaft wird als die formale Dialogizität bezeichnet, die in einem Wechsel der Ausrichtungen von diskursiven Zügen besteht (Hundsnuerscher 1994). Daher sind bei der Implikaturanalyse initiale, reaktive und re-initiale Züge des Dialogs zu unterscheiden.

Außerdem soll jede sprachpragmatische Analyse zwei Kommunikationsebenen des dramatischen Textes berücksichtigen: eine innere (horizontale, Mikro-) Kommunikation und eine äußere (vertikale, Makro-) Kommunikation (vgl. dazu Schmid 1992: 40, Bilut-Homplewicz 1996: 18).

Die Kommunikation auf der inneren Ebene stellt das sprachliche Handeln der Figuren dar und ist: a) dialogisch, weil sie einen Rollenwechsel voraussetzt, b) symmetrisch, weil die Interaktanten sich in unmittelbarem Kontakt befinden und gleichberechtigt bezüglich der lokalen und temporalen Deixis sind, c) individuell, weil die Sprecher und Adressaten einzelne Individuen sind und d) offen, weil der Feedbackkanal geöffnet ist. Die Kommunikation auf der äußeren Ebene, wo der Autor als Adressant und der Leser als Adressat fungiert, ist dagegen: a) monologisch, weil sie keinen

Rollenwechsel voraussetzt, b) nichtsymmetrisch, weil die Interaktanten zeitlich und räumlich voneinander entfernt sind, so dass die Zeit und der Ort von Äußerungsschaffung und -wahrnehmung nicht übereinstimmen, c) kollektiv, weil es sich um einen gesamten, verallgemeinerten Adressaten handelt, zumal auch der Text von einem Autorenteam geschaffen werden kann und d) geschlossen, weil nur eine begrenzte Rückmeldemöglichkeit für den Adressaten existiert.

Das innere Kommunikationssystem ist in das äußere eingebettet, d. h. sekundär:

Zwischen beiden Ebenen besteht ein Verhältnis einseitiger Fundierung in dem Sinne, daß die innere oder Mikrokommunikation begründet ist, was umgekehrt nicht gilt. Aus dem einseitigen Fundierungsverhältnis ergibt sich eine Priorität der Makrokommunikation vor der Mikrokommunikation hinsichtlich der Bedeutungs- und Sinnkonstitution der gesamten Kommunikation (Schmid 1992: 40).

Die dramatischen Dialoge seien „Mittel zum Zweck“ (Bilut-Homplewicz 1996: 19), „sie entfalten in der Interpretation einen möglichen Textsinn, der die Wirklichkeitsauffassung des Lesers (und / oder Zuschauers), im günstigsten Fall zu verändern vermag: Die Literatur greift in das Leben ein“ (Henne 1984: 4). Aber ontologisch gesehen ist die innere Kommunikation in Bezug auf die äußere primär, da der natürliche Code (die Sprache) derselbe ist, so dass der Figurendialog auf einer Nachahmung der realen Rede basiert. Die innere Kommunikation stellt also einen konversationellen dialogischen Diskurs dar, die äußere hingegen einen eigentlichen dramatischen Diskurs, der eine Art literarischer Diskurs ist.

Im Folgenden wird gezeigt, wie die Vermittlung von Implikaturen im dramatischen Text auf der inneren und der äußeren Kommunikationsebene erfolgt. Dabei wird berücksichtigt, wie der Rollenwechsel die Vermittlung von Implikaturen beeinflusst.

3. SATZGEFÜGE ALS TRIGGER VON IMPLIKATUREN AUF DER INNEREN KOMMUNIKATIONSEBENE

Auf der inneren Kommunikationsebene sind im Belegmaterial in der Funktion der Trigger von Implikaturen solche Satzgefügearten verankert, wie Objekt-, Konditional-, Komparativ- und Kausalsätze. Diese werden im Folgenden einzeln betrachtet.

3.1 Objektsätze als Trigger von Implikaturen

Objektsätze als Trigger von Implikaturen enthalten meistens faktive Prädikate, die eine faktive Präsupposition einführen. Das sind Verben wie *wissen, verstehen, bereuen, bemerken, ignorieren, begreifen* und verbale Gefüge mit Adjektiven wie *froh, stolz, bedauerlich, glücklich sein*. Diese Prädikate präsupponieren die Wahrheit der Objektproposition, d. h. sie aktualisieren eine faktive Präsupposition, die sich auf Situationen bezieht, in denen der Sprecher einen bestimmten Sachverhalt als wahr annimmt. Das faktive Prädikat garantiert die Wahrheit des Sachverhalts, der im Nebensatz ausgedrückt ist.

Die linguistische Erforschung von faktiven Prädikaten wurde von Paul und Carol Kiparsky (1971) initiiert. Mit ihnen polemisierend, hat Reis (1977) die faktive Präsuppositionsproblematik vom Blickwinkel der Syntax und Semantik untersucht und ist zu dem Schluss gekommen, dass sie keine Relevanz für die Linguistik hat:

An keiner Stelle, weder zur Beschreibung sprachlicher Einheiten, noch zur Formulierung syntaktischer Regeln gingen präsuppositionale Fakten in die Grammatik wesentlich oder

notwendig mit ein. Der Begriff 'Präsupposition' hat [...] demnach innerhalb der Grammatik-Theorie keinen Platz, und ebenso wenig sind Präsuppositionsphänomene linguistische Phänomene im eigentlichen Sinn: Sie gehören gänzlich in den Bereich der Sprachverwendung, in die Pragmatik (ebd.: 229).

Es ist also die Sprachpragmatik, für die faktive Präsuppositionen von besonderem Interesse sein sollen, aber vorwiegend in Fällen, in denen sie vom Sprecher im Diskurs genutzt (ausgebeutet, so Grice 1993: 245) werden und somit zu Implikaturen werden.

Normalerweise werden die faktiven Präsuppositionen im Dialog als selbstverständlich wahrgenommen. Aber manchmal benutzt sie der Sprecher, wenn er den Adressaten zur Schlussfolgerung einer ihm offensichtlich nicht präsenten Tatsache veranlassen will. Wenn der Sprecher eine Nachricht nicht direkt mitteilen will, kann er z. B. fragen, ob der Adressat darüber Bescheid weiß, obwohl er selbst sich eigentlich genau bewusst ist, dass der Adressat nichts darüber weiß. Im folgenden Beispiel teilt Elfride auf solche Weise den Kolleginnen eine Neuigkeit mit:

1. $Q(p)?+\>>Q(p)\&A(q)^2$

Elfride: **Wißt ihr eigentlich, daß Viviane Krebs hat?** (+>> *Viviane hat Krebs.*)

Johanna: *Nein!?* (Botho Strauß: Trilogie des Wiedersehens, 1982: 106)

Die Nachricht ist ungewöhnlich, deshalb braucht die Sprecherin eine Art Einführungsworte, wofür das faktive Prädikat *wissen* durchaus geeignet ist, weil es erlaubt, das Mitgeteilte in die Präsupposition zu verstecken.

Die faktiven Präsuppositionen sind dadurch gekennzeichnet, dass die Negierung des Hauptsatzes die Wahrheit des Sachverhalts im Objektsatz nicht beeinflusst, d. h. sie bestehen den sogenannten Negierungstest, wie im Beispiel von Lauri Karttunen (1971: 340):

John war froh, seine Eltern zu sehen → *John war nicht froh, seine Eltern zu sehen* >>
John sah seine Eltern.

In dieser Äußerung ist es egal, ob John froh war oder nicht, seine Eltern zu sehen, in beiden Fällen bleibt die Präsupposition dieselbe und entspricht der Wahrheit: *John hat seine Eltern gesehen.*

Nichtfaktive Prädikate bestehen den Negierungstest nicht: Aus der Negierung eines nichtfaktiven Prädikats folgt, dass die Proposition im Kompliment falsch ist. Karttunen (1971: 343) illustriert dies am Beispiel von sogenannten implikativen Verben:

John gelang es, das Problem zu lösen. >> *John hat das Problem gelöst.*

John gelang es nicht, das Problem zu lösen. >> *John hat das Problem nicht gelöst.*

Nichtfaktive Prädikate sehen, im Gegensatz zu faktiven, ein Subjekt vor. Meinungen, Vorhersagen, Absichten beispielsweise, werden von Menschen formuliert. Tatsachen haben im Gegensatz dazu keine Inhaber, sie sind objektive Gegebenheiten. Dementsprechend können Meinungen wahr oder falsch sein, aber auf Tatsachen trifft das nicht zu. Nichtsdestotrotz können durch ein nichtfaktives Verb eingeführte Objektsätze auch Implikaturen generieren. Dazu benötigen sie aber zusätzlich

² Im Beitrag werden zur formalen Notierung von Äußerungen die in der Pragmatik üblichen Zeichen verwendet: >> – präsupponiert; +> – impliziert; +>> – präsupponiert und impliziert zugleich; & – Konjunktion; p, q – Propositionen; ~ – Negierung; A – assertive Illokution, D – direktive Illokution, Q – quesitive Illokution, E – expressive Illokution, K – kommissive Illokution; Q(p) – Qesitiv mit der Proposition p, A(q) – Assertiv mit der Proposition q usw.

präsuppositionshaltige lexikalische Einheiten wie z. B. die Partikel *auch*. Im nächsten Fragment gebraucht die Sprecherin (Susanne) das Verb *finden*, um dem mit ihr befreundeten Lothar mitzuteilen, dass die Meinung existiert, sie ziehe sich völlig unmöglich an:

2. $Q(p)?+\gg Q(p)\&A(q)$

Lothar: *Ich selbst fange nicht gerade viel damit an. Ich bin allerdings auch nicht in der Stimmung –*

Susanne: ***Findest du auch, daß ich mich völlig unmöglich anziehe?*** ($+\gg$ Jemand sagt, daß ich mich völlig unmöglich anziehe.)

Lothar: *Nein. Wer sagt das?* (Botho Strauß: Trilogie des Wiedersehens, 1982: 73)

Susanne ist durch die Meinung besorgt, dass sie sich völlig unmöglich anzieht. Sie verbindet in einer Äußerung eine Mitteilung darüber mit einer entsprechenden Frage. Die Implikatur wird aufgrund der semantischen Präsupposition des Objektsatzes und des Präsuppositionssems der Partikel *auch* generiert. Das Vorhandensein von lexikalischen Einheiten im Hauptsatz (eines faktiven Verbs oder einer Partikel) lässt die Objektsätze als lexikalisch-syntaktische Trigger von Implikaturen betrachten.

Außer Mitteilungen werden mit Hilfe von Objektsätzen solche implikativen Illokutionen wie Feststellungen, Eingeständnisse, Erinnerungen, Vorwürfe und Rechtfertigungen ausgedrückt.

3.2 Konditionalsätze als Trigger von Implikaturen

Um eine Implikatur zu vermitteln, nützen die handelnden Personen im Dramendialog sowohl irrealer, als auch potentieller Konditionalsätze aus. Ich schließe mich diesbezüglich Helbig und Buscha an, die den Terminus „potentieller Konditionalsatz“ anstatt „realer Konditionalsatz“ verwenden. Sie argumentieren, dass der Begriff „realer Konditionalsatz“ nicht plausibel ist, da ein Bedingungs Zusammenhang seinem Wesen nach nicht real sein kann, sondern nur potentiell, d. h. möglich und nicht wirklich (vgl. Helbig & Buscha 1994: 201).

Irreale Konditionalsätze enthalten sogenannte kontrafaktische Präsuppositionen und generieren auf deren Basis Implikaturen nur in reaktiven Zügen des Dialogs. Obwohl sie den Negierungstest nicht bestehen, werden sie als Träger von Präsuppositionen betrachtet (vgl. Liedtke 2016: 85). Wenn der Sprecher den Sachverhalt des Hauptsatzes in seinem reaktiven Zug nicht direkt ausdrücken will, gebraucht er den entsprechenden irrealen Konditionalsatz, deren Präsuppositionen als Implikaturen vermittelt werden.

Im Belegmaterial gibt es zwei Unterarten von solchen Implikaturen: 1) $-p?$ – *Wenn $\sim p$, dann q* $+\gg p$ und 2) $-p?$ – *Wenn p , dann $\sim q$* $+\gg \sim p$, d. h., wenn ein negierender oder ein affirmierender Sachverhalt impliziert werden.

Im ersten Fall negiert der Sprecher den Sachverhalt des Nebensatzes, so dass sich daraus der positive Sachverhalt ergibt:

Sprecher 1 – $p?$

Sprecher 2 – *Wenn $\sim p$, dann q* $+\gg p$

Dadurch werden reaktive Sprechakte vollzogen wie Antwort, Zusage, Absage, Widerspruch. Im nächsten Fragment ist es eine Antwort:

3. $A(p)+\gg A(p)\&A(q)$

Franz: *Gfall ich dir?*

Hanni: **Wennst mir nicht gfalln tätst, hätt ich es schon nicht tan.** (+>> *Du gefällst mir.*)

Franz: *Wo du mir auch gfallst.* (Franz-Xaver Kroetz: Wildwechsel, 1976: 14)

Die Sprecherin (Hanni) will nicht direkt sagen, dass ihr Freund Franz ihr gefällt, sie versteckt ihre positive Antwort als Implikatur im Konditionalsatz. Es entsteht ein deduktiver Syllogismus: Als erste Prämisse fungiert der Sachverhalt, dass Hanni und Franz im Moment des Gesprächs beim Geschlechtsverkehr sind (vgl. Kroetz 1976: 14). Die zweite Prämisse bildet der Konditionalsatz *Wennst mir nicht gfalln tätst, hätt ich es schon nicht tan*. Der Schluss entspricht der Präsupposition des Nebensatzes *Du gefällst mir* und wird von der Sprecherin als Implikatur intendiert. Franz deduziert den Schluss und reagiert auf die Implikatur.

Im zweiten Fall drückt der Sprecher eine irrealen, nichtrealisierte Möglichkeit in der Vergangenheit aus, die das Gegenteil präsupponiert:

Sprecher 1 – $p?$

Sprecher 2 – *Wenn p , dann $\sim q$ +>> $\sim p$*

Im Fragment wird durch solch einen irrealen Konditionalsatz eine Absage vollzogen:

4. $D(p)?+>>E(p)\&K(q)$

Daisy (kommt herein in ausgeschnittenem Kittel): *Mahlzeit, Kinder... Habt ihr einen Schluck Kaffee für mich...?*

Naumann (unterbricht sein Trinken): **Wenn wir das geahnt hätten... (er trinkt aus) hätten wir doch was übrig gelassen...!** (+>> *Wir haben nicht geahnt, daß du kommst, deshalb haben wir dir keinen Kaffee gelassen. +> Wir haben keinen Kaffee für dich.*) (Curth Flatow: Durchreise, 1995: 380)

Der Sprecher (Naumann) muss eine Bitte um Kaffee von Daisy ablehnen, weil es keinen mehr gibt. Um nicht brüsk zu sein, verbindet er in seiner Äußerung seine Absage mit einer Rechtfertigung.

Trigger von Implikaturen in irrealen Konditionalsätzen sind nicht nur die syntaktische Struktur, sondern auch eine Konjunktivform des Verbs, so dass sie morphologisch-syntaktische Trigger von Implikaturen genannt werden können.

Potentielle Konditionalsätze generieren Implikaturen, wenn deren Teile in verschiedenen Zügen gebraucht werden: Hauptsatz im initialen / re-initialen und Nebensatz im reaktiven Zug.

Im nächsten Fragment antwortet der Sprecher (Gustav) auf die Frage seiner Tochter, wie es ihm geht, nachdem er aus einer Ohnmacht zu sich gekommen ist. Er ist aber seinen zwei Söhnen sehr böse, weil sie ihn betrogen haben, und will mit ihnen nicht sprechen, um zu sagen, dass er sie nicht mehr sehen will. Deshalb drückt er das mit einer Implikatur aus, die er durch seinen Konditionalsatz intendiert:

5. $A(p)+>A(p)\&D(q)$

Barbara: *Pappi, sag doch was. Geht es dir wieder besser?*

Gustav stößt Wolfgangs Arm beiseite: **Bestimmt, wenn ich deine Brüder nicht mehr sehen muß.** (+> *Ich will meine Söhne nicht mehr sehen +> Geht und kehrt nie wieder zurück!*)

Wolfgang: *Wir wollen dir doch nur helfen.*

(Curth Flatow, Das Geld liegt auf der Bank, 1995: 93).

Die direkte Adressatin von Gustavs Aussage ist Barbara. Er beantwortet ihre Frage mit dem entsprechenden Pronomen (unterstrichen mit einer Doppellinie), aber die Implikatur ist speziell für seine Söhne bestimmt, wie seine begleitenden nonverbalen Handlungen zeigen. Mit Hilfe der Implikatur wird ein direkter Sprechakt vollzogen: das Verbot, im Haus des Vaters zu erscheinen.

Die potentiellen Konditionalsätze als Trigger von Implikaturen dienen also üblicherweise dazu, den Adressaten zu etwas aufzufordern.

3.3 Komparativsätze als Trigger von Implikaturen

Mit Hilfe von irrealen Komparativsätzen werden implikative Widersprüche, Rechtfertigungen und Vorwürfe ausgedrückt. In der Implikatur wird das Prädikat des Nebensatzes verneint, so dass die jeweilige Präsupposition intendiert wird. Der Sprecher will dem Gegenüber die Präsupposition vermitteln, die den Gegensatz vom im Nebensatz ausgedrückten Sachverhalt darstellt. Im nächsten Fragment gefällt dem Sprecher (Gustav) nicht, wie sich seine Kinder ihm gegenüber benehmen, nämlich so als ob er alt wäre. Er ist 80 geworden, und die Kinder sind deswegen um seinen gesundheitlichen Zustand besorgt. Dies wirft er ihnen vor und äußert dabei das Gegenteil, welches er als Implikatur mithilfe des Komparativsatzes vermittelt:

6. $E(p) \rightarrow E(p) \& A(q)$

Gustav [...] schwingt sich auf das Geländer und rutscht runter. Alle springen erschrocken hin, wollen ihn unten auffangen und stützen.

Gustav (ärgerlich): ***Ihr tut ja beinahe so, als ob ich alt bin...*** (+>> *Ich bin nicht alt.*) (er reicht Wolfgang die Hand) *Tag, Großer... ich bin achtzig! Was sagst du dazu?* (Curth Flatow: Das Geld liegt auf der Bank, 1995: 50)

Unter den Belegen kommen auch nichtvollständige irreale Komparativsätze vor, die nur aus einem Nebensatz bestehen. Solche Strukturen nennt Oppenrieder (1991: 364 f.) „rhetorische Vergleiche“. Thurmair (2001) charakterisiert deren Gebrauch auf folgende Weise:

„Verglichen wird [...] ein tatsächliches Verhalten, eine Annahme, eine Erwartung mit einem Verhalten oder einer Annahme unter einer bestimmten Bedingung und dieses wird zurückgewiesen; explizit geäußert wird von diesem Vergleich nur die Bedingung“ (ebd.: 57).

Im folgenden Textfragment wird ein rhetorischer Vergleich in der illokutionären Funktion des Widerspruchs gebraucht:

7. $E(p) \rightarrow E(p) \& A(q)$

MAX *Sie, der große alte Herr des deutschen Theaters; ich, der ewige DDR-Bürger im Exil. Ich betrete diese Bühne, für mich ist das eine Art neutraler Boden der Nation – und doch ist es Ihr Raum, und doch halten Sie ihn besetzt. Ich habe auf dem Straßenbasar gestanden, als ich von drüben kam, monatelang diesen Billigschmuck verkauft, Elfenbeinzähne für die behaarte Männerbrust, Sie haben Ihr Lebtage auf der Käuferseite gestanden.*

KARL JOSEF *Was reden Sie da? Unsereins nun gerade! **Als hätten wir uns nicht durch harte Zeiten zwingen müssen!*** (+>> *Wir haben uns durch harte Zeiten zwingen müssen*)

MAX *Im Krieg, ja.* (Botho Strauß: Besucher, 1988: 21)

Der Schauspieler Karl Josef erwidert dem Kollegen Max emotional gefärbt, was ihn bewegt, die Struktur des rhetorischen Vergleichs zu verwenden, um dessen Präsupposition als Implikatur zu intendieren. Insofern wird durch die rhetorischen Vergleiche eine begleitende expressive Illokution ausgedrückt, was alle anderen entsprechenden Belege meines Materials bestätigen. Außerdem

wird dabei die Vorgängeraußerung „nicht nur einfach zurückgewiesen, sondern als geradezu absurd (eine irrealer Welt wird für die wirkliche ausgegeben) charakterisiert“, wie Thurmair (2001) mit Recht betont (ebd.: 67).

Rhetorische Vergleiche sind immer reaktiv und weisen die sogenannte vertauschte Polarität bei der Interpretation auf; die letztere Tatsache nähert sie den rhetorischen Fragen an (vgl. Oppenrieder 1991: 364). Um mich an den pragmatischen Usus zu halten, würde ich diesbezüglich lieber von einer Umdeutung der ausgedrückten Proposition im Sinne von Sökeland (1980) sprechen:

Diese 'Umdeutung' ist nicht als konkreter psychischer Prozeß zu verstehen, sondern als unterstellter Folgerungsschritt von der Äußerung in ihrer wörtlichen Interpretation bis hin zu einer expliziten Form des Verständnisses, das der Hörer vom gemeinten Sinn gewonnen hat (ebd.: 84).

Außer der Umdeutung der propositionalen Komponente des Sprechaktes – einer affirmierenden in eine negierende oder umgekehrt – kann in rhetorischen Vergleichen auch eine Umdeutung der illokutiven Komponente stattfinden – einer assertiven in eine expressive. Im angeführten Beispiel ist das nicht der Fall, weil der vollzogene Sprechakt von vornherein expressiv ist, markiert durch Ausrufezeichen und expressive Lexik.

Thurmair (2001) weist auch auf das häufige Auftreten der Modalpartikel *schon* hin, sowie darauf, dass die rhetorischen Vergleiche ausschließlich mit *als ob* geäußert werden: „die anderen Varianten, die bei den irrealen Vergleichen auch möglich sind, treten hier kaum auf“ (ebd.: 66). Das würde ich dahingestellt sein lassen, denn das Beispiel mit *als* habe ich eben angeführt und im hier analysierten Material gibt es keine Belege für die Partikel *schon* in rhetorischen Vergleichen.

Meines Erachtens wäre es zweckmäßig, rhetorische Vergleiche als eine Art Phraseoschablonen zu bezeichnen. Sie werden nicht nach den aktiv verwendeten Regeln gebaut, sondern nach den idiomatischen Modellen, die in der Sprache festgesetzt sind³. Definiert werden sie als syntaktisch-semantische Strukturen, die syntaktische Idiomatizität und Modellcharakter aufweisen und „deren Bedeutung [...] unabhängig von der lexikalischen Füllung schon markiert ist“ (Palm 1995: 68).

Die phraseologisierte Form der rhetorischen Vergleiche erklärt ihren Gebrauch in bestimmten Sprechsituationen für den Ausdruck von implikativen Widersprüchen und Rechtfertigungen. Der demonstrierte Ansatz wäre eine mögliche Lösung der Aufgabe, die Bücking (2015) formuliert hat:

Die naheliegende, aber noch zu bestätigende Vermutung lautet, dass sich deren Interpretationsbesonderheiten damit erklären lassen, dass sie auf der diskursstrukturellen Ebene einzubinden sind und so z. B. Bezug auf den vorangehenden Sprechakt nehmen. [...] Es steht aber noch aus, wie man diese Perspektive präzisiert (ebd.: 303).

Eine vertiefte sprachpragmatische Analyse von Vergleichsätzen mit dem Schwerpunkt „Implikaturen und Sprechakte“ könnte repräsentative Resultate bringen.

³ Sie werden auch als syntaktische Phraseologismen / Phraseoschemata, fraseologisierte syntaktische Muster (vgl. Eckert 1979: 260), Sprechaktidiome (vgl. Searle 1982: 62) bezeichnet. In Bezug auf R-Fragen spricht man von standardisierten rhetorischen Formeln (vgl. Meiblauer 1986: 151), rhetorischen Topoi (vgl. Grésillon 1980: 285), Routineformeln von unterschiedlichem Idiomatisierungsgrad (vgl. Rehbock 1984: 176), konventionalisierten Einheiten (vgl. Kocsány 1995: 259).

3.4 Kausalsätze als Trigger von Implikaturen

Die Kausalsätze fungieren als Trigger von Implikaturen sowohl in initialen / re-initialen, als auch in reaktiven Dialogzügen. Sie generieren Implikaturen mit den illokutionären Funktionen der Mitteilung, der Feststellung und des Vorwurfs. Einen Vorwurf illustriert das folgende Textfragment:

8. $A(p) \rightarrow A(p) \& E(p)$

Isabell: *Mutter kann keinen Mann leiden.*

Maria: *Doch. Deinen findet sie ganz toll.*

Isabell: **Aber nur, weil er beruflichen Erfolg hat und Nick nicht.** (\rightarrow Nick hat keinen beruflichen Erfolg.)

Maria: *Ich weiß, daß Nick keinen beruflichen Erfolg hat!* (Justine del Corte: Die Ratte, 2009: 100)

Das Fragment zeigt ein Gespräch von zwei Schwestern über ihre Mutter, die einen herrschsüchtigen Charakter hat. Die Schwestern streiten sich ständig, weil jede von ihnen diese oder jene Situation auf ihre eigene Weise sieht. Maria ist ihrer Mutter sehr ähnlich, sie möchte, dass alles so ist, wie sie es für richtig hält. Sie kritisiert auch Isabells Mann Richard – er sei zu weich (*Waschlappen*) – und widerspricht immer wieder Isabell. Diese versucht sich jedoch zu wehren, sie ist stolz auf ihren Mann und lässt keine Gelegenheit aus, seine positiven Charakterzüge hervorzuheben. Sie nutzt auch die Gelegenheit, die zwei Männer zu vergleichen. Sie hätte Marias Mann Nick nicht erwähnen müssen, doch sie macht das absichtlich, um dadurch Maria zu kränken und sich dadurch zu revanchieren. Isabell gebraucht einen Kausalsatz, um einen Grund für den Sachverhalt der Behauptung Marias zu äußern, worin sie einen implikativen Vorwurf versteckt. Der Hauptsatz befindet sich im re-initialen Zug, und der Nebensatz im reaktiven. Es ist nichts weiter als eine Adjazens-Ellipse: *Deinen findet sie ganz toll. – Aber nur, weil er beruflichen Erfolg hat und Nick nicht.* Marias emotionale Reaktion zeugt davon, dass sie den implikativen Vorwurf wahrgenommen hat. Das perlokutionäre Ziel Isabells, Maria zu beleidigen, ist somit also erreicht.

Dieses Beispiel illustriert auch die Erstrangigkeit der äußeren Kommunikation im Dramentext. Der Autor spricht mit dem Leser, indem er den handelnden Personen bestimmte Äußerungen in den Mund legt, um sie zu charakterisieren und seine Auffassungen und Intentionen auszudrücken. Allerdings sollte die innere Kommunikation nicht vernachlässigt werden. Sie spiegelt einen realen Diskurs wider und ist „Entwurf des Möglichen auf der Grundlage des Wirklichen“ (Henne 1984: 4). Jeder Figurendialog legt eine der möglichen Zeichenkombinationen schriftlich nieder, worin auch mögliche Implikaturen vorhanden sind, die die handelnden Personen einander vermitteln.

4. SATZGEFÜGE ALS TRIGGER VON IMPLIKATUREN AUF DER ÄUßEREN KOMMUNIKATIONSEBENE

Die Implikaturen können auch ausschließlich auf der äußeren Kommunikationsebene vermittelt werden, wenn die handelnden Personen sie nicht erkennen. Insbesondere im Falle der Zeitellipse muss der Autor dem Lesenden irgendwie mitteilen, was zwischendurch passiert ist. Es sind Implikaturen, die er dafür nutzen kann.

Paradebeispiele für Zeitellipsen enthält das Stück von Flatow „Das Geld liegt auf der Bank“. Im ersten Akt entfalten sich die Ereignisse des Jahres 1928, in den folgenden Akten aus dem Jahr 1968. In der Rede der Brüder Alfred und Wolfgang, die zum 80. Geburtstag ihres Vaters kommen,

vermittelt der Autor dem Lesenden Informationen über ihre Mutter und ihren kleinen Bruder Karlchen, die im ersten Akt mitspielten:

9. $A(p) \rightarrow A(p) \& A(q)$

Alfred (bleibt bei dem Bild der Mutter stehen): **Mutter könnte heute noch leben, wenn das nicht mit Karlchen passiert wäre...** (\rightarrow Sie lebt nicht mehr & Mit Karlchen ist etwas passiert.)
Schrecklich! Mit fünfzehn Jahren... als Flakhelfer... (\rightarrow Karlchen ist 1943 als Flakhelfer ums Leben gekommen.)

Wolfgang: *Das hat ihr das Herz gebrochen.* (Curth Flatow: Das Geld liegt auf der Bank, 1995: 47)

Die zweite Implikatur wird durch lexikalische Trigger vermittelt (sogenannte Existenzpräsupposition). Auf der inneren Ebene wird ein Sprechakt des Bedauerns über vergangene Ereignisse vollzogen, von denen der Lesende nichts weiß. Auf solche Weise teilt der Autor dem Lesenden mit, was mit Erika (Gustavs Frau) und ihrem jüngsten Sohn passiert ist.

Eine Zeitellipse kann auch kurze Zeitabschnitte beinhalten. Der Protagonist des Stücks „Das Geld liegt auf der Bank“, Gustav, ist als Bankräuber tätig. Er ist aber ein ‚fairer‘ Bankräuber, weil er seine Familie ernähren muss. Seinem Beruf geht er leidenschaftlich und kreativ nach, aber ihm droht die Verhaftung. Im ersten Akt, an seinem 40. Geburtstag, hat Gustav bei Gott geschworen, 40 Jahre lang keine Banken auszurauben. Als er 80 wird, schmiedet er wieder Pläne, in alte Muster zurückzufallen. Seine Söhne versuchen vergebens ihn davon abzuhalten und finden einen Ausweg: Sie und ihr Vater simulierten einen Banküberfall; denn dieser ist „sicher“ in dem Sinne, dass das Bankgebäude zum Abreißen bestimmt ist und leer steht. Gustav weiß das aber nicht und denkt, es sei eine „richtige“ Bank. Seine Tochter Barbara weiß jedoch nichts davon. Die Brüder haben ihr gesagt, dass sie nachts fischen gehen würden. Am frühen Morgen kehren alle drei nach der „Arbeit“ nach Hause zurück. Aus den Worten Wolfgangs erfahren die Lesenden, dass er Fisch im Geschäft gekauft hat:

10. $A(p) \rightarrow A(p) \& A(q)$

Wolfgang: *Ich hätte ich doch beinahe den Fisch vergessen...!* (er läuft ins Wohnzimmer und holt aus der Tasche ein längliches Paket heraus, kommt zurück und läßt die Tür offen) *Wir haben einen tollen Fang gemacht!* (er wickelt das Paket aus) **Fräulein Engelbrecht hat mir gesagt, das war der größte Fisch, den sie im Geschäft hatten...** (\rightarrow Er hat den Fisch im Geschäft gekauft.) (er hält den Fisch am Schwanz hoch, der Fisch tropft) *Da wird Barbi staunen...!* (Gustav und Alfred blicken sich an)

Gustav (nach einer kleinen Pause): *Ja, die wird staunen...! Das ist ein Seefisch!* (\rightarrow Wir hätten ihn hier nicht fangen können.)

Wolfgang: *Ein Seefisch?...* (Curth Flatow: Das Geld liegt auf der Bank, 1995: 81)

Die Haupttrigger der Implikaturen sind hier Existenzpräsuppositionen (Geschäft, Frau Engelbrecht als Verkäuferin), die Form des Objektsatzes spielt eine Nebenrolle, sie hilft dem Autor die Rede der Figuren so zu gestalten, dass die Lesenden die Implikatur dem Gesagten ohne Mühe entnehmen.

5. ZUM PROBLEM DER ARTEN VON IMPLIKATUREN

Grice (1993) unterscheidet zwei Arten von Implikaturen – konventionale und konversationale (vgl. ebd.: 255). Das Kriterium für deren Unterscheidung ist das Vorhandensein in der Äußerung sprachlicher Zeichen, Trigger, an die die Implikatur per Konvention gebunden ist. Konventionale Implikaturen sind an Trigger gebunden, können außerhalb des Kontextes deduziert werden und sind nicht intendiert. Konversationale Implikaturen sind an keine Trigger gebunden, entstehen nur im Kontext und werden vom Sprecher intendiert und vom Adressaten herausgezogen. Grice zieht zur Differenzierung den Intuitionsbegriff heran:

Es muß möglich sein, durch Überlegung dahinterzukommen, daß eine konversationale Implikatur vorliegt; denn auch wenn sie de facto intuitiv erfaßt werden kann, gilt sie (falls sie überhaupt vorliegt) nicht als konversationale Implikatur, solange die Intuition nicht durch eine Argumentation ersetzt werden kann; sie wäre sonst eine konventionale Implikatur (ebd.: 255).

Darum entsteht der Eindruck, dass die durch Satzgefüge generierten Implikaturen konventionell seien, denn sie werden von Satzgefügestrukturen aufgrund von deren Präsuppositionen generiert, zumal viele Forschende Präsuppositionen und konventionelle Implikaturen identifizieren (vgl. Harras 1999, Levinson 2001: 143). Aber die angeführten Beispiele haben gezeigt, dass solche Implikaturen im Diskurs auch intendiert werden, deshalb können sie auch als konversational gelten.

Im Anschluss an Bach (1999) meine ich, dass die konventionale Implikatur ein Mythos ist, weil sie im Gegensatz zum Hauptprinzip der Griceschen Theorie steht. Den Terminus ‚Implikatur‘ hat Grice extra eingeführt, um eine intendierte implizite Proposition zu bezeichnen. Die in der logischen Semantik üblichen Begriffe ‚Inferenz‘ und ‚Implikation‘ passen jedoch nicht dazu. Grice brauchte einen neuen Begriff, weshalb die Termini ‚Implikatur‘ (*implicature*) und ‚implikatieren‘ (*to implicate*) entstanden sind (in der deutschen Übersetzung steht aber das Verb ‚implizieren‘ statt ‚implikatieren‘; vgl. Grice 1993: 246). Die Implikatur wird intendiert (gehört also zur kommunikativen Intention des Sprechers) und im Diskurs aktualisiert. Deshalb könnte das, was konventionale Implikatur genannt wird, nicht Implikatur heißen, falls sie nicht im Diskurs aktualisiert wird. Anders gesagt, sind konventionale Implikaturen nur dann Implikaturen, wenn sie von Sprecher:innen im Diskurs intendiert werden.

Ich plädiere daher dafür, dass es zweckmäßig ist, die Implikaturen, die aufgrund von Triggern im Diskurs vermittelt werden, nicht konventionell, sondern konventionalisiert zu nennen (vgl. Bezugla 2013). Diesbezüglich stütze mich weitgehend auf die Meinung von Busse (1991), dass Implikaturen im Laufe der Zeit konventionalisiert werden, wobei eine bereits zur Konvention verfestigte Form des Gebrauchs von Sprache entsteht, so dass eine Äußerung mehrere Konventionalisierungsstufen hat (vgl. ebd.: 57f.). Die rhetorischen Vergleiche haben dabei als Phraseoschablonen eine höhere Konventionalisierungsstufe als andere Satzstrukturen.

6. ZUSAMMENFASSUNG

Jede der behandelten Satzgefügearten lassen sich vom Standpunkt der Sprachpragmatik als ein selbstständiges Forschungsobjekt analysieren, doch haben sie eine besondere pragmatische Eigenschaft gemeinsam, die ich hier versucht habe zu veranschaulichen: die Fähigkeit, aufgrund der Präsuppositionen Implikaturen zu generieren.

Zusammenfassend kann man Folgendes sagen:

- Als Trigger von Implikaturen fungieren im dramatischen Diskurs solche Satzgefügearten wie Objekt-, Konditional-, Komparativ- und Kausalsätze, die in Form eines Aussage- oder Fragesatzes gebraucht werden.
- Implikaturen entstehen sowohl auf der inneren Kommunikationsebene des dramatischen Diskurses, als auch auf der äußeren. Im letzteren Fall teilt der Autor dem Lesenden Sachverhalte mit, die für die Entfaltung des Inhalts wichtig sind.
- Auf der inneren Kommunikationsebene kommen die Konditional- und Komparativsätze als Trigger von Implikaturen nur in reaktiven Zügen vor; Objekt- und Kausalsätze sowohl in initialen, als auch in reaktiven Zügen des Dialogs.
- In initialen Zügen werden dabei solche Sprechakte wie Mitteilung, Feststellung, Eingeständnis, Erinnerung, Bedauern und Vorwurf vollzogen, in reaktiven Zügen kommen Antwort, Zusage, Absage, Widerspruch, Rechtfertigung und Aufforderung vor.
- Die behandelten Implikaturen können konventionalisiert genannt werden, weil sie einerseits vom Sprecher intendiert werden, aber andererseits an Satzgefüge als syntaktische Trigger geknüpft sind und verschiedene Konventionalisierungsstufen aufweisen.

Eine perspektivische Aufgabe wäre, das Problem der Konventionalisierungsstufen von deutschen Satzstrukturen unter die Lupe zu nehmen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Antomo, Mailin & Steinbach, Markus (2010): Weil-V2-Sätze an der Schnittstelle zwischen Syntax, Semantik und Pragmatik. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 29, 1-38.
- Bach, Kent (1999): The Myth of Conventional Implicature. *Linguistics and Philosophy* 22: 4. San Francisco: San Francisco State Univ. Press, 327-366.
- Barsch, Renate (1978): Satzreihung, Satzgefüge oder Adverbialkonstruktion? Über pragmatische und kontextuelle Unterschiede zwischen semantisch gleichwertigen Aussagen. In: Hartmann, Dietrich; Linke, Hansjürgen & Ludwig, Otto (Hrsg.): *Sprache in Gegenwart und Geschichte. Festschrift für Heinrich M. Heinrichs zum 65. Geburtstag*. Köln u. Wien: Böhlau, 1-18.
- Bezugla, Lilii (2013): Arten von Implikaturen. In: Kaliuscenko, Vladimir; Katny, Andrzej & Jagupova, Larisa (Hrsg.): *Semantik und Pragmatik im Spannungsfeld der germanistischen und kontrastiven Linguistik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 169-182.
- Bilut-Homplewicz, Zofia (1996): Der literarische Dialog als Gegenstand linguistischer Forschung. In: Sroka, Kazimierz Andrzej (Hrsg.): *Kognitive Aspekte der Sprache*. Tübingen: Niemeyer, 17-20.
- Bücking, Sebastian (2015): Zur Syntax hypothetischer Vergleichssätze im Deutschen. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 43: 2, 261-305 [DOI 10.1515/zgl-2015-0012].
- Busse, Dietrich (1991): Konventionalisierungsstufen des Zeichengebrauchs als Ausgangspunkt semantischen Wandels. In: Busse, Dietrich (Hrsg.): *Diachrone Semantik und Pragmatik*. Tübingen: Niemeyer, 37-65.
- Eckert, Rainer (1979): Aspekte der konfrontativen Phraseologie. *Linguistische Studien* 56: Reihe A, 74-79.
- Grésillon, Almuth (1980): Zum linguistischen Status rhetorischer Fragen. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 8, 273-289.
- Grice, Herbert Paul (1993): Logik und Konversation. In: Meggle, Georg (Hrsg.): *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 243-265.
- Harras, Gisela (1999): Jenseits von semantischen Konventionen – zum Beispiel: tautologische Äußerungen. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 27, 1-12.

- Helbig, Gerhard & Buscha, Joachim (1994): *Deutsche Grammatik*. Leipzig: Langenscheidt Enzyklopädie.
- Henne, Helmut (1984): Gegensprechanlagen – Literarische Dialoge (Botho Strauß) und linguistische Gesprächsanalyse. In: Cherubim, Dieter; Henne, Helmut & Rehbock, Helmut (Hrsg.): *Gespräche zwischen Alltag und Literatur. Beiträge zur germanistischen Gesprächsforschung*. Tübingen: Niemeyer, 1-19.
- Hundsnuerscher, Franz (1994): Dialoganalyse und Literaturbetrachtung. In: Weigand, Edda (Hrsg.): *Concepts of Dialogue: Considered from the Perspective of Different Disciplines*. Tübingen: Niemeyer, 77-105.
- Karttunen, Lauri (1971): Implicative verbs. *Language* 47: 2, 340-358.
- Kasper, Walter (1987): *Semantik des Konjunktivs II in Deklarativsätzen des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Kiparsky, Paul & Kiparsky, Carol (1970): Fact. In: Bierwisch, Manfred & Heidolph, Karl Erich (Hrsg.): *Progress in linguistics*. The Hague: Mouton, 143-173.
- Kocsány, Piroschka (1995): Rhetorische Fragen und Rhetorizität. In: Kertész, András. (Hrsg.): *Sprache als Kognition – Sprache als Interaktion. Studien zum Grammatik-Pragmatik-Verhältnis*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 236-264.
- Levinson, Steven C. (2001): *Pragmatik*; ins Dt. üb. von M. Wiese. Tübingen: Niemeyer.
- Liedtke, Frank (2016): *Moderne Pragmatik. Grundbegriffe und Methoden*. Tübingen: Narr.
- Meibauer, Jörg (1986): *Rhetorische Fragen*. Tübingen: Niemeyer.
- Moeschler, Jacques (2012): Conversational and conventional implicatures. In: Schmidt, Hans-Jörg (Hrsg.): *Cognitive Pragmatics*. Berlin: De Gruyter. 405-433.
- Lauerbach, Gerda (1977): *Form und Funktion englischer Konditionalsätze mit 'if': Eine konversationslogische und sprechakttheoretische Analyse*. Tübingen: Niemeyer.
- Oppenrieder, Wilhelm (1991): Irreale Vergleichssätze In: Klein, Eberhard; Pouradier Duteil, Françoise & Wagner, Karl Heinz (Hrsg.): *Betriebslinguistik und Linguistikbetrieb. Akten des 24. Ling. Koll. Uni Bremen, 4-6. Sept. 1989*. Tübingen: Niemeyer, 357-266.
- Palm, Christine (1995): *Phraseologie*. Tübingen: Narr.
- Pauly, Dennis (2013): *Grenzfälle der Subordination: Merkmale, Empirie und Theorie abhängiger Nebensätze*. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie. [Online: <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2014/7027/>, 23.04.2023].
- Peyer, Ann (1997): *Satzverknüpfung: Syntaktische und textpragmatische Aspekte*. Tübingen: Niemeyer.
- Rehbock, Helmut (1984): Rhetorische Fragen im Gespräch. In: Cherubim, Dieter et al. (Hrsg.): *Gespräche zwischen Alltag und Literatur*. Tübingen: Niemeyer, 151-180.
- Reis, Marga (1977): *Präsuppositionen und Syntax*. Tübingen: Niemeyer.
- Schmid, Herta (1992): Nachtins Dialogizitätstheorie im Spiegel der dramatisch-theatralischen Gattungen. In: Schmid, Herta & Striedter, Jurij (Hrsg.): *Dramatische und theatralische Kommunikation: Beiträge zur Geschichte und Theorie des Dramas und Theaters im 20. Jahrhunderts*. Tübingen: Narr Verlag, 36-90.
- Searle, John R. (1982) Indirekte Sprechakte; ins Dt. üb. von A. Kemmerling. In: Searle, John R. (Hrsg.): *Ausdruck und Bedeutung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 57-79.
- Sökeland, Werner (1980): *Indirektheit von Sprechhandlungen*. Tübingen: Niemeyer.
- Thurmair, Maria (2001): *Vergleiche und Vergleichen: Eine Studie zu Form und Funktion der Vergleichsstrukturen im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.

PRIMÄRQUELLEN

- Del Corte, Justine (2009): Die Ratte. *Theater: Aktuelle Stücke 19. Anthologie*. Frankfurt/ a. M.: Fischer Taschenbuch, 71-135.
- Flatow, Curth (1995): Das Geld liegt auf der Bank. In: Flatow, Curth (Hrsg.): *Das Geld liegt auf der Bank und noch mehr Theater. Drei Komödien*. München: Langen Müller, 11-134.
- Flatow, Curth (1995): Durchreise. In: Flatow, Curth (Hrsg.): *Das Geld liegt auf der Bank und noch mehr Theater. Drei Komödien*. München: Langen Müller, 255-402.

- Kroetz, Franz-Xaver (1976): Wildwechsel. In: Kroetz, Franz-Xaver (Hrsg.): *Gesammelte Stücke*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7-44.
- Strauß, Botho (1982): Trilogie des Wiedersehens. In: ders. *Trilogie des Wiedersehens. Groß und klein. Zwei Theaterstücke*. München: Taschenbuch, 5-124.
- Strauß, Botho (1988): Besucher. In: Strauß, Botho (Hrsg.): *Besucher. Drei Stücke*. München u. Wien: Hanser, 7-90.

KONTAKTDATEN ORGANISATOR:INNEN

Liliia Bezugla

Nationale Karasin-Universität Charkiw
bezugla@daad-alumni.de

Julia Wolbergs

Universität Leipzig
julia.wolbergs@uni-leipzig.de

Almut Ketzer-Nöltge

Universität Leipzig
almut.ketzer-noeltge@uni-leipzig.de

Lisa Höfler

Universität Leipzig
lisa.hoefler@studserv.uni-leipzig.de

Dorothea Spaniel-Weise

Friedrich-Schiller-Universität Jena
dorothea.spaniel-weise@uni-jena.de

KONTAKTDATEN AUTOR:INNEN

Claus Altmayer

Herder-Institut, Universität Leipzig
altmayer@uni-leipzig.de

Olha Lykhnenko

Technische Universität Berlin
olha.balaniuk@gmail.com

Inessa Azarova

Nationale Metschnykov-Universität
Odesa
iness.azarova@gmail.com

Oksana Molderf

Nationale Iwan-Franko-Universität Lwiw
oksana.molderf@lnu.edu.ua

Anastasia Babak

Nationale Taras-Schewtschenko-
Universität Kyjiw
bb.anastasiia@gmail.com

Olena Opanasenko

Nationale Taras-Schewtschenko-
Universität Kyjiw
opanasenko.univ.kiew@gmail.com

Liliia Bezugla

Nationale Karasin-Universität Charkiw
bezugla@daad-alumni.de

Iryna Panchenko

Nationale Karasin-Universität Charkiw
iry-na-panchenko@ukr.net

Kateryna Bilyk

Nationale Taras-Schewtschenko-
Universität Kyjiw
bilykkatya@gmail.com

Alla Paslawska

Nationale Iwan-Franko-Universität Lwiw
alla.paslawska@lnu.edu.ua

Ines-A. Busch-Lauer

Westfälische Hochschule Zwickau
Ines.Busch.Lauer@fh-zwickau.de

Maryna Pietushkova

Nationale Universität „Odesa
Polytechnikum“
m.petushkova@op.edu.ua

Natalia Didenko
Nationale Metschnykov-Universität
Odesa
postmir7@gmail.com

Evghenia Goltsev
Universität Regensburg
Evghenia.Goltsev@sprachlit.uni-regensburg.de

Maria Ivanytska
Nationale Taras-Schewtschenko-Universität Kyjiw
ivanytska@ukr.net

Gregor Jakowlew
Friedrich-Schiller-Universität Jena
gregor.jakowlew@t-online.de

Bogdana Kachan
Nationale Jurij-Fedkowytsch-Universität
Tscherniwzi
bogdana.kachan@gmail.com

Tamila Kyrylova
Nationale Linguistische Universität
Kyjiw
tkirillowa1@gmail.com

Andriiana Raikova
Friedrich-Schiller-Universität Jena
andriiana.raikova@gmail.com

Nataliia Sereda
Nationale Linguistische Universität
Kyjiw
na_sereda@yahoo.com

Galyna Shatska
Nationale Vorkarpaten-Universität
Iwano-Frankiwska
galinaschaz@gmail.com

Tetyana Sopila
Nationale Iwan-Franko-Universität Lwiw
tetyana.sopila@lnu.edu.ua

Olena Vasylchenko
Nationale Metschnykov-Universität
Odesa
elena.vasylchenko@onu.edu.ua

Vitalii Zhuhai
Nationale Taras-Schewtschenko-Universität Kyjiw
vzhuhay@gmail.com