



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —
Φιλοσοφική Σχολή
Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας



Verein der Postgraduierten der Studiengänge: Linguistik und Literaturwissenschaft

4. Tagung junger GermanistInnen der Universität Athen 2022



Athen 2023

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|------------|
| Vorwort | 4 |
| Εισαγωγή | 5 |
| Deutsche Literatur: Griechisch-deutsche Beziehungen in Literatur, Kultur und Kunst | 6 |
| ETA Hoffmann und F. Dostojewski: Von der Romantik zum phantastischen Realismus | 7 |
| <i>Avgerinou Sofia</i> | |
| Antigonen im Widerstand: Der Archetyp der Antigone und die Frauen des Widerstands: Fürsorge, Mneme, Widerstand | 12 |
| <i>Karkalia filareti</i> | |
| Die Problematik der Identität in Erich Maria Remarques „Die Nacht von Lissabon“ | 21 |
| <i>Koroni Eirini</i> | |
| Josef K. als foucaultsches Modell | 30 |
| <i>Mamali Maria</i> | |
| Die Konzepte von Angst, Entfremdung und Irrationalität in Kafkas Leben und Werke: “Die Verwandlung“, „Das Schloss“ und der „Prozess“ | 37 |
| <i>Metaxas Konstantinos</i> | |
| Dido Sotiriou „Grüß mir die Erde, die uns beide geboren hat“ Vertreibung und Entwurzelung | 43 |
| <i>Pliatsika Konstantia</i> | |
| „Die Hamletmaschine“ von Heiner Müller: Die unendliche politische und soziale Tragödie unserer Zeit .53 | |
| <i>Saroulidou zoi</i> | |
| Der Krieg in der Moderne: Ernst Jüngers In „Stahlgewittern“ und Stratis Myrivilis’ „Das Leben im Grab“ | 62 |
| <i>Stavridis Kiriakos</i> | |
| Der Holocaust in ausgewählten deutschsprachigen und griechischen literarischen Texten des 21. Jahrhunderts (2000-2020). Ein kurzer Abriss einer Vergleichsstudie. | 73 |
| <i>Fotiadou Katerina</i> | |
| Schnittstellen von Linguistik und Didaktik | 85 |
| Die Todesanzeige als fester Bestandteil der deutschen Gesellschaft | 86 |
| <i>Digenaki Akyla Katerina</i> | |
| Maschinelle Übersetzung: Die Übersetzungsschwierigkeiten am Beispiel von wissenschaftlichen Texten. 93 | |
| <i>Fili Konstantina-Maria</i> | |
| Anglizismen in DaF-Lehrwerken der Niveaus A1-C1 | 103 |

| | |
|--|------------|
| <i>Lympelopoulou Georgia</i> | |
| Zur Förderung der phraseologischen Kompetenz unter Einsatz sozialer Medien am Beispiel von Instagram | 120 |
| <i>Lyrantzaki Katerina</i> | |
| Die Notwendigkeit der Sprachmittlung im DaF Unterricht | 134 |
| <i>Miari Georgia</i> | |
| Analyse schriftlicher Lernerproduktionen bei der Staffelpfprüfung B des Griechischen Staatszertifikatsfür Deutsch. Gegenüberstellung B1-B2. | 141 |
| <i>Tsigkrelis Areti</i> | |
| Differenzierter DaF-Unterricht unter Einsatz aufgabenorientierter Lernaktivitäten und digitaler Medien | 161 |
| <i>Vlachou Marina</i> | |

VORWORT

Der Verein der Studierenden und Absolventen des Postgraduiertenstudiengangs des Fachbereichs für Deutsche Sprache und Literatur wurde am 30.05.2014 gegründet. Die Zielsetzung des Vereins besteht bis heute in der Förderung der Zusammenarbeit der Studierenden und die Unterstützung des wissenschaftlichen Austausches.

Im Rahmen dieser Zielsetzung fand 2015 die erste Tagung der Jungen Germanisten in Athen statt, wo zum ersten Mal den Studierenden des Fachbereichs die Möglichkeit geboten wurde, sowohl Arbeiten aus den Masterstudiengängen als auch die wissenschaftliche Arbeit der Doktoranden der Öffentlichkeit zu präsentieren. Die zweite Tagung fand im selben Rahmen 2017 statt, und die dritte im Jahr 2019, im Rahmen deren es den Studierenden ermöglicht wurde, sich in die Methoden und Formen des wissenschaftlichen Diskurses einzuarbeiten und ihren eigenen Beitrag dazu zu leisten.

Mit der schwierigsten Phase der Pandemie hinter uns, die das Leben in hohem Grade beeinflusst hat, hatten wir dieses Jahr die vierte, zweitägige Tagung am 23. und am 24.11.2022.

Ein zentrales Thema der Tagung wurde nicht festgelegt, weil sie inhaltlich die zwei Fachrichtungen der Postgraduiertenstudiengänge des Fachbereichs, als auch die Vielfältigkeit der behandelten Thematiken im Rahmen des Studiums und der Forschung decken sollte.

Die Tagung hätte ohne die tatkräftige Unterstützung des Fachbereichs deutscher Sprache und Philologie nicht stattfinden können. Ein großer Dank gilt der Leiterin des Bereichs Prof. Dr. Katerina Karakassi und Prof. Dr. Evi Petropoulou für ihre Unterstützung bei der Planung und Durchführung der Tagung.

Ein besonderer Dank gilt Prof. Evi Petropoulou für die Gestaltung des Posters und des Programms der Tagung, sowie Dr. Elena- Phoebe Chytiri für das Lektorat.

Wir danken dem Fachbereich für deutsche Sprache und Literatur für die finanzielle Absicherung der Veranstaltung.

Nicht zuletzt gilt ein besonderer und herzlicher Dank auch allen Studierenden, die zur Realisierung der Tagung vielseitig unterstützend beigetragen haben.

Athen, den 05.03.2023

Tsiavou Vasiliki –

Vorsitzende des Vereins

Eleni Viska-

Stellvertretende Vorsitzende des Vereins

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το Σωματείο Μεταπτυχιακών Φοιτητών του τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας ιδρύθηκε την 30.05.2014. Στόχος του Σωματείου είναι μέχρι σήμερα η προώθηση της συνεργασίας των φοιτητών/τριών, καθώς και η προώθηση του επιστημονικού διαλόγου.

Στο πλαίσιο αυτής της στόχευσης οργανώθηκε το 2015 η ημερίδα των «Νέων Γερμανιστών» στην Αθήνα, όπου για πρώτη φορά δόθηκε η δυνατότητα στους μεταπτυχιακούς φοιτητές, τους υποψήφιους διδάκτορες και τους νέους διδάκτορες να παρουσιάσουν δημόσια το ερευνητικό τους έργο. Ανά δύο έτη εξακολουθεί να οργανώνεται η ημερίδα των «Νέων Γερμανιστών», με την δεύτερη να λαμβάνει χώρα το 2017 και την Τρίτη το 2019. Φέτος, έχοντας περάσει το δυσκολότερο κομμάτι της πανδημίας που επηρέασε την ζωή όλων σε μεγάλο βαθμό, διοργανώθηκε η τέταρτη διημερίδα στις 23 και 24.11.2022.

Στους ομιλητές δεν τέθηκε θεματικός περιορισμός, καθώς η ημερίδα είχε σκοπό να καλύψει το ευρύ φάσμα των αντικειμένων και των δύο μεταπτυχιακών κατευθύνσεων του Τμήματος. Με αυτόν τον τρόπο δόθηκε η ευκαιρία στους/στις φοιτητές/τριες, αλλά και στους αποφοίτους που συμμετείχαν με εισηγήσεις, να προσεγγίσουν πολυάριθμα επιστημονικά πεδία της γερμανικής λογοτεχνίας και γλωσσολογίας.

Η διημερίδα δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς την έμπρακτη στήριξη του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Ένα μεγάλο «ευχαριστώ» στην Πρόεδρο του τμήματος Αναπ. Καθηγήτρια κα. Κατερίνα Καρακάση και στην Αναπ. Καθηγήτρια κα. Εύη Πετροπούλου για τη στήριξη στην οργάνωση και διεξαγωγή της ημερίδας. Ιδιαίτερες ευχαριστίες στην Αναπλ. Καθηγήτρια κα. Εύη Πετροπούλου για τον σχεδιασμό της αφίσας και του προγράμματος της ημερίδας καθώς και την κα. Έλενα-Φοίβη Χυτήρη για την επιμέλεια των κειμένων.

Ευχαριστούμε θερμά το Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας που κάλυψε οικονομικά όλες τις απαιτήσεις της διοργάνωσης. Τέλος, ευχαριστούμε ιδιαίτερα όλους τους φοιτητές/τριες που συνέβαλαν με κάθε δυνατό τρόπο στην πραγματοποίηση της ημερίδας αυτής.

Αθήνα, 05.03.2023

Τσιάβου Βασιλική

Πρόεδρος

Ελένη Βίσκα

Αντιπρόεδρος

**DEUTSCHE LITERATUR: GRIECHISCH-DEUTSCHE
BEZIEHUNGEN IN LITERATUR, KULTUR UND KUNST**

ETA HOFFMANN UND F. DOSTOJEWSKI: VON DER ROMANTIK ZUM PHANTASTISCHEN REALISMUS

AVGERINOU SOFIA¹

Abstract (Deutsch)

Eine komparatistische Untersuchung des Werkes von E.T.A. Hoffmann, einem Vertreter der Spätromantik, und Dostojewski, der üblicherweise der großen realistischen Tradition des 19. Jahrhunderts zugeordnet wird, ist vielleicht nicht selbstverständlich. Hoffmann fügt sich den romantischen Konventionen des Fantastischen, während Dostojewski die soziale und psychologische Realität schonungslos beleuchtet. Trotzdem besteht die Kunst Dostojewskis nicht in der photographisch getreuen Abgabe des Gegenstandes: „Ich habe eine eigene, besondere Art, die Realität in der Kunst zu betrachten und was die Mehrheit der Leute phantastisch und außerordentlich nennt, ist für mich manchmal die Quintessenz der Realität“, schreibt er. Die in den Werken von Gogol, Balzac und Dickens schon vorhandene Grausamkeit der Großstadt wird in das literarische Universum Dostojewskis übertragen und das Gotische findet Eingang in das städtische Milieu der industriellen Ära. Aspekte dieser kreativen Aneignung werden anhand von *Die Elixiere des Teufels* (1815-16) und *Schuld und Sühne* (1866) untersucht; darin spiegelt sich die Laufbahn des Identitäts-Begriffs von der proto-romantischen, prometheischen Individualität bis zur Thematisierung der Persönlichkeitsspaltung wider.

Abstract (Ελληνικά)

Εκ πρώτης όψεως τίποτα δεν φαίνεται να συνδέει τον Χόφμαν, έναν εκπρόσωπο του όψιμου γερμανικού Ρομαντισμού, με τον Ντοστογιέφσκι, συγγραφέα που συνήθως εντάσσεται στη μεγάλη παράδοση του Ρεαλισμού του 19^{ου} αιώνα. Ο πρώτος ακολουθεί τις ρομαντικές συμβάσεις του φανταστικού, ενώ ο δεύτερος φωτίζει αμείλικτα και σε βάθος την πραγματικότητα, κοινωνική και ψυχολογική. Όμως η τεχνική του Ντοστογιέφσκι δεν συνίσταται στη φωτογραφικά πιστή απόδοση του αντικειμένου του: «Έχω έναν δικό μου, ιδιαίτερο τρόπο θεώρησης της πραγματικότητας στην τέχνη κι αυτό που ο περισσότερος κόσμος αποκαλεί σχεδόν φανταστικό και εξαιρετικό, είναι καμιά φορά για μένα η ίδια η ουσία της πραγματικότητας» γράφει ο ίδιος. Η φρίκη της απρόσωπης πόλης, ήδη παρούσα στα έργα του Γκόγκολ, του Μπαλζάκ, του Ντίκενς, μεταφέρεται στο λογοτεχνικό σύμπαν του Ντοστογιέφσκι και αποτελεί σε μεγάλο βαθμό μεταστοιχείωση του γοτθικού μυθιστορήματος στο αστικό τοπίο της βιομηχανικής εποχής. Όψεις αυτής της δημιουργικής αφομοίωσης ανιχνεύονται στα *Ελιξίρια του Διαβόλου* (1815-16) και το *Έγκλημα και τιμωρία* (1866), ευδιάκριτους σταθμούς στην πορεία από την πρωτο-ρομαντική, προμηθεϊκή ατομικότητα προς τη συνειδητοποίηση της διάσπασης της έλλογης και αυτόνομης προσωπικότητας που είχε οραματιστεί ο Διαφωτισμός.

¹Sofia Avgerinou ist Schriftstellerin, Übersetzerin und Lehrbeauftragte für deutsche Literatur an der Germanistischen Abteilung der Universität Athen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Literatur und Ästhetik der deutschen Klassik und Romantik und die europäische Literatur des 19. Jahrhunderts. Sie hat Alexandre Dumas, Klaus Mann, E.T.A. Hoffmann, Evgeni Zamiatin, Jakob Wassermann und Delmore Schwarz ins Griechische übersetzt. Ihre letzte Publikation ist die Übersetzung von Hermann Brochs *Die Schlafwandler* mit einem Nachwort (2022). E-Mail-Adresse: sophiavger@gs.uoa.gr.

Die Behauptung, dass es zwischen Hoffmann und Dostojewski Affinitäten gibt, ist keine Neuigkeit. Dostojewski selbst erwähnt, er habe den ganzen Hoffmann gelesen, entweder auf Russisch oder im Original. In der Forschung wird die besondere tragisch-groteske Atmosphäre angesprochen, das Motiv des Doppelgängers oder der indirekte Einfluss durch Gogol.

Dieser Vortrag beschränkt sich auf die zwei Romane *Die Elixiere des Teufels*, 1815-16 veröffentlicht, und *Schuld und Sühne* vom Jahr 1866 (ich beziehe mich hier auf die Übersetzung Hermann Röhl). Es werden kurz die Hauptanalogien von Struktur und Plot präsentiert, meine Aufmerksamkeit aber gilt vor allem dem Transformationsprozess, dem hoffmannsches Material unterworfen wird.

Es handelt sich um Kriminalgeschichten, genauer gesagt, um Geschichten von „Verbrechen und Entsühnung“ (Passage 144), Geschichten von „gefallenen Engel[n]“ (Freund, 196). Die *Elixiere* sind als Ich-Erzählung gestaltet (es sind ja die nachgelassenen Papiere des Kapuziners Medardus), während in *Schuld und Sühne* ein auktorialer Erzähler am Werk ist; bezeichnend ist jedoch, dass die erste, nicht erhaltene Fassung eben auch eine Ich-Erzählung war. Die Romane bestehen aus je sieben Teilen mit einer Symmetrieachse in der Mitte des Werkes, wo der Doppelgänger des Helden als Person in die Handlung eingeführt wird: Viktorin für Medardus, Swidrigailow für Raskolnikow. Durch die inneren Widersprüche, als auch durch mysteriöse Zufälle dazu getrieben, begeht der jeweils junge, unschuldige und von Natur aus vielfach begabte Protagonist einen Doppelmord. Nach dem Mord setzen sich die Helden ständig mit ihrem dunklen Ich auseinander. Eigentlich hat jeder der arroganten jungen Menschen eine Theorie über die eigene Superiorität, wodurch angeblich die Überschreitung des moralischen Gesetzes rechtfertigt wird: Medardus wähnt, ein Instrument der göttlichen Nemesis zu sein, Raskolnikow, dass er das Recht hat, Menschen zu töten, mit dem Zweck, ein „Wohltäter der Menschheit“ zu werden.

Die weiblichen Lichtgestalten in ihrem Leben, Aurelie und Sonja, können sie nicht zur endgültigen Reue überreden; die beiden Protagonisten versuchen, sich zu beichten, sie machen sich Gedanken über den Selbstmord, welcher durch die Festnahme bzw. den Selbstmord des Doppelgängers verhindert wird; Medardus findet endlich mal den Weg zurück ins Kloster, wo er in Reue stirbt, während Raskolnikow sich den Behörden stellt.

Herkömmlicherweise werden die *Elixiere des Teufels* der Schauerliteratur und der Schwarzen Romantik zugeordnet und es wird angenommen, die Hauptinspiration kam vom Roman *Der Mönch* von Matthew Lewis. Die Motive des Genres sind präsent: Schlösser, dunkle Wälder, Geheimbünde, unerklärliche Erscheinungen, Anspielung auf dämonische Kräfte, Erotik, Wahnsinn, Verzweiflung, Inzest, Verbrechen. Trotz seiner psychologischen Einsicht und der genialen Behandlung des Doppelgänger-motivs, folgt Hoffmann mehr oder weniger den romantischen Konventionen.

Dostojewski andererseits wird dem russischen Realismus zugeordnet. Aber seine Kunst fordert keine „objektive“ oder „naturalistische“ Darstellung, sondern wird von ihm selbst als „phantastischer Realismus“ bezeichnet. In einem Brief an seinen Mitarbeiter Nikolai

Strachow schreibt Dostojewski: „Ich habe eine eigene, besondere Art, die Realität in der Kunst zu betrachten, und was die Mehrheit der Leute phantastisch und außerordentlich nennt, ist für mich manchmal die Quintessenz der Realität“ (Frank, 351). Und an Apollon Maikow schreibt er: „Ich habe eine ganz verschiedene Idee über die Realität und den Realismus im Vergleich zu unseren Schriftstellern und Kritikern. Mein Idealismus ist ein tiefer Realismus ... er ist realer als ihr Realismus, (der) nicht einmal ein Hundertstes vom Geschehenen zu erleuchten vermag“ (Frank 302). George Steiner beschreibt die Poetik von Dostojewski als „tragisch-phantastischen Realismus“ (Steiner, 293).

Durch verschiedene Techniken wird die ambivalente Atmosphäre in Dostojewskis Werken geschaffen. Die „gotischen“ Elemente werden nicht als übernatürliche Fakten präsentiert, sondern sie lassen den Verdacht entstehen, dass hinter der rationalen Fassade der Wirklichkeit eine psychische Welt existiert, eine immaterielle Welt, welche den Gesetzen der Kausalität nicht gehorcht, welche noch bezaubert und nicht entzaubert ist. Es handelt sich um eine Korrosion, sozusagen, der realistischen Darstellung durch Elemente des Phantastischen: wir haben also eine Umkehrung der gewöhnlichen Bedeutung, eine Vermehrung der semantischen Ebenen, eine Verwandlung von gewöhnlichen Situationen in Metaphern oder Symbole und eine Adaptation von mythisch-romantischen Elementen ins moderne Leben (Aneignung des Phantastischen) oder umgekehrt eine Verfremdung, einen unerwarteten Gebrauch von sonst gewöhnlichen Dingen, die auf dieser Weise wieder „fremd“ oder „unheimlich“ werden.

Nehmen wir die symbolische Funktion der Naturelemente als Beispiel. Bei Hoffmann ist die Erde der Ort der Materie, das Wasser Bild der Reinigung, das Feuer Symbol der Leidenschaft. Man muss schon merken, dass der Ortswechsel eine Rolle spielt; die Stadt ersetzt bei Dostojewski den Wald und das Schloss und die Natur ist eigentlich völlig abwesend. Bei ihm ist das Wasser nicht mehr mit Erlösung verbunden, sondern es wird von Raskolnikow und Swidrigailow vermieden und verabscheut (Gibian, 471). Die Erde hat sich in störenden Staub verwandelt. Der Wind, der Lebenshauch, ist fast völlig abwesend, während die Sonne mit dem Tod assoziiert wird. Das Feuer, von dem in den *Elixieren* viel die Rede ist, aber immer metaphorisch, verwandelt sich in *Schuld und Sühne* in Hitze und Fieber, welche das ganze Werk beherrschen, eine Metapher für die moralische Hölle der Hauptfigur.

In Bezug auf die Vermehrung der semantischen Ebenen bei gewöhnlichen Gegenständen, erwähne ich ein einfaches Element aus dem bürgerlichen Leben: die Kneipe. In Hoffmanns Werk ist die Kneipe ein konventioneller Treffpunkt im bürgerlichen Alltag. Bei Dostojewski hat dieser Ort jedoch schon eine doppelte Funktion: Einerseits ist er ein realistisches Element, welches sogar dem Autor die Chance bietet, das Elend der unteren Klassen zu beschreiben. Die Kneipe ist eine richtige Hölle in der Stadt – nicht zufällig unterirdisch. Sie ist auch der Ort von verhängnisvollen Begegnungen: in einer Kneipe hört Raskolnikow zum ersten Mal von der Existenz seines künftigen Opfers, Aljona Iwanowna, als zwei Männer eine utilitaristische Theorie über die Nützlichkeit des Mordes diskutieren. Es ist auch in einer Kneipe, wo er den Vater von Sonja kennenlernt, welche für ihn zum Instrument der Erlösung wird. Der Betrunkene Marmeladow predigt sogar die Botschaft

von Liebe und Verzeihung. Die Kneipe funktioniert gleichzeitig als Teil der Topographie des Romans, als soziale Hölle und Prophezeiung der Erlösung.

Eine weitere Technik der Aneignung der gotischen Elemente in Dostojewskis Roman ist ihre Verwandlung in Symbole oder Metapher. Der Abgrund, z.B. ist ein Ort der Handlung in Hoffmanns Roman: Dorthin fällt der Doppelgänger Viktorin erschreckt durch den unwissenden Medardus und daraus taucht er wieder auf. Dieser Abgrund scheint ebenfalls – schon metaphorisch gesteigert – den alten, unschuldigen Medardus verschlungen zu haben: „aber jener Kanzlerredner war der Mönch Medardus, der ist gestorben und begraben in den Abgründen des Gebürges, ich bin es nicht, denn ich lebe“ (Hoffmann, 117). Bei Dostojewski wird der Abgrund zum symbolischen Bild der Einsamkeit des Verbrechers: „Ganz unten in einem Abgrund, in einer kaum absehbaren Tiefe, lag jetzt für ihn sein ganzes früheres Leben und seine früheren Interessen und er selbst und alles, alles...“ (Dostojewski, 168)

Das Gotische innerhalb des realistischen Romans kann auch in der unerwarteten Erscheinung von Dingen, vor allem der Instrumente des Mordes, gesehen werden. „Wo der Verstand nicht hilft, hilft der Teufel“ (Dostojewski, 109), sagt Raskolnikow, als er das Beil im Zimmer des Hauswärters sieht. So wird ein einfaches Ereignis mit der Aura des Mysteriösen bekleidet, obwohl der Leser erkennen kann, dass sich diese Verbindung mit dem Übernatürlichen nur im Kopf des Protagonisten abspielt. Allerdings kann auch das Gegenteil passieren: Einfache Ereignisse bekommen die Aura des Ungewöhnlichen und am Ende entlarven sie sich als banal. Bezeichnend in dieser Hinsicht ist das Motiv des Menschen, der „aus der Erde wächst“. Viktorin in den *Elixieren* taucht wortwörtlich aus dem Abgrund auf bzw. aus dem Boden des Gefängnisses. In *Schuld und Sühne* gibt es auch eine kleine Episode mit einem Menschen der „aus der Erde gewachsen ist“ (398), einem Kleinbürger, der Raskolnikow mitten auf der Straße als „Mörder“ anspricht. Raskolnikow bezweifelt seine Existenz: „Wer ist dieser Mensch, der auf einmal wie aus der Erde gewachsen dastand? Wo ist er gewesen und was hat er gesehen? Warum erscheint er erst jetzt, als ob er aus dem Boden hervorkäme?“. Beide Personen fungieren auf einer realitätsbezogenen und einer symbolischen Ebene: der Kleinbürger ist die Stimme von Raskolnikows Gewissen und Viktorin erinnert Medardus an eine mögliche Version seiner selbst: „Seine Erscheinung reflektierte mein eignes Ich in verzerrten gräßlichen Zügen“ (Hoffmann, 152).

Das Motiv des Doppelgängers, der zugleich dem Personenverzeichnis gehört und Teile der Seele der Hauptfigur personifiziert, ist mit einer einseitigen Entwicklung der rationalen Kräfte verbunden und mit ihrer Verkehrung: Bei Hoffmann erscheint die Religion als Ratio, für Raskolnikow nimmt die Vernunft die Form der instrumentalisierten Logik. Medardus und Raskolnikow vernachlässigen das Leben und die Natur rächt sich an ihnen. Die Arroganz ihres Geistes ist ein Ausdruck der gründlichen Trennung, welche die Anthropologie der Zeit bezeichnet. Wenn für Immanuel Kant auf moralischer Ebene die Vernunft die Natur beherrscht und besiegt, wenn es für Schiller einen „Menschen im

Menschen“ gibt (der Mensch der Form im Menschen des Stoffes), gewinnt bei Hoffmann dieser „zweite Mensch“ wahre Substanz, er tritt in die Ordnung der Dinge ein.

Und die Vernunft entzieht sich dem Leben, sie wird zu einem Geist der Zerstörung. Die materielle Wirklichkeit ist von Mächten bewohnt, welche die Vernunft übersteigen, diese sind aber keine teuflischen Wesen mehr, sondern sie sind die unbezwinglichen menschlichen Leidenschaften. Gleichzeitig bekommt diese Trennung, besonders bei Dostojewski, politische Züge: die höheren Vernunftmenschen, welche „ein neues Wort“ aussprechen, gebieten, das „Material“ arbeitet. Medardus und Raskolnikow, zwei dämonische, angeblich prometheische Naturen werden jedoch unter dem Gewicht ihres falschen Selbstbewusstseins zerschmettert. *Schuld und Sühne* endet, als angeblich „das Leben die Dialektik ersetzt“.

Literaturverzeichnis

Dostojewski, Fjodor Michailowitsch: *Schuld und Sühne*. Aus dem Russischen übersetzt von Hermann Röhl. Frankfurt a.M.: Insel Verlag 2007.

Frank, Joseph: *Dostoevsky. IV: The Miraculous Years*. New Jersey: Princeton University Press 1997.

Freund, Winfried: *Deutsche Phantastik. Die phantastische deutsche Literatur von Goethe bis zur Gegenwart*. München: Wilhelm Fink Verlag 1999.

Gibian, George: „Traditional Symbolism in Crime and Punishment“. In: Michael Katz (Hg.): *Crime and Punishment*. Translated and edited by Michael Katz. Norton Critical Editions. New York, London: Norton 2019, S. 467-481.

Hoffmann, Ernst Theodor „Amadeus “: *Die Elixiere des Teufels*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1997.

Passage, Charles: *Dostoevski the Adapter: A Study in Dostoevski's Use of The Tales of Hoffmann*. Chapel Hill: University of North Carolina Press 1954.

Steiner, George: Τολστόι ή Ντοστογιέρσκι [Tolstoi oder Dostojewski] Μετ. Κώστας Σπαθαράκης. Αθήνα: Αντίποδες 2015.

ANTIGONEN IM WIDERSTAND: DER ARCHETYP DER ANTIGONE UND DIE FRAUEN DES WIDERSTANDS: FÜRSORGE, MNEME, WIDERSTAND

KARKALIA FILARETI¹

Καλότυχος αυτός

Που τον κρατεί απ' το χέρι μια Αντιγόνη.²

Abstract (Deutsch)

Die Frauen gegen den Krieg Hitlers und den Faschismus folgten ihrer Vorfahrin und dem ursprünglichen Instinkt zum Widerstand gegen Macht, Krieg und zur Fürsorge für die Toten und Lebenden. Was die damaligen Antigonen geleistet hatten, wurde später systematisch verschwiegen, unterschätzt oder von einem männlichen Heldenepos überdeckt. Es wurde nämlich nur von Helden, die ihre Pflicht für die Heimat geleistet haben, erzählt, und von Opfern, welche verfolgt und getötet wurden. Zwischen diesen zwei Polen gab es kein anderes Narrativ. Allerdings steht der Mythos der Antigone als Inbegriff weiblichen Widerstands dem Narrativ von heroischer Männlichkeit und männlichem Heldentum gegenüber. Antigone steht nicht für eine blinde Kampfhaltung und Gewaltbereitschaft um die Macht und der Stärke willen, sondern für eine würdevolle Lebenseinstellung und Weltanschauung. Antigones Widerstand gegen die erlebte Gewalt ist eine Manifestation von Gegengewalt und ein Akt der Liebe. In diesem Text, der Teil einer größeren Forschung über die Widerstand leistende Frauen gegen das NS-Regime und den Faschismus in Deutschland und in Griechenland ist, wird also versucht zu erklären, auf welche Weise der Archetyp der Antigone mit dem Handeln dieser Frauen zusammenhängt.

Abstract (Ελληνικά)

Οι γυναίκες ενάντια στον πόλεμο του Χίτλερ και το φασισμό ακολούθησαν την πρόγονή τους και το πρωταρχικό ένστικτο για αντίσταση στην εξουσία και τον πόλεμο καθώς και για τη φροντίδα των νεκρών και των ζωντανών. Αυτό που κατάφεραν οι Αντιγόνες εκείνης της εποχής, αργότερα αποσιωπήθηκε, υποτιμήθηκε ή καλύφθηκε συστηματικά από ένα ανδρικό ηρωικό έπος. Στο συλλογικό αφήγημα κυριάρχησαν μόνο ήρωες που έκαναν το καθήκον τους για την πατρίδα και θύματα που διώχθηκαν και σκοτώθηκαν. Ανάμεσα σε αυτούς τους δύο πόλους άλλο αφήγημα δεν υπήρχε. Ωστόσο, ο μύθος της Αντιγόνης ως επιτομή της γυναικείας αντίστασης έρχεται σε αντίθεση με το αφήγημα της ηρωικής αρρενωπότητας και του ανδρικού ηρωισμού. Η Αντιγόνη δεν αντιπροσωπεύει μια τυφλή αγωνιστική στάση και προθυμία για χρήση βίας για χάρη της εξουσίας και της δύναμης, αλλά τον αγώνα για μια αξιοπρεπή στάση ζωής και κοσμοθεωρίας. Η αντίσταση

¹Filareti Karkalia ist Diplomandin des Postgraduiertenprogramms „Deutsche Literatur: Griechisch-deutsche Beziehungen in Literatur, Kultur und Kunst“ des Instituts für Deutsche Sprache & Literatur der Universität Athen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Komparatistik, Gender Studies, Feministische Ansätze und Ökofeminismus. Die letzte Publikation ist: „Αντιγόνης Υλικό. Μεταμορφώσεις του μύθου στη Λογοτεχνία“, Β' Επιστημονική Συνάντηση Μεταπτυχιακών Φοιτητριών/ών και Υποψηφίων Διδασκτόρων «Ερευνητικές διαδρομές 2022», 11-13.11.22, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Φιλολογίας. E- Mailadresse: filaretikark2@gmail.com.

² Glücklich ist, wer von einer Antigone an der Hand gehalten wird. Πολέμης 1970, Τυφλός Οιδίπους...

της Αντιγόνης στη βία που βιώνει είναι μια εκδήλωση αντιβίας και μια πράξη αγάπης. Σε αυτό το κείμενο, το οποίο αποτελεί μέρος μιας μεγαλύτερης έρευνας σχετικά με τις γυναίκες που αντιστάθηκαν ενάντια στο ναζιστικό καθεστώς και το φασισμό στη Γερμανία και την Ελλάδα, γίνεται μια προσπάθεια να εξηγηθεί πώς το αρχέτυπο της Αντιγόνης σχετίζεται με τις ενέργειες αυτών των γυναικών.

Antigones Konflikt mit Kreons Regime bzw. Kreons Macht signalisiert den Archetyp des weiblichen Widerstands. Schon die Transformation des Mythos von Antigone in Sophokles gleichnamiger Tragödie repräsentiert die Heldin, die sich nicht verbiegt. Sie verkörpert das Symbol für Widerstand und Würde. Allein ihr Name (αντί + γόνος = αυτή που αντιτίθεται στους γεννήτορές της, d.h. wer sich ihren Vorfahren widersetzt) definiert eine Lebensweise, eine Widerstandsleistung der eigenen Familie gegenüber. Sie ist weder eine Märtyrerin noch eine Heilige, aber sie findet den Mut, dem Weg zu folgen, den sie eingeschlagen hat.

Das von Antigone aufgeworfene Dilemma untersucht auch die Beziehung, die die Lebenden zu den Toten und zu der dunklen Seite der dionysischen Dimension des Menschen pflegen, d.h. das Verlangen, die Irrationalität, die Blutsbande und die unsichtbare Welt der Seelen.³ In dem von Kreon angeführten schriftlichen Gesetz, das seine politische Entscheidung rechtfertigt, die Beerdigung von Polyneikis nicht zu gestatten, kontrastiert Antigone das ungeschriebene Gesetz, das es zur Pflicht aller macht, die Welt der Toten zu respektieren.

Antigone ist weiterhin die Verkörperung der ewigen Jugend, die universelle und zeitlose Werte zum Ausdruck bringt: die Bindungen, welche die Menschen zusammenhalten, um dem treu zu bleiben, was sie glauben, unabhängig von den Kosten, um dem Totalitarismus der Macht zu widerstehen. Sie ist ein Symbol, das in jeder Epoche wiederbelebt werden kann, wenn es den dunklen und schmerzhaften Mechanismus der Heldentat erneut untersucht. Sophokles' Text wirft den Konflikt zwischen üblichen und schriftlichen Rechtsregeln auf, indem er die Frage nach den Grenzen menschlicher Individualität und Würde angesichts der Verteidigung der von Macht und Recht befürworteten Kollektivität aufwirft.

Der Antigone-Stoff wird in Hegels Werk auf ein Beispiel für einen Konflikt zweier Rechte reduziert.⁴ Die wesentliche Sittlichkeit gliedert sich in menschliches und göttliches Recht, also in den Geist des Staates und den Geist der Familie. Laut Hegel repräsentieren beide, Kreon und Antigone, ein Recht. Zwischen ihnen erhebt sich der Konflikt: Staat (Nation/Kriegs-Staat) gegen Privatmensch/Familie. Der Staat verkörpert die legislativen Gesetze, wobei die andere Seite die sittlichen, das Ethos und die Moral. Da die Welt dennoch in diese zwei Gesetze unterteilt ist, ist der Konflikt ihrer beiden Vertreter (Kreon / Antigone) entscheidend. Das eigene Handeln ist nur durch eine der beiden Sphären gerechtfertigt, deshalb kollidiert es mit der jeweils anderen Sphäre und schließlich mit der Realität selbst. An diesem dialektischen Konflikt fallen beide Seiten am Ende um. Der Geist des Staates verwirklicht sich im Bewusstsein des Volkes als einzigartige Einheit, aber auch

³ Vgl. Nietzsche 1954, S. 21-64.

⁴ Vgl. Πούγγερ 2017, S. 60.

als eine Gruppe von Individuen und repräsentiert das menschliche Gesetz. Die Aufgaben dieser Körperschaft werden von der Regierung wahrgenommen, die für den Schutz von Eigentum, persönlichen und materiellen Rechten, die Organisation von Besitztümern und sogar die Verteidigung der Ordnung durch Kriege verantwortlich ist. Doch der moralische Bereich jenseits des bewussten Lebens wird durch das göttliche Gesetz, eine ebenso unbedingt gültige moralische Kraft, vervollständigt. Die Sittlichkeit erkennt das Recht der Toten an, das sich von der Schiedsgerichtsbarkeit der Lebenden distanziert. Die Familie ist laut Hegel das höchste Ganze, das die Natur schaffen kann. Die Familie wird den Verstorbenen vor der Schande bewahren und verbindet mit seiner Bestattung ihren Verwandten mit den Tiefen der Erde, mit etwas nicht Vorübergehendem, sondern Ewigem. So macht die Familie den Verstorbenen zu einem Glied einer ganzen Gemeinschaft. Diese ultimative Pflicht ist das vollständige göttliche Gesetz oder der positive moralische Akt gegenüber diesem Individuum. Die Bestattungszeremonien mit der buchstäblichen Wiedereingliederung der Toten in die Erde und die Fortführung der Generationen, die das Fundament der Familie bilden, gehören zu den besonderen Pflichten der Frau. Wenn eine Schwester diese Aufgabe übernimmt, in Fällen, bei denen der verstorbene Mann weder Mutter noch Frau hat, die ihn zur Erde zurückbringt, dann ist das Begräbnis von höchster Heiligkeit umgeben. Antigones Tat ist also das Heiligste, was eine Frau tun kann, da sie mit dieser moralischen Grundpflicht der Familie verbunden ist, die die Staatsgewalt nicht erfüllen kann. Antigones höchste Aufgabe besteht daher darin, die Liebe zum Einzelnen als Gesamtpersönlichkeit zu gewährleisten, ihn unabhängig von seinen Funktionen für die Allgemeinheit als Person wertzuschätzen und anzunehmen. Die Hegelsche Antigone repräsentiert nämlich die bedingungslose Hingabe an göttliche Gesetze und Familienpflichten gegen einen tyrannischen Herrscher und seinen gottlosen Befehl. Schließlich, da die Trennung geschlechtsspezifisch ist, wird die Dialektik des Konflikts zwischen der Sphäre des weiblichen Herdes und der männlichen Agora deutlich. Während Männer das irdisch-menschliche Gesetz aufrechterhalten und sich für das Allgemeine opfern müssen, repräsentieren Frauen das unterirdisch-göttliche Gesetz und sind maßgeblich daran beteiligt, ihre Familien zu erhalten.⁵

Ein bezeichnendes Beispiel dazu ist die Tatsache, dass Frauen in Griechenland voller Einfühlungsvermögen die Bestattungsbräuche auch für Feinde übernahmen, wogegen die Besatzer, die faschistischen / terroristischen Gruppen und die Nationale Armee die Nichtbestattung des Gegners als Strafe verhängten, oft sogar eine Frist setzend, in der die Toten drei Tage lang öffentlich unbeerdigt bleiben mussten - die Verlängerung der Frist auf unbestimmte Zeit war dennoch häufig.⁶Nach der Kapitulation Italiens z.B. schloss sich eine große Anzahl italienischer Soldaten entweder der ELAS an oder zerstreute sich in die Dörfer, um den Deutschen zu entkommen. Eine Frau bei der EPON erinnert sich:

⁵ Vgl. Hegel 1986, S. 326-349. Ausführlichere Interpretation über Hegelsche Antigone u.a. in: Steiner 1984, S. 1-42. Und Mills 1986, S. 131-152.

⁶ Vgl. Βερβενιώτη 2021, S. 61-3. Elias Venezis greift dieses Thema in seiner Erzählung „Antigone“ (1950) auf. Βενέζης 1996.

Frauen übernahmen die Pflege und Eingliederung von Italienern in Jobs und Häuser, weil sie buchstäblich von Lepra geplagt wurden und viele starben. Wir wuschen sie, kleideten sie und begleiteten sie mit allen Formalitäten mit viel Menschlichkeit bis zu ihrem letzten Wohnsitz, weg von ihren Müttern und ihren Verwandten. Wir haben ihnen sogar Koliva bereitet.⁷

Aber eine solche Perspektive, wie die Hegelsche, ignoriert wesentliche Dimensionen von Antigones moralischer Stimme. Jenseits der traditionellen Herangehensweisen an den Antigone-Archetyp im Laufe der Zeit und im Kontext der abendländischen Kultur gibt es auch neuere theoretische Ansätze, die versuchen herauszufinden, was hinter Antigones moralischer Entscheidung steckt. Basierend auf dem Ansatz von Carol Gilligan⁸ beinhaltet die Denkweise von Antigone eine *Ethik der Fürsorge*, die mit den Begriffen Liebe, Sorge, persönliches Engagement und Verantwortung verbunden ist. Es ist auch mit einem Selbstgefühl verbunden, das auf gegenseitiger Abhängigkeit und einer nicht hierarchischen Beziehung zu anderen basiert. Eine moralische Orientierung nämlich an Fürsorge und Eigenverantwortung, die vor allem von Frauen geäußert wird. Ein solcher Ansatz trägt erheblich zum Verständnis der moralischen Narrativen und den Entscheidungen bei, die die Erfahrungen von Frauen ausdrücken und / oder die in historischen und kulturellen Kontexten auftreten, welche Beziehungen, gegenseitige Abhängigkeit, Koexistenz und persönliches Engagement zwischen Mitgliedern einer Gemeinschaft betonen.

Fürsorge hat als Konzept neben ihrer moralischen Grundlage auch eine politische Komponente, die eine treibende Kraft bei der Verhinderung sozialer Unrechte und Ungleichheiten sowie bei der Heilung der dadurch verursachten kollektiven Verletzungen ist. Fürsorge als Haltung und Lebenseinstellung ist die Ethik-Politik der gegenseitigen Unterstützung, der kämpferischen Gemeinschaft und damit der Neuordnung des Bestehenden. Fürsorge, als seltsamer Ausdruck moralischer Begegnung mit dem Mitmenschen, verschiebt die engen Grenzen des Ichs und begegnet dem Ganzen. Und in diesem Sinne ist sie politisch, weil sie dafür radikal und nicht hierarchisch, sondern horizontal agiert und damit die gesellschaftlichen Verhältnisse und die bestehende Unrechtsordnung der Welt zu verändern versucht. Sie fördert also horizontale Beziehungen, die auf Gegenseitigkeit, auf gleichberechtigten sozialen Bindungen im Sinne von Freiheit und Gerechtigkeit beruhen.⁹ Die Politik der Fürsorge ist eine emotional bedingte Politik, die eine Herangehensweise an die Dinge voraussetzt, die sich nicht auf die Verherrlichung von Krieg und Helden, Macht und Autorität bezieht, sondern auf etwas Ursprünglicheres und Universelles, was in den Worten von Antigone Gestalt annimmt: „Ich wurde nicht geboren um zu hassen, sondern um zu lieben“.¹⁰

⁷ Μανθοπούλου 1982, S. 96.

⁸ Eine analytische Darstellung des Ansatzes von Gilligan in: Ίσαρη 2007, S. 264-74.

⁹ Ein neuer Ansatz und detaillierte Analyse der Politik der Fürsorge wurde versucht in: The Care Collective: The Care Manifesto. The politics of interdependence. London; New York: Verso, 2020.

¹⁰ “οὔτοι συνέχθειν, ἀλλὰ συμφιλεῖν ἔφυν“: Sophokles: Antigone, Vers 523.

In der absoluten Unmenschlichkeit des Krieges kümmerten Frauen sich nach der Ethik ihrer Instinkte darum, Verpflegungen für die an Hunger sterbenden Kinder zu organisieren. Diese Organisation war die Grundlage für die Gründung von Solidaritäts- und Widerstandsgruppen. „Ich erinnere mich, dass unsere erste Sorge darin bestand, die Kinder vor dem Hungertod zu retten“¹¹sagt eine Frau in der EPON. Das bestätigt das Zeugnis einer anderen Frau und es fährt fort:

Wir bildeten die ersten Gruppen Nationaler Solidarität aus jungen und alten Frauen. Selbst im kleinsten Dorf wurde für die hungrigen Kinder, für die vorbeiziehenden Partisanen gekocht [...], die Verpflegungen waren die Grundlage, worauf [...] Kindergärten und Schulen geschaffen wurden.¹²
(Φλέγγα-Παπαδάκη 1982)

Die Heldin von Grete Weils Roman „Meine Schwester Antigone“ (1980) erkennt, dass Frauen sich um alle kümmern –und sogar während des Krieges trotz aller Schwierigkeiten sich um alle(s) gekümmert haben– wie schon Antigone, die die Rolle der Fürsorgerin hat; sie kümmert sich um ihren Vater und dann um ihren Bruder und unterstützt beide, wie auch die Erzählerin. Frauen kümmern sich und sind da, um die Wunden anderer mit Hingabe und oft Selbstaufopferung zu heilen. Dies alles tun sie, obwohl ihre eigenen Wunden meistens ungeheilt bleiben, da niemand für sie da ist, der sich um sie kümmert.¹³

Ein weiteres Element, das mit dem Archetyp von Antigone verbunden ist, ist die Sorge um die Mneme. „Ich war jung wie ihr. Ich habe mein Leben gegeben, erinnert euch an mich.“¹⁴ Dies sagt eine durch einen deutschen Panzern ermordete junge Frau auf der Straße im Zentrum Athens kurz vor ihrem Tod. Deswegen ist es Maria Karra, einer Zeitzeugin, wichtig, in ihr eigenes schriftliches Zeugnis das Handeln und den Tod dieser jungen Frau einzubetten. Auf diese Weise wird die anonyme Frau nicht vergessen. Ähnlich und mit derselben Intention haben viele Zeitzeuginnen in ihren Zeugnissen die Geschichten anderer Frauen erzählt.¹⁵

Antigone kümmert sich entgegen Kreons Befehl um das Grab ihres Bruders und damit um dessen Andenken. Ihre Tat beweist eigentlich die Existenz ihres Bruders. Dieser Mann existierte, und der Beweis dafür ist sein Begräbnis. Interessant ist die Abfolge der lexikalischen Verwandtschaft zwischen den Wörtern Gedächtnis: μνήμη – Grabmal: μνήμα –Denkmal: μνημείο im Griechischen sowie dem Wort Vergessenheit: λήθη besonders in Bezug auf das Wort Wahrheit: α-λήθεια. Gedächtnis also μνήμη ist die Fähigkeit des

¹¹Πάπη-Κωστομητσοπούλου 1982, S. 145.

¹²Φλέγγα-Παπαδάκη 1982, S. 112.

¹³Vgl. Weil 1988, S. 38-65.

¹⁴Καρά 1982, S. 72.

¹⁵ Rosemarie Reichwein beispielsweise bettet in ihrem Zeugnis „Mein Leben mit Adolf Reichwein“ *Ein Buch der Erinnerung* (1999) viele Geschichten anderer Frauen und die Namen von ihren Gefährtinnen in Kreisauer Kreis ein. Ähnlich schreiben aber ihre Erzählungen „Meine Schwester Antigone“ (1980) und „Die Verlobte Achilles“ (1987) beide Autorinnen, Grete Weil und Alki Zei, welche nicht nur die Aktionen und das Leben anderer Frauen erzählen, sondern sie präsentieren vielmehr die Vielfältigkeit der Tat und des Handelns der Widerstand leistenden Frauen.

Gehirns, sich zu erinnern. Das Vermögen, Bewusstseinsinhalte und Informationen aufzubewahren, und sie bei Bedarf abzurufen und wieder zu beleben. Schließlich ist sie die Fähigkeit sich an eine tote Person zu erinnern und sie zu ehren. Das Wort bedeutet also Erinnerung[svermögen], [ehrendes] Andenken, Gedenken. Sein Antonym, die Vergessenheit also λήθη, bedeutet die Löschung aus dem Gedächtnis, die Unfähigkeit sich zu erinnern, der Zustand, in dem sich an eine Person nicht erinnert wird. Diese Person ist somit latent vorhanden oder sogar nicht wahr, nicht α-ληθινός. Laut Assmann ermöglicht das Gedächtnis es den Menschen, „sowohl individuell als auch kollektiv ein Bewusstsein von sich selbst, eine Identität zu bilden, und daher ist ihre Bewahrung eine gesellschaftliche Verpflichtung“.¹⁶

Das individuelle Gedächtnis wird interaktiv gebildet, nicht nur mit anderen menschlichen Erinnerungen, sondern auch mit materiellen Dingen, nämlich mit Andenken sowie mit Denkmälern, mit Zeremonien, Bildern Symbolen. In der Tat, wenn Erinnerungstopoi aus dem Leben der Menschen fehlen, dann – oder vor allem dann – schaffen sie institutionelle Erinnerungstopoi bzw. Orte z.B. Museen. Je mehr die traditionelle Erinnerung fehlt, desto mehr haben die Menschen das Bedürfnis, Zeugnisse, Aufzeichnungen u.a. zu sammeln und um Archive, Museumsräume, Denkmäler usw. zu schaffen. Auch die *falschen* Erinnerungen der Erzählenden, wie sie nämlich die Ereignisse darstellen und wie sie sie beispielsweise in einem Interview erzählen, entsprechen nicht unbedingt dem tatsächlichen Geschehen, trotzdem konstituieren sie ihre Wahrheiten. Eine persönliche Wahrheit ist oft mit einer kollektiven Fantasie überein. Sie sind vitale Mythen, die Menschen auf individueller oder kollektiver Ebene konstruieren und die von enormer Bedeutung sind, weil sie zusammen mit dem, was durch Institutionen und damit durch einen selektiven Prozess bewahrt wurde, die Gesamterinnerung verrechnen oder zusammensetzen.¹⁷

Antigonen sorgen nicht nur dafür, dass die Erinnerung an die Toten bewahrt wird, sondern sorgen auch in jeder Hinsicht dafür, diese Erinnerung öffentlich zu machen, damit sie mit größerer Sicherheit bewahrt werden kann und auch im Jetzt und in Zukunft Eigentum der gesamten Gemeinschaft wird. So schaffen sie z.B. improvisierte Denkmäler (Denkmal: für griechisch mnēmósynon = Gedächtnishilfe) zu Ehren von Menschen, die von den Faschisten gefoltert und ermordet wurden, aber abgesehen von der Erinnerungsaktion ist der Entstehungsprozess deren selbst eine Aktion des Widerstands. In Olympias Papadouka Zeugnis, welche zur Mneme Elenis Papageorgiou ist, steht, dass sie nach einer Demo, die von Deutschen und Männern der Sicherheitsbataillone zerschlagen wurde, von ihren Mitstreiter*innen in EPON ins Krankenhaus gebracht wurde, wo sie jedoch stirbt. Ihre Freund*innen stahlen ihre Leiche aus dem Leichenschauhaus, damit die Deutschen und die Sicherheitskräfte sie nicht mitnehmen und misshandeln. Ihre Beerdigung in Kolonos wurde zu einer Volkswallfahrt. Trotz des Terrorismus sangen die Menschen und schworen, in ihrem Gedenken für die Freiheit zu kämpfen. Am selben Tag kam eine EPON-Crew heraus

¹⁶ Zit. nach Βερβεριώτη 2021, S. 40.

¹⁷ Vgl. Βερβεριώτη 2021, S. 41-5.

und wechselte die Schilder der Lenormanstrasse mit ihrem Namen: STRASSE ELENIS PAPAGEORGIOU.¹⁸

„Sich–Erinnern ist gegen den Strom schwimmen, wie schreiben –gegen den scheinbar natürlichen Strom des Vergessens, anstrengende Bewegung“¹⁹ meint Christa Wolf und betont damit die Bedeutung der Erinnerung und derer Dokumentation. Die Bewahrung der Mneme ist also ein Prozess, der es noch ermöglicht, dass an der Geschichte nicht nur die Geschichte der Gewinner hinterlassen wird, sondern auch die Geschichte und Erfahrungen der einfachen Menschen und der Verlierer bzw. Unsichtbaren. Die Fürsorge der Erinnerung und der Kampf gegen das Vergessen ist also auch eine Art Widerstand gegen die Macht. Deshalb darf von Chaidari bis Ravensbrück und von Grammos bis Kreisau, von Wladiwostok bis Mariupol und überall die Tat jeder Antigone nicht vergessen werden.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Reichwein, Rosemarie: *Die Jahre mit Adolf Reichwein prägten mein Leben. Ein Buch der Erinnerung*. München: C.H. Beck, 1999.

Weil, Grete: *Meine Schwester Antigone*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 13.-14. Tausende, 1988.

Sekundärliteratur

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1986.

Mills, Patricia: Hegel's Antigone. In: *The Owl of Minerva*, 17, 2, 1986, S. 131-152.

Nietzsche, Friedrich: Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik. In: *Werke in drei Bänden*. München 1954, Band 1, S. 21-64. Verfügbar unter: <http://www.zeno.org/nid/20009229787>

Schoeps, Karl H.: Wandel und Erinnerung: Christa Wolfs Erzählung "Blickwechsel" als Paradigma Ihrer Erzählstruktur. In: *The German Quarterly*, Nov. 1979, 52, 4, S. 518-525.

Steiner, George: *Antigones. How the Antigone legend has endured in Western Literature, Art, and Thought*. New Haven and London: Yale University Press, 1984.

¹⁸ Vgl. Παπαδοῦκα 1982, S. 192-6.

¹⁹ Zit. nach Schoeps 1979, S. 524.

Stoltzfus, Nathan: *Widerstand des Herzens. Der Aufstand der Berliner Frauen in der Rosenstraße -1943*. Mit einem Vorwort von Joschka Fischer. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2002.

The Care Collective: *The Care Manifesto. The politics of interdependence*. London; New York: Verso, 2020.

Ελληνική βιβλιογραφία

Πρωτογενείς πηγές

Βενέζης, Ηλίας: Αντιγόνη. In: *Εξοδος. Το χρονικό της Κατοχής*. Αθήνα: Εστία. [1η έκδ.: 1950, Αθήνα: Άλφα.], 1996. Verfügbarunter: https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/anthology/mythology/browse.html?text_id=868.

Ζέη, Άλκη: *Η αρραβωνιαστικιά του Αχιλλέα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2010.

Καρρά, Μαρία: Η διαδήλωση ενάντια στην κάθοδο των Βουλγάρων στη Μακεδονία. In: ΓΣΑ. Μαρτυρίες. Αθήνα: Κίνηση «*Η Γυναίκα στην Αντίσταση*», 1982, S.73-79.

Μανθοπούλου, Μαρία: Πώς οργανώσαμε το νοσοκομείο στο Μεγάλο Χωριό. In: ΓΣΑ. Μαρτυρίες. Αθήνα: Κίνηση «*Η Γυναίκα στην Αντίσταση*», 1982, S. 93-99.

Μπέικου, Μαρία: *Αφού με ρωτάτε να θυμηθώ...* Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη, 2010.

Παπαδούκα, Ολυμπία: Μνήμη Ελένης Παπαγεωργίου. In: ΓΣΑ. Μαρτυρίες. Αθήνα: Κίνηση «*Η Γυναίκα στην Αντίσταση*», 1982, S. 192-196.

Πάππη- Κωστομητσοπούλου, Ειρήνη: Στην Κατοχή. In: ΓΣΑ. Μαρτυρίες. Αθήνα: Κίνηση «*Η Γυναίκα στην Αντίσταση*», 1982, S. 142-149.

Πολέμης, Ιωάννη: *Σπασμένα μάρμαρα*. Αθήνα: τυπ. Εστίας, 1917. Verfügbar unter: https://www.greeklanguage.gr/digitalResources/ancient_greek/anthology/mythology/browse.html?text_id=384>. Abgerufen am 8.5.2022.

Φλέγγα-Παπαδάκη, Ναυσικά: In: ΓΣΑ. Μαρτυρίες. Αθήνα: Κίνηση «*Η Γυναίκα στην Αντίσταση*», 1982, S. 100-133.

Σοφοκλής: *Αντιγόνη*. Verfügbar unter: https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?page=7&text_id=154.

Δευτερογενείς Πηγές

Βερβενιώτη, Τασούλα: *Η γυναίκα της Αντίστασης. Η είσοδος των γυναικών στην πολιτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας, 1994.

Βερβενιώτη, Τασούλα: *Οι άμαχοι του ελληνικού Εμφυλίου. Η δυναμική της μνήμης*. Αθήνα: Κουκκίδα, 2021.

Ίσαρη, Φιλία: Ο ηθικός προσανατολισμός στο Λόγο της Αντιγόνης. In: *Λογοτεχνία-Διαλογικότητα-Ψυχολογία: Κριτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός: επιστημονική επιμέλεια: Πούρκος, Μάριος Α., 2007, 264-275.

Πούχγερ, Βάλτερ: *Η μετάφραση της Αντιγόνης του Σοφοκλή από τον Friedrich Hölderlin και η διασκευή της Αντιγόνης από τον Bertolt Brecht. Μια φιλολογική ανίχνευση*. Σύγκριση, 10, 2017, σελ. 59-81. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.12681/comparison.11461>

DIE PROBLEMATIK DER IDENTITÄT IN ERICH MARIA REMARQUES „DIE NACHT VON LISSABON“

KORONI EIRINI¹

Abstract (Deutsch)

Es handelt sich in dieser Präsentation um eine Analyse des Romans von Erich Maria Remarque mit dem Titel *Die Nacht von Lissabon*. Was uns in dieser Präsentation besonders beschäftigt, ist die Frage der Identität, und zwar in einer turbulenten Zeit, während des zweiten Weltkrieges. Wir versuchen herauszufinden, ob eine Person tatsächlich von einem Stück Papier beeinflusst werden kann und wenn ja, wie genau. Wichtig bei einer literarischen Analyse sind auch die Figuren und ihre Handlungen, denn die ermöglichen uns einen Einblick in der Geschichte und auch in der psychischen jedes Charakters. Außerdem wird Identität in Zusammenhang mit Begriffen wie Pass und Persönlichkeit gebracht, damit die Leser:innen eine vollständige Idee bekommen, was genau unter Identität in diesem Roman zu verstehen ist.

Abstract (Ελληνικά)

Η συγκεκριμένη παρουσίαση έχει σαν κεντρικό άξονα την ανάλυση του μυθιστορήματος του Erich Maria Remarque με τίτλο *Die Nacht von Lissabon*. Αυτό που ιδιαίτερος μας απασχολεί σε αυτή την παρουσίαση είναι η ταυτότητα και μάλιστα η ταυτότητα σε ταραχώδεις καιρούς, συγκεκριμένα κατά την διάρκεια του Δευτέρου Παγκοσμίου. Προσπαθούμε να διαπιστώσουμε, αν ένα άτομο μπορεί πραγματικά να επηρεαστεί από ένα κομμάτι χαρτί και αν ναι, κατά πόσο. Σημαντικό σε μια τέτοιου είδους ανάλυση είναι τα πρόσωπα και οι πράξεις τους, γιατί μας επιτρέπουν να δούμε μέσα στην ιστορία αλλά και στην ψυχή κάθε λογοτεχνικής φιγούρας. Επιπλέον η έννοια της ταυτότητας θα συνδεθεί και με όρους όπως διαβατήριο και προσωπικότητα, για να μπορέσουν οι αναγνώστες και οι αναγνώστριες να έχουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για το τι καταλαβαίνει κανείς για τον όρο ταυτότητα σε αυτό το μυθιστόρημα.

Erich Maria Remarque - Biographische Daten

Am 22. Juni 1898 wird Erich Maria Remarque (wirklicher Name Erich Paul Remarque) als Sohn des katholischen Buchdruckers Peter Remarque in Osnabrück geboren. 19 Jahre später im Juni 1917 wird Remarque im Ersten Weltkrieg an der Westfront eingesetzt und nach einem Jahr, also nach Kriegsende, versucht er sich in verschiedenen Berufen. Im Jahr 1929 erringt er Welterfolg mit seinem berühmten Roman „Im Westen nichts Neues“. Vier Jahre später am 10. Mai wird der Roman von den Nationalsozialisten aus öffentlichen Bibliotheken in Deutschland entfernt.

Das Jahr 1938 markiert die Aberkennung Remarques deutschen Staatsbürgerschaft und einem Jahr später emigriert er in die USA. 1947 nimmt er die amerikanische Staatsbürgerschaft an und fünf Jahre danach, im Jahr 1952, wird der Roman „Der Funke

¹ Eirini Koroni hat Germanistik an der Universität Athen studiert und das Post-Graduierte Studium des gleichen Fachbereichs in Athen abgeschlossen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Geschichte des Zweiten Weltkriegs und des Dritten Reichs. E-Mail Adresse: irenebkay@hotmail.com

Leben“ veröffentlicht. Nach zwei Jahren erscheint „Zeit zu Reben und Zeit zu sterben“ und 1963 wird „Die Nacht von Lissabon“ veröffentlicht.

Erich Maria Remarque stirbt ein paar Jahre später am 25. September 1970 in Locarno und sein Werk „Schatten im Paradies“ erscheint postum.

Zum Roman

Die Nacht von Lissabon ist gleichzeitig ein realer Tatsachenbericht und eine spannende Lebens- und Liebesgeschichte. In erster Linie beschreibt der Roman den Alptraum der Rückkehr aus dem Exil in ein Land, in dem es keine Zukunft mehr gibt. In der Geschichte kann man vor allem vier „Hauptpersonen“ erkennen; interessant ist, dass die Hälfte davon sogar „Ich – Erzähler“ sind. Remarque verschachtelt gleichzeitig zwei Ich – Erzähler; Die erste Hauptperson, die namenslose Figur, die die Geschichte beginnt und endet, und der deus ex machina für diese Figur, der Mann, der den Namen Josef Schwarz für sich gewählt hat. Die erste Person gehört zur Rahmenhandlung und Josef Schwarz zur Binnenerzählung; da wir für jede Erzählung eine Hauptperson haben, werden nun intime Einblicke in beiden Geschichten ermöglicht. Und intime Einblicke heißt eigentlich mehrere Perspektiven. Und es sind diese Perspektiven, die zur Botschaft des Romans beitragen: der Identität. Der Leser liest gleichzeitig zwei verschiedene Geschichten, da es gleichzeitig zwei Figuren im Mittelpunkt stehen. Und zwei Figuren bedeuten auch zwei Identitäten. Und wenn man sich an das Ende der Geschichte erinnert, wo man den Übergang von Josef Schwarz (die zweite Hauptperson) zum namenlosen doch jetzt neuen Josef Schwarz (ersten Hauptperson) betrachtet, kann das Ganze kompliziert werden. Über die Problematik der Identität werden wir ein bisschen später sprechen.

Zurück zur Geschichte und unseren beiden Hauptpersonen erkennen wir einige Basisinformationen über jede Erzählung. Die Rahmenhandlung spielt im Jahr 1942. Der Ich – Erzähler und dessen Frau namens Ruth sind zusammen aus Deutschland geflogen, bleiben aber in Lissabon stecken. Um die große Reise nach den USA verwirklichen zu können, braucht das Paar Geld und ein Visum: „Der Mensch war um diese Zeit nichts mehr; ein gültiger Paß alles.“²

Während also Ruth im Zimmer blieb, trifft der namenlose Ich – Erzähler einen Mann, der ihm zwei Schiffskarten nach New York und Pässe schenkt; aber unter einer Bedingung: die namenslose Figur soll sich diese Nacht die Lebensgeschichte des Mannes anhören. Diese Lebensgeschichte ist also unsere Binnenerzählung, deren Hauptfigur der zweite Mann ist. Der Mann heißt Josef „Schwarz“. Er und seine Verlobte Helen waren auch aus Deutschland geflohen und nach vielen Abenteuern haben die beiden jetzt Geld, ein Visum und Fahrkarten, um Ihre Reise zu machen. Kurz vor dem Ende der Geschichte erfährt der Leser, dass Helen krank an Krebs ist. Am Tag vor der Reise nimmt Helen sich das Leben mit Gift. So bleibt unser Josef „Schwarz“ allein und ohne Pläne nach USA zu reisen, jetzt wo die

² E. M. Remarque: Die Nacht von Lissabon, Seite 8.

Liebe seines Lebens gestorben ist. Das Geld und die Pässe will er nicht mehr benutzen, um zu fliehen und will die weiterschicken, damit sie einem anderen helfen können.

Aber warum Josef „Schwarz“ statt Josef Schwarz? Diese Frage ist der Kern der Thematik des Romans, die in dieser Präsentation im Detail beschrieben wird, der Thematik der Identität. Die Vererbung der Identität vom ersten Josef Schwarz zum Josef „Schwarz“ zum Ich – Erzähler der Rahmengeschichte. Am Ende der Geschichte erhält ein russischer Emigrant den Pass und ob es so weitergeht, bleibt offen.

Über die Figuren der Geschichte

Josef sagt vom Anfang an, wieso er diesen Paß bekommen hat; so ist es leicht zu verstehen, dass Josef zwar eine ehrliche Person ist, aber auch eine Person, die nichts mehr zu verlieren hat. Er hatte nicht festgestellt, ob die Person, die ihm gegenüber saß Freund oder Feind war; ihm war das alles irgendwie gleichgültig, er wollte nur über seine verstorbene Frau reden und auch jemandem mit dem Paß von Herrn Schwarz helfen.

Der Weg war für Josef nicht immer einfach. Man hatte ihn zwar nur für einen Tag in der Schweiz festgenommen; für jemanden, der einen verfälschten Paß bei sich trägt, ist das natürlich ein Alptraum vor allem in solchen Kriegszeiten.

Die Polizisten in der Schweiz waren aber nicht die einzigen Uniformierten, mit denen sich Josef zufällig getroffen war. Da waren ja auch zwei SA – Leute, die die Psychologie Josefs zu ruinieren drohten, selbst wenn unser Protagonist ihnen nicht extrem aufgefallen war. „Es ist typisch, daß man glaubt, wenn man sich der Panik überlässt, überall seien Scheinwerfer auf einen gerichtet und die Welt habe nichts anderes zu tun, als einen zu suchen.“³ Denn genau das ist passiert. Selbst wenn man sicher ist, derjenige, der geflogen ist, sieht überall die Gefahr.

Josef gibt wohl nie auf. Zumal er sich in Osnabrück befindet, ruft er einen alten Freund an, um Neuigkeiten über seine Frau zu erfahren. Und das tut er bis zum Ende. Egal welche Schwierigkeiten er an Helens Seite trifft, er gibt niemals auf. Nur wenn Helen stirbt, sehen wir zum ersten Mal, dass Josef „Schwarz“ nicht weiterkämpfen will.

Helen auf der anderen Seite ist ein Mensch, von dem man nicht mit Sicherheit sagen kann, was er spürt. Man hat den Eindruck, dass Helen selbstständiger und – sicherer ist als Josef. Trotzdem erfahren wir von dem Mann, der sie besser als jeder kannte, etwas Anderes. „Sie wollte wahrscheinlich, daß ich sagen sollte, ich wäre ihretwegen zurückgekommen; aber ich wußte, mit meiner neuen Hellsichtigkeit, daß das mein Verderben gewesen wäre.“⁴

Die Beziehung Josefs mit Helen kann der Leser nicht von Anfang an deuten. Uns wird klar, dass wir mit einem Mann zu tun haben, der seine Frau sehr liebt; er war ja bereit sein Leben in die Gefahr zu setzen, nur um sie für einen Moment wiederzusehen.

³ Ebd. Seite 35.

⁴ Ebd. Seite 82.

Ein bisschen später und nachdem Josef Helens Bruder umgebracht hatte, hatten die beiden jetzt zwei Visa um nach Amerika reisen zu können. Doch in Wirklichkeit war nur eine nötig, denn Helen könnte den Schmerz nicht mehr ertragen und beging Selbstmord. Das versucht der Erzähler Josef zu erklären, doch er glaubt das nicht.

„Warum wollen Sie einem sterbenden Menschen nicht überlassen, selbst zu bestimmen, wann er es nicht mehr ertragen kann?“ erwiderte ich. „Es ist doch das Geringste, was wir tun können!“ [...] Sie hat bis zum Äußersten ausgehalten“, sagte ich. „Ihretwegen, sehen Sie das nicht? Nur Ihretwegen. Als sie Sie gerettet wußte, hat sie losgelassen.“⁵

Und somit erkennt der Leser hier den größten Beweis von Helens Liebe an Josef, die größte Magie, die nicht mit der Identität oder mit einem Stück Papier zu tun hat.

Obwohl Josef und Helen immer noch zusammen wären wenn sie noch lebte, war das Schicksal des ersten Ich-Erzählers und seiner Frau irgendwie anders; Ein halbes Jahr nachdem sie geflogen waren, ließ Ruth von ihm scheiden. Der Erzähler verbrachte den Krieg in Amerika.

Sonderbarerweise begann ich mich für Malerei zu interessieren, die ich früher kaum beachtet hatte – als wäre das eine Erbschaft des fernen toten Urschwarz. [...] Rauch, den ich manchmal, um mich zu spüren glaubte, als habe er Einfluß auf mich, obschon ich doch wußte, daß es Unsinn war [...] in meinem Zimmer hingen ein paar Drucke nach Zeichnungen von Degas, für die ich eine große Vorliebe bekam.⁶

Die Frage der Identität

„Wie man im Krieg seine Identität verliert“ könnte ganz gut als (Unter-) Titel für den Roman funktionieren, und zwar, weil diese Identität drei (vier, wenn man den russischen Emigrant mitzählt) Menschen gerettet hat von der ersten bis zur letzten Seite der Geschichte.

Hilfreich wäre zuerst einmal den Begriff der Identität zu erläutern; nach Duden ist die Identität:

1a) Echtheit einer Person oder Sache; völlige Übereinstimmung mit dem, was sie ist oder als was sie bezeichnet wird.

1b) als „Selbst“ erlebte innere Einheit der Person.

2) völlige Übereinstimmung mit jemandem, etwas in Bezug auf etwas; Gleichheit⁷.

Klar sind diese Begriffe notwendig, wenn man den Begriff der Identität sprachlich wahrnehmen muss, aber für die literarische Annäherung ist wohl die Erklärung von 1b am Wichtigsten. Die Identität ist die als „selbst“ erlebte innere Einheit einer Person; das, was eine Person als Einheit erlebt.

⁵ Ebd. Seite 319f.

⁶ Ebd. Seite 326.

⁷ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Identitaet>

Kann man aber diese Einheit erleben, wenn man gespalten ist? Wenn man eine Person in Wirklichkeit ist, aber auf dem Papier wird etwas Anderes vermerkt. Man könnte behaupten, man sei gleichzeitig zwei verschiedene Personen. Denn das ist genau der Fall mit unserem Protagonisten, mit der zweiten Hauptfigur. Josef „Schwarz“ ist der Name, den Josef trägt, um von den Nazis fliehen zu können. Da wir seinen wirklichen Nachnamen niemals erfahren, scheint dem Leser so, als ob die wahre Identität Josefs unwichtig ist. Uns interessiert nur der Mensch, der nach der Vererbung der Identität eines Fremden zum Josef „Schwarz“ wurde, denn wir erfahren nichts anders; nichts aus seinen Schuljahren oder seiner Kindheit. „Ich heiße Schwarz“, sagte er. „Es ist nicht mein richtiger Name; es ist der, der auf meinem Paß steht. Aber ich habe mich an ihn gewöhnt, und er wird für heute Nacht genügen. [...]“⁸

Identität und Pass

Zu was für eine Beziehung stehen aber die Identität mit dem Stück Papier, das man als Pass bezeichnet, das verwendet wird, um typischerweise die Identität eines Menschen festzustellen?

Sinnvoll wäre zuerst einmal den Begriff des Passes genauer zu betrachten.

Nach Duden hat das Wort „Pass“ folgende Bedeutung unter anderen, die in unserem Fall nicht zu bearbeiten sind:

Ein amtliches Dokument (mit Angaben zur Person, [biometrischen Daten,] Lichtbild und Unterschrift des Inhabers bzw. der Inhaberin), das der Legitimation besonders bei Reisen ins Ausland dient.⁹

Ein Pass erfüllt vor allem zwei Funktionen: die Wahrhaftigkeit von Namen, Wohnsitz und Staatsangehörigkeit einer Person zu beglaubigen, sowie den Nationalstaat zu identifizieren, der für die im Pass eingetragene Person verantwortlich ist.¹⁰

Die Dokumentation in Form des Passes verbindet jahrhundertalte Praktiken des Zertifizierens mit anthropometrischen Techniken der Kriminologie, um das Beweisen nationaler Zugehörigkeit handfest zu machen¹¹. Flüchtlinge, wie in unserem Fall hier Josef und Helen, gehören keinem Nationalstaat an; die beiden sind Deutsche auf der Flucht.

Kehren wir langsam zurück zum Thema Identität – Paß. Wenn die Geschichte von dem namenlosen Ich – Erzähler abgebrochen wird, kommt plötzlich die Gelegenheit vor, ein

⁸ E. M. Remarque: Die Nacht von Lissabon, Seite 15.

⁹ https://www.duden.de/rechtschreibung/Pass_Uebergang_Uebergabe

¹⁰ Vgl. Horn, Eva: Der Flüchtling, in: Dies., Stefan Kaufmann und Ulrich Bröckling (Hg.): Grenzverletzer. Von Schmugglern, Spionen und anderen Subversiven Gestalten. Berlin 2002, S.27.

¹¹ Vgl. Groebner, Valentin: Der Schein der Person. Steckbrief, Ausweis und Kontrolle im Europa des Mittelalters. München 2004, S. 48.

Gespräch zwischen unseren beiden Kernfiguren zu beobachten. Thema des Gesprächs ist selbstverständlich die Identität und in welcher Beziehung sie zu einem Paß steht.

„Ein Paß ist ein Stück Papier“, sagte ich.

„Keine Magie“.

„Nein?“ fragte Schwarz.

„Doch“, erwiderte ich. „Aber nicht so. [...]“¹²

Diese einfache Frage Schwarz' hat irgendwie die Macht, ein „Stück Papier“ mit der Magie gleichzusetzen und der einzige Grund, warum das passiert ist, ist weil so ein Stück Papier wie ein deus ex machina sein Leben gerettet hat; es ergibt für ihn Sinn zu glauben, dass ein Paß magische Kräfte besitzt. Er wurde von einem mitten in einer Situation gerettet, wo nur Wundern möglich zu sein schien.

Josefs Erklärung über den Pass kommt irgendwie unerwartet, da man nicht völlig wahrnehmen kann, wie wichtig eine andere Identität ist, wenn man geflogen ist.

Es war das kostbarste Geschenk der Welt für mich. Ich trage ihn mit Freude. Es bedeutet Güte für mich. Menschlichkeit. Wenn ich verzweifelt sollte, irgendwann, wird er mich daran erinnern, daß Güte nicht tot ist. Woran erinnerst dich deiner?¹³

Genauso wie ein gültiger Paß die Rettung für unseren Protagonisten ist, kann es auch zum Henker werden; die beiden werden in Frankreich verhaftet, denn ein gültiger Paß keinem echten Emigranten gehört.

[...] Weißt du noch nicht, daß Unschuld in unserem Jahrhundert ein Verbrechen ist, das immer am schwersten bestraft wird? Mußt du in zwei Ländern eingesperrt werden, um das zu begreifen? Ach, du Gerechtigkeitsträumer. [...].¹⁴

Mit der Hilfe des Passes schafft unser Protagonist sich selbst und auch Helene aus einem französischen KZ zu schmuggeln nur um festzustellen, dass Helene tatsächlich krank ist. Und das Schlimmste war, dass „Krankheit [...] bei uns [heißt], nicht mehr fliehen zu können“¹⁵.

Egal ob ein Paß die Macht hat unseren Protagonisten zu retten, jetzt wo es sicher ist, dass Helen krank ist, muss Josef eine Alternative finden um zu überleben. Persönliche Beziehungen kommen ins Spiel, aber die Frage, die uns beschäftigt hat, bleibt noch.

Identität und Persönlichkeit

¹² E. M. Remarque: Die Nacht von Lissabon, Seite 168.

¹³ Ebd. Seite 90.

¹⁴ Ebd. Seite 196.

¹⁵ Ebd. Seite 251.

Dass die Identität als der Hauptbegriff gesehen werden kann und der Pass als ein Nebenbegriff, haben wir schon festgestellt. Was ist die Identität noch? In der griechischen Sprache benutzen wir das Wort „ταυτότητα“ auch um über den sogenannten Ausweis zu sprechen. Das Wort „Identität“ ist gleichzusetzen mit der zweiten Bedeutung des griechischen Wortes „ταυτότητα“: alle Dinge, die eine Person ausmachen, Merkmale seines Charakters, Gefühle, Emotionen, Gedanken und Handlungen.

Die Persönlichkeit eines Menschen wird vor allem von der Art zu handeln, zu fühlen und auch zu denken gekennzeichnet. Sie basiert also auf Fähigkeiten und Emotionen und ist in diesem Sinne das „wahre Ich“ eines Menschen.

Die Identität auf der anderen Seite, wie der früher erwähnte Begriff von Duden, stellt fest, wer eine Person ist und macht sie unverwechselbar. Darauf basiert ist es einfach zu verstehen, in welcher Beziehung der Begriff Identität mit dem handgreiflichen Ausweis steht, wie früher erwähnt.

Ein noch interessanteres Thema wäre folgendes: Josef hat in unserem Fall den Ausweis eines anderen übernommen, um zu überleben. Er musste also irgendwie so tun, als ob er der „Josef Schwarz“ ist. Während er den Pass hat, ist er eine andere Person.

Und in diesem Punkt kommen zwei wichtigen Fragen: Inwiefern sagt ein Pass etwas über eine Person aus? Inwiefern wird man zur Person, die auf dem Pass vermerkt ist?

In unserem Fall, ein Pass sagt, dass die Person, die eigentlich nicht in Deutschland sein sollte, eine andere Person ist, die jedes Recht hat, sich innerhalb Deutschlands zu bewegen. Unser Josef ist der „Josef Schwarz“, der kein Flüchtling ist.

Wie stark wird Josef beeinflusst, während er den Pass des verstorbenen Josefs hat? Das mag irgendwie übernatürlich klingen, es lässt sich aber ziemlich einfach erklären.

Wie oben erwähnt muss unser Josef so tun, als ob er der Schwarz ist. Ein paar Dinge über den Charakter des Verstorbenen wusste er schon, wenn er den Pass erhalten hatte, also könnte man behaupten, dass er unbewusst Merkmale des Charakters Schwarz' angenommen hat, um seine Rolle erfolgreich spielen zu können. Er konnte nicht der Josef Schwarz sein, wenn er sich selbst wäre. „Ein Name ist ein Name“, erwiderte Helen plötzlich störrisch. „Ich habe meinen verteidigt. Es war deiner. Jetzt kommst du und hast irgendwo einen anderen gefunden“.¹⁶

Mit diesen Wörtern beschreibt Helen die Tatsache, dass ihr Josef jetzt „Josef Schwarz“ heißt. In den Worten, die sie benutzt, erkennt man fast eine Abscheulichkeit, als ob zusammen mit seinem Nachnamen auch Josefs Charakter verändert wurde. Als ob ihr Josef, nicht mehr der Josef Schwarz ist, der vor ihr steht.

Darüber erfahren wir mehr, wenn der namenlose Protagonist über sich selbst spricht. Nachdem er Josefs Pass benutzt hat, um nach Amerika reisen zu können, stellt er fest, dass seine Interessen plötzlich erweitert sind.

¹⁶ Ebd. Seite 89.

Sonderbarerweise begann ich mich für Malerei zu interessieren, die ich früher kaum beachtet hatte – als wäre das eine Erbschaft des toten Ur-Schwarz. Ich dachte auch oft an den anderen, der vielleicht noch lebte, und beide vermischten sich zu einem geisterhaften Rauch, den ich manchmal, um mich zu spüren glaubte, als habe er Einfluß auf mich, obschon ich doch wusste, daß es Unsinn war. Ich fand schließlich Anstellung in einer Kunsthandlung, und in meinem Zimmer hingen ein paar Drucke nach Zeichnungen von Degas, für die ich eine große Vorliebe bekam.¹⁷

Hat tatsächlich die Identität eines anderen die Psyche des Protagonisten so stark beeinflusst, sodass er sich plötzlich in Malerei interessierte, oder war das alles einfach nur ein Mechanismus, um sich näher zu seinem Retter zu fühlen, oder ihn irgendwie zu ehren?

Hier übernimmt ein Name bzw. ein Pass bzw. die Identität eine andere Funktion. Hier werden sie zu einer Erinnerung; man sagt, wir seien auch von unseren Erinnerungen bestimmt. Wenn die Identität auch eine Erinnerung ist, dann kann man schlussfolgern, dass die Identität uns bestimmt.

Wenn wir einverstanden sind, dass die oben erwähnten Gedanken richtig sind, was passiert dann einem Menschen mit einer anderen Identität bzw. mit einem anderen Pass? Ist es möglich, dass der Charakter eines solchen Menschen verändert wird? Passiert es einfach, weil man sich dazu neigt an die neue Rolle anzupassen? Es hängt von jedem von uns ab, eine Antwort auf diese Fragen zu finden.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Remarque, Erich Maria): *Die Nacht von Lissabon*. 2. Auflage. Köln: Kiepenheuer und Witsch (KiWi, 1577) 2018.

Sekundärliteratur

Groebner, Valentin: *Der Schein der Person. Steckbrief, Ausweis und Kontrolle im Europa des Mittelalters*. 1. Aufl., 2004, München Beck Verlag, 2004: 48.

Horn, Eva: Der Flüchtling, in: Dies., Stefan Kaufmann und Ulrich Bröckling (Hg.): *Grenzverletzer. Von Schmugglern, Spionen und anderen Subversiven Gestalten*. 1. Aufl., 2002, Berlin Kultur Verlag Kadmos, 2002;27.

Internetquellen

Dudenredaktion: Identität. *Duden* online, o.D.
<https://www.duden.de/rechtschreibung/Identitaet>

¹⁷ Ebd. Seite 326.

Dudenredaktion: Übergang, Übergabe. *Duden online*, o.D.
https://www.duden.de/rechtschreibung/Pass_Uebergang_Uebergabe

JOSEF K. ALS FOUCAULTSCHES MODELL

MAMALI MARIA¹

Abstract (Deutsch)

Die Hauptfigur des literarischen Werks Josef K. wird für seine Rücksichtslosigkeit bestraft, oder besser gesagt, er bestraft sich selbst, indem er ihn in irgendeiner Weise missbilligt und zurechtweist. Einerseits könnte dieser Prozess, den er ständig verachtet, also bewusst sein. Auf psychologischer Basis könnte sie also bewusst besonders sein, da sie mit einer inneren Katharsis identifiziert wird. Er ist mit seinem Leben unzufrieden und wird als gleichgültig charakterisiert, daher ist der Tod seine Selbstbestrafung und die einzige Lösung für sein Nichtfunktionieren in einer Gesellschaft. Andererseits gehen wir mit dieser Unterwerfung über die Selbsterniedrigung und den Druck von außen, insbesondere von einem unsichtbaren Gericht, hinaus. Es geht also um seine Versklavung und Unterwerfung unter anonyme Kräfte, die ihn passiv instrumentalisieren wollen und es letztlich schaffen, ihn zu einem „Hund“ d.h. einem „gehorsamen Sklaven“ zu machen. Kafka oder Josef K. verweist also auf eine hierarchische Struktur von Gesellschaft und Politik. Es handelt sich also um stereotype Verhaltensweisen der sozialen Klassen. Mit anderen Worten, es geht um das Verhalten der einzelnen soziopolitischen Klassen. Die höheren Mächte, wie auch immer sie genannt werden mögen, üben Druck auf den Einzelnen und auf jeden Einzelnen aus. Im Grunde genommen gibt es eine endlose Reihe von Kräften, die jedes Mal die unterlegene Menschen-Bürgergruppe beurteilt.

Abstract (Ελληνικά)

Ο κύριος χαρακτήρας του λογοτεχνικού έργου Josef K. Τιμωρείται για την απερισκεψία του, ή μάλλον, τιμωρεί τον εαυτό του, αποδοκιμάζοντας και επιπλήττοντάς τον κατά κάποιο τρόπο. Από τη μια, αυτή η διαδικασία, που συνεχώς περιφρονεί, θα μπορούσε επομένως να είναι συνειδητή. Άρα, σε ψυχολογική βάση, θα μπορούσε να είναι συνειδητά ξεχωριστή καθώς ταυτίζεται με μια εσωτερική κάθαρση. Είναι δυσανεκτικός με τη ζωή του και χαρακτηρίζεται αδιάφορος, άρα ο θάνατος είναι η αυτοτιμωρία του και η μόνη λύση για τη δυσλειτουργία του σε μια κοινωνία. Από την άλλη, με αυτή την υποβολή υπερβαίνουμε τον αυτοεξευτελισμό και την εξωτερική πίεση, ειδικά από ένα αόρατο δικαστήριο. Πρόκειται λοιπόν για την υποδούλωση και την υποταγή του σε ανώνυμες δυνάμεις που θέλουν παθητικά να τον εργαλειοποιήσουν και τελικά να καταφέρουν να τον κάνουν «σκύλο», δηλαδή «υπάκουο δούλο». Ο Kafka ή Josef K. Αναφέρεται έτσι σε μια ιεραρχική δομή όπως κοινωνίας και όπως πολιτικής. Πρόκειται λοιπόν για στερεότυπες συμπεριφορές των κοινωνικών τάξεων. Πρόκειται δηλαδή για τη συμπεριφορά κάθε κοινωνικοπολιτικής τάξης. Οι ανώτερες δυνάμεις, όπως και να ονομάζονται, ασκούν πίεση στο άτομο και σε κάθε άτομο. Βασικά, υπάρχει μια ατελείωτη σειρά δυνάμεων που κρίνουν κάθε φορά την ηττημένη ανθρώπινη-αστική ομάδα.

Josef K. als foucaultsches Modell

Franz Kafkas *Der Prozeß* ein Werk, das aus foucaultscher Sicht mit dem Begriff der Macht und der Problematik der Freiheit identifiziert wird. Sein viel diskutiertes und vielleicht charakteristischstes Werk, *Der Prozess*, ist ein Brennpunkt der zeitgenössischen

¹Η Μαρία Μάμαλη είναι απόφοιτος μεταπτυχιακού του τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας στο Εθνικό και Καποδιστριακό πανεπιστήμιο Αθηνών. Η έρευνά της επικεντρώνεται στις ακόλουθες θεματικές: Η έννοια της εξουσίας και το φουκωικό Panopticon στο έργο του Κάφκα. E-mail: mmamalimaria65@gmail.com

europäischen Literatur. Wie die meisten Werke Kafkas ist auch dieses in einem traumähnlichen Kontext angesiedelt, in dem die Legierung zwischen Allegorie und Realität deutlich spürbar ist.

Machtapparat

Wir werden uns also mit der Handlung des Protagonisten des Stücks befassen, der zu keiner Rebellion fähig ist. Josef K., ein Bankangestellter, wird verhört und eines Verbrechens angeklagt, das er nicht begangen hat bzw. von dem er nicht weiß, dass er es begangen hat. Die Unterwerfung von Josef K. ist von Beginn des Romans an offensichtlich. Es geht eigentlich um eine Unterwerfung unter einen Mechanismus, der ähnlich wie ein Gefängnis funktioniert. Wir sehen also, dass Josef K. von den Wächtern und ihren Antworten abhängig ist, um herauszufinden, warum sie ihn beschuldigen. Er versucht, eine unverständliche Situation zu erklären, aber ihr Widerstand gegen die Macht der Autorität kann nur als minimal bezeichnet werden. Im Wesentlichen handelt es sich bei dieser Macht um die Herrschaft, die auf den Einzelnen ausgeübt wird, der gegen seinen Willen handelt.

Was die Wachen betrifft, so haben die, die Josef verhaften sollen, das Recht und die Befugnis dazu, aber selbst sie wissen nicht, warum. Josef wird zu Beginn mit der unteren Ebene der Autorität konfrontiert, die Befehle ausführt. Sie haben zwar die Befugnis zur Verhaftung, können aber nicht von sich aushandeln. Sie wenden sich an eine höhere Macht im Machtapparat, die in diesem Fall der Direktor genannt wird. Die Fragen von Josef K. nach dem Grund seiner Verhaftung bleiben nicht wegen der Geheimhaltung, sondern wegen der Unkenntnis unbeantwortet.

Der Protagonist verirrt sich in den Gerichtssälen und verstrickt sich in Situationen, die er kaum versteht. Josef K. kann seine Wut und Müdigkeit nicht kontrollieren, der Raum wird meist als erstickend dargestellt. Das Gericht ist besonders aufdringlich und schafft es, sich in das Privatleben des Protagonisten einzumischen und jeden seiner Schritte zu beobachten. Körperliche Gewalt kommt in dem Stück natürlich an keiner Stelle vor. Die Methode der Einschüchterung ist psychologischer Druck, der Josef zum Gehorsam zwingt. Nachdem er seinen Unmut gegenüber den niederen Instanzen kundgetan hat, wird Josef mit Mitgefühl und Verständnis behandelt. Die Haltung der Wächter zwingt Josef absichtlich zu tiefem Gehorsam, und jede Aussicht auf Rebellion wird abgewehrt.

Ein ganzes System scheint sich auf eine bestimmte, vorherbestimmte Weise zu verhalten. Josef versteht die verzweifelten Versuche, dieses System zu verstehen, um sich zu befreien und in der Mitte des Stücks zu entkommen. Die Verlegenheit, die durch das vermeintliche Mitleid hervorgerufen wird, verwirrt Josef K., da es sich um eine Art psychologische Kriegsführung und Beeinflussung durch den Stärkeren handelt. Der endlose Kampf des modernen Menschen um sein Überleben in einem System, das ihn nach und nach unterdrückt, wird geschickt geschildert. Nach dem Haftbefehl sind das Gesetz und das Gericht ständig präsent, kontrollieren und missbilligen. Josef K. sucht Gerechtigkeit bei Menschen, die zu einem Machtmechanismus beitragen, d. h. bei Menschen, deren Gültigkeit nicht in Frage gestellt werden kann. K. wendet sich dann an Institutionen und Machtmakler, um sich aus dem Labyrinth der Bürokratie zu befreien. Der Einzelne kann den Fall nicht als

Einzelperson behandeln. Daher muss er sich einer Gruppe anschließen, um kollektiv zu handeln und durch die Integration Macht zu erlangen. Sie richtet sich also an die Institution -Kirche. So trifft Josef K. gegen Ende des Stücks den Priester/Kleriker. Diese Begegnung wird als ein exegetisches Gespräch zwischen dem Erzähler (in diesem Fall dem Pfarrer) und Josef gesehen, der unterrichtet wird. Diese Lehre kommt zu einem Zeitpunkt, an dem sie nicht mehr von Nutzen ist. Der Geistliche erklärt die Täuschung, aber es gibt keinen Raum mehr für eine Reaktion.

Es ist unentscheidend, ob der Türhüter klar sieht oder getäuscht wird. Ich sagte, der Mann wird getäuscht. Wenn der Türhüter klar sieht, könnte man daran zweifeln, wenn der Türhüter aber getäuscht ist, dann muß sich seine Täuschung notwendig auf den Mann übertragen. Der Türhüter ist dann zwar kein Betrüger, aber so einfältig, daß er sofort aus dem Dienst gejagt werden müßte. Du mußt doch bedenken, daß die Täuschung, in der sich der Türhüter befindet, ihm nichts schadet, dem Mann aber tausendfach.

„Hier stößt du auf eine Gegenmeinung“, sagte der Geistliche. „Manche sagen nämlich, daß die Geschichte niemandem ein Recht gibt, über den Türhüter zu urteilen. Wie er uns auch erscheinen mag, ist er doch ein Diener des Gesetzes, also zum Gesetz gehörig, also dem menschlichen Urteil entrückt.“ (Kafka 1883, 79)

Die drei von Josef K. angesprochenen Institutionen waren die Kirche, die Justiz und die Kunst. So glaubte er, dass ein Anwalt seine ungerechtfertigte Verhaftung beweisen könnte. Aber der Anwalt ist auch ein Machtinstrument und Teil des Apparats und schafft es schließlich, dem Fall einen komplexeren Charakter zu verleihen. Dann wendet er sich an einen Maler und dann an den Priester. Er glaubt, dass ihre Position die Richter normalerweise dazu bewegen könnte, den Fall wohlwollender zu behandeln. Diese Bemühungen können nur als vergeblich bezeichnet werden. Mit anderen Worten: Weder die Institution der Wissenschaft noch die Institution der Kunst noch die Institution der Religion sind in der Lage, sich dem etablierten Machtmodus entgegenzustellen und ihn zu deregulieren. So kann kein Zweig der Macht Josef helfen, dem Teufelskreis zu entkommen. In der Kunst ist er durch den Maler Titorelli vertreten. Franz Kafka stellt die Begegnung zwischen Josef und dem Maler als zufällig dar. Aber es ist offensichtlich, dass sie in Kafkas Werk auf Kausalität beruht. Wir würden sagen, es ist die aristotelische Teleologie des Handelns. Jede Bewegung und jede Handlung ist vorbestimmt.

Der Maler hatte seinen Sessel näher zum Bett gezogen und fuhr mit gedämpfter Stimme fort:

Ich habe vergessen, Sie zunächst zu fragen, welche Art der Befreiung Sie wünschen. Es gibt drei Möglichkeiten, nämlich die wirkliche Freisprechung, die scheinbare Freisprechung und die Verschleppung. Die wirkliche Freisprechung ist das Beste, nur habe ich nicht den geringsten Einfluß auf diese Art der Lösung. Es gibt meiner Meinung nach keine einzelne Person, die auf die wirkliche Freisprechung Einfluß hätte. Hier entscheidet wahrscheinlich nur die Unschuld des Angeklagten. Da Sie unschuldig sind, wäre es wirklich möglich, daß Sie sich allein auf Ihre Unschuld verlassen. Dann brauchen Sie aber weder mich noch irgendeine andere Hilfe. (Kafka 1883, 55)

Aber wie viele Themen sind in diesem kafkaesken Werk enthalten? Man könnte für eine soziologische Richtung argumentieren, indem man sie mit der foucaultschen Theorie und Benthams Theorie des *Panoptikon* in Verbindung bringt.

Benthams *Panoptikon* war ein dreistöckiges, rundes oder polygonales Gebäude. Die Zellen sind so angelegt, dass die Häftlinge weder miteinander kommunizieren noch die Wachen sehen können. Das Wachpersonal hingegen, das sich im zentralen Überwachungsturm befindet, kann die Gefangenen jederzeit beaufsichtigen. Dieses Gebäude, so argumentierte Bentham weiter, sollte sich an einem zentralen Ort in der Stadt befinden, damit andere es sehen und sich in ihrer Bestrafung sicher fühlen können. Bentham schlug außerdem eine strikte Trennung der Gefangenen (und der Lebensmittel im Allgemeinen) nach Geschlecht, Alter, Vergehen usw. sowie ein strenges Programm für Kleidung, Ernährung, Belüftung der Zellen und Hygiene vor. Die Gouverneure der verschiedenen Bezirke waren für die Ausbildung der Häftlinge in Kunst und Handwerk zuständig, die ihnen nach ihrer Entlassung den Lebensunterhalt sichern sollten. Die Löhne der Häftlinge während ihrer Ausbildung und ihrer Arbeit bei verschiedenen Arbeitgebern während ihrer Haftzeit mussten an das Gefängnis für dessen Unterhalt abgeführt werden. Der radikale Charakter von Benthams Vorschlag wird durch den Vergleich mit der Realität der Gefängnisse zu seiner Zeit deutlich. Gefängnisse waren damals Orte der Inhaftierung, der Folter bis zum Prozess und schließlich der Zwangsarbeit. Im Gegensatz dazu sollte das von Bentham vorgeschlagene Gebäude die Insassen bestrafen, reformieren und/oder erziehen und ihnen Fähigkeiten vermitteln. Anfänglich wurden Benthams Vorschläge mit großer Begeisterung aufgenommen.

1794 wurden in England mehrere Grundstücke erworben, um panoptische Gefängnisse zu errichten. Sie wurden jedoch nicht fertig gestellt, was zum Teil auf den Widerstand von König Georg III. und auch des Unterhauses zurückzuführen war, das die Baukosten für zu hochhielt. Auch wenn zwischen 1780 und 1840 in Europa viele Gefängnisse gebaut wurden, wurde keines davon nach Benthams genauem Vorbild errichtet. In den USA wurden zwei solcher Gefängnisse gebaut, eines in Philadelphia, Pennsylvania (Eastern State Penitentiary) und eines in Illinois, die jedoch bald als unpraktisch aufgegeben wurden. In den Niederlanden wurden drei dem *Panoptikon* ähnliche Gefängnisse in Arnheim, Breda und Haarlem gebaut.

An dieser Stelle ist eine genauere Beschreibung der Zellenkonfiguration erforderlich. Die Zellen entsprechen nicht dem typischen Gefängnisdesign, sondern haben zwei Fenster ohne Gitter. Das erste Fenster befindet sich gegenüber dem Überwachungstor und ermöglicht den (visuellen) Zugang zu ihrem persönlichen Raum. Das zweite Fenster dient dazu, dass der Gefangene die Außenwelt sehen kann und Sonnenlicht in den Zellenraum gelangt. Was der Gefangene jedoch nicht sehen kann, ist der Wächter und sein Raum, denn die Fenster des Tores sind abgedeckt, so dass der Gefangene nicht weiß, wann er beobachtet wird. Bentham betont jedoch, dass die Autorität und ihre Existenz allen Gefangenen bekannt gemacht werden müssen.

Das bedeutet, dass der Gefangene weiß, dass er überwacht wird, aber er weiß nicht, wann und von wem. Das heißt, er akzeptiert irgendwie die Macht der Kontrolle und lebt mit ihr. Mit anderen Worten: Er lässt das Prinzip der Überwachung zu und passt es an das Leben an. In dieser Gesellschaft wird ein Wertesystem auferlegt, dem sich die Gefangenen unterordnen müssen. Der Zweck der Ankündigung der Existenz der Kontrolle ist der Wunsch, eine Situation zu schaffen - ein Gefühl des Schreckens, das die Intervention der Autorität unnötig macht. Man stellt also, wie im Fall von Josef K., das Vorhandensein eines Schuldgefühls fest. Dies ist die so genannte Verinnerlichung des Blicks des anderen.

Christine Lubkoll und Walter Corbella haben auf eine panoptische Identität des Romans hingewiesen. Der Protagonist Josef K. wird mit einer offensichtlichen Überwachung seines Handelns konfrontiert. Dieses Phänomen zieht sich wie ein roter Faden durch das gesamte Werk. Das "Auge der Macht" folgt Josef K. überall hin. Jo Bogaerts zufolge haben diese Überwachungs- oder Beobachtungshandlungen und diese wiederholten Blicke natürlich nicht viel mit panoptischer Wahrnehmung zu tun. Es ist also das hypersensible Bewusstsein von K.. Es ist jedoch zu beachten, dass diese Strukturen im gesamten Werk vorhanden sind. Sowohl in Der Prozess als auch in Das Schloss von Franz Kafka kann die panoptische Funktion durchaus mit Josef K.s Versuch verbunden sein, das Zentrum der Macht zu entdecken. Das Zentrum, das seine Funktion erklären wird. Josef wird diesen panoptischen Kontroll- und Überwachungsturm niemals erreichen können, da die Entfernung unverändert bleibt.

Die meisten Interpretationen von Kafkas Werken sind dem psychoanalytischen, marxistischen oder auch dem theologischen und existentialistischen Bereich zuzuordnen. Wie wir bereits wissen, lassen die Zweideutigkeit von Kafkas Werk und das Fehlen eines Endes eine Vielzahl von allegorischen Interpretationen zu. Das heißt, es gibt eine kafkaeske Bedeutung, die mit der Unbestimmtheit zusammenfällt. Gerade wegen dieser Unbestimmtheit des Hauptthemas oder der Interpretation könnte Der Prozess die Strukturen einer modernen Gesellschaft darstellen. Wir werden daher den Begriff Disziplinargesellschaft und den Begriff Kontrollgesellschaft verwenden.

Eine Disziplinargesellschaft formiert sich also in der Bewegung, die von den geschlossenen Disziplinen, einer Art gesellschaftlicher *Quarantäne*, zum endlos verallgemeinerungsfähigen Mechanismus des *Panoptismus* führt. Es ist nicht so, dass die Disziplinarfunktion der Macht alle übrigen Funktionen ersetzt hätte; vielmehr hat sie sich in sie und zwischen sie eingeschlichen und, indem sie sie gelegentlich modifizierte, sie miteinander verband und sie erweiterte, ließ sie die Machtwirkungen bis in die feinsten und entlegensten Elemente dringen. (Foucault 1976, 277)

Was die Disziplinargesellschaft betrifft, so verstehen wir, dass die Macht ihre Dominanz durch geschlossene Staaten demonstriert und das Individuum durch die Eingrenzung geformt wird. Andererseits ist die Kontrollgesellschaft eher theoretisch. Das heißt, sie handelt nicht. Wir sprechen also von einer sichtbaren und einer unsichtbaren Form der Macht. Die Foucaultsche Analyse, die sich auf das Bedürfnis des Menschen bezieht, eine verborgene Wahrheit zu enthüllen, d.h. die Subjektivität jedes Individuums in der modernen Zeit, die mit dem Konzept des *confencionallanimal* identifiziert wird, wird anhand der

Psyche von Josef K. untersucht. Wir sehen also in der literarischen Person von Josef K., dass es einen inneren Einfluss der Macht gibt. Wir verstehen, dass Foucaults Analyse in vielerlei Hinsicht mit Kafkas Beschreibung übereinstimmt, insbesondere mit seiner Beschreibung der Gesellschaft.

The discursive characteristics of Kafka's novel can be brought together with the interplay of power, space, and subjectivity in the Foucauldian notion of the confessional animal. Confession can be regarded as a symptom of a disciplinary power that works through interiorization. Such power, as Foucault maintains throughout his work, must be understood in conjunction with the spatial constellations that incite subjects to confessional techniques. It is exactly through the ritual of confession that power leads to subjectivation [...] (Bogaerts 2011, 100–101)

Im 19. Jahrhundert entwickelte sich ein neues System der Strafjustiz, das die öffentliche Folterung von Schuldigen abschaffte. So wurde die öffentliche Folter durch eine Ermessensstrafe ersetzt, die auf der Inhaftierung in Käfigen beruht. Die Entstehung des Gefängnisses sorgt also für eine Bestrafung durch einen organisierten bürokratischen Mechanismus. Die Inhaftierung zielt also darauf ab, all diese marginalisierten Gruppen zu konzentrieren und massenhaft zu überwachen, um sie zu „heilen“ und zu rationalisieren. Bei diesem Versuch, das inhaftierte Subjekt zu kontrollieren, werden Wissen, Wissenschaft und verschiedene Institutionen, die mit der Strafgewalt verflochten sind, um das Regime der Justiz versammelt. Diese Art von Rhetorik führt zu radikalen Veränderungen in der endgültigen Entscheidung. Das Gleiche gilt für die Einbindung verschiedener Institutionen in den Prozess. Die Techniken dieser Unterordnung zielen darauf ab, Subjektivität zu produzieren, das heißt, Subjekte zu konstituieren. Die Bildung dieser Subjekte wird durch die Praxis der Strafrechtssysteme ermöglicht.

Der Körper der Macht und der Körper der Unterordnung und Überwachung werden jedoch auch in einem politischen Feld registriert. Die Macht versucht, das Subjekt zu stigmatisieren, zu quälen und zur Arbeit zu zwingen. Dieser politische Charakter des Subjekts ist also mit seiner wirtschaftlichen Nutzung und seiner Produktivkraft verbunden. Damit etwas produktiv sein kann, muss es notwendigerweise unterworfen werden.

Schließlich scheint die Gemeinsamkeit zwischen Kafka und Foucault in der Problematik des letzteren zu liegen. Seine Problematik besteht darin, wie der Macht-Wissens-Komplex die menschliche Subjektivität durch eine Reihe von normativen Regelungen konstruiert. In *Überwachen und Strafen* sind diese Vorschriften dem Körper eingeschrieben, d.h. es handelt sich um eine Arbeit über die Konstruktion des menschlichen Subjekts. Josef K. wird aller Rechte beraubt und der Obrigkeit überlassen, die ihn schließlich zum Tode verurteilt.

Literaturverzeichnis

Bogaerts, Jo: "K. as 'Confessional Hero'. A Foucauldian Reading of Kafka's *Der Prozeß*". In *Arcadia* (1), 2011, 99–120.

Boor, Helmut de; Newald, Richard; Sprengel, Peter: *Geschichte der deutschen Literatur von den Anfängen bis zur Gegenwart*. München: Beck 2004.

Brod, Max: *Verzweiflung und Erlösung im Werk Franz Kafkas*. Frankfurt am Main: Fischer 1959.

Engel, Manfred: Kafka, Franz. Der Prozess. In H.L. Arnold (Hg.): *Kindlers Literatur Lexikon (KLL)*: © J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel 2020.

Fingerbut, Karlbeinz: Annäherung an Kafkas Roman Der Prozeß über die Handschrift und über Schreibexperimente. In Hans Dieter Zimmermann (Hg.): *Nach erneuter Lektüre, Franz Kafkas "Der Process"*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1992, 35–66.

Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. 184 volumes. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 1976.

Geldmacher, Christiane: *Das Schwein in der Jauche. Über Franz Kafkas Prozess*. <<https://www.poetenladen.de/christiane1.html>, zuletzt geprüft am 2/23/2022>

Hernsdorf, Klaus: Schuld und Schuldbewusstsein in Franz Kafkas "Der Prozeß". In *Zeitschrift für Germanistik* (1), 1991, 581–587. <https://www.jstor.org/stable/23976233?seq=1#metadata_info_tab_contents, zuletzt geprüft am 2/15/2022>.

Joost, Jörg W.; Müller, Klaus-Detlef; Voges, Michael: Bertolt Brecht. Epoche, Werk, Wirkung / herausgegeben von Klaus-Detlef Müller. München (Hg): *Arbeitsbücher zur Literaturgeschichte*, C.H. Beck (1985) .

Kafka, Franz: Der Prozess: *DigBib.Org: Die freie digitale Bibliothek*. <www.digbib.org/Franz_Kafka_1883/Der_Prozess.>

Schmidt, Friedrich: *Text und Interpretation. Zur Deutungsproblematik bei Franz Kafka : dargestellt in einer kritischen Analyse der Türhüterlegende* / Friedrich Schmidt. Würzburg: Königshausen & Neumann (Epistemata. Reihe Literaturwissenschaft, Bd. 568, 2007.

Verimli, Emre: Recht in Krisenzeiten in der Literatur. Unveröffentlichte Masterarbeit. Marmara University, Istanbul 2017.

Ιωσής, Σολωμόν: *Πειθαρχία και γνώση*. Michel Foucault-Το μάτι της εξουσίας. <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PSPA127/9.3.Project1_Layout%201.pdf, zuletzt geprüft am 2/22/2022>.

DIE KONZEPTE VON ANGST, ENTFREMDUNG UND IRRATIONALITÄT IN KAFKAS LEBEN UND WERKE: „DIE VERWANDLUNG“, „DAS SCHLOSS“ UND DER „PROZESS“

METAXAS KONSTANTINOS¹

Abstract (Deutsch)

Der Reiz von Franz Kafkas Werk, liegt für den Leser vor allem in seinem Stil und seiner Sprache. Es gibt kein anderes Beispiel im Deutschen, mit Ausnahme möglicherweise von Heinrich Kleist, eines literarischen Werks, das so außerhalb der gewöhnlichen Form der Literatursprache geschrieben wurde. Jedes Wort hat eine besondere Bedeutung. Man kann nicht einmal das scheinbar unbedeutendste Wort ignorieren oder durch ein anderes Synonym ersetzen. Für den Leser ist beispielsweise ein Wort wichtig, das am Anfang des Textes steht, da es dort einen bestimmten semantischen Zweck erfüllt oder den Text an einer anderen nachfolgenden Stelle beeinflusst. Auch die Sätze sind schwer zu verstehen. Ihre Syntax (Zusammensetzung) ist mit einer solchen Eigentümlichkeit bearbeitet, dass man sie zunächst für falsch hält. Danach kommen die Ideen des Autors, die seltsamen Situationen, die er beschreibt, seine psychoanalytische Vertiefung des menschlichen Charakters, seine subtile Ironie, die den Text schwierig, aber gleichzeitig so schön macht. Trotz seines luziden Stils und der außergewöhnlichen Präzision seiner Einsichten, die für vielfältige Interpretationen offen sind, hat man sich Franz Kafkas Werk aus theologischer, politischer, soziologischer und existentieller Sicht genähert. Einige Denker sahen darin eine Prophezeiung der kommenden Zerstörung des westlichen Humanismus oder eine aufschlussreiche Diagnose des menschlichen Schicksals. Andere lesen es als eine Parabel auf die Entfremdung des modernen Menschen. Manche haben die absurde Verurteilung, die über seinen Helden hängt, als symbolischen Ausdruck für das Todesurteil gedeutet, das die Krankheit ausspricht. Die Marxisten, die auf der Soziologie seiner schwarzen Mythen beharrten, sahen sie als Anprangerung der unterdrückerischen Ausdrucksformen der bürgerlichen Gesellschaft und der bürokratischen Hydrophylaxe (oder Tropfen anders gesagt).

Kafka kratzte an der Oberfläche der alltäglichen Existenz, um eine absurde und paradoxe Welt zu enthüllen, eine sinnlose, zwecklose Welt, ein Labyrinth, in dem der Mensch unaufhörlich umherirrt, in einer unerklärlichen und ständigen Agonie. Aber so entdeckte er die Kunst einer Alchemie, die es schafft, Traum und Wirklichkeit zu verschmelzen. Seine Erzählungen, Meisterwerke der Traumfiktion, sind frei vom Imperativ der Verisimilität. Indem sie eine orgiastische Vorstellungskraft mit einem luziden Blick auf die zeitgenössische Welt verbinden, fangen sie extreme Situationen und Möglichkeiten der Existenz ein und helfen uns, die reale Welt besser zu verstehen, zu erkennen, zu welchen Handlungen wir fähig sind.

Abstract (Ελληνικά)

Η γοητεία του έργου του Φραντς Κάφκα, για τον αναγνώστη, έγκειται κυρίως στο ύφος και τη γλώσσα του. Δεν υπάρχει άλλο παράδειγμα στα γερμανικά, με την πιθανή εξαίρεση του Χάινριχ Κλάιστ, λογοτεχνικού

¹ Ο Κωνσταντίνος Μεταξάς είναι απόφοιτος του τμήματος Γερμανικής Φιλολογίας και μεταπτυχιακός φοιτητής του ΠΜΣ «Γερμανική Λογοτεχνία, Ελληνογερμανικές Σχέσεις στην Λογοτεχνία, τον Πολιτισμό και τις Τέχνες». Εργάζεται ως καθηγητής Γερμανικών στην ιδιωτική εκπαίδευση. Email: kmetaxas6@gmail.com

4. Tagung junger GermanistInnen der Universität Athen

έργου γραμμένου με τέτοιο τρόπο έξω από τη συνηθισμένη μορφή της λογοτεχνικής γλώσσας. Κάθε λέξη έχει ένα ιδιαίτερο νόημα. Δεν μπορεί κανείς να αγνοήσει ακόμη και τη φαινομενικά πιο ασήμαντη λέξη ή να την αντικαταστήσει με μια άλλη συνώνυμη. Για τον αναγνώστη, για παράδειγμα, μια λέξη στην αρχή του κειμένου είναι σημαντική, επειδή εξυπηρετεί εκεί έναν ορισμένο σημασιολογικό σκοπό ή επηρεάζει το κείμενο σε κάποιο άλλο μεταγενέστερο σημείο. Οι προτάσεις είναι επίσης δύσκολο να κατανοηθούν. Η σύνταξή τους (η σύνθεσή τους) είναι επεξεργασμένη με τέτοια ιδιομορφία που στην αρχή νομίζει κανείς ότι είναι λάθος. Μετά έρχονται οι ιδέες του συγγραφέα, οι παράξενες καταστάσεις που περιγράφει, η ψυχαναλυτική εμβάθυνση του ανθρώπινου χαρακτήρα, η λεπτή ειρωνεία του, που κάνει το κείμενο δύσκολο αλλά ταυτόχρονα τόσο όμορφο.

Παρά το διανυγές ύφος του και την εξαιρετική ακρίβεια των εννοήσεών του, οι οποίες επιδέχονται πολλαπλές ερμηνείες, το έργο του Φραντς Κάφκα έχει προσεγγιστεί από θεολογικές, πολιτικές, κοινωνιολογικές και υπαρξιακές οπτικές γωνίες. Ορισμένοι στοχαστές το έχουν δει ως προφητεία της επερχόμενης καταστροφής του δυτικού ανθρωπισμού ή ως διορατική διάγνωση της ανθρώπινης κατάστασης. Άλλοι το διάβασαν ως παραβολή της αποξένωσης του σύγχρονου ανθρώπου. Κάποιοι ερμήνευσαν την παράλογη καταδίκη που κρέμεται πάνω από τον ήρωά του ως συμβολική έκφραση της θανατικής καταδίκης που προφέρει η ασθένεια. Οι μαρξιστές, επιμένοντας στην κοινωνιολογία των μαύρων μύθων του, τους είδαν ως καταγγελία των καταπιεστικών εκφράσεων της αστικής κοινωνίας και της γραφειοκρατικής υδροφυλακτικής (ή αλλιώς στάζουσας).

Ο Κάφκα έζησε την επιφάνεια της καθημερινής ύπαρξης για να αποκαλύψει έναν παράλογο και παράδοξο κόσμο, έναν κόσμο χωρίς νόημα και σκοπό, έναν λαβύρινθο στον οποίο ο άνθρωπος περιπλανιέται αδιάκοπα, μέσα σε μια ανεξήγητη και συνεχή αγωνία. Έτσι όμως ανακάλυψε την τέχνη μιας αλημνείας που καταφέρνει να συγχωνεύσει το όνειρο με την πραγματικότητα. Οι αφηγήσεις του, αριστουργήματα ονειρικής μυθολογίας, είναι απαλλαγμένες από την επιταγή της αληθοφάνειας. Συνδυάζοντας μια οργιαστική φαντασία με μια διαυγή άποψη του σύγχρονου κόσμου, αποτυπώνουν ακραίες καταστάσεις και δυνατότητες ύπαρξης και μας βοηθούν να κατανοήσουμε καλύτερα τον πραγματικό κόσμο, να συνειδητοποιήσουμε για ποιες πράξεις είμαστε ικανοί.

Trotz seines luziden Stils und der außergewöhnlichen Präzision seiner Einsichten, die für vielfältige Interpretationen offen sind, hat man Franz Kafkas Werk aus theologischer, politischer, soziologischer und existentieller Sicht genähert. Einige Denker sahen darin eine Prophezeiung der kommenden Zerstörung des westlichen Humanismus oder eine aufschlussreiche Diagnose des menschlichen Schicksals.

Franz Kafka wurde am 3. Juli 1883 in Prag geboren. Sein Vater war ein jüdischer Händler, seine Mutter war ebenfalls jüdisch und Franz hatte 3 jüngere Schwestern. Als Jude kannte Kafka den Antisemitismus. Als Deutsch-Österreicher konnte er die politischen Anfeindungen seiner tschechischen Landsleute und als Sohn eines wohlhabenden Geschäftsmannes den Klassenhass der Armen. Um Kafkas Werk zu verstehen, ist es für den Leser unerlässlich, das Leben, die Persönlichkeit und den Charakter des Autors zu kennen. Viele sehen in der Beziehung zwischen Kafka und seinem Vater den Schlüssel, die größte Hilfe bei der Interpretation seines Werkes.

Sohn Kafka litt ständig unter Minderwertigkeitsgefühlen gegenüber seinem grandiosen und strengen Vater, einem Mann mit wirtschaftlichem Erfolg und praktischem Verstand, der sich natürlich über die beruflichen Erfolge seines Sohnes freute, aber kein Verständnis für dessen künstlerische Neigungen zeigte. Seine Mutter war eine Frau mit einem genauen Wesen und verstand ihn besser, seine jüngere Schwester Ottla behandelte ihn freundlicher

als alle anderen, aber in der Familie wurde alles von "der strengen und patriarchalischen Figur des Vaters" dominiert und überschattet. Im berühmten "Brief an den Vater" analysiert der sechsunddreißigjährige Franz auf erschütternde Weise sein Verhältnis zu seinem Vater und die Situation in der Familie unter seinem Vater, ein Dokument von enormer psychologischer Bedeutung, das nicht nur von Interpreten, sondern auch von Pädagogen und Psychologen sorgfältig untersucht wurde. Die Gefühle von Franz gegenüber seinem Vater waren eine Mischung von Respekt, Bewunderung, Unterwerfung, Angst, Hass und Liebe. Das zeigt sich deutlich in den Kurzgeschichten "Urteil" und "Verwandlung", aber alle seine Werke enthalten autobiographische Elemente des Autors. Viele der Figuren in seinen Werken sind offenbar mit Personen aus seinem Leben verwandt, die Schwester von "Gregor Samsa" in "Verwandlung" mit seiner Schwester "Ottla", Fräulein "Frieda Brandenfeld" in "Urteil" mit seiner Verlobten "Felice Bauer".

In Kafkas philosophischer Betrachtung ist der Mensch sowohl unschuldig als auch schuldig. Unschuldig, weil er sich nicht dafür entschieden hat, ein Mensch zu sein, und schuldig, weil Unwissenheit Schuld bedeutet. Andernfalls kann es keine vernünftige Erklärung für all die absurden und alptraumhaften Ereignisse geben, die ihm widerfahren. Als zum Tode Verurteilter in der Welt ist der Mensch schuldig und rechenschaftspflichtig gegenüber den transzendenten Mächten, die ihm unerbittlich verfolgen. Im philosophischen Werk „des Prozesses“ wird die Suche nach der Authentizität des Wesens des Menschen bewiesen. Im „Prozess“ quält die Schuld, ohne Glauben an Gott. Kafka vermeidet es nicht, in Form einer rhetorischen Frage das Rechtssystem zu kritisieren, das in dem Land, in dem K. lebte, vorherrschte, da er den Leser in gewisser Weise vor der Authentizität des Rechtssystems warnt, das er im weiteren Verlauf des Stücks darstellen wird. Danach unternimmt K. diese Anstrengungen, um den Wachleuten die erforderlichen Unterlagen zur Verfügung zu stellen, um den sicheren Fall eines Fehlers auszuschließen. Zunächst einmal wird es zwischen unteren und oberen Behörden unterschieden. Kafka ist Ödipus, der die Unschuld seines Vaters annimmt, sich selbst als den Angeklagten betrachtet und seine Existenz in einen ständigen Zustand der Schuld versetzt. Konkret gesteht der Philosoph in seinem gleichnamigen Brief seine Gedanken über seinen Vater. Im philosophischen Werk des Schlosses wird die metaphysische Welt als unüberwindbar gegen das kosmische Werden projiziert.

Es zeigt das Abenteuer des Daseins, sein Wandern auf dem Weg zur Suche nach seiner Erlösung. Im Text wird der Mann beschrieben, der die geheime Essenz der Welt zu finden sucht, die ihn in die Ewigkeit führen wird. Das Schloss ist die herausragende Allegorie für die Beziehung der Existenz zu Gott, der in seiner Person das Heil, seinen Zustand sucht, oder? Selbsterkenntnis, aber auch die göttliche Gegenwart. Der Hügel des Schlosses erscheint unsichtbar und dunkel. Er gleicht nicht dem Berg Sinai, dem Berg der Offenbarung, sondern das Gegenteil. Er ist der Berg des Okkulten, dieser Offenbarung. Dieser Weg der existenziellen Erlösung „führt über ein Seil, das nicht hoch gespannt ist, sondern nur ein wenig über dem Boden“. Das Auffinden dieses Weges hängt von völlig unbekanntem Kräften ab: „Das Schloss dort oben, seltsam dunkel, wo K. eines Tages hinwollte, ist wieder verschwunden“.

Plötzlich begann von dort eine Glocke zu läuten, als wolle sie ihm ein Zeichen des vorläufigen Abschieds geben.“ Es sind diese Kräfte und wie man sie sich aneignet, die K. in der philosophischen Arbeit des Schlosses zu lokalisieren versucht, um die göttliche Gnade zu erobern. Joseph K. wird eines Morgens verhaftet, ohne den Grund für seine Anschuldigung zu kennen und in dem Glauben, dass er kein Verbrechen begangen hat, für das er sich verantworten muss. Man könnte sagen, dass „vor Kafka das Verbrechen die Strafe suchte und nach Kafka die Strafe das Verbrechen sucht“. Der Held des Prozesses wird mit dem Mann der Großstadt identifiziert, dem Mann, der im Getriebe des unpersönlichen bürokratischen Systems gefangen ist und von hochrangigen Personen regiert wird. Die Macht ist so vage wie die Anschuldigungen, die gegen ihn erhoben werden und es gibt keinen anderen Ausweg als eine endlose Sackgasse.

Zweifellos hat Kafka vor etwa hundert Jahren die großen sozialen Probleme aufgezeigt, die die Menschheit bis zum heutigen Tag herrschen und plagen sollten. Im Prozess ist er eine Prophezeiung der Grausamkeiten, die ihn umgeben, der totalen Hysterie, die ins Privatleben eindringt und der nächtlichen Überfälle gesichtsloser Mörder. Diese von Kafka geschriebene Prophezeiung ist leider immer aktuell. Manchmal hört man mitten in der Nacht Türen zu schlagen und Menschen werden auf unmenschliche Weise verhaftet, genau wie Josef K. Das moralische Subjekt wird ohne Grund und ohne Unterstützung angeklagt, es ist in den Labyrinthen der Bürokratie gefangen und kann seine Unschuld nicht beweisen, auch wenn es noch so sehr darum kämpft.

Auf diese Weise wird der Wert des menschlichen Lebens herabgesetzt, die Frage der moralischen Vernichtung der menschlichen Existenz, der Zersplitterung des sozialen Zusammenhalts und der sozialen Existenz wird aufgeworfen. Unser Held steht völlig allein und hilflos vor der Verblendung und Ignoranz, die vom Gericht und den Behörden ausgeht. Das Gefühl der Entfremdung wird im Laufe der Geschichte immer intensiver, je mehr Anschuldigungen gegen K. erhoben werden, von denen er nichts wusste und niemanden hat, der ihn verteidigt und das Gegenteil beweist. Die Ähnlichkeiten zwischen Kafka und dem Helden der Verwandlung, Gregor Samsa, sind nun offensichtlich. Sie sind zwei Menschen, die nirgendwo hingehören. Fremde in einer unbekanntenen Welt, die ständig auf der Suche nach dem Kern ihrer Existenz sind. Gregor wacht eines Morgens plötzlich auf und stellt fest, dass er sich in ein riesiges Insekt verwandelt hat.

Die Familie des Helden fängt allmählich an, ihn als ein untergeordnetes Wesen zu behandeln, eine Überzeugung, die allmählich zur Isolation und zum Verbot seines Zugangs und zu seiner Teilnahme an dem führt, was zuvor ein gemeinsames Familienleben war. Die Entfremdung zwischen den körperlichen Fähigkeiten und Gregors vergeblichen Versuchen, motorische Leistungen zu erbringen, entfremdet den Helden seines eigenen Körpers. Der junge Samsa ist von der Welt um ihn herum entfremdet, die nur durch die Transparenz des Fensters zugänglich wird. Die Kommunikation mit der Familie ist zu einer passiven Situation geworden, während Gregor die Ereignisse des Familienlebens heimlich und im Verborgenen verfolgt, um nicht von seinen Verwandten bemerkt zu werden, die ihm allmählich das Gefühl geben, ein Fremder in seinem eigenen Haus zu sein.

Kafkas existenzielle Reflexion über den Begriff der Entfremdung findet sich in seinem philosophischen Werk „Der Turm“, in dem der Held K. von Anfang an als ein Fremder dargestellt wird, der an einem völlig fremden Ort Arbeit sucht. Er ist ein Fremder, der darum kämpft, akzeptiert zu werden und sich in die Gesellschaft einzugliedern. Eine unsichtbare Mauer trennt ihn vom Turm, der sich als etwas Unerreichbares und Transzendentes darstellt. Ein unerklärliches Schuldgefühl hindert ihn daran, sein Ziel zu erreichen. Seine Unfähigkeit, das gewünschte Ziel zu erreichen, ist nicht auf einen Fehler oder eine Schuld zurückzuführen, da er nichts begangen hat, wofür er verantwortlich ist. Der Turm wird als unzugänglich dargestellt, da er die Welt ist, von der K. entfremdet ist. Auch wenn der Bau des Glockenturms nicht mehr als eine menschliche Schöpfung war, neigte die Überlegenheit seiner Konstruktion dazu, diesem hohen Sinn zu entsprechen, der das menschliche Subjekt in die Erfüllung seiner Form einbezog.

Die Qualität der Bedeutung von Erhabenheit trifft sich mit der Subjektivität von K., die ebenfalls positiv auf einen Weg nach oben gerichtet ist, mit dem Endziel der Vereinigung mit der Unendlichkeit. Die Gegenseitigkeit der Beziehung zwischen der unendlichen Bedeutung und dem endlichen Vektor der Unendlichkeit liegt in der inhärenten Tendenz, die Höhe zu betrachten. In dieser herkulischen Affinität zur Höhe sieht K. die Kommunikation zwischen hohen Bedeutungen und menschlichen Schöpfungen. Kafka schuf eine völlig ängstliche, schuldbewusste und absurde Welt, in der seine Helden unglückliche, leidende und kämpfende Wesen sind, die ständig Zustände erleben, die an den Wahnsinn grenzen.

Josef K. wird aufgefordert, die Last einer Schuld zu tragen, eines Verbrechens, das er nicht begangen hat, und kämpft darum, sich von der Last des absurden Schicksals zu befreien, das das Leben für ihn bereithält. Die absurden Ereignisse, denen er begegnet, offenbaren Aspekte der Alltagserfahrung und der Moral. Die Gerichtsvollzieher, die Polizisten, die Richter, die Auspeitsche sind in ihrer Gesamtheit motivierte Wesen einer höheren Autorität. Die Irrationalität eines leeren, ungerechten Lebens ohne Fortschritt, ohne Gnade, das zum Tod führt, wird ausgelöscht. Der Held von „Der Prozess“ erfährt auch nie, warum er verhaftet wird, warum er angeklagt wird und warum er am Ende von seinen beiden gut gekleideten Mördern hingerichtet wird. Die äußere und die innere Welt von Josef K. koexistieren in einer absurden Harmonie.

Doch während des Lebens des Helden eines Morgens plötzlich auf den Kopf gestellt wird, behält er die Gewohnheiten seines täglichen Lebens auf natürliche, wenn auch absurde Weise bei. Die unerklärliche und ständige Angst in Verbindung mit intensivem Stress sind Konzepte, die das menschliche Dasein durchdringen, das in den Fesseln der absurden Welt, die es umgibt, gefangen ist. Die tragische Sackgasse ist immer in einer alptraumhaften und deprimierenden Situation präsent. Die Erkenntnis der Irrationalität des Lebens führt zum Abbruch jeglicher Kommunikation mit der Außenwelt. Zwischen der Existenz und der objektiven Welt gibt es eine Mauer, die keinen Raum für Flucht und Kommunikation lässt. In der Verwandlung fehlt auch das Subjekt, das die Verwandlung in Gregor entweder zum Zweck der Bestrafung oder der Erlösung vollzieht.

Die Verwandlung des jungen Samsas ist unangebracht und daher irrational. Seine paradoxe Verwandlung eines Morgens zeigt, dass die Situation endgültig, fatal und unumkehrbar ist. Der Held wurde in seiner neuen, absurden Gestalt gefangen genommen. Die Aufhebung der Kommunikation durch Sprache, Samsas Versuche, seinen Platz in einem System moralischer Subjekte zu finden, sowie die Versuche anderer Subjekte, sich ihn entweder als Subjekt anzueignen oder ihn als den "Anderen" auszuschließen, um ihre eigene Integrität nicht zu gefährden, sind zum Scheitern verurteilt, zur absoluten Sackgasse. Der Landvermesser K. versucht, den Turm zu erreichen, um sich mit Klam, dem Höchsten im Dorf, zu treffen. Nach ständigen vergeblichen Versuchen erkennt er, dass er nicht in der Lage ist, alle Hindernisse der Macht zu überwinden, die die Dorfgesellschaft wie eine unsichtbare und unbekannte Kraft umgeben. Sie kann nicht protestieren, die Behörden bekämpfen oder die bürokratischen Rädchen stoppen, die den Alltag der Bürgerinnen und Bürger behindern und verzerren. Kafka weist im Turm auf die Existenz der absoluten Kluft zwischen dem individuellen Raumschaffenden und dem Machtturm hin.

Jede Art von Macht kann schreckliche Formen der Unterdrückung hervorrufen, und jene Existenz, die es trotz der psychologischen Kriegsführung, trotz der Entwertung und Demütigung schafft, ihre Persönlichkeit zu bewahren, ist zumindest ein bewundernswertes, wenn nicht gar heroisches moralisches Subjekt, im Gegensatz zu den unteren Schichten - einschließlich K. -, die in einer irrationalen Welt leben.

Weiterführende Literatur:

Amann J.: *Kafka: Wort-Bild-Essay*, Innsbruck: Haymon, 2000:113-124.

Benjamin, W.: *Φρανς Κάφκα*, μτφρ. Ροζάνη, Εκδόσεις Έρασμος, Αθήνα 1980.

Binder H.: *Kafka-Kommentar*, München: Winkler, 1982.

Brod M. (1884-1968): *Über Franz Kafka*, Frankfurt am Main: Fischer, 1974.

Claude D.: *Franz Kafka: Themen und Probleme*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1980.

Deleuze G.: *Κάφκα: για μία ελάχισσυνα λογοτεχνία*, Αθήνα: Καστανιώτης, c1998.

Heintz G.: *Zu Franz Kafka: Interpretationen*, Stuttgart: Klett-Cotta, 1983.

Herman Hesse, *Gesammelte Schriften*. 7. Bd. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1957. S. 46.

DIDO SOTIRIOU „GRÜß MIR DIE ERDE, DIE UNS BEIDE GEBOREN HAT“ VERTREIBUNG UND ENTWURZELUNG

PLIATSIKA KONSTANTIA¹

Abstract (Deutsch)

1922-2022. Es sind schon 100 Jahre vergangen, seit der „Kleinasien- Katastrophe“. Zahlreiche Bücher zu diesem Thema wurden seitdem geschrieben. Eins davon ist der Geschichtsroman von Dido Sotiriou *Grüß mir die Erde, die uns beide geboren hat*, welcher das Verhältnis zwischen Türken und Griechen im Vorfeld der großen Katastrophe von 1922 zum Thema hat. Der Protagonist des Romans, Manolis Axiotis, ist ein Christ und Grieche, der als zweite Muttersprache Türkisch hat. Es handelt sich um einen jungen Mann der zuverlässig, ehrlich und direkt ist, welcher zum besten Freund Sevket, einen Türken hat. Anhand eines persönlichen Schicksals wird die Politik der Großmächte im ersten Weltkrieg geschildert, die die blutige Vertreibung der Griechen aus Kleinasien zur Folge hatte. Am 14. September 1922 kam es dann zur Katastrophe; Smyrna wurde in Brand gelegt. Es handelte sich um einen schmerzhaften Prozess, der Millionen Menschen zum Tod und Entwurzelung führte.

Abstract (Ελληνικά)

1922-2022. Πέρασαν ήδη 100 χρόνια από την Μικρασιατική καταστροφή. Πολυάριθμα βιβλία γράφθηκαν από τότε γι' αυτό το θέμα. Ένα από αυτά είναι το ιστορικό μυθιστόρημα της Διδώς Σωτηρίου *Grüß mir die Erde, die uns beide geboren hat* το οποίο έχει σαν θέμα τη σχέση Τούρκων και Ελλήνων με προσκήνιο την μεγάλη καταστροφή του 1922. Ο πρωταγωνιστής του μυθιστορήματος Μανώλης Αξιώτης, είναι Έλληνας χριστιανός, ο οποίος έχει την τουρκική σαν δεύτερη μητρική γλώσσα. Πρόκειται για έναν νεαρό άνδρα αξιόπιστο, ειλικρινή και ντόμπρο, ο οποίος έχει έναν Τούρκο τον Sevket σαν καλύτερο φίλο του. Η πολιτική των Μεγάλων Δυνάμεων κατά τη διάρκεια του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου, που κατέληξε στην αιματηρή εκδίωξη των Ελλήνων από τη Μικρά Ασία, περιγράφεται μέσα από μια προσωπική μοίρα. Τότε στις 14 Σεπτεμβρίου 1922 χτύπησε η καταστροφή: η Σμύρνη πυρπολήθηκε. Ήταν μια τρομακτικό γεγονός που οδήγησε στο θάνατο και τον ξεριζωμό εκατομμυρίων ανθρώπων.

Einleitung

Liebe Kollegen und Kolleginnen, ich freue mich sehr auf diese Tagung sein zu dürfen, und vor Ihnen einen Vortrag zu halten. Für diese Gelegenheit möchte ich mich herzlichst beim Verein der Studierenden und Absolventen des Postgraduiertenstudiengangs des Fachbereichs für Deutsche Sprache und Literatur bedanken. Es ist ein schöner Anlass auf diese Weise unser MASTER- Studium abzuschließen. In meiner Präsentation werde ich

¹ Konstantia Pliatsika wurde in Trikala, Thessalien geboren und ist in Deutschland aufgewachsen. Sie hat Gräzistik und Deutsche Sprache und Philologie an der Nationalen und Kapodistrias-Universität Athen studiert. Seit 2004 ist sie zertifizierte Prüferin für das Griechische Staatszertifikat und seit 2008 als DaF- und Griechischlehrerin im öffentlichen Dienst fest angestellt. Außerdem hat sie das Masterstudium des Fachbereichs für Deutsche Sprache und Literatur an der Nationalen und Kapodistrias-Universität Athen: Griechisch-deutsche Beziehungen in Literatur, Kultur und Kunst abgeschlossen: Forschungsschwerpunkte sind dabei komparatistischen Studien zur Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts zwischen Deutschland und Griechenland und Studien zum Philhellenismus. E-Mailadresse: konstantinapl@gmail.com

mich mit dem Thema „Vertreibung und Entwurzelung“ anhand des historischen Romans von Dido Sotiriou *Grüß mir die Erde, die uns beide geboren hat*, befassen. Anlass für dieses Thema war die Ermutigung von Frau Professor Karakassi, an einem Civis-Programm mit dem Thema Flucht und Immigration teilzunehmen.

Ich fange mit einem Zitat von Didos Sotiriou erstem Buch an, dass zu meinem Thema treffend ist: „Es kommt ein tragischer Moment im Leben des Menschen, wo er es als Glück betrachtet, sein Hab und Gut, seine Heimat, seine Vergangenheit zurückzulassen und keuchend zu fliehen, um irgendwo anders Sicherheit zu suchen.“ (Οι νεκροί περιμένουν, 133)

Es sind genau 100 Jahre seit der Kleinasien- Katastrophe vergangen, aber das Thema Flucht und Immigration lässt nicht nach. Der Zeitzeuge und Protagonist des Romans, Manolis Axiotis, ein Grieche und Christ, mit zweiter Muttersprache Türkisch, beschreibt sowohl das Leben in seinem Dorf Cirkince, und das friedliche Zusammenleben mit den Moslimen bis der 1. Weltkrieg ausbrach, als auch die Ereignisse, die 1922 zur Kleinasien- Katastrophe führten.

Dido Sotiriou und ihre Epoche

Bevor ich zu den Einzelheiten des Buches komme, ein paar Worte zur Schriftstellerin. Dido Sotiriou war 1909 in Aydin, des damaligen Osmanischen Reiches, geboren und ist am 23. September 2004 in Athen verstorben. Sie stamm aus einer wohlhabenden vielsprachigen bürgerlichen Familie, die in einem aristokratischen Haus in Aydin lebte. Sie hatte zwei ältere und zwei jüngere Geschwister. Die Familie verarmte, als der Vater bankrottging und sie wurde im Alter von zirka acht Jahren zu ihrem vermögenden Onkel und dessen Frau nach Athen geschickt, wo sie von ihnen auf bürgerliches Milieu aufgezogen wurde. Für das junge Mädchen war diese Trennung von ihrer Familie als ihr erstes Flüchtlingsdasein.²

Nach dem griechisch-türkischen Krieg und der Vertreibung der griechischen Bevölkerung aus Kleinasien im Jahre 1922 flüchtete ihre Familie nach Piräus, wo ihr Vater in den Docks und auf Schiffen als Schreiber arbeitete. Durch die Kluft zwischen ihrer eigenen privilegierten Lebenssituation und den bescheidenen Verhältnissen, in denen ihre Eltern und ihre Geschwister leben mussten, entwickelte sie ein starkes Gefühl für soziale Ungerechtigkeit.³ Es gefiel ihr nicht, dass sie reich aufgewachsen ist und ihre Familie in armen Verhältnissen und sie war sehr stolz, dass sie auf ihr Vermögen verzichtete und das Erbe ihrer Tante ausgeschlagen hatte und sie war auf diese Weise frei ihr Leben selbst zu gestalten.⁴

² Vgl. Eideneier/Arzu 2012, S. 581.

³ Vgl. ebd. S. 582.

⁴ Vgl. ebd. S. 583f.

Dido Sotiriou studierte französische Literatur in Athen und Paris. 1932 nach ihrem Studium schloss sie sich der Gewerkschaft an und kam so zur linken Bewegung. Sie arbeitete in der Zeit der deutschen Besatzung, für antifaschistische Zeitungen. (Lebewohl, Anatolien, 6). In den 1950er Jahren begann sie dann selbst literarisch zu schreiben.⁵ Ihr erster Roman *Die Toten warten* erschien im Jahre 1959 und 1962 wurde der historische Roman *Blutgetränkte Erde*; Originaltitel: *Ματωμένα χώματα* Matōmena Chōmata mit dem Titel der deutschen Ausgabe: *Griß mir die Erde, die uns beide geboren hat oder Lebewohl Anatolien* herausgegeben, welcher zu ihrem größten Erfolg führte. Dieser Geschichtsroman gehört zu einem der meistgelesenen Bücher der Nachkriegszeit. Weitere Romane von ihr sind *Das Gebot* (1976) und *Wir werden niedergerissen* (1982). Sie wurde für ihr Werk mehrfach in Griechenland und der Türkei preisgekrönt. (Lebewohl, Anatolien, 6).

Dido Sotiriou, eine osmanische Griechin aus Anatolien analysierte in ihren Werken die pathologische Entwicklung der Geschichte. In ihren *Roman Griech mir die Erde, die uns beide geboren hat* wird die Brüderlichkeit zwischen Türken und Griechen in Anatolien vor und nach dem Ersten Weltkrieg, sowie von Menschen, die das blutige Kriegsumfeld infolge des Ersten Weltkriegs und dann die griechische Besatzung Smyrnas am 15. Mai 1919 erlebten hervorgehoben. Der Bevölkerungsaustausch zwischen den beiden Ländern nach der Kleinasien- Katastrophe von 1922 führte von einer multiethnischen und multireligiösen Gesellschaft zu ethnischen und religiösen Säuberungen. Hier tritt die Frage auf, wie leicht der Übergang von Zivilisation zu Barbarei sei.⁶

Von der Großen Idee zur Katastrophe

Die Idee von der Wiederherstellung eines „großgriechischen Reiches“ beseelten schon die griechischen Revolutionäre von 1821. Auf der Agenda standen seit dem Ende des 18. Jahrhunderts schon von der Zeit von Rigas Velistinlis die Balkanländer sowie die Inseln Kreta, Zypern, Rhodos, die Ägäischen Inseln, Thessaloniki, Thrakien und Konstantinopel. In den Balkankriegen von 1912-13 war es Venizelos gelungen, Schritt für Schritt diesen Plan zu verwirklichen, denn Südepirus, Kreta und Südmakedonien wurden Griechenland angegliedert. Nach dem Sieg der Entente im ersten Weltkrieg, zu der Griechenland angehörte, und dem Vertrag von Sèvres schien nach dem Ende des osmanischen Reiches das Ziel zum Greifen nah. Griechisch bewohnte Teile Kleinasiens, der europäische Teil der Türkei und Konstantinopel sollten wieder zurückgewonnen werden.⁷

Im Mai 1919 wurden die von Griechen bewohnte Teile der Westküste Kleinasiens, unter griechischer Verwaltung genommen. Erst für 5 Jahre und dann sollte laut dem Vertrag von Sèvres ein Volksentscheid durchgeführt werden, um über die Zugehörigkeit des Gebiets zu bestimmen. Türkische Partisanen wehrten sich, worauf die Griechen Strafexpeditionen durchführten. Auf beiden Seiten kam es zu Massakern an Zivilisten. Nach einer türkischen

⁵ Vgl. Literatur von und über Dido Sotiriou 2022.

⁶ Vgl. Über Lebewohl Anatolien 2017.

⁷ Vgl. Prinzing 2016.

Volkszählung von 1914 lebten in Anatolien 1,8 Mill. Menschen mit griechisch-orthodoxem Hintergrund und Mustafa Kemal erkannte den Vertrag von Sèvres auch aus diesem Grund nicht an. Die Westmächte hatten den türkischen Widerstand nicht erwartet und verhielten sich widersprüchlich, und als Venizelos gestürzt wurde, stand das griechische Militär in Kleinasien auf sich selbst, denn die Großmächte haben sich zurückgezogen.⁸ Nach ersten Erfolgen der griechischen Truppen kam die Rückeroberung zum Stillstand. Nach der Schlacht am Sakarya bei Ankara begann Kemal 1922 die Gegenoffensive und am 30. August wurden die griechischen Truppen vernichtend geschlagen. Kemal marschierte am 9. September in Smyrna ein und die Stadt ging in Flammen auf, wobei Zehntausende Einwohner getötet wurden. Darin spiegelt sich alles, was in der griechischsprachigen Welt unter „Kleinasien- Katastrophe“ verstanden wird. 1923 wurde im Vertrag von Lausanne der Austausch der christlichen und muslimischen Bevölkerung festgeschrieben.⁹ Der Friedensvertrag von Lausanne, zwischen den Großmächten und der Türkei, legalisierte die Vertreibung von 1,6 Millionen Menschen.¹⁰

Stratis Doukas sagte in einem Interview: „Nur Idioten und Tote haben das Recht zu vergessen“.¹¹ Und die Griechen haben diese Kleinasien- Katastrophe nie vergessen und den Türken diese Gräueltaten nie verziehen. Wie fasst man eine solche nationale Katastrophe in Worte, wenn man in Griechenland Gehör finden will? „Damit die Alten nicht vergessen und damit die Jungen gerecht urteilen“ meinte Dido Sotiriou.¹²

Die Kleinasien-Katastrophe hat eine Million Tote gefordert und 1-1,5 Millionen Menschen zu Heimatvertriebenen gemacht. Die griechische Bevölkerung, die damals 5 Millionen zählte, lebte in einem wesentlich ärmeren und unfruchtbareren Land als die Flüchtlinge nach Griechenland kamen, musste der Staat diese hohe Zahl an Vertriebenen aufnehmen, assimilieren und ernähren. In Elias Venesis Buch *Friede in attischer Bucht* kann man nachlesen, wie feindselig die Alteingesessenen oft reagierten. 25-30% der Einwohner des damaligen Griechischen Staates waren im Herbst 1923 gerade erst ins Land gekommene „Anatolier“. Für die Griechen war Anatolien der Überrest eines vor Jahrhunderten verlorenen Großreiches und verkörperte das uneingelöste Versprechen, die alte Größe wieder zu erringen.

Dido Sotiriou schrieb ihr erstes Buch als sie bereits eine lange und wettbewerbsfähige journalistische Laufbahn hinter sich hatte. In ihrem ersten Buch *Die Toten warten*, handelt es sich um die Geschichte einer bürgerlichen Familie, und um das Abenteuer des Hellenismus von den Balkankriegen bis zum Beginn des Zweiten Weltkriegs, und sie

⁸ Vgl. ebd.

⁹ Vgl. ebd.

¹⁰ Vgl. Heinemann 2019, S. 10.

¹¹ Vgl. Γκτώνης, 2018.

¹² Vgl. Lang-Grypari 2007, S.180f.

konzentrierte sich darauf, was die Flüchtlinge aus Kleinasien nach der Gewalt erlitten haben und wie sie entwurzelt wurden. Unter den vielen Lesern dieses Romans war auch Manolis Axiotis, ein in Kokkinia ansässiger Flüchtling nach der Vertreibung aus Kleinasien. Dido Sotiriou erwähnt in ihrem Vorwort ihres Romans, dass sie diesen Geschichtsroman auf Grundlage von Aufzeichnungen eines kleinasiatischen Bauern namens Manolis Axiotis schrieb. Als Manolis Axiotis ihr erstes Buch die *Toten warten* las, suchte er sie auf und gab ihr sein „Notizbuch“ mit seinen Erinnerungen und den Ereignissen, die er als Augenzeuge in der Türkei erlebte. Dieses Notizbuch wurde zur Grundlage für den Roman, und dies war eine große Herausforderung für die Schriftstellerin, nämlich die Aussage des Ansprechers zu retten, indem sie sie in ein Kunstwerk verwandelte. Sie studierte Archive, verglich Daten mit Querverweisen, konsultierte das Militär, arbeitete hart und methodisch, damit ihr Schreiben keine Ungenauigkeiten enthielt, und baute langsam einen großen epischen Roman auf, der in vier Teile gegliedert ist. Im ersten Teil des Romans „Friedliches Leben“ handelt es sich um den harten Alltag griechischer und türkischer Bauern in Kleinasien, die bis zur Kriegserklärung als Brüder zusammenlebten.

Im zweiten Teil „Amele Tambouria“ geht es um die Leiden, die der Protagonist Manolis Axiotis durchmachte, als er in den berüchtigten Arbeitsbataillonen kam. Im dritten Teil „Die Griechen kamen“ sieht man den triumphalen Einmarsch der griechischen Armee in Smyrna. In diesem Teil ist auch bemerkenswert, wie der Hass zwischen den beiden Völkern ständig wächst. Der Roman endet mit der „Vernichtung“, nachdem er die auf beiden Seiten begangenen Gräueltaten ans Licht gebracht hat, und ständig die Rolle der Großmächte in den Entwicklungen betont und vernünftige Fragen über die Gefahren jeglicher Bigotterie stellt.¹³

Im Buch ist das Trauma der Vertreibung der Griechen aus Kleinasien stark geprägt. Der Roman ist in der Ich-Form aus dem Blickwinkel von Manolis Axiotis verfasst worden. Dieses Werk fand auch in der Türkei großen Anklang, weil es, wie die Autorin meinte, darin keine guten Griechen und keine bösen Türken gibt, sondern nur Menschen die Opfer werden und dafür teuer bezahlen müssen.¹⁴ Der Protagonist des Romans, Manolis Axiotis ist ein Christ und Grieche mit zweiter Muttersprache Türkisch. Es handelt sich um einen jungen Mann der klug, ehrlich und direkt ist, und sein bester Freund Sevet ist ein Türke. Als er von seinem Vater nach Izmir schickt wurde, um bei einem griechischen Händler in die Lehre zu gehen, wird ihm klar, dass es Betrüger und ehrliche Menschen gibt, unabhängig davon, ob sie Christen oder Moslems sind. Die Zeitumstände für ihn sind ungünstig, denn der Erste Weltkrieg bricht aus, das Osmanische Reich zerfällt und in Kleinasien soll ein türkischer Nationalstaat entstehen. Alle Männer die nicht Moslime waren, wie Manolis und seine Brüder, werden eingezogen, aber nicht an die Front, sondern sie wurden in Arbeitslager geschickt.¹⁵:

¹³ Vgl. Παπασπύρου, 2022.

¹⁴ Vgl. Literatur von und über Dido Sotiriou, 2022.

¹⁵ Vgl. Über Lebewohl, Anatolien, 2017.

An jenen Herbstmorgen 1914 war Kosmas Miene umwölkt, seine Donnerstimme war nicht die eines Sängers, sie war abgehackt [...] Schwarze Botschaft habe ich euch zu bringen, Landsleute. Befehl unseres hochbetagten Padischahs, alle osmanischen Untertanen von zweiundzwanzig bis vierzig Jahren werden eingezogen. [...] Das Dorf war versteinert. (Lebewohl, Anatolien, Seite 75f).

In diesen Arbeitslagern erlebt der Protagonist Axiotis Szenen der Brutalität an Griechen und Armeniern, die von Momenten der Menschlichkeit unterbrochen wurden. Nach dem Einmarsch der griechischen Armee in Kleinasien nach dem Ende des Ersten Weltkrieges, wiederholen sich die Szenen der Gewalt und Unterdrückung, aber diesmal von der griechischen Seite: „Die Türken aus unseren Nachbardörfern verließen, als sie hörten, dass wir bewaffnet waren, Häuser, Felder und zogen nach Söke und Kusadasi. Die Furcht hat jetzt die Seite gewechselt.“ (Lebewohl, Anatolien, S.188).

Vom friedlichen Zusammenleben zu Hass und Vertreibung

Im Roman „Grüß mir die Erde, die uns beide geboren hat“ gibt es im ersten Teil die Beschreibung der türkischen Menschen. Hier wird ein humanistisches Bild präsentiert. Die Kirliden z. B., die hier beschrieben werden, waren redliche Arbeiter, die oft für die Griechen in den Feldern arbeiteten und friedlich zusammenlebten:

Am Fest des Heiligen Dimitrios füllte sich das Dorf mit Türken, die von weither kamen, aus der Gegend von Konya. Sie wurden Kirliden genannt und waren hochgewachsene Männer, geprägt von der Sonnenglut und der schweren Arbeit. Die Kirliden waren Pächter, ohne eine Handbreit eigenen Bodens, abhängig und ausgenutzt von den Beys, den Gutsherren. Das ganze Jahr sah ihr Magen kein Öl, und sie litten bitteren Hunger, ihr strapazierter Körper wußte nichts von neuen Kleidern. [...] An den christlichen Feiertagen hatten die Türken die gleiche Freude wie wir. Da bot sich die Gelegenheit so viel zu essen, wie ihr starker Körper brauchte. Es gab kein christliches Haus, das sie nicht mit dem Besten bewirtete, was es hatte. An Neujahr war es Brauch, daß die Kirliden am Brunnen standen. Wenn die Frauen kamen, um Wasser zu holen, dann brachten sie ihnen Tablett mit Süßigkeiten, Baklava, Helvas und Neujahrskuchen. [...] (Lebewohl, Anatolien, S. 19f).

Sevket, der Hirtenjunge war der brüderliche Freund von Axiotis und sie waren mit einer unvergesslichen Freundschaft verbunden:

Das Vertrauen, das Sevket zu mir hatte, vertiefte sich durch ein Ereignis noch mehr. Sein Dorf war rückständig, wie alle Türkendörfer. Sie kannten weder Arzt noch Lehrer. [...]. Eines Tages wurde der Vater von Sevket schwer krank, und Sevket kam zu mir und sagte: „Wir verlieren unseren Vater. Das Papier des Hodscha hat ihm nicht geholfen und es steht von Stunde zu Stunde schlechter um ihn.“ „Willst du ihn nicht in unser Dorf bringen?“ erwiderte ich. „Wir haben einen guten Arzt, der gibt den Kranken kein Papier, sondern Arznei, Sirup, Pillen, Salbe, die ein erfahrener Drogist zusammengestellt hat.“ Sevket kam das etwas seltsam vor, er hatte auch ein bißchen Angst, sich zu versündigen, wenn er zu einem Arzt ging anstatt zum Hodscha (ebd.: Seite 23).

In diesem Abschnitt bemerkt man den Unterschied zwischen den zwei Kulturen. Wie die Christen und Moslime die Kranken behandeln. Als der Vater mit Hilfe der Familie Axiotis gesund wurde, kam Sevket nach Kirkica zurück:

Er brachte uns Honig und Käse als Dank für das, was wir für seinen Vater getan hatten. Dann nahm er mich beiseite, zog einen Viergroschenschein heraus, den er tausendmal zusammengefaltet hatte,

steckte ihn mir zögernd in meine Hand und sagte leise: „[...] – Zünd für mich eine Kerze an. Vielleicht schließen auch unsere Götter Freundschaft, so wie wir Freunde geworden sind... (ebd.).

Vom friedlichen Zusammenleben kam es zu Hass:

[...] Die türkische Regierung hatte kein Vertrauen, so sagte man, zu ihren christlichen Untertanen, sie zog alle ein, gab ihnen aber keine Waffen und keine Uniform. Sie schuf deshalb ein besonderes Bataillon, das sie das „amele taburu“ Arbeitsbataillon, nannte. Man hätte es besser Todesbataillon nennen sollen. [...]. „Das amele taburu“ sagte Papa-Zisis, ist ein Werkzeug des Teufels. Im Krieg von 1912 gab es so etwas Schändliches nicht. Wer hat die Türken so aufgehetzt? (ebd. Seite 77f).

Es gab schon einen früheren Plan die Griechen aus Anatolien auszurotten:

Wir waren ein schöpferisches und vergnügtes Volk und wurden plötzlich zu einem „Haben im Notizbuch der Fremden, das mit einem Federstrich beseitigt werden musste. [...] Proben der Bestialität hatte es schon vor der Kriegserklärung von 1914 gegeben, in Phokis, in Ayvalik und anderswo! Aber da sich die Türkei jetzt auf der Seite Deutschlands befand, begann nun die systematische Ausrottung des griechischen Volksteils, der an der Küste wohnte. Der Befehl war ergangen, binnen Stunden sollten sich die Christen in Marsch setzen, ihre Familien nehmen und ins Landesinnere der Türkei ziehen. Keine Spur der Griechen durfte an der Küste bleiben. (ebd. Seite 80f).

Am 14. September 1922 kam es dann zu Katastrophe. Smyrna wurde in Brand gelegt:

Feuer! Feuer! Sie legen Feuer an Smyrna! Uns riss es hoch! Schwarz-rote Flammen zügelten zum Himmel, sprangen in die Luft. [...]. Es ist ausgeschlossen das sie Smyrna niederbrennen. Was für ein Nutzen hatten sie davon? Es gehört ihnen ja schon... [...]. Das Feuer breitete sich überall aus, der Himmel war voller Rauch. [...] Mord und Todschatz. Abschlachten! Mutter Gottes hilf uns! Holt uns! Holt uns! Rettet uns!

Die Menschenmasse wurde immer dichter, einzelne Menschen konnten man nicht mehr unterscheiden, nur einen schwarzen Strom, der sich ohne Hoffnung hin und her bewegte, ohne stehenbleiben zu können oder vorwärts zu kommen. Vor ihnen das Meer, hinter Feuer und Mord. Ein Dröhnen kam von der Stadt, und Panik breitete sich aus. [...]. Sie schlachten und ab! Das Meer war kein Hindernis mehr. Tausende von Menschen sprangen hinein und ertranken. (ebd., Seite 281f).

Und die Gräueltaten der Türken hörten nicht auf:

[...] schlachtet sie, die ungläubigen [...]. Am Abend erreichte das Schreien seinen Höhepunkt. Das Schlachten hörte nicht auf. Nur wenn die Schiffe ihre Scheinwerfer auf die Stadt richteten, gab es zeitweilig Ruhe. Einige, denen es gelungen war, lebend bis zu unserem Kahn zu kommen, erzählten, was sich draußen in den Stadtvierteln abspielte. Die Banditen Bechlivans und die Soldaten von Nureddin aßen menschliches Fleisch. [...] sie kreuzigten Popen, legten halbtote Mädchen und Buben auf die Altäre und vergewaltigten sie. Während der ganzen Nacht vollendete das Feuer die Verwüstung [...] Sie legten ihre Hand an die Werke der Menschen und zerstörten sie. Häuser, Fabriken, Schulen, Museen, Krankenhäuser, Bibliotheken, Theater, märchenhafte Schätze, Mühe und Schöpfungen von Jahrhunderten- waren verschwunden, was blieb, war Asche und Rauch. Ach, unsere Welt ist eingestürzt! Unsere Smyrna ist zerstört. Unser Leben ist vernichtet. (ebd.).

Manolis Axiotis und ein Freund von ihm Panos haben Smyrna verlassen und suchten durch das Meer zu fliehen: „Bei Tagesanbruch waren wir am Meer, unsere Aufregung hatte ihren Höhepunkt erreicht. [...] wir bliesen schnell die Schläuche auf und machten uns fertig, um ins Meer zu springen. [...]“. (ebd.) Sie wurden von griechischen Fischern gerettet: „Als

mich die Fischer herauszogen, war ich ohne Atem. Ich konnte nicht sprechen, bemerkte nur die brennenden Tränen auf meine Wangen. [...]. Wir fuhren los. [...]. Wir konnten es nicht fassen, dass wir gerettet waren. (ebd., Seite 302f). Unterwegs bemerkt Axiotis: „Alle Inseln und Häfen sind überfüllt... überall Flüchtlinge! Flüchtlinge. Eineinhalb Millionen Menschen!“ (ebd., Seite 304). Diese Menschen wurden von den Großmächten und Griechenland selbst in Stich gelassen: „Man hätte nur Schiffe schicken müssen, um die Menschen aufzunehmen und sie zu retten. Aber auch das geschah nicht.“ (ebd., Seite 305). Der Protagonist des Romans steht am Ende der Erzählung vor den Ruinen einer Welt, die er nie erwartet hatte und seufzt:

Sevket (...)? Kennst du mich nicht mehr Freund? Jahrelang ernteten wir zusammen Lachen und Weinen. Wo bist du, Sevket? Ach, Sevket! Sevket! Wilde Tiere sind wir geworden. Mit Messern haben wir gekämpft, nutzlos haben wir unsere Herzen verbrannt. (ebd., S. 306).

Schlussfolgerungen

Dido Sotiriou, die selbst ein Flüchtlingskind war hat in diesem Roman meisterhaft die Beziehungen der zwei Welten präsentiert. Als journalistischer Schwerpunkt hatte sie die Außenpolitik, die in ihrem Roman über die „Kleinasien- Katastrophe“, das Drama der Griechen, zermalmt zwischen den Großmächten „Entente“ und „Achse“ aus dem Blickwinkel der politischen Redakteurin kommentiert. Sie sucht nicht nach den Guten und Bösen in ihren Roman und nach den Schuldigen und Unschuldigen im gemeinen Volk, sondern sie sucht die Ursachen für Völkermord und Massenvertreibung bei den politischen Verantwortlichen. Auf diese Weise gelingt es ihr aufzudecken, warum Freunde zu Feinden und Nachbarn zu Mördern werden.¹⁶

Die Migration, findet in den meisten Fällen in Form von Flucht statt. Zur Flucht führt meistens die politische Unterdrückung, oder Kriege, die die Lebensbedingungen der Menschen bedrohen, sowie ethnische oder geschlechtsspezifische Verfolgungen.¹⁷

Zum Schluss kommend finde ich es bedauernswert, dass Menschen aus ihrer Heimat als Vertriebene und Verbannte fliehen müssen, wie im Falle des Romans *Grüß mir die Erde, die uns beide geboren hat*. Der Vertriebene und meist Entwurzelte hat nicht das Recht zurück in seine Heimat zu kehren, wie es der Fall bei Manolis Axiotis und allen anderen Vertrieben aus Kleinasien war. Sie hatten im Gegensatz zu einem Flüchtling nicht die Gelegenheit wieder in ihre Heimat zurückzukehren, wenn die Situation, die sie zu flüchten gebracht hat, sich verbesserte. Die Menschen im Roman glaubten, dass sie eines Tages zurück nach Hause kehren könnten, um ihr Leben dort fortzusetzen, deshalb blieben sie auf den griechischen Inseln in der Nähe von Smyrna.¹⁸ Aber leider dürften sie nie wieder zurück. Sie waren nun Flüchtlinge und Vertriebe und mussten sich ein neues Zuhause finden

¹⁶ Vgl. Lang-Grypari 2007, S. 180.

¹⁷ Vgl. Schnell 2002, S. 337.

¹⁸ Vgl.

und ihr Leben von Anfang an aufbauen. Dido Sotiriou hat die Entwurzelung drei Mal in ihrem Leben erlebt. Einmal als kleines Kind als sie ihre Heimat und ihre Familie verlassen musste, um bei ihrem Onkel und Tante in Athen ihr Leben weiterzuführen, dann nach der Vertreibung ihrer Familie aus Smyrna und durch die Augen des Zeitzeugen Manolis Axiotis, dem Protagonisten ihres Romans. Es ist sehr traurig und ärgerlich, dass die Großmächte und Griechenland selbst so eine Katastrophe erlaubt haben.

Der Imperialismus nimmt leider keine Rücksicht auf die Menschen und solange es Kriege gibt, wird es auch Immigranten, Vertriebene und Entwurzelte geben.

Literaturverzeichnis

Geschichte einer Frau (Interview mit Dido Sotiriou für die griechische Ausgabe der Zeitschrift Marie Claire, Heft 6, Mai 1989), abgedruckt In: Eideneier Niki / Toker Arzu (Hrsg.): Kalimerhaba (Griechisch-Deutsch-Türkisches Lesebuch). *Romiosini*: Köln 1992, Seiten 579-588 (deutsche Übersetzung) bzw. 560-569 (griechischer Originaltext).

Heinemann, Mirko: *Die letzten Byzantiner. Die Vertreibung der Griechen vom Schwarzen Meer. Eine Spurensuche*. Ch. Links Verlag: Berlin 2019.

Lang-Grypari, Irene: Das Bild der Türken in der griechischen Jugendliteratur bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. In *ZfB* 43, (2), 2007, S. 168-188. URL: <https://www.zeitschrift-fuer-balkanologie.de/index.php/zfb/article/view/126/126>

Literatur von und über Dido Sotiriou in der bibliografischen Datenbank WorldCat unisol.de 2022. URL: <http://www.hellenicaworld.com/Greece/Person/de/DidoSotiriou.html>

Prinzinger, Michaela: Elias Venesis: Das Unsagbare schreiben: 11.11.2016. URL: <https://michaela-prinzinger.eu/allgemein/elias-venesis-das-unsagbare-schreiben/11.11.2016>.

Schnell, Ralf (Hrsg.): *Metzler Lexikon Kultur der Gegenwart. Themen und Theorien, Formen und Institutionen seit 1945*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler Verlag 2000.

Sotiriou, Dido: *Lebewohl, Anatolien*. (dt. Übers.: Inge van Meerendonk) Mit einem Nachwort von Maria Nikolopoulou und einer Erläuterung zum historischen Hintergrund von Dilek Güven Originaltitel: *Ματωμένα χώματα* (1962). Edition Romiosini 2016. URL: <https://bibliothek.edition-romiosini.de/catalog/view/9/12/152-1#page/6/mode/2up>.

[Art.] Über *Lebewohl, Anatolien*: 1. 08.2017. UR: <https://www.cemog.fu-berlin.de/edition-romiosini/editionsprogramm/buechermail/edition-romiosini-buechermail-01/sotiriou-lebewohl.html>.

Γκιώνης, Δημήτρης: «Μονάχα οι ηλίθιοι και οι νεκροί λησμονούν». Ο Στρατής Δούκας και το «*Ημερολόγιο ενός αιχμαλώτου*», efsyn.gr, 25.11.2018. URL: https://www.efsyn.gr/themata/peridiabainontas/173403_monaha-oi-ilithioi-kai-oi-nekroi-lismonoy/.

Παπασπύρου, Σταυρούλα: Το πίσω ράφι. *Ματωμένα χρώματα* της Διδώς Σωτηρίου: Ένα μυθιστόρημα που αγαπήθηκε όσο λίγα 10.1.2018. URL: <https://www.lifo.gr/culture/vivlio/matomena-homata-tis-didos-sotiriou-ena-mythistorima-roy-agarithike-oso-liga/>. (abgerufen am 28.09.2022).

Σωτηρίου, Διδώ: *Οι νεκροί περιμένουν*. 7η έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος (Sotiriou, Dido: *Die Toten warten*. 7.Auflage. Athen: Kedros Verlag 1979).

„DIE HAMLETMASCHINE“ VON HEINER MÜLLER: DIE UNENDLICHE POLITISCHE UND SOZIALE TRAGÖDIE UNSERER ZEIT

SAROULIDOU ZOI¹

Abstract (Deutsch)

Der Dramatiker Heiner Müller hat sich direkt und sehr umfassend mit den Fragen und den Problemen der zweiten Jahrhunderthälfte gegenübergestellt. Sein Ziel war es die eigene Traumrealität seiner Erinnerungsrepertoire anzupassen, um somit Widerstand zu leisten. Dazu benutzte er die Mittel der Sprache und des Theaters und da er der Sinn- und Richtungslosigkeit der Gesellschaft gegenüberstand, war er folgender Einsicht: „Es gibt keine Lösung, das ist das menschliche Paradox“. Sein Ziel war es das Unsichtbare theatralisch zu übertragen. Er akzeptierte nur die Annahme einer Entwicklung der Mittel und Techniken der Kunst und das war für ihn die Dramaturgie und er legte großen Wert das Inhumane und die Deformationen der Vergangenheit auch in den gegenwärtigen Strukturen kritisch vorzuführen. Müller wiederholte immer wieder seine Überzeugung: „der Text weiß mehr als der Autor“. Neben dem aristotelischen und dem nicht aristotelischen Theater entstand nun auch das Müllersche Theater des Möglichen, „das Theater der Auferstehung“, wie er es selbst nannte. Das Drama *Die Hamletmaschine* ist hierzu eines seiner wichtigsten Werke.

Abstract (Ελληνικά)

Ο θεατρικός συγγραφέας Heiner Müller αντιμετώπισε τα ερωτήματα και τα προβλήματα του δεύτερου μισού του αιώνα άμεσα και περιεκτικά. Στόχος του ήταν να προσαρμόσει τη δική του ονειρική πραγματικότητα στο ρεπερτόριο της μνήμης του προκειμένου να προσφέρει αντίσταση. Για να το πετύχει αυτό χρησιμοποίησε τη γλώσσα και το θέατρο και αντιμετωπίζοντας την έλλειψη νοήματος και κατεύθυνσης της κοινωνίας είχε την εξής διαπίστωση. «Δεν υπάρχει λύση, αυτό είναι το ανθρώπινο παράδοξο». Στόχος του ήταν να μεταφέρει τη ονειρική πραγματικότητα στο θέατρο. Δέχτηκε μόνο την ανάπτυξη των μέσων και της τεχνικής στην τέχνη και αυτό αποτέλεσε τη δραματουργία για εκείνον. Έδωσε μεγάλη σημασία στην κριτική παρουσίαση του απάνθρωπου και των παραμορφώσεων του παρελθόντος ακόμη και στις σημερινές δομές. Ο Müller επανέλαβε ξανά και ξανά την πεποίθησή του ότι «το κείμενο γνωρίζει περισσότερα από τον συγγραφέα». Παράλληλα με το αριστοτελικό και το μη αριστοτελικό θέατρο αναδύθηκε τώρα και το θέατρο του Müller, το θέατρο του πιθανού να συμβεί, «το θέατρο της ανάστασης» όπως το αποκαλούσε ο ίδιος. Το δράμα *Die Hamletmaschine* είναι ένα από τα σημαντικότερα έργα του από αυτή την άποψη.

Heiner Müller war ein deutscher Schriftsteller, Dichter und Dramatiker. Er wurde am 9. Januar 1929 zur Zeit der Weimarer Republik in Eppendorf geboren, starb am 30. Dezember 1995 in Berlin und gehört zu den bedeutendsten deutschen Theaterautoren des 20.

¹ Zoi Saroulidou hat Germanistik, sowohl auch Philosophie, Pädagogik und Psychologie an der Universität Athen studiert. Sie ist Masterstudentin in der Fachrichtung „Deutsche Literatur: Griechisch-Deutsche Beziehungen in Literatur, Kultur und Kunst“ des gleichen Fachbereichs in Athen, unterrichtet Deutsch als Fremdsprache in der Grundschule und in Erwachsenenkursen und ist Übersetzerin. E-Mail-Adresse: sarouz@hotmail.gr

Jahrhunderts. Als Verfechter kommunistischer Ziele standen viele im Westen bedenklich gegenüber Heiner Müller. Den Genossen wiederum missfiel seine „kritische Solidarität“. Er selbst ist sein Bekenntnis, „Bis zu meinem Tod muss ich mit meinen Widersprüchen leben“², treu geblieben. Er spielte auch lange Zeit den Mauerspringer, „auf beiden Seiten der Front, zwischen den Fronten darüber“³. Der DDR-Staat hielt eine zweideutige These gegenüber Heiner Müller. Er erhielt einerseits Ausschluss aus dem Schriftstellerverband der DDR, sowie auch Aufführungsverbote oder unterlassene Veröffentlichungen und im Gegensatz erhielt er den Nationalpreis der DDR. Er wurde zum meistgespielten Autor und schaffte es durch seine kompromisslose künstlerische Arbeit eine Art Kult Autor zu werden. Sein Werk erstreckt sich über einen Zeitraum von mehr als vier Jahrzehnten und umfasst Dramen, Dramenübersetzungen, Bearbeitungen und Adaptionen, sowie auch Erzähltexte.

Im Westen verlief die Rezeption Müllers ganz anders. Während des Kalten Krieges und der ideologischen Spannungen fanden seine Produktionstücke mit ihren eingreifend operationellen Anspruch fast keine Anerkennung. Das alles änderte sich mit den Antikenmodellen Müllers. *Ödipus Tyrannus* wurde sofort im Jahr 1967 nach der Uraufführung am Deutschen Theater vom Schauspielhaus Bochum als westdeutsche Erstaufführung übernommen.⁴ Der Erfolg der Antiken Dramen war nur der erste Schritt. Durchschlagskräftiger waren die Stücke der zweiten Hälfte der siebziger und Anfang der achtziger Jahre, die zur Aufführung kamen, weil sie im Bewusstsein des Publikums mit der Beckett Linie des modernen Theaters in Verbindung gestellt wurden. Von nun an gehörte Müller zu den wenigen Autoren, die einen selbstverständlichen Platz im deutschen und im ausländischen Theaterbetrieb einnahmen. Es wird eindeutig, dass Heiner Müller zu einem literarischen Repräsentanten der Zeitgeschichte geworden war.

Für Heiner Müller war das Ende der DDR keine Überraschung, denn er hatte öfters über die gescheiterte Revolution gesprochen. Trotzdem aber war er nicht richtig darauf vorbereitet, denn somit verlor er sein wahres Thema. „Die Illusion ist verflogen, der Traum ist nicht ausgeträumt. Aber für Jahrzehnte wird die Kunst der einzige Ort der Utopie sein, das Museum, in dem die Utopie aufgehoben wird für bessere Zeiten.“⁵

Seine Problematik umhüllt sich jetzt als Gestalt der aktuell gebliebenen Frage einer Revolution der zwischenmenschlichen Beziehungen. Das Drama entsteht nach ihm nicht auf der Bühne, findet nicht auf der Bühne statt, sondern zwischen Bühne und Zuschauerraum. Müller stellt sich der These vom Theater als Instrument sozialer Phantasie ernst an. Sein Ziel ist die weitgehende Ko-Produktion mit den Zuschauern. Das Theater soll

² Müller Heiner: Müller Heiner: Krieg ohne Schlacht, Leben in zwei Diktaturen, Kiepenheuer & Witsch, Köln 1992, S. 366.

³ Müller Heiner: Texte 1-11, Rotbuch Verlag, Berlin 1974-89, S. 6, 94.

⁴ Vgl. Buck Theo: Deutsche Dramatiker des 20. Jahrhunderts, Verlag: ESV 2000, S. 536.

⁵ Müller, Heiner: Gesammelte Irrtümer 3, Verlag der Autoren, Frankfurt am Main 1994, S. 125.

den Gegensatz Schauspieler – Publikum aufheben, denn jeder Zuschauer ist durch die produktive Freisetzung der dramatischen Aktion unmittelbar angesprochen.

„Hier gilt allein das demokratische Motto: ‚Jedem die Chance, sich selbst zu verfremden‘.“⁶

Das Theaterstück „Die Hamletmaschine“

Das Drama *Die Hamletmaschine* von Heiner Müller besteht aus fünf Akten. Nach einem neunmonatigen Aufenthalt im Winter 1976/77 in den USA und einer intensiven Arbeitsphase in Bulgarien schrieb Müller diesen neun Seiten und fünf Teile umfassenden Text. Gleichzeitig übersetzte er in Zusammenarbeit mit Matthias Langhoff Shakespeares Hamlet für eine Inszenierung von Benno Besson an der Volksbühne in Ost-Berlin. Er wollte, dass *Die Hamletmaschine* als eine Art Kommentar in Benno Bessons Inszenierung integriert werden könnte. Sein Wunsch wurde jedoch nicht erfüllt.⁷ *Die Hamletmaschine* wurde erstmals am 30.01.1979 in Saint Denis im Theatre Gerard Philippe aufgeführt. Die deutschsprachige Uraufführung fand nicht in der DDR statt, sondern im Westen Deutschlands, in Essen. Das ruft keine Verwunderung vor, denn das Theaterstück behandelt Fragen, die in der DDR unerwünscht waren. Fragen, die nach dem Sinn einer Revolution suchen, und zwar einer Revolution, die nach der Meinung Müllers schon gescheitert ist, sowohl auch Fragen, die die Rolle des Intellektuellen im Sozialismus forschen.⁸

Inhalt

Familienalbum

Der erste Akt des Dramas hat den Titel *Familienalbum*. Es handelt sich um einen Theatertraum mit ödipalen und freudianischen, sowie auch grotesken Motiven aus Shakespeares Hamlet.⁹ Ein Zusammenspiel von Entstellung und Verdichtung. Es wird nicht klar, wer hier spricht und die Rede beginnt mit den Worten *Ich war Hamlet*, also mit einer negativen Affirmation. Denn er war es nur, insofern er es jetzt nicht mehr ist. Dieser erste Teil wird vollständig vom Theater beherrscht. Er durchsetzt Shakespearescher Szenen und Figuren, sowie auch einen metadramatischen Diskurs, der eine Reihe von möglichen Varianten, die die Tabus, die auch Shakespeare respektierte, brechen. Die Figur Hamlet von Müller bricht den Sarg seines Vaters auf und verteilt den Leichnam an die umstehenden Elendsgestalten, während der Mörder/Onkel auf dem leeren Sarg die Witwe /Mutter

⁶ Müller Heiner: Texte 1-11, 1974-89, S. 224.

⁷ Vgl. Lehmann, Hans-Thies/Primavesi, Patrick: Heiner Müller, Leben-Werk-Wirkung, Verlag: J.B. Metzler, Stuttgart 2005, S. 222.

⁸ Vgl. Ebd. Vgl. Mewes, Katharina: Zu Heiner Müller und seinem Werk die Hamletmaschine, 2006, <https://www.grin.com/document/51446> (29.06.2021).

⁹ Meier, Albert: Konstruktiver Defaitmus, Inwiefern sich Heiner Müller *die Hamletmaschine* verstehen lässt, <file:///D:/Hamlet-Maschine-Konstrutiver-Defaitmus-von-Albert-Meier.pdf> (29.06.2021).

bespringt. Er schlägt Horatio die Rolle des Polonius in seinem Trauerspiel vor und tötet ihn daraufhin, er vergewaltigt seine Mutter, vor deren Umarmung er sich ekelt. Wir haben eine Aneinanderreihung von knappen Textstücken vor, die das Oxymora Shakespeares ähneln und deren Abfolge durch zwei kurze poetische Fragmente, eines auf Englisch und eines auf Deutsch, unterbrochen wird.¹⁰

“I’M GOOD HAMLET GI’ME A CAUSE FOR GRIEF
AH THE WHOLE GLOBE FOR A REAL SORROW
RICHARD THE THIRD I THE PRINCEKILLING KING
OH MY PEOPLE WHAT HAVE I DONE UNTO THEE
WIE EIN BUCKEL SCHLEPP ICH MEIN SCHWERES GEHIRN
ZWEITER CLOWN IM KOMMUNISTISCHEN FRÜHLING
SOMETHING IS ROTTEN IN THIS AGE OF HOPE
LETS DELIVE IN EARTH AND BLOW HER AT THE MOON”¹¹

Müller nimmt dabei nur die ödipalen Figuren aus Shakespeares Stück wieder auf. Nämlich Hamlet, seinen Vater, seinen Onkel, seine Mutter, die am Ende dieses Abschnitts zur Erscheinung von Ophelia wird. Und zuletzt Polonius. Die freudianisch und grotesk anmutenden Varianten im *Familienalbum* sind Texte eines Theatertraums, wo Material und Szenen aus Shakespeares Stück in einem Zusammenspiel von Entstellung und Verdichtung umgearbeitet werden. In diesem Traum tauchen die Figuren aus Shakespeares Stück als gespenstische Erscheinungen in umgeformter Weise wieder auf. In einem der Manuskripte aus den Jahren 1976/77 nennt Müller diesen Teil dream 1.

Hier kommt das Gespenst, das mich gemacht hat, das Beil noch im Schädel. Du kannst deinen Hut aufbehalten, ich weiß, daß du ein Loch zu viel hast. Ich wollte, meine Mutter hätte eines zu wenig gehabt, als du im Fleisch warst.¹²

Das Europa der Frau

Der zweite Akt mit dem Titel *Das Europa der Frau* spielt in einem Raum, der als *enormous room* bezeichnet wird und ist der Ophelia gewidmet. Dem Text geht die rätselhafte Anmerkung OPHELIA (CHOR/HAMLET) voraus, wo Ophelia mit einer chorartigen Darstellung von Hamlet konfrontiert wird. Der Text deutet auf verschiedene flüchtige Bilder von Frauen, die ermordet worden sind oder Selbstmord begingen. Bilder in denen der Leser die Gesichter von Rosa Luxemburg, der Dichterin und Müllers Frau Inge Müller und von Ulrike Meinhof erscheinen sieht. Diese Frauen werden aber nicht genannt, sie bleiben anonym und symbolisch/allegorisch. Der Text evoziert sie unter dem Namen Ophelia im Sinne einer Figur der Revolte. Ein Individuum, das sich gegen auferlegte oder verinnerlichte Zwänge und Erwartungen von der Familie oder der sozialen Normen der Gesellschaft

¹⁰ Vgl. Lehman, Primavesi, S. 223.

¹¹ Müller, Heiner: Die Hamletmaschine, Volltext. Online auf eclass EKPA: archiviert vom Original am März 2021, S. 38, abgerufen am 29.06.2021.

¹² Müller, Heiner, S. 38f.

auflehnt. Eine Figur, die sich also der Figur Hamlets widersetzt.¹³ Sie zerstört den gemeinsam geprägten Innenraum und geht auf die Straße.

Scherzo

Der dritte Teil *Scherzo*, ist weder als Monolog noch als Chor angelegt. Er enthält die einzige dialogische Passage zwischen Hamlet und Ophelia, die sich allerdings auf zwei Repliken beschränkt, die die gewöhnliche intersubjektive Dimension eines Theaterdialogs überschreiten.¹⁴ „OPHELIA willst du mein Herz essen, Hamlet. Lacht.-HAMLET Hände vorm Gesicht: ich will eine Frau sein.“¹⁵ Die Szene besteht aus einer Pantomime auf einem Friedhof. Die Regieanweisungen sind bilderreich, dass man den Eindruck gewinnt, dass eine Folge von Visionen abgebildet werden. Die toten Philosophen werfen ihre Bücher auf Hamlet, der selbst als ein Theater-Besucher erscheint und die Galerie, das Ballett der toten Frauen, betrachtet. Die Toten Frauen reißen ihm die Kleider vom Leib, Hamlet bleibt nackt. Aus einem Sarg treten Claudius und Ophelia. Es folgt ein Striptease von Ophelia, die ebenfalls nackt ist. Hamlet zieht Ophelias Kleider an und Ophelia schminkt ihm eine Hurenmaske. Ophelia tritt mit Claudius in dem Sarg zurück. Als Horatio, als Ein Engel mit dem Gesicht im Nacken auftritt, erklärt einer oder erklären mehrere Stimmen aus dem Sarg¹⁶: „Was du getötet hast, sollst du auch lieben.“¹⁷ Als drittes Element dringt Horatios Gespenst in den Raum, in dem Hamlet und Ophelia zunächst die einander entgegengesetzten Pole zu sein scheinen. In den Manuskripten wird diese Friedhofsszene als *Traum im Traum* bezeichnet.¹⁸

Pest in Buda/Schlacht um Grönland

Der vierte Teil, *Pest in Buda/Schlacht um Grönland*, kann als Monolog des Hamletdarstellers, der von zwei kurzen Hamlet zugeordneten Versabläufen eingerahmt wird, gelesen werden und somit in Parallele zum ersten Teil *Familienalbum* gesetzt werden. Das Denkmal eines Mannes, der Geschichte gemacht hat, der die Versteinerung einer Hoffnung bedeutete, ist drei Jahre nach dem Staatsbegräbnis des Gehassten und Verehrten von seinen Nachfolgern in der Macht gestürzt worden. Dem Sturz des Denkmals folgt der Aufstand. Die Rede ist hier von Stalin, der 1953 starb. Die ihn repräsentierenden Statuen wurden nach der XX. Parteitag der KPdSU abgeräumt. Einige Monate darauf fand der Aufstand in Budapest statt. All diese Ereignisse werden weder explizit genannt noch datiert,

¹³ Vgl. Lehman, Primavesi, S. 224.

¹⁴ Vgl. Lehman, Primavesi, S. 224.

¹⁵ Müller, Heiner, S.41.

¹⁶ Vgl. Lehman, Primavesi, S. 224.

¹⁷ Müller, Heiner, S. 41.

¹⁸ Vgl. Lehman, Primavesi, S. 225.

doch es wird deutlich auf sie angespielt, vor allem durch die Überschrift *Pest in Buda*.¹⁹ Der Text erscheint vielmehr auch als Erzählung eines Traumes des Hamletdarstellers. Er sieht sich: „auf beiden Seiten der Fronten zwischen den Fronten, darüber [...] inmitten der Menge, Steine auf Politzisten, Soldaten, Panzer Panzerglas werfend und durch die Flügeltür aus Panzerglas auf die andrängende Menge blickend.“²⁰ Es handelt sich um einen Alptraum, der darüber hinaus auch vom Scheitern des Autors, sein Drama zu schreiben, spricht.²¹

„Mein Drama, wenn es noch stattfinden würde, fände in der Zeit des Aufstands statt.“²²

Und später

„Mein Drama hat nicht stattgefunden. Das Textbuch ist verlorengegangen.“²³

Auf einem der Manuskriptblätter von *Pest in Buda* findet sich die Anmerkung *end title-end of dream*. Dieser vierte Teil enthält noch einen zweiten Unterabschnitt, *Schlacht um Grönland*, der aus einer losen Folge poetischer Fragmente besteht, in denen die Figur des Hamletdarstellers der Figur des Autors Platz macht.²⁴ In diesem Unterabschnitt verdichten sich die Verweise auf Amerika:

„Gelächter aus toten Bäuchen, Heil COCA COLA,“²⁵

„ich will eine Maschine sein.“²⁶

Müller ließ hier die Erfahrungen seines Amerika Aufenthaltes einfließen. Die Spaltung des Textes zwischen *Pest in Buda* und *Schlacht um Grönland*, sowie auch die zwei kurzen, rahmenbildenden Hamlet Tiraden bilden eine Konstellation von weltumspannender geopolitischer Tragweite.²⁷

Geh ich durch Straßen Kaufhallen Gesichter
Mit den Narben der Konsumschlacht Armut
Ohne Würde Armut ohne die Würde
Des Messers des Schlagrings der Faust
Die erniedrigten Leiber der Frauen
Hoffnung der Generationen
In Blut Feigheit Dummheit erstickt
Gelächter aus toten Bäuchen²⁸

¹⁹ Vgl. Ebd.

²⁰ Vgl. Müller, Heiner: S. 43.

²¹ Vgl. Lehman, Primavesi, 2005, S. 225.

²² Müller, Heiner: S. 43.

²³ Müller, Heiner: S. 44.

²⁴ Vgl. Lehman, Primavesi: S. 225.

²⁵ Müller, Heiner: S. 44.

²⁶ Müller, Heiner: S. 45.

²⁷ Vgl. Lehman, Primavesi: S. 225.

²⁸ Müller, Heiner: S. 44.

Den Spaltungen Mann-Frau, Osteuropa-USA, muss noch eine dritte hinzugefügt werden, nämlich die Spaltung zwischen Land und Meer: „Ich stand an der Küste [...]“²⁹

WILDHARREND/IN DER FURCHTBAREN RÜSTUNG/JAHRTAUSENDE

Im letzten Akt *WILDHARREND/IN DER FURCHTBAREN RÜSTUNG/JAHRTAUSENDE* setzt Ophelia die Maske von Elektra, der sich rächenden Frau, auf. Spricht im Namen der Opfer, zitiert Sartre und droht mit der Vernichtung der Welt. Die Frontlinie verläuft nicht mehr zwischen Ost und West, vielmehr zwischen den Metropolen der Welt und den kolonialisierten Ländern. Auf einen genauen Ort lässt sie sich nicht festlegen. Die Welt ist in unzählige Teile zersprungen. Der letzte Satz zitiert einen *sharing phone call* von Susan Atkins, die zur *family* von Charles Manson gehört³⁰: „Wenn sie mit Fleischmessern durch eure Schlafzimmer geht, werdet ihr die Wahrheit wissen“³¹

Das Verhältnis von Stück und Geschichte

In der damaligen DDR hat der Leser *Die Hamletmaschine* sicherlich anders verstanden als einer im vereinigten Deutschland. *Die Hamletmaschine* weist auf vielfältige Bezüge der historischen Wirklichkeit ihrer Entstehungszeit auf, ist aber nicht als eine bloße Verarbeitung historischer Ereignisse zu charakterisieren. Dies wird verständlich durch die dekonstruierende Form der Dramennormen und auch durch das Verwenden des Hamletvorgangs, der auch seine Demontage ist. Man kann einen Bezug zur Geschichte des Sozialismus erkennen, konkretisiert im 1. Bild, das auf das Staatsbegräbnis des rehabilitierten Politikers Lazlo Rajk anspielt und im 4. Bild, wo auf den gescheiterten Aufstand in Budapest assoziiert wird. Zahlreiche Zitate aus Müllers eigenen vorangegangenen Dramen, deuten darauf hin, dass hier auch mit der eigenen Geschichte und der der DDR kritisch umgegangen wird.³² *Something is rotten* auch im Zeitalter der sozialistischen Hoffnung.³³ Das gleiche gilt auch für die Figur des Hamlet, der selber verneint Hamlet zu sein

„Ich war Hamlet“³⁴ Ich spiele Hamlet,

die sich vor den gegenwärtigen Zuständen ekelt und sie hasst:

„ LETS DERVE IT AND BLOW HER AT THE MOON “³⁵,

²⁹ Müller, Heiner: S. 38.

³⁰ Vgl. Lehman, Primavesi: S. 226.

³¹ Müller, Heiner: S. 46.

³² Vgl. Lehman, Primavesi: S. 225.

³³ Vgl. Müller, Heiner: S. 38

³⁴ Müller, Heiner: S. 38.

³⁵ Vgl. Lehman, Primavesi: S. 225.

sich aber nicht dazu aufrufen kann die geschwätzigen Taten zu folgen und stattdessen nur Ersatzhandlungen ausübt. Durch die Vergewaltigung der Mutter entwirft Müller das Bild einer linken Intelligenz, die sich zaudernd in Phrasendrescherei flüchtet, während die antagonistische Figur Ophelia die revolutionäre Handlung aus der Erfahrung der Unterdrückung heraus, ohne zu zögern, beginnt. Das Auftauchen der Fotografie des Autors und ihr anschließendes Zerreißen deuten darauf hin, dass Müller sich von diesem Konflikt des Hamletzustandes in seiner Umgebung als Intellektueller und Marxist betroffen fühlte.³⁶

Das Drama „Die Hamletmaschine“ als Medium

In dem Text *Die Hamletmaschine* gibt es keine Menschen, sondern nur Versatzstücke des Theaters. Das Drama Heiner Müllers bildet eine Szenerie, bei der noch vom Glück und Freiheit, weder von Zukunft und Hoffnung gesprochen wird. Die Hoffnungslosigkeit als Wirklichkeit ist aber nicht die einzige Message des Dramas. Durch die ästhetische Konstruktion des Dichters wird auch an dem Kapitalismus mit grotesker Weise Kritik ausgedrückt.³⁷

[...] Mit den Narben der Konsumschlacht Armut Ohne Würde Armut ohne die Würde Des Messers des Schlagrings der Faust Die erniedrigten Leiber der Frauen Hoffnung der Generationen In Blut Feigheit Dummheit erstickt Gelächter aus toten Bäumen Heil COCA COLA³⁸.

Die Hamletmaschine ist als ein Medium zu sehen, wo sich die linken Utopien, sowie auch die ihnen ergebenden Erklärungsmuster für das Falsche zersetzen. Die Grundprinzipien des Klassenkampfes, die Ausbeutung der Frau, als auch die Entfremdung des Menschen in einer Warenwelt, worin nur der Mehrwert zählt, werden hier aufgelöst. *Die Hamletmaschine* Müllers kann sich insofern als Pendant zu Jean-François Lyotards damals entstehender Schrift *La condition postmoderne* (1979) begreifen. Poetisch von der Seite der Demission gesehen, und zwar mit den Mitteln der Dichtung und nicht mit der soziologischen Argumentation, gilt das Theaterstück als eine Verabschiedung der großen Erzählungen von Fortschritt, Vernunft und Emanzipation. *Die Hamletmaschine* gehört jedoch nicht zu der postmodernen Lektüre, da der Text von Motiven durchsetzt ist, die sich nur vom Lebenslauf des Verfassers her erläutern.³⁹

Müller steht skeptisch gegenüber einer guten Zukunft und deutet letztlich auf eine „mönchische Haltung der Utopie“.⁴⁰ Der konstruktive Defaitismus, der überall im Text zu erkennen ist und auf keine Aussicht auf Sieg und Erfolg deutet, erlaubt es uns die Tatsache zu erkennen, „dass die sozialistische Utopie eben nur eine Utopie ist und dafür allemal einen moralischen Selbstwert besitzt, der sich durch die fehlende Aussicht auf Verwirklichung

³⁶ Meier, Albert: S. 13.

³⁷ Vgl. Meier, Albert: S. 4.

³⁸ Müller, Heiner: *Die Hamletmaschine*, S. 44.

³⁹ Vgl. Meier Albert: S. 6.

⁴⁰ Vgl. Müller Heiner: *KoS*, 2019, S. 224.

noch lange nicht diskreditiert“⁴¹. Der Defaitismus wird auf bestimmte Weise aufgenommen, weil er jeweils durch das Scheitern zu erklären ist und dafür das Recht hat dialektisch auf die Hoffnung festzuhalten. Diese unsichere politische Zusammensetzung weist auf die Frühromantik. Dies wird vor allem durch den radikalen Fragment-Charakter der Textblöcke von *DIE HAMLETMASCHINE* betont, denn das Fragment ist die poetische Erscheinungsform der Ironie, einer Ironie des Aufrufens eines nicht gegenwärtigen Ideals, also eines Ideals, an dem es an Realität fehlt, die man aber nicht aufgeben und verschenken darf.⁴²

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Müller, Heiner: *Die Hamletmaschine*, Volltext. Online auf eclass EKPA: archiviert vom Original am März 2021, abgerufen am 29.06.2021.

Sekundärliteratur

Buck, Theo: *Deutsche Dramatiker des 20. Jahrhunderts*, Verlag: ESV (Erich Schmidt Verlag) Allkemper Alo, Eke Norbert Otto, Berlin, 30. August 2000.

Lehmann, Hans-Thies/Primavesi, Patrick: *Heiner Müller, Leben-Werk-Wirkung*, Verlag: J.B. Metzler, Stuttgart 2005.

Meier, Albert: *Konstruktiver Defaitismus, Inwiefern sich Heiner Müller die Hamletmaschine verstehen lässt*, <file:///D:/Hamlet-Maschine-Konstrutiver-Defaitismus-von-Albert-Meier.pdf> (29.06.2021).

Mewes, Katharina: *Zu Heiner Müller und seinem Werk die Hamletmaschine*, 2006.

Müller, Heiner: *Die Gedichte* (Werke 1.), Hg. Frank Hörnigk, Frankfurt/Main 1998.

Müller, Heiner: *Gesammelte Irrtümer 3*, Verlag der Autoren, Frankfurt am Main 1994.

Müller, Heiner: *Krieg ohne Schlacht, Leben in zwei Diktaturen*. Kiepenheuer & Witsch, Köln 1992.

Müller, Heiner: *Texte 1-11*, Rotbuch Verlag, Berlin 1974-89.

Müller, Heiner: *Werke, Frank Hörnigk, Band 4: Die Stücke 2*. Frankfurt am Main 2001.

⁴¹ Vgl. Meier Albert: S. 11.

⁴² Vgl. Meier Albert: S. 11.

DER KRIEG IN DER MODERNE: ERNST JÜNGERS IN „STAHLGEWITTERN“ UND STRATIS MYRIVILIS´ „DAS LEBEN IM GRABE“

STAVRIDIS KIRIAKOS¹

Abstract (Deutsch)

Im Rahmen des vorliegenden Beitrages werden wir uns mit dem Ersten Weltkrieg befassen. Dabei gilt es anfangs den kulturhistorischen Kontext dieses Krieges und die sozialkritischen Ansichten Max Webers zur Ethik in der Moderne zu beleuchten, um eine Einsicht in die Voraussetzungen zu erlangen, die zu diesem Weltkrieg führen konnten. Parallel dazu gilt es unser Augenmerk auf zwei Werke der Literatur zu wenden, nämlich auf das Kriegstagebuch des Deutschen Ernst Jünger *In Stahlgewittern* und auf den Roman des Griechen Stratis Myrivilis *Das Leben im Grabe*. Dazu wird Jüngers Einstellung zu seiner Zeit behandelt werden, wie sich diese im Kontext der Konservativen Revolution äußerte. Auch werden wir uns mit dem Werk *In Stahlgewittern* selbst beschäftigen, um Jüngers Auffassung diesem Krieg gegenüber erläutern zu können. Die Inbezugnahme des Werkes von Myrivilis soll dabei weitere Komponenten hervorheben, die den Ersten Weltkrieg an einer anderen als der Westfront zu dieser Zeit ausmachten und die seine vornehmlich pazifistische Einstellung akzentuierten.

Abstract (Ελληνικά)

Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο. Αρχικά θα εξετάσουμε το πολιτισμικό-ιστορικό πλαίσιο αυτού του πολέμου και τις κοινωνικά κριτικές απόψεις του Μαξ Βέμπερ για την ηθική στη σύγχρονη εποχή, προκειμένου να αποκτήσουμε μια εικόνα των προϋποθέσεων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε αυτόν τον παγκόσμιο πόλεμο. Παράλληλα, θα στρέψουμε την προσοχή μας σε δύο λογοτεχνικά έργα, και συγκεκριμένα στο πολεμικό ημερολόγιο του Γερμανού Ernst Jünger *In Stahlgewittern* και στο μυθιστόρημα του Έλληνα Στρατή Μυριβήλη *Η ζωή εν τάφω*. Επιπλέον, θα ασχοληθούμε με τη στάση του Jünger απέναντι στην εποχή του, όπως αυτή εκφράστηκε στο πλαίσιο της Συντηρητικής Επανάστασης. Θα ασχοληθούμε επίσης με το ίδιο το έργο *In Stahlgewittern*, προκειμένου να εξηγήσουμε την άποψη του Jünger για τον πόλεμο αυτό. Η συμπερίληψη του έργου του Μυριβήλη θα αναδείξει άλλες συνιστώσες που συνέθεταν τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο σε ένα μέτωπο διαφορετικό από το Δυτικό Μέτωπο εκείνη την εποχή και που τόνιζαν την κυρίως ειρηνιστική του στάση.

Einleitung

Das Leben der einfachen Menschen im Europa des 19. Jahrhunderts könnte vornehmlich mit den Begriffen der Armut und des Krieges überschrieben werden. Es handelt sich dabei um eine Epoche, die vom Überlebenskampf dieser Menschen aber auch vom ständigen

¹ Kiriakos Stavridis hat an der Universität Athen als Erststudium Pädagogik des Fachbereiches Pädagogik, Philosophie und Psychologie studiert und unterrichtet im privaten Sektor Altgriechisch. An derselben Universität hat er auch das Post-Graduierte Studium des Fachbereichs für deutsche Sprache und Literatur abgeschlossen. Forschungsschwerpunkte sind dabei komparatistischen Studien zur Literatur der Moderne und Postmoderne zwischen Deutschland und Griechenland. E- Mailadresse: kiriakos1971@gmail.com.

Wechsel der Grenzen, von den häufigen Umwälzungen und von der allgegenwärtigen Bedrohung durch Waffen und Zerstörung geprägt wurde. Aus dieser schier ausweglosen Lage erhoffte man sich durch einen Krieg die Erlösung. Es sollte aber keine gewöhnliche Auseinandersetzung sein, die mit Waffen ausgetragen werden sollte. Man wünschte sich einen Krieg herbei, der alle Kriege beenden sollte. Früh sah man jedoch ein, dass dieser Krieg allmählich die Ausmaße eines Weltkrieges annehmen würde, denn kaum eine der damaligen Nationen konnte sich diesem Gemetzel entziehen. Obwohl der Beginn dieses Ersten Weltkrieges mittlerweile mehr als 100 Jahre zurückliegt, reichen seine Auswirkungen und Spätfolgen auch noch in die heutige Zeit hinein, denn der Lauf des gesamten letzten Jahrhunderts wurde durch diesen Krieg entscheidend beeinflusst.

Der kulturhistorische Kontext des Krieges

Das Jahrzehnt von 1910 bis 1920, in dem sich der Erste Weltkrieg verheerend ausbreitete, wird kulturhistorisch von der expressionistischen Kunstrichtung beansprucht (Pinthus, 8). Es handelt sich dabei innen- als auch außenpolitisch um einen Zeitabschnitt, in dem nicht nur der Erste Weltkrieg, sondern auch die Oktober- und Novemberrevolutionen, in jeweils Rußland und Deutschland, die markantesten Wendepunkte einer Periode ausmachten, in der das sich zunehmend kapitalisierende und anfangs wilhelminische Deutschland in eine neue Phase seiner Geschichte Zugang verschaffte (Goette, 8).

Innerhalb der Maler und Schriftsteller der expressionistischen Kunstrichtung sollte sich allmählich ein Geist expliziter Verbundenheit schmieden, der durch den Einklang avantgardistischer Anschauungen und die Rechtfertigung gegenüber einer als feindlich und verständnislos empfundener Umwelt sich kultivieren sollte. Diese Künstler, die in ihren Werken das Lebensgefühl einer neuen Epoche ausdrückten und sich nicht nur auf Fragen der Form begrenzten, sahen die damaligen Großstädte und vornehmlich Berlin, die Hauptstadt des wilhelminischen Kaiserreichs, mit ihrer vorangeschrittenen Industrialisierung als unvergleichlich wichtigen Resonanzboden für ihre Kunst an (Raabe, 5). Gesellschaftlich entstammten diese Literaten der bürgerlichen Schicht. Aus dieser Umgebung und aus dem Leben an den Universitäten entsprangen ihre Erfahrungen. Die alltägliche Welt der Arbeitergeneration ihrer Zeit war ihnen fremd. Dennoch vernahmten sie die Prozesse, die in ihrem sozialen Umfeld sich abspielten und erfassten die Armut und Hilflosigkeit dieser Welt. Zu einem bürgerlichen Beruf werden diese Literaten auch vorgesehen, doch die Ordnung, in die man sie einzuverleiben gedenkt, ist ihnen unerträglich. Notgedrungen fügen sie sich in die bürgerliche Welt ein, versuchen aber dennoch sich innerlich von dieser Existenz fern zu halten. Die Generation des industriellen Aufschwungs war ihnen genauso fremd wie die, als bürgerlich empfundene, Sozialdemokratie. Deswegen vernahmten sie auch die Nachricht über den Ausbruch des Krieges mit einem in Nachhinein paradox klingenden Enthusiasmus, denn durch den Krieg erhofften sie sich den revolutionären Übergang in eine neue Welt (Goette, 13-14).

Doch bedeutete der Erste Weltkrieg, 'der Krieg, der alle Kriege beenden sollte', für den Expressionismus einen Bruch in seiner Entwicklung. Zu den Toten der Schlachten des

Krieges zählten viele der angesehensten Vertreter dieser Kunstrichtung, und infolgedessen blieben viele künstlerische Projekte unvollendet. 1920 sollte dann auch das Jahr sein, in dem die expressionistischen Literaten zu verstummen scheinen (Prange, 173). In einer Welt, die von Inflation, Arbeitslosigkeit und den Reparationszahlungen des Vertrages von Versailles bestimmt wurde, herrschten nunmehr die Ansichten der Künstler der *Neuen Sachlichkeit*, die sich bewusst vom Expressionismus abgrenzten. Der von vielen Expressionisten erhoffte revolutionsartige gesellschaftliche Wandel blieb letzten Endes aus. Viele der einstigen Vertreter dieser Kunstrichtung, die den Weltkrieg überlebt hatten, schlossen sich der kommunistischen Partei an, die meisten jedoch zogen es vor, sich zurückzuziehen und resignierten (Goette, 14).

Die Ansichten Max Webers zur Ethik in der Moderne

Der Soziologe Max Weber erläutert vornehmlich in seinen Werken *Wirtschaft und Gesellschaft*, *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie* und in *Die Methodik der Sozialwissenschaften* seine Ansichten über die Beziehung der Bruderschaftsethik zur modernen Gesellschaft und untersucht die Haltung, die die erwähnte Ethik gegenüber tonangebenden Domänen dieser Gesellschaft einnimmt (Michalakis, 31-32).

Auf einige der wesentlichen Merkmale der Bruderschaftsethik eingehend und folglich die widersprüchliche Beziehung zwischen dieser und der Moderne beschreibend, betont Weber, dass gemäß der universellen Moral der Bruderschaft alle menschlichen Beziehungen von Anfang an vom Prinzip der Liebe geregelt werden sollten. So könne die Bruderschaftsethik auf individueller Ebene zu einer Haltung der Barmherzigkeit, des Mitleids, der Nächsten- und der Feindesliebe führen (Weber 1922-23, 330).

Auf sozialer Ebene stellt er jedoch anfangs fest, dass in der kapitalistisch orientierten Wirtschaft traditioneller Gesellschaften das Verhältnis derer zur Bruderschaft gespannt ist. In der Moderne gipfelt sich diese Spannung, sodass von einem Konfliktverhältnis zwischen den Grundsätzen der Moral und etablierten Vorgehensweisen in der Wirtschaft gesprochen werden kann (Michalakis, 34). Das wesentliche Merkmal des modernen Kapitalismus, so stellt Weber fest, das den Konflikt mit der Bruderschaftsethik verursacht, sei die unpersönliche Natur der Wirtschaftspraktiken (Weber).

Aber auch in der Politik zeichnen sich die sozialen Beziehungen in der Moderne nicht durch Abhängigkeit, Respekt, Unterwerfung oder Solidarität aus; sind also keine persönlichen Beziehungen, wie dies in traditionellen Gesellschaften der Fall war. Stattdessen werden sie durch ein unpersönliches Regelwerk bestimmt. Dabei funktioniert der moderne bürokratische Rechtsstaat über formale, abstrakte und allgemeine Regeln. Dieses rationalisierte Regelwerk verleiht der Staatsfunktion Strenge, Präzision und Klarheit (Michalakis, 38). Im selben Kontext sieht man ein, dass der moderne Mensch unpersönlich handelt, nachdem er von seinen Nächsten nicht gefühlsbestimmt behandelt wurde, denn die Beziehungen in der Politik sind nicht emotional beladen (Weber).

Letzten Endes sei auch die Wissenschaft erwähnt, die, wie auch die Kunst, eine Rezeptions- und Repräsentationsform der Welt darstellt, die sich in der Moderne weiterentwickelt hat und die sich nunmehr verselbstständigt. Die Entwicklung der Wissenschaft vervollständigt die Rationalisierung der Welt, untergräbt jedoch gleichzeitig die Grundlagen jeder religiösen Moral. Das Transzendente wird nunmehr als ein weiteres Schema des menschlichen Geistes wahrgenommen, und die Welt erscheint als eine Domäne, die vom Prinzip der Kausalität dirigiert wird (Weber 1991, 96). Tatsächlich erkennen wir in der Moderne, so Weber, dass die Welt keinen dauerhaften Sinn hat, und dass der Mensch die einzige Sinnesquelle darstellt (Michalakis, 43-44).

Ernst Jüngers Lebenslauf

Ernst Jünger wurde am 29. März 1895 als erstes von sieben Kindern des Chemikers und Apothekers Ernst Georg Jünger in Heidelberg geboren und wuchs in Hannover auf. Am 1. August 1914, kurz nach dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges, meldete sich der 19-jährige Jünger, wie auch die meisten seiner Schulkameraden, als Kriegsfreiwilliger zum Militärdienst. Nachdem er sein Notabitur gemacht hatte, absolvierte er eine militärische Ausbildung und kam im Dezember desselben Jahres mit einem Ersatztransport an die Champagne-Front in Frankreich an. Während des Krieges nimmt er an mehreren Schlachten teil und wird auch mehrfach verwundet. Bereits nach kurzer Zeit, im November 1915, beförderte man ihn zum Leutnant. Schließlich stieg Jünger zum Kompanieführer auf und wurde daraufhin immer wieder als Patrouillen- und Stoßtruppenführer eingesetzt. 1917 wird Jünger mit dem *Eisernen Kreuz 1. Klasse* sowie ein Jahr später mit dem *Orden Pour le Mérite* ausgezeichnet. Nach der Niederlage Deutschlands bleibt er in der Armee und dient als Leutnant in Hannover. Zwei Jahre nach Kriegsende veröffentlicht Jünger im Selbstverlag, jedoch mit großem Erfolg, sein Werk *In Stahlgewittern. Aus dem Tagebuch eines Stoßtruppführers*, in dem er seine Erlebnisse aus dem Krieg tagebuchartig darlegt (Schöning, 303).

Ernst Jüngers und der Krieg - In Stahlgewittern

Ernst Jünger hat sein Prosawerk *In Stahlgewittern*, das anfänglich auf eine profane Chronik des Kriegsverlaufes verweist, als ein durchgeschriebenes Buch mit einem martialischen Tagebuchcharakter veröffentlicht. Die Schrift behandelt die persönlichen Erlebnisse Jüngers an der Westfront während des Ersten Weltkrieges, die sich zeitlich von Dezember 1914 bis August 1918 erstrecken. Jünger hat mit diesem Werk in den 1920er Jahren seinen Ruhm als Schriftsteller gegründet. In der Gesinnung seiner Zeitgenossen jedoch spiegelt sich die Widersprüchlichkeit des Werkes wider, da er den Krieg, einer Naturgewalt gleich, zwar in all seiner Grausamkeit und ohne jegliche Anteilnahme darstellt, diesen Ausnahmezustand regelrecht verherrlicht, ohne jedoch den sinnlosen Tod auf den Schlachtfeldern ausdrücklich zu verwerfen und ohne sich über die politischen Hintergründe Gedanken zu machen (Martus, 18).

Inhaltlich werden im Werk Jüngers sachlich und äußerst anschaulich die Erfahrungen eines jungen Frontsoldaten während des Ersten Weltkrieges mit samt seinen Entbehrungen und den Zerstörungen, dem Schrecken, den Gasangriffen und den unfassbaren Materialschlachten des Krieges geschildert. Dieser meldete sich als Freiwilliger zum Wehrdienst, erlitt in der Champagne, im Frühjahr 1915, seine ersten Verwundungen und ließ sich danach zum Infanterieoffizier weiterbilden. Den Stellungskrieg sollte er später in der Gegend von Arras kennenlernen. Im Laufe der Zeit nimmt er an mehreren Kriegsereignissen teil und qualifiziert sich zum erfahrenen Stoßtruppführer, der während seiner Einsätze an vorderster Front mehrfach Verwundungen erleidet, aber dem auch mehrfach Tapferkeitsauszeichnungen verliehen werden. Seine Teilnahme am Weltkrieg ist eher seiner Neugierde und seinem Erlebnishunger als seinem Pflichtgefühl zuzuschreiben. Seiner kaltblütigen Beständigkeit und seinem unglaublichen Glück verdankt er es letzten Endes, dass er auch die ausweglosesten Situationen lebendig übersteht.

Die genaue Einstellung des Protagonisten dem Krieg gegenüber ist schwer zu erfassen, denn dieser gibt nur wenig von seinen Gedanken preis und neigt eher dazu, die Geschehnisse objektiv darzustellen. Zudem ist er bestrebt, sich weitestgehend von den Ereignissen emotional zu distanzieren. Generell sollte jedoch vermerkt werden, dass die Kriegserfahrungen als existenzielle Grenzsituationen vernommen und auch demgemäß artikuliert werden. Aus dieser Perspektive werden die meisten Ereignisse des Krieges beschrieben (Kiesel, 45).

Der Erzählstil des Verfassers zeichnet sich vornehmlich durch Schmucklosigkeit und durch eine ausführliche Berichterstattung aus. Doch sind seine Erläuterungen durch zahlreiche Metaphern und Vergleiche angereichert. Diese Tatsache lässt sich schon beim Vernehmen des Titels des Werkes, *In Stahlgewittern*, nachweisen, bei dem mit einer ausdrucksstarken Metapher der Versuch unternommen wird, das Kriegsgeschehen komprimiert abzubilden, indem der Stahl, als ein von menschlicher Hand hergestellter Werkstoff, mit dem Unwetterbezug des Gewitters, als ein natürliches Geschehen, amalgamiert wird. Hierbei ist es möglich vier Metaphernfelder zu identifizieren, die sich distinktiv entfalten und unter denen sich weitere kleinere aufgliedern. Die erwähnten Hauptfelder sprechen den Krieg als Ereignis der Natur, als ökonomische Praxis, als Phänomen der Kultur und diesen letztendlich auch personifizierend an, wobei der Einsatz von unterschiedlichen Bezugsbereichen innerhalb derselben Metapher oder desselben Vergleiches sehr häufig zu verzeichnen ist (ebd. 51).

Um die bildliche Darstellung im Werk Jüngers nachvollziehen zu können, bietet es sich an, die erwähnten Metaphernfelder anhand von bestimmten Beispielen exemplarisch aufzuzeigen. So könnte anfänglich als Beispiel für den Krieg als Naturereignis folgende Metapher dienen: „In einem Regen von Blumen waren wir hinausgezogen, in einer trunkenen Stimmung von Rosen und Blut“ (Jünger 7). Diese Metapher bezieht sich einerseits auf das Wetter, da das Naturelement Wasser hierbei aufgeführt wird. Auf der anderen Seite wird aber auch den Rosen große Bedeutung zugesprochen, denn durch diese kommt eine Verbindung zwischen den Vorgängen, die sich am Boden abspielen, sowie

denen, die sich am Himmel vollziehen, zustande. Außerdem verkörpern die Rosen durch ihr schönes Erscheinungsbild, das durch die rote Farbe, die dieselbe wie die des Blutes ist, aber das auch durch die Dornen angereichert wird, die anfängliche Sicht des Protagonisten auf den Krieg (Kiesel, 51).

Als ein adäquates Beispiel, um auf das Metaphernfeld Krieg als ökonomische Praxis einzugehen, könnte folgende Textstelle dienen: „Ein Mann neben mir riß sein Gewehr an die Backe, um wie bei einer Treibjagd auf einen Hasen zu schießen, der plötzlich durch unsere Linien sprang“ (Jünger 243). Diese Gegenüberstellung soll verdeutlichen, wie der Protagonist das Vorgehen im Krieg wahrnimmt. Dabei wird durch die Bezugnahme zur Jagd dargestellt, dass sich die Gegner in den Augen der Soldaten kaum von Tieren unterscheiden und dass bei manchen sogar eine gewisse Freude am Jagen, und um bestimmter zu sein, am allgemeinen Schießen, aufkommt, ganz gleich, ob es sich dabei um einen Menschen oder um ein Tier handelt, auf das gefeuert wird (Kiesel, 51).

Im Folgenden gilt es im Rahmen dieser Arbeit auf das Metaphernfeld einzugehen, das den Krieg als Kulturphänomen behandelt. Dabei könnte exemplarisch folgende Textstelle aufgeführt werden: „Ganze Häuser waren durch einen Treffer niedergestampft oder mitten auseinandergerissen, so daß die Zimmer und ihre Einrichtung wie Theaterkulissen über dem Chaos schwebten“ (Jünger, 97). Mit diesem Beispiel wird ein unmittelbarer Bezug zur Kultur hergestellt, indem ein optisches Schauspiel wiedergegeben und dieses mit einer Theaterkulisse verglichen wird. Dabei gilt es interessanterweise zu bemerken, dass sich die ganze „Einrichtung“ über dem „Chaos“ befindet, denn dadurch wird eine distinkte Grenze gezogen, die auch etwas über die Distanz des Protagonisten aussagt, welche sich mittlerweile zwischen ihm und der Normalität etabliert hat (Kiesel, 51).

Schließlich soll auch das Metaphernfeld angesprochen werden, das sich auf den Krieg bezieht, indem es diesen personifizierend abbildet. Als Beispiel soll dazu folgende Textstelle herangezogen werden: „Eine Granate war oben am Portal des Schlosses krepirt, gerade als die durch die ersten Schüsse aufgeschreckten Insassen aus dem Torweg strömten“ (Jünger 9). Durch die Verwendung des negativ konnotierten Lexems „krepirt“ wird der bestimmten Granate kein menschliches Aussehen, sondern eine menschliche Eigenschaft zugeschrieben. Parallel dazu konkretisiert dieser Ausdruck die Härte und Ernsthaftigkeit der Situation, in welcher sich der Protagonist mittlerweile befindet (Kiesel, 51).

Der Haupteffekt der aufgeführten Metaphernfelder liegt in der Deutung des Krieges als ein Ereignis, welches sowohl einen Teil der menschlichen Natur ausmacht, aber zugleich seinen Platz im geschichtlichen Geschehen beansprucht. Dadurch wird weiterhin der Krieg als ein Phänomen erläutert, welches ethischen Normen augenscheinlich widerstrebt, und obwohl durch ihn ein destruktiver Ansatz an den Tag gebracht wird, er dennoch ein produktives Potenzial zu besitzen vermag (ebd.).

Das Werk Ernst Jüngers im Kontext der Konservativen Revolution

Das schriftstellerische Werk Ernst Jüngers ist eng mit seinem Lebenslauf zu verknüpfen. Zu diesem Bekenntnis gelangt man, falls man seine Erläuterungen unter dem Blickwinkel der Ansichten der Repräsentanten der Bewegung der Konservativen Revolution, der auch Ernst Jünger angehörte, betrachtet. Die Anfänge dieser Revolution lassen sich rund um die Jahrhundertwende zurückverfolgen und sind mit dem aufdämmernden Kulturbewusstsein dieser Epoche in Verbindung zu setzen. Die Vertreter dieser konservativen Richtung übten gemeinsam Kritik am Liberalismus, am Parlamentarismus und am Parteienstaat der Weimarer Republik aus, die im ehemaligen Deutschen Reich nach dessen Niederlage im Ersten Weltkrieg zustande kam. Bei der Konservativen Revolution handelte es sich wesentlich um eine literarische Strömung, die sowohl rechts als auch links zu verorten ist (Scriba / Wosnitzka).

Die intellektuellen Repräsentanten dieser Revolution hatten, obwohl sie nie entschieden parteipolitisch auf derselben Seite standen, richtungsweisenden Einfluss auf die Manifestation der politischen Gesinnung besonders der jüngeren Kriegsgeneration, denn für die Vertreter dieser Bewegung galt es hauptsächlich, deren Erkenntnisse aus dem Krieg in die Politik ihrer Zeit miteinzubringen. Die ‚Leidensgemeinschaft‘ all derer, die den Krieg an der Front erlebt hatten, und die sich in den Schützengräben herauskristallisiert hatte, sollte fundamental zur Errichtung einer neuen Volksgemeinschaft dienen. Doch würden diese Literaten mit ihren antiparlamentarischen, antidemokratischen und, wie es sich herausstellte, sozialromantischen Ansichten letztendlich als geistige Wegbereiter des aufkommenden Nationalsozialismus fungieren (ebd.).

Stratis Myrivilis' Lebenslauf

Der griechische Schriftsteller Efstratios Stamatopoulos wurde am 30. Juni 1890 in Sykaminea, auf der Insel Lesbos, geboren. Schon bei seinen frühen Werken bediente er sich jedoch des Pseudonyms Stratis Myrivilis, um seine Verbundenheit zu seiner Heimat kundzugeben, denn der Name des Berges Myrivili, an dessen Fuß sein Geburtsort liegt, diente ihm dabei als Quelle der Inspiration. Auf der Insel nahm er auch erstmals seine schriftstellerische Tätigkeit auf und begann ab 1909 kleinere literarische Texte zu veröffentlichen. Nachdem er das Gymnasium auf der Inselhauptstadt Mytilini besucht hatte, wurde er 1911 an der Universität Athen immatrikuliert, meldete sich jedoch als Freiwilliger zum Kriegsdienst, als im selben Jahr der Erste Balkankrieg ausbrach. Zehn Jahre lang sollte er in der Armee dienen, zunächst in Makedonien und Thrakien, danach auch in Kleinasien. Als er 1923 auf die Insel Lesbos zurückkehrte, nachdem ihm die *Medaille der Balkankriege* verliehen wurde, gründete er die Wochenzeitung *Kampana*, wo er in mehreren Folgen seinen Roman *Das Leben im Grabe* veröffentlichte. Doch die Kriegserlebnisse sollten auch sein weiteres Leben entscheidend prägen, denn der Romancier kehrte aus dem Krieg als überzeugter Pazifist zurück (Karytinou).

Stratis Myrivilis und der Krieg – „Das Leben im Grabe“

Stratis Myrivilis, der bereits während des Krieges erste Erzählungen veröffentlichte, etablierte sich mit seinem Werk *Das Leben im Grabe*, in dem die geschichtlichen Ereignisse des Ersten Weltkrieges auf dem Balkan realistisch dargestellt werden, zum wohl prominentesten Autor der Gruppe der sogenannten Generation der 1930er Jahre. In diesem Kriegsroman, der aus derselben humanistischen Gesinnung dem Frieden gegenüber entstanden ist, wie zur gleichen Zeit das entsprechende Werk von Remarque *Im Westen nichts Neues*, erscheint uns Myrivilis bereits als ein in sich ausgeglichener Schriftsteller, der sich vornehmlich durch seine beispielhafte erzählerische Begabung auszeichnet (Karantonis, 164-165).

Der signifikante Titel des Romans, der auf einen bekannten Psalm aus der Orthodoxen Karfreitagmesse Beziehung nimmt, deutet darauf hin, was der Leser bei diesem Roman zu erwarten hat. Myrivilis' eigene Erinnerungen an die Erlebnisse an der makedonischen Front und die jeweiligen ethnographischen Hintergründe werden auf die fiktive Figur eines Leutnants, des Feldwebels Antonis Kostoulas, übertragen. Die 57 Manuskripte, bzw. Briefe dieses Protagonisten, die an seine Verlobte gerichtet sind, werden dem Leser einige Jahre später von einem ebenfalls fiktiven Herausgeber dargelegt. Dieses Werk, in dem das mechanisch ablaufende Leben, aber auch die Grausamkeit des Krieges in den Schützengraben anschaulich illustriert werden, bezweifelt zugleich den Chauvinismus und die nationalen Mythen und gewährt parallel dazu eine Einsicht in die Lebensbedingungen kleinerer Gemeinschaften im Griechenland des auslaufenden 19. Jahrhunderts.

Eingeschobene lyrische Erinnerungen an das Leben auf seiner Insel im Norden der Ägäis fungieren als Zwischenspiele und auch als Kontrast, um die Grausamkeiten des Krieges prägnanter veranschaulichen zu können. Dieselben Lebenserinnerungen aber auch die ausdrucksvollen Kriegsbilder fungieren somit als die beiden Leitfäden des Romans. Außerdem intensiviert letzten Endes die Tatsache, dass man sich von Anfang an dessen bewusst ist, dass die Tagebuchseiten die Verlobte, für die sie eigentlich aufgezeichnet werden, nie erreichen werden, die werkimmanente dramatische Ironie (Beaton, 242).

Stratis Myrivilis' - „Das Leben im Grabe - Der Mohnblumenhügel“

In der Einheit, die den markanten Titel *Der Mohnblumenhügel* trägt, führt Myrivilis mentale Verfassungen und Emotionen auf, die sich durch ihre pazifistische Einstellung auszeichnen. Im selben Kontext gelingt es ihm, Erscheinungen der natürlichen Umwelt mit dem Bedürfnis nach Frieden zwischen den Völkern zu verbinden. Diesem ist es zu verdanken, dass die Menschheit, ihr Dasein ungehindert fortsetzend, Fortschritte verzeichnen kann, um das Friedensideal und alles, was mit diesem in Verbindung gesetzt werden kann, zu bewahren und um ein Leben ohne Verletzungen der Menschenrechte führen zu können, die durch den Krieg millionenfach begangen werden. Auf der anderen Seite gilt es jedoch zu vermerken, dass dieselbe Menschheit, die bereit ist, während des Krieges die abscheulichsten Verbrechen zu begehen, gleichzeitig die größten Meisterwerke in Kunst und Wissenschaft zu vollbringen in Stande ist.

Myrivilis' Meisterstück wird von einem pazifistischen Geist beflügelt, der das gegenseitige Verständnis voranzutreiben vermag und die Liebe verteidigt, die in der Welt existiert. „Wie viel Liebe es doch auf der Welt gibt?“ (Myrivilis 85), fragt sich der Erzähler am Ende dieser Einheit und gesteht sich unmittelbar danach selbst ein, die Liebe sei: „überschäumend wie ein Fluss, der sich ins Tal ergießt. Blühend wie ein Hügel voller Mohnblumen, die danach rufen, gepflückt zu werden“ (ebd.) und wendet sich an den Leser mit der Aufforderung: „du brauchst dich nur zu bücken, um sie zu pflücken“ (ebd.). Die Mohnblume fungiert hierbei sinnbildhaft, da Mohnblumen auf den Schlachtfeldern in Flandern nach dem Ende des Krieges sprossen. Die Symbolik entstammt einem Gedicht des Kanadiers John McCrae *In Flanders Fields*, der 1918 in Frankreich, wenige Wochen vor Kriegsende, auf dem Schlachtfeld ums Leben kam (Milas).

Schlussfolgerungen

Der Erste Weltkrieg würde letzten Endes die Hoffnungen nicht erfüllen können, die vor seinem Ausbruch an ihn gestellt wurden. Stattdessen ebnete er die Weichen einer anderen Auseinandersetzung, die zwei Jahrzehnte später erneut die Dimensionen eines katastrophalen Weltkrieges annehmen würde. Doch entsprang dieser Erste Weltkrieg auch den Praktiken der damaligen modernen Gesellschaft, die sich jeglicher moralischen Regelung widersetzen und mit den Prinzipien der Brüderlichkeit und Solidarität nicht in Einklang gebracht werden konnten (Michalakis, 45). Die sozialen Verhältnisse wurden nicht durch zwischenmenschliche Beziehungen, sondern durch ein unpersönliches und rationalisiertes Regelwerk bestimmt, dem jegliche humanitäre Züge abhanden gekommen waren. Im Umfeld solcher sozialen Verhältnisse war es auch nicht möglich, durch den Krieg einen revolutionsartigen gesellschaftlichen Wandel und einen Übergang in eine neue Welt zu verwirklichen.

Ernst Jünger würde sich zu diesem Krieg von Abenteuerlust getrieben als Freiwilliger zu den Waffen melden und würde in seinem Werk *In Stahlgewittern* seine Erlebnisse tagebuchartig niederschreiben. Dabei wird er der Krieg in all seiner Grausamkeit schonungslos darstellen, ohne diesen jedoch ausdrücklich anzuprangern. Doch wandelte sich im Laufe der Zeit seine Einstellung dem Krieg gegenüber. So stellt er fest, dass die Eigenlogik des Krieges in der Verbindung von Einsatz und Niederlage zu finden ist. Dennoch übt er nach dem Krieg, sich der literarischen Bewegung der Konservativen Revolution anschließend, scharfe Kritik an den fundamentalen Konzepten der Weimarer Republik.

Als freiwilliger zum Krieg würde sich auch Stratis Myrivilis melden. In seinen Werken sind sozialkritische, politische und historische Anspielungen zu verzeichnen. In seinem Roman mit dem markanten Titel *Das Leben im Grabe*, das auf ein 'Leben im Schützen-Graben' verweist, thematisiert er die Ereignisse des Ersten Weltkrieges an der Balkanfront. Dabei lässt sich Myrivilis von seiner eigenen Erfahrung inspirieren und verfasst ein Werk, in dem

er, von einem pazifistischen Geist beflügelt, das menschliche Bedürfnis nach Frieden zwischen den Völkern nachdrücklich hervorhebt.

Literaturverzeichnis

Beaton, Roderick: *Εισαγωγή στη νεότερη ελληνική λογοτεχνία. Ποίηση και Πεζογραφία, 1821-1992*. Μετάφραση Ευαγγελία Ζουργού - Μαριάννα Σπανάκη [*Einführung in die neugriechische Literatur. Poesie und Prosa, 1821-1992*. Übersetzung Evangelia Zourgou - Marianna Spanaki]. Athen: Nefeli Verlag 1996.

Goette, Jürgen-Wolfgang (Hrsg.): *Expressionismus. Texte zum Selbstverständnis und zur Kritik*. Ein Arbeitsbuch. Frankfurt am Main; Berlin; München: Verlag Moritz Diesterweg 1976.

Jünger, Ernst: *In Stahlgewittern*. Mit Annoten von Helmuth Kiesel. Stuttgart: Klett-Cotta 2014.

Karantonis, Andreas: *Εισαγωγή στη νεότερη ποίηση [Einführung in die moderne Poesie]*. Athen: Difros 1958.

Karytinou, Maria: *Ο λόφος με τις παπαρούνες [Der Mohnblumenhügel]*, ebooks4-greeks.gr, 12.02.2019. URL: <https://www.ebooks4greeks.gr/o-lofos-me-tis-paparounes/>.

Kiesel, Helmuth: *Werke In Stahlgewittern (1920) und Kriegstagebücher*. In: Schöning, Matthias (Hrsg.): *Ernst Jünger Handbuch*. Stuttgart: Metzler 2014, S. 41-59.

Martus, Steffen: *Ernst Jünger*. Stuttgart; Weimar: Metzler 2001 (Sammlung Metzler; Bd. 333).

Michalakis, Andreas: „Ηθική και νεωτερικότητα στον Μαξ Βέμπερ“ [„Ethik und Moderne bei Max Weber“]. *Dokimes* 3 (1995): 31-50.

Milas, Panagiotis: „Ο Στρατής Μυριβήλης γράφει για τα χαρακώματα, τις παπαρούνες στις κάνες των όπλων και τη Μακεδονία“ [„Stratis Myrivilis schreibt über die Schützengräben, die Mohnblumen in den Gewehrläufen und über Makedonien“], Catisart.gr, 10.11.2015. URL: <https://www.catisart.gr/stratis-myrivilis-eirini/>.

Myrivilis, Stratis: *Das Leben im Grabe. Das Buch vom Krieg. Roman*. Übersetzung aus dem Neugriechischen von Ulf-Dieter Klemm. Mit einer Einleitung von Niki Lykourgou und einem Nachwort des Übersetzers. Berlin: Edition Romiosini; CeMoG, Freie Universität Berlin 2015.

Pinthus, Kurt (Hrsg.): *Menschheitsdämmerung. Ein Dokument des Expressionismus*. Mit Biographien und Bibliographien neu herausgegeben. Rowohlt Verlag: Reinbek bei Hamburg 2019.

Prange, Regina: „Zur Begriffsbestimmung, Popularität und Kritik des Expressionismus in der kunsthistorischen Kommentarliteratur“. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 58.2 (2011): 171-180.

Raabe, Paul: Expressionismus. Literatur und Kunst 1910 - 1923. Eine Ausstellung des deutschen Literaturarchivs im Schiller-Nationalmuseum, Marbach a. N. vom 8. Mai bis 31. Oktober 1960. Marbach: Schiller Nationalmuseum 1960.

Schöning, Matthias (Hrsg.): Ernst Jünger - Handbuch: Leben - Werk - Wirkung. Stuttgart: Springer-Verlag 2014.

Scriba, Arnulf / Wosnitzka, Daniel: „Konservative Revolution“, LeMO - Lebendiges Museum Online, 12.09.2014. URL: <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/weimarer-republik/innenpolitik/konservative-revolution.html/>.

Weber, Max: *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*. Bd. 1. Tübingen: Mohr 1922-23.

Weber, Max: *Η Μεθοδολογία των Κοινωνικών Επιστημών*. Πρόλογος, εισαγωγή, μετάφραση Μιχάλης Γ. Κυπραίος [*Die Methodik der Sozialwissenschaften*. Vorwort, Einleitung, Übersetzung von Michalis G. Kypraios]. Athen: Papazisis 1991.

Weber, Max: *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Besorgt von Johannes Winckelmann. Studienausgabe, URL: <http://www.zeno.org/nid/2001143905X/>.

DER HOLOCAUST IN AUSGEWÄHLTEN DEUTSCHSPRACHIGEN UND GRIECHISCHEN LITERARISCHEN TEXTEN DES 21. JAHRHUNDERTS (2000-2020). EIN KURZER ABRISS EINER VERGLEICHSTUDIE.

FOTIADOU KATERINA¹

Abstract (Deutsch)

Im Rahmen meiner Dissertationsarbeit (Dissertation in progress) wird ein erster Versuch unternommen, griechische und deutsche Literatur bzw. Romane der letzten 20 Jahren vergleichend zu untersuchen. Die Vergleichsstudie beabsichtigt u.a. neue Einsichten zu vermitteln sowohl in Hinblick auf die deutsch-griechischen Literaturbeziehungen als auch in Hinblick auf die komplexe Wechselwirkung zwischen Erinnerungskultur, Geschichtsschreibung und Literatur. Die Studie geht davon aus, dass literarische Texte Manifestationen des kollektiven Gedächtnisses sind und insofern an der Herausbildung der jeweiligen Erinnerungskultur partizipieren. Die Art und Weise dieser Partizipation in Griechenland und in Deutschland aus einer komparatistischen Sicht aufzuzeichnen und kritisch zu erforschen, ist eines der Hauptanliegen der Dissertation.

Abstract (Ελληνικά)

Η υπό εκπόνηση διδακτορική διατριβή αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια συγκριτικής μελέτης κειμένων ελληνικής και γερμανικής λογοτεχνίας του 21^{ου} αιώνα με θέμα το Ολοκαύτωμα. Το ενδιαφέρον στρέφεται στην πολύπλοκη αλληλεπίδραση ανάμεσα στη λογοτεχνία και την ιστοριογραφία, αλλά και ανάμεσα στη λογοτεχνία και την «ανάδυση της μνήμης». Η μελέτη εκκινεί από την υπόθεση ότι τα λογοτεχνικά κείμενα αποτελούν πηγή της συλλογικής μνήμης και συμβάλλουν στην ανάδυσή της. Η κριτική διερεύνηση και η καταγραφή του τρόπου με τον οποίο αυτό επιτυγχάνεται τόσο στην Ελλάδα όσο και στον γερμανόφωνο χώρο αποτελεί στόχο της παρούσας μελέτης.

1 Einleitung

Wie spiegelt sich der Holocaust in deutschsprachigen und griechischen Romanen im 21. Jahrhundert wider, d.h. wie wird das Unsagbare, das Unfassbare, dieses Verbrechen gegen die Menschlichkeit in der Literatur und genauer gesagt in Romanen des 21. Jahrhunderts

¹ Katerina Fotiadou: Studium an der Pädagogischen Abteilung für Grundschulbildung der Aristoteles Universität Thessaloniki, Postgraduiertes Studium der Pädagogik in Florina und Studium im Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur in Athen. Besuchte auch Kurse zur Literarischen Übersetzung aus dem Deutschen ins Griechische. Von 2008 bis 2011 als pädagogische Fachkraft für den griechischen muttersprachlichen Sprachunterricht in Hamburg tätig. Seit Januar 2020 promoviert sie an der Universität Athen im Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur über das Thema "Der Holocaust in ausgewählten deutschsprachigen und griechischen literarischen Texten des 21. Jahrhunderts. Eine Vergleichsstudie". Email: kittyfo@hotmail.com

abgebildet? Da mag sich eine/r fragen: Warum Romane und warum im 21. Jahrhundert? Die Frage, so hoffe ich, wird im Verlauf des Vortrags geklärt. Im Folgenden wird ein kurzer Einblick in die skizzierte Studie gegeben.

2 Literatur-Geschichtsschreibung-Erinnerungskultur

Das Hauptanliegen der Dissertation ist zwar die Literatur, doch stets im Zusammenhang mit der Erinnerungskultur bzw. dem kulturellen Gedächtnis und der Geschichtsschreibung.

Die Nähe der Geschichtsschreibung zur Literatur hat Hayden White deutlich aufgezeigt (White) und schon im Jahr 1835 schrieb Georg Büchner in einem Brief an die Familie:

...der dramatische Dichter ist in meinen Augen nichts, als ein Geschichtsschreiber, steht aber über letzterem dadurch, dass er uns die Geschichte zum zweiten Mal erschafft und uns gleich unmittelbar, statt eine trockne Erzählung zu geben, in das Leben einer Zeit hineinversetzt, uns statt Charakteristiken Charaktere, und statt Beschreibungen Gestalten gibt. Seine höchste Aufgabe ist, der Geschichte, wie sie sich wirklich begeben, so nahe als möglich zu kommen. (Büchner)

Heute wird viel darüber diskutiert, wie man die Literatur in die historische Forschung einbeziehen kann (Kliemens), denn in den Handlungen der literarischen Werke werden politische und geschichtliche Aspekte der Wirklichkeit miteinbezogen (Αμπατζοπούλου 2007, 12). Also kann das Zusammentreffen von Literatur und Geschichte nur zu "fruchtbaren Ergebnissen" führen, meint Άννα Μαρία Δρουμπούκη (Δρουμπούκη 59-60). Die Historikerin Οντέτ Βαρών-Βασάρ erwähnt öfters in ihren Vorträgen, dass die Literatur, im Sinne von fiktionalen Werken, der Königsweg zur Geschichte ist (Βαρών-Βασάρ 2018). Und nicht nur ein Weg, der zur Geschichte führt, sondern auch eine Quelle, die zum Geschichtsbewusstsein beiträgt, zeigt Harald Welzer auf (Welzer 9).

Und was die Literatur als Medium des kollektiven Gedächtnisses angeht, dafür liefert Astrid Erll, ausgehend von Aleida und Jan Assmann, wichtige Erkenntnisse (Erll). Eins steht jedenfalls fest, dass es eine Wechselwirkung zwischen Literatur und Erinnerungskultur und zwischen Literatur und Geschichtsschreibung gibt.

3 Die Zeit nach dem Ende des 2. Weltkriegs bis Ende des 20. Jahrhunderts

Bevor wir näher auf das 21. Jahrhundert eingehen, ist eine kurze Skizze der Geschichtsschreibung, der Erinnerungsarbeit und der literarischen Nachkriegsproduktion unvermeidlich sowohl im griechischen als auch im deutschsprachigen Raum der Bundesrepublik, der DDR und auch Österreichs.

3.1 Der wissenschaftliche und öffentliche Diskurs

Nur ein paar Worte zu diesem Zeitraum, die mehr oder weniger bekannt sind. Die ersten Jahre nach dem Kriegsende sind eindeutig als Zeit des Schweigens zu bezeichnen. Das Thema Auschwitz bzw. Holocaust wird ganz und gar verschwiegen. Darauf folgt dann die

Zeit der Vergangenheitsbewältigung, der Aufarbeitung der Vergangenheit oder auch Auseinandersetzung mit der Vergangenheit genannt. Das findet nicht in allen Ländern gleichzeitig statt. Je nach den besonderen politischen und sozialen Verhältnissen im jeweiligen Land wird sie zu einem anderen Zeitpunkt unternommen, oder auch nicht. Darüber lässt sich heute immer noch streiten. Siehe beispielsweise in Griechenland den Bürgerkrieg, in Deutschland die Entnazifizierung, den Frankfurter Auschwitz-Prozess, die 68er Bewegung, den Geschichtsrevisionismus oder den Historikerstreit, in der DDR die Ablehnung jeder Verantwortung, da sich das Land als „Träger des Kommunistischen Widerstands“ (Frei 2006) sieht und in Österreich den Opfermythos.

3.2 Die literarische Produktion bis Ende des 20. Jahrhunderts

Ein paar Worte (mehr) zur literarischen Produktion

3.2.1 Griechenland

In literarischen Texten Ende des 19. Jahrhunderts und Anfang des 20. Jahrhunderts wird der Jude als eine negative Figur abgebildet und auch wenn er positive Eigenschaften trägt, bleibt er immer ein Fremder, der sich vom europäischen Christen unterscheidet (Αμπατζοπούλου 1995, 10). Φραγκίσκη Αμπατζοπούλου, die griechische literarische Texte zwischen 1945 und 1990 untersucht und Anthologien zusammensetzt, stellt fest, dass sich nur drei Romane der Vernichtung der Juden widmen.² Bekannte griechische Schriftsteller, wie z.B. Στρατής Τσίρκας oder Μ. Καραγάτσης erwähnen zwar Juden in ihren Texten aber nur als Randfiguren.³ Etwas zahlreicher sind zwar die Erzählungen, die von Autor/inn/en aus Thessaloniki und aus Epirus verfasst werden, aber auch hier ist das Bild der Juden von Stereotypen und Vorurteilen geprägt. Im Allgemeinen jedoch wird in der Nachkriegsliteratur die Verfolgung und Vernichtung der Juden verschwiegen.⁴

In den 80er Jahren und insbesondere Anfang der 90er Jahren werden Zeitzeugengeschichten veröffentlicht. Φραγκίσκη Αμπατζοπούλου trägt entscheidend dazu bei (Βαρών-Βασάρ 2013, 49-50). In den letzten Jahren steigt allerdings die Zahl der Romanerscheinungen über den Holocaust in Griechenland. Ganz wichtige Werke, die einen neuen Weg einschlagen, (Αμπατζοπούλου 2020, 386-390)⁵ um über das Schicksal der Juden in Griechenland zu sprechen, sind *Η Αυτοβιογραφία ενός βιβλίου* von Μισέλ Φάις (1994)⁶ und *Η συκοφαντία του αίματος* von Βασίλης Μπούτος (1997). Beide Werke gehen an die Geschichte in

² Es handelt sich um „Οι Εβραίοι κάποτε (Μίκαελ)“ von Λιλή Ζωγράφου, um „Τζιοκόντα“ von Νίκος Κοκάντζης und um „Τηλεφωνικό κέντρο“ von Νίνα Κοκκαλίδου-Ναχμία. Dabei sollte man vorab erwähnen, dass das Werk von Λιλή Ζωγράφου deutlich antisemitische Züge trägt.

³ „Η Λέσχη“ von Τσίρκας und „Βασίλης Λάσκος“ von Καραγάτσης.

⁴ Vgl. Αμπατζοπούλου, Φρ.: *Η λογοτεχνία ως μαρτυρία*. S. 27-28 und *Ο άλλος εν διωγμό. Η εικόνα του Εβραίου στη λογοτεχνία. Ζητήματα ιστορίας και μυθοπλασίας*. Αθήνα: Θεμέλιο 1998. S. 15-16.

⁵ Diese überarbeitete Neuauflage des Werkes von Φρ. Αμπατζοπούλου berücksichtigt griechische literarische Texte bis zum Jahr 2010.

⁶ In Klammern steht das Jahr der Erstausgabe des Werkes.

fiktionaler Form heran und beziehen sich auf die Verfolgung und Vernichtung der Juden in Komotini das erste und auf Corfu das zweite. Erwähnenswert ist auch, dass eine auf dem Roman *Η συκοφαντία του αίματος* basierende Fernsehserie gedreht wurde, die 1999 im öffentlichen Fernsehen ausgestrahlt wurde.

3.2.2 Deutschland

Nach dem Ende des Krieges werden Werke der sogenannten Trümmerliteratur veröffentlicht und Ende der 50er Jahren die sogenannten Heimkehrer Romane, die die Rückkehr der Soldaten und der Kriegsgefangenen thematisieren und die Auffassung von der "sauberen Wehrmacht" beeinflussen (Frei 2020, 126). Als Antifaschistische Literatur wird *Die Blechtrommel* (1959) von Günter Grass (1959) bezeichnet, die das Verschweigen der Nazi-Vergangenheit andeutet und verurteilt. Immer noch aber vermisst man das Sprechen über Auschwitz. W.G. Sebald spricht von der fehlenden Bereitschaft sich mit der Vergangenheit zu befassen (Sebald 205-206). Daraufhin folgt die Zeit nach dem Eichmann-Prozess, die Zeit des Auschwitz-Prozesses in Frankfurt und Marcel Reich-Ranicki fragt sich, warum kein deutscher Schriftsteller sich zum deutschen Mord äußert und fügt empört hinzu: "Der Schriftsteller soll in seinem Werk auf die Zeit reagieren, in der er lebt [...] Die Deutsche Literatur unserer Zeit ist verpflichtet sich diese Frage anzunehmen." (Reich-Ranicki 2017, 190-192). Danach scheint sich etwas zu bewegen, und zwar zunächst in der Gattung der Dramatik. Man könnte beispielsweise Martin Walsers *Eiche und Angorra* (1962)⁷ und Rolf Hochhuts *Stellvertreter* (1963) erwähnen. Hochhut wagt es, sich mit der Haltung der Katholischen Kirche und des Papstes zu befassen (auf diesem Werk beruht auch der Film *Amen* von Costas Gavras, der 2002 gedreht wurde).

Marcel Reich-Ranicki schreibt dazu: "Manche Werke wie der *Stellvertreter* sind wichtige literarische Dokumente ihrer Zeit, weil sie zum ersten Mal etwas artikulieren oder doch erkennen lassen, was vorher überhaupt nicht oder nicht so deutlich sichtbar war." (Reich-Ranicki 2017, 332). Und an einer anderen Stelle heißt es, Hochhut "klagt allein in seiner Existenz die deutschen Schriftsteller an." (Reich-Ranicki 2017, 186). Das Stück jedoch, dass das Schweigen der Shoah bricht, ist die bedeutende *Ermittlung* (1965) von Peter Weiss. Weiter in den 70er Jahren wird die Väterliteratur durch die 68er-Bewegung geprägt, in der sich Söhne und Töchter mit der Nazi-Vergangenheit ihrer Väter auseinandersetzen. Das Jahrzehnt 1985-1995 ist das Jahrzehnt der Zeitzeugenberichte. In den 80er Jahren setzt sich dann der Begriff Holocaust- und Lagerliteratur durch und hiermit wären wir an unserem Punkt angelangt. Davor aber wird noch kurz die Lage in Österreich und in der DDR skizziert.

3.2.3 DDR

⁷ Nicht zufällig werden an dieser Stelle Günter Grass und Martin Walser erwähnt, denn sie lösten in ihren späteren Lebensjahren heftige Kontroversen und Debatten aus.

In der DDR will man nichts mit der Nationalsozialistischen Vergangenheit Deutschlands zu tun haben, es sei denn, man entlarvt Skandale in Westdeutschland. Man hat ja dort den Faschismus bekämpft. In der DDR arbeiten die Autor/inn/en unter "besonderen Umständen", hebt Marcel Reich-Ranicki hervor, da die Werke unter starkem Einfluß des sozialistischen Realismus stehen (Reich-Ranicki 1974, 27-31) und man der Propaganda der DDR dienen soll (Reich-Ranicki 1974, 67). Dort unterwirft man sich der (inneren) Zensur (Reich-Ranicki 1974, 129). In der DDR werden in deutschen Konzentrationslagern Russen und Kommunisten gefoltert (Reich-Ranicki 1974, 58) und man sieht es nicht gern, wenn man über die Nazi-Zeit Werke verfasst. Marcel Reich-Ranicki kann sich das folgendermaßen erklären: "...so gewaltig die Unterschiede zwischen Nationalsozialismus und Kommunismus sind, so sehr ähneln sich die Methoden, die alle totalitären Staaten anwenden, und die Praktiken, die im Alltag ihrer Bürger spürbar werden..." Deshalb sollte man „unwillkommene Analogien und Assoziationen“ (Reich-Ranicki 1974, 78) vermeiden. Auch werden „enttäuschte und verbitterte Autoren“ von der SED verjagt. Siehe u.a. Günter Kunert, Wolf Biermann, Jurek Becker, Reiner Kunze (Reich-Ranicki 2017, 392). Trotzdem oder gerade deswegen wurden einige ostdeutsche Werke besonders beachtet, wie z.B. *Nackt unter den Wölfen* (1958) von Bruno Apitz, dessen Handlungsort Buchenwald ist oder Jurek Beckers *Jakob der Lügner* (1969), dessen Handlung sich in einem jüdischen Ghetto abspielt.

3.2.4 Österreich

In Österreich wird nicht nur geschwiegen, es herrscht sogar ein Opfermythos. Die Österreicher betrachten sich als Opfer des Nationalsozialismus. Erst als Skandale wie die Waldheim-Affäre aufgedeckt werden, scheint sich die Situation auch in der Literatur zu ändern. Hans Leberts *Die Wolfshaut* (1960) ist der erste Roman, Krimi und Parabel zugleich, der sich mit der österreichischen Verstrickung in Schuld während der Nazi-Zeit befasst (Paulischin-Hovdar 198). Da das Buch niemand in Österreich veröffentlichen wollte, erscheint es zuerst in Deutschland (Paulischin-Hovdar, 197). Fast 30 Jahre später, im Jahr 1991, beachtet man endlich die Neuauflage des Romans. Auch die Lebenshaltung des Autors passte nicht zum damaligen Narrativ Österreichs. Lebert unterzog sich der Einberufung in die Wehrmacht genauso wie Franz Jägerstätter den Wehrdienst verweigerte. Jägerstätter jedoch konnte der Hinrichtung nicht entkommen. In Felix Mitterers Theaterstück *Jägerstätter* (2013) kann man lesen, wie man mit „Deserteuren“ nach dem Kriegsende umging. Es heißt, dass der Bischof das Erinnern an den Tod von Jägerstätter verbot, denn "man würde dadurch die heimkehrenden Soldaten vor den Kopf stoßen, man dürfe doch die Schäfchen, die nun wieder zur Kirche zurückkehren, nicht belasten." (Mitterer 6).

Ein "ruhestörendes" Werk ist auch Elfriede Jelineks Roman *Die Kinder der Toten* (1995). Das von Leberts *Wolfshaut* inspirierte Buch thematisiert das Unsagbare mit einem „stürmischen Wasserfall von Wörtern, Wortspielen und Bildern. Ein Satz verdrängt den anderen“ (Paulischin-Hovdar 186) genauso wie man die Vergangenheit in Österreich verdrängt hat, bemerkt Sylvia Paulischin-Hovdar, die den Roman als eine Anklage an

Österreich bezeichnet (Paulischin-Hovdar 245), das Land, das seine (Mit-) Schuld an den Naziverbrechen verdrängt hat und sich als Opfer präsentiert hat, ohne sich um die Aufarbeitung der Geschichte zu kümmern (Paulischin-Hovdar 186,195).

4 Das 21. Jahrhundert

4.1 Wendepunkte, Diskussionen und Kontroversen

Da die literarischen Texte in Bezug auf den historischen und gesellschaftlichen Kontext untersucht und analysiert werden, hat es einen Sinn, einen kurzen Blick auf die Wendepunkte, die Diskussionen und Kontroversen der letzten Jahre sowohl im griechischen als auch im deutschsprachigen Raum zu werfen. Es geht ja darum zu untersuchen, ob und wie das Neue im wissenschaftlichen aber auch im öffentlichen Diskurs in der Fiktion bzw. in der Gattung des Romans abgebildet wird, ob es einen Einfluß auf die Texte ausübt und andererseits, ob auch die literarischen Werke ihrerseits diesen Diskurs beeinflussen. Man denke z.B. an *Im Krebsgang* (2002) von Günter Grass.

4.1.1 Griechenland

Laut Οντέτ Βαρών-Βασάρ kann man drei Phasen der Erinnerungskultur in Griechenland unterscheiden: 1) Die Zeit von 1945-1990 ist die Zeit des Schweigens, 2) Die Zeit 1990-2005 ist die Zeit der ersten Zeitzeugenberichte und der ersten Auseinandersetzung mit dem Thema Holocaust und 3) Ab 2005 kann man, etwas verspätet als in anderen Ländern, von einem Erinnerungsboom sprechen (Βαρών-Βασάρ 2013). Es folgen einige bedeutende Ereignisse der letzten Jahre:

- Erst ab 2005 wird gesetzlich auch in Griechenland der 27. Januar als internationaler “Tag des Gedenkens an die Opfer des Holocaust“ eingeführt.⁸
- Erst ab 2007 erscheint der Holocaust im griechischen Schulsystem, zunächst im Lehrplan für Geschichte der 9. und 12. Klasse (Βαρών-Βασάρ 2013, 141).
- Es werden Denkmäler und Erinnerungsorte errichtet und Stolpersteine verlegt.
- Zahlreiche Publikationen erscheinen zum Thema Holocaust: Studien, Zeitzeugenberichte, Neuerscheinungen, überarbeitete Auflagen, Wiederveröffentlichungen, Übersetzungen und fiktionale Werke.
- Fernsehserien und Verfilmungen entstehen, die auf fiktionale Werke basieren.⁹

⁸ Vgl. Μόλχο, Ρένα: Το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων. Μελέτες Ιστορίας και μνήμης. Β' έκδ. Αθήνα: Πατάκης 2018. S. 49 oder Μπενβενίστε, Ρίκα: Λούνα. Δοκίμιο Ιστορικής Βιογραφίας. Β' έκδ. Αθήνα: Πόλις 2018. S. 203-204.

⁹ Verfilmt wurden *Η συκοφαντία του αίματος* von Βασίλης Μπούτος, *Ουζερί Τσιτσάνης* von Γιώργος Σκαμπαρδώνης και *Το βραχιόλι της Φωτιάς* von Βεατρίκη Σαΐα-Μαγριζου.

- Seminare, Tagungen und Projekte werden vom Jüdischen Museum Griechenlands in Athen veranstaltet, die sich nicht nur an Lehrer/innen wenden.
- Migranten und Flüchtlinge befinden sich in Griechenland.
- Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus nehmen zu und der Rechtsradikalismus zieht sogar ins Parlament ein.

4.1.2 Deutschsprachiger Raum

- Migranten und Flüchtlinge versuchen Fuß zu fassen.
- Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus nehmen zu und der Rechtsradikalismus zieht sogar ins Parlament ein.
- Schon 1997 versucht W.G. Sebald aufzuspüren, warum die deutsche Nachkriegsliteratur nicht die Luftangriffe der Alliierten im Zweiten Weltkrieg thematisiert.
- 2002 erscheint die Novelle von Günter Grass *Im Krebsgang*, die eine heftige Debatte auslöst.¹⁰
- Im selben Jahr kommt der Bestseller *Der Brand* von Jörg Friedrich heraus. Im Mittelpunkt stehen die Bombardierungen der deutschen Städte.¹¹
- Das Jahr 2002 ist auch das Jahr für Harald Welzers Studie *Opa war kein Nazi*, die im Zeitraum 1997-2000 durchgeführt wurde. Hier geht es u.a. um die Tradierung von Geschichtsbewusstsein. Die Befunde weisen darauf hin, dass die Deutschen zwar über kognitives Geschichtsbewusstsein verfügen, aber vor allem im familiären Gedächtnis der Kinder und Enkelkinder es keinen Platz für den Holocaust und die Verbrechen ihrer Eltern und Großeltern gibt.
- Die zweite Wehrmachtausstellung und schon wieder gibt es Kontroversen zur Wanderausstellung (2001 bis 2004 in Deutschland und Österreich).
- Im Jahr 2005 findet in Frankfurt ein Kriegskinderkongress statt. Seitdem heißt es, verwendet man den Begriff Trauma nicht nur für die Opfer des Nationalsozialismus sondern auch für die Kriegskinder, Opfer des Bombenkriegs, der Vertreibung und des Heimatverlustes. Wie erwartet, gab es auch hierzu Einwände.¹²

¹⁰ Hagen Fleischer zufolge "erregt es keinen Verdacht mehr" nach dieser Novelle über die Deutschen als Opfer zu sprechen. Die Selbstviktimisierung wird dank dieses Werks in Gang gesetzt. Vgl. Φλάισερ, Χάγκεν: Οι πόλεμοι της μνήμης. Ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος στη Δημόσια Ιστορία. 4^η έκδ. Αθήνα: Νεφέλη 2012 (=Ιστορία). (EA: 2008). S. 127.

¹¹ Hierzu hat Hagen Fleischer zu bemerken, dass der Autor mit seinem lyrischen Stil und dem sorgfältig ausgewählten Vokabular die Deutschen wie das Volk darstellt, das am meisten gelitten hat. Vgl. Ebd. S. 111-118.

¹² Vgl. z.B. Harald Welzer, der von der "Selbsterfindung einer Generation" spricht oder Micha Brumlik, der die Kriegskinder nicht als Opfer eines Völkermordes betrachtet, sondern als "Leidtragende der Taten ihrer Väter". In: Seegers, Lu: Tagungsbericht: Die Generation der Kriegskinder und ihre Botschaft für Europa

- Es entwickelt sich eine heftige Debatte um das Denkmal für die ermordeten Juden (Einweihung am 10. Mai 2005 in Berlin).
- Populärwissenschaftliche Literatur erscheint, wie z.B. Sabine Bodes Bestseller *Kriegskinder: 1930-1945* (2004), *Nachkriegskinder: 1945-1960* (2011) oder *Kriegsenkel, Friedenskinder: 1960-1975* (2009).
- Man spricht vom Zeitalter der Opferkonkurrenz und der Täter-Opfer-Umkehr.¹³
- Ganz aktuell ist der Historikerstreit 2.0.

4. 2 Literatur bzw. Holocaust-Literatur im 21. Jahrhundert

Im Mittelpunkt der Studie steht die Holocaustliteratur im 21. Jahrhundert. Der Arbeitsstelle Holocaustliteratur kann man Folgendes entnehmen:

Nach dem Gießener Verständnis fallen unter Holocaust- und Lagerliteratur folglich alle literarischen Werke, die das Schicksal der politischen, rassischen und anderen Opfergruppen der Nationalsozialisten zentral behandeln. Das bedeutet, dass hierzu die noch während des Geschehens entstanden Zeugnisse, wie Tagebücher und Chroniken ebenso zählen wie nachträglich verfasste Erinnerungen. Überdies umfasst der Begriff auch fiktionale Werke wie Romane, Gedichte und Dramen, die entweder bereits während der Ereignisse oder aber erst nach Kriegsende entstanden sind. Dies können Texte von unmittelbar betroffenen Opfern und Überlebenden, von Nachgeborenen der zweiten und dritten Generation oder aber von gänzlich Unbeteiligten sein.¹⁴

Die "Erinnerungsliteratur" ist heutzutage ein geläufiger Begriff. Sigrid Löffler bemerkt, dass nach der Auszeichnung von Imre Kertész mit dem Nobelpreis (2002) endlich die Erinnerungsliteratur anerkannt wird. Sie spricht aber auch von einem Paradigmenwechsel in der Holocaustliteratur. Da nicht mehr die Opfer selbst erzählen können, haben wir es mit einer "Erinnerungsliteratur aus zweiter Hand" zu tun, mit der vermittelten Erinnerung der Nachgeborenen, da die Autoren/innen über die Erinnerungen anderer schreiben. Der Holocaust wird "Gegenstand der Kunst, wie auch des Kommerzes, die Qualitätsliteratur ist wünschenswert, während die Kommerzliteratur in Kauf genommen werden muss" (Löffler).

Die meisten fiktionalen Werke der Holocaust-Gegenwartsliteratur können in die Gattung der Generationsliteratur eingeordnet werden, die sowohl die Väterliteratur als auch die Familienromane einschließt. Man geht an die Geschichte mittels des individuellen oder des familiären Gedächtnisses ran. Der Historiker Norbert Frei hat Einwände gegen den Familienroman zu erheben. Er betrachtet den Familienroman als eine Antwort auf das Bedürfnis der deutschen Gesellschaft nach weicheren Bildern (Frei 2009, 30), die somit die

sechzig Jahre nach Kriegsende. 14.04.2005-16.04.2005, Frankfurt am Main. In H-Soz-Kult 01.05.2005. <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-766> (6.1.2021).

¹³ Vgl. z.B. Hagen Fleischer: *Οι πόλεμοι της μνήμης*, Norbert Frei: *1945 und wir* oder Samuel Salzborn: *Kollektive Unschuld. Die Abwehr der Shoah im deutschen Erinnern*. Berlin Leipzig: Hentrich & Hentrich 2020.

¹⁴ Vgl. <https://www.holocaustliteratur.de/deutsch/Holocaustliteratur/> (28.9.2022).

Tatsachen verharmlosen. Und hiermit kommen wir zum treffenden Punkt an: Einerseits hebt man die Notwendigkeit der «Bücher gegen das Vergessen» hervor und andererseits befürchtet man, dass literarische Werke zur Verharmlosung, Relativierung und Gleichsetzung der Opfer-Täter oder auch sogar zu einer Opfer-Täter-Umkehr beitragen.

Und obwohl in Griechenland die jüngsten Werke neue Wege einschlagen im Vergleich zu den älteren, bleibt noch zu untersuchen, ob auch hier dieselben Befürchtungen gerechtfertigt sind. Im Allgemeinen aber bemerkt Φραγκίσκη Αμπατζοπούλου, dass die jüngere Generation der Autor/inn/en das Thema des Genozids der Juden “in einen breiteren Interessenrahmen einbetten.” Und die Erklärung dafür liegt, so Φραγκίσκη Αμπατζοπούλου, u.a. in den Fortschritt der Geschichtsforschung, in den sozialen und historischen Umständen oder in der neuen Zusammensetzung der Gesellschaft, in der nun Migranten und Flüchtlinge zu finden sind (Αμπατζοπούλου 2020, 385).

5. Die Vergleichsstudie

5.1 Fragen und Aspekte

Um nun etwas konkreter zu werden, sind hier einige Fragen und Aspekte die u.a. in der anvisierten Studie bearbeitet werden: Sind die Autor/inn/en jüdischer Herkunft? Aus welcher Sicht wird erzählt? Wo und wann spielt sich die Handlung ab (z.B. in Ghettos, Konzentrations- und Vernichtungslager, in welchen Ländern?) Wie werden Fiktion und Geschichte verschmelzt? Welche Aspekte des Holocaust werden thematisiert? Wie wird das Trauma narrativ abgebildet und bearbeitet? Welche Leitmotive werden tradiert? Kann man wiederkehrende Muster erkennen? Gibt es Unterschiede zur älteren Literatur? Gibt es einen Paradigmenwechsel? Was sind die Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen zwischen dem griechischen und dem deutschsprachigen Raum? Gibt es einen Gegenwartsbezug?

5.2 Die Auswahl der Werke

Zehn deutschsprachige und 10 griechische Romane werden unter die Lupe genommen. Da es aber (noch) keine Katalogisierung der fiktionalen Holocaust-Literatur gibt, gibt es auch kein klares Bild von der umfangreichen literarischen Produktion sowohl in Deutschland als auch in Griechenland.

Dank sehr hilfsbereiter Ansprechpartner/innen¹⁵ während meiner Recherche ergab sich zunächst eine aus 72 deutschsprachigen Titeln bestehende Liste. Selbstverständlich erfasst sie nicht alle veröffentlichten Werke. Diese Liste wurde dann auf 56 Titeln von 50 Autor/inn/en gekürzt, da manche Titel nicht alle gewünschten Kriterien erfüllten.¹⁶ Die erste

¹⁵ z.B. in der Kölner Bibliothek zur Geschichte des Deutschen Judentums, im Jüdischen Museum Berlin in diversen Forschungszentren und vor allem in der Arbeitsstelle Holocaustliteratur an der Uni Gießen.

¹⁶ Weil sie z.B. nicht zur Gattung der Romane gehören oder nicht zentral das Thema Holocaust und Judentum besprechen.

Forschungslektüre umfasste also 56 deutschsprachige und 24 griechische Werke, aus denen dann jeweils 10 deutschsprachige und 10 griechische Romane endgültig ausgesucht wurden.

Ein paar Bemerkungen zur ersten Annäherung:

- Die Erstausgabe der Werke erfolgt in größeren (z.B. Suhrkamp, Carl Hanser) und auch kleineren oder neuen Verlagen (z.B. U-Line Verlag oder AvirA Verlag). Das gilt auch für Griechenland (z.B. Πατάκης oder Καρμάνωρ).
- Der DeBEhr Verlag hat sogar eine Reihe, die sich der Holocaustliteratur widmet. Bei manchen Werken steht schon auf dem Buchcover der Begriff Holocaust-Roman oder Holocaust-Drama. Die meisten Bücher charakterisieren sich selbst als Familienromane.
- Die Autor/inn/en scheinen recherchiert zu haben und versuchen Fiktion und Geschichte zu verschmelzen. Oft heißt es, der Roman beruht auf wahren Begebenheiten. Aber auch autobiographisch gefärbte Romane trifft man unter den Publikationen. Liebesgeschichten, Familiengeschichten, Geheimnisse, Aufdeckungen, Traumata, Bezug auf die Gegenwart und den anwachsenden Rechtsextremismus, aber auch Kriminalromane sind unter den Werken zu finden.
- 11 der 56 Titel wurden schon ins Griechische übersetzt (z.B. *Der Apfelbaum* von Christian Berkel).
- Im deutschsprachigen Raum ist fast die Hälfte der Schriftsteller/innen jüdischer Herkunft. Sie gehören zur 2. und 3. Generation Überlebender nach dem Holocaust, sie sind in West- oder Ost-Deutschland und in Österreich geboren oder sie sind im jungen Alter nach Deutschland und Österreich emigriert. Unter den Autor/inn/en der 3. Generation sind Kontingentflüchtlinge aus der ehemaligen Sowjetunion wie z.B. aus Aserbaidschan, aus der Ukraine, oder aus Russland zu finden (z.B. Olga Grjasnowa oder Katja Petrowskaja). Andererseits sind in Griechenland unter den 23 Autor/inn/en nur 5 jüdischer Herkunft zu finden (Ισαάκ Σεμπάστιαν Γκαμπάι, Σάμμυ Βαρσάνο, Αλμπέρτο Εσκενάζη, Νίνα Ναχμία και Βεατρίκη Σαΐας Μαγρίζου).

Wie man Letzteres erklären kann und vieles mehr sind also Themenpunkte der Studie.

Und wer weiß, vielleicht können die Ergebnisse in der nächsten Tagung vorgetragen werden.

Fürs Erste: Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Literaturverzeichnis

Griechische und ins Griechische übersetzte Literatur

Αμπατζοπούλου, Φραγκίσκη: *Η λογοτεχνία ως μαρτυρία. Έλληνες πεζογράφοι για τη γενοκτονία των Εβραίων. Ανθολογία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής 1995.

Αμπατζοπούλου, Φραγκίσκη: *Ο άλλος εν διωγμώ. Η εικόνα του Εβραίου στη λογοτεχνία. Ζητήματα ιστορίας και μυθοπλασίας*. Αθήνα: Θεμέλιο 1998.

Αμπατζοπούλου, Φρ.: *Ο άλλος εν διωγμώ. Η εικόνα του Εβραίου στη λογοτεχνία και στον κινηματογράφο. Ζητήματα ιστορίας και μυθοπλασίας*. Νέα αναθεωρημένη έκδ. Αθήνα: Πατάκης 2020. (ΕΑ: Αθήνα: Θεμέλιο 1998).

Αμπατζοπούλου, Φραγκίσκη: *Το Ολοκαύτωμα στις μαρτυρίες των Ελλήνων Εβραίων*. Β' έκδ. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο 2007. (ΕΑ: Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής 1993).

Βαρών-Βασάρ, Οντέτ: *Η ανάδυση μιας δύσκολης μνήμης. Κείμενα για τη γενοκτονία των Εβραίων*. 2^η έκδ. επαυξημένη. Αθήνα: Εστία 2013.

Δρουμπούκη, Άννα Μαρία: *Μνημεία της λήθης. Ίχνη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*. Αθήνα: Πόλις 2014.

Μόλχο, Ρένα: *Το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων. Μελέτες Ιστορίας και Μνήμης*. Β' έκδ. Αθήνα: Πατάκης 2018.

Μπενβενίστε, Ρίκα: Λούνα. *Δοκίμιο Ιστορικής Βιογραφίας*. Β' έκδ. Αθήνα: Πόλις 2018. (ΕΑ: 2017).

Sebald W.G.: Jean Amery und Primo Levi. In: Améry, Jean: *Πέρα από την ενοχή και την εξιλέωση*. Μτφρ.: Γιάννης Καλιφατίδης. Αθήνα: Άγρα 2009.

Φλάισερ, Χάγκεν: *Οι πόλεμοι της μνήμης. Ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος στη Δημόσια Ιστορία*. 4^η έκδ. Αθήνα: Νεφέλη 2012.

Deutsche und ins Deutsche übersetzte Literatur

Erll, Astrid: *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. Eine Einführung. 3. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler 2017.

Frei, Norbert (Hsg): *Hitlers Eliten nach 1945*. 10. Aufl. München: dtv 2020. (ΕΑ: Frankfurt a.M.: Campus Verlag 2003).

Frei, Norbert: *Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit*. Neuausgabe. München: Beck'sche Reihe 2012 (ΕΑ: München: C.H. Beck 1996).

Frei, Norbert: *1945 und wir. Das Dritte Reich im Bewußtsein der Deutschen*. Erw. Taschenbuchausgabe. München: dtv 2009. (ΕΑ: München: C.H. Beck 2005).

Friedländer Saul, Norbert Frei, Sybille Steinbacher u.a.: *Ein Verbrechen ohne Namen. Anmerkungen zum neuen Streit über den Holocaust*. München: C.H. Beck 2022.

Mitterer, Felix: *Jägerstätter*. Theaterstück. Innsbruck: Haymon Taschenbuch 2013.

Paulischin-Hovdar, Sylvia: *Der Opfermythos bei Elfriede Jelinek. Eine historiografische Untersuchung*. Wien Köln Weimar: Böhlau 2017. pdf.

Reich-Ranicki, Marcel: *Meine deutsche Literatur seit 1945*. 1. Aufl. Hrsg von Thomas Anz. München: Pantheon 2017.

Reich-Ranicki, Marcel: *Zur Literatur der DDR*. München: R. Piper & Co 1974. (=Piper 94).

Salzborn, Samuel: *Kollektive Unschuld. Die Abwehr der Shoah im deutschen Erinnern*. Berlin Leipzig: Hentrich & Hentrich 2020.

Welzer, Harald, Sabine Moller und Karoline Tschuggnall: „*Opa war kein Nazi*“. *Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis*. 9. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch 2015 (=Die Zeit des Nationalsozialismus). (EA: Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch 2002).

White, Hayden: *Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa*. Aus dem Amerikanischen von Peter Kohlhaas. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch 2015. (EA: Frankfurt a. M.: S. Fischer 1991, The John Hopkins University Press 1973).

Internetquellen

Βαρών-Βασάρ, Οντέτ: Πρόσωπα Ολοκαυτώματος στην έρευνα και στη λογοτεχνία. In: Βιβλιοπωλείο Λεξικοπωλείο σε συνεργασία με την Αθήνα 2018 Παγκόσμια Πρωτεύουσα Βιβλίου, 22.11.2018. <https://www.youtube.com/watch?v=WukpaEq2lGA> (25.9.2022).

Büchner, Georg: Brief an die Eltern in Darmstadt. In: <http://buechnerportal.de/werke/briefe/28-juli-1835-an-die-eltern-in-darmstadt> (25.9.2022).

Frei, Norbert: Im Gespräch mit Dr. Eberhard Büssel. In: a Forum, eine Sendung im Bayerischen Rundfunk, 6.9.2006 (29.10.2019).

Kliemens, Alfrun: Tagungsbericht: Literatur und Geschichte – Interdisziplinäre Ansätze zwischen Fakt und Fiktion. 04.06.2004-05.06.2004, Berlin In: In H-Soz-Kult 25.10.2004. <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-583> (30.10.2019).

SCHNITTSTELLEN VON LINGUISTIK UND DIDAKTIK

DIE TODESANZEIGE ALS FESTER BESTANDTEIL DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT

DIGENAKI AKYLA KATERINA¹

Abstract (Deutsch)

Hiermit werden zunächst die grundlegenden Merkmale der deutschen Todesanzeigen als bestimmte schriftliche Textsorte vorgestellt, die einer bestimmten Kommunikationsform (Anzeige) entsprechen. Danach wird die historische Entwicklung der Todesanzeigen (19. – 21. Jahrhundert) in Deutschland beschrieben, das heißt dass, die Todesanzeigen verändert wurden, um den gesellschaftlichen Anforderungen der Zeit zu entsprechen. Der evolutionäre Verlauf der Todesanzeigen folgt den verschiedenen Veränderungen des Todesbegriffs in der jeweiligen Gesellschaft, aus denen sich das entsprechende soziale Bewusstsein bildet. Heutzutage stellt der Tod im Allgemeinen ein Tabuthema in den westlichen Gesellschaften dar. Dennoch handelt es sich um eine alltägliche Tatsache, die es alle Menschen betrifft, beziehungsweise eine alltägliche Kommunikationssituation, weshalb es gut wäre, sie in den Lehrstoff für den Deutsch als Fremdsprachenunterricht aufzunehmen.

Abstract (Ελληνικά)

Αρχικά γίνεται λόγος για τα βασικά χαρακτηριστικά των γερμανικών αγγελιών θανάτου ως γραπτά κειμενικά είδη, τα οποία αντιστοιχούν σε μία συγκεκριμένη μορφή επικοινωνίας, την αγγελία. Στη συνέχεια, περιγράφεται η ιστορική εξέλιξη των συγκεκριμένων αγγελιών στη Γερμανία κατά την πάροδο των χρόνων (19^{ος} – 21^{ος} αιώνας) και αποδεικνύονται οι αντίστοιχες μορφοποιήσεις που δέχτηκαν, ώστε πάντα να εξυπηρετούν τις κοινωνικές απαιτήσεις. Η εξελικτική πορεία αυτών των αγγελιών συγχρονίζεται με τις διάφορες μεταβολές της έννοιας του θανάτου σε κάθε κοινωνία, άρα και με τη διαμόρφωση διαφορετικών κοινωνικών συνειδήσεων. Σήμερα, γενικώς η έννοια του θανάτου αποτελεί ένα θέμα ταμπού για τις δυτικές κοινωνίες. Παρόλ' αυτά δεν παύει να είναι καθημερινό ανθρώπινο γεγονός, μία μορφή επικοινωνιακής περίπτωσης. Γι' αυτό θα ήταν καλό να συμπεριληφθεί στη θεματολογία των εκπαιδευτικών συγγραμμάτων για τη διδασκαλία της γερμανικής ως ξένης γλώσσας.

1. *Todesanzeige nach der Text- und Textsortenlinguistik*

Todesanzeige stellt ein Teil der alltäglichen Zeitungen dar, also hat sie eine bestimmte Rolle bei der Information. Es geht um eine spezifisch strukturierte Textsorte, die einer bestimmten Textfunktion beziehungsweise einer bestimmten Textintention dient. Eine klare Definition für die Textsorte gibt Adamzik(1995, 29) an, die die Textsorte als bestimmte kommunikative Schemata zum Erfassen des Textes charakterisiert, die entsprechende „Verhaltensnormen“ für jeden kommunikativen sozialen Kontext erfüllen, also handlungsorientiert.

¹Katerina-Akyła Digenaki ist Studentin im Masterstudiengang „Schnittstellen von Linguistik und Didaktik, Theorie und Anwendungen“ der Universität Athen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Pragmatik und Semantik. E-mail: kadigenaki@gs.uoa.gr, katerinadigenaki@gmail.com.

Die Todesanzeige ist eine Kleinanzeige, die normalerweise in der Tageszeitung veröffentlicht wird. Heutzutage können die Todesanzeigen auch in digitaler Form vorliegen und den soziokulturellen Ansatz jeder Region deutlich markieren. Sie stellen eine Art der Familienanzeigen (zum Beispiel Geburtsanzeige, Heiratsanzeige) und einen festen Teilbereich der Presse dar (Eckkrammer 1996, 14). Die Textintention dieser Anzeige ist die „Bekanntmachung eines Todesfalls durch die nächsten Verwandten“ (Mayerhöfer 1986, 7).

2. *Bezeichnende Merkmale der Todesanzeigen*

Im Rahmen der vorliegenden linguistischen Auswertung der bestimmten schriftlichen Textsorte „Todesanzeige“ wäre es einsichtig, manche kennzeichnenden Merkmale von Todesanzeigen zu berücksichtigen. Anfangs kann man sich den nonverbalen Eigenschaften der Todesanzeige zuwenden. Mit anderen Worten werden diese Merkmale auf das äußere Erscheinungsbild der Todesanzeige bezogen. Eine solche nonverbale Eigenschaft ist der schwarze Rahmen, der als gemeinsames Merkmal aller Todesanzeigen bezeichnet wird. Diese Texteingrenzung kann sich in manchen Todesanzeigen auch doppelt einstellen. Die Todesanzeigen der Jahre 1914 bis 1929 werden von ausgeprägtem schwarzem Rahmen umgeben (Mader 1990, 27).

Ein zusätzliches nonverbales Charakteristikum, das in Todesanzeigen bemerkbar wird, ist ein Bild des/der Verstorbenen. Insbesondere in Süddeutschland und in manchen Sprachgemeinschaften erscheint dieses Merkmal von Todesanzeigen (Mader 1990, 31, Eckkrammer 1996, 93f., Lage-Müller 1995, 116). Am Anfang des 21. Jahrhunderts scheint es sogar, dass in Deutschland die Abbildungen der/des Verstorbenen in Todesanzeigen tabuisiert sind. Also waren die Fotos nicht üblich und kein unentbehrliches Merkmal (Spillner 2002, 460).

In meisten Todesanzeigen, unabhängig vom Entstehungsjahrhundert, umfassen verschiedene Symbole (zum Beispiel Kreuz, betende Hände oder Kelch). Kreuz kann als die positive Denkweise zur Überwindung des Todes anhand der christlichen Kirche interpretiert werden (Mader 1990, 362). Anders kann es das „Sinnbild des Leidens und des Todes“ deuten (Lage-Müller 1995, 112). Die symbolische Beigabe der betenden Hände von Albrecht Dürer wurde zu Beginn des 21. Jahrhunderts zu den neuen Symbolen für Todesanzeigen aufgenommen (Zeck 2001, 191).

Als ein nicht religiöses bezeichnendes Zeichen für die Todesanzeige kann eine Pflanze oder ein Tier sein, die beide aus der Naturwelt hervorgehen (zum Beispiel Rose, Palme, Lilie, Ähre, Schmetterling, Wolke, Taube, Pferd). Diese Naturbilder signalisieren einen natürlichen Vorgang des Lebens und des Todes möglicherweise. Dazu stehen in Relation die Begriffe des Beginns und des Endes entsprechend. Die Rose beziehungsweise die rote Rose könnte als Sinnbild der Liebe interpretiert werden (Mader 1990, 33, Bauer 1987, 32). Im christlichen Glauben deutet eine Rose die göttliche Liebe. Die Interpretation des roten Rosensymbols beruht auf Auferstehung, wenn es das Christus Blut signalisiert (Herder

Lexikon Symbole 1978, Mader 1990, 33). Noch ein Symbol, das auch in Todesanzeigen verwendet wird, ist die Palme „als Lebensbaum“ (Lurker 1990, 168f.).

Jede Todesanzeige kann eindeutig den grundsätzlichen Elementen der Textsorte „Todesanzeige“ dienen, aber sogar anhand des bestimmten Todesfalls, der Person und der Absicht der Sender. Über die Texthandlung der Todesanzeige gilt es also, dass die Berufsbezeichnung einen bestimmten gesellschaftlichen Status widerspiegelt (Eckkammer 1996, 57f.). In den Todesanzeigen des 19. Jahrhunderts wurden nur die prestigeträchtigen und ehrbaren Berufe angegeben. Die Angabe des Mädchennamens, die Verwendung des Namens des Mannes und oft auch die Einführung der Bekanntgabe des Berufs des Mannes zeigt unentbehrlich für die Todesanzeige einer Verstorbenen (Grüner / Helmrich 1994, 87). Dieses Vorgehen ändert sich ab 1929, dass damals gerade der Name der Frau genug schien (Grüner / Helmrich 1994, 86). Noch eine Besonderheit über die Frauen in der Todesanzeige ist, dass ab 1889 eine Schwägerin oder eine Schwiegermutter als ein bedeutendes Mitglied der Verwandtschaftsbeziehungen erkannt und normalerweise akzeptiert werden konnte (Grüner / Helmrich 1994, 88f.).

In älteren Todesanzeigen zeigte die Bekanntgabe des exakten Todeszeitpunktes und der Todesursache als ein grundsätzliches Element, wodurch die Todesanzeigen dieser Zeit sich mehr mit der Berichterstattung (Nachrichten) decken. Es galt vorwiegend bis im Jahr 1920 (Jürgens 1996, 232).

„Die Nennung des Geburtsdatums und organisatorische Angaben über Ort und Zeitpunkt der Trauerfeier und der Bestattung waren etwa bis zum Ende des 19. Jahrhunderts unüblich, hingegen wurden Todesursache, Todeszeitpunkt und Todesort zumeist ausführlich beschrieben“ (Grüner / Helmrich 1994, 70). Über das Geburtsdatum und Sterbedatum des/der Verstorbenen gilt es, dass das detaillierte Lebensalter in Todesanzeigen bis in die letzten Jahre des 20. Jahrhunderts eine Hauptinformation bedeutete. Darüber hinaus begann ab 1990 die Ersetzung des Lebensalters des verstorbenen Menschen in bestimmten Anzeigen dadurch, dass der Beginn und das Ende seines/ihrer Lebens eingefügt wurden (Piitulainen 1993, 157).

Außerdem sind die exakte Adresse des Sterbehauses und der Bestattungsort in einer begrenzten Anzahl von Todesanzeigen verfügbar (Grüner / Helmrich 1994, 94). In der Mitte des 20. Jahrhunderts wird eine vorherrschende Kontaktverweigerung von der Trauerfamilie in den meisten Todesanzeigen bemerkt, die weiter unten analysiert wird. Mit anderen Worten ist es möglich, dass die Todesanzeige nach der Beerdigung veröffentlicht wird (Lage-Müller 1995, 239).

Als eine typische Besonderheit der deutschsprachigen Todesanzeigen präsentiert sich auch die Verwendung von (Lebens-)Mottos, die 51,6 Prozent von Nachrichtenanzeigen ausmacht. Wenn man ein Motto in Todesanzeige beifügt, könnte es ein Spruch von der Bibel, eine Lebensweisheit sowie Sprichwort (zum Beispiel In der Dunkelheit leuchten die Sterne der Erinnerung), ein literarisches Zitat, (persönliche) Worte an/über der/die verstorbenen/-e Person (zum Beispiel Schön, dass wir ein Teil Deines bunten Lebens sein

konnten) oder manchmal „Dem Verstobenen in den Mund gelegt“ sein (zum Beispiel Wenn ihr an mich denkt, erinnert euch der Stunden, in welchen ihr mich am liebsten hattet) (Wolfrum 2019, 95). Die Funktionalität des Mottos wird hauptsächlich in Gedenkanzeigen und in Nachrichtenanzeigen bewahrt und scheint eine bedeutende Rolle bei der Verbreitung von Informationen zu spielen. Also gilt es für die beiden früher erwähnten Kategorien von Todesanzeigen (Gedenkanzeige und Nachrichtenanzeige), dass die Nutzung des Mottos zur Vermittlung des traurigen Ereignisses oder zur Emotionalität beiträgt. Also handelt es sich bei den Sprüchen um „eine aussterbende Konvention“ (Eckkrammer 1996, 444).

3. *Kategorisierung von Todesanzeigen*

Zur Kategorisierung der Todesanzeige wäre es insbesondere sinnvoll, die acht Handlungsmöglichkeiten dieser Anzeigen wahrzunehmen. Die hierarchische Reihe der Handlungsmöglichkeiten ist die Todesmitteilung, Ehrung und Würdigung, Kontaktherstellung beziehungsweise Kontaktverweigerung, Gefühlsäußerung, Danksagung, Handlungsanweisung, Metakommunikation und das Ausdrücken von Wünschen und Hoffnungen, die durch die folgenden Typen der Todesanzeige präsentiert und schon in Texthandlungen übersichtlich auch beschrieben werden (Lage-Müller 1995, 146).

Hiermit auf diese „Typologie der Textsortenklasse Todesanzeige“ wird die Todesanzeige in Nachrichtenanzeige, Kondolanzanzeige, Dankesanzeige und in Gedenkanzeige gegliedert. In der Monografie von Wolfrum (2019, 21-22) zum Thema kontrastive Analyse von griechischen und deutschen Todes- und Gedenkanzeigen wird die erste Kategorie (Nachrichtenanzeigen) als „klassische Todesanzeige“ bezeichnet. Linke (2001, 216) erachtet die „Prädikation über die verstorbene Person“ für Hauptsinn einer klassischen Todesanzeige. Bei diesen Anzeigen liegt der Fokus ausschließlich auf den deutschsprachigen Todesanzeigen. Diese Kategorie von Todesanzeigen umfasst die privaten Nachrichtenanzeigen mit oder ohne Angaben zur Bestattung und die institutionellen Nachrichtenanzeigen auch mit oder ohne Angaben zur Bestattung (Wolfrum 2019, 22). Der Unterschied zwischen den privaten und den institutionellen Nachrichtenanzeigen steht darauf, wie man sich von dem/der Verstobenen verabschieden will, beziehungsweise mit einer privaten Nachricht oder einer veröffentlichten Anzeige.

Unter der zweiten Hauptkategorie von Todesanzeigen „die Kondolanzanzeige“ versteht man, die bestimmte Absicht, Anteilnahme und Mitgefühl an die Hinterbliebenen zu bekunden und in gewisser Weise ihnen Beistand zu leisten. Diese Art der Todesanzeige wird in zwei Formen geteilt, die Form des privaten Briefs, als eine persönliche Trauerkarte und in der institutionellen Anzeige (mit der Überschrift „Nachruf“). Der Unterschied zwischen den zwei Typen von Kondolanzanzeigen ist wesentlich, dass die institutionellen Kondolanzanzeigen in der Stadt- und Landzeitung inseriert werden, aber üblicherweise nicht regelmäßig (Wolfrum 2019, 29).

Nach der Klassifizierung der Todesanzeigen von Wolfrum, stellt die Danksagung oder Dankesanzeige als dritte Form der Todesanzeige dar. Diese Form der Todesanzeige ist

vorwiegend in der Zeitung aus ländlichen Regionen zu lesen. Es wird häufig einzelne Personen gedankt und zu einer Vielzahl von Menschen nicht erwähnt (Wolfrum 2019, 30).

Die Gedenkanzeigen zeigen die vierte unterschiedliche Formulierung einer Todesanzeige zu sein. Der persönliche Verlust der Verwandten oder der Familie der verstorbenen Person wird wesentlich stark gefühlsvoll ausgedrückt, dadurch wird Mitleid erregt (üblicherweise in Form eines Gedichts oder Briefs) (Wolfrum 2019, 31).

4. *Todesanzeige heute*

Todesanzeige als ein 250-jähriger Typus von Anzeigen bildet ein Bestandteil der Bestattungs- und Trauerkultur, nachdem im gesellschaftlichen Kontext geprägt ist und in den letzten zwanzig Jahren einen bemerkenswert großen Veränderungsverlauf nimmt (Sörries 2008). Zwar kündigt sie einen Todesfall an, aber im Zuge der Jahre entspricht diese Bekanntmachung einer sozialen konventionellen Verhaltensnorm sowie einer Verpflichtung der Hinterbliebenen. Heutzutage zeigt diese konventionelle Modalität dennoch nicht so eine gezwungene Tat zu sein, denn immer mehr Menschen entscheiden sich selbst darüber, ob sie der Gemeinschaft über den Tod einer (nahestehenden) Person berichten wollen. Die trauernden Hinterbliebenen fühlen sich wahrscheinlich weder wohl, mit den Reaktionen der Gesellschaft konfrontiert zu werden, noch können sie den traurigen Zustand ihrer Familie bewältigen sowie bewusst machen. Auf diesen Fall kann heute man eine „anonyme Todesanzeige“ verfassen, also ohne Nachrichtenwert (Sörries 2003, 21-23). Heute kann man auch eine Todesanzeige in Internetseite sehen und eine direkte Reaktion mit einem „Like“ und Kommentaren darauf haben.

5. *Todesanzeige als fester Bestandteil der deutschen Gesellschaft*

Unter dem strukturellen Aspekt des Wechsels von Todesanzeigen wird die Struktur als die gesellschaftlich orientierte Form der Todesanzeige je nach den spezifischen Intentionen der Sprechhandlung festgelegt. Also bestimmen die entsprechenden Funktionen des jeweiligen Sprachhandlungsprozesses deutlich den Typus einer Todesanzeige, denn die sprachliche und die soziale Handlung variieren (Reduzierung und Typisierung der bestimmten Anzeige) (Linke 2001, 202-203). Es hat nicht mit einem algorithmisch strukturierenden Verhältnis zu tun, sondern mit einem ständig veränderten (und relevanten) Vorgehen, wie die Signifikation des Todes und der Trauer in Gesellschaft ist (Linke 2001, 203).

6. *Tod im gesellschaftlichen Kontext*

Im Jahr 1100 begann einen Wandel in Bezug auf das kollektive Schicksal sowie den Tod angesichts des neuen Begriffs der Individualität. Zweck war dann, wie man einzeln den Tod bewältigen kann. In diesem Zeitalter überwiegt hier die Angst vor dem Tod (Jones 1999, 27).

Die Singularisierung und Individualisierung von Trauer werden als eine bedeutende Implikation des thematischen und strukturellen Wechsels der Todesanzeigen herausgestellt, nachdem der Gottesdienst zur Trauer, die Totenmesse und die passende Trauerkleidung

allmählich verschwunden gehen. Im Rahmen dieses sozialen und ideologischen Kontextes geschieht die Veränderung beziehungsweise der Übergang von der Todesanzeige zu der Traueranzeige (Linke 2001, 216).

Nach dem Phänomen der „Individualisierung des Todes“ beziehungsweise der „privaten Trauerkultur“ spielten Erinnerungen und Gedächtnis nun eine größere Rolle als Versuch, die Verstorbenen auf ihrem Weg in Jenseits zu unterstützen (Fischer 2001, 15). Weiterhin kommen als letzte Elemente, die den Testmusterwandel und kulturellen Wechsel begleiten, die „Medialisierung“ von Trauer und das Verhältnis von Öffentlichkeit und Intimität vor (Wort-Paare: individuell vs. sozial, privat vs. öffentlich, persönlich vs. unpersönlich) (Schuster 2004, 43).

Fazit

Das Todesspektrum könnte auch eine spezielle Thematik in DaF-Didaktik darstellen, die tiefer beleuchtet werden müsste, so dass die Lernenden ihr Bewusstsein an sozialen Faktoren und entsprechenden Umständen erhöhen können. Auf diese Art und Weise wird die Sensibilisierung des Bewusstseins von Lernenden geschärft und die Lese- und Schreibkompetenz werden durch die Verwendung der Todesanzeige als schriftliches Lehrmaterial gefördert. Im Deutsch als Fremdsprachenunterricht könnte eine Todesanzeige oder eine Todes- / Trauerkarte auch die Kulturalität als neuer Begriff der Textlinguistik fördern, damit ein/-e Lernende die bestimmte Form des deutschsprachigen kommunikativen Sprechakts eigentlich verstehen und erfolgreich teilnehmen (Fix 2011, 75).

Literaturverzeichnis

Adamzik, Kirsten: *Textsorten – Texttypologie. Eine kommentierte Bibliographie*. Munster: Nodus 1995.

Bauer, Wolfgang / Dümotz, Irmtraud / Golowin, Sergius: *Lexikon der Symbole*. Wiesbaden: Fourier Verlag 1987.

Eckkrammer, Eva Martha: *Die Todesanzeige als Spiegel kultureller Konventionen. Eine kontrastive Analyse deutscher, englischer, französischer, spanischer, italienischer und portugiesischer Todesanzeigen*. Bonn: Romanistischer Verlag 1996.

Fischer, Norbert: *Geschichte des Todes in der Neuzeit*. Erfurt: Sutton 2001.

Fix, Ulla: *Texte und Textsorte – sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene*. 2. Aufl. Berlin: Frank & Timme 2011.

Grüner, Karl – Wilhelm/ Helmrich, Robert: Die Todesanzeige. Viel gelesen, jedoch wenig bekannt: Deskription eines wenig erschlossenen Forschungsmaterials. *Historical Social Research* 19.1(1994):70, 86, 87, 88f., 94.

Jones, Constance: *Die letzte Reise. Eine Kulturgeschichte des Todes*. München/Zürich: Piper 1999.

Jürgens, Frank: Textsorten- und Textmustervariationen am Beispiel der Todesanzeige. *Muttersprache* 106(1996): 232.

Lage-Müller, Kathrin von der: *Text und Tod. Eine handlungstheoretisch orientierte Textsortenbeschreibung am Beispiel der Todesanzeige in der deutschsprachigen Schweiz*. Tübingen: Niemeyer 1995.

Lexikon Symbole. 4. Aufl. Freiburg im Breisgau. Herder Verlag 1978.

Linke, Angelika: Trauer, Öffentlichkeit und Intimität. Zum Wandel der Textsorte „Todesanzeige“ in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Fix, Ulla / Habscheid, Stephan / Klein, Josef (Hrsg.): *Zur Kulturspezifik von Textsorten*. Band 3. Tübingen: Stauffenburg 2001:201, 202-203, 216.

Lurker, Manfred: *Wörterbuch biblischer Bilder und Symbole*. 4. Auflage. München: Kösel 1990.

Mader, Hans: *Es ist echt bitter: Todesanzeigen*. Hamburg: Germa-Press 1990.

Mayerhöfer, Claudia: *Trauerbriefe und Trauerreden*. Düsseldorf: Econ Taschenbuchverlag 1986.

Piitulainen, Marja-Leena: Die Textstruktur der finnischen und deutschsprachigen Todesanzeigen. In: Schröder, Hartmut (Hrsg.): *Fachtextpragmatik*. Tübingen: Narr Verlag 1993: 157.

Schuster, Britt-Marie: Textsortenbestimmung. In: Riecke, Jorg / Hünecke, Rainer / Pfefferkorn, Oliver / Voeste, Anja (Hrsg.): *Einführung in die historische Textanalyse*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2004: 43.

Sörries, Reiner: Anonyme Todesanzeigen – Ein Medium im Wandel? *Friedhof und Denkmal. Zeitschrift für Sepulkralkultur* 48 (2003): 21-23.

Spillner, Bernd: Tabubrüche in deutschen Todesanzeigen: ein interkultureller Einfluss? In: Rothe, Matthias / Hartmut, Schröder (Hrsg.): *Ritualisierte Tabuverletzung, Lachkultur und das Karnevaleske. Beiträge des Finnisch-Ungarischen Kultursemiotischen Symposiums*, 9. bis 11. November 2000, Berlin – Frankfurt (Oder). Frankfurt: Lang (= Studien zur Ethik in Ostmitteleuropa; Bd. 6) 2002: 460.

Wolfrum, Jutta: *Die „offizielle“ Begegnung mit dem Tod. Todes- und Gedenkanzeigen aus Griechenland und Deutschland – kontrastiv und interkulturell betrachtet*. Bamberg: University of Bamberg Press 2019:21-22, 29, 30, 31.

Zeck, Mario R.: „Erschüttert geben wir bekannt...“. Zur Illokution standardisierter Trauersprache in Todesanzeigen. In: Herzog, Markwart (Hrsg.): *Totengedenken und Trauerkultur. Geschichte und Zukunft des Umgangs mit Verstorbenen*. Stuttgart: Kohlhammer 2001: 191.

MASCHINELLE ÜBERSETZUNG: DIE ÜBERSETZUNGSSCHWIERIGKEITEN AM BEISPIEL VON WISSENSCHAFTLICHEN TEXTEN.

FILI KONSTANTINA-MARIA¹

Abstract (Deutsch)

Die Computerlinguistik ist ein Teilgebiet der Linguistik, das sich mit der Modellierung natürlicher Sprache aus rechnerischer Sicht befasst. Ein Anwendungsbereich der Computerlinguistik ist die maschinelle Übersetzung, die bei der Übersetzung von gesprochenen oder geschriebenen Texten eine sehr wichtige Rolle spielt. Maschinelle Übersetzung ist die Übersetzung eines Textes in einer Ausgangssprache in den entsprechenden Text in der Zielsprache. Im folgenden Beitrag beschäftige ich mich mit dem Bereich der maschinellen Übersetzung, indem ich die Schwierigkeiten untersuche, die beim Import deutscher Texte in eine Übersetzungsmaschine, genauer gesagt in die Übersetzungsmaschine "Google translate", auftreten. Ich möchte darauf hinweisen, dass sich diese deutschen wissenschaftlichen Texte mit dem Thema "Covid-19" beschäftigen. Ich gebe die deutschen Texte zunächst in Google Translate ein, so dass die automatische Übersetzung in die Zielsprache, d.h. Griechisch, erfolgen kann. Anschließend identifiziere, kategorisiere und kommentiere ich einige der von der maschinellen Übersetzung gemachten Fehler in vier Fehlerkategorien: Probleme in Grammatik und Syntax, lexikalische Lücken, Fehler in der Terminologie und bei zusammengesetzten Wörtern sowie sonstige Übersetzungsfehler. Abschließend führe ich meine Schlussfolgerungen und Beobachtungen aus den Fehlern, die ich in meiner Analyse identifiziert habe, auf und skizziere kurz die möglichen Implikationen/Herausforderungen im didaktischen Teil.

Abstract (Ελληνικά)

Η Υπολογιστική Γλωσσολογία είναι ένας τομέας της Γλωσσολογίας που ασχολείται με την μοντελοποίηση της φυσικής γλώσσας από υπολογιστική σκοπιά. Ένας τομέας εφαρμογής της Υπολογιστικής Γλωσσολογίας είναι η Μηχανική Μετάφραση, η οποία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη μετάφραση της προφορικής ή γραπτής γλώσσας κειμένων. Η αυτόματη μετάφραση είναι μια μετάφραση ενός κειμένου που είναι σε μια γλώσσα πηγής στο αντίστοιχο κείμενο στη γλώσσα-στόχο. Στην παρακάτω εισήγηση ασχολούμαι με τον τομέα της Μηχανικής Μετάφρασης, καθώς εξετάζω τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εισαγωγή γερμανικών κειμένων σε μηχανή μετάφρασης και πιο συγκεκριμένα στη μηχανή μετάφρασης „Google translate”. Θα ήθελα να επισημάνω, ότι τα γερμανικά αυτά επιστημονικά κείμενα πραγματεύονται το θέμα του „Covid-19”. Αρχικά εισάγω τα γερμανικά κείμενα στο Google Translate, ώστε να γίνει η αυτόματη μετάφραση στη γλώσσα-στόχο, δηλαδή τα ελληνικά. Έπειτα εντοπίζω, κατηγοριοποιώ και σχολιάζω κάποια από τα λάθη που κάνει η μηχανή μετάφρασης σε τέσσερις κατηγορίες λαθών: Προβλήματα στη γραμματική και στη σύνταξη, λεξικά κενά, λάθη στην ορολογία και τις σύνθετες λέξεις, άλλα-διάφορα μεταφραστικά λάθη. Τέλος, παραθέτω τα συμπεράσματα και τις παρατηρήσεις μου από τα λάθη που έχω εντοπίσει στην ανάλυσή μου και περιγράψω με λίγα λόγια τις πιθανές επιπτώσεις/ προκλήσεις στο κομμάτι της Διδακτικής.

¹ Η Νάντια Φίλη είναι απόφοιτη του τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΕΚΠΑ και μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΠΜΣ «Διεπαφές Γλωσσολογίας και Διδακτικής - ΕΚΠΑ». Εργάζεται ως καθηγήτρια Γερμανικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ έχει υπάρξει υπότροφος της DAAD.email: nantiafili123@yahoo.gr

Es gibt eine Wissenschaft, die sich mit der Struktur, der Geschichte, dem Erwerb oder dem Gebrauch der Sprache befasst. Diese Wissenschaft ist die Linguistik. Mit der Entwicklung der Technologie wird aber der Bereich der Computerlinguistik in den Hintergrund treten. Die Computerlinguistik ist die Wissenschaft, die sich mit den Computern und ihren Leistungen beschäftigt. Heutzutage ist zu beobachten, dass alle Menschen den Computer in ihrer Alltäglichkeit verwenden, nicht nur in ihrer Arbeit, sondern auch zu Hause. Kann aber die menschliche Arbeit von den Computern ersetzt werden?

Zuerst ist aber die Computerlinguistik zu erläutern. Die Computerlinguistik ist eine junge Disziplin. Sie ist zwar in den 80er Jahren entstanden, aber ihre große Entwicklung war in den 90er Jahren erkennbar. Gegenstand der Computerlinguistik ist die Verarbeitung natürlicher Sprache. Man weiß also, dass artifizielle Sprachen in der Informatik heutzutage benutzt werden und dass die Nutzer natürliche Sprachen sprechen. Zwischen diesen Spracharten steht die Computerlinguistik, die sozusagen eine Brücke für die Kommunikation des Menschen mit Maschinen baut. (Carstensen 2010, 2)

Die Computerlinguistik besitzt eine Vielfalt von Bereichen. Diese Anwendungsbereiche „können in verschiedenen Kategorien aufgeteilt werden“. Die maschinelle Übersetzung ist nur ein der zahlreichen Gebiete der Computerlinguistik. Die maschinelle Übersetzung auf Englisch „machine translation“ stellt einen Anwendungsbereich der Computerlinguistik dar und spielt eine sehr große Rolle in der Übersetzung der gesprochenen oder geschriebenen Sprache von Texten. (Αλεξάνδρη 2018, 10-11)

Heutzutage sind die Übersetzungen für verschiedene Firmen und Unternehmen *existentiell*. Genauer gesagt braucht man immer öfter Übersetzungen zu finden: man hat weder das Geld noch die Zeit, um die kleinsten fremdsprachlichen Texte, die allerdings heutzutage überall im Internet zu begegnen sind, zu einem privaten Übersetzungsbüro zu bringen. Diese oben genannten fremdsprachlichen Texte können sicher viele Formen besitzen, wie z.B. „Verträge, Geschäftsbriefe, Produktbeschreibungen oder Websites“. Es gibt schon verschiedene Softwares, die Texte solcher Art übersetzen können. (Jacob 2019: Online)

Was man daraus erschließt, ist die Tatsache, dass der gute bzw. erfolgreiche Gebrauch aller Systeme vom Nutzer abhängt: wenn der Gebrauch so eines Systems genau ein Dialog zwischen Menschen und Maschine ist, soll also der Nutzer die Umstände, unter deren dieser Dialog stattfindet, so gut wie möglich wissen. Beispielweise gibt es Systeme, die ihr Lexikon nach morphologischen Komponenten bauen, während andere Vollformen benutzen; ein Nutzer, der im idealen Fall solche Parameter weiß, kann das entsprechende Übersetzungssystem sicher besser benutzen. (Wenger 1995, 17)

Welche ist jedoch die Anatomie so eines Systems? Man kann sie wie folgend, nämlich in vier allgemeinen Bereichen, teilen: a) Source – Language: es handelt sich um die Ausgangssprache und alle Parameter (syntaktischen, lexikalischen, formalen, kulturellen usw.), die mit ihr zu tun haben; b) Analyse: es handelt sich um den Bereich, in dem der ausgangssprachliche Text vom System analysiert wird, so dass die jeweiligen Einheiten, die in die Zielsprache zu übertragen sind, gesammelt werden; c) Transfer – Module: es handelt sich um einen Bereich der maschinellen Übersetzung, in dem die analysierten Elemente (Phase b) in die Zielsprache

übertragen werden; d) Generation: es handelt sich um die Realisierung der vorherigen Prozesse, die zur Schaffung eines zielsprachlichen Textes anführen. (Αλεξανδρή 2018, 40)

An dieser Stelle ist auch die neuronale maschinelle Übersetzung zu erläutern. Die neuronale maschinelle Übersetzung ist noch ein Bereich der Computerlinguistik, der eine wichtige Rolle spielt. Mehr oder weniger kann man die neuronale maschinelle Übersetzung als eine Nachahmung der menschlichen Neuronen verstehen: genauso wie die menschlichen Neuronen dem Individuum erlauben, eine Sequenz von Entwicklungen vorzusehen, sieht auch ein System neuronaler maschineller Übersetzung auch die Möglichkeit vor, dass ein Element als Antwort auf einen vorher gegebenen Reiz kommt. Mit anderen Worten besitzt die neuronale maschinelle Übersetzung als Bereich der Computerlinguistik auch eine Menge von syntaktischen, lexikalischen usw. Parameter. Es ist zu erwähnen, dass diese Art von Übersetzungssystemen auf eine Menge von basischen linguistischen Erkenntnissen basiert, nämlich die Rekursion der grammatischen Regel jeder Sprache. (Ibanez 2020, Online)

Im Folgenden wird ein Beispiel des Gebrauchs der Neuronaler Maschinellen Übersetzung dargestellt. Der Input bzw. die Eingabe des Textes wird durch die grammatischen Regeln und das Lexikon bearbeitet und dann wird der Text in die Zielsprache übertragen, was also der Output darstellt.

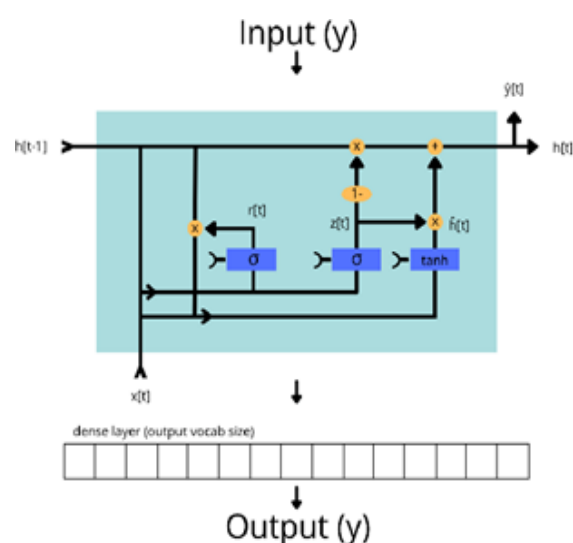


Abbildung 1: Framework for Machine Translation (Corallo et al., 2022)

Die Übersetzungsschwierigkeiten

Wenn die Rede über den Übersetzungsprozess außerhalb des Rahmens der Computerlinguistik ist, bleibt er besonders komplex. Die Systeme maschineller Übersetzung sind sicher nicht allmächtig. Das jeweilige Sprachpaar, nämlich die Ausgangssprache und die Zielsprache, sind mehr oder weniger nicht als kompatibel zu sehen: keinesfalls kann man behaupten, dass sie dieselben Ambiguitätsgebiete, dieselben syntaktischen Strukturen, Phraseologismen usw.

besitzen. Man kann viele solche Gebiete unterscheiden, wie zum Beispiel *kulturelle, stilistische, begriffliche, syntaktische, lexikalische* usw. Unterschiede (Von Hahn, 2007, 7 ff.). Die maschinelle Übersetzung im Rahmen der griechischen und deutschen Sprache als Sprachpaar besitzt viele Besonderheiten. Der Hauptunterschied ist derjenige der Syntax – die griechische Syntax ist frei, während die deutsche mehrere Regeln besitzt, wie zum Beispiel die Stelle des finiten und infiniten Verbs, die Sukzession von temporalen, kausalen, modalen und lokalen Attributen, usw. Man sollte jedoch die syntaktischen Unterschiede nicht als nur syntaktisch sehen; man soll vielmehr die Projektion der Syntax auf die Semantik bemerken. Aus dieser Perspektive ist es auch häufig, dass syntaktische Ambiguitäten, von den Systemen maschineller Übersetzung nicht korrigiert werden: wenn man auf Deutsch die Reihenfolge umstellt und sagt „*Die Maus ist die Katze*“, wird dann das System sicher annehmen, dass das agierende Element diese *Maus* ist, und auf dieser Weise wird das System die Phrase auf Griechisch wie folgend übertragen: **Το ποντίκι τρώει την γάτα.*

Ein weiteres Problem in diesem Bereich sind die verschiedenen Divergenzen bzw. mismatches, die man im Bereich der maschinellen Übersetzung bemerken kann. Bereiche des linguistischen Wesens wie zum Beispiel die *falschen Freunde (false friends)*, d. h. Wörter, die in den zwei Sprachen des jeweiligen Sprachpaars eine gemeinsame oder auch ähnliche morphologische Form aber tatsächlich nicht dieselbe Bedeutung besitzen, richten große Übersetzungsschwierigkeiten an.

Die lexikalischen Lücken sind mehr oder weniger als *Nichtentsprechungen* zu verstehen. Diese lexikalischen Lücken sind aus zwei Winkeln zu verstehen. Erst entstehen sie wegen der Tatsache, dass die Lexika zwei verschiedener Sprachen zueinander nicht völlig entsprechen: es gibt Wörter im griechischen Wortschatz, die man auf Deutsch nicht finden kann, und das Umgekehrte gilt auch. Das bekannteste und zwar völkische Beispiel so einer Nichtentsprechung ist das griechische Wort «*φιλότιμο*». Der zweite Winkel betrifft jedoch komplexere Elemente. Neben der nicht – vollen Entsprechung im Bereich des Lexikons, kann man auch die Nichtentsprechung im Bereich der Wortbedeutungen bemerken. Mit anderen Worten gibt es zum Beispiel das ausgangssprachliche Lexem A und das zielsprachliche Lexem B; A hat 5 möglichen Bedeutungen, während B 12 möglichen Bedeutungen hat: es ist wahrscheinlich, dass die nicht gemeinsamen Bedeutungen erst vom System ausgeschlossen werden; dann soll das System aus den gemeinsamen Bedeutungen diejenige aussuchen, die die möglichst geeignete ist. Wenn aber dieser Prozess mit Erfolg geleitet wird, bedeutet das nicht unbedingt, dass die finale Übersetzung tauglich ist: es ist auch möglich, dass diejenigen Bedeutungen, die zueinander am meisten entsprechen, jedoch nicht hundertprozentig kompatibel sind. (Αλεξανδρή 2018: 53)

Methodologie

Für die Forschung der Arbeit wurde das maschinelle Übersetzungssystem „Google Translate“ verwendet, das von Tausenden von Menschen der ganzen Welt gebraucht wird. Es ist ein mehrsprachiger Dienst und übersetzt einen schriftlichen Text von einer Sprache zu einer anderen Sprache. Mithilfe dieses Programms können etwa 110 Sprachen bearbeitet werden.

Was man tun sollte, ist, ganz einfach den unbekanntem Text oder die unbekanntem Wörter einzuführen und auf die automatische Übersetzung zu warten. (Μετάφραση Google: Online)

Um das Ziel aber zu erreichen, wurden konkreter zwölf deutsche Texte ausgewählt, in „Google Translate“ eingeführt und in der Zielsprache wiedergegeben und danach wurden die Übersetzungsfehler erkannt und analysiert. Das Thema dieser Texte lautet die Covid19-Pandemie. Alle Texte sind Informationsartikel aus dem Internet und konkreter aus Online-Zeitungen. Einige von diesen haben mit den Impfstoffen, den Reinfektionen, dem Unterschied zwischen Endemie, Epidemie und Pandemie, den Omikron-Varianten usw. zutun. Sie enthalten Terminologien bzw. Fachwortschatz und die Sprache ist zwar einfach in einigen Texten, aber in anderen Texten wird sie schwieriger.

Die ausgewählten Texte befassen sich mit einem solchen Thema, mit dem sich die ganze Welt immer mehr seit über zwei Jahren beschäftigt. Der Coronavirus ist leider zu unserem Alltag gekommen und es stellt ein Thema dar, das täglich überall diskutiert wird, wie z.B. in den Nachrichten, auf der Straße, in den Zeitungen.

Analyse

Die Übersetzungsschwierigkeiten der Texte werden in vier Kategorien gegliedert: Terminologie und Komposita, Lexikalische Lücken, Divergenzen und sonstige Fehler. Im Folgenden werden einige Abschnitte mit der griechischen Übersetzung und mit den Übersetzungsfehlern beobachtet:

| Deutscher Text | Griechische Übersetzung |
|--|--|
| Je länger die Pandemie dauerte und je länger etwa Schulen von Lockdowns betroffen waren, "desto stärker vulnerabel wurde die junge Generation". | Όσο περισσότερο διήρκεσε η πανδημία και όσο περισσότερο τα σχολεία επηρεάζονταν από τα lockdown , «τόσο πιο ευάλωτη γινόταν η νέα γενιά». |

In diesem Fall kann man einen Begriff aus dem Englischen beobachten, der nicht ins Griechische übersetzt worden ist. Der Begriff „Lockdown“ stellt einen weltweiten Begriff bzw. eine weltweite Terminologie dar und Covid-19 hat ihn an die Oberfläche getreten. Es ist ein Kompositum und konkreter ein englisches Kompositum und besteht aus „Lock + down“. Es heißt auf Griechisch «*αποκλεισμός, κλείδωμα*». Das stellt ein Fehler in Bezug auf die Terminologie dar.

| Deutscher Text | Griechische Übersetzung |
|--|---|
| Der Rückgang der menschlichen Aktivität im Zuge der Beschränkungen macht sich auch in | η μείωση της ανθρώπινης δραστηριότητας ως αποτέλεσμα των περιορισμών γίνεται αισθητή και |

| | |
|---|---|
| der Tierwelt bemerkbar, berichten Forscher. | στον κόσμο των ζώων, αναφέρουν ερευνητές. |
|---|---|

Nach Pons bedeutet der Ausdruck „im Zuge“ *«κατά την πορεία»* und nicht *«ως αποτέλεσμα»*. Das stellt natürlich einen lexikalischen Fehler bei der griechischen Wiedergabe dar. Die richtige Übersetzung ist also: *«κατά την πορεία των περιορισμών»*.

| Deutscher Text | Griechische Übersetzung |
|--|---|
| Denn einige tierische Städter sind sehr vom Abfall oder von der Fütterung durch den Menschen abhängig geworden, ... | Επειδή ορισμένοι κάτοικοι των ζώων έχουν γίνει πολύ εξαρτημένοι από τα απορρίμματα ή που τρέφονται από ανθρώπους , ... |

Die Wiedergabe des Übersetzungssystems für die Präpositionalphrase „von der Fütterung durch den Menschen“ stellt einen grammatischen Fehler dar. Das Adjektiv „abhängig“ wird mit der Präposition „von“ verfasst. Das heißt an dieser Stelle, dass die Ausdrücke des Satzes „Abfall“ und „der Fütterung durch den Menschen“ sich auf das Adjektiv „abhängig“ beziehen. Bei der griechischen Übersetzung sieht man das nicht. Eine bessere Version hier ist: *«... πολύ εξαρτημένοι από τα απορρίμματα και από την τροφή μέσω των ανθρώπων (που δίνουν οι άνθρωποι)»*.

| Deutscher Text | Griechische Übersetzung |
|--|--|
| Ein klassisches Beispiel für eine epidemische Infektionskrankheit sind die Pocken, welche zu Beginn des 16. Jahrhunderts von den Europäern nach Amerika eingeschleppt wurden. | Κλασικό παράδειγμα επιδημικής μολυσματικής νόσου είναι η ευλογιά, την οποία έφεραν στην Αμερική οι Ευρωπαίοι στις αρχές του 16ου αιώνα. |

An dieser Stelle geht es um einen grammatischen Fehler. Bei der griechischen Übersetzung wird als Subjekt das Agens „von den Europäern“ erwähnt. Das Subjekt ist aber „die Pocken“, dass im Hauptsatz steht und „welche“ bezieht sich auf die Pocken. Das Passiv hier (eingeschleppt wurden) wird als Aktivform verwirklicht. Man kann die folgende Übersetzung berücksichtigen: *«..., η οποία εμφανίστηκε στην Αμερική στις αρχές του 16ου αιώνα από τους Ευρωπαίους»*.

| Deutscher Text | Griechische Übersetzung |
|----------------|-------------------------|
|----------------|-------------------------|

| | |
|---|---|
| Weiterhin offen sei die genaue Wirksamkeit von Schulschließungen auf die Eindämmung der Ausbreitung des Virus. | Η ακριβής αποτελεσματικότητα του κλεισίματος των σχολείων για τον περιορισμό της εξάπλωσης του ιού παραμένει ανοιχτή. |
|---|---|

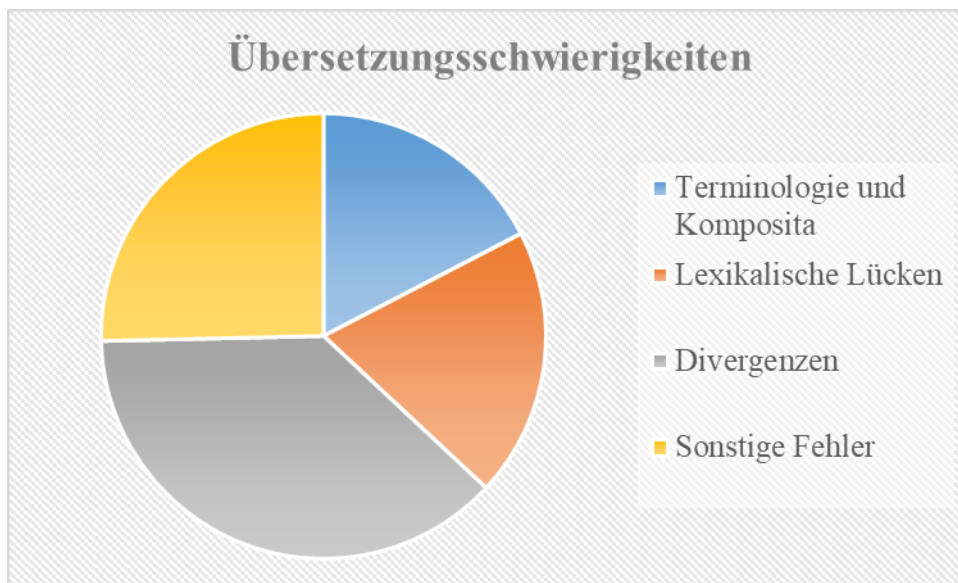
In diesem Fall wird das Adverb „weiterhin“ kaum übersetzt. Besser kann man sagen: «*Επιπλέον η ακριβής αποτελεσματικότητα ...*».

| Deutscher Text | Griechische Übersetzung |
|--|---|
| Dass eine endemische Infektionskrankheit eines Tages ausgerottet wird, ist aus heutiger Sicht höchst unwahrscheinlich. | Από τη σημερινή σκοπιά, είναι εξαιρετικά απίθανο μια ενδημική λοιμώδης νόσος κάποια μέρα να εξαλειφθεί. |

In diesem Fall geht es um einen syntaktischen Fehler. Eine neugierige Reihe der Wörter bei der griechischen Übersetzung ist leicht erkennbar. Zuerst wird der Teil „ist aus heutiger Sicht höchst unwahrscheinlich“ und danach der übrige Satz mit der Konjunktion „dass“ übersetzt. Normalerweise beginnt der Satz mit dem Nebensatz, damit es einen Nachdruck gibt und das Übersetzungssystem sollte auch mit dem Nebensatz beginnen, wird der Nachdruck sonst verloren. Google Translate könnte besser als im Folgenden übersetzen: «*Μια ενδημική λοιμώδης νόσος κάποια μέρα να εξαλειφθεί από τη σημερινή σκοπιά, είναι εξαιρετικά απίθανο*».

Schlussfolgerungen: Übersetzungsschwierigkeiten

Wie schon erwähnt, wurden in dieser Arbeit zwölf Texte analysiert. In der folgenden Tabelle werden die Ergebnisse der Analyse in Zusammenhang mit diesen vier Fehlerkategorien vorgelegt:



Die Gesamtzahl der Übersetzungsschwierigkeiten war 138 Fehler und die meisten Fehler betreffen Divergenzen (52 Divergenzen). Danach wurden 35 sonstige Fehler (syntaktische und sonstige Fehler), 27 lexikalische Fehler gesammelt und 24 sind Fehler im Hinblick auf die falsche Wiedergabe der Terminologie und Komposita. Wie man beobachten kann, liegen die morphosyntaktischen bzw. grammatischen Fehler an erster Stelle der Übersetzungsschwierigkeiten und die häufigsten Fehler nach den Divergenzen stellen die sonstigen Fehler bzw. syntaktische Fehler dar.

Übersetzungsschwierigkeiten und Didaktik

Und welche ist die Rolle der Didaktik im Bereich der maschinellen Übersetzung bzw. der Übersetzungsschwierigkeiten? Die Schüler können einerseits von der maschinellen Übersetzung profitieren. Der Grund liegt darin, dass die Lehrkraft Korpora für den Klassenraum geben kann, und die Schüler begreifen auf diese Weise, wie ein Übersetzungssystem wie „Google Translate“ funktioniert. Das heißt genauer, dass die Lerner beispielsweise einer Fremdsprache die Unterschiede und die Ähnlichkeiten zwischen beide Sprachen beobachten können. Sie haben die Möglichkeit, wie die Übertragung von der Ausgangssprache in der Zielsprache durch ein solches Übersetzungssystem verwirklicht werden kann. Es ist sehr wichtig und hilfreich für die Lerner zu begreifen, was der Sprachvergleich mit dem Einsatz authentischer Texte bedeutet und was für Fehler das System macht, z.B. syntaktische und grammatische Fehler.

Andererseits ist es eine gute Gelegenheit für die Schüler zu verstehen, dass solche Übersetzungssysteme nicht zuverlässig für den Fremdspracherwerb sind. Das ist darauf

zurückzuführen, dass das System viele und zahlreiche Fehler macht und die Schüler können sich auf dieses System nicht stützen, sie können nämlich durcheinanderkommen.

Schlussfolgerungen

Die maschinelle Übersetzung ist ein nützliches Instrument, dass zur Erleichterung von bürokratischen wie auch alltäglichen Prozessen bzw. zur Erleichterung des produktiven Prozesses dient. „Google Translate“ wird täglich von tausenden Menschen der Welt heutzutage verwendet und es stellt ein Kommunikationsmittel und ein schnelles Übersetzungsmedium dar. Aber wie schon beobachtet, gibt es einige Nachteile. Der Hauptnachteil ist der Mangel an Sprachdaten, Subsprachen, Phraseologismen und Syntax. In manchen Fällen wurden syntaktische Probleme von der Ausgangssprache zur Zielsprache beobachtet und das ist darauf zurückzuführen, dass jede Sprache unterschiedliche syntaktische Regeln hat. Und in einigen Fällen konnte das System die semantischen Relationen zwischen Deutsch und Griechisch nicht erkennen. Aus diesem Grund gab es mehrere Lexikalische Lücken. Diese Fehler aber können den Sinn und die Bedeutung eines ganzen Textes ändern und die Leser verwirren. Wenn aber der Nutzer die Schwächen des Systems und die Art weiß, wie ein solches Übersetzungssystem funktioniert, kann er viele Fehler vermeiden. Es ist zweifellos zu betonen, dass die maschinelle Übersetzung die menschliche Übersetzung auf keinen Fall ersetzen kann. Der Mensch verfügt über mehr Wissen und persönliche Erfahrungen. Der Computer im Gegensatz zum Menschen verfügt über keine inhärenten Sprachverarbeitungsmechanismen. Man kann behaupten, dass so ein System für ein niedriges Sprachniveau ohne viele Ansprüche geeignet ist. Was man aber daraus erschließt, dass trotz der zahlreichen Fehler viele Übersetzungen vom System nicht völlig als erfolglos betrachtet werden können. Der Grund liegt darin, dass das System die Kohärenz der Texte halten.

Literaturverzeichnis

Carstensen, K. – U., Ebert, Ch., Ebert, C., Jekat, S., Klabunde, R. & Langer, H. (Hrsg.): *Computerlinguistik und Sprachtechnologie. Eine Einführung*. 3. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Spektrum Akademischer Verlag 2010.

Wenger, Karsten: *Einführung in die Computerlinguistik*. Vorlesung WS 1995 – 1996 am Zentrum für Informations- und Sprachverarbeitung. Universität München 1995.

Griechische Quellen

Αλεξανδρή, Χριστίνα : *Υπολογιστική Γλωσσολογία. Ελληνικά – Γερμανικά*. Εκδόσεις Παπασωτηρίου. Αθήνα 2018.

Internetquellen

Corallo L., Li G., Reagan K., Saxena A., Varde A., Wilde B.: A Framework for German-English Machine Translation with GRU RNN 2022. In:

<https://www.semanticscholar.org/paper/A-Framework-for-German-English-Machine-Translation-Corallo-Li/d73c3c79a4e9c3d5eb01f13efb3fa1a1f74bb35c>

Ibanez, Frédéric (2020): Was Sie über den Bereich neuronale Übersetzung unbedingt wissen sollten. In:

<https://www.alphatrad.at/aktuelles/neuronale-uebersetzung>

Jacob, Sophie: Maschinelle Übersetzung – Wann lohnt es sich für Unternehmen? (2019). In:

<https://www.zielbar.de/magazin/maschinelle-uebersetzung-unternehmen-22071/>

Von Hahn, Walter: Einführung in die maschinelle Übersetzung. Grundlagen, Probleme und Lösungswege 2007. In:

<https://nats-www.informatik.uni-hamburg.de/pub/MachineTranslation/VeranstaltungsMaterial/EinfuehrungMU.pdf>

Μετάφραση Google. In:

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%B5%CF%84%CE%AC%CF%86%CF%81%CE%B1%CF%83%CE%B7_Google

ANGLIZISMEN IN DaF-LEHRWERKEN DER NIVEAUS A1-C1

LYMPEROPOULOU GEORGIA¹

Abstract (Deutsch)

Jugendliche *relaxen*, hören *Hip-Hop* und finden etwas *mega cool* oder *nice*, Im Finanzbereich ist häufig die Rede von *Performance* und *Benchmark*, im Berufsleben arbeiten die Menschen im *Home-Office* und schreiben an Ihren *Manager*; im Kaufhaus gibt es *Sales*, im Fernsehen wird über *mehr Internet*, *mehr Speed* geworben und die Menschen lassen sich gegen Covid-19 *boostern*. Anglizismen haben schon lange ihren Weg in die deutsche Sprache gefunden. Kaum hört man derzeit einen Muttersprachler sprechen, ohne dabei Anglizismen zu verwenden. Anders gesagt sind sie ins Deutsche integriert und gehören somit zu der authentischen Sprache. Inwiefern wird aber die authentische Sprache im DaF-Unterricht berücksichtigt? Sind Anglizismen in den Lehrwerken inbegriffen, oder wird den DaF-Lernenden eine Sprache vermittelt, die der alltäglichen Realität nicht entspricht? In welchem Zusammenhang steht das Sprachniveau mit den Anglizismen in den Lehrwerken? Zur Beantwortung dieser Fragen werden DaF-Lehrwerke der Niveaustufen A1-C1 untersucht.

Abstract (Ελληνικά)

Οι νέοι «τσιλάρουν» (chill), ακούνε «hip-hop» και βρίσκουν κάτι «σούπερ κουλ» ή ωραίο (nice). Στον χρηματοοικονομικό τομέα, το «performance» και το «benchmark» συζητούνται συχνά, στην επαγγελματική ζωή οι άνθρωποι εργάζονται στο «home-office» και στέλνουν «email» στον «μάνατζερ» τους. Στα πολυκαταστήματα υπάρχουν επιγραφές εκπτώσεων «sales», στην τηλεόραση διαφημίζεται το γρήγορο ίντερνετ (mehrspeed) και οι άνθρωποι κάνουν εμβόλιο «booster» κατά του Covid-19. Οι αγγλισμοί έχουν καθιερωθεί πλέον στη γερμανική γλώσσα. Είναι σχεδόν αδύνατο ένας φυσικός ομιλητής της γερμανικής να μην χρησιμοποιήσει αγγλισμούς. Με άλλα λόγια, οι αγγλισμοί είναι ενσωματωμένοι στη γερμανική και έτσι ανήκουν στην αυθεντική γλώσσα. Παρόλα αυτά, λαμβάνεται υπόψη αυθεντική γερμανική γλώσσα στο μάθημα της γερμανικής ως ξένης γλώσσα και αν ναι, σε ποιο βαθμό; Περιλαμβάνονται αγγλισμοί στα διδακτικά εγχειρίδια ή διδάσκονται οι μαθητές της γερμανικής μια γλώσσα που δεν ανταποκρίνεται στην καθημερινή πραγματικότητα; Τέλος, πώς σχετίζεται το γλωσσικό επίπεδο με τους αγγλισμούς στα διδακτικά εγχειρίδια; Για να απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα, εξετάζονται διδακτικά εγχειρίδια της γερμανικής ως ξένης γλώσσας στα επίπεδα A1 – B1.

Einleitung

Jugendliche *relaxen* hören *Hip-Hop* und finden etwas *mega cool* oder *nice*, in dem Finanzbereich kommt häufig die Rede von *Performance* und *Benchmark*, im Berufsleben arbeiten die Menschen im *Home-Office* und schreiben an Ihren *Manager*; im Kaufhaus gibt es *Sales*, im Fernsehen wird über *mehr Internet*, *mehr Speed* geworben und die Menschen

¹Georgia Lympelopoulou ist Deutschlehrerin und postgraduierte Studentin im Masterstudiergang „Schnittstellen von Linguistik und Didaktik“ des Fachbereichs für Deutsche Sprache und Literatur an der Nationalen und Kapodistrias Universität Athen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Fragen linguistischer Analyse und DaF-Didaktik. E-mail Adresse: tzortzina.lympelopoulou@gmail.com

lassen sich gegen Covid-19 *boostern*. Der Anglizismus des Jahres 2021 befindet sich in diesem Abschnitt und könnte nichts anderes als *boostern* sein. Anglizismen haben offenbar ihren Weg in die deutsche Sprache gefunden.

Das Neologismus Wörterbuch 2004 (Herberg/Kinne/Steffens) beweist die quantitative Zunahme entlehnter Wörter aus dem Englischen (vgl. Barz 2008, 39). Mindestens 40% der Lexeme und Bedeutungen der 1990er Jahre werden als Übernahmen aus dem Englischen registriert, weitere 20% als Wortbildungen eines englischen und eines indigenen bzw. deutschen Wortes (ebd.). Viereck 2004 bezeichnet dies als eine „nicht zu bremsender Siegesetzung“, Munske 2004 als einen „ständigen Zufluss neuer Wörter“ und Eiseberg 2001 spricht von einer „epidemischen Ausbreitung“ (ebd.). Nennen wir es, wie es möge, der Einfluss des Englischen in die deutsche Sprache ist unverkennbar.

In dieser Arbeit werden Anglizismen sowohl auf theoretischer als auch auf praktischer Ebene untersucht. Im theoretischen Teil wird der Begriff Anglizismus erläutert. Darüber hinaus wird auf einige Anwendungsbereiche eingegangen, in denen Anglizismen häufig eingesetzt werden, und schließlich werden die Faktoren und Gründe für den Einfluss des Englischen in die deutsche Sprache dargestellt. Der praktische Teil ist eine Untersuchung, indem überprüft wird, ob und inwieweit Anglizismen in den DaF Lehrwerken präsent sind. Dazu werden bestimmten Lehrwerken der Niveaus A1, A2, B1, B2, C1 untersucht.

Theoretische Grundlagen

Kernwort, Fremdwort und Lehnwort

Zunächst² wäre es sinnvoll die Begriffe Kernwort, Fremdwort und Lehnwort zu erläutern, damit der Begriff Anglizismus besser definiert und verstanden werden kann. Als Kernwörter werden alle Nichtfremdwörter bezeichnet; es kommt in erster Linie auf Wörter im Gegenwartdeutschen an und nicht darauf, woher sie stammen. Der Kernwortschatz des Deutschen besteht aus zwischen 8.000 und 9.000 Wörtern mit einfachen Stämmen ohne interne morphologische Grenze. Beispiele Kernwörter aus allen Wortarten wären: *Mensch, Wasser, blau, klein, leben, wohnen, hier, dort, auf, von* etc.

Die normalen Sprecher des Deutschen können ein Fremdwort leicht erkennen, ohne fremdsprachliches Wissen zu haben. Auch wenn sie andere Sprachen können, reichen ihnen ihre Deutschkenntnisse, um Fremdwörter zu erkennen. Somit handelt es um ein Fremdwort, „wenn ein Wort fremde Eigenschaften hat, die der Normalsprecher einer fremden Sprache zuschreibt“. Typisch dabei sind Präfixe wie *ex (extern), prä (präsent)* und *in (initiativ, indirekt)* oder Suffixe wie *-age (Massage) -iere (Premiere)*.

„Anders als das Fremdwort ist ein Lehnwort in den Kernwortschatz integriert“ und wird auch von Normalsprechern als nicht fremd behandelt. Es gibt Fälle, in denen Lehnwörter

² Zur Darstellung vom Kapitel 1.1 orientiere ich mich an Eisenberg 2011: 16-34.

bei der Übernahme als Kernwortschatzwörter aussehen, sich aber in der Verwendung ändern. Beispiele sind: *Boss, streiken, starten, Lift, grillen, Toner, tippen* etc.

Zum Begriff des Anglizismus

Zum Begriff des Anglizismus gibt es zahlreiche Definitionen. Anglizismen werden als „jede Erscheinung einer einheimischen Sprache verstanden, die auf Transferenz der englischen Sprache zurückgeht. Anglizismus wird dabei als Oberbegriff für alle Varietäten der englischen Sprache aufgefasst. Ein Anglizismus ist ein deutsches Sprachzeichen unabhängig davon, ob er eine im englischen Sprachgebrauch übliche Bedeutung wiedergibt oder nicht“ (Busse 2001: 134)³. Eisenberg betrachtet Anglizismen als ein Phänomen, dass im Deutschen ein breites Spektrum von „linguistic units starting with morphemes and ending up with phrases, which are used in German and whose form or meaning or whose form and meaning can be said to originate in English“ umfasst (Burmasova 2010, 33 zit. nach Eisenberg 2004, 126).

Nach Kupper „sind Anglizismen Neologismen, die durch Entlehnung (im weitesten Sinne) entstanden sind und die sich von anderen Entlehnungsarten durch das spezifizierende Merkmal einer Entlehnung aus der englischen Sprache unterscheiden. Anglizismen kann man des Weiteren in Entlehnungen aus dem amerikanischen oder dem britischen Englischen oder aus anderen englischsprachigen Ländern kategorisieren“ (vgl. Uhlig: 2018, 6).

Grob gesagt sind Anglizismen Entlehnungen aus dem britischen und amerikanischen Sprachgebiet, die im Gebrauch nicht eingedeutscht wurden⁴. Wenn man von Entlehnungen spricht, dann ist Sprachkontakts eine notwendige Bedingung. „Die einfachste Art des Einflusses, den eine Sprache auf eine andere ausüben kann, besteht in der Entlehnung von Wörtern“ (Burmasova 2010,19 zit. nach Sapier 1961, 174). Folglich wäre ohne Sprachkontakt keine Rede von Anglizismen, Neologismen etc.

Außerdem taucht aufgrund des starken Einflusses des Englischen auf den Deutschen häufig der Begriff Denglisch auf. Laut DWDS lässt sich der Begriff entweder als „eine Mischsprache aus Deutsch und Englisch“ oder abwertend als „aus Prestige Gründen von englischen Wörtern, Wortbestandteilen oder Ausdrucksweisen durchsetztes Deutsch oder als störend empfundenen englischer Ausdruck im Deutschen“⁵ bezeichnen.

Abgrenzung von den Begriffen Neologismus und Internationalismus

³ Definition aus dem Deutschen Fremdwörterbuch OWID des IDS Instituts. Online: <https://www.owid.de/artikel/405383>

⁴ Die Unterteilung in Amerikanismen und Britizismen ist problematisch und wurde von vielen Wissenschaftlern aufgegeben (vgl. Burmasova 2010: 32 zit. nach Yang 1990: 8f).

⁵ Definition aus DWDS. Online: <https://www.dwds.de/wb/Denglisch>

In der Sprachwissenschaft wird häufig auf Anglizismen, Neologismen und Internationalismen Bezug genommen. Was bedeuten aber diese Begriffe? Unterscheiden sie sich vom Begriff des Anglizismus überhaupt?

In der deutschen Sprache sind Neologismen in den letzten Jahren Gegenstand nicht nur der linguistischen Forschung, sondern auch der wissenschaftlich fundierten Lexikografie geworden (Steffens, al-Wadi 2014, 4). „Der Begriff Neologismus (der Fachsprache der Linguistik) bezieht sich auf neue Lehnwörter, Schöpfungen und Wortbildungen, die von der Standardsprache in Form oder Bedeutung oder beidem abweichen“ (Elsen 2003, 68). Neologismen entstehen um neue Gegenstände bzw. Konzepte z.B. in der Technik, Wissenschaft und Politik zu benennen (vgl. Uhlig: 2018, 5). Die Werbesprache spielt bei ihrer Entstehung eine wesentliche Rolle und viele entstanden letztlich aufgrund der Coronapandemie. Laut KUPPER (2007, 75) kann der Begriff „Neologismus“ daher als eine Art Hyperonym „[...] für jegliche lexikalische Innovation aufgefasst werden, sofern der neue Ausdruck sich bereits im Stadium der Adoption, bzw. eher schon der Selektion, befindet.“ (vgl. Uhlig: 2018, 6). Somit könnte angenommen werden, dass der Begriff Anglizismus ein Hyperonym zum Neologismus ist und dass er mithilfe spezifizierender Merkmale von seinem übergeordneten Begriff begrenzt wird (vgl. Uhlig 2018, 6). Beispiele von Neologismen wären laut OWID⁶ *Bitcoin, Influencer, Mikroapartment, Tunnel, Social Freezing, Webinar* etc.

Im Englischen heißt es *television*, im Niederländischen *televisie*, im Französischen *télévision*, im Italienischen *televisione* und im Portugiesischen *televisão* aber im Deutschen *Fernsehen* und im Dänischen *fjernsyn* (vgl. Braun, 2005). Solche interlingualen Übereinstimmungen heißen Internationalismen und man findet sie häufig in den mehrsprachigen Wortbüchern. Nach Schaefer (1990,39) haben Internationalismen eine gleiche bzw. ähnliche Bedeutung und Form, ihre grammatikalische und orthographische Gestalt könnte mehr oder weniger abgewandelt sein, und sind hauptsächlich ohne Übersetzung verständlich (vgl. Uhlig 2018, 7). Sie kommen gleichzeitig in mehreren Sprachen vor und werden in mehreren Sprachen verwendet, wobei diese Sprachen meist miteinander genetisch verwandt sind (vgl. ebd.). Sie sind entweder einer Nationalsprache entlehnt oder Wortbildungen, die aus lateinischen und/oder griechischen Morpheme stammen (ebd.). Somit lässt sich der Begriff „Internationalismus“ vom Begriff des „Anglizismus“ unterscheiden, indem Internationalismen gleichzeitig in vielen Sprachen vorkommen, in denen sie auch verwendet werden. Paradebeispiele von Internationalismen sind *Kaffee, Foto, Hotel, Demokratie, Gitarre, Kritik, Liste, Kilo, Komma* etc.

Anglizismen und deren Gebrauch

⁶ Das Portal für wissenschaftliche korpusbasierte Lexikografie und Lexikologie des Instituts für Deutsche Sprache. OWID ist die Abkürzung für Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch.

Betrachtet man die Gebrauchsfelder der Anglizismen, bemerkt man, dass sie häufiger in den Fach- und Sondersprachen vorkommen. Die umgangssprachlich eingestuften Anglizismen sind lediglich in den Bereichen der Jugend- und Werbesprache und des Journalismus präsent (Busse 2001, 143).

Anglizismen in der Jugendsprache

Eine Vielzahl von Anglizismen ist in der Jugendszene zu beobachten. „Jugendliche pflegen innerhalb von Gleichaltrigen-Gruppen eine Sprechsprache, die sich durch Besonderheiten auf lexikalischer, phraseologischer, syntaktischer und diskursbezogener Ebene von standardsprachlichen Mustern unterscheiden kann“ (Zifonun 2000, 69). Die Gemeinsamkeiten in der Sprache der Jugendliche ist auf die Globalisierung zurückzuführen und beruht auf ihren Interessensphären in den Bereichen der Musik, Unterhaltungs- Spiel- und Freizeitkultur (vgl. ebd.). Die Jugendsprache dient somit der sprachlichen Identifikation nach innen und Abgrenzung nach außen (vgl. Busse 2001,148).

Zahlreiche Anglizismen gehören zu dem Slang. Solche Wörter sind z.B. *aggro*, *bitch*, *cheapo*, Tabuwörter wie *motherfucker*, Wörter in der Umgangssprache, wie *chillout*, *fave*, *mogul* etc. (ebd.)In der Jugendsprache entsprechen Anglizismen und andere entlehnte Wörter einem Benennungsbedarf der Realien des Musik-, Mode- und Unterhaltungsbereichs; Beispiele dafür sind *Hip-Hop*, *raven*, *Metal*, *Punkrocker*, *Dreadlocks* (vgl. Zifonun 2000, 71). „Luxurierende“ Verwendung von Anglizismen dienen der „Sprachökonomie, Ausdrucksvariation, Expressivität, Euphemisierung bzw. Tabu-Umschreibung, Prestigewert bzw. konnotativer Wert“ (ebd.).

Androutsopoulos unterscheidet 1998 zwischen zwei jugendsprachlichen Motivationskontexte in denen Anglizismen verwendet werden (vgl. ebd.). Der eine Motivationskontext ist die Konstruktion sozialer Identität, wo die Jugendliche mit dem exzessiven Gebrauch von Anglizismen als anglophon, weltoffen (auch für subkulturelle Strömungen) und international ausgewiesen sein sollten (vgl. Zifonun 2000, 71). Das zweite Motiv betrifft das Thema ‘Formulieren‘. Die Kreativität, Originalität und der spielerische Umgang mit Sprachmaterial zeigen sich in dem Gebrauch von Anglizismen und ihrer Integration (vgl. ebd.).

Was die semantische Integration der Anglizismen in der Jugendsprache betrifft, ist die Bedeutung der entlehnten Wörter in der Nehmersprache immer weiter entfernt von der in der Ausgangsprache (semantic drift) genau wie bei *Sound*, *Song*, *Power* (vgl. Zifonun 2000, 72). „Als Sound zählen nur Klangqualitäten, die von einer Musikgruppe, einem Instrument hervorgebracht werden oder die einem Song eigen sind, der wiederum nur eine besondere Art von Vokalmusik ist (ebd.). Anglizismen decken auch den Bedarf an neuen charakterisierenden wertenden Adjektiven wie *ruff/rough*, *tuffltough* (auch: *taff*, G.Z.), *stränge*, *fit*, *clever*, *happy*, *heavy*, *cool*, *easy*, *clean* (Androutsopoulos 1998 zit. nach Zifonun 2000, 72). Im Wortbildungsfeld ist das kreative und integrative Potenzial der Jugendsprache auch zu finden (vgl. ebd. 77). Wortbildungen mit Partikeln wie *ab-* sind hochproduktiv und

entsprechen den englischen phrasal verbs (*abrocken, abgrooven, abhangen, ablosen, abhotten* (vgl. ebd.)). Eine wichtige Rolle nimmt für die Jugendsprache laut Androutsopoulos auch der Kodewechsel bzw. Code-Switching in Form von Phrasemen (*Nicht schlecht, but not good enough*) ein (vgl. Busse 2001, 150).

Anglizismen in der Werbung

Die Erregung von Aufmerksamkeit und die Hervorhebung der Einzigartigkeit beabsichtigt die Werbesprache mit dem Gebrauch von Anglizismen (Steinbach 1984, 226 zit. nach Busse 2001, 148). als unintegrierte und integrierte Anglizismen haben sie je nach geworbenem Produkt eine unterschiedliche Funktion. Unintegrierte Anglizismen sind in Slogans und Schlagzeilen zu betrachten (vgl. ebd.). In Alkohol- Parfüm- Zigaretten- oder Reisewerbungen vermitteln sie hedonistische Werten, Individualität, Freizeitgenuss, gehobene Ansprüche, Modernität, Erfolg und Lifestyle (vgl. ebd.). *Romantic dreams, Body Shaping, Anti-Aging-Cream* sind entsprechende Beispiele von Anglizismen in der Werbesprache. Sie werden auch in Form von Code-Switching zwischen Englisch und Deutsch verwendet, z.B. wie *mehr Speed mehr Internet* (Piller, 2003 zit. nach Cohrs 2017, 4). Integrierte Anglizismen kommen häufiger als Fachtermini im Fließtext in Anzeigen für technische Produkte vor (vgl. Busse 2001, 148).

Anglizismen in der Coronapandemie

Aufgrund der Coronapandemie wurde bewiesen, dass Anglizismen sowohl ein Bestandteil des deutschen Wortschatzes ist als auch zu seiner Bereicherung beiträgt⁷. Das Institut für Deutsche Sprache veröffentlichte dazu einen Artikel und vertrat damit den Standpunkt, dass Anglizismen im Pandemie-Wörterbuch eine Selbstverständlichkeit oder gar ein „Must-have“ seien. Die Liste „*Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie*“⁸ umfasst mehr als 1.000 Einträge, von denen viele Anglizismen sind. In der Liste findet man Wörter oder zwei- bzw. Dreigliedrigen Typen wie *Lockdown, social distancing, Booster, After-Corona-Body, Corona hotspot, Drive-in-Service, Long Covid, Minishutdown, Open-Air-Party, overzoomed, Quarantine and Chill, Spreading, tracken, zoomen oder Zoombombing*.

Die ehemalige Mitarbeiterin des IDS Gisela Zifonun unterscheidet zwischen drei möglichen Szenarien, die beschreiben, wie der neue Wortschatz mit englischen Wurzeln in sein neues Umfeld angepasst wird. Die reibungslose Partizipation ist das erste Szenario und stellt kein Problem dar, denn es handelt sich um einfache, im Wortstamm einsilbigen Verben wie *tracken* und *tracen*, die lediglich eine Anpassung in der Aussprache erfordern. Kompliziert scheint das zweite Szenario zu sein, und zwar die Eindeutschung mit Risiken. Damit sind -

⁷ Zur Darstellung der Anglizismen in der Coronapandemie orientiere ich mich an Zifonun 2020.

⁸ Die Liste ist im lexikologischen Informationssystem OWID des IDS zu finden. (URL: <https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp>)

ing Bildungen wie *social distancing* zu verstehen. Problematisch ist dabei die Lehnübersetzung des englischen *social distancing* als *soziale Distanzierung*. Die syntaktisch-semantischen Verwendungsbedingungen von *social distancing* und sozialer Distanzierung stimmen nicht wirklich überein⁹. Mit Distanzierung ist im Deutschen nicht die Distanzierung im physikalischen Sinne zu verstehen, sondern das Absetzen von der -oft politischen- Position, Einstellung oder der Verhaltensweise anderer Menschen.

Das dritte Szenario ist die alternativlose Dominanz, worin man *Lockdown*, *Shutdown*, *Drive-in* und *Slowdown* einräumen sollte. Analoge Nachbildungen im Deutschen sind ausgeschlossen. Der Grund dafür ist, dass diese Substantive Umwandlungen von englischen *particle-verb-combination* wie *to lock down*, *to shut down*, *to drive in* sind. Partikelverben gibt es zwar auch im Deutschen, ihr Kopf (das Verb) steht aber rechts -anders als im Englischen, wo er links steht-. Bei *Lockdown* oder *Shutdown* wären dies das *Herunterfahren* oder die *Stilllegung*. Die Lehnübersetzungen wären aber hier ungebräuchlich, denn sie sofort die Frage „Wovon?“ provozieren.

Somit sind Anglizismen im Coronapandemie-Wortschatz eine Selbstverständlichkeit, obwohl sie in manchen Fällen trivial sind. Ob es an Kreativität liegt oder ob Sprecher:innen es wagen, die Gebrauchsnormen des deutschen Sprachsystems auszureizen, mag dahingestellt sein.

Faktoren und Gründe des englischen Einflusses auf das Deutsche

Die Gründe und die Einflussfaktoren, welche die Übernahme eines fremden Wortes bestimmen sind vielfältiger Art. Anglizismen dienen der „Benennungen für Gegenstände und Denkweisen, die aus fremden Kulturen eindringen, sei es durch Handel, Eroberung oder geistige Durchdringung“ (Braun 1978, 147). Historische Ursachen, gefestigte europäische Sprachverhältnisse und andere soziale Faktoren sind hier auch von großer Bedeutung. Historisch gesehen reicht der Einfluss des Englischen ins Deutsche weit zurück. W. Viereck (Viereck 2004, 3319) unterscheidet drei Entlehnungsphasen aus dem Englischen: 1. Vor dem ersten Weltkrieg, 2. Die Zwischenkriegszeit und 3. Die Zeit nach dem zweiten Weltkrieg (vgl. Burmasova 2010, 70-71). Eine ähnliche Unterteilung wird von Peter Eisenberg (2011) beobachtet.

Regelmäßige Entlehnung aus dem Englischen beginnen Mitte des 17. Jahrhunderts, als Cromwell als Lordprotektor von England an die Macht kam und das Land seine außenpolitischen Aktivitäten verstärkte (Eisenberg 2011, 47). Das Interesse der Deutschen an England, wegen seiner politischen Ordnung, Dichtkunst, Lebensweise, Mode und seinen philosophischen Ideen war unverkennbar und wurde durch Reiseberichte und allgemeine Beschreibungen Englands bekräftigt (vgl. Brumasova 2010, 72). Auf internationaler Ebene

⁹ „Eine 1:1-Übersetzung ins Deutsche mit „soziale Distanzierung“ trifft das in der Fachsprache Gemeinte nicht, denn die Maßnahme des Social Distancing intendiert nicht, dass sich Menschen in ihren gesellschaftlichen Kontakten voneinander entfernen bzw. ihre sozialen Netzwerke verlassen oder verlieren, sondern dass sie sich räumlich bzw. physisch voneinander getrennt halten“ (Klosa-Kückelhaus, 2020).

und in der internationalen Sprachpolitik nimmt England eine diplomatische Stellung ein (vgl. ebd.). In seinen internationalen Kontakten ersetzte England 1880 Französisch durch Englisch und somit schrieben die britischen Gesandten nur auf Englisch an fremde Regierungen (vgl. ebd.). Beim politischen Vokabular herrscht eine englische Dominanz, die auch für den Rest des 18. Jhdts. gilt (vgl. Eisenberg 2011, 47). „Im weiteren Verlauf verstärkten die angelsächsischen Länder (Großbritannien und die USA) ihre sprachliche Expansion (vgl. Stark 2002, 93f zit. nach Brumasova 2010, 72)“.

Nach dem ersten Weltkrieg erlitten Deutsch und Französisch Rückschläge, wobei Französisch „mit dem Vertrag von Versailles 1919 sein zwei Jahrhunderte altes Vorrecht verlor, ausschließlich die Sprache der Diplomatie zu sein“ (vgl. Leisi 1985, 247 zit. nach Brumasova 2010, 72). Im 19. Jhd. spielten die Bekämpfung des Französischen, die englische Verbreitung in Politik, Wirtschaft und Lebensstil, Englands Vorsprung während der früheren Industrialisierung und der dringende Bedarf an einer global verwendbaren Sprache eine entscheidende Rolle für den wachsenden Anteil des englischen Einflusses (vgl. ebd. 48). Darüber hinaus stand die Sprache in der nationalistischen Diktatur des 20. Jhdts. nicht im Vordergrund. „Daher wird der Eindruck erweckt, dass Sprache nicht als zu „pflegendes“ oder zu „schützendes“ Gut behandelt wurde. Hitler wandte sich pauschal gegen Eindeutschungen“¹⁰ (Brumasova 2010, 73).

Nach dem Ende des zweiten Weltkriegs wird ein zunehmender Einfluss aus dem Amerikanischen beobachtet (vgl. Eisenberg 2011, 50). Grund dafür ist die Weltmachtübergabe auf die USA. Kulturgeschichtliche Aspekte wie Schuldgefühlen oder mangelnder Patriotismus führten zu einem Entlehnungstrieb, da Fremdwörter leichter akzeptiert wurden (vgl. Brumasova 2010, 74). Darüber hinaus begann für die westdeutsche Bevölkerung infolge der Spaltung zwischen West- und Ostdeutschland in der Nachkriegsperiode die Kontaktzeit mit den westlichen Staaten, insbesondere Großbritannien und den USA (vgl. ebd.). Aus diesem Grund entstand die Notwendigkeit, Neues aus den Bereichen Handel, Tourismus, Wirtschaft, Technik, Politik, und Mode auf Deutsch zu benennen. So wurden unzählige Bezeichnungen aus dem Englischen eingeführt (vgl. ebd.). Später wird der Sprachkontakt durch Musik, Bücher- und Filmproduktion, Austauschprogramme und durch die Computer-Werbe- und Tourismusbranche weiter bereichert. Außerdem hat sich die englische Sprache als Arbeitssprache etabliert. So hat der englische Einfluss im Laufe der Jahre einfach seinen Weg in die deutsche Sprache gefunden.

Anglizismen in DaF-Lehrwerken

Wie bereits erwähnt, sind Anglizismen zweifellos in vielen Bereichen des täglichen Lebens präsent und werden von allen Muttersprachlern des Deutschen verwendet. Aber wie sieht es im DaF-Unterricht aus? Wird den Lernenden die authentische und originale Sprache des

¹⁰ „Hitler also realized that the concept of nationality based on language would force him to accept as Germans many whom he despised and intended to exterminate“ (Coulmas 1995; 62 zit. nach Brumasova 2010: 73).

Ziellandes vermittelt? Werden Anglizismen überhaupt in den Lehrwerken und im DaF-Unterricht inbegriffen? Betreffen sie die Sprachrezeption, die Sprachproduktion oder beides? Diese sind Fragen, die untersucht werden sollten, um festzustellen, ob und inwieweit englische Lehnwörter in den didaktischen Lehrwerken wahrgenommen werden.

Ich stellte zunächst die Hypothese auf, dass Anglizismen in die Lehrwerke aller Niveaus - von A1 bis C1- einbezogen sind. Andernfalls würde die Originalsprache -die im deutschsprachigen Raum verwendete Sprache- verletzt. Außerdem ließen sich Anglizismen kaum vermeiden, da sonst Lücken in der Benennung von Gegenständen oder Sachverhalten entstehen würden. Einige Wörter könnten nicht umbenannt werden, ohne ihre Bedeutung teilweise oder vollständig zu ändern.

Darüber hinaus hat das Goethe Institut für die untersuchten Niveaus Listen mit den Wörtern zusammengestellt, die die Lernende je nach Niveau beherrschen sollten. Es gibt viele Anglizismen in diesen Listen und Anglizismen wurden sogar separat in der B1- Wörterliste aufgelistet. Dies deutet darauf hin, dass dem ÖSD Institut – das gemeinsam mit dem Goethe Institut die B1-Wortliste erstellt hat- und dem Goethe Institut englische Lehnwörter und deren Verwendung in der deutschen Sprache bewusst sind. Es wird daher erwartet, dass Anglizismen nicht nur allgemein in Lehrwerken einbezogen werden, sondern auch in Lehrwerken zur Prüfungsvorbereitung und zumal in den rezeptiven und produktiven Teilen der Prüfung auf allen Niveaus.

Anglizismen auf dem A Niveau

Auf dem Niveau A wurden zwei Lehrwerke des A1 Niveaus¹¹ und eins des A2 Niveaus untersucht. Die erste A1 didaktische Serie ist „Die Deutschprofis A1“ des Klett Verlags. Das Buch richtet sich an Kinder ab 9 Jahren und beinhaltet Übungen, die fit für die Prüfung *Goethe-Zertifikat A1: Fit in Deutsch 1* machen. In diesem Lehrwerk lassen sich mehrere Anglizismen beobachten, die der alltäglichen Kommunikation dienen. Damit könnten unter anderem einfache Fragen zur Freizeitgestaltung oder zum Aussehen gestellt und beantwortet werden. Die meisten lassen sich den Themenbereichen Hobbys und Freizeit, Medien und Mode zuordnen: *Comic, Computerspiele, skaten, Snowboard, Sportcamp, Hot-dog, Blog, Chat, E-Mail, Handy, Internet, Baby, Fotoalbum, Song, Zoo, Party, Jeans, T-Shirt*. Adjektive wie *cool, total* gehören auch dazu.

Das zweite Lehrwerk des A1 Niveaus, „Maximal A1“, ist auch des Klett Verlags und richtet sich an Jugendliche ab 11 Jahren. In diesem Lehrwerk sind mehr Anglizismen einbezogen. Sie betreffen Realien der Musik, Technologie und Medien, Freizeit und Hobbys, Mode, Verkehrsmittel und allgemeine alltägliche Situationen. Anglizismen des Lehrwerks sind:

¹¹ Laut GER kann der Lernende auf dem A1 Niveau: „Vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.“ GER. Online: <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>

Keyboard, Hip-Hop, Karaoke, Popmusik, Bandprobe, im Internet surfen, Webseite, Selfies, Online-Freunde, Handy, Workshop, joggen, Tennisklub, Jugendklub, Feriencamp, Campingplatz, Beachvolleyball, picknicken, Zoo, Casting, Party, Teddybär, shoppen, T-Shirt, Outfit, Flip-Flops, Trend, Make-up, Taxi, Flugticket, Navi-App, Hamburger, Snacks, Snack-Check, Patchworkfamilie, Job, fair, unfair.

Vergleicht man die beiden Lehrwerke, fällt auf, dass, obwohl sie der gleichen Stufe angehören, im „Maximal A1“ mehr Anglizismen vorkommen als im „Die Deutschprofis A1“. Grund dafür könnte möglicherweise das Alter der Lernende sein, an die sich die Lehrwerke richten. Pragmatische Aspekte spielen also bei der Wortschatzwahl eine wesentliche Rolle. Jugendliche sind mehr Lebensbereichen ausgesetzt als Kinder und verfügen daher in ihrer Muttersprache einen bereicherten Wortschatz, den sie auch in der Fremdsprache lernen können. Ihr Umgang mit Technologie, ihre individuelle Freizeitaktivitäten und ihre fortgeschrittenen Englischkenntnisse wirken sich auch auf ihre Sprache. Die höhere Anzahl an Anglizismen ist daher gerechtfertigt.

Das Lehrwerk des A2 Niveaus¹² „Beste Freunde“ richtet sich wiederum an Jugendliche ab 12 Jahren und gehört dem Hueber Verlag. Hier ist eine steigende Tendenz von Anglizismen zu beobachten. Die Realien und Lebensbereiche, die in A2-Lehrwerken behandelt werden, unterscheiden sich nicht stark von denen der A1 Stufe und viele Anglizismen werden darum wiederholt. Allerdings hat man auf dieser Stufe offensichtlich aber mehr Ausdrucksmöglichkeiten. Im Lehrwerk fallen Anglizismen unter anderem in die Kategorien Technologie und Medien, Freizeit und Hobbys, Mode und Einkaufen. Beispiele hierfür sind: *Computerkurs, Chat, Webcam, googeln, surfen, Blog, Podcast, Homepage, Smartphone, Laptop, E-Mail, Internet, Webseite, Roboter, Fotoshooting, Festival, TV-Show, Autoskooter, Trendsportart, Bouncerball, Comic, Swimmingpool, Trial-Fahrer, joggen, Musical-Casting, Talent-Show, Topmodel, Superstar, Mountainbike, shoppen, pink, T-Shirt, Leggings, Hip-Hop, Safe, Upcycling, superheiß, Ketchup* u.a.

An dieser Stelle lohnt es sich die Anglizismen-Wortliste des ÖSD und Goethe Instituts, mit den Anglizismen der Lehrwerke zu vergleichen. In der A1-Wortliste gibt es deutlich weniger Anglizismen als in den Lehrwerken. Übereinstimmend scheint dagegen die Anzahl der A2-Anglizismen in der Liste und in dem Lehrbuch zu sein. Sie scheinen auf A2 häufiger vorzukommen. Die häufige Verwendung von Anglizismen auf dem A Niveau kann daher gerechtfertigt werden, da sie verwendet werden können, um einfache Lebenssituationen auszudrücken.

¹² Laut GER kann der Lernende auf dem A2 Niveau: „Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.“ GER. online: <https://www.europaecher-referenzrahmen.de/>

Das Vorhandensein von Anglizismen in Lehrbüchern des A Niveaus wird als positiv betrachtet, denn die Lernenden werden am Lernprozess selbstbewusst und motiviert aufgrund der Tatsache, dass sie die Fremdsprache ohne Schwierigkeiten wahrnehmen und grundlegende Kommunikation mit Muttersprachlern erstellen können. Dies gelingt, weil das Sprachverständnis der Lernende teilweise auf der Grundlage des bekannten Vokabulars erreicht und englische Lehnwörter könnten als bekannter Wortschatz aus dem Erlernen der Erstfremdsprache angesehen werden. Somit werden die DaF-Lernenden am Lernprozess nicht überfordert und können sich leichter an das neue Sprachsystem gewöhnen.

Anglizismen auf dem B Niveau

Die steigende Tendenz der Anglizismen reicht bis zum B1 Niveau . Hier beobachtet man eine Explosion an Anglizismen, die sich auch in der Wortliste des ÖSD und Goethe Instituts nachweisen lässt. Auf diesem Niveau werden die Lehrwerke „Linie B1“, „Zertifikat B1 neu“, „Treffend B1“ untersucht. Auf der B1 Stufe heben die Lernende mehr Ausdrucksmöglichkeiten und dies erweitert auch ihr Themenspektrum, auch wenn es immer noch um alltägliche Situationen geht. Realien, denen englische Lehnwörter zugeordnet werden können sind unter anderem Arbeit, Schule, Freizeit und Reisen Technologie und Medien.

„Linie B1“ des Klett Verlags ist ein Lehrwerk für Erwachsene und Jugendliche ab 16 Jahren und eignet sich für Deutsch im Alltag und im Beruf. Die englische Sprache hat sich nicht nur als Welt-, sondern auch als Berufssprache etabliert und dementsprechend ist es zu erwarten, dass viele Anglizismen in Themenbereichen des Berufslebens auftreten werden. Anglizismen im Lehrbuch sind: *Interview, E-Mail, Labor, Partner, Team, Job, Personal Trainer, Hotelgast, Hostel, Grill, Snacks, Coffee to go, Musical, Lightshow, DJ, Jogging, Fitnessstudio, Outfit, Party, T-Shirt, Design, Wellness, Highlight, Shop, Display, Tipp, chatten, Apps, Laptop, Stand-by-Modus, Blog.*

Außerdem wurde der Wortschatztrainer „Treffend B1“ untersucht, der jedes B1-Lehrwerk begleiten kann. Viele Anglizismen gibt es in den Themenbereichen Medien, Freizeit, Reisen, Wohnen: *Castingshow, Smartphone, Mailbox, Plattform, bloggen, Chatroom, twittern, googeln, mailen, Doppenklick, Batterie, Bar, Hit, Song, Fitness, E-Bike, Mountainbike, Rekord, Swimmingpool, Camp, Boot, campen, Apartment, Korridor, Couch, City.*

Das Lehrwerk des Hueber Verlags „Zertifikat B1 neu“ enthält Modelltests für die B1 Prüfung für des ÖSD und des Goethe Instituts und ist sowohl für Jugendliche als auch für Erwachsene geeignet. Wie bereits erwähnt hat das Goethe Institut nur für das B1 Niveau eine eigene Anglizismenliste erstellt. In einem Lehrwerk zur Goethe-Prüfungsvorbereitung, ist die Berücksichtigung dieser Liste zu erwarten. Bei der Untersuchung wurde festgestellt, dass sie hauptsächlich im rezeptiven Teil auftreten, insbesondere im Leseverstehen. Es bleibt aber noch fraglich, ob Anglizismen in der Sprachproduktion akzeptiert werden. *Webstamp, Mailing, online, Manager, Vitality Hotel, Medical Spa, Wellness, Bungalow,*

Self-Service, Shuttle-Service, Kundenservice, Nordic Walking, Komfort, Trekking, Island, Security, Container, Imbiss-Stand, Citybike, Software, Hardware, Teddybär, Teenager, T-Shirt, Skateboard, Hit, Trend, Shop sind einige Anglizismen im „Zertifikat B1 neu“.

Für das Niveau B2¹³ kommen zwei didaktische Serien in Betracht, nämlich das Lehrbuch des Klett Verlags „Aspekte B2“ und das Lehrbuch des Hueber Verlags „Sicher B2“. In „Aspekte B2“ gibt es folgende Anglizismen: *Team, Boot, Ticket, Snack, Camp, Shopping, Computer, Apps, Bluetooth, Smartphone, Live-Chat, Internet-Scouts, Roboter, Freeclimbing, Eishockey, Segway Smalltalk, Eventmarketing, Social Business, Home-office, Know-How, Trendforscherin* etc. In „Sicher B2“ sind folgende Anglizismen beinhaltet: *E-Mail, Teenager, Tipp, Studio, Blog, Job, Web, Software, App Couch, Song, Bar, fit, shoppen, joggen, surfen, Single, Patchworkfamilie Happy End, Serviceleistungen, Grafikdesigner, Burn-out, Marketing, Fitnesstrainer, Home-Office, E-Book, Interview* etc.

Es ist bemerkenswert, dass auf dem B2 Niveau Anglizismen der niedrigeren Niveaus wie *Blog, Job, Chat, shoppen, Song, Ticket, Internet, Computer, Snack* etc. wiederholt werden und als Vorwissen zählen. Jedoch kommen neue Anglizismen vor, die aber neue und komplexere Realien benennen bzw. beschreiben die auf höheren Niveaus zu finden sind. Die neu angeführten Anglizismen sind ein Hinweis darauf, dass sich Englisch als Arbeitssprache etabliert hat. Die meisten davon - zum Beispiel *Home-Office, Marketing, Burn-out, Eventmarketing, Social Business, Know-How-* werden im Berufsleben verwendet und dient der beruflichen bzw. geschäftlichen Kommunikation. Andere Anglizismen treten in abstrakte Themen auf wie zum Beispiel „Ein Blick in die Zukunft“ und „Service“, den komplexeren Themenbereichen sind.

Ab dem B2 Niveau lässt sich jedoch eine Vielzahl von Gallizismen, Latinismen und Gräzismen beobachten. Solche Lehnwörter aus dem Französischen, Lateinischen und Griechischen gehören den höheren Niveaus und beschreiben nicht alltägliche, sondern komplexere Situationen und Sachverhalte.

Anglizismen auf dem C Niveau

Auf dieser Stufe wird nur das C1 Niveau¹⁴ untersucht, und zwar die entsprechenden des B2 Niveaus Lehrwerke „Aspekte C1“ und „Sicher C1“. Die Anzahl der Anglizismen ist hier

¹³ Laut GER kann ein Lernender auf dem B2 Niveau:

„Die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben“. GER. Online: <https://www.europaerischer-referenzrahmen.de/>

¹⁴ Laut GER kann ein Lernender auf dem C1 Niveau:

„Ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und

ähnlich wie auf Niveau B2. Sie tauchen als alltägliche und einfache Wörter der niedrigeren Stufen wie z.B. *E-Mail-Account, Smartphone, App, online, City, Song*, als Begriffe des Berufslebens oder als Begriffe der Tourismusbranche auf.

Insbesondere findet man in „Aspekte C1“ Anglizismen, wie *Multitasking, App, Laptop, Tablet, Job Soft Skills, export, Crowdfunder, Handout, Wellness-Business, Burn-out, brainstorm, Spa, Peeling, Body-Maß-Index, Placebo-Effect, Kick, Highlight, Festival, Cras, Happy-End* etc. In „Sicher C1“ sind folgende beinhaltet: *Smartphone, Blog, Facebook-Posts, Song, E-Mail, City, online, Slow-Reading, Slow-Sport-Bewegung, Trailer, Action, Blockbuster, Display, Software, Feedback, Font Office, Hotelmanager, Housekeeping old Economy, Feelgood-Managerin, Personalmanagement, Flow-Managerin, Foodsharing, tough* etc.

Ähnlich wie auf der B2 Stufe behandeln die meisten Anglizismen auf Niveau C1 Fachbegriffe des Arbeitslebens, des Tourismus und der Wissenschaft oder andere abstrakte Themen. Dementsprechend werden hier Anglizismen hauptsächlich von Menschen verwendet, die welterfahren, berufstätig und erwachsen sind oder bald erwachsen werden. Daher entsprechen diese Anglizismen die Kann-Beschreibung des GERs wonach sich jeder, der das C1 Niveau beherrscht, mit einem breiten Spektrum allgemeiner, wissenschaftlicher, beruflicher Themen oder über Freizeitthemen auseinandersetzen.

Vergleichende Erkenntnisse

Obwohl Anglizismen in den Lehrwerken aller Stufen enthalten sind, beziehen sie sich je nach Niveau auf unterschiedliche Lebensthemen und werden in unterschiedlichen Kommunikationskontexte verwendet. Darüber hinaus stellt man fest, dass sie auf einigen Stufen sowohl in der Sprachrezeption als auch in der Sprachproduktion präsent sind, während sie auf anderen Stufen hauptsächlich in der Sprachrezeption vorkommen.

Auf dem A Niveau erleichtern sie einerseits das Verständnis. Ihre Anwendung schafft eine lexikalische Grundlage für die Entwicklung Kommunikationsfähigkeiten in der Zielsprache. Die Lernenden werden beispielsweise gebeten, über ihre Vorlieben in Bezug auf ihre Hobbys zu sprechen. Anglizismen wie *skaten, Snowboard* ermöglichen es den Lernenden - vor allem auf dem A Niveau -, sich nicht stark auf den Wortschatz, sondern vielmehr auf die Satzkonstruktion mit „gern“ bzw. „nicht (so) gern“ zu konzentrieren. Andererseits benennen solche Anglizismen Gegenstände und Sachverhalte des täglichen Lebens und sind gewissermaßen unvermeidbar. Aus diesem Grund werden sie in den Lehrwerken nicht nur rezeptiv, sondern auch produktiv verwendet.

Da die Kommunikationsfelder der DaF-Lernenden breiter sind, zählt die B1 Stufe eine Menge an Anglizismen. Im Wortschatztrainer „Treffend B1“ beinhalten die Übungen auch die in den Wortlisten enthaltenen Lehnwörter. In „Linie B1“ findet man Anglizismen

flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden“. GER. Online: <https://www.europaescher-referenzrahmen.de/>

sowohl in der Rezeption als auch in der Produktion, die hauptsächlich das Berufsleben betreffen. Im Vergleich aber zum A Niveau, wo Anglizismen sowohl im rezeptiven als auch im produktiven Teil auftauchen, lassen sich im Lehrwerk „Zertifikat B1 neu“ mehr Anglizismen in der Sprachrezeption als in der Sprachproduktion beobachten. Sie kommen besonders im dritten Teil des Leseverstehens vor. In diesem Teil jedes Modelltest geht es um Werbungen und Anzeigen. Die Verwendung von Anglizismen in diesem Teil ist sinnvoll und entspricht gewisser Weise der Realität des Zielsprachenland, da die deutsche Werbesprache viele Anglizismen enthält. Trotz aber der hohen Anzahl an Anglizismen auf B1 beschränken sie sich nur auf einen Teil der Sprachrezeption im Prüfungsvorbereitungslehrbuch.

Anders sieht es auf den Niveaustufen B2 und C1 aus, wo die Zahl der Anglizismen kleiner als die der Gallizismen, Latinismen und Gräzismen ist. Die Mehrheit der Anglizismen gehört hier zum Berufsleben, wo sich Englisch als Arbeitssprache etabliert hat. Die meisten Begriffen wie z.B. *Manager, Home-Office, Service* etc. benennen konkreten Sachverhalten, die nicht nur im Deutschen, sondern auch in anderen Sprachen genauso gebraucht werden. Im Gegensatz zu den niedrigeren wird auf den höheren Niveaus eine gehobene Sprache erfordert und dementsprechend wird mehr Wert auf Wörter französischer, lateinischer und griechischer Herkunft gelegt. Solche Lehnwörter wie *Reaktion, Initiative, Kompromiss, Tendenz, Renomee, Engagement, imponieren, Konsument, Investition, Liberalität, Disziplin, Fusion, Globalisierung, Satiriker, Sarkasmus, Empathie, Ironisierung, Bürokratie, Dilemma* etc. tauchen nicht nur in der Sprachrezeption auf, sondern sind auch für die Sprachproduktion nötig.

Abschließend ist festzuhalten, dass Anglizismen in Lehrwerken aller Stufen als wesentlicher Bestandteil der aktuellen Standardsprache wahrgenommen werden. Sie decken verschiedene Teilbereiche des täglichen Lebens, der Arbeit und der Wissenschaft ab und dienen der sprachlichen Bereicherung. Sie erfüllen den Benennungsbedarf und werden je nach Situation und Kontext mehr oder weniger eingesetzt.

Fazit

Anglizismen sind in nahezu allen Lebensbereichen zu finden und alle Sprecher nutzen sie bewusst oder unbewusst. Die Untersuchung hat gezeigt, dass die aufgestellte Hypothese bestätigt wurde. Anglizismen sind in den DaF-Lehrwerken tatsächlich anwesend und dienen je nach Niveau unterschiedlichen Kommunikationsumstände, obwohl ihre Abwesenheit im Lehrbuch zur B1 Prüfungsvorbereitung auffallend ist. Insbesondere werden sie am häufigsten auf den niedrigeren Niveaus verwendet, um Kommunikation in einfachen und alltäglichen Situationen herzustellen. Sie werden nicht nur rezeptiv, sondern auch in der Sprachproduktion benötigt. Auf den höheren Niveaus gibt es auch Anglizismen, die entweder zum einfachen Grundwortschatz der niedrigeren Niveaus gehören oder komplexere und abstraktere Gegenstände, Gegebenheiten und Sachverhalten benennen. In

der Sprachproduktion werden Gallizismen, Latinismen und Gräzismen bevorzugt, die die Sprache auf eine höhere Ebene stellen als Anglizismen.

Ob die Sprache in Not ist, ist immer noch von vielen fraglich. Das Goethe Institut und das IDS ist jedoch anderer Meinung. ¹⁵In 40 Veranstaltungen setzte sich das Goethe Institut mit der Zukunft der Sprache auseinander. Der Projektleiter Rolf C. Peter versichert uns, dass „es der Sprache sehr gut geht“ und dass „sie so weit entwickelt ist, wie sie es bisher noch nie war!“. Zur Anglizismus-Debatte sagte er: “Das Deutsche wird nicht durch Anglizismen bedroht. Die Eingliederung von Lehnwörtern prägt unsere Sprache positiv, bereichert sie“. Um den großen Einfluss der Anglizismen macht sich das Institut keine Sorgen. Stattdessen sieht es darin eine positive Entwicklung oder Beeinflussung der deutschen Sprache.

Anlässlich der Coronapandemie und der Vielzahl an Neologismen bzw. Anglizismen in letzter Zeit nimmt das IDS (Institut für Deutsche Sprache) Stellung dazu. Die Forscherin des Instituts Gisela Zifonun schreibt in ihrem Artikel “Anglizismen sind also auch im Wortschatz der Pandemie manchmal eine Selbstverständlichkeit oder gar ein „Must-have“ (Zifonun 2020). Steffens und Al-Wadi schreiben in ihrem im IDS-Verlag erschienenen Buch „Neuer Wortschatz, dass es sich in ihrem Wörterbuch „570 Stichwörter finden, die die aktuelle Wortschatzerweiterung im Deutschen als Ausdruck der Anpassung des Wortschatzes an neue Gegebenheiten und Sachverhalte spiegeln“ (Steffens, Al-Wadi 2014). Der englische Einfluss wird auch vom IDS als Erweiterung des Wortschatzes positiv bewertet. Viele Wissenschaftler sowie Laien machen sich jedoch Sorgen um die Zukunft der deutschen Sprache. Wie die Sprache aber in ein paar Jahren aussehen wird, bleibt abzuwarten.

Literaturverzeichnis

Braun, P.: *Fremdwort-Diskussion*. München: Wilhelm Fink Verlag 1978.

Eisenberg, P.: *Das Fremdwort im Deutschen*. Berlin, Boston: De Gruyter. 2018.

Lehrwerke

Balser, A., Glotz-Kastanis, J., Papadopoulou, M., Paradi-Stai D., Vosswinkel, A.: *Zertifikat B1 neu: Lehrbuch*. 5. Athen: Christos Karabatos Verlag, 2016.

Dengler, S., Hoffmann, L., Kaufmann, S., Moritz, U., Rodi, M., Rohrman, L., Rusch, P., Sonntag, R.: *Linie B1: Deutsch im Alltag und Beruf*. 1. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2019.

¹⁵ In diesem Abschnitt orientiere ich mich an den Artikel auf der Webseite des Goethe Instituts „Es geht der deutschen Sprache sehr gut“. Online: <https://www.goethe.de/ins/mx/de/spr/mag/20478536.html>

Georgiakaki, M., Graf-Riemann, E., Schümann, A., Seuthe, C., Mavroudi, A.: *Beste Freunde 2: Kursbuch*. 1. München: Hueber Verlag, 2019.

Perlmann-Balme, M., Schwalb, S.: *Sicher! AKTUELL: Deutsch als Fremdsprache Kursbuch B2*. 1. München: Hueber Verlag,

Perlmann-Balme, M., Schwalb, S., Matussek, M.: *Sicher!: Deutsch als Fremdsprache Kursbuch C1*. 1. München: Hueber Verlag.

Karanassos, G., Starosta, A.: *Treffend B1: Wortschatztrainer*. 2. Athen: Christos Karabatos Verlag, 2016.

Koithan, U., Schmitz, H., Sieber, T., Sonntag, R.: *Aspekte neu Mittelstufe Deutsch: Lehrbuch B2*. 1. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2021.

Koithan, U., Schmitz, H., Sieber, T., Sonntag, R.: *Aspekte neu Mittelstufe Deutsch: Lehrbuch C1*. 1. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2021.

Krenn, W., Puchta, H.: *Motive A1-B1: Kompaktkurs DaF*. 1. Hueber Verlag, 2018.

Swerlova, O.: *Die Deutschprofis A1: Kursbuch mit Audios und Clips online*. 1. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2021. 2019.

Internetquellen:

Barz, I. Englisches in der deutschen Wortbildung. In: Eichinger, L., Meliss, M., Vazquez, M. (Hrsg.): *Wortbildung heute: Tendenzen und Kontraste in der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen, 2008: 39-60: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=Kxr7DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA39&dq=der+entlehnungsprozess+aus+dem+englischen&ots=dDSdA8raLP&sig=JxyvH8cc0nDIsVam2HIO9p8cGRg&redir_esc=y#v=onepage&q=der%20entlehnungsprozess%20aus%20dem%20englischen&f=false

Braun, P. Internationalismen. In: *Lexikologie: Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 2008:1383.: <https://books.google.gr/books?id=s31LHp-za2gC&pg=PA1383&lpg=PA1383&dq=Peter+Braun+Internationalismus+2.+Halbband&source=bl&ots=V2oP5balkw&sig=ACfU3U0d6pbt95khD4Y79D8saUFfxWdRpg&hl=el&sa=X&ved=2ahUKEwjI-MzYz8P4AhU2SPEDHZDpAT0Q6AF6BAgCEAM#v=onepage&q=Peter%20Braun%20Internationalismus%202.%20Halbband&f=false>

Bruha, S.: „Es geht der deutschen Sprache sehr gut.“ In: *Magazin Sprache*, Goethe Institut Mexico 2015: <https://www.goethe.de/ins/mx/de/spr/mag/20478536.html>

Burmasova, S.: *Empirische Untersuchung der Anglizismen im Deutschen: Am Material der Zeitung die WELT (Jahrgänge 1994 und 2004)*. Magdeburg: University of Bamberg Press 2010: <https://core.ac.uk/download/pdf/144484326.pdf>

Busse, U.: Typen von Anglizismen: von der heiligo geist Extremsparing- aufgezeigt anhand ausgewählter lexikographischer Kategorisierungen. In: Stickel, G. (Hrsg.): *Neues und Fremdes im Deutschen*. Berlin, New York: De Gruyter, 2001: 131-155.: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/9058/file/JB_2000_ganz.pdf

Cohrs, C.: *Gesellschaftliche Auswirkungen und sozialpsychologische Aspekte der Verwendung von Anglizismen in der deutschen Sprache*“. Bericht, Philipps-Universität Marburg 2017: <https://www.uni-marburg.de/de/fb04/team-cohrs/bericht-literaturrecherche.pdf>

DWDS: <https://www.dwds.de/wb/Denglisch>

Elsen, H.). Neologismen in der Fremdsprache der Linguistik. In: Eroms H.W., Eichinger, L., Fix, U., Harras, G., Zifonun, G. (Hrsg.): *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis und Dokumentation*. Erich Schmidt Verlag, 2003: 63-290: <https://epub.ub.uni-muenchen.de/14540/1/14540.pdf>

Gemeinsam Europäischer Referenzrahmen (GER): <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>

Klosa-Kückelhaus, A: *Neue Wörter in der Coronakrise – von social distancing und Gabenzaun*. Mannheim: IDS Verlag 2020: https://www.ids-mannheim.de/fileadmin/aktuell/Coronakrise/Klosa_web.pdf

OWID: <https://www.owid.de/artikel/405383>

Steffens, D., Al-Wadi D: *Neuer Wortschatz: Neologismen im Deutschen 2001-2010*. 2. Mannheim: IDS Verlag 2014: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/3322/file/Steffens_al-Wadi_Neuer_Wortschatz_Bd.1_2.Aufl._2014.pdf

Uhlig A. S : *Der zielorientierte Einsatz von Anglizismen in deutschen Werbeanzeigen*. Grin 2018: <https://www.grin.com/document/517939>

Zifonun, G. : *Anglizismen in der Coronapandemie*. Mannheim: IDS Verlag 2021: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/10816/file/Zifonun_Anglizismen_2021.pdf

Zifonun, G: *Grammatische Integration jugendsprachlicher Anglizismen*. Mannheim: IDS Verlag 2016: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/4834/file/Zifonun_Grammatische_Integration_jugendsprachlicher_Anglizismen_2000.pdf

ZUR FÖRDERUNG DER PHRASEOLOGISCHEN KOMPETENZ UNTER EINSATZ SOZIALER MEDIEN AM BEISPIEL VON INSTAGRAM

LYRANTZAKI KATERINA¹

Abstract (Deutsch)

Phraseologismen sind Bestandteil der geschriebenen und gesprochenen Kommunikation und kommen auf allen kommunikativen Bereichen und Sprachebenen vor. Aus diesem Grund haben das Verständnis und der Gebrauch von Phraseologismen eine erwerbsrelevante Funktion. Diese Erkenntnisse heben die Wichtigkeit der phraseologischen Kompetenz beim Fremdsprachenlernen hervor. Es wird nämlich konstatiert, dass eine begrenzte Kommunikation in der Fremdsprache ohne minimale Beherrschung der Phraseologie nicht möglich ist. Die Förderung der phraseologischen Kompetenz ist demnach beim Erlernen einer Fremdsprache von entscheidender Bedeutung. Nicht desto trotz werden Phraseologismen in den DaF- Lehrwerken fragmentarisch und unsystematisch behandelt, eine Tatsache, die die Phraseodidaktik als persönliches Anliegen der Lehrkraft bezeichnen lässt. Vor diesem Hintergrund wird es versucht, die phraseologische Kompetenz unter dem Einsatz von Instagram zu fördern. Ausgangspunkte sind dabei die Didaktik der Phraseologismen und die Bedeutung von Übungen und Aufgaben. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden in Hinsicht auf den Lernerfolg, die Motivation und die Lernautonomie der Lernenden ausgewertet.

Abstract (Ελληνικά)

Η Φρασεολογική Ικανότητα ενός ομιλητή έγκειται στην κατανόηση και παραγωγή φρασεολογικού λεξιλογίου, δηλαδή σύνθετων γλωσσικών σημείων. Την σημασία των φρασεολογισμών για την επικοινωνία αναδεικνύουν γλωσσολογικές έρευνες, οι οποίες καταλήγουν στο συμπέρασμα, ότι οι φρασεολογισμοί αποτελούν ένα αναπόσπαστο κομμάτι των γλωσσών και καλύπτουν ένα σημαντικό φάσμα του λεξιλογίου. Έτσι γίνεται κατανοητό, για ποιόν λόγο η ανάπτυξη και ενίσχυση της φρασεολογικής ικανότητας θα έπρεπε να αντιπροσωπεύουν βασικούς στόχους στην διδακτική των ξένων γλωσσών. Στην περίπτωση της διδακτικής της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας πολλοί επιστήμονες επισημαίνουν, ότι τα διδακτικά εγχειρίδια παρουσιάζουν αδυναμίες στον φρασεο-διδακτικό τομέα. Αυτή η διαπίστωση αποτέλεσε το ερέθισμα για την ενασχόληση με το ερευνητικό αντικείμενο της παρούσας εργασίας. Η μελέτη ξεκινάει με το θεωρητικό επιστημονικό υπόβαθρο, ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες βάσεις για το πρακτικό, ερευνητικό μέρος. Κεντρικός στόχος της εργασίας είναι να εξετάσει, κατά πόσο η ένταξη μέσων κοινωνικής δικτύωσης και συγκεκριμένα του Instagram θα μπορούσε να οδηγήσει στην ενίσχυση της φρασεολογικής ικανότητας των μαθητευομένων. Παράλληλα στοχεύει στο να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με το σε ποιόν βαθμό η εργαλειοποίηση του Instagram για διδακτικούς σκοπούς και συγκεκριμένα για την διδασκαλία των φρασεολογισμών μπορεί να οδηγήσει στην σταδιακή μαθησιακή αυτονομία. Τέλος ερευνάται μέσα από την συλλογή δεδομένων, αν η διδακτική αυτή προσέγγιση συνδέεται με ενισχυμένα κίνητρα για μελέτη.

¹Η Κατερίνα Λυραντζάκη είναι τελειόφοιτη του ΕΚΠΑ του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Διεπαφές Γλωσσολογίας και Διδακτικής». Ερέυνά της επικεντρώνεται στις ακόλουθες θεματικές: Διδακτική, Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία, Πραγματολογία, Φρασεολογία. E-mail: katerinalyran@gmail.com

Abstract (English)

The Phraseological Competence of a speaker lies in the ability to understand and produce phraseological units. The importance of phraseology in the communication is recognized by corpus-based studies, which indicate, that phraseological units are an integral part of languages. Hence, enhancing the Phraseological Competence of foreign language speakers could proven to be a key aspect of the Foreign Language Didactics. In the case of teaching German as a Foreign Language many scientists have pointed out, that the teaching coursebooks show weaknesses in the field of Phraseodidactics. These circumstances were the impetus for the scope of this study, that includes the establishment of a theoretical foundation, upon which the practical part is based. The main goal of the study is to examine, to what extent the integration of social media and specifically Instagram can improve the phraseological competence of the learners. Moreover, the research aims to reach a conclusion towards the utilization of Instagram for phraseodidactical purposes and whether it can enhance the learning autonomy. Last but not least, the association of the proposed methodology with a higher learning motivation is examined using data collected from survey.

Einleitung

Phraseologismen bereiten nach korpusbasierten linguistischen Untersuchungen einen elementaren Bestandteil sowohl der gesprochenen als auch der geschriebenen Sprache und kommen auf allen Sprachebenen vor. Sprecher, die Kenntnisse über ihren adäquaten und angemessenen Gebrauch besitzen, spiegeln die Aneignung einer phraseologischen Kompetenz wider. Beim Fremdsprachenlernen bereitet ihre Förderung ein unerlässliches Ziel, denn sie erfüllt eine erwerbsrelevante Funktion (Aguado 2002, 35). Vor diesem Hintergrund bemerken allerdings viele Wissenschaftler, dass Phraseologismen in den fremdsprachlichen Lehrwerken unsystematisch und einseitig vermittelt werden (Chrissou 2015, 11, Ettinger 2019, 9, Jazbec/Enčeva 2011, 154, Kühn 1987, 64). Die Lehrperson steht somit vor der Herausforderung, die Entwicklung der phraseologischen Kompetenz bei den Lernenden auf Eigeninitiative zu fördern. Diese Sachlage gab den Denkanstoß des Untersuchungsgegenstands der vorliegenden Arbeit. Hauptziel war zu erkunden, ob die lernorientierte Instrumentalisierung vom sozialen Medium „Instagram“ zur Förderung der rezeptiven phraseologischen Kompetenz beitragen kann. Weiterhin war zu beobachten, ob durch die Auseinandersetzung mit Instagram gewinnbringende Lerneffekte in Hinsicht auf die Lernmotivation und Lernautonomie erzeugbar sind.

1. Die phraseologische Kompetenz und ihre Rolle im DaF-Unterricht

Die Bedeutung der phraseologischen Kompetenz für das Fremdsprachenlernen wird durch ihre Funktion in der Kommunikation ersichtlich. Zunächst einmal konstatiert Hallsteinsdóttir, dass „durch phraseologische Kompetenz [...] Sprecher in der Lage (sind), Phraseologismen als solche zu erkennen, zu verstehen und zu verwenden“ (2011, 12). Diese Aussage lässt schlussfolgern, dass die Beherrschung der phraseologischen Kompetenz sowohl das Wissen über die Phraseologie als auch die adäquate und angemessene Verwendung von Phraseologismen umfasst. Die Aneignung geht folglich auf die geläufigen Phraseologismen und auf phraseologiespezifische Kenntnisse ein (ebd. 11).

Die Bedeutung einer entwickelten phraseologischen Kompetenz hebt Aguado hervor, erläuternd, dass der Spracherwerb ein interaktives Phänomen ist, bei dem der Gebrauch von Phraseologismen einer erwerbsrelevanten Funktion dient (2002, 35). Diese festen Ausdrücke bereiten nämlich laut Hallsteinsdóttir einen unverzichtbareren Teil der Sprache und daher ist die Kommunikation ohne eine minimale Beherrschung der Phraseologie unvorstellbar und unmöglich (2011, 4). Beyer merkt ferner an, dass eine passive phraseologische Kompetenz ein besseres Verständnis nicht nur in Hinsicht auf die Bedeutungsseite, sondern auch angesichts der landeskundlichen, soziokulturellen Dimension der Sprache erzeugt. Da die Phraseologie wie ein roter Faden alle Bereiche der Sprache und alle Stilebenen durchzieht, bereitet sie eine Grundvoraussetzung zur erfolgreichen Kommunikation (2003, 1-2).

Aus einer unterschiedlichen Perspektive wird einsichtig, dass die Bedeutung eines Phraseologismus paraphrasiert werden kann. Dennoch beschreibt der Begriff „semantischer Mehrwert“, dass Phraseologismen inhaltliche Nuancierungen aufweisen. Diese sprachlichen Färbungen erlauben dem Sprecher seine exakten kommunikativen Intentionen zu erfüllen. Aguado erwähnt weiter, dass Erwachsene vielfältigen sozialen Bedürfnissen nachgehen, die im Rahmen der verbalen Kommunikation durch eine entwickelte phraseologische Kompetenz befriedigt werden können (2002, 43). Bedenkend zugleich den Fakt, dass auch Kinder muttersprachige Phraseologismen verwenden, liegt die Annahme nahe, dass dieses Bedürfnis auch in die Fremdsprache übertragen wird.

Aus allen diesen Gründen kann man davon ausgehen, dass die phraseologische Kompetenz beim Fremdsprachenlernen eine essenzielle Rolle spielt. Darüber hinaus ist zu fragen, wie die Vermittlung von phraseologischen Inhalten zu gestalten ist. Zu diesem Zweck bereitet die Orientierung an phraseodidaktischen Prinzipien eine wertvolle Hilfe.

2. *Prinzipien der Phraseodidaktik*

Die Phraseodidaktik ist eine junge Disziplin, die besonders ab 1990 in Deutschland an Bedeutung gewann und der Didaktik und Korpuslinguistik zugrunde liegt (Chrissou 2015, 6).² Ettinger definiert die Phraseodidaktik als einen Teilbereich der Phraseologie, der „das wissenschaftlich fundierte, systematische Lehren und Lernen von Phrasemen im Sprachunterricht“ behandelt (2011, 232). Es handelt sich somit um eine anwendungsbezogene Ausrichtung der Phraseologieforschung, die sich mit der Unterrichtsgestaltung und Lehrmaterialienherstellung im Rahmen der Wortschatzarbeit befasst (Hallsteinsdóttir 2013, 142).

Phraseologismen sind feste Wortverbindungen und bereiten im Vergleich zu Einzellexemen Ausdrucks- und Bedeutungseinheiten, die einzelsprachliche Besonderheiten und Unterschiede aufweisen. Dadurch lässt sich erklären, warum an die phraseologische Arbeit mit Behutsamkeit heranzugehen ist (Chrissou 2012, 54-55). Für Fremdsprachenlehrende

² Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

sollten folglich die Entwicklungsversuche der phraseologischen Kompetenz mit einer zielgerichteten, systematischen didaktischen Vorgehensweise Hand in Hand gehen.

Vor dem Hintergrund dieser Feststellungen herrscht allerdings Konsens darüber, dass, obschon die phraseologischen Kenntnisse die kommunikative Kompetenz beisteuern, die Phraseodidaktik in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache vernachlässigt und einseitig behandelt wird (Chrissou 2015, 11, Ettinger 2019, 9, Kühn 1987, 64). Die Erhellung dieser Sachlage ist für die Fremdsprachenlehrer von großer Bedeutung, denn es wird ersichtlich, dass die systematische Stärkung der phraseologischen Kompetenz auf ihre unterrichtlichen Entscheidungen angewiesen ist. Auf dem Weg zu diesem Ziel ist die Rücksicht auf didaktische Prinzipien substanziell, denn sie führen die Lernenden auf angemessene Art und Weise an phraseologische Lerninhalte heran. Dabei fallen besonders folgende Prinzipien ins Gewicht.

Formfokussierung und Aufgabenorientierung

Lüger zufolge besteht die Phraseodidaktik im Fremdsprachenunterricht aus zwei Ebenen, auf der einen Seite die Reflexion und Analyse der Fremdsprache und auf der anderen Seite ihre praktische Beherrschung (1996, 76). Um diesen Zielen zu verfolgen, stehen zwei wichtige Lerninstrumente zur Verfügung, die sich gegenseitig bedingen: die Formfokussierung und die Aufgabenorientierung. Beide Richtungen verschaffen unterschiedliche Vorteile und ihre Wege treffen sich und verlaufen parallel beim Fremdsprachenlernen.

Die Formfokussierung setzt sich mit den praktischen Strukturen der Sprache auseinander, nämlich mit dem Wortschatz und der Grammatik auf Textebene (Lüger 1996, 76). Damit wird die formbezogene Seite der Sprache hervorgehoben. Chrissou schreibt diesbezüglich, dass es sich dabei um eine strukturbezogene Instruktion handelt, die auf die Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache vorbereitet (2020, 11). Der Fokus auf die Form ergibt sich größtenteils durch Übungen. Laut Funk et al. trainieren Übungen gezielt den Wortschatz, die Aussprache, Strukturen oder Fertigkeiten und erleichtern daher die Meisterung von Aufgaben. Diese „Focus on Form“-Orientierung hebt die Rolle der expliziten Vorgehensweise hervor (2017, 14). Es wird nämlich behauptet, dass sprach- und strukturbezogene Informationen den Lernprozess erleichtern, indem eine „Sprachreflexion“ und ein „Sprachbewusstsein“ ins Rollen gebracht werden (Ellis/Shintani 2014, 17). In der Phraseodidaktik sind daher sprachbezogene Mittel durch Übungen einzusetzen. Zu diesem Zweck eignet sich der „phraseodidaktische Vierschritt“³, ein kognitiv orientiertes Didaktisierungsmodell, dessen Konzept auf die Auseinandersetzung mit Phraseologismen eingestellt ist.

³Das Modell wurde von Kühn 1992 entwickelt und bestand ursprünglich aus den Schritten *Erkennen*, *Entschlüsseln* und *Verwenden*. Vier Jahre später erweiterte Lüger das Modell durch die Phase *Festigen*, die nach dem Schritt *Entschlüsseln* eingesetzt wurde und derart den phraseodidaktischen Vierschritt umrundete (Kühn 1992, 178-182, Lüger 1996, 101-102).

Zur Förderung der Phraseologischen Kompetenz kann die Übung das Erlernen von sprachbezogenen Elementen optimieren, allerdings kann man ausschließlich durch das Üben nicht am Lernziel ankommen. Die Formfokussierung stellt die Basis für eine erfolgreiche Aufgabenorientierung dar. Dabei handelt es sich um lernerzentrierte, kreative Lernimpulse, die sich nach dem sprachlichen Inhalt richten (Chrissou 2020, 12). In einem inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht ist die Rede von „Focus on Meaning“. Ziel ist der Erwerb von implizitem Wissen, das unbewusst durch Input- und Output-Verfahren in kommunikativen Kontexten angeeignet wird. Die Lernvoraussetzung ist ein mitteilungsbezogenes, kommunikationsbasiertes Lernumfeld, in dem sprachliches Handeln im Vordergrund steht (Ellis/Shintani 2014, 16-17). Zu diesem Zweck dienen vornehmlich Aufgaben, die auf die Inhaltsseite der Sprache fokussieren.

Aufgaben eröffnen einen Horizont, denn sie weisen eine sachliche, kognitive und sprachliche Komplexität auf. Das Ergebnis differenziert sich bei jedem Lernenden, denn Aufgaben können auf unterschiedliche Art und Weise bewältigt werden und jedes Individuum findet seinen eigenen Weg zum Ziel. In diesem Zusammenhang ist das Wort „Sorgfalt“ von großer Bedeutung. Die Aufgabenorientierung bestrebt nämlich die Ausbildung von allen Fertigkeiten, die im Idealfall koordiniert werden sollen (Portmann-Tselikas 2001, 16-17). Nach Chrissou hängt deren Meisterung vom Einsatz kognitiver Strategien ab und vollzieht sich durch das aktive Agieren in der Zielsprache (2020, 12-13).

Lernautonomie

Ein weiteres didaktisches Prinzip zur Entwicklung der phraseologischen Kompetenz ist die Lernautonomie (Chrissou 2015: 12, Lüger 2004, 160). Da die Auseinandersetzung mit Phraseologismen aufgrund ihrer Komplexität und Besonderheiten ein „langwieriges, zeitintensives und arbeitsaufwendiges Lernverfahren“ ist, sind eigenständige Lernende ausschlaggebend für die Phraseodidaktik (Kühn 1992, 185).

Zusammenfassend ist zu schlussfolgern, dass für eine ausgewogene Phraseodidaktik sowohl Übungen als auch Aufgaben durchzuführen sind und als oberstes Ziel die Lernautonomie angesehen wird. Wie diese Ziele auf alternative, lernerzentrierte Weise erreicht werden können, wird im nächsten Kapitel durch den Einsatz sozialer Medien vorgelegt.

3. Soziale Medien im Fremdsprachenunterricht

In der Fremdsprachendidaktik sind laut Storch als „Medien“ alle Lehr- und Lernmittel zu verstehen, die als Informationsleiter dienen (1999, 271). Das Wort „sozial“ verweist auf den Zusammenhang bzw. das Zusammenleben von Menschen in der Gesellschaft⁴ und betont, dass die sozialen Medien Lernhilfen bereiten, indem sie Informationen in einem soziokulturellen Kontext vermitteln. Büffel/Pleil/Schmalz erläutern genauer, dass soziale

⁴<https://www.dwds.de/wb/sozial>

Medien „Publikations- und Kommunikationsformen [...] (sind), die nicht nur als Instrumente für das individuelle und kollaborative Wissensmanagement eingesetzt werden können, sondern neben der reinen Informationsverknüpfung auch dabei helfen, eine soziale Beziehung zwischen ihren Nutzern zu etablieren“ (2007, 1). Nach dieser Aussage werden die wissensfördernde Wirkung und die interaktive Natur der sozialen Medien aufgezeigt.

Die Einbindung von sozialen Medien in den Fremdsprachenunterricht ermöglicht sich einwandfrei durch das Konzept des Blended-Learning. Dabei handelt es sich um einen hybriden didaktischen Ansatz, der die Kombination von Präsenz- und Onlineunterricht ermöglicht. Dadurch können nämlich Vorteile aus beiden Formaten gezogen werden und man bewirkt eine Lernerzentrierung, indem die individuellen Lernbedürfnisse und -stile beachtet werden (Albrecht/Revermann 2016, 64). Würffel weitet die Grenzen des Begriffs aus, schreibend, dass das Blended-Learning mit der Verwendung einer Lernplattform verbunden sein kann, aber auch Teile des Unterrichtsgeschehens aus online Phasen durchzuführen erlaubt. Als Zweck dieser Vorgehensweise wird die Ökonomisierung des Lernens genannt. Nach Kranz/Lüking ist Blended-Learning „ein abnehmerorientierter Mix von verschiedenen didaktischen Methoden und Lernformen (...). Durch eine möglichst optimale Kombination und ein ausgewogenes Verhältnis von Präsenzunterricht, Selbststudium und Lern- und Arbeitsphasen in virtuellen Arbeitsräumen soll ein erhöhter und nachhaltiger Lerneffekt erzielt werden.“ (2005, 1).

Das Blended-Learning verschafft etliche Vorteile, allerdings fallen für die vorliegende Arbeit vor allem die Aspekte der räumlichen und zeitlichen Unabhängigkeit und der Selbststeuerung ins Gewicht. Das bedeutet, dass dadurch die phraseologische Arbeit außerhalb der Klasse ohne Zeitdruck stattfinden kann. Ferner erlaubt diese Freiheit, dass die Lernenden autonom an der Förderung ihrer phraseologischen Kompetenz arbeiten und den Lernprozess selbst initiieren können. Zudem stehen die sozialen Medien im Einklang mit ihrer Lebenswelt und Gewohnheiten. Daher könnte die Begegnung mit „online“ phraseologischen Inhalten durch soziale Netzwerke eine alltägliche Gewohnheit und in einen bedeutungsvollen Kontext eingebettet werden.

Aus diesen Gründen zielt die vorliegende Arbeit darauf ab, aus dem Einsatz von sozialen Medien durch das Blended-Learning einen lernfördernden Nutzen zu ziehen. Genauer wird es versucht, das soziale Medium „Instagram“ als Lernmittel für die Wortschatzarbeit im Bereich der Phraseologie zu verwenden, sodass sie zeit- und raumunabhängig ausgeführt werden kann.

4. Instagram als Lerninstrument im Fremdsprachenunterricht

Instagram ist ein Anwenderprogramm, das vorwiegend für mobile Endgeräte konzipiert ist. Smarte Mobiltelefone gewinnen ständig an Beliebtheit und daher wird heutzutage anstatt e-Learning (Electronic Learning) von m-Learning (Mobile Learning) und anstatt CALL (Computer Assisted Language Learning) von MALL (Mobile assisted Language Learning)

gesprächen. Als Grund dafür wird vor allem ihre finanzielle Zugänglichkeit angesehen (Pegrum 2014, 1-6).⁵

Als m-Learning definieren Döring/Kleeberg „alle Formen des Lernens [...], die auf portable bzw. mobile Endgeräte und drahtlose Netzwerke sowie die damit realisierten Dienste und Anwendungen zurückgreifen“ (2006, 71). Das M-Learning liegt dem e-Learning zugrunde, dennoch besteht sein größter Unterschied darin, dass das m-Learning kontextgebunden ist. D.h., dass mobile Technologien lokale und globale Elemente berücksichtigen und für das Lernen in der realen Welt konzipiert sind. Die Nutzer erleben folglich diese Welt, statt über sie zu erfahren (Pegrum 2014, 9).⁶

Mobilunterstütztes Lernen gewinnt immer mehr an didaktischer Bedeutung, denn es ermöglicht, personalisierte Lernerfahrungen zu sammeln (Brash/Pfeil 2017: 59). Zudem kann der Lernende seinen Fortschrittsrhythmus bestimmen, da sich dieses Konzept an die Bedürfnisse jedes Individuums anpassen lässt und nach persönlichen Kriterien veränderbar ist (Pegrum 2014, 13).⁷

Schließlich lassen die Ergebnisse einer griechischen Studie vom Jahr 2019 begründen, warum der Einsatz von Instagram für Lernzwecke bedeutend ist. Diese besagt, dass 63% der Jugendlichen täglich ca. zwei Stunden oder mehr online verbringt und dabei am meisten Instagram besucht⁸. Darüber hinaus ermöglichen seine zwei Hauptfunktionen, nämlich die „Posts“ und die „Storys“⁹, auf adäquate Weise phraseologische Inhalte zu vermitteln. Berücksichtigend auch die Vorteile, die das m-Learning verschafft, kann Instagram ein ideales, alternatives Lerninstrument zur Förderung der phraseologischen Kompetenz darstellen.

5. *Didaktische Vorgehensweise*

Die Wortschatzarbeit im Bereich der Phraseologie unter dem Einsatz von Instagram wandte sich an fünf Lernende, deren Muttersprache das Griechische ist und die sich auf dem Lernniveau B1 befinden. Als Erstes wurde von der Lehrperson ein Profil auf Instagram erstellt. Es handelte sich um einen privaten Account, der für das Publikum geschlossen war. Auf diesem Profil wurden im Zeitrahmen eines Monats (vom 09.05.2022 bis zum 05.06.2022) insgesamt 12 Phraseologismen vermittelt (drei pro Woche). Die Lernenden hatten dabei die Möglichkeit, durch das m-Learning täglich phraseologische Inhalte zu bearbeiten und fakultative Lernaktivitäten autonom auszuführen. Das Konzept stütze auf den phraseodidaktischen Vierschritt und besaß folgende Struktur:

⁵ Vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

⁶ Vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

⁷ Vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

⁸ <https://www.saferinternet4kids.gr/>

⁹ Posts und Storys können Bilder oder Videos sein. Posts sind zu jeder Zeit zugänglich, während Storys nur 24 Stunden abrufbar sind. Der Nutzer hat die Möglichkeit auf beide durch Kommentare zu reagieren.

Jeden Montag, Mittwoch und Freitag kam jeweils eine Story zum Erkennen und gleich danach eine zum Entschlüsseln eines neuen Phraseologismus. Dazu wurden Videos, authentische Texte, Cartoons oder Meme¹⁰, die den neuen Phraseologismus enthielten, hochgeladen. Die Lernenden sollten den Phraseologismus entdecken und seine Bedeutung erschließen. Danach konnten sie eine Antwort mit ihren Vermutungen direkt in die Story eintragen.

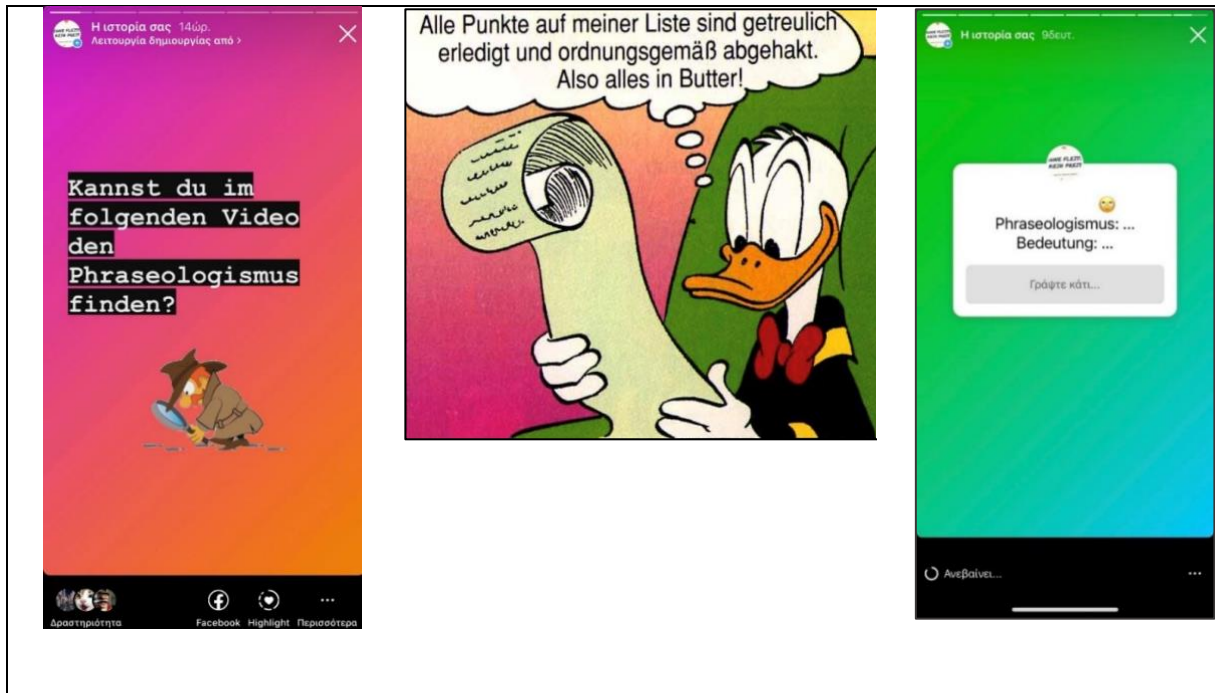


Abbildung 1: Erkennen und Entschlüsseln auf Instagram

Am Tag darauf, d.h., jeden Dienstag, Donnerstag und Samstag, wurde ein Karussell-Post¹¹ zu dem Phraseologismus hochgeladen, den die Lernenden am Tag vorher erkennen und entschlüsseln sollten. In diesem Post war zunächst eine Folie mit der Bedeutungserklärung zu finden und danach drei Folien mit Übungen zum selbst-Lösen.¹² Die letzte Folie beinhaltete eine Frage an die Lernenden, die sie mit einem Kommentar unter dem Post beantworten sollten. Dabei sollten sie den vermittelten Phraseologismus verwenden. Dieser Post ermöglichte, die Phasen des Festigens und Verwendens durchzuführen und damit alle Schritte des phraseodidaktischen Vierschritts abzuschließen. Außerdem konnte man unter dem Karussell-Post im Bildtext¹³ die Übersetzung bzw. das

¹⁰ „Ein Meme [mi:m] ist ein Bild, ein kurzes Video oder Gif, das in der Regel durch einen Text ergänzt wurde. Ein Meme enthält eine satirische, humoristische oder gar gesellschaftskritische Botschaft“ (aus: <https://medienkompass.de/memes-internetphaenomen-schnell-erklart/>)

¹¹ Ein Post, der aus vielen Folien entsteht. Man gelangt zur nächsten Folie durch das Wischen vom Bild.

¹² Es gab jeweils eine Übung zur Form, eine zum Register und eine zum Inhalt. Nachdem man die Übung gesehen und eine Antwort im Kopf gegeben hatte, konnte auf der nächsten Folie die richtige Lösung finden.

¹³ Auf Instagram kann man unter den Post einen Bildtext bzw. eine Bildunterschrift schreiben, die den Inhalt des Posts ergänzen könnte.

griechische Äquivalent, das sprachliche Register und drei Beispielsätze finden. Diese Informationen sind nämlich für das Verständnis und für eine angemessene Verwendung des Phraseologismus ausschlaggebend.

The image is a composite of four parts related to the German phrase "fix und fertig sein":

- Top Left:** A meme featuring a small, fluffy dog lying down. The text reads: "„FIX UND FERTIG SEIN“ ...Bedeutet völlig erschöpft sein".
- Top Right:** A screenshot of a social media post in Greek. It explains the phrase "wirf_einen_blick „Fix und fertig sein“". It lists two meanings: 1. exhausted/ruined/weak (with sad face emojis) and 2. finished/completed (with checkmark emojis). It also provides the Greek translation "Είμαι πτώμα/ κομμάτια", the register "Umgangssprache", and three example sentences in German, each with a green checkmark.
- Bottom Left:** A blue card with a white question box. The question asks: "Dein Lehrer fragt dich, warum du in deinen H/A so viele Fehler gemacht hast. Ist die Antwort 'Als ich gestern meine H/A gemacht habe, war ich fix und fertig' höflich?"
- Bottom Right:** A blue card with a white answer box. The answer is: "Nein! Das Phrasem ist umgangssprachlich. Du könntest sagen 'Ich war unkonzentriert/ ein bisschen müde'".

Abbildung 2: Folien aus dem Karussell-Post und Bildtext

Dienstags und donnerstags wurde am Morgen weiterhin ein Mem mit dem Phraseologismus als Story gepostet, der am vorherigen Tag zu erkennen und zu entschlüsseln war.

Schließlich wurde am Sonntagdurch Storys ein Quiz durchgeführt, das auf die Wiederholung und das Festigen der erlernten Phraseologismen abzielte.

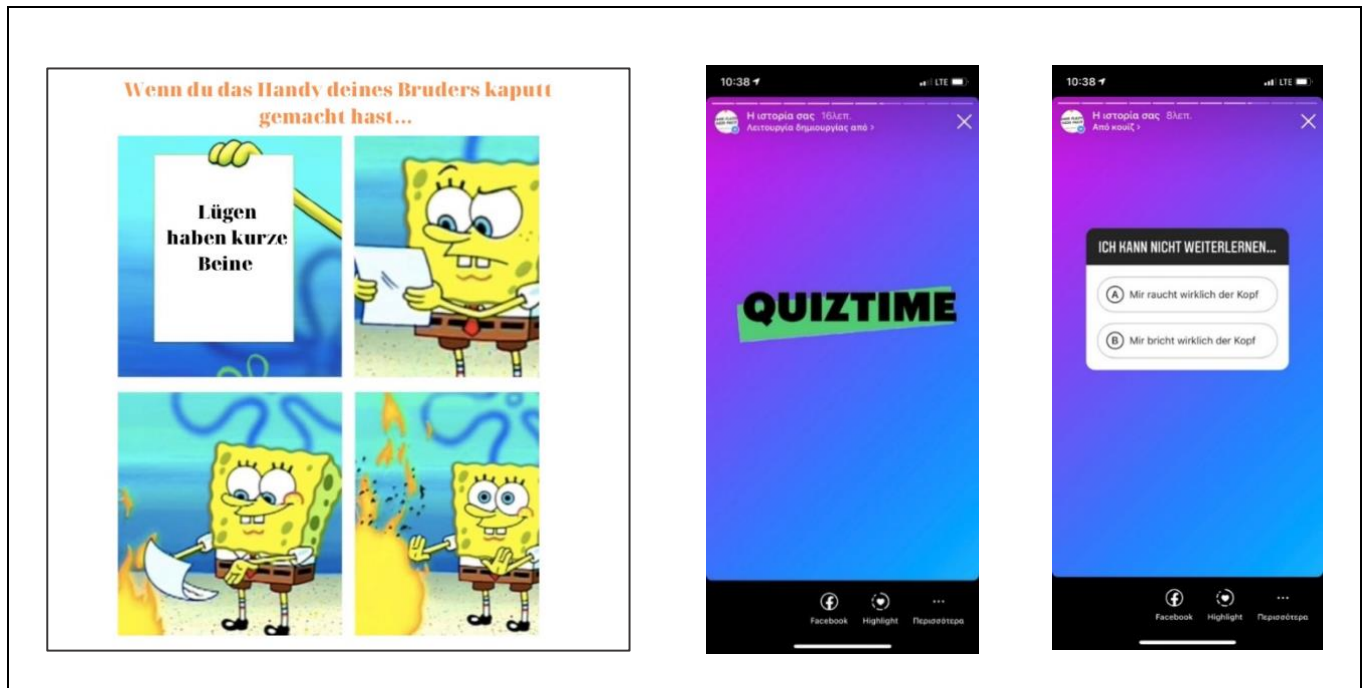


Abbildung 3: Beispiel von einem Meme und einer Quiz-Frage

Das Projekt wurde in der letzten Woche mit einer aufgabenorientierten Lernaktivität abgeschlossen, deren Ziel war, dass die Lernenden sich auf kreative und autonome Weise mit einem bzw. „ihrem“ Phraseologismus befassen. Sie basierte auf dem Konzept „Lernen durch Lehren“ und dazu sollten die Lernenden ihren eigenen Phraseologismus auf Instagram finden¹⁴ und ihn den anderen Lernenden anhand des phraseodidaktischen Vierschritts didaktisieren. Der Hintergrundgedanke war dabei, dass ihnen die Stufen der phraseodidaktischen Arbeit wahrnehmbar werden, sodass sie in einer künftigen, autonomen Auseinandersetzung mit Phraseologismen diese Aspekte berücksichtigen. Des Weiteren konnte das Vertrauen zur Übernahme des „Lehrens“ das Selbstbewusstsein stärken und die Lernenden dazu motivieren, in Zukunft den Unterricht öfter mitzugestalten und mehr Initiativen zu ergreifen.

Nach dem erfolgreichen Abschluss des phraseodidaktischen Projekts auf Instagram, wurden Daten erhoben, die Rückschlüsse über die Lernwirksamkeit ziehen lassen.

6. Auswertung der Ergebnisse

Die Lerneffizienz des phraseodidaktischen Ansatzes auf Instagram wurde in Hinsicht auf die drei Ziele der vorliegenden Arbeit überprüft, nämlich auf die Förderung der phraseologischen Kompetenz, die Stärkung der Lernautonomie und die Erhöhung der Lernmotivation.

¹⁴ Dazu mussten sie anderen Instagram-Profilen folgen, die sich mit der Didaktisierung des Deutschen als Fremdsprache beschäftigen und in diesem Rahmen Phraseologismen vermitteln.

Um eine Antwort auf die Frage zu geben, ob die rezeptive phraseologische Kompetenz der Lernenden gefördert wurde, diente ein schriftlicher Evaluationstest als Indikator¹⁵. Ziel war dabei, die Phraseologismen in dem richtigen kommunikativen Kontext einzuordnen und zugleich auf ihre korrekte Verwendung zu achten. Auf diese Weise wurde die rezeptive phraseologische Kompetenz evaluiert, während angesichts der produktiven Kompetenz Beobachtungen über die formbezogene Korrektheit gemacht wurden.

Aus dem Evaluationstest ging hervor, dass die Hälfte der vermittelten Phraseologismen rezeptiv angeeignet wurde. Folglich wurde die rezeptive phraseologische Kompetenz der Lernenden mit einem Lerneffektanteil von 50% gefördert. Mit Hinblick auf die produktive phraseologische Kompetenz ließen sich keine eindeutigen Rückschlüsse ziehen, außer dass die Lernenden die korrekte Verwendung von Phraseologismen oft vernachlässigen. Darüber hinaus liegt die Vermutung nahe, dass die Übungen und die Quiz einen lernfördernden Einfluss auf die Lernenden nehmen. In Bezug auf die phraseologische Kompetenz ist weiterhin eine Sensibilisierung und die Entwicklung eines phraseologischen Bewusstseins bei einigen Lernenden zu erkennen.¹⁶

Indikatoren für die Entwicklung der Lernautonomie waren der Beteiligungsanteil bei der Ausführung von Lernaktivitäten und die Bewältigung der Aufgabe, die auf das Konzept Lernen durch Lehren abgestimmt war.

Die Lernenden hatten während des Projekts autonome Entscheidungen zu treffen. Sie haben ihr Lernverhalten selbst bestimmt und diese Tatsache, zeigt sich in dem Reaktionsvermögen, da ungefähr auf jeden vermittelten Inhalt ca. die Hälfte der Lernenden reagierte. Dennoch ist anzumerken, dass an den Quiz die Teilnahme sehr hoch war (92,85%), was darauf hindeutet, dass die Lernenden sich frei fühlten und Inhalte behandelten, die sie ansprachen. Darüber hinaus war die erfolgreiche Durchführung der aufgabenorientierten Lernaktivität ein weiterer entscheidender Indikator, der mit Lernautonomie zusammenhing. Diese zwei Faktoren ließen schlussfolgern, dass Instagram positive Einflüsse auf die Stärkung der Lernautonomie ausübt.

Die Lernmotivation lässt sich in erster Linie durch die Reaktionen auf die vermittelten Inhalte und anhand der Quiz beobachten (ca. 73,5%).¹⁷Es lässt sich feststellen, dass die Lernenden motiviert waren, wenn die Lerninhalte auf unterhaltsame Weise vorgestellt wurden. Darüber hinaus ließen sich konkretere Schlussfolgerungen über die Antworten während der Interviews ziehen. Die Lernenden drückten ihre Vorliebe für Videos, Meme und Quiz aus. Diese Materialien waren immer via Storys vermittelt, demnach sind angesichts Motivationsfaktoren Storys effektiver. Zudem ziehen die Lernenden die phraseologische Arbeit auf Instagram der entsprechenden in der Klasse vor, was ein

¹⁵Dabei sollten die Lernenden die 12 vorgegebenen Phraseologismen in einen der 16 Kleintexten einsetzen. Somit betrug die Wahrscheinlichkeit, eine richtige Antwort zufällig zu finden, 6,25%.

¹⁶ Diese Ansicht beruht auf Beobachtungen während des Unterrichts nach der Durchführung des Projekts.

¹⁷ Die Zahl ergibt sich aus den gesamten Reaktionen bei der Formfokussierung (ca. 58%) und dem Quiz (ca. 89%).

weiteres Motivationsindiz darstellt. Die Befragten wollen außerdem gern an diesem Projekt teilgenommen haben und bei weiteren ähnlichen Projekten in der Zukunft mitmachen. Einige hatten schon Posts-Ideen vorzuschlagen. Die Annahme der Motivationssteigerung bestärken ferner die Bezeichnungen dieser Lernerfahrung als „unterhaltsam“, „originell“, „kreativ“ und „interessant“. Schließlich war zu beobachten, dass die Motivation der Lernenden während der Aufgabenerstellung hoch war, vermutlich, weil sie ihre Ideen der anderen Lernenden präsentieren konnten und dadurch ein authentischer Interaktions- und Lernkontext entstand. Auf der Grundlage dieser Beobachtungen lässt sich schließen, dass die Lernmotivation während der phraseodidaktischen Arbeit hoch war.

7. Fazit

Instagram liefert eine angemessene Basis zur Durchführung der phraseologischen Arbeit außerhalb der Klasse, denn es erlaubt nicht nur formfokussierte Übungen bzw. den phraseodidaktischen Vierschritt anzuwenden, sondern auch aufgabenorientierte Lernaktivitäten vorzunehmen. Ein derartiger Ansatz fördert die rezeptive phraseologische Kompetenz und trägt ferner zur Lernautonomie und Lernmotivation bei. Allerdings ist für die progressive Autonomisierung der Lernenden eine behutsame didaktische Vorgehensweise elementar.

Abschließend ist festzustellen, dass das Ziel, die zeitraubende Didaktisierung von Phraseologismen durch unterhaltsame online Aktivitäten auf Instagram umzusetzen, erreicht wurde. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit führten vor Augen, dass das Fremdsprachenlehren bzw. -lernen parallel aus alternativen unterrichtlichen Perspektiven zu reflektieren ist, damit die Lernenden durch die Entdeckung von neuen Lerninstrumenten neue Wege zur autonomen Förderung der phraseologischen Kompetenz ebnen können.

Literaturverzeichnis

Aguado, Karin: „Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb“. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 37 (2002): 27-49.

Albrecht, Steffen / Revermann, Christoph: „Digitale Medien in der Bildung. Endbericht zum TA-Projekt“. *Arbeitsbericht Nr. 171*. Berlin: Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag (TAB) 2016.

Beyer, Jürgen: „Feste Wendungen – untrennbarer Bestandteil der Wortschatzarbeit im Unterricht DaF“. Korèáková und Beyer, Jürgen (Hrsg.). *Königgrätzer Linguistik- und Literaturtage*: Hradec: Universitätsverlag 2003: 68-84.

Brash, Bärbel / Pfeil, Andrea: *Unterrichten mit digitalen Medien. Deutsch Lehren Lernen*. Einheit 9. München: Ernst Klett Verlag 2017.

Büffel, Steffen / Pleil, Thomas / Schmalz, Sebastian: „Net-Wiki, PR-Wiki, KoWiki – Erfahrungen mit kollaborativer Wissensproduktion in Forschung und Lehre“. *kommunikation@gesellschaft* Jg. 8, Praxisbericht 2 (2017): 1–23.

- Chrissou, Marios: *Phraseologismen in Deutsch als Fremdsprache*. Hamburg: Kovač 2012.
- Chrissou, Marios: „Der Stellenwert von Aufgabenorientierung und Formfokussierung in der phraseologiebezogenen Wortschatzarbeit“. *Kalbotyra* 73 (2020): 8-30.
- Döring, Nicola / Kleeberg, Nicole: „Mobiles Lernen in der Schule. Entwicklungs- und Forschungsstand“. *Unterrichtswissenschaft* 34 1 (2006): 70-92.
- Ellis, Rod / Shintani, Natsuko: *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. New York: Routledge 2014.
- Ettinger, Stefan: „Einige kritische Fragen zum gegenwärtigen Forschungsstand der Phraseodidaktik“. Schäfer, Patrick und Schowalter, Christine (Hrsg.): *In mediam linguam. Mediensprache - Redewendungen - Sprachvermittlung* (Festschrift für Heinz-Helmut Lüger). Landau: Verlag Empirische Pädagogik (2011): 231-250.
- Ettinger, Stefan: „Leistung und Grenzen der Phraseodidaktik. Zehn kritische Fragen zum gegenwärtigen Forschungsstand“. *Philologie im Netz (PhiN)* 87 (2019): 84–124.
- Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Skiba, Dirk / Spaniel-Weise, Dorothea / Wicke, Rainer E. / Ricard-Brede, Julia: *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Deutsch Lehren Lernen, Einheit 4. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2017.
- Hallsteinsdóttir, Erla: „Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik“. *Linguistik Online* 47(2011): 3-31.
- Hallsteinsdóttir, Erla: „Phraseologie im GER und Deutsch als Fremdsprache: Wieso, weshalb, warum?“ Jesenšek, Vida und Babič, Saša (Hrsg.): *Večglavvečve. Frazelogija in paremiologija v slovarju in vsakdanjirabi / Zwei Köpfe wissen mehr als einer: Phraseologie und Parömiologie im Wörterbuch und im Alltag / Two Heads are Better Than One. Phraseology and Paremiology in Dictionaries and in Everyday Use*. Maribor: University of Maribor 2013: 140-159.
- Kranz, Dieter / Lüking, Bernd: „Blended Learning – von der Idee zur Tat, vom Konzept zur Realisierung: Zwei Berichte aus der pädagogischen Praxis der Lehrerbildung“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10 (2005): 1.
- Kühn, Peter: „Deutsch als Fremdsprache im phraseodidaktischen Dornröschenschlaf. Vorschläge für eine Neukonzeption phraseodidaktischer Hilfsmittel“. Henrici, Gert / Zöfgen, Ekkehard: *Fremdsprachen lehren und lernen* 16., Themenschwerpunkt: *Neue Medien im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr 1987: 62-79.
- Kühn, Peter: „Phraseodidaktik, Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF“. In: Henrici, Gert und Zöfgen, Ekkehard: *Fremdsprachen lernen und lehren* 21, Themenschwerpunkt: *Idiomatik und Phraseologie. Fremdsprachen lehren und lernen*, 28. Tübingen: Narr 1992: 169-189.

Lüger, Heinz-Helmut: „Satzwertige Phraseologismen im Text. Elemente eines Mehrebenenmodells“. Gutu, George und Stanescu, Speranta (Hrsg): *Die Sprache ist das Haus des Seins. Sprachwissenschaftliche Aufsätze*. Bukarest: Ed. Paideia 1996: 76-103.

Lüger, Heinz-Helmut: „Idiomatische Kompetenz – ein realistisches Ziel? Thesen zur Phraseodidaktik“. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung. Sonderheft 7* (2004): 121-169.

Pegrum, Mark: *Mobile Learning. Languages, Literacies and cultures*. England: Palgrave Macmillan 2014.

Portmann-Tselikas, Paul R.: „Aufgaben statt Fragen. Sprachenlernen im Unterricht und die Ausbildung von Fertigkeiten“. *Fremdsprache Deutsch 24* (2001): 13-18.

Storch, Günther: *Deutsch als Fremdsprache Eine Didaktik*. München: Fink 1999.

Würffel, Nicola: „Soziale Medien im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Potenziale und Herausforderungen“. Marx, Konstanze, Lobin, Henning und Schmidt, Axel (Hrsg.) (2020): *Deutsch in Sozialen Medien. Interaktiv – multimodal – vielfältig*. Berlin: DeGruyter (2019): 217-232.

Χρύσου, Μάριος: „Οι στερεότυπες εκφράσεις ανάμεσα στη Γλωσσολογία και τη Διδακτική: Το παράδειγμα της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας“. *Μελέτες Φρασεολογίας και Παροιμιολογίας*. Αθήνα: τα καλώς κείμενα 2015.

DIE NOTWENDIGKEIT DER SPRACHMITTLUNG IM DAF UNTERRICHT

MIARI GEORGIA¹

Abstract (Deutsch)

Es ist bekannt, dass die Globalisierung und das neue digitale Zeitalter die moderne Gesellschaft als multikulturell definieren. Das Modell des umfassenderen Sprachenlernens ist daher unerlässlich. In diesem Zusammenhang ist es auch notwendig, Vermittlungskompetenzen im Fremdsprachenunterricht zu entwickeln. Das Konzept der sprachlichen Vermittlung steht im Zusammenhang mit kultureller Kompetenz, Kommunikation sowie der Interaktion mit der fremden Kultur. Darüber hinaus steigert die Einbeziehung des Themas in den Fremdsprachenkurs das Interesse der Schüler an dem Kurs, was eine der wichtigsten Dimensionen der Unterrichtspraxis ist. Und schließlich fördert es nicht ein steriles theoretisches Wissen, sondern den erfahrungsmäßigen Kontakt mit der fremden Kultur. Das ist schließlich das Ziel des Erlernens einer Fremdsprache.

Abstract (Ελληνικά)

Είναι παραδεκτό πως η παγκοσμιοποίηση και η νέα ψηφιακή εποχή ορίζουν τη σύγχρονη κοινωνία ως πολυπολιτισμική. Επομένως το μοντέλο της ευρύτερης γλωσσομάθειας αποτελεί επιτακτική ανάγκη. Στο πλαίσιο αυτό, απαιτητή είναι και η ανάγκη ανάπτυξης της διαμεσολαβητικής ικανότητας στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Η έννοια της γλωσσικής διαμεσολάβησης σχετίζεται με την πολιτισμική επάρκεια, την επικοινωνία καθώς και την αλληλεπίδραση με τον ξένο πολιτισμό. Επιπλέον, η ένταξη της στοξενόγλωσσο μάθημα ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα, γεγονός που αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές διαστάσεις της διδακτικής πράξης. Τέλος, δεν προωθεί μια στεία θεωρητική γνώση, αλλά ενισχύει την βιωματική επαφή με την ξένη κουλτούρα. Αυτός εξάλλου είναι ο στόχος της εκμάθησης της ξένης γλώσσας.

Es liegt aber in dem ursprünglichen Wesen der Sprache ein unabänderlicher Dualismus und die Möglichkeit des Sprechens selbst durch Anrede und Erwiderung bedingt (Humboldt 1936, 26).

Die fortschreitende Globalisierung, die Digitalisierung und die Völkerwanderung haben unsere Welt auf den Kopf gestellt und prägen ohne Zweifel unsere alltäglichen Aktivitäten und unsere Interaktion mit anderen. Also wird die Sprache als ein Instrument angesehen, das zu Gebrauch kommt, um die menschlichen kommunikativen Bedürfnisse zwischen multikulturellen Gemeinschaften zu befriedigen. Wir leben in mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaften und die Wichtigkeit des Sprachmittlungskonzepts bzw. der Mediation spielt eine katalytische Rolle in den zwischenmenschlichen Beziehungen. Also

¹ Η Μίρια Γεωργία είναι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΠΜΣ «Διεπαφές Γλωσσολογίας και Διδακτικής - ΕΚΠΑ». Στα ακαδημαϊκά της ενδιαφέροντα ανήκουν η γλωσσολογία και η διδακτική. Εργάζεται ως καθηγήτρια Γερμανικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Email: Georgia.miari@gmail.com

ist das Sprachmittel als eine erforderliche Kompetenz zu betrachten.

Das Agieren und Reagieren mit anderen wird ein mehrdimensionaler Vorgang, der stets den Bedarf nach Untersuchung auch in dem schulischen Raum erhöht, damit die Kinder von klein auf mit dem Mediationsverfahren vertraut werden. Um dies zu erreichen, sollten die Schüler-Sprachbenutzer nicht nur mit den notwendigen Waffen ausgestattet sein, sondern auch mit Strategien, um die richtige Übertragung von Informationen zu schaffen. Dieser Prozess ist umso wichtiger, wenn die Rede zur Entwicklung der Sprachmittlungskompetenz im Fremdsprachenunterricht kommt. Aspekte wie zum Beispiel Sprach- und Kulturbewusstsein bzw. eine linguistische Sensibilität sollen unter dem Schirm der kontextuellen Bedeutungen berücksichtigt werden. Die Aufgabe der Pädagogen besteht darin, die betreffende Kompetenz oder Fähigkeit der Sprachmittlung effektiv in der Praxis umzusetzen.

Was ist „Sprachmittlung“

Der Terminus „Sprachmittlung“ stammt aus der Übersetzungswissenschaft oder aus der Translationswissenschaft und er beinhaltet laut Königs (2003, 315) ursprünglich die Beschreibung „Überführung eines Ausgangssprachlichen Textes in einen Zielsprachlichen Text.“ Aber was versteckt sich unter dem Begriff der Überführung? Reimann bezeichnet in seinem Werk *Sprachmittlung* (2016, 8) den Begriff als „Oberbegriff für jede Art der Übertragung eines Textes aus einer Sprache in eine andere“, sowohl schriftlich als auch mündlich und umfasst viele Formen, von der klassischen wörtlichen Übersetzung bis zur freieren Übersetzung, zum Paraphrasieren, Dolmetschen bzw. zur Zusammenfassung.

Die Sprachmittlung und die Forschung über die entsprechenden Themen scheint auf dem ersten Blick eine neue wissenschaftliche Teildisziplin zu sein. In Wirklichkeit ist die Sprachmittlung älter als die Übersetzung und das Dolmetschen. In der alten Epoche, als die Griechen mit den Persern oder die Perser mit den Indern kommunizierten, gab es weder eine regelmäßige Übersetzung noch ein Dolmetschen. Das, was die Leute damals machten, war genau *Sprachmittlung*. Die Sprachmittlung ist also ein Prozess, in dem man eine Art von Brücken zwischen verschiedenen Sprachen wie auch verschiedenen Kulturen baut. Welche die Notwendigkeit der Sprachmittlung ist, ist bis zu diesem Punkte unserer Diskussion schon sichtbar. Innerhalb einer Welt, in der die Abstände immer kleiner werden, und in der die Leute immer näher zueinanderkommen, ist die Sprachmittlung besonders wichtig. Und sie ist nicht nur für die Kultur und die interkulturelle Verständigung wichtig, sondern vielmehr ist sie aus produktiver Perspektive notwendig.

Die feine Grenze zwischen Sprachmittlung und Übersetzung

Die Sprachmittlung ist sicher nicht einfach eine formalistische Sicht der Sprache. Für die Sprachmittlung ist der Fokuspunkt nicht der richtige Gebrauch der formalistischen Grammatik (also der Morphologie, der Syntax, der Phonologie usw.). Vielmehr hat die

Sprachmittlung mit der Kommunikation bzw. Interaktion zu tun, und man kann sie didaktisch im Rahmen der kommunikativen Didaktik am besten benutzen.

Die Sprachmittlung hat deshalb nicht nur mit dem eigenen Sprachwissen zu tun. Selbst wenn man alle grammatischen Komponenten besitze, selbst wenn die Rede eines Menschen bis zur letzten Silbe fehlerfrei wäre, ist die Kommunikation sicher nicht garantiert, weil das Individuum auch ein Verständnis des Anderen braucht. Das Verständnis des Anderen, die richtige Analyse der jeweiligen kommunikativen Ausgangslage, ist genau diejenige Zutat, die man zur Schaffung von Kommunikation braucht. Das bedeutet die aktive Teilnahme an der Kommunikationssituation.

Das Mitteln zwischen Sprachen ist eine herausragende Form des Zugangs zu kulturellen Erscheinungsformen und Produkten und schult die Reflexion darüber, wie diese zueinander in Beziehung zu setzen sind, Freudenfeld (2016, 7).

Dieser Aussage zufolge wird festgestellt, dass der Sprachmittler nicht nur eine sprachliche Handlung durchführt und zugleich an der Kommunikation teilnimmt, sondern auch, dass er den Kommunikationsrahmen erneut setzt. Andererseits setzt die Übersetzungswissenschaft sicher viele Voraussetzungen, die mit den formalen Aspekten der jeweiligen Texte zu tun haben. Es ist schon bekannt, dass die Übersetzungswissenschaft auf der Suche nach einer möglichst fehlerfreien Übersetzungsmethode ist. Nach Stolz (2016, 9) ist „die Übersetzung das schriftliche Übertragen einer schriftlich gefassten Vorlage aus einer Sprache in eine andere, und zugleich ist eine „Übersetzung“ auch das Ergebnis dieser Arbeit, die fertige zielsprachliche Version.“ Die Konzentration auf die Formalität gilt auch für das Dolmetschen:

Das *Dolmetschen* ist die mündliche Übertragung von Gesprochenem, die sich durch hohe Konzentrationsleistung und Nichtwiederholbarkeit auszeichnet. Als *Konferenzdolmetschen* bezeichnet man die Tätigkeit der Sprachmittler auf internationalen Konferenzen, die meist in Form des *Simultandolmetschens* in einer Dolmetscherkabine geschieht. (Stolz 2016, 10).

Zusammenfassend interessiert sich die Sprachmittlung besonders für die Schaffung von Kommunikation. Die Übersetzung interessiert sich zwar für die Kommunikation, aber sie versucht gleichzeitig, die ausgangssprachliche Textform zu bewahren, selbst wenn sie keine Konsequenzen für das kommunikative Resultat hat. Vielleicht ist genau dies die feine Grenze zwischen Übersetzung und Sprachmittlung: der kommunikationsorientierte Charakter.

Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht

Die Gründe, aus denen die Sprachmittlung in den Fremdsprachenunterricht eingeführt werden sollte, sind diejenigen Gründe, aus denen die Sprachmittlung sich in der modernen Epoche entwickelte. Ein kommunikativer Fremdsprachenunterricht sollte für die Vorbereitung der Schüler auf interlinguale und interkulturelle Kommunikationssituationen sorgen. Es ist auch zu betrachten, dass die Einführung der Sprachmittlung in den Fremdsprachenunterricht eine produktive Notwendigkeit ist: wenn die

Fremdsprachendidaktik nicht nur die Immersion in der zielsprachigen Literatur als Ziel setzt, sondern auch die Vorbereitung der Lernenden bzw. Kandidaten für ein berufliches Leben später, dann ist die Notwendigkeit der Einführung der Sprachmittlung in den Fremdsprachenunterricht sichtbar.

Unabhängig von der kommunizierenden Form sollte der Sprachmittler oder Mediator über bestimmte Kompetenzen und Fertigkeiten verfügen. Neben den Grundfertigkeiten und Kompetenzen (Sprechen, Lesen, Schreiben und Hören) kommt in den schulischen Raum auch die Sprachmittlungskompetenz, die als fünfte Fertigkeit beschrieben wird. Die Problematik ist aber, ob diese Fertigkeit als eine fünfte gesehen werden sollte, oder ob sie eine Kombination von den vierschon erwähnten Grundfertigkeiten ist. Laut Bohle (2011, 40) ist bedeutsam, „dass sich Sprachmittlern nicht eindeutig einer der beiden, die Fertigkeiten unterscheidenden Kategorien zuordnen lässt. So ist Sprachmittlern weder eindeutig rezeptiv noch produktiv. Sprachmittlung basiert auf Kombination von Fertigkeiten beider Aspekte.“

Im Gegensatz dazu wird begründet, dass aus der Kombination verschiedener Fertigkeiten eine neue Fertigkeit entstehen kann. Rössler (2009, 159-160) greift das Thema auch auf und beschreibt die Sprachmittlungskompetenz als eine kommunikative Aktivität, die nicht nur die produktiven, sondern auch die rezeptiven Fertigkeiten beinhaltet. Folglich handelt die Forderung der Sprachmittlungskompetenz von einem mehrdimensionalen Vorgang, damit die Lernenden sprachlich als Sprachmittler handeln. Der mehrdimensionale Charakter der Sprachmittlungskompetenz ist an den zahlreichen realitätsnahen Aufgaben bzw. Übungen zu sehen, die auch eine hohe Motivationspotenzial für die Lernenden darstellen. Die Lernpersonen haben die Möglichkeit ihre Kompetenzen zu erweitern und zu erwerben, und zwar sowohl durch einen interkulturellen aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht als auch durch einen Unterricht mit realistischen und alltagsgerechten Situationen (Reimann 2016, 11-12).

Alles in allem stellt die Sprachmittlung aufgrund ihrer Lebensnähe und ihrer Komplexität eine für einen Kompetenz- und aufgabenorientierten neokommunikativer und inter- bzw. transkulturellen Fremdsprachenunterricht prädestinierte Palette an Aktivitäten zur Verfügung (Reimann 2016, 12).

Formen und Arten der Sprachmittlung

So kann man unter verschiedenen Formen und Arten von Sprachmittlung unterscheiden, die das *Zusammenfassen*, das *Paraphrasieren* wie auch das *Übersetzen / Dolmetschen* beinhaltet (GERfS 200, : 90)

Das Paraphrasieren besitzt einen stark persönlichen und subjektiven Charakter. Danach kommt eine letzte Sorte, nämlich das *Paraphrasieren*. Der Begriff *schriftlich* bedeutet in diesem Fall nicht, dass das sprachmittelnde Individuum schriftliche Rede ex nihilo produzieren soll, d.h. Texte schreibt, sondern sich im allgemeineren Sinne mit Texten befasst. Anhand dieser Teilung lässt sich die Darstellung der Grenze zwischen Sprachmittlung und Übersetzung feststellen: Sprachmittlung kann möglicherweise die Übersetzung beinhalten. Für die *genaue Übersetzung* ist das Ziel, alles *genau*, d.h.

bedeutungstreu und fehlerfrei in die jeweilige Zielsprache zu übertragen. Für die *literarische Übersetzung* sind die nötigen Erklärungen ebenfalls wenig: man soll in diesem Fall auch wortwörtlich den jeweiligen Inhalt angeben, und gleichzeitig die verschiedenen Äquivalenztypen, die wichtig für den Text sind, bewahren (z.B. ästhetische Äquivalenz usw.).

Die *Zusammenfassung der wesentlichen Punkte in die L2* ist jedoch sowohl komplexer als auch dunkler Prozess, weil er auf die persönliche Sicht eines Individuums basiert. Das sprachmittelnde Individuum soll also erst einen Text durchlesen, und anschließend diejenigen Punkte, die seiner Meinung nach, die Hauptpunkte sind, einem anderen Menschen in der Zielsprache berichten. Letztlich kommt das *Paraphrasieren* als eine besonders wichtige Form von schriftlicher Sprachmittlung, weil sie auch die persönlichen Sichten des Individuums beinhaltet. So ist das Ziel beim Paraphrasieren nicht die wortwörtliche Übertragung des jeweils Gesagten, sondern vielmehr die Übertragung der Essenz des Gesagten.

All diese Formen und Arten gelten nicht nur für die interlinguale, sondern auch für die intralinguale Sprachmittlung. Unterscheidender Faktor ist jedoch die Sprachrichtung, die in diesem Fall eine wichtige Rolle spielt. Der Unterschied zwischen diesen zwei Arten liegt darin, ob die Zielsprache und die Ausgangsprache gleich oder unterschiedlich sind. Bei der interlingualen Sprachmittlung handelt es sich um zwei unterschiedliche Sprachen. Der Mittler soll beide Sprachen können, um sein Ziel zu erreichen. Andererseits geht es bei der intralingualen Sprachmittlung um das Mitteln im Rahmen der Einzelsprache.

Die Rolle der Sprachmittlung für den Fremdsprachenunterricht wird als sehr hoch bewertet, weil es eine Interkonexion gibt: verschiedene Teile des sprachlichen Wesens, wie zum Beispiel die Schrift, sind mit der Sprachmittlung verbunden. Andere Bereiche des menschlichen Wesens, wie zum Beispiel die kulturelle Kompetenz, sind auch mit der Sprachmittlung verbunden.

Ein weiterer Punkt, der die Nützlichkeit der Sprachmittlung im didaktischen Feld zeigt, ist die Tatsache, dass die Sprachmittlung das Interesse des Unterrichts bewahrt. Es ist bekannt, dass das Interesse eine wichtige Dimension des Unterrichts ist, besonders wenn es um junge Lernende geht, die eine Motivation für das Sprachenlernen brauchen. Die Sprachmittlungsaktivitäten sind für die Erzeugung und Bewahrung des Interesses besonders wichtig, weil sie die Interaktion zwischen den Lernenden fördert. Die direkte Konsequenz dieser Interaktion ist genau die Förderung der Motivation und die Konstruktion von persönlichen Beziehungen zwischen den Lernenden.

Ein dritter Punkt, der die Notwendigkeit der Sprachmittlung für den Unterricht zeigt, ist folgender: die Sprachmittlung spielt eine wichtige Rolle für das Lernen als Vorgang, da sie nicht einfach ein theoretisches, sondern auch vielmehr ein prozedurales Wissen begünstigt. Es ist besonders wichtig, dass die Lernenden nicht nur theoretische Kenntnisse im eigenen Kopf abspeichern, sondern auch vielmehr diese Kenntnisse durch das Leben selbst absorbieren und dann wieder für das Leben benutzen.

Meines Erachtens ist die Förderung der Sprachmittlungskompetenz im Fremdsprachenunterricht sehr bedeutsam, weil sie die Lernenden mit einer Fremdsprache und fremden Kultur näherbringt. Ferner schafft sie die Sensibilisierung der Lernenden für die fremde Sprache, denn das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist nicht nur die rein grammatische oder lexikalische Vermittlung der Sprache. Kommunikation und Interaktion in realen Situationen sind Hauptziele in der Fremdsprachendidaktik und es besteht kein Zweifel darüber, dass die Lernenden mit alltäglichen realen Situationen konfrontiert werden sollen.

Literaturverzeichnis

Batsalia, Friederike: *Der Semiotische Rhombus. Ein handlungstheoretisches Konzept zu einer konfrontativen Pragmatik*. Athen: Praxis 1997.

Bohle, Friederike : *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht: Mit Anwendungsbeispielen für den Spanischunterricht*. Norderstedt: GRIN Verlag 2011.

Bühler, Hildegund: Translation und nonverbal Kommunikation. In: Wills, Wolfram (Hg.): *Semiotik und Übersetzen*. Gunter Narr Verlag. Tübingen. 1980 : 43-54.

Europarat: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt 2001.

Freudenfeld, Regina, Gross- Dinter, Ursula, Schickhaus, Tobias: In Sprachwelten übersetzen. Beiträge zur Wirtschaftskommunikation, Kultur und Sprachmittlung in DaF und DaZ, erschienen als Band 95 in der Reihe „*Materialien Deutsch als Fremdsprache*“ 2016.

Grabarek, Josef: Sprache und Land. Zum Verhältnis von landeskundlich orientierter Linguistik, sprachbezogener Landeskunde und Fremdsprachenunterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. Ausgabe des Herder-Instituts Leipzig. S. 367-368.

Humboldt, Wilhelm von (1903-1936): *Gesammelte Schriften*. Hg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Berlin: Behr, Bd. 6, S. 26.

Kirstein, Robert: Mediation – A Great! Waz to enjoy it. In: *Klett Tips 68: Zukunft im Blick*. (12 / 2019). S. 1-2.

Königs, Frank G.: „Übungen zur Sprachmittlung“, in: Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen. ed. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen & Basel 2003.

Luchtenberg, Sigrid: Language(s) and Cultural Awareness: Ein Thema für die Fremdsprachenlehrerbildung? *Neusprachliche Mitteilungen* 3, 2001: 130-138.

Reimann, Daniel : *Sprachmittlung*. Tübingen: Narr Francke Attempto 2016.

Rössler, Andrea: „Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht“. In: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. / Zöfgen, Ekkehard (Hgg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen: Strategien im Fremdsprachenunterricht* 38. Tübingen: Gunter Narr, 2009: 158-174.

Runco, Mark A. (): Motivation, Competence and Creativity. In: Elliot, Andrew J. & Dweck, Carol S. (Hrsg.): *Handbook of Competence and Motivation*. Foreword by Martin V. Covington. The Guilford Press. New York and London. 2007: 609-623.

Stolze, Radegundis: *Übersetzungstheorien*. Tübingen: Narr Francke Attempto GmbH 2016.

Wentzel, Kathryn R. (): Peer Relationships, Motivation, and Academic Performance at School. In: Elliot, Andrew J. & Dweck, Carol S. (Hrsg.): *Handbook of Competence and Motivation*. Foreword by Martin V. Covington. The Guilford Press. New York and London. 2007:279-296.

ANALYSE SCHRIFTLICHER LERNERPRODUKTIONEN BEI DER STAFFELPRÜFUNG B DES GRIECHISCHEN STAATSZERTIFIKATS FÜR DEUTSCH. GEGENÜBERSTELLUNG B1-B2.

TSIGKRELI ARETI¹

Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Analyse des Moduls Schreiben in den Prüfungen des B Niveaus in der deutschen Sprache des K.P.G. Die Hauptfrage, die untersucht wird, ist, ob die Fähigkeiten, wie sie für das B1- und B2-Niveau gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen beschrieben sind, beim Schreiben, das oben genannt wurde, vorhanden sind. Sowohl die qualitative als auch die quantitative Auswertung der untersuchten schriftlichen Arbeiten in Bezug auf Grammatik, Wortschatz und Kommunikationsniveau führte zu Schlussfolgerungen hinsichtlich des Nebeneinanders von B1- und B2-Niveau beim Schreiben.

Abstract (Ελληνικά)

Η ανάλυση παραγωγών γραπτού λόγου υποψηφίων κατά τη διαβαθμισμένη εξέταση στο επίπεδο Β του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας για τα Γερμανικά είναι το θέμα της συγκεκριμένης εργασίας. Κεντρικό ερώτημα αποτέλεσε το κατά πόσο οι ικανότητες, που περιγράφονται ανά επίπεδο (B1 και B2) γλωσσομάθειας στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες, εμφανίζονται και στις προαναφερθείσες παραγωγές γραπτού λόγου. Η ποιοτική και ποσοτική καταγραφή λαθών σε γραμματικό, λεξιλογικό κι επικοινωνιακό επίπεδο στο πλαίσιο των προς εξέταση κειμενικών ειδών οδήγησε σε συμπεράσματα που αφορούν στην αντιπαραβολή των επιπέδων B1 και B2 στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Einleitung und Beschreibung des Methodischen Vorgehens

Zentralen Punkt der vorliegenden Arbeit stellt die Analyse von schriftlichen Lernerproduktionen bei der Staffelpfprüfung B des Griechischen Staatszertifikats für Deutsch dar. Dazu gehören auch sowohl die auf grammatischer, lexikalischer und kommunikativer

¹Η Αρετή Τσιγκρέλη είναι απόφοιτος του τμήματος Ελληνικής Φιλολογίας (Κλασικής Κατεύθυνσης) και του τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Επίσης, είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου «Διεπαφές στη Γλωσσολογία και Διδακτική» του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Γερμανική Φιλολογία: Θεωρία- Εφαρμογές» του τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΕΚΠΑ. Εργάζεται ως καθηγήτρια Αρχαίων Ελληνικών, Λατινικών και Γερμανικών στον χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Η διδακτική της εμπειρία σε ακαδημαϊκό επίπεδο αφορά στην παράδοση υποστηρικτικών / φροντιστηριακών μαθημάτων Γερμανικής Γλώσσας σε προπτυχιακούς φοιτητές του τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΕΚΠΑ κατά το ακαδημαϊκό έτος 2021/22. E-mail: areti.rita.tsigkrel@gmail.com

Ebene Registrierung von Fehlern als auch die Gegenüberstellung des B1- und B2-Niveaus der schriftlichen Sprachproduktionen. Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* sowie die Vorschriften des *Griechischen Staatszertifikats für Deutsch (KPG)* gelten als Basis der Analyse.

Was verlangt der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) auf B-Niveau? Was differenziert eine schriftliche B2- von einer B1- Lernerproduktion? Ist eine Differenzierung zwischen den B1- und B2- schriftlichen Lernerproduktionen –auf der Ebene des Wortschatzes und der Grammatik sowie im Rahmen einer bestimmten Textsorte– zu betrachten oder wiederholen sich ähnliche Fehler?

Solche Fragestellungen motivierten das Interesse der Verfasserin dervorliegenden Arbeit und stellen den Ausgangspunkt der Erhebung dar. Durch die Analyse von Lernerproduktionen der Staffelpfprüfung B des Griechischen Staatszertifikats für Deutsch wird es versucht, Antworten auf die folgende Kernfrage gegeben zu werden: „Wie sind die nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen beschriebenen und erwarteten Sprachkompetenzen auf dem Niveau der selbständigen Sprachverwendung (B-Niveau) und wie werden sie in den Lernerproduktionen reflektiert?“

Was noch das in der Arbeit entwickelte methodische Konzept betrifft, geht es konkreter um 51 zu analysierende schriftliche Lernerproduktionen der zweiten Phase der im November 2012 stattgefundenen Staffelpfprüfung B des KPGs. Im Rahmen des diesbezüglichen Prüfungstermins sollen die Prüflinge eine persönliche E-Mail und einen Leserbrief schreiben; dadurch werden die Niveaus B1 und B2 geprüft. Hinsichtlich der Vorgehensweise der vorliegenden Analyse handelt es sich um eine im grammatischen, lexikalischen und kommunikativen Bereich sowohl qualitative, was die Breite und die Art von Fehlern betrifft, als auch quantitative Registrierung, die sich auf den Grad sowie die Häufigkeit des in den Lernerproduktionen Auftretens von Fehlern² bezieht. In Bezug darauf werden einige repräsentative Ausdrücke bzw. Fehler stichprobenartig dazugegeben und die Registrierungsergebnisse durch Kreisdiagramme präsentiert.

Das Verlangen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und die Vorschriften des Griechischen Staatszertifikats (KPG) für Deutsch

Der jeweilige Bezug auf schriftliche Lernerproduktionen im Rahmen von Sprachprüfung bzw. -Zertifikat kann nicht unabhängig vom *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* entstehen, der sich „auf das Lernen, das Lehren und die Beurteilung“ (Europarat 2001, 51) bezieht und ein Beschreibungsmittel der Kompetenzniveaus beim Fremdsprachenlernprozess darstellt.

Im Rahmen des fremdsprachlichen Lernens bedeutet Sprachhandeln die mittels Texte durchgeführte Kommunikation in der Fremdsprache. Darüber hinaus stellt die Sprache ein

² Der Mangel an Merkmalen, die gemäß den je nach Sprachniveau erwähnten Kompetenzen sowie Kann-Beschreibungen in schriftlichen Lernerproduktionen erwartet sein sollten, wird auch als Fehler betrachtet

Handlungsinstrument dar, mit dem die Sprachverwendenden bzw. Prüflinge durch Sprachaktivitäten, die nach dem neuen Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen sogenannten „Modi von Kommunikation“ (Europarat 2020, 38), sprachlich handeln können. In Bezug darauf sind die Texte nach Heringer (2015, 10) Verwendungen in der Parole, zumal sie Gesamtheit von Satzäußerungen mit kommunikativem Charakter darstellen. Ein derartiger Sprachgebrauch setzt aber eine Reihe von Kompetenzen voraus, die die Sprachverwendenden entwickeln sollten, um kommunikationsfähig zu sein. Diese Kompetenzen sollen sowohl allgemein, nämlich nicht so unmittelbar mit der Sprache verbunden, wie zum Beispiel die persönlichkeitsbezogene Kompetenz oder die Lernfähigkeit, als auch spezifisch sprachbezogener sein (Europarat 2001, 103); hier beschränken wir uns auf die sprachbezogenen kommunikativen Kompetenzen. In diesem Rahmen werden die Kann-beschreibungen und die Sprachverwendungsbereiche je nach Sprachniveau durch eine Globalskala im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (2001: 35) dargestellt:

B1: Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.

B2: Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

Andererseits entsprechen die Prüfungs- bzw. die Bewertungskriterien des standardisierten Griechischen Staatszertifikats für Deutsch den A-, B- und C-Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (2001); konkreter setzt das B-Niveau eine selbständige Sprachverwendung voraus.

Die den schriftlichen Ausdruck betreffende KPG-Prüfung des B- Niveaus ist gestaffelt (B1/B2-Niveau) und sie besteht aus den unten beschriebenen zwei Sprachaktivitäten; die erste Sprachaktivität betrifft die schriftliche Produktion (Aufgabe 1.) und die zweite die schriftliche Sprachmittlung (Aufgabe 2.).³ In Rahmen der Phase 2 „Schriftlicher Ausdruck und Sprachmittlung“ der KPG-Prüfungen werden die Bewältigung der kommunikativen Aufgabe, der Textaufbau und die lexikalische Kompetenz sowie die grammatische und die orthographische Korrektheit geprüft.

Das Niveau B1 der selbständigen Sprachverwendung wird durch die nachstehenden Deskriptoren beschrieben⁴:

³ Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird nur die schriftliche Produktion und nicht die schriftliche Sprachmittlung behandelt.

⁴ http://www.gs.uoa.gr/fileadmin/gu.uoa.gr/uploads/KPG/KPg_Materialien_Bewerterse_hulung.pdf

A. Bewältigung der Kommunikativen Aufgabe.

Kandidaten können das Thema der ersten und zweiten Aktivität ausarbeiten, und Texte produzieren, die: der verlangten Textsorte entsprechen, wie E-Mail, Brief, Notiz, etc. ein bestimmtes kommunikatives Ziel verfolgen/erfüllen, wie etwas oder jemanden beschreiben, ein Problem darstellen, über etwas berichten, oder eine persönliche Erfahrung mitteilen, ein Register aufweisen, das mehr oder weniger, geeignet für die bestimmte Situation ist.

B. Textaufbau und lexikalische Kompetenz

Es wird von den Kandidaten verlangt, Texte zu produzieren, die: so strukturiert sind, dass sie der verlangten Textsorte entsprechen, kohärent sind (d.h., Sätze, Paragraphen und einzelne kürzere Teile des Textes in logischer Abfolge verbunden sind), einfache Ausdrücke und Wendungen beinhalten und diese mit Konnektoren verbunden sind, sowohl bei einzelnen Sätzen als auch im ganzen Text, Wörter beinhalten, die eine dem Kontext entsprechende Bedeutung haben, morphologisch richtig sind und deren Orthographie/Rechtschreibung keine Missverständnisse erlaubt. Interpunktion aufweist, die den Text in linearer, logischer Abfolge darstellt.

C. Grammatische und orthographische Kompetenz.

Es wird von den Kandidaten verlangt, Texte zu produzieren, die: Wörter beinhalten, die den morphologischen Regeln der deutschen Sprache entsprechen und deren Orthographie/Rechtschreibung keine Missverständnisse erlaubt. Die Sätze im Text sollen den grundlegenden Regeln der Morphologie und Syntax entsprechen (Substantive, Verben in Zeit und Aspekt, Präpositionen und Pronomen richtig verwenden, SVO – SOV ohne Fehler verwenden).

Abschließend wird das Niveau B2 der selbständigen Sprachverwendung durch die nachstehenden Deskriptoren beschrieben⁵:

A. Bewältigung der Kommunikativen Aufgabe.

Kandidaten können das Thema der ersten und zweiten Aktivität ausarbeiten, und Text produzieren, die: der verlangten Textsorte entsprechen, wie Bericht, E-Mail, Brief, Notiz, Artikel, etc. ein bestimmtes kommunikatives Ziel verfolgen, wie Beschwerden, Hinweise, Argumentation, etc. Stil und Register aufweisen, die der bestimmten Situation entsprechen. Für die zweite Aktivität wird von den Kandidaten verlangt, die Informationen (nicht unbedingt alle) des griechischen Textes bei der Produktion im Deutschen zu verwenden.

B. Textaufbau und lexikalische Kompetenz.

Es wird von den Kandidaten verlangt, Texte zu produzieren, die: so strukturiert sind, dass sie dem Thema und der Textsorte entsprechen. kohärent sind (d.h., Sätze, Paragraphen und einzelne kürzere Teile des Textes in logischer Abfolge verbunden sind), für die entsprechende Textsorte ausgewählte Ausdrücke und Wendungen beinhalten und diese mit Konnektoren verbunden sind, sowohl bei Sätzen als auch im ganzen Text. ausgewählte Wörter beinhalten, die eine dem Kontext entsprechende Bedeutung haben, morphologisch richtig sind und deren Orthographie/Rechtschreibung keine Missverständnisse erlaubt, die geeignete Interpunktion aufweisen, die den Text in linearer, logischer Abfolge darstellt.

⁵ http://www.gs.uoa.gr/fileadmin/gs.uoa.gr/uploads/KPG/KPg_Materialien_Bewerterse_hulung.pdf

C. Grammatische und orthographische Kompetenz.

Es wird von den Kandidaten verlangt, Texte zu produzieren, die: Wörter beinhalten, die den morphologischen Regeln der deutschen Sprache entsprechen und deren Orthographie/Rechtschreibung keine Missverständnisse erlaubt. Die Sätze im Text sollen den grundlegenden Regeln der standarddeutschen Grammatik und Syntax entsprechen (Substantive, Verben in Zeit und Aspekt, Präpositionen und Pronomen richtig verwenden, SVO – SOV ohne Fehler verwenden).

Der in einer Fremdsprache schriftliche Ausdruck „kann als die komplexeste und die am schwierigsten zu erlernende sprachliche Teilkompetenz in der Zielsprache bezeichnet werden“ (Chita 2008, 53), weil eine solche schriftliche Produktion weitere Kompetenzen voraussetzt und von unterschiedlichen Parametern beeinflusst wird. Die vorliegende Registrierung konzentriert sich aber auf den grammatischen, lexikalischen und kommunikativen Bereich. Konkreter werden die grammatischen Fehler sowohl in morphologische als auch in syntaktische eingeteilt präsentiert, zumal sie einerseits wohlgeformte und rechtsgeschriebene Wörter und andererseits die nach den syntaktischen Regeln der Deutschen Wortstellung im Satz und die Rektion von Verben sowie Präpositionen betreffen. Unter lexikalischem Aspekt stellen die Wörter und ihre dem Kontext entsprechende Bedeutung den Schwerpunkt dar, zumal die Schwierigkeit beim Schreiben in der Fremdsprache laut Huneke und Steinig (2013, 156) vornehmlich an Kompetenzproblemen im Wortschatzbereich liegt; darunter wird es auch betrachtet, ob es „kohärente Folge von Sätzen“ (Brinker 2010, 14) gibt und die Textelemente in logischer Abfolge verbunden sind sowie ob die Interpunktion richtig ist, deren richtiger Gebrauch entscheidend zum kohärenten Textaufbau beiträgt. Abschließend hat der kommunikative Bereich mit der Berücksichtigung von Textsorten und Textkonventionen, mit dem für die bestimmten Situationen geeigneten Register sowie mit der Erfüllung des jeweiligen kommunikativen Ziels zu tun. Im weiteren Verlauf werden die Aufgabenstellungen erwähnt, einige Fehler stichprobenartig dazugegeben und die Registrierungsergebnisse durch einige Kreisdiagramme präsentiert.

Erste Aufgabe (1.1.) des schriftlichen Ausdrucks (B1-Niveau)

- Aufgabenstellung:

Aufgabe 1.1 (B1)

Ihr deutscher Freund Hans schreibt Ihnen folgende E-Mail:

Hallo, wie geht' s?

In zwei Tagen fahre ich mit meiner Klasse nach Spanien. Unser Spanischlehrer hat diese Klassenfahrt organisiert, und im Unterricht hat er uns davon erzählt, was wir dort alles machen werden. Eigentlich wollte ich, dass wir die Klassenfahrt nach England machen. Aber die meisten wollten nach Spanien.

Und wie ist das in Griechenland? Macht Ihr auch Klassenfahrten?

Viele Grüße

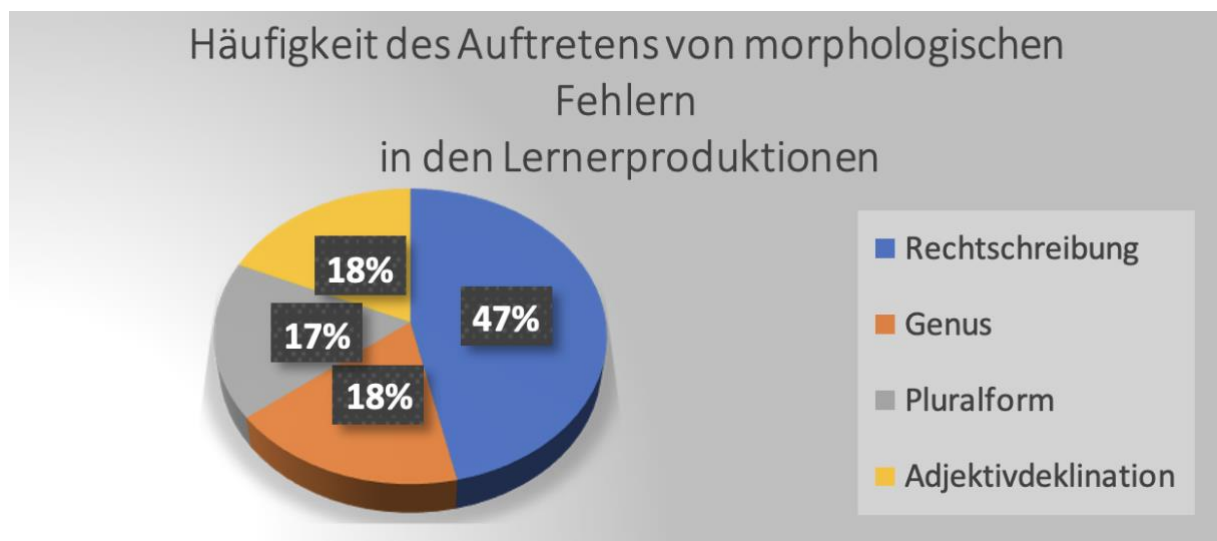
Hans

Antworten Sie Ihrem Freund und schreiben Sie ihm eine E-Mail von ca. 80 Wörtern, in der der Sie sich auf folgende Punkte beziehen:

- Wohin fahren viele griechische Schulklassen?
- Was können Schüler während einer Klassenfahrt unternehmen?
- Wie finden Sie Klassenfahrten? Warum?

Unterschreiben Sie Ihre E-Mail als Christos /

- Unter morphologischem Aspekt:



Kreisdiagramm 1.:

Im 1. Kreisdiagramm ist gezeigt, dass ungefähr ein Zehntel (47%) der in den Lernerproduktionen bei der ersten schriftlichen Aufgabe auftretenden morphologischen

Fehler die Rechtschreibung betrifft. Außer der Rechtschreibung wird der Rest von den morphologischen Fehlern in noch drei Fehlerkategorien eingeteilt; die Fehler, die das falsche Genus oder die falsche Pluralform von Substantiven betreffen, stellen mit 35% die Mehrheit dar; mit 17% folgen Fehler in Bezug auf die Adjektivdeklinatation.

Beispiele von Fehlern:

Die Folgenden sind einige von den die Rechtschreibung betreffenden Fehlern:

slaffen / veil (statt weil) / Newigkeiten / Mänschen (statt Menschen) / archeologische (statt archäologische) / grichische (statt griechische) / Kenntnische usw.

Nur einige von den in den Lernerproduktionen auftretenden Fehlern, die mit falschem Genus von Substantiven zu tun haben, werden in der Folge danebengestellt:

für deinen letzten E-Mail / dein Antwort / jede Jahr / eine Film / eine großeLand / ein Reise usw.

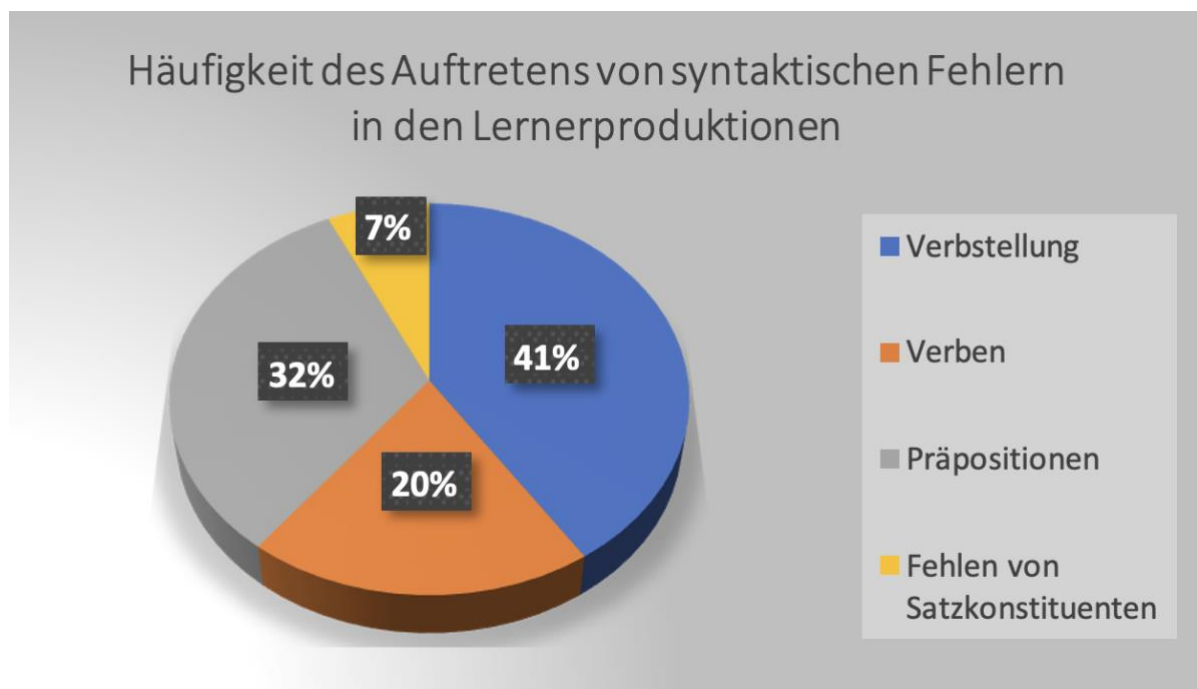
In den folgenden Ausdrücken ist zu bemerken, dass die richtige Form im Plural der Substantive vom Sprachverwendenden bzw. dem Prüfenden nicht berücksichtigt wird:

die Schülern / Kleidungs / Museums / Museens / Tages / Kulture / Insels usw.

In Bezug auf die Adjektivdeklinatation sind die in der Folge dargestellten Fehler:

die meiste Schulklassen / ihre persönliche Sachen/ wegen der wirtschaftliche Krise usw.

Unter syntaktischem Aspekt:



Kreisdiagramm 2.:

Dass die falsche Verbstellung sowohl in Haupt- als auch in Nebensätzen die am meisten in den vorliegenden Lernerproduktionen auftretende Fehlerkategorie darstellt, wird mit 41% bestätigt. Weiter folgen die die Präpositionen betreffenden Fehler, die in Grau mit 32% illustriert werden, und die Fehler in Bezug auf die Verbrektion, die in Orange mit 20% abgebildet werden. Abschließend ist die Kategorie des in Gelb illustrierten Falls von Fehlern mit 7%, die das Fehlen von unentbehrlichen Satzkonstituenten abbildet.

Beispiele von Fehlern:

-Fehler, die die Verbstellung sowohl in Haupt- als auch in Nebensätzenbetreffen:

Manchmal wir fahren / weil sie möchten nach... / weil habe ich... / dass diese Klassenfahrten sind... usw.

-Fehler in Bezug auf das Verb und konkreter auf seine Übereinstimmung mit dem Subjekt oder auf seine Rektion⁶ im weiteren Sinne:

Du hast mir gefragt / Du sagst mich dass... / Jetzt muss ich zu gehen. / Man kann die Sehenswürdigkeiten zu besichtigen usw.

-Fehler hinsichtlich der Präpositionalphrasen; konkreter bezieht es sich sowohl auf den Gebrauch der richtigen Präposition als auch auf den Kasus der nach der Präposition stehenden Nominalphrase:

Sie fahren...in Insel / Für Kaffe gehen / mit meine Klasse / mit du / ...unabhängig von ihre Eltern / zwischen Schüler und Lehrer / mit ihn usw.

-Fehlen von Satzkonstituenten:

So sehe viele Sachen (Das Subjekt fehlt.) / *Die Schüler informieren über viele Themen* (Das Reflexivpronomen fehlt.) / *Ich danke dir für netten Brief* (Der bestimmte Artikel fehlt.) / *Meiner Meinung* (Die Präposition nach fehlt.) usw.

-Übrige Fehler:

An dieser Stelle wird noch eine Gruppe von Fehlern dargestellt; es geht umübrige Fehler, nämlich um Fehler, die zu keiner von den vorherigen Fehlerkategorien gehören. Diese Gruppe von Fehlern bezieht sich auf den Gebrauch von ungeeigneten hinsichtlich der Syntax Wörtern; diesbezüglich sind die folgenden Fälle mit einigen stichprobenartigen Beispielen zu erwähnen:

- a. *Wo* (statt *wohin*) + Verb *fahren* (z.B.: *Wo die griechische Schulklassenfahren.*)
- b. Dekliniertes Prädikatsnomen (z.B.: *Klassenfahrten sind sehr rinteressanten.*)
- c. Gebrauch des Verbs *gehen* statt *fahren* oder *fliegen* (z.B.: *In meine Schule die Klasse gehen nach Italien.*)

Unter lexikalischem Aspekt:

⁶ Der Fall von Präpositionalobjekten gehört auch dazu.

Lexikalische Fehler in den Lernerproduktionen



Kreisdiagramm 3.:

In diesem Kreisdiagramm, das die lexikalischen Fehler der Lernerproduktionen bei der 1.1. Aufgabe (B1-Niveau) quantitativ registriert und darstellt, ist zu betrachten, dass sich die die Zeichensetzungbetreffenden Fehler einen Vorrang mit 56% haben. Die Fehler, die sich auf die dem Kontext nicht entsprechende Bedeutung beziehen, folgen mit 44%.

Beispiele von Fehlern:

-Fehler, die sich auf die Zeichensetzung beziehen; konkreter haben sie mit dem Fehlen vom Komma zu tun. Es folgen einige stichprobenartige Beispiele:

nicht nur die Schüler sondern auch... / Ich finde dass... usw.

-Wörter⁷, deren Bedeutung dem Kontext nicht entspricht; diesbezüglich folgen Beispiele aus den schriftlichen Lernerproduktionen:

alle Nacht (statt die ganze Nacht) / Ich finde dass die Klassfahrten sehr wichtig sind, weil man viele Ernährungen (statt Erfahrungen oder Erlebnisse) bekommen kann. / Das Gesichte (statt die Geschichte) von alleLeute kennen lernen. / Fahren nach griechische geschichte (statt historische) Städten / Ich finde die... toll, weil die Kinder ...weißen (statt kennenlernen) neue Länder usw.

Im Rahmen der dem Kontext nicht entsprechenden Wörter ist es auch erwähnenswert, dass das Verb *unternehmen* in unterschiedlichen Lernerproduktionen benutzt wird, als ob es die Bedeutung von „nehmen“ hätte, was den ganzen Inhalt beeinflusst; daraus ergibt sich, dass die inhaltliche Entwicklung des zweiten Punkts „Was können Schüler während einer Klassenfahrt unternehmen?“ nicht zum Thema gehört. Beispielsweise: *Schüler können ihre Handys unternehmen. Die Schüler während einer Klassenfahrt können Kleidung z.B.*

⁷ Die Fälle von Wörtern, die nicht die passende und entsprechende Bedeutung haben, werden ausschnittsweise dargestellt; deshalb ist es dem Lesenden nicht immer klar und leicht zu entnehmen, was der Sprachverwendende bzw. der Prüfende schreiben wollte. In diesen Fällen, wie auch im Fall der Rechtschreibung, wird das Wort in Klammern dargestellt, die meines Erachtens am Kontext besser anpasst.

Kleidung, T-Shirt, Jeans und Geld unternehmen. / ...einen Rucksack mit ihrer Essen oder Getränke unternehmen. / Die Schüler unternehmen viele Informationen... usw.

Was den Textaufbau betrifft, sind die meisten Lernerproduktionen so strukturiert, dass sie in groben Umrissen den in der Aufgabenstellung dargestellten Punkten des Themas und der Textsorte entsprechen. In der Mehrheit von den Lernerproduktionen sind Sätze sowie einzelne kürzere Teile des Textes hauptsächlich durch Konjunktionen in logischer Abfolge verbunden. Beim Übergehen zu nächsten Punkten sind aber die sozusagen größeren Textteilen nicht mit Konnektoren bzw. mit den sogenannten Verweisungen verbunden, die zu einem kohärenten in seiner Gesamtheit Text beitragen würden; stattdessen lässt sich eine leere Zeile –in einigen Lernerproduktionen– vor dem nächsten Punkt als sozusagen eine Art von Trennlinie zwischen den unterschiedlichen Punkten.

Unter kommunikativem Aspekt:

Im Rahmen der ersten Aufgabe sollen die Prüfenden eine persönliche E-Mail bewältigen, die, was ihre Merkmale betrifft, einen briefähnlichen Text darstellt und nach dem Textmodell von Storch (1999: 250) aus dem Betreff, der Anrede, der Eröffnung, dem Schluss, dem Gruß und der Unterschrift⁸ bestehen soll. Konkreter geht es um die Textsorte der E-Mail, die Hans, der Textproduzent, seinem Freund Christos oder seiner Freundin Christina, die die potenziellen Textrezipienten darstellen, verschickt; im Rahmen der Korrespondenz bzw. der Kommunikation soll Christos oder Christina, der oder die Prüfende ist, die Rolle des Textproduzenten aufnehmen⁸. Daraus ergibt sich die zu analysierende schriftliche Sprachproduktion. Was die typischen Merkmale einer E-Mail betrifft, hat die Mehrheit der Prüflinge sie genügend und zufrieden bewältigt.

Zusätzlich ist es erwähnenswert, dass fast alle Prüflinge den kommunikativen Rahmen der Textsorte, nämlich der persönlichen E-Mail, und ihre Konventionen (z.B. Anrede, Gruß, Unterschrift usw.), den Schreibanlass sowie das informell-persönliche Register berücksichtigen; das kann man leicht feststellen, wenn man die benutzten sprachlichen Mittel betrachtet. Nebenbei beziehen sich alle Prüfenden auf alle inhaltlichen Punkte der Aufgabenstellung (*Wohin fahren viele griechische Schulklassen? Was können Schüler während einer Klassenfahrt unternehmen? Wie finden Sie Klassenfahrten? Warum?*) und sie entwickeln diese Punkte nach der in der Aufgabenstellung vorgeschlagenen Reihe bzw. Gliederung. Dadurch kann man von Erfüllung des Kommunikationsziels sprechen, was die meisten Lernerproduktionen betrifft, wie man auch durch die Kreisdiagramme feststellen kann.

Zweite Aufgabe (1.2.) des schriftlichen Ausdrucks (B2-Niveau)

⁸ Storch erwähnt das Datum auch als Element eines Briefes; wegen des digitalisierten Charakters der E-Mail ist aber kein Datum in diesem Rahmen nötig.

Aufgabenstellung:

Aufgabe 1.2 (B2)

Beim Lesen der Online-Ausgabe einer deutschen Zeitung lesen Sie folgenden Text:

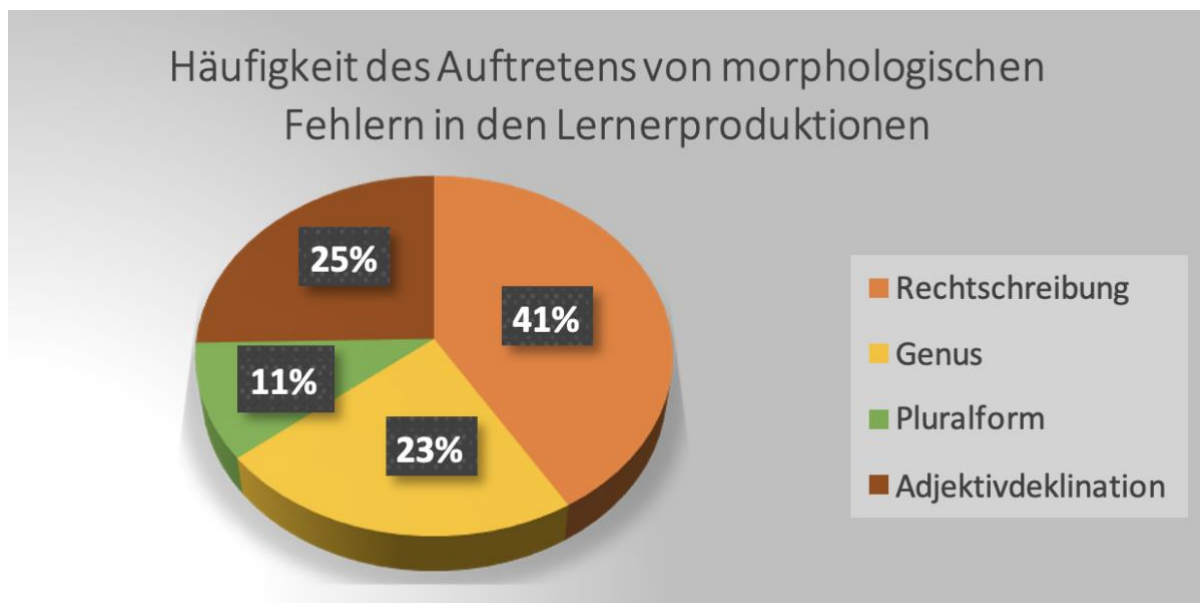
„Zeugnisse für Deutschlands Lehrer“

Nach den Zeugnissen für Schüler gibt es jetzt Zeugnisse für Deutschlands Lehrer. Über 210.000 Schüler haben auf der Internetseite spickmich.de über die besten Lehrer in den einzelnen Bundesländern abgestimmt. Insgesamt wurden in den letzten sechs Monaten über 6,5 Millionen Einzelnoten vergeben. Die Durchschnittsnote aller Lehrer in Deutschland liegt nach spickmich.de für das Schuljahr 2011/2012 bei 2,8 (gut bis befriedigend).

Mit diesem Text startet die Zeitung eine Leseraktion zum Thema „Was macht einen guten Lehrer aus?“. Nehmen auch Sie an der Aktion teil und schreiben Sie einen Leserbrief von ca. 100 Wörtern an die Redaktion der Zeitung. Beziehen Sie sich dabei auf folgende Punkte:

- Welche Eigenschaften zeichnen einen guten Lehrer aus? Warum?
 - Erzählen Sie von einem besonderen Ereignis aus Ihrer Schulzeit.
- Unterschreiben Sie Ihren Leserbrief als Christos / Christina.

Unter morphologischem Aspekt



Kreisdiagramm 4.:

Das Kreisdiagramm macht sichtbar, dass die Rechtschreibfehler mit 41% den Vorrang haben; die die Adjektivdeklination betreffenden Fehler stellen mit 25% ein Viertel der morphologischen Fehler dar, während sich ungefähr ein Drittel (34%) davon auf die Substantive bezieht.

Beispiele von Fehlern:

-Es folgen einige der Rechtschreibfehler:

gehörte oder *geherte* oder *geehrete* (statt *geehrte*) / *Schliesslich* / *Härren* (statt *Herren*) / *Komunikatzion* / *thema* / *zu hause* / *Tsüich* (statt *Tschüss*) / *herschliche* (statt *herrliche*) usw.

-Die folgenden Fehler beziehen sich auf das falsche Genus von Substantiven:

das Unterricht / *ein Person* / *in meinem Schule* / *meine Land* / *dieses Brief* / *ein großes Fehler* usw.

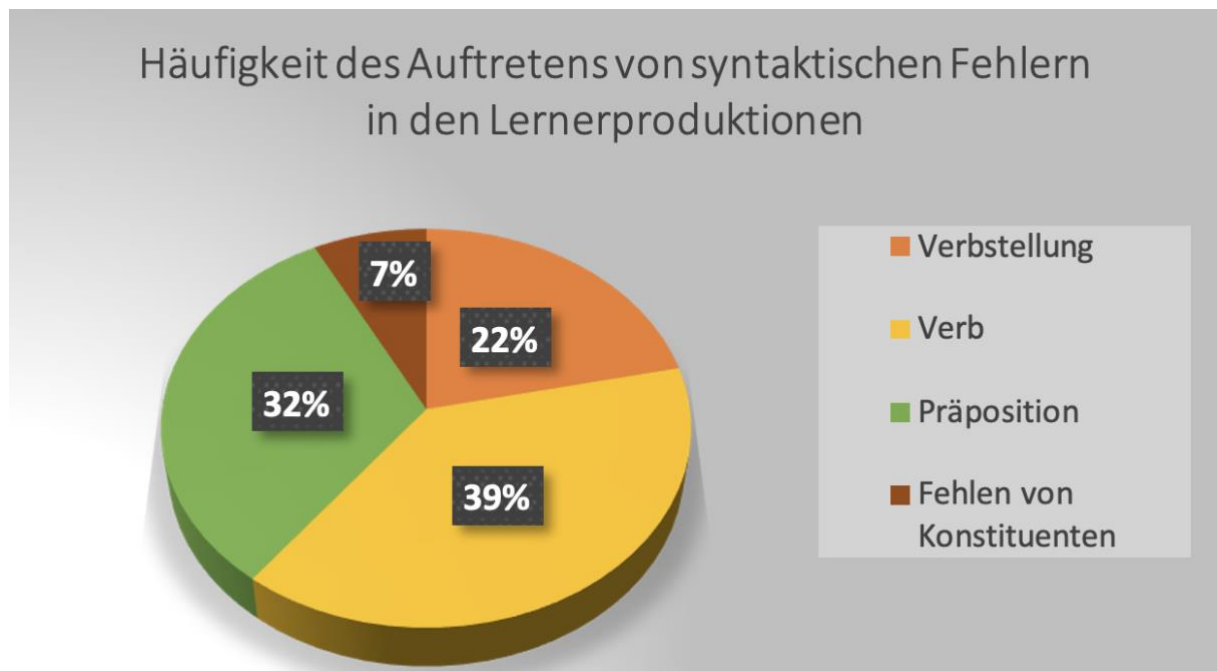
-In der Folge geht es um Fehler, die sich auf die Pluralform von Substantiven beziehen:

Zeitungs / *Insels* / *Themas* / *Eigenshafte* / *Schulsystems* / *Frager* usw.

-In den folgenden Ausdrücken ist zu bemerken, dass die Regeln der Adjektivdeklinations von den Prüflingen nicht berücksichtigt wurden:

ein gut Lehrer / *solche interessante Themen* / *nette, freundliche undsympatische ist* / *intelligent Frau* / *einen beliebte Lehrer* / *einer guter Lehrer* / *mit ihren personliche Probleme* / *die geeignete Kentnisse* usw.

Unter syntaktischem Aspekt:



Kreisdiagramm 5.:

Der Fehler, der am häufigsten in den Leserbriefen der Prüfenden auftritt, betrifft verschiedenartig die Verben hinsichtlich ihrer Form und Rektion, wie im Anteil 39% zu betrachten ist. Anschließend ist die Kategorie der die Präpositionen betreffenden Fehler, die

in Grün abgebildet werden, mit 32% höher als beim in Orange illustrierten Fall von Fehlern, die sich auf die falsche Verbstellung sowohl in Haupt- als auch in Nebensätzen beziehen. Das Fehlen von unentbehrlichen Satzkonstituenten wird mit 7% abgebildet. Anders gesagt stellen die Verben mit 61% die Mehrheit der syntaktischen Fehler dar.

Beispiele von Fehlern:

-Fehler in Bezug auf die Verbstellung in Haupt- und Nebensätzen:

Nach meine Meinung ein Lehrer soll... / dass die Lehrer müssen... dass die Kommunikation ist sehr... / wenn eine Schüler hat... usw.

-Fehler, die die Verbrektion und die Übereinstimmung des Verbs mit dem Subjekt betreffen, werden stichprobenartig dargestellt:

in den Fragen antworten kann / er muss die Kinder helfen / ...viele Hausaufgaben in ihren Kinder geben / wenn er ... die Schüler helfen / vonder Lehrer Angst haben / sehr nett sind muss / ich möchte ... teilzunehmen usw.

-Zu dieser sozusagen Fehlerkategorie gehören diejenige Fehler, die verschiedenartig die Präposition betreffen:

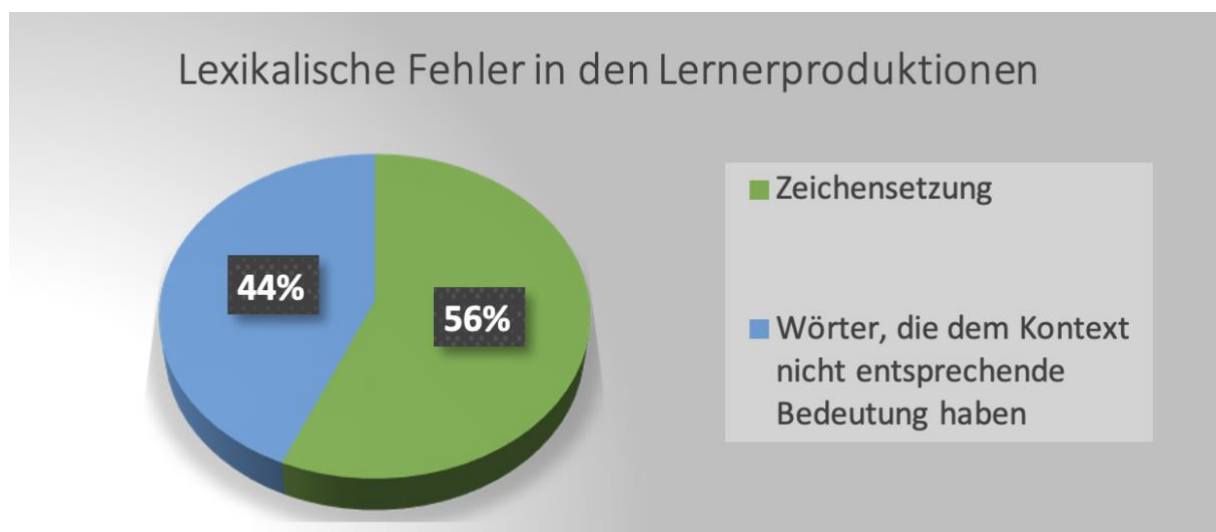
Auf diesem Grund / für mir usw.

-Fehlen von Satzkonstituenten:

sie interessierte auch für... (Das Reflexivpronomen sich fehlt.) / Trotzdem gibt einer... (Das Subjekt des unpersönlichen Verbs es geben fehlt.) / dassviele Schüler ... abgestimmt. (Das finite Verb fehlt.) / Ich möchte ... äußern. (Das Reflexivpronomen mich fehlt.) usw.

Noch ein in den Lernerproduktionen der zweiten Aufgabe betrachtender Fehler betrifft das deklinierte Prädikatsnomen; z.B.: *Die Lehren sollen ... netten sein. / Sie sollen gute sein usw.*

Unter lexikalischem Aspekt:



Kreisdiagramm 6.:

Dieses Kreisdiagramm visualisiert unter quantitativem Aspekt die lexikalischen Fehler der Lernerproduktionen bei der 1.2. Aufgabe (B2- Niveau); dadurch ist zu betrachten, dass die Fehler, die die Interpunktion betreffen, die Mehrheit mit 56% darstellen, während sich der Anteil 44% auf die für den jeweiligen Kontext nicht geeignete Bedeutung von Wörtern bezieht.

Beispiele von Fehlern:

-Der Fall des Kommas stellt hinsichtlich der Zeichensetzung einen der in schriftlichen Texten häufigsten Fehler dar. Deswegen wird dieser Typ von Fehlern für erwähnenswert gehalten; z.B.: *Wir wissen dass... / Wenn...hatsollte der ... sein* usw.

-Im weiteren Verlauf folgen Beispiele von Wörtern, die dem Kontext nichtentsprechende Bedeutung haben, was unter lexikalischem Aspekt von den Sprachverwendenden bzw. Prüfenden berücksichtigt werden sollte:

...soll...seine Unterricht (statt Unterrichtsstoff) gut wissen / ...die Frager der Schüler lösen (statt klären) / ...muss ein Lehrer guten Beziehungen... haben, weil (statt damit) die Schuler ruhiger sind... / mein liebster Lehrer (statt Lieblingslehrer) / weil die Kinder auch langweilig werden (statt sich...langweilen) / die Jungen (statt die Jugendlichen) / gutherzlich (stattgutmütig) / Wenn ich zehn Jahr war, ... (statt Als...) usw.

Unter lexikalischem Aspekt kann man auch die folgenden Fälle betrachten:

-Es ist in den bestimmten Lernerproduktionen zu betrachten, dass einige Wörter auf Englisch benutzt werden; beispielsweise: *question, clever* usw. Erwähnenswert ist der folgende Ausschnitt auch, in dem man bemerken kann, dass das Verb *realisieren* nicht mit der Bedeutung des Wortes „verwirklichen“, sondern des Verbs „sich vergegenwärtigen“ benutzt wird, was auch Einfluss vom Englischen bezeugt: *Bis jetzt ich realisiere ... wassie hatte uns gesagt.*

Lexikalisch gesehen ist auch zu erwähnen, dass die Formulierungen in den meisten Lernerproduktionen nicht variiert sind, was zu Wiederholungen führt. Ferner werden Ausdrücke in einigen schriftlichen Sprachproduktionen benutzt, die anscheinend von in der Muttersprache entsprechenden Ausdrücken beeinflusst sind. Dazu sind die folgenden Ausschnitte zu erwähnen: *Sie sollen gute sein, weil ihre Arbeitesein. / Ich nahmte in ihre Fach 15. / ...mit k. Christo.*

Hinsichtlich des Textaufbaus haben die meisten Prüfenden in grobenZügen kohärente Texte strukturiert, was die in logischer Abfolge Verbindung der Sätze betrifft. In den meisten Lernerproduktionen wird die Darstellung des zweiten Punkts, der besondere persönliche Ereignisse aus der Schulzeit der Prüfenden behandelt, nur durch eine temporale Adverbialbestimmung (z.B.: *Als... / Wenn... / In meiner Schulzeit...*) und durch den Zeitwechsel, nämlich vom Präsens zum Präteritum oder Perfekt, signalisiert. Dazu sind aber die Interpunktionsfehler hinzuzufügen, die auch auf die Textkohärenz Einfluss ausüben.

Unter kommunikativem Aspekt:

Die Prüfenden bzw. die Textproduzenten nehmen die Rolle des Lesers einer deutschen Zeitung auf. Konkreter lesen sie den in einer Online- Ausgabe der Zeitung stehenden Text mit dem Titel „Zeugnisse für Deutschlands Lehrer“, mit dem eine Leseraktion zum Thema „Was machteinen guten Lehrer aus?“ beginnt; daran sollen sie teilnehmen und aus diesem Schreibenanlass stellen sie ihre Meinung dar. Sie argumentieren überdie Merkmale, die für einen guten Lehrer kennzeichnend sind, und zusätzlich erzählen sie von einem besonderen Ereignis aus ihrer Schulzeit.Die Erreichung der bereits erwähnten kommunikativen Ziele undTextfunktionen setzt einerseits, was die Form betrifft, formelles Register sowie der bestimmten Situation entsprechende sprachliche Mittel und andererseits, was den Inhalt betrifft, dem Thema entsprechenden inhaltlichen Aufbau aus.

Unter kommunikativem Aspekt lassen sich also einige Beispiele ausden Lernerproduktionen stichprobenartig im weiteren Verlauf erwähnen.

Unentbehrliches Merkmal eines Leserbriefs stellt die Anrede dar, durch die der Textproduzent die jeweiligen Autoren oder die Redaktion anspricht. Trotzdem gibt es einen großen Anteil von Lernerproduktionen, die entweder ungeeignete (20%) oder keine (36%) Anrede haben. Daraus ergibt sich, dass die mit geeigneter Anrede Lernerproduktionen die Minderheit mit 44% darstellen. Einige der in den vorliegenden Leserbriefen benutzten ungeeigneten Anreden sind: *Sehr geehrte „Zeitung“ / Liebe (...) / Hallo.*

Obwohl die Verabschiedung auch typisches Merkmal der Briefe bzw. der Leserbriefe darstellt, wird nur ein Viertel (27%) der Lernerproduktionen mit geeigneter Verabschiedung abgeschlossen. Im Gegenteil dazu visualisiert der gesamte Anteil 73% dieser Leserbriefe, deren Schluss entweder ungeeignete oder keine Verabschiedung einschließt. Es sieht so aus, als ob die meisten Prüflinge vergessen hätten, dass es um einen Leserbrief geht, der die entsprechenden sprachlichen Mittel verlangt. Beispielsweise können sich die folgenden Arten von Verabschiedung für nicht geeignet halten lassen, die aber in den Leserbriefen der Prüfenden als Verabschiedung benutzt werden: *Viele Grüße / Dein Christos / Ihnen Lesserin / Tsüch / Bis Bald.*

Außer der bereits erwähnten unter kommunikativem Aspekt Bemerkungen ist auch zu erwähnen, dass es einige Lernerproduktionen gibt, die einen Titel haben, als ob sie Artikel wären, oder die Merkmale haben, als ob sie eine persönliche E-Mail wären; anders gesagt wird die Textsorte des Leserbriefs und seine nach Krause und Sändig (2002: 53) äußere architektonische Struktur nicht von allen Prüfenden berücksichtigt.Abschließend, was den Inhalt des Hauptteils bzw. die Argumentation betrifft, ist es bemerkbar, dass die Argumente einiger Lernerproduktionenschwach oder mangelhaft dargestellt sind; in Bezug darauf ist erwähnenswert, dass einige merklich von der ersten Aufgabe beeinflusste Prüflinge die Organisation von Klassenfahrten als Merkmal eines guten Lehrers darstellen. Stilistisch gesehen scheint es, dass das Register der bestimmten kommunikativen Situation größtenteils nicht entspricht, weil es irgendwie persönlicher als formeller ist, wie ein Leserbrief verlangen würde; der Stil ist in groben Zügen eher erlebt.

Gegenüberstellung B1-B2 und Schlussfolgerungen

Bezüglich des Textaufbaus und der lexikalischen Merkmale der Lernerproduktionen ist es erwähnenswert, dass der Anteil (44%) der dem Kontext nicht entsprechenden Wörter in den schriftlichen Sprachproduktionen der B2-Aufgabe ziemlich hoch ist, sodass man von „Genauigkeit in der Verwendung des Wortschatzes“ in bestimmten Themenbereichen nicht sprechen kann, während diese Genauigkeit nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen zur lexikalischen Kompetenz eines Sprachverwendenden auf B2-Niveau gehört.

Anschließend, was die grammatische und konkreter die morphologische Ebene betrifft, ist zu erwähnen, dass die Rechtschreibfehler die am häufigsten erscheinenden Fehler sind, wie bereits registriert ist. Stichprobenartig und beispielsweise sind das ohne ö in einer Lernerproduktion geschriebene Wort *Worterbuch* und das in einer anderen Lernerproduktion kleingeschriebene Wort *thema* zu erwähnen; jedermann kann aber verstehen, worum es geht. Im Gegensatz dazu sind die orthographischen Fehler nicht auf alle Fälle harmlos; obwohl die Textedurchgängig verständlich sind, werden einige in den Lernerproduktionen beinhaltete Rechtschreibfehler betrachtet, die auch zu Missverständnissen führen können, wie z.B.: *lass* statt *las* / *mann* statt *man* / *wen* statt *wenn* / *denn* statt *den* usw. Darauf ist es hinzuweisen, dass der Anteil der orthographischen Fehler, die mit 47% in den schriftlichen Sprachproduktionen der 1.2. (B2) Aufgabe auftreten, so hoch ist, dass die Rechtschreibung in groben Zügen nicht für „hinreichend korrekt“ gehalten wird, wie der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen bezüglich der orthographischen Kompetenz auf B2-Niveau verlangt.

Unter syntaktischem Aspekt ist es erwähnenswert, dass es in den vorliegenden Lernerproduktionen syntaktische Fehler gibt, die Ausdrücke betreffen, die eventuell von der Syntax und den entsprechenden Ausdrücken in anderen Sprachen beeinflusst sind; als Beispiel kann man, wie bereits erwähnt, das deklinierte Prädikatsnomen im folgenden Satz anführen: *Sie sollen gute sein*. Ferner ist zu betrachten, dass die Fehler, die das Verb im Allgemeinen bzw. die Verbstellung und -rektion betreffen, insgesamt mit 61% in den schriftlichen Sprachproduktionen der B2- Aufgabe vorkommen. Diese Hinweise verweist nach den Ansprüchen und Vorschriften des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens auf keine „gute Beherrschung der Grammatik“.

Angesichts der Tatsache, dass soziolinguistische und pragmatische Aspekte zur Erreichung der kommunikativen Ziele bzw. Funktionen beitragen, ist zu betrachten, dass die Prüfenden bei der Bewältigung der 1.2 schriftlichen Aufgabe (B2-Niveau) Schwierigkeiten haben, der Textsorte entsprechend und angemessen ihre schriftliche Sprachproduktion bzw. ihren Text aufzubauen, was bei der ersten (1.1.) Aufgabe (B1-Niveau) nicht vorkommt. Mit anderen Worten, soziolinguistisch gesehen, drücken sich die meisten Prüflinge in formellem Stil sowie den betreffenden Situationsparametern und Personen angemessen nicht aus. Nebenbei, unter pragmatischem Aspekt, sind der Inhalt und die Form der in Leserbriefen beinhalteten Aussagen für die Situation und die Redaktion, die den

Kommunikationspartner darstellt, nicht auf jeden Fall geeignet; beispielsweise wird es durch die Verwendung von ungeeigneter Anrede oder Verabschiedung bestätigt. Ferner wird das Thema durch ausführliche Aspekte und detaillierte Informationen nicht entwickelt, wie das höhere Niveau (B2) der selbständigen Sprachverwendung nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen verlangt.

Darüber hinaus ist auch zu erwähnen, unter kommunikativem bzw. soziolinguistischem und pragmatischem Aspekt, dass es zwischen den Lernerproduktionen der B1- und der B2-Aufgabe einen deutlichen Unterschied gibt. In diesem Zusammenhang, was die erste Aufgabe betrifft, die sich auf das B1-Niveau bezieht, ist hinzuweisen, dass ihre Bewältigung den Prüfenden Schwierigkeiten nicht bereitet, die passenden Ideen zu finden und mit dem entsprechenden Inhalt den Text aufzubauen. Was aber die Durchführung der zweiten Aufgabe betrifft, ist nicht so leicht für die Prüflinge, auf die Gedanken zu kommen, die dem Thema entsprechen. Es wird von den sozusagen naiven Argumenten bestätigt, die sich größtenteils darlegen lassen; beispielsweise stellt die Organisation von Schulfahrten als Merkmal eines guten Lehrers ein Argument dar, das in vielen Lernerproduktionen vorkommt, wie bereits erwähnt. Es ist aber einleuchtend, dass diese Schwierigkeit auch in ihrer Muttersprache betrachtet werden könnte.

Zusätzlich kann Folgendes auch unter inhaltlichem Gesichtspunkt bemerkt werden, was die Lernerproduktionen betrifft. Auf die dem Thema entsprechenden Gedanken zu kommen, wäre es eventuell auch in der Muttersprache irgendwie schwer; es kann um komplizierten Vorgang gehen, wenn die Sprachverwendenden die thematisch entsprechenden Argumente erfinden sollen, wie dann erst in der Fremdsprache. Sicherlich hängt es, nämlich sich die geeigneten Ideen auszudenken, von ihrem Weltwissen auch ab. Darüber hinaus spielt ihr aktiver Wortschatz in der Fremdsprache beim Artikulieren der Gedanken eine wichtige Rolle.

Darüber hinaus, was die Kohärenz betrifft, werden sehr geringe Verknüpfungswörter sinnvoll verwendet; dadurch würden sich die inhaltlichen Beziehungen deutlicher gemacht, was nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen zu den Merkmalen einer B2-Sprachproduktion gehört. Erwähnenswert ist auch, dass sich die sehr geringen Lernerproduktionen, in denen die Benutzung von Verweisungen, den nach Brinker (2010: 26) sogenannten expliziten Wiederaufnahmen, berücksichtigt wird, von den übrigen Lernerproduktionen abheben. Es geht also um einen Vorzug, wenn der Sprachverwendende bzw. Prüfende für einen kohärenten Text Sorgen tragen; es trägt entscheidend nicht nur zur Textkohärenz, sondern auch zu einer qualitativen Gesamtheit des Textes bei; dadurch kann man nach Linke, Nussbaumer und Portmann (2004:254) von Textqualität sprechen.

Die vorherigen Hinweise betreffen Merkmale von schriftlichen Lernerproduktionen, die dem höheren Sprachniveau (B2) der nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen selbständigen Sprachverwendung nicht entsprechen. Im Gegensatz dazu kann man sagen, dass die schriftlichen Sprachproduktionen bei beiden Aufgaben Merkmale haben, die nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen eher mit dem niedrigeren Sprachniveau (B1) der Mittelstufe von Sprachkenntnissen im Deutschen

korrespondieren; in diesem Rahmen sind die –trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache– Beherrschung der grammatischen Strukturen, die –trotz einiger elementaren Fehler– gute Beherrschung des Grundwortschatzes, die durchgängig verständlichen Texte, die einfachen und gebräuchlichsten Redemittel und das für eine persönliche E-Mail geeignete Register beispielsweise erwähnenswert.

Im Allgemeinen und bezüglich der Qualität der Sprachbeherrschung ist hinzuweisen, dass die vorliegenden Lernerproduktionen zufrieden stellend sind, was die Textsorte der persönlichen E-Mail betrifft, in der die Prüfenden Neuigkeiten und Erfahrungen mitteilen und Gedanken zum vertrauten Thema der Schulfahrten zusammenhängend ausdrücken; die sprachlichen Mittel sind genügend, der Wortschatz reicht in groben Zügen aus, um zurechtzukommen, und einzelne kürzere Teile sind in linearer Abfolge verbunden. Es gibt aber Fälle, in denen die Sprachverwendenden umschreiben oder die Lücken im Wortschatz zu Wiederholungen und Formulierungsschwierigkeiten führen, was aber im Rahmen des B1- Niveaus zulässig ist.

In der überwältigenden Mehrheit der Lernerproduktionen sind aber Merkmale, die die anspruchsvollere Textsorte des Leserbriefes haben sollte, und Argumente bzw. detailliertere Informationen zum Thema des guten Lehrers sowie komplexere Satzstrukturen nicht bemerkbar. Ganz im Gegenteil werden elementare Fehler aber noch betrachtet, wenn es darum geht, komplexere Sachverhalte auszudrücken oder ein wenig vertrautes Thema zu bewältigen. So wie es aussieht, geht es um Lernerproduktionen, die in ihrer Mehrheit Merkmale des B1-Sprachniveaus haben.

Auf die Fragestellung *„Wie sind die nach dem GER beschriebenen und erwarteten Sprachkompetenzen auf dem Niveau der selbständigen Sprachverwendung und wie werden sie in den Lernerproduktionen reflektiert?“*, die im Rahmen der diesbezüglichen Arbeit behandelte Kernfrage darstellt, wurden Antworten bereits gegeben.

Ferner ist es durch diese Gegenüberstellung klar geworden, dass der Unterschied zwischen dem Sprachverwenden auf B1- bzw. B2-Niveau so deutlich und klar ist, so dass es nicht ganz einfach und nur um die niedrigere bzw. die höhere Stufe des B-Sprachniveaus geht. Das B- Sprachniveau beschreibt die Mittelstufe der sprachlichen Kenntnisse insgesamt und stellt tatsächlich eine sozusagen Übergangsphase vom Sprachniveau A der elementaren zum C-Niveau der kompetenten Sprachverwendung dar. Aus den von einem Extrem bzw. B1-Niveau ins andere bzw. B2-Niveau betrachtenden unterschiedlichen Merkmalen ergibt es sich aber, dass eine B1-Sprachproduktion eher dem A2-Niveau und eine B2-Sprachverwendung eher dem C1-Niveau ähneln und entsprechen, was die Sprachverwendungen der Prüfenden betrifft.

Folglich stellt das B2-Niveau nicht einfach das höhere Niveau der Mittelstufe von Sprachkenntnissen dar, sondern es handelt sich um ein sozusagen Niveau, das eher zu einer Oberstufe der Sprachbeherrschung bzw. zur kompetenten Sprachverwendung gehört. Andererseits hat die B1- Sprachverwendung Merkmale, die zur elementaren Sprachverwendung und zu ihrem höheren Sprachniveau bzw. A2 tendieren. Mit anderen

Worten kann man von einem deutlichen Unterschied bzw. von einer sozusagen Trennlinie sprechen, die zwischen dem B1 und B2-Niveau besteht, sodass zwei unterschiedliche Sprachniveaus entstehen.

Literaturverzeichnis

Brinker, K.: *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* [2010]. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Chita, A.: *Bewertungskriterien schriftlicher Lernerproduktionen B2 und C1 und ihre Validität* [2008]. Augsburg.

Europarat: *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* [2001]. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Europarat: *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband mit neuen Deskriptoren* [2020]. Stuttgart: Klett Sprachen GmbH.

Heringer, H. J.: *Linguistische Texttheorie. Eine Einführung* [2015]. Herrsching.

Huneke, H. W. & Steinig, W.: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung* [2013]. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Krause, W. D. & Sändig, U.: *Testen und Bewerten kommunikativer Leistungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: linguistische Grundlagen und didaktische Angebote* [2002]. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Linke, A., Nussbaumer, M., & Portmann, P.: *Studienbuch Linguistik* [2004]. Tübingen: Niemeyer Verlag.

Storch, G.: *Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik* [1999]. Paderborn: W. Fink Verlag.

<http://dide.flo.sch.gr/kpg/KPG-EpipedoB1-ProdiagrafesExetesis.pdf> (Stand am 10.08.2022)

http://www.gs.uoa.gr/fileadmin/gu.uoa.gr/uploads/KPG/KPg_Materialien_Bewerterschulung.pdf (Stand am 10.08.2022)

http://www.gs.uoa.gr/fileadmin/gu.uoa.gr/uploads/KPG/KPg_Materialien_PrA1_4ferschulung_neu.pdf (Stand am 10.08.2022)

<http://www.gs.uoa.gr/kpg-kratiko-pistopoihtiko-glwsoma8eias/8emata-prohgoymenwn-e3etastikon-periodwn/epipedo-b1-b2/8emata-b-noembrios-2012.html> (Stand am 14.08.2022)

<https://www.klett-sprachen.de/referenzrahmen/c-3074> (Stand am 11.08.2022)

http://www.linse.uni-due.de/files/PDF_in_Katalog/publikationen/ESEL/Arbeit_Spaeker.pdf

(Stand am 09.08.2022)

4. Tagung junger GermanistInnen der Universität Athen

<https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/> (Stand am 10.08.2022)

https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/files/KPG_Perigrafites.pdf (Stand am 10.08.2022)

https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/files/KPG_Prodiagrafes.pdf (Stand am 10.08.2022)

<https://www.telc.net/verlagsprogramm/ueber-telc/daf-wissensportal/lernen-lernen/was-ist-neu-im-begleitband-zum-ger.html> (Stand am 11.08.2022)

DIFFERENZIIERTER DaF-UNTERRICHT UNTER EINSATZ AUFGABENORIENTIERTER LERNAKTIVITÄTEN UND DIGITALER MEDIEN

VLACHOU MARINA¹

Abstract (Deutsch)

Der moderne Fremdsprachenunterricht ist ein stets herausforderndes, komplexes Geschehen und heterogener als je zuvor. Die Annäherung an die heterogene Lerngruppe seitens der Lehrenden sollte in solcher Weise stattfinden, dass sie für die Lernenden eine Lernumgebung schaffen sollten, in der alle Unterrichtsteilnehmenden einen so weit wie möglich gleichwertigen Zugang zur Zielsprache, zum Fremdsprachenunterricht und zur Kompetenzförderung haben können. In diesem Sinne und aus diesen Gründen ist die Entwicklung eines differenzierten Unterrichts erforderlich, dessen Prinzipien sich auf die Differenzierung der Lerninhalte, der Lernprozesse, der Endprodukte und des Lernumfeldes beziehen und Lernbereitschaft, Motivation, Interessen, Lernprofile und Lernautonomie berücksichtigen.

Differenzierter DaF-Unterricht ist im Rahmen eines konstruktivistisch geprägten Unterrichts zu sehen, in dem offene Unterrichtsformen, wie Projektarbeit, Werkstattunterricht und Lernstationen, und offene Unterrichtstechniken, wie *Blended Learning* und *Flipped Classroom*, eingesetzt und durchgeführt werden. Ein differenzierter Unterricht profitiert auch von den Ansätzen der Aufgabenorientierung und vom Einsatz digitaler Medien, der den traditionellen analogen Unterricht ergänzen und bereichern kann. Vor allem Kinder, Teenager und junge Erwachsene scheinen von der digitalen Welt äußerst fasziniert zu sein. Wie oft sieht man nicht einen Schüler oder eine Schülerin, einen Studenten oder eine Studentin jeglichen Alters sich in der Freizeit mit digitalen Medien zu beschäftigen, wobei sie sogar höchst konzentriert und motiviert sind? Die Frage nun ist, wie diese Konzentration, Aufmerksamkeit, Motivation und Begeisterung für digitale Medien auch zugunsten des Unterrichts gefördert und genutzt, und wie Medienkompetenzen in alltägliche Lernprozesse integriert werden können. Besonders wird in dieser Arbeit untersucht, inwiefern aufgabenorientierte Lernaktivitäten, offene Unterrichtsformen und technologiegestützte Werkzeuge den differenzierten DaF-Unterricht unterstützen und bereichern können.

Abstract (Ελληνικά)

Η σύγχρονη διδασκαλία ξένων γλωσσών είναι πιο πολύπλοκη και πιο ετερογενής από ποτέ. Η προσέγγιση στην ετερογενή ομάδα μάθησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργείται ένα περιβάλλον μάθησης, στο οποίο να προσφέρεται ίση πρόσβαση στη γλώσσα-στόχο και στην προώθηση δεξιοτήτων. Επομένως, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι αρχές της οποίας σχετίζονται με τη διαφοροποίηση του μαθησιακού περιεχομένου, των μαθησιακών διαδικασιών, των τελικών προϊόντων και του μαθησιακού περιβάλλοντος, λαμβάνοντας υπόψη την προθυμία

¹ Η Μαρίνα Βλάχου είναι απόφοιτη του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΕΚΠΑ, και απόφοιτη του μεταπτυχιακού προγράμματος "Διεπαφές Γλωσσολογίας και Διδακτικής". Είναι μόνιμη καθηγήτρια γερμανικών σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ανατολικής Αττικής. Το επιστημονικό της ενδιαφέρον αφορά σε θεματικές όπως η ετερογένεια και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η διαπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία, καθώς και η διδασκαλία της ξένης γλώσσας με νέες τεχνολογίες και ψηφιακά μέσα. E-mail: marinavlahou@gmail.com

για μάθηση, τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα, τα μαθησιακά προφίλ και τη μαθησιακή αυτονομία. Τα διαφοροποιημένα μαθήματα γερμανικών ως ξένη γλώσσα τελούν υπό το πρίσμα της εποικοδομιστικής μάθησης, στα οποία χρησιμοποιούνται και εφαρμόζονται καινοτόμες μορφές διδασκαλίας, όπως projects, καθώς και τεχνικές ανοιχτής διδασκαλίας, όπως μικτή μάθηση και ανεστραμμένη τάξη. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία επωφελείται επίσης από προσεγγίσεις που προσανατολίζονται στις μαθησιακές δραστηριότητες και στη χρήση ψηφιακών μέσων, τα οποία μπορούν να συμπληρώσουν και να εμπλουτίσουν την παραδοσιακή αναλογική διδασκαλία. Το ερώτημα που τίθεται είναι πώς η συγκέντρωση, η προσοχή, το κίνητρο και ο ενθουσιασμός των παιδιών, εφήβων και νέων για τα ψηφιακά μέσα μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην ξενόγλωσση τάξη, και πώς οι ψηφιακές δεξιότητες μπορούν να ενσωματωθούν στις καθημερινές διαδικασίες μάθησης. Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει τον βαθμό στον οποίο οι μαθησιακές δραστηριότητες, οι ανοιχτές μορφές διδασκαλίας και τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να υποστηρίξουν και να εμπλουτίσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία γερμανικών ως ξένη γλώσσα.

1. Heterogenität und Differenzierung

Die Grundannahme, dass alle Menschen, und daher auch alle lernenden Menschen verschieden sind, bringt uns zur Einstellung, dass kein Durchschnittsmensch, daher auch kein „imaginärer Durchschnittsschüler“ (Helmke 2008, zitiert in Wolff 2010, 51) existiert, um den sich der Unterricht kreisen sollte.² Es gibt keine homogenen Schulklassen, sondern „jedes Klassenzimmer [wird] von Individuen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten bevölkert“ und deshalb sollte auch „dieser imaginäre Durchschnittsschüler nicht Leitbild der Lehrpersonen bleiben“ (Wolff 2010, 51).

Die Klasse wird von Salner-Gridling (2009, 45) als ein Konglomerat aus Personen, die alle Recht auf Anerkennung und Bildung haben, und nicht als ein homogener Körper bezeichnet. Schmidt/Würffel (2018, 3) postulieren sogar, es habe angesichts der vielen Ebenen, auf denen sich Lernende voneinander unterscheiden, wenig Sinn zu behaupten, dass der Unterricht es jemals mit homogenen Gruppen zu tun gehabt hätte. Vielmehr sollten als Leitkonzepte einer modernen Pädagogik die Differenzierung, Individualisierung und individuelle Förderung jedes/r Lernenden³ gelten, da der Glaube an die angeblich homogenen Klassen, und daraus abgeleitet an den traditionellen Frontalunterricht, der Individualität der Lernenden nicht gerecht werden kann.

Als Antwort auf die Heterogenität kommt die Differenzierung. Sie umfasst:

alle didaktischen, methodischen und organisatorischen Maßnahmen, die im Unterricht innerhalb einer Lerngemeinschaft getroffen werden können, um der Unterschiedlichkeit der Lernenden – vor allem im Blick auf ihre optimale Förderung – gerecht zu werden [...], um ihrer Unterschiedlichkeit besser gerecht zu werden als in einem vorwiegend gleichschrittigen, tendenziell ‚uniformierenden‘ Unterricht (Heymann et al. 2011, 2).

Zum pädagogischen Wert der Differenzierung

² Dazu stellt auch Panteliadou (2008, 7) fest: „Ein durchschnittlicher typischer Schüler existiert nicht und deshalb kann auch eine einheitliche auf einen solchen Schüler bezogene Unterrichtspraxis nicht existieren.“ (vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen).

³ In dieser Arbeit wird vorwiegend die Differenzierung unter die Lupe genommen, Aspekte der Individualisierung und individuellen Förderung bleiben jedoch nicht unberücksichtigt.

Wie bereits konstatiert, ist Heterogenität unter Lerngruppen eine Gegebenheit. Aber heterogene Klassen sollten nicht als Problem oder Hindernis, sondern als Chance gelten, unterschiedliche Erfahrungen, Traditionen, Meinungen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Herangehensweisen kennen zu lernen, im Unterricht zu integrieren und eine Vielzahl an Lernwegen zu erproben.

Differenzierung des Lehrens und Lernens bedeutet nun die Anpassung an die Lernbereitschaft, die Interessen und den Lernstil der Lernenden. Ziel des differenzierten Unterrichts ist der Aufbau von Wissen und erwarteten Lernergebnissen für alle Lernende. Das Erreichen besserer Ergebnisse maximiert demnach die Motivation, die kognitive und metakognitive Entwicklung und die Leistung jedes/r Lernenden (Ioannidou-Koutselini 2020, 13).⁴

Mit differenziertem Unterricht kann, im Rahmen des Möglichen, Chancengleichheit und soziales Lernen angestrebt werden. Als weitere Ziele der Differenzierung gelten

die optimale Förderung aller Schüler bei der Aneignung von Erkenntnissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Förderung individueller Lernmöglichkeiten, die Stärkung sozialer Kompetenz und Kooperation, die Behebung sogenannter Lerndefizite, die Aktivierung von Selbstständigkeit und die Ermöglichung von Selbstentfaltung (Demmig 2003, 24).

Folglich sind die erhofften Ergebnisse der Differenzierung vor allem Chancengleichheit und die bestmögliche Förderung jedes/r einzelnen Lernenden. Die Unterstützung der Selbstständigkeit und der Autonomie, sowie die Motivationsförderung sind dadurch nicht nur für die gegebene Unterrichtssituation, sondern auch für die Formen sozialen und personalen Lernens im späteren Leben ausschlaggebend.

1.2. Prinzipien eines differenzierten Unterrichts

Differenziertes Lehren und Lernen basiert auf gute Organisation und Anpassung des zu vermittelnden Wissens an die Lernenden mit Aktivierung ihres Vorwissens und ihrer Vorerfahrungen, auf den Einbezug der Ansichten und Interessen der Lernenden im Unterrichtsgeschehen und auf ihre aktive Involvierung am Lernprozess.

Wie Wiedenmayer (2014, 11) treffend formuliert, ist es insgesamt wichtig, dass „das, was gelernt wird (Lerninhalt), wie es gelernt wird (Lernprozess), und wie der Lernende zeigt, was er gelernt hat (Lernprodukte) seinem Niveau, seiner Lernbereitschaft, seinen Interessen und seinen Vorlieben bezüglich seines Lernstils angepasst sein muss“ und der differenzierte Unterricht sichert, dass was und wie man lernt seinen Lernvoraussetzungen entspricht (Panteliadou 2008: 8).⁵

Demgemäß ist Binnendifferenzierung an die systematische Planung des gesamten Unterrichts für Lernende mit unterschiedlichen Lernbedürfnissen angelehnt und es sollten dabei zwei Hauptachsen berücksichtigt werden: der Lehrplan und die Lernenden (Panteliadou 2008, 7; Wiedenmayer 2015, 65). Was den Lehrplan betrifft, spielen der

⁴ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

⁵ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

Lerninhalt, der Lernprozess, das Lernumfeld und die Endprodukte eine wichtige Rolle. Bezüglich der Lernenden bestehen Parameter, wie das Leistungsniveau bzw. die Lernbereitschaft und Motivation, die Interessen und das Lernprofil. Diese Prinzipien werden im Folgenden beschrieben.

1.2.1. Differenzierung der Lerninhalte

Lerninhalte betreffen das, was Lernende lernen sollen bzw. wollen und die Materialien und Mechanismen, um dies zu erreichen. So meint Tomlinson (1999, 43)⁶, es seien Fakten (was sollen Lernende wissen), Konzepte und Prinzipien (was sollen Lernende verstehen) und Fertigkeiten (was sollen Lernende machen können).

Die Lerninhalte mit den zentralen Begriffen und Konzepten sind dieselben für alle Lernenden, aber jedem/r einzelnen, seinem/ihrem Wissen und Lernprofil, seinen/ihren Fähigkeiten und Interessen angepasst (Tomlinson/Imbeau 2011, 18f.).⁷ Diese Ansicht teilt Wiedenmayer (2014, 13) insofern, dass Lerninhalte nicht geändert zu werden brauchen, sondern dass sie von Lernenden als Pflicht-, Wahl- oder Zusatzstoff bestimmt, als Arbeitsmittel mit Informationen eventuell auch vorgeschlagen werden können.

1.2.2. Differenzierung der Lernprozesse

Der Lernprozess bezieht sich darauf, wie die Lerninhalte in didaktische Praxis umgesetzt werden, wie gelernt wird. Er beschreibt die Aktivitäten, die Lernende durchführen, um Kompetenzen zu erwerben. Diese Aktivitäten sollten für sie sinnvoll, geeignet und respektvoll sein.⁸ Lernende verarbeiten und eignen sich neues Wissen und neue Fertigkeiten an, indem sie sie ausprobieren, anwenden, übertragen und an ihr eigenes Leben, ihren eigenen Erfahrungen und Interessen anpassen können.

Im Rahmen des Schulunterrichts sind Lernprozesse diejenigen Aktivitäten, die die Lernenden zum erfolgreichen Lernen verhelfen. Jede Aktivität erfordert von ihnen, bestimmte Grundfertigkeiten und Wissen zu nutzen, immer mit dem Ziel ein Konzept zu verstehen und neues Wissen zu erwerben. Im differenzierten Unterricht könnte das Material konstant bleiben, aber dadurch bereichert werden, dass Schüler und Schülerinnen an dieser Aktivität verschiedenartig und in unterschiedlichen Zeitrahmen teilnehmen, oder indem sie unterschiedliche Hilfe von der Lehrkraft oder von ihren Mitschülern und Mitschülerinnen erhalten.

„Differenzierung des Lernprozesses heißt Differenzierung hinsichtlich der Stufen des Lernprozesses, aber auch hinsichtlich der erforderlichen Reife für Lernprozesse“ (Wiedenmayer 2014, 11). Beispielhaft werden als Differenzierungskriterien der Lernprozesse von Bönsch (2011, 9) unter anderem Unterschiedlichkeiten in

⁶ Vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

⁷ Vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

⁸ Tomlinson/Imbeau (2011, 15) plädieren durchgehend für respektvolle Aufgaben, die zugleich interessant und herausfordernd sind, so dass den Lernenden vermittelt wird, dass die Lehrperson an sie glaubt und dass alle erfolgreich und produktiv denken und handeln können (vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen).

Anpassungsgabe, Arbeitstempo, Lernkapazität, Anspruchsniveau der Aufnahme- und Verarbeitungskompetenz von Lernenden, ihr Sprachniveau, ihre Motiviertheit zum Lernen und ihre Selbstorganisation und -steuerung angeführt.

1.2.3. Differenzierung des Lernumfeldes

Die Modifizierung der traditionellen Lernumgebungen und deren aktive Mitgestaltung seitens der Lernenden können dazu beitragen, dass differenzierte und individuelle Förderung funktionieren. Das Lernumfeld bezieht sich nach Wiedenmayer (2014, 16) sowohl auf konkrete als auch auf weniger greifbare Elemente des Klassenraumes. Die Unterrichtsumgebung ist außer dem Klassenraum der physische und psychische Kontext, in dem ein Unterricht stattfindet.

Was den Klassenunterricht betrifft, stellen Tomlinson/Imbeau (2011, 20)⁹ auch folgende Behauptungen zur Diskussion: Einige Schüler und Schülerinnen arbeiten lieber mit Gleichaltrigen als allein, einige brauchen Unterstützung und Hilfe bei der Organisation, einige brauchen mehr Struktur, während sich andere von größerer Autonomie beim Fällen von Entscheidungen bereichern, und andere profitieren von der Arbeit in einem bestimmten Bereich des Klassenraumes ohne visuelle Reize, die sie ablenken können. So können Anpassungen der Lernumgebung zugleich Anpassungen in der Zeit-, Raum- und Materialienaufteilung, der Sozialformen, der Aufgaben und der digitalen Medien¹⁰ bedeuten, um die aufgestellten Lernziele zu erreichen und zur Erzeugung eines Endprodukts oder mehrerer Endprodukte zu gelangen.

1.2.4. Differenzierung der Lernprodukte

Lernprodukte beziehen sich auf den Output und auf das Endprodukt der Lernenden, d.h. darauf, was gelernt worden ist. Das Endprodukt ist „das Fahrzeug, mit dem die Schüler das Gelernte zeigen und erweitern“ (Tomlinson 1999, 11).¹¹ Der Begriff des Produktes hat auch mit der Schülerleistung zu tun oder mit der Beherrschung der wesentlichsten Kenntnisse und Fähigkeiten, die für einen längeren Zeitraum von Wochen oder sogar Monaten angegeben sind. Die effektivsten Produkte sind authentisch in dem Sinn, dass die Lerner sie anwenden können, um wichtige Themen anzusprechen oder um Lösungen für sinnvolle Probleme vorzuschlagen (Tomlinson/Imbeau 2011: 19f.).¹²

1.3. Differenzierung in Bezug auf Lernbedürfnisse

Lernende differenzieren sich in Lernbereitschaft, Motivation, Interessen und Lernprofilen. Bereitschaft ist der Einstiegspunkt eines/r Lernenden bezogen auf eine Fertigkeit. Motivation ist die optimale Gestaltung der Lernsituation im Fremdsprachenunterricht zur Erzielung einer größtmöglichen Lernbereitschaft der Lernenden (Storch 2001, 327). Das

⁹ Vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

¹⁰Die Differenzierung des Lernumfeldes in Zusammenhang mit offenen Unterrichtsformen wird in Kapitel 3 und mit digitalen Medien in Kapitel 4 thematisiert.

¹¹ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

¹² Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

Interesse bezieht sich auf die Affinität, Neugierde oder Leidenschaft der Lernenden für einen bestimmten Lerninhalt. Das Lernprofil hat mit dem Prinzip ‚Wie man lernt‘ zu tun und kann durch Intelligenz, Präferenzen, Geschlecht, Kultur oder Lernstil geprägt sein.

All diese Lernvoraussetzungen können den fremdsprachlichen Lernprozess entweder positiv oder negativ beeinflussen. Wenn der imaginäre Durchschnittsschüler verschwindet und auf den realen, individuellen Schüler fokussiert wird, dann wird dieser unter Berücksichtigung seiner Lernvoraussetzungen am besten lernen können (Wolff 2010, 53).¹³

Zusammenfassend sollte sich die Lehrkraft darüber bewusst sein, dass nicht alle Lernenden auf gleicher Weise lernen und dies sollte auch den Lernenden bewusstgemacht werden. Darauf basierend spielt die Förderung der Autonomie der Lernenden im Fremdsprachenunterricht eine essenzielle Rolle.

1.4. Lernerautonomie

Im differenzierten Unterricht ist die Autonomie der Lernenden ein bedeutsames Prinzip. Wolff (2010, 55) meint dazu, es sei für Lehrende praktisch unmöglich, jede/n einzelne/n Lernende/n und deren Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse so gut zu kennen, um ihnen fehlerlos geeignete Differenzierungsmaßnahmen zuweisen zu können. Deshalb ist es erforderlich, Lernende an der Differenzierung zu beteiligen, sie ihre Stärken und Schwächen selbständig erkennen zu lassen und sie zunehmend selbständig zu machen. So wird Selbstverantwortung und Lernerautonomie gefördert, was unter anderem zum lebenslangen Lernen und zum ‚Lernen, wie man lernt‘ führen kann.

Lehrende im differenzierten Klassenzimmer können und sollten sich von der lehrerzentrierten Unterrichtsform lösen und sozialem, kooperativem, autonomem, lernerzentriertem Unterricht nachgehen, indem sie einzelnen Lernenden mehr Raum geben, ihr Lernen selbst zu bestimmen und zu organisieren. Lernerautonomie bedeutet aber nicht, lehrerlos und isoliert zu lernen, sondern sie sollte als Kritikfähigkeit der Lernenden, Individualisierung und Selbstbestimmung des Lernprozesses verstanden werden. Sie ist vielmehr mit Eigenständigkeit gleichzustellen, und der Lehrprozess ist so zu gestalten, dass er einerseits Individualität berücksichtigt und Freiräume für Individualität schafft und andererseits die Lernenden in die Lage versetzt, diese neu entstandenen Freiräume sinnvoll zu nutzen.

Zur Förderung der Lernerautonomie stehen offene Sozial- und Unterrichtsformen im Vordergrund, wie Gruppen- und Projektarbeit und aufgabenorientierte Lernaktivitäten, die im Weiteren in Kürze präsentiert werden.

2. Aufgabenorientierung

¹³ In diesem Zusammenhang plädiert Wolff (2010 52) auch dafür, dass die Dichotomie in starke und schwache Lernende wegfallen müsse. Es gebe eigentlich nur Lernende mit verschiedenen Lernvoraussetzungen, die in unterschiedlichen Lernsituationen jeweils unterschiedlich reagieren und zu unterschiedlichen Lernergebnissen gelangen.

Im aufgabenorientierten Unterricht, der sich auch durch Projektarbeit realisieren lässt, ergibt sich die Möglichkeit, innere Differenzierung anzuwenden. Arnold et al. (2018, 56) argumentieren, Aufgabenorientierung trage zur Kontextualisierung von Lerngegenständen, Lernsituation und Praxisfeld bei und fördere autonome Kompetenzen, Selbstreflexion, Medienkompetenz und Kompetenzen zu kooperativem und partizipativem Lernen. In solchen Bildungsprozessen werden die Möglichkeiten der Instrumente des Web 2.0 in den virtuellen Bildungsraum einbezogen, es werden digitale Medien genutzt und der Unterricht wird differenziert.

Aufgabenorientiertes Lehren und Lernen wurde im kommunikativen Fremdsprachenunterricht als Reaktion auf den vorherrschenden lehrerzentrierten und überwiegend formorientierten Unterricht konzipiert. Es zielt auf „den authentischen Austausch von Inhalten und Bedeutungen, im Gegensatz zum Üben sprachlicher Formen um ihrer selbst willen“ (Biebighäuser et al. 2012, 12). Allerdings ist Aufgabenorientierung keinesfalls mit der Negation formfokussierender Unterrichtsaktivitäten gleichzusetzen, sondern als Anleitung der Lernenden zu funktionalem, authentischem und lebensweltlich relevantem Sprachgebrauch.¹⁴

Differenzierter Unterricht und Projektarbeit stützen sich demnach auf aufgabenorientierte Lernaktivitäten. Aufgaben sind sprachliche Handlungen, die durch mentale Operationen ausgelöst und von Übungen differenziert werden. Wichtig bei Aufgaben sind nicht die sprachlichen Formen und ihre Richtigkeit, sondern die komplexen Handlungsangebote an Lernende, die Sprache zu verstehen und mit ihr und in ihr zu kommunizieren und zu (inter)agieren (Thonhauser 2010, 10).

Was den Schwierigkeitsgrad von Aufgaben betrifft, meint Tomlinson (1999, 19)¹⁵, man lerne im Allgemeinen am besten durch mäßige Herausforderung. So ist eine zu schwierige Aufgabe eher bedrohlich für Lernende, während eine zu einfache Aufgabe ihre Bereitschaft und Motivation unterdrückt. Eine Aktivität ist angemessen herausfordernd, wenn sie von den Lernenden einen Schritt ins Unbekannte erfordert, wofür sie aber schon genug Vorwissen besitzen sollten und sich auf zusätzliche Hilfe seitens der Lehrkraft verlassen können.

Zur multimedialen Gestaltung der Lernumgebung in Korrelation mit dem Einsatz digitaler Medien und zur Ausweitung von Lernaktivitäten auf Lernorten über das herkömmliche Klassenzimmer hinaus¹⁶ ist der Standpunkt von Feick (2018, 83) interessant, dass eine Lernortpluralität eine weitere Facette darstelle, um der Heterogenität der Lernenden, der Lernprozesse und den Orten, an denen Sprachenlernen stattfindet, besser gerecht zu werden. Lernorte, Unterrichtsformen und -techniken sind im differenzierten Unterricht deswegen offener als im traditionellen Unterricht.

¹⁴ Aufgabenorientierung bezieht sogar Formfokussierung als notwendige Phase des Lernens ein.

¹⁵ Vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

¹⁶ Siehe dazu die Konzepte des *Blended Learning* und des *Flipped Classroom* in Kapitel 3.2. und 3.3.

3. Offene Unterrichtsformen und -techniken

Differenzierter Unterricht kann nicht einfach in traditionellen, geschlossenen Unterrichtsformen verstanden und realisiert werden, sondern es müssen offenere Lernformen eingesetzt werden. Diese ermöglichen eine Differenzierung, die die Lernenden ihre Stärken und Schwächen erkennen und gleichzeitig ihr Interesse an den eigenen Lernprozess wachsen lässt. Des Weiteren werden aufgabenorientierte Projektarbeit, *Blended Learning* und *Flipped Classroom* erläutert.

3.1. Projektarbeit

Bei der beliebten Lernform der Projektarbeit, die in dieser Auffassung in den Rahmen der Aufgabenorientierung eingepasst wird, gibt es vielfältige, offene und handlungsorientierte Aufgaben und das Thema wird in komplexen und vielschrittigen Vorhaben erarbeitet. Projektarbeit gilt für Wolff (2010, 56) als prototypisches Konzept für einen Unterricht, der die Erfahrung von Unterschiedlichkeit und Gemeinsamkeit ermöglicht.¹⁷ Diese Erfahrung wird von Eckhart (2010, 138f.) als Kernstück für einen guten Unterricht in einer heterogenen Schulklasse bezeichnet. Innerhalb dieser Lernform sei auch der Ansatz realisierbar, nach dem das Lernen am gemeinsamen Gegenstand nicht „Jedem das Seine“, sondern vielmehr „Jedem alles auf seinem Niveau“ bedeute (Feuser 1985, zitiert in Eckhart 2010, 138).

Im Rahmen des differenzierten Unterrichts hat sich Projektarbeit als nutzbar erwiesen, vor allem wenn die Projekte auf den Interessen und individuellen Bedürfnissen der Lernenden beruhen. Dann ist nach Tyrou/Markantonakis (2019a, 10)¹⁸ eine Vertiefung in die Lerninhalte, eine erfolgreiche Organisation und Teilung der Ideen und eine qualitative Produktion der Ergebnisse möglich. Einen Beitrag dazu leisten außerdem die digitalen Werkzeuge, deren Nutzung die Unterrichtsteilnehmenden auch auf ihre spätere akademische und berufliche Karriere vorbereiten können. In einer solchen Lernumgebung teilen sie sich die Erforschung, Analyse, Verarbeitung und Organisation des Wissens, die Zeiteinteilung und das Endprodukt.

Projektarbeit wird auch in Zusammenhang mit konstruktivistischen und differenzierten Lernprinzipien als geeignete, flexible, aufgabenorientierte und offene Unterrichtsform betrachtet. Sie begünstigt „aufgabengesteuertes, entdeckendes, selbständiges, prozess- und produktorientiertes Handeln in einer reichen Lernumgebung“ (Chrissou 2010, 51), während sie den Ansätzen des kooperativen und sozialen Lernens Rechnung trägt. Dazu verhelfen auch digitale Medien, denn sie stellen vielschichtige Lernumgebungen dar und ermöglichen multimodales und multiperspektivisches Lernen.

3.2. Blended Learning

¹⁷ „Gemeinsam verschieden lernen“ lautet das treffende Motto von Bönsch (2016, 13).

¹⁸ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

Der Begriff des *Blended Learning* kommt vom englischen Verb *to blend* (im Deutschen *mischen*) und es ist eine Unterrichtsform, die Internet-Ressourcen und Präsenzunterricht kombiniert. Ziel dabei ist, eine personalisierte Lernumgebung zu schaffen, die Online-Unterricht in Verbindung mit herkömmlichem Präsenz-Unterricht beinhaltet, und die positiven Elemente sowohl des konventionellen Unterrichts und als auch des Unterrichts mit digitalen Medien zu nutzen (Zeppos 2019, 182).¹⁹

Das Konzept des *Blended Learning* lässt Prinzipien des konstruktivistischen, aufgabenorientierten Lernens und der Differenzierung und Individualisierung von Lerninhalten, Lernprozessen und Lernumgebungen nutzen und kann mit Hilfe von digitalen Medien realisiert werden. Aus diesen Gründen stellt es zusammen mit dem Konzept des im Folgenden beschriebenen *Flipped Classroom* eine häufig bevorzugte Unterrichtstechnik dar.

3.3. Flipped Classroom

Die Begriffe des *Flipped* bzw. *Inverted Classroom* oder *Flipped* bzw. *Inverted Learning* stammen aus den englischen Verben *to flip*, *to invert* mit der Bedeutung des Umdrehens, daraus der eingedeutschte aber selten benutzte Terminus *umgedrehter Unterricht*.²⁰ Wie Abbildung 1 veranschaulicht, ist das besondere Merkmal dieser Technik, dass der traditionelle Klassen- bzw. Frontalunterricht durch die Nutzung von digitalen Ressourcen, meist in Form von Videos²¹, nach Hause verlegt wird, während die Hausaufgaben im Klassenraum stattfinden, nachdem Lehrende und Lernende über den Lernstoff diskutiert und Fragen geklärt haben (Zeppos 2019, 182).²²



Abb. 1: Traditioneller Unterricht versus *Flipped Classroom*

(aus: <https://fliptheclassroom.de/konzept/> Abrufdatum: 15.09.2022).

¹⁹ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

²⁰ In dieser Arbeit wird der Terminus *Flipped Classroom* durchgehend benutzt.

²¹ Die Lernenden werden dabei nicht dem Chaos des Internets überlassen, sondern die Quellen der Lerninhalte werden von Lehrenden so ausgewählt, dass das konzeptionelle Verständnis des Themas maximiert werden kann.

²² Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

Dennoch weist Zeppos (2019,187)²³ darauf hin, dass Lehrende beim *Flipped Classroom* nicht vom Material ersetzt werden, sondern dass sie eine konstruktivistisch geprägte Rolle einnehmen: Sie müssen das Wissen nicht von oben nach unten liefern bzw. vermitteln und die Lernenden brauchen nicht mehr passiv zuzuhören und Informationen mühelos von unten nach oben aufzunehmen. Auch sei die Methode des *Flipped Classroom* nicht mit dem Ansehen von Lernvideos zu Hause gleichzusetzen. Vielmehr wird das Lernen zur Verantwortung der Lernenden selbst.

4. Digitale Medien

4.1. Digitale Medien im Fremdsprachenunterricht

Digitale Medien können Möglichkeiten zur qualitativen und kreativen Gestaltung der Lernarrangements im Fremdsprachenunterricht eröffnen. Sie bieten vielfältige Informations-, Lern- und Kommunikationsmöglichkeiten und fördern nach Chrissou (2005, 31) Desiderata der modernen Fremdsprachendidaktik, wie „kreatives, entdeckendes, kooperatives, interkulturelles, lernerorientiertes, selbst gesteuertes und selbst verantwortliches Lernen.“

Jedoch führt die Einführung digitaler Medien nicht automatisch zu Innovation im Fremdsprachenunterricht. Vielmehr ist eine geeignete didaktische Konzeption für eine sinnvolle Umsetzung in der Unterrichtspraxis grundlegend (Chrissou 2011, 1). „Damit das Potenzial der digitalen Medien vollkommen ausgeschöpft wird, sollten digitale Medien nicht planlos verwendet werden, sondern im Sinne der Szenariendidaktik“ (Zobenica 2020, 146), um die Aufgaben den Interessen und dem Wissensniveau der Lernenden anzupassen, was sich wiederum auf einem differenzierten Unterricht widerspiegelt.

Besonders im Rahmen von Projektarbeit eignet sich die Instrumentalisierung von digitalen Medien für die Ergänzung und Erweiterung der Lehrwerksarbeit und kann als digitalisiertes Begleitmaterial dienen, das je nach Lernervoraussetzungen differenziert werden könnte (Chrissou 2010, 150). So können digitale Medien zur Anwendung von Differenzierungsprinzipien im DaF-Unterricht beitragen.

4.2. Digitale Medien und Differenzierung

Digitale Medien sind nicht mehr als Ergänzungswerkzeug im Unterricht anzusehen, sondern sie sind selbst ein wichtiges Element didaktischer und methodischer Überlegungen, sie eröffnen neue Spielräume für kooperative Arbeitsformen und sie bieten einen deutlichen Mehrwert in der Umsetzung des Prinzips der Differenzierung (Schmidt/Würffel 2018, 3).

²³ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

Vorteile differenzierten und digitalisierten Lehrens und Lernens werden von Tyrou/Markantonakis (2019b, 165-166)²⁴ aufgestellt: Kultivierung kooperativer und kommunikativer Kompetenzen, Unterstützung der individuellen Lernprofile durch multisensorisches Lernen, authentisches Lernen, Individualisierung des Lernens, selbständige Organisation des Lernens von den Lernenden selbst in Bezug auf Zeit, Raum und Multiliteralität. In diesem Kontext werden Lernende zu aktiven Teilnehmern am Unterrichtsverfahren und zu Konstrukteuren ihrer eigenen Lernumgebung, was lebenslange und außerunterrichtliche Vorteile haben kann:

Der Einsatz von Technologien zur Differenzierung ermöglicht nicht nur die Individualisierung für ein breiteres Spektrum heterogener Lernender; es fördert die Fähigkeit jedes Individuums, in Zukunft geeignete technologische Werkzeuge zu identifizieren und auszuwählen, die seine Kompetenzen und Bedürfnisse widerspiegeln (Blume/Würffel 2018, 9).²⁵

4.3. Digitale Medien und Aufgabenorientierung

Lernen mit aufgabenorientierten Lernaktivitäten und digitalen Medien erfordert nach Arnold et al. (2018, 39) Kompetenzen zur Auswahl, Analyse und Bewertung der gefundenen Informationen, zur kritischen Reflexion der Aufgabebearbeitung und des erreichten Ergebnisses. Weiterhin charakterisieren sich die neuen Web-2.0-Anwendungen dadurch, dass sich das Netz vom Ich zum Wir wandelt und dass Internetnutzende Inhalte auch produzieren und distribuieren können. Die pädagogischen Implikationen dafür sind, dass Lernende von anderen Nutzern lernen und selbst auch zu Lehrenden werden können (Arnold et al. 2018, 84).

Es kann nicht übersehen werden, dass Lernen ein sozialer Prozess ist, der nicht ohne Kommunikation und Feedback zwischen Lernenden und Lehrenden und auch nicht ohne Kontakt zwischen Lernenden auskommt. Heutzutage kann diese Interaktion effektiv durch die Informations- und Kommunikationstechnologien unterstützt werden. Ferner ist diese Kommunikation Bestandteil und Ziel von Aufgaben, die als kommunikativ, produktorientiert, erfolgsorientiert und lernerzentriert gelten. Solche Merkmale finden sich auch in Projekten wieder.

Zu den Argumenten für Lernaufgaben mit digitalen Medien zählt Kerres (2002, 187-188) die Steigerung der Lernmotivation, des Lernerfolges und der Effizienz, solange die Lernprozesse auf Eigenaktivitäten der Lernenden basieren, die Medien das Eintauchen in eine das Lernen anregende Umwelt fördern und die digitalen Lernangebote selbstständige Exploration ebenso wie eine angemessene Betreuung offerieren. Als digitale Lernaufgaben werden lebensweltorientierte Aufgaben gesehen, die mit digitalen Medien verknüpft werden. Sie involvieren die Lernenden holistisch, veranlassen sie zur Mobilisierung ihrer

²⁴ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

²⁵ Vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

fremdsprachlichen Ressourcen und motivieren sie dazu, „individuelle Lösungswege miteinander auszuhandeln und hierbei Sprache, sozusagen als Nebenprodukt, zu verwenden“ (Caruso/Hofmann 2021, 39).

5. Schlussfolgerung

Die vorliegende Arbeit beschreibt und exemplifiziert sowohl die Herausforderungen der Digitalisierung von Lehr- und Lernmaterialien als auch Chancen und neue Möglichkeiten der Differenzierung in Kombination mit Aufgabenorientierung und digitalen Medien. Aus den bisherigen Ausführungen geht hervor, dass die Prinzipien des differenzierten Fremdsprachenunterrichts und der Aufgabenorientierung bzw. der Projektarbeit durch digitale Medien sinnvoll ergänzt und erweitert werden können. Der Projektunterricht wird als offene Unterrichtsform favorisiert, da er sich durch die starke Zurückziehung der Lehrperson dem Ideal des selbständigen Lernens annähert und Motivation und Lernerautonomie fördert.

Die offenen Unterrichtsformen des *Blended Learning* und des *Flipped Classroom* lassen Ansätze des Konstruktivismus, der Differenzierung und des Einsatzes digitaler Medien sinnvoll und nützlich kombinieren. Aufgabenorientierung und digitale Medien haben ein Anwendungsspektrum im Fremdsprachenunterricht und können einen Mehrwert evozieren. Aus diesen Gründen sollte der Digitalisierung auch im differenzierten und aufgabenorientierten bzw. projektbasierten DaF-Unterricht ein zentraler Stellenwert eingeräumt werden.

Als DaF-Lehrerin an einer Schule bin ich in meinem unterrichtlichen Alltag mit Heterogenität konfrontiert. Deshalb möchte ich diese Arbeit mit folgendem Zitat abschließen, das meines Erachtens die Quintessenz des Unterrichtens enthält:

Unterricht gelingt, wenn Schule ein Ort wertschätzender Begegnung ist und nicht ein Ort, an dem Angst und Versagen produziert wird; wenn Schule ein Ort ist, an dem Verschiedenheit willkommen ist, und nicht das Bett eines Bildungs-Prokrustes“ (Salner-Gridling 2009: 102).

Literaturverzeichnis

Arnold, Patricia/Kilian, Lars/Thillosen, Anne/Zimmer, Gerhard: *Handbuch E- Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*, 5. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2018.

Biebighäuser, Katrin/Zibeliu, Marja/Schmidt, Torben: Aufgaben 2.0- Aufgabenorientierung beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. In: Biebighäuser, Katrin/Zibeliu.

Marja/Schmidt, Torben (Hrsg.): *Aufgaben 2.0-Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und –lernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2012: 11-56.

Blume, Carolyn/Würffel, Nicola): Using Technologies for Foreign Language Learning in Inclusive Settings. In: Gnutzmann, Claus/Küster, Lutz/Schramm, Karen (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen FLuL 47.2: Digitalisierung und Differenzierung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2018: 8-27.

Bönsch, Manfred: Die Differenziertheit der Lernprozesse. In: *Praxis Schule 5-10*, 21. Jahrgang, Februar 2011/1: *Individuell lernen-differenziert lehren. Differenzierung realisieren*, 2011:8-12.

Bönsch, Manfred *Heterogenität verlangt Differenzierung*. In: *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*. Jahrgang 32-2016-Heft 1, (2016): 11-20: <https://docplayer.org/34118763-Zeitschrift-fuer-bildungsverwaltung-jahrgang-heft-1.html>.

Caruso, Celestine/Hofmann, Judith: *How to Do Things with Apps-Digitale Aufgabenorientierung im Englischunterricht*: (2021): https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/706/1138.

Chrissou, Marios: *Telekommunikative Projektarbeit im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“*. Eine konstruktivistisch orientierte Studie. Hamburg: Verlag Dr. Kovac 2005.

Chrissou, Marios: *Technologiegestützte Lernwerkzeuge im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. Zum Lernpotenzial von Autoren- und Konkordanzsoftware*. Hamburg: Kovac 2010.

Chrissou, Marios: *Der Einsatz von Autorenwerkzeugen im Kontext von Kooperationsprojekten: ein sinnvolles didaktisches Konzept für den Fremdsprachenunterricht*. In: Haase, Michael/Masát, András (Hg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2010*, 2011:134-152.

Demmig, Silvia: *Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung*: (2003): https://kobra.uni-kassel.de/themes/Mirage2/scripts/mozilla-pdf.js/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/123456789/1529/diss2386_09.pdf?sequence=1&isAllowed=y#pagemode=thumbs.

Eckhart, Michael: Umgang mit Heterogenität-Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Didaktik. In: Grunder, H.-U./Gut, A. (Hrsg.): *Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Gesellschaft*. Band 2, (2010): 133-150 : http://www.begabungsfoerderung.ch/pdf/tagungen/unterlagen_12/Artikel_Eckhart.pdf.

Feick, Diana: Differenzierung weiterdenken: Lernortspezifik durch mobiles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Gnutzmann, Claus/Küster, Lutz/Schramm, Karen (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen FLuL 47.2: Digitalisierung und Differenzierung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2018:83-98.

Heymann, Hans Werner/Brüning, Ludger/Saum, Tobias/Vinzentius, Christian/Lau, Ramona/Böller, Sebastian: *Differenzierung-Zugänge, Umsetzungsmöglichkeiten, Lehrerrolle:* (2011):

https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/bb-nr/paed-fundst/2011/AGL_03_11.pdf.

Ioannidou-Koutselini, Mary: Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης: Δυσκολίες και παρανοήσεις. In: *Διάλογοι!* 6/2020: *Διαφοροποιημένη διδασκαλία*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2020:12-29.

Kerres, Michael: Bunter, besser, billiger? Zum Mehrwert digitaler Medien in der Bildung. In: *it + ti – Informationstechnik und Technische Informatik* 44 (2002/4), 2002:187-192.

Panteliadou, Souzana: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. In: Panteliadou, S./Antoniou, F. (Hrsg.): *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες:* (2008):http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/LD_Panteliadou_C.pdf.

Salner-Gridling, Ingrid: *Querfeldein: individuell lernen-differenziert lehren*. Wien: Özeps. 2009.

Schmidt, Torben/Würffel, Nicola: Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Gnutzmann, Claus/Küster, Lutz/Schramm, Karen (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen FLuL 47.2: Digitalisierung und Differenzierung*. Tübingen: Narr Francke Attempto 2018: 3-7.

Storch, Günther *Deutsch als Fremdsprache-Eine Didaktik*. 2., unveränderter Nachdruck der 1. Auflage. München: Fink 2001.

Thonhauser, Ingo: *Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? Einige Überlegungen und Beobachtungen* (2010): http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2010-3/Baby2010_3thonhauser2.pdf.

Tomlinson, Carol Ann: *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*(1999):

[https://www.mccracken.kyschools.us/Downloads/CarolAnnTomlinson%20Differentiated Classroom.pdf](https://www.mccracken.kyschools.us/Downloads/CarolAnnTomlinson%20Differentiated_Classroom.pdf).

Tomlinson, Carol Ann/Imbeau, Marcia B.: *Managing a Differentiated Classroom. A Practical Guide* (2011):

http://impactofspecialneeds.weebly.com/uploads/3/4/1/9/3419723/di_classroom.pdf.

Tyrou, Ioanna/Markantonakis, Stelios: Διαφοροποιημένη μάθηση, εξατομικευμένη μάθηση και ψηφιακές τεχνολογίες. In: *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδακτική πράξη (Επιμόρφωση Β' Επιπέδου ΤΠΕ)*. Athen: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019α: 3-26.

Tyrou, Ioanna/Markantonakis, Stelios: Διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση στην ξενόγλωσση τάξη. In: *Ενιαίο Τεύχος Υλικού Αναφοράς B2 για τις Ξένες Γλώσσες*. Athen: ITYE Διόφαντος, 2019b:159-169.

Wiedenmayer, Dafni: *Διαφοροποιημένη μάθηση* (2014):<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS305/%CE%A4%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%20-%20%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%B7%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B7%CE%95%CE%BD%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%202%CE%92%CE%B7%CE%B4%CE%B5%CE%BD%CE%BC%CE%AC%CE%B9%CE%B5%CF%81.pdf>.

Wiedenmayer, Dafni: Η ετερογένεια της σχολικής τάξης ως αφορμή για το σχεδιασμό νέων στρατηγικών διδασκαλίας. In: *Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik DaF in Griechenland*. Universität Athen, (2015):57-70: <<http://www.gs.uoa.gr/fileadmin/gs.uoa.gr/uploads/synedria/SLSD2013.pdf>.>

Wolff, Dieter: *Differenzierung-Individualisierung-Förderung*: (2010) http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2010-4/baby4-2010wolff.pdf.

Zeppos, Dimitrios: Μάθηση στην ανεστραμμένη τάξη. In: *Ενιαίο Τεύχος Υλικού Αναφοράς B2 για τις Ξένες Γλώσσες*. Athen: ITYE Διόφαντος, 2019:182-194.

Zobenica, Nikolina N: *Digitale Medien und Lernszenarien im DaF-Unterricht*: (2020): <https://metodickividici.ff.uns.ac.rs/index.php/MV/article/download/1936/1997/>