

Julija Boguna, Ewald Reuter
Gesine Lenore Schiewer (Hg.)

FORSCHENDES LERNEN IN DER INTERKULTURELLEN GERMANISTIK

Herausforderungen, Reflexionen, Lösungen

[transcript]

INTERKULTURELLE GERMANISTIK BAND 4

Julija Boguna, Ewald Reuter, Gesine Lenore Schiewer (Hg.)
Forschendes Lernen in der interkulturellen Germanistik

Die Reihe wird herausgegeben von der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik GiG e.V.

Julija Boguna, geb. 1981, lehrt und forscht am Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Arbeitsbereich Interkulturelle Germanistik). Ihre Forschungsschwerpunkte sind Übersetzungsgeschichte des 18. und 20. Jahrhunderts, Translationshistoriographie, Nationalismusforschung sowie Deutsch-Baltische Kulturgeschichte.

Ewald Reuter, geb. 1952, ist emeritierter Professor für Deutsche Sprache und Kultur an der Universität Tampere in Finnland. Seine zentralen Forschungsgebiete sind Deutsch als Fremdsprache, interkulturelle Wirtschafts- und Wissenschaftskommunikation sowie Finnisch-Deutsche Beziehungen.

Gesine Lenore Schiewer, geb. 1961, ist Lehrstuhlinhaberin für Interkulturelle Germanistik an der Universität Bayreuth und Präsidentin der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen unter anderem in den Bereichen von Sprache und Emotion, kommunikativer Partizipation sowie interkultureller Literaturwissenschaft.

Julija Boguna, Ewald Reuter, Gesine Lenore Schiewer (Hg.)

Forschendes Lernen in der interkulturellen Germanistik

Herausforderungen, Reflexionen, Lösungen

[transcript]

Die Herstellung dieser Publikation wurde gefördert von der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik e.V. GiG.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Lizenz (BY-NC-ND). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung.

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen, Derivate oder Wiederverwendung zu kommerziellen Zwecken einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-publishing.com

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2023 im transcript Verlag, Bielefeld

© **Julija Boguna, Ewald Reuter, Gesine Lenore Schiewer (Hg.)**

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

<https://doi.org/10.14361/9783839468456>

Print-ISBN 978-3-8376-6845-2

PDF-ISBN 978-3-8394-6845-6

Buchreihen-ISSN: 2701-8016

Buchreihen-eISSN: 2703-0520

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

Akten der Tagung der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik 2019 in der Reihe »Interkulturelle Germanistik«

Vorwort

Gesine Lenore Schiewer 7

Einleitung

Julija Boguna/Ewald Reuter 11

Forschendes Lernen an der postdemokratischen Unternehmensuniversität

Wie kann die »Einheit von Forschung und Lehre« in der Auslandsgermanistik
gerettet werden? Antworten aus Finnland

Ewald Reuter 17

Aus alt wird neu

Schiller und Heine faszinieren in der interdisziplinären »Kontextgermanistik«
im Nordosten Brasiliens

Wiebke Röben de Alencar Xavier 51

Von der Übersetzung zum Buch

Einblicke in die Arbeit des Bielefelder Übersetzungslabors

Johanna Domokos 67

Stadtführer in wechselhaftem touristischem und pädagogischem Umfeld

Hajo Bopst 93

Die Spezifik der Übersetzung von Holocaustliteratur im praktischen Übersetzungsunterricht

Dargestellt am Beispiel des Werks *The Children's House of Belsen* von Hetty Esther
Verolme und seiner deutschsprachigen Übersetzung *Wir Kinder von Bergen-Belsen*

Polina Banman 125

Forschungsnahes Lehren und Lernen im berufsorientierten Modulbereich?

Konzeptionelle Vorüberlegungen und exemplarische Umsetzung im Seminar

›Angemessenheit‹ als Türöffner in interkultureller Kommunikation

Veronika Elisabeth Künkel 145

Danke, Kermani

Zu Intertextualität und Perspektivenwechsel in der Landeskunde

Stephan Walter 167

Aus Notwendigkeit eine Möglichkeit machen

Ein Wiener Lehrforschungsprojekt im Studium der transkulturellen Kommunikation

Izabella Nyári 195

Studentische Übersetzerforschung

Ein Erfahrungsbericht

Johanna Eufinger 211

Forschungsorientiertes Lehren und Lernen im Kontext von Theater

und Literatur – am Beispiel der Inszenierung von Dürrenmatts »Der Besuch

der alten Dame« in Benin

Friederike Heinz 227

Theater und Translation

Ein Erfahrungsbericht aus der forschungsorientierten Ausbildung von Experten

für »Deutsches« in Gernersheim

Julija Boguna 243

Autorinnen und Autoren 267

Akten der Tagung der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik 2019 in der Reihe »Interkulturelle Germanistik«

Vorwort

Gesine Lenore Schiewer

2019 tagte die Gesellschaft für interkulturelle Germanistik am Fachbereich für Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Universität Mainz, wobei die Beleuchtung von Schnittstellen zwischen Germanistik, Interkulturalitätsforschung und Translationswissenschaft zur zentralen Aufgabe erklärt wurde.

Bei der interkulturellen Germanistik und der Translationswissenschaft handelt es sich um zwei ganz eigenständige Lehr-, Forschungs- und Praxisfelder, die zugleich eine Reihe von Gemeinsamkeiten aufweisen, zu denen beispielsweise die weltweite Internationalität ihrer Netzwerke, Funktionen und Wirkungen ebenso wie die Bezüge zur Mehrsprachigkeit gehören. Beide Disziplinen gehen mit sprachlichen Vermittlungsaufgaben um, die zudem – wenn zumindest teilweise auch in unterschiedlicher Weise – wissenschaftlich fundierte Zugänge unter anderem zu kulturellen, sozialen, gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen, technischen, geistesgeschichtlichen, literarischen, historischen Kontexten und Traditionen erfordern. Solche in ihrer Komplexität herausfordernden Vermittlungsaufgaben zielen oft darauf ab, Fremdes gegenseitig greifbar, unter Umständen auch nachvollziehbar, eventuell sogar verständlich zu machen. Entsprechende Vermittlungsaufgaben werden vielfach mit der Vorstellung verbunden, dass sie zur Befriedung der Welt beitragen können und das mag auch richtig sein. Die Herausforderungen der Vermittlungsarbeit, die womöglich ebenso oft unter Bedingungen bestehender Konflikte zu leisten ist, sind dadurch keineswegs einfacher zu bewältigen.

Obwohl die interkulturelle Germanistik in ihren verschiedenen internationalen Umfeldern in der Regel in nicht deutschsprachigen Umfeldern agiert und Gegebenheiten der Anders- und Mehrsprachigkeit zu ihrem Alltag in Lehre und Forschung gehören, ist zu bemerken, dass das seit langem intensiv diskutierte Thema der Fremdheit in ihrem Zugriff bei weitem nicht immer ausreichend mit Fragehorizonten der Anders-, Fremd- und Mehrsprachigkeit verbunden wird. Dies leistet natürlich die Translationswissenschaft, die ihrerseits aber von der interdisziplinär

informierten germanistischen Interkulturalitätsforschung ebenso profitieren kann wie von philologischen Grundlagen der interkulturellen Germanistik mit dem Verständnis gesellschaftlicher und historischer Bedingtheit von Sprachen, der Kenntnis von Traditionen des Verstehens und Interpretierens von Texten einschließlich der betreffenden literaturwissenschaftlichen, linguistischen und kommunikationswissenschaftlichen Dimensionen.

Konvergenzen und mögliche Forschungssynergien beider Disziplinen bestehen unter anderem im Bereich virulenter aktueller Entwicklungen in Europa mit ihren ausgeprägten Konfliktpotentialen. Hier ist beispielsweise an den europaweit zunehmenden Druck auf die bestehenden demokratischen Strukturen vor dem Hintergrund einer fortschreitenden Emotionalisierung unter anderem in sozialen Medien mit Tendenzen der politischen Extremisierung und Radikalisierung zu denken. Die Untersuchung und Ableitung von Handlungsempfehlungen verlangt interdisziplinäre Expertise in einer Reihe von Forschungsfeldern; dazu gehören nicht nur die Politikwissenschaften und die Soziologie, sondern auch die komplementären Beiträge sprachbezogener Disziplinen wie der interkulturellen Germanistik und der Translationswissenschaft, die in der Lage sind, solche Prozesse in ihren einzelsprachlichen Besonderheiten mit ihren jeweiligen Emotionssemantiken, emotionalen Kommunikationsdynamiken und historisch bedingten Empfindlichkeiten, Normen und Werten zu erklären.

Um gegenwärtige und in die Zukunft weisende Aufgaben wie diese bewältigen zu können, bedarf es der angemessenen Lehrkonzepte, um Studierende für entsprechende Fragestellungen zu sensibilisieren und mit theoretischen Grundlagen, Methoden und Fertigkeiten vertraut zu machen. Dieses Feld steht deswegen im Zentrum des vorliegenden Bandes. Wie Julija Boguna und Ewald Reuter in ihrer Einleitung schreiben, hat sich das forschende Lehren und Lernen als zentraler Diskussionspunkt über die verschiedenen Tagungssektionen hinweg herausgestellt – ein bemerkenswerter Befund. Dass die Bedeutung von Forschungsthemen und -ergebnissen für Lehre, Lebens- sowie Berufspraxis intensiv reflektiert wird, ist zwar in der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik nicht neu, verdient aber gleichwohl besondere Aufmerksamkeit.

Vor fast fünfzehn Jahren hatte die Tagung der GiG 2009 in Tampere und Jyväskylä in Finnland, auf die in der Einleitung verwiesen wird, zum Fokus »Wie kann man vom ›Deutschen‹ leben? Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik« (Hess-Lüttich et al. 2009). Dieses Thema begleitet die Translationswissenschaft und Interkulturelle Germanistik selbstverständlich kontinuierlich, wenn auch mit etwas unterschiedlichen Schwerpunkten, denn in jedem Fall ist die Auseinandersetzung mit anwendungsbezogenen Aufgaben und insofern in weiterem Sinn der Frage nach dem Gesellschaftsbezug des Leistungsspektrums dieser Fachrichtungen als kontinuierliche Herausforderung wahrzunehmen. Wenn in diesem Zusammenhang das forschende Lernen als Befähigung von Studierenden, »selbst disziplinspezifisches

neues Wissen hervorzubringen« (Einleitung zu diesem Band, S. 13) als zentral hervorgehoben wird, dann eröffnet sich damit zugleich ein bedeutsamer Bezug zur Transdisziplinarität, die lebensweltliche Probleme zum Ausgangspunkt jeder Untersuchung macht und schon vor fünf Dekaden von dem österreichischen Astrophysiker und Mitbegründer des Club of Rome in der Sache mit dem forschenden Lernen eng verbunden wurde:

An important aspect concerns new dimensions in learning which may be opened up by the change from receiving training to doing useful work. [...] education will take on more and more the form of self-education, and only part of it with the help of ›teachers‹. A student [...] will be able to judge for himself what working and learning experience he needs [...]. He will be able, to a relatively large extent, to work out his curriculum himself, and to set his own educational goals and priorities. Education will move away from the stereotypes of today and become increasingly self-education in an environment which provides an infinite variety of possibilities. (Jantsch 1970, S. 434; vgl. auch Bergmann et al. 2010, S. 9).

Richtig betonen Julija Boguna und Ewald Reuter nach wir vor bestehende Widerstände gegen das Konzept des »Forschenden Lernens«. Außer Frage steht jedoch, dass es einen wichtigen Schlüssel sowohl zur Anwendungsbezogenheit wissenschaftlicher Ausbildung nicht nur in der Translationswissenschaft und interkultureller Germanistik, sondern darüber hinaus in vielen, wenn nicht allen Disziplinen darstellt, als auch mit der Methodik transdisziplinärer Forschung eng verbunden ist, die gesellschaftlicher Relevanz von Forschung und Wissenschaft überhaupt maßgebliche Wege weist.

Im Namen der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik danke ich Julija Boguna, Andreas Kelletat und Aleksey Tashinskiy für die Organisation der GiG-Tagung im Herbst 2019 in Germersheim und ganz herzlich vor allem Julija Boguna und Ewald Reuter auch dafür, dass sie den vorliegenden vierten Band der Reihe »Interkulturelle Germanistik« konzipiert und vorbereitet haben.

Literatur

- Bergmann, Matthias/Jahn, Thomas/Knobloch, Tobias/Krohn, Wolfgang/Pohl, Christian/Schramm, Engelbert (2010): Methoden transdisziplinärer Forschung. Ein Überblick mit Anwendungsbeispielen. Frankfurt a.M.
- Hess-Lüttich, Ernest W.B./Colliander, Peter/Reuter, Ewald (Hg.; 2009): Wie kann man vom »Deutschen« leben? Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik. Frankfurt a.M.
- Jantsch, Erich (1970): Inter- and Transdisciplinary University: A Systems Approach to Education and Innovation. In: Policy Sciences, Nr. 1, S. 403–428.

Einleitung

Julija Boguna/Ewald Reuter

Die in diesem Band versammelten Beiträge gehen zurück auf eine Tagung der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik (GiG e.V.), die vom 25. – 28. September 2019 in Germersheim am Fachbereich *Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft* der Johannes Gutenberg-Universität Mainz stattfand. Rund 100 Teilnehmende aus 37 Ländern beschäftigten sich an vier Tagen intensiv mit unterschiedlichen Facetten des Rahmenthemas »Übersetzen – Vermitteln – Repräsentieren«. Obwohl ein Großteil der Beiträge Fragen des Übersetzens und Dolmetschens in Forschung, Lehre, Berufs- und Laienpraxis gewidmet war, wurden auch weitere sprach-, literatur- und kulturwissenschaftliche Themen behandelt, die zwar in keiner unmittelbaren Beziehung zur Translationswissenschaft stehen, jedoch zum Lehr- und Forschungsgebiet der interkulturellen Germanistik gehören.

Der thematische Schwerpunkt des vorliegenden Bandes, nämlich das forschende Lehren und Lernen in der interkulturellen Germanistik, wurde erst nach und nach als roter Faden vieler Diskussionen innerhalb und außerhalb der zahlreichen Sektionen erkennbar. Im Anschluss an viele Präsentationen wurde nämlich nicht nur wie üblich nach der wissenschaftlichen Relevanz der jeweils referierten Forschung gefragt, sondern auffallend häufig auch nach ihrer Bedeutung für die universitäre Lehre und/oder für die Lebens- und Berufspraxis der jeweiligen Studierenden. Ungewollt verrieten diesbezügliche Fragen und Kommentare, dass man sich des Stellenwerts der je eigenen Aktivitäten in der Hochschullehre längst nicht immer so sicher ist, wie die in der Regel straffen Forschungsberichte den Anschein erwecken. Das Nachdenken über diese Zusammenhänge zog sich nach der Tagung nicht nur pandemiebedingt lange hin, sondern vor allem deshalb, weil es offenkundig einige Mühen kostet, gut begründet Auskunft über den Sinn und Zweck der akademischen Lehre zu geben. Die Fragen nach der erwähnten inner- und außeruniversitären Relevanz von Wissenschaft und von wissenschaftlicher Bildung beziehen sich nämlich unmittelbar auf alle Facetten und Phasen des wissenschaftlichen Lehrens und Lernens, weshalb sie als Grundsatzfragen der akademischen Lehre anzusehen sind und deshalb als dauerhaft selbstreferentiell verstanden werden müssen.

Aus den genannten Gründen währte die redaktionelle Arbeit am vorliegenden Band länger als zwei Jahre und war von einem äußerst intensiven Austausch zwi-

schen Beiträgern und Herausgebern gekennzeichnet. Ferner ist auf den Umstand hinzuweisen, dass die einzelnen Beiträge zeitgleich mit der pandemiebedingten Umstellung von der Präsenz- auf die Distanzlehre abgefasst wurden, ein Umstand also, der im Kern ebenfalls eine gründliche Reflexion aller Lehrformate und Arbeitsbedingungen aus dem Blickwinkel des »forschenden Lernens« erfordert. Da sowohl wissenschaftstheoretische Betrachtungen als auch die Erprobung neuer Lehr- und Lernformate sehr viel Zeit erfordern, konnten in diesem Band leider weder die Digitalisierung noch der Fernunterricht in dem Maße berücksichtigt werden, wie es gegenwärtig gewünscht oder gar schon erwartet wird. Vorerst bleibt abzuwarten, wie sich der pandemiebedingte Adaptionsdruck an den Hochschulen und Universitäten auf das Nachdenken über den Sinn und Zweck der wissenschaftlichen Lehre konkret auswirken wird. Da jedoch absehbar ist, dass künftig Mischformen von Nah- und Fernunterricht den Universitätsalltag prägen werden, sind Beiträger und Herausgeber zuversichtlich, dass viele der in diesem Band präsentierten Erkenntnisse und empirisch untermauerten Erfahrungen größtenteils ohne Qualitätsverlust in neue Lehr- und Lernformate übertragen werden können. Gelingen sollte dies insbesondere deshalb, weil alle Beiträge den Konnex von Forschung und Lehre explizit thematisieren und zumeist empirisch nachweisen, wie vielgestaltiger in der Unterrichtspraxis beachtet werden kann.

Im Rückblick erwies sich der Tagungsort Germersheim insofern als ausgesprochen ergiebiger Gesprächsort, als sich hier ein vornehmes Ausspielen der angeblichen Autonomie von Grundlagenforschung gegen die Heteronomie von Anwendungsforschung wie von selbst verbot, gehört doch die Nutzerorientierung, verstanden als Anwendungsbezogenheit und kritische Auseinandersetzung mit ihr, zum harten Identitätskern der Translationswissenschaft. Neben Forschungszielen konnten deshalb ohne jede Scheu auch Ausbildungsziele mitsamt curricularer Ausgestaltung und studentischem Echo angesprochen und rege diskutiert werden. Hier zahlte es sich aus, dass einerseits eine Reihe von Berichten aus der Lehr- und Berufspraxis vorgestellt wurde, und dass andererseits Germersheimer Studierende, vor allem mit ihren Forschungsprojekten aus der historischen Übersetzungsforschung, engagiert an Sektionsgesprächen teilnahmen.

Im Verlauf der Germersheimer Tagung verfestigte sich folglich einmal mehr der Eindruck, dass die zivilisierte Oberfläche der Präsentationen leicht über die völlig heterogenen Wirklichkeiten in Forschung und Lehre hinwegzutäuschen vermag, die weltweit an jenen Standorten vorherrschen, an denen interkulturelle Germanistik betrieben wird. Nicht nur Lehr- und Lernziele können sich drastisch unterscheiden, sondern man kann sich auch gänzlich verschiedenen Lehr- und Lerntraditionen verpflichtet fühlen. Ein Beispiel hierfür ist eine Doppelfrage, deren Beantwortung im Rahmen der Tagung hin und wieder sichtliches Unbehagen auslöste: Was am Studium ist wissenschaftlich, und wie viel Wissenschaft braucht man im Studium und danach im postakademischen Leben? Die Antworten hätten kaum ge-

gensätzlicher ausfallen können, denn einerseits wurde angeführt, dass einfach alles im Studium wissenschaftlich sei, weil das Studium doch das aktuell gültige Wissen weitergebe, während man andererseits meinte, dass nichts am Studium wissenschaftlich sei, weil es ausschließlich darum gehe, völlig zweckfrei möglichst perfekte Deutsch- und allgemeine landeskundliche Kenntnisse zu vermitteln. Selbstverständlich gab es eine Bandbreite weiterer Antworten, die sich zwischen diesen beiden Polen von Alles und Nichts bewegten und angesichts von sich wandelnden Berufsbildern (z.B. Mittlerberufe) nachdrücklich Reflexivität und kritische Überprüfung tradierter Lehrkonzepte einforderten. Der vorliegende Sammelband beabsichtigt genau diesen Wortmeldungen Rückenwind zu verschaffen, die meinen, dass es das besondere Kennzeichen jeden wissenschaftlichen Studiums, das diesen Namen verdient, sein muss, Studierende zu befähigen, selbst disziplinspezifisches neues Wissen hervorzubringen. Somit wird dafür plädiert, wissenschaftliches Arbeiten in unterschiedliche berufshabituelle Überlegungen einzubeziehen und Studierende als integralen Teil der scientific community zu begreifen und sie in die kooperative Wissensproduktion einzuarbeiten.

Ohne den Ausführungen der hier versammelten Beiträge vorzugreifen, ist festzustellen, dass der Problembereich des »Forschenden Lernens« die akademische Welt grundlegend beschäftigt, und das seit Jahrhunderten. Im deutschen Sprachraum ist diesbezüglich nur an Wilhelm von Humboldt zu erinnern, dessen Konzept einer »Bildung durch Wissenschaft« auch als zeitgemäße Antwort auf den durchschlagenden Erfolg der Naturwissenschaften seiner Zeit zu werten ist und damals wie heute Krisenbewusstsein offenbart und zugleich Lösungen vorschlägt. Ob mit oder ohne Berufung auf Humboldt oder andere Nationalpädagogen bzw. Bildungsphilosophen, im weltweiten Austausch über den Sinn und Zweck des wissenschaftlichen Studiums zeichnet sich seit einiger Zeit ein Konsens darüber ab, dass seine zentrale Aufgabe – wie soeben angedeutet – darin besteht, Studierende zur selbsttätigen Erzeugung neuen Wissens zu befähigen. Zweifelsohne kann ein Studium daneben noch viele andere Aufgaben übernehmen, doch sein Kern ist die kontrollierte Anleitung zur Produktion neuen Wissens. Dieses Gebot gilt nicht nur in den Natur-, sondern gleichermaßen auch in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften, denen die interkulturelle Germanistik zuzurechnen ist, welche sich demzufolge ebenfalls kritischen Nachfragen in Bezug auf das eigene Selbstverständnis stellen muss. In allen Fächern besteht folglich eine erste Aufgabe der Lehre darin, Studierende bereits ab dem 1. Semester darüber aufzuklären, dass sie am Ende des Studiums eine selbstgewählte Forschungsfrage theoretisch reflektiert und methodisch kontrolliert beantworten können müssen.

Wie die oben während der Germersheimer Tagung geäußerten Fragen belegen, hat sich weder das Konzept des »Forschenden Lernens« im Sinne der Integration von Forschung in die Lehre, – ungeachtet begriffspolitischer oder -historischer Traditionen –, noch seine Bestimmung als Kern jeden wissenschaftlichen Studiums

überall herumgesprochen, geschweige denn allorten durchgesetzt. Zuzugestehen ist, dass das Konzept international kontrovers diskutiert wird, da ihm Zumutung, Überforderung und Untergrabung von Autoritäten sowie tradierten Wissensvermittlungsstrukturen vorgeworfen werden, ihm im Gegenzug jedoch auch höchste Zukunftsfähigkeit zugesprochen wird. Dass jedoch tatsächlich international darum gerungen wird, dem »Forschenden Lernen« den ihm gebührenden Platz im Hochschulstudium zu sichern, mögen einige Beispiele aus der internationalen Diskussion veranschaulichen. Nach dem Zweiten Weltkrieg sah man etwa im deutschen Sprachraum das Konzept der »Bildung durch Wissenschaft« infolge der Gründung der sog. Massenuniversitäten gefährdet und initiierte seit den 1970er Jahren umfangreiche Maßnahmen, um »Forschendes Lernen« in gestuften Lehrplänen zu verankern. Im deutschsprachigen Kontext hat hier der Name des inzwischen verstorbenen Ludwig Huber enorme Strahlkraft erlangt, dessen Publikationen auch in den nachfolgend versammelten Beiträgen wiederholt zitiert werden (vgl. Huber 2014). Ähnliches gilt für den internationalen Kontext, in dem ebenfalls seit den 1970er Jahren Bestrebungen zu beobachten sind, die Modernisierung der Hochschulsysteme gerade auf der Grundlage des »Forschenden Lernens« voranzutreiben. Der Erkenntnis, dass Forschen und Schreiben zwei Seiten ein und derselben Medaille sind und deshalb während des Studiums im Zuge einer verzahnten Progression vermittelt werden sollten, verdankt sich bspw. die internationale Reputation der Arbeiten von Mick Healey (z.B. 2005). Dass internationale Impulse wiederum auf die einheimische Diskussion rückwirken, beweist pars pro toto das *nexus*-Projekt der deutschen Hochschulrektorenkonferenz (HRK), das von 2014–2020 zwecks Professionalisierung der Studienprogramme und Verbesserung der Studienqualität durchgeführt wurde (HRK 2015, 2020). Und drittens sei das international bekannte SKAVE-Modell¹ von Binkley et al. (2012: 36–37) erwähnt, das angesichts von Globalisierung, Digitalisierung und Kommerzialisierung des Studiums »Forschendes Lernen« in eine Liste von zehn zukunftsweisenden Fertigkeiten (skills) integriert, welche es im Studium zu fördern und auszubilden gilt. Unter welchen Bedingungen und mit welchem Erfolg solche Bestrebungen an den verschiedenen Standorten der interkulturellen Germanistik erprobt und vielleicht fest in Studienprogramme integriert werden, darüber geben die hier versammelten Beiträge sehr aufschlussreich Auskunft.

Abschließend sei festgehalten, dass in den Verhandlungen der *Gesellschaft für interkulturelle Germanistik* allem Anschein nach bislang nur die »Praxisrelevanz« oder der »Berufsbezug« des Studiums als problembehaftet wahrgenommen werden (vgl. Hess-Lüttich et al. 2009), weit seltener jedoch seine »Wissenschaftlichkeit«. Ohne großes Nachdenken scheint man gemeinhin davon auszugehen, dass wer an einer

1 SKAVE steht für: Knowledge, Skills, Attitudes, Values, Ethics. Eine deutschsprachige Erläuterung des SKAVE-Modells bietet Seidl (2020).

wissenschaftlichen Einrichtung studiert, selbstverständlich auch wissenschaftlich gebildet wird. Ob dies aber tatsächlich der Fall ist, scheint ungern ausgewiesen zu werden. Diesbezüglich konnte man sich im Rahmen der Germersheimer Tagung kaum des Eindrucks erwehren, dass es vornehmlich der sog. Mittelbau ist, es also die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind, die die Hauptverantwortung für die Schulung des »Forschenden Lernens« tragen. Für manche war dies eine überraschende Erkenntnis, für andere ein altbekanntes offenes Geheimnis. Dass der erwähnte Eindruck letztlich wohl nicht täuscht, belegen die elf Beiträge dieses Bandes, die fast ausschließlich aus der Feder nicht-professoraler wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stammen und überzeugend vor Augen führen, dass Lehre und Forschung nicht trennbar sind. Bei der Auswahl der Beiträger waren die Herausgeber einerseits um eine möglichst große Internationalität bemüht, um der Vielfalt und Heterogenität interkultureller Germanistiken gerecht zu werden und diese realistisch abzubilden. Diese Internationalität ist nicht zwangsläufig im räumlichen Sinne gewährleistet: So stammten vier der elf Beiträge aus der Feder der Germersheimer Dozierenden und Studierenden. Wenn man jedoch bedenkt, dass in Germersheim Studierende aus zahlreichen Herkunftsländern und mit unterschiedlichen sprachlichen Biografien das Fach Deutsch studieren, dann fällt die räumliche Konzentration weniger ins Gewicht als die tatsächliche Vielfalt der Bildungshintergründe. Andererseits gaben auch Kriterien wie die dokumentierte Selbstreflexivität und Kreativität der Lehrenden den Ausschlag bei der Auswahl der Beiträge, welche exemplarisch darlegen, dass und wie man die eigene Lehre, auch unter weniger günstigen Umständen, produktiv am Konzept des »Forschenden Lernens« ausrichten kann. Die Herausgeber danken allen Beitragenden für den großen Mut und die zähe Ausdauer, mit denen die Texte über einen langen Zeitraum hinweg angefertigt und immer wieder überarbeitet wurden und somit das Erscheinen des vorliegenden Bandes zuallererst ermöglichten.

Durch die Herausgabe dieses Themenbandes sollte es gelingen, der meist unsichtbaren Kärnerarbeit des »Forschenden Lernens« auch im Rahmen der *Gesellschaft für interkulturelle Germanistik* zur längst überfälligen öffentlichen Sichtbarkeit und disziplinären Anerkennung zu verhelfen. Dem Präsidium der *Gesellschaft für interkulturelle Germanistik* danken wir für das Vertrauen, uns dieser Herausforderung völlig eigenverantwortlich annehmen zu können. Es bleibt zu hoffen, dass die Herausforderungen der akademischen Lehre auch bei künftigen Tagungen der *Gesellschaft für interkulturelle Germanistik* die notwendige Beachtung finden.

Literatur

Binkley, Marilyn/Erstad, Ola/Herman, Joan/Raizen, Senta/Ripley, Martin/Müller-Ricci, May/Rumble, Mike (2012): Defining twenty-first century skills. In: Patrick

- Griffin/Barry McGraw/Esther Care (Hg.): Assessment and teaching of 21st century skills. Dordrecht, S. 17–66; online unter: https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2 [Stand: 24.10.2022].
- Healey, Mick (2005): Linking research and teaching: exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In: Ronald Barnett (Hg.): Reshaping the university. New relationships between research, scholarship, and teaching. Maidenhead, S. 67–68.
- Hess-Lüttich, Ernest W.B./Colliander, Peter/Reuter, Ewald (Hg.; 2009): Wie kann man vom »Deutschen« leben? Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik. Frankfurt a.M.
- HRK = Hochschulrektorenkonferenz (Hg.; 2015): Forschendes Lernen. In: *nexus* – Impulse für die Praxis, Nr. 8; online unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/impuls_Forschen_des_Lernen.pdf [Stand: 24.10.2022].
- HRK = Hochschulrektorenkonferenz (2020): Das Projekt *nexus*. Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern; online unter: <https://www.hrk-nexus.de/projekt-nexus/aufgaben-und-ziele/> [Stand: 24.10.2022].
- Huber, Ludwig (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: Das Hochschulwesen 62, H. 1+2, S. 32–39.
- Seidl, Tobias (2020): Schlüsselkompetenzen als Zukunftskompetenzen; online unter: <https://www.hrk-nexus.de/material/blog/schluesselkompetenzen-als-zukunftskompetenzen-prof-dr-seidl/> [Stand: 24.10.2022].

Forschendes Lernen an der postdemokratischen Unternehmensuniversität

Wie kann die »Einheit von Forschung und Lehre«
in der Auslandsgermanistik gerettet werden?
Antworten aus Finnland

Ewald Reuter

Abstract: *Taking German studies at Tampere University as an example, this article discusses the ways by which the unity of research and teaching might be safeguarded in post-democratically governed entrepreneurial universities. Chapter 1 discusses the origins of the idea of the unity of research and teaching in the European Enlightenment and German neo-humanism, and it reports how this very idea – internationally famous as the Humboldtian ideal – was introduced to Finnish academic life by J. V. Snellman. Chapter 2 sums up the current international discussion of how the unity of research and teaching, nowadays known as ‘inquiry-based’ or ‘research-based’ teaching, might be implemented in modern academic teaching. Chapter 3 highlights some of the dangers that threaten the unity of research and teaching at neoliberally governed entrepreneurial universities: they drastically reduce the individual freedom of researchers and students and at the same time drastically extend the powers of the university management. Chapter 4 presents two ways by which inquiry-based teaching can be protected against neoliberal threats. Firstly, the building blocks of the German studies program, which enable students to thoroughly acquire the principles of conducting research, are described in detail. Secondly, while these building blocks of academic working and writing must be completed by all students during their course of study, voluntary short-term student-run research projects are presented as an additional way of protecting research-based teaching against the threats of post-democratic universities. The function and structure as well as the strengths and weaknesses of such student-led research projects are also discussed in detail. Chapter 5 argues that much more research is needed to acquire a more comprehensive picture of how the unity of research and teaching is implemented and safeguarded in German Studies worldwide.*

Keywords: *unity of teaching and research, inquiry-based teaching, academic freedom, post-democracy, entrepreneurial university, international German studies*

1. Woher stammt das Konzept der »Einheit von Forschung und Lehre«?

Spätestens seit Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 durch Wilhelm von Humboldt (1767–1835) kristallisieren sich Idee und Praxis der »Einheit von Forschung und Lehre« als die zentralen Kennzeichen neuzeitlicher Universitäten heraus. Ihre historische Mission war es, auf der höchsten Stufe staatlicher Erziehungssysteme fremdbestimmte Untertanen absolutistischer Gesellschaften ständeübergreifend zu selbstbestimmten Bürgerinnen und Bürgern freierer Gesellschaften zu veredeln. Bis auf den heutigen Tag folgt aus dieser Leitidee, dass der zentrale Zweck von Bildung durch Wissenschaft darin besteht, Studierende zur Suche nach wissenschaftlicher Wahrheit zu befähigen, indem sie selbsttätig wissenschaftlich gültiges Wissen erzeugen lernen. Das Konzept der »Einheit von Forschung und Lehre« ist inzwischen weltweit als humboldtsches Universitätsideal bekannt und wurde begrifflich wie folgt umrissen (von Humboldt 1809/1964: 191):

Der Universität ist vorbehalten, was nur der Mensch durch und in sich finden kann, die Einsicht in die reine Wissenschaft. Zu diesem SelbstActus im eigentlichen Verstand ist nothwendig Freiheit, und hilfreich Einsamkeit, und aus diesen beiden Punkten fließt sogleich die ganze äussere Organisation der Universitäten. Das Kollegienhören ist nur Nebensache, das Wesentliche, dass man in enger Gemeinschaft mit Gleichgestimmten und Gleichaltrigen, und dem Bewusstseyn, dass es am gleichen Ort eine Zahl schon vollendet Gebildeter gebe, die sich nur der Erhöhung und Verbreitung der Wissenschaft widmen, eine Reihe von Jahren sich und der Wissenschaft lebe.

Studierende, so ist heute zu formulieren, arbeiten sich dadurch in die »reine Wissenschaft« ein, indem sie lernen, sich erkenntniskritisch die Kernaktivitäten jeglicher Forschung anzueignen. Konkret bedeutet dies, dass Studierende den gesamten Forschungszyklus, angefangen bei der Formulierung von Erkenntnis leitenden Fragen bis zu ihrer öffentlichkeitswirksamen Beantwortung, selbsttätig durchlaufen. Zu diesem Zweck müssen innere und äußere Freiheit gewährleistet sein, und weitere Vorbedingung ist, dass sich die Studierenden auch auf das Bemühen um neue Erkenntnis einlassen wollen (»SelbstActus«), denn kritisches Nachdenken kann man nicht erzwingen. Außerdem sollten sie gesprächsbereit sein, da neue Erkenntnisse nur durch Gedankenaustausch unter »Gleichgestimmten« zu gewinnen sind. Nach Humboldt ist es also das höchste Ziel des akademischen Studiums, dass Studierende im Laufe der Zeit (»eine Reihe von Jahren«) selbsttätig forschen lernen. Im Gegenzug ist es die vornehmste Aufgabe der wissenschaftlich »vollendet Gebildeten«, also des akademischen Lehrkörpers, Studierende am Beispiel der eigenen Forschung in das Denken und Tun der »reinen Wissenschaft« einzuüben. Auch von den »vollendet Gebildeten« verlangt Humboldt daher, dass sie Forschen lehren wollen. Gelingensbedingung der »Einheit von Forschung und Lehre« sind Wille und Fähig-

keit, das Forschen zu lernen und das Forschen zu lehren. Erfüllt eine der beiden Seiten diese Bedingung nicht, verkommt das akademische Studium zur Reproduktion von Lehrbuchwissen (»Kollegienhören«) und verdient seinen Namen nicht. In der (aufklärungs)pädagogischen Nachfolge eines Comenius (1592–1670) oder Rousseau (1712–1778) entwirft Humboldt das akademische Studium aus der Sicht der Studierenden, der lernenden Subjekte, weshalb er Bildung durch Wissenschaft zuvorderst als studentische Selbst-Bildung versteht. Ohne studentische Eigeninitiative, ohne studentische Selbstregulation und Selbstverantwortung, ohne »einsames« Selbstdenken auf der einen Seite und ohne argumentatives Streitgespräch auf der anderen Seite ist eine Einarbeitung in die »reine Wissenschaft« nicht zu haben (Borsche 2020, 2018).

Der Umstand, dass Humboldts einschlägige Schriften erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts im Druck erschienen (Paetschek 2001), darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass bereits um 1800 aufklärerisch-neuhumanistische Reformideen unter »vollendet Gebildeten« europaweit verbreitet waren (Bosse 2012). So auch in Finnland, das 1809 nach dem schwedisch-russischen Krieg als autonomes Großfürstentum an das russische Kaiserreich gefallen war und 1917 seine nationale Unabhängigkeit erlangte. Im Großfürstentum verhalf der später als Nationalphilosoph und Staatsmann gefeierte schwedischsprachige Johan Vilhelm Snellman (1806–1881) im Anschluss an die hegelsche Freiheitsphilosophie Ideen von »akademischer Freiheit« und der »Einheit von Forschung und Lehre« zum Durchbruch (Reuter 2018a). 1840 legte Snellman eine Denkschrift vor (Snellman 2021), in der er die damals gängige Praxis, das akademische Studium auf Berufsausbildung zu beschränken, heftig kritisierte und darlegte, dass »Autoritätsglaube und bloßes Gedächtniswissen« durch frei erarbeitete »Überzeugung und Einsicht« überwunden werden müssen, um zu »wahre[m] Wissen« zu gelangen (ebd.: 72). Hochschulreife besitzt nach Snellman nur, wer über ein gewisses Vermögen zur Selbstbestimmung im Wissen und Tun verfügt und nach der höchsten Form des Wissens strebt, dem »produktiven Wissen«, »das sich Kenntnisse aneignet, indem es sie hervorbringt« (ebd.: 67). Die Überzeugung, dass Studierende sich nur dadurch in die »reine Wissenschaft« einarbeiten und zu »produktivem« oder »wahrem Wissen« gelangen, indem sie lernen, selbsttätig neues Wissen zu erzielen, teilen Humboldt und Snellman. Snellman sieht auch, dass Bildung durch Wissenschaft zugleich Ausbildungsziel und Lebensaufgabe ist, weshalb er ausdrücklich vor einer Überforderung der Studierenden und Dozierenden warnt und zu bedenken gibt, dass es nicht Sinn und Zweck der Universitätsbildung sein kann, »dass der Student, wenn er die Universität verlässt, alle Rätsel der Wissenschaft und des Lebens gelöst haben soll«, sondern dass es »genügt, wenn er eines löst, wohlgemerkt, wenn er es selber löst« (ebd.: 73). Die »akademische Lehre kann nur [...] in der Produktivität der Lehrer bestehen, und das akademische Studium in einer ebensolchen Produktivität aufseiten der Studenten« (ebd.: 63). So wie Humboldt fordert also auch Snellman der Sache nach die »Einheit von

Forschung und Lehre«, wenn er verlangt, dass nur forschungsaktives Lehrpersonal wissbegierige Studierende zu wahrer wissenschaftlicher (Selbst-)Bildung anleiten kann (ebd.: 73). Nach beider Überzeugung soll das Lehr-Lern-Prinzip der »Einheit von Forschung und Lehre« an allen Fakultäten gelten, nicht nur in den Geisteswissenschaften.

2. Was bedeutet das Konzept der »Einheit von Forschung und Lehre« heute konkret?

Seit dem Fall der Berliner Mauer und der neoliberalen Neuordnung der Welt ist international abermals eine kontroverse Diskussion über den Sinn und Zweck akademischer Bildung entbrannt. Einerseits ist zu beobachten, dass jedwede Einrichtung des tertiären Bildungssektors dadurch Reputationsgewinn zu erheischen sucht, dass sie beansprucht, wissenschaftsbasiert auszubilden. Andererseits sind aber ausgerechnet auf universitärer Ebene auch Stimmen zu hören, die heftig bestreiten, dass an Massenuniversitäten überhaupt noch wissenschaftsbasiert ausgebildet werden kann und die deshalb meinen, dass die »Einheit von Forschung und Lehre« der Doktorandenausbildung vorzubehalten sei (vgl. z.B. Schimank/Winnes 2000 sowie die Beiträge in Barnett 2005). Allerdings ist auch zu beobachten, dass man in der internationalen Diskussion bestrebt ist, genauer zu klären, was Ausdrücke wie »wissenschaftsbasiertes« oder »forschendes« Lehren und Lernen eigentlich bedeuten und welche konkreten hochschuldidaktischen Maßnahmen sie implizieren. Die Matrix von Healey (Abb. 1) stellt einen international häufig diskutierten Klärungsversuch dar, der ausweist, dass längst nicht jede universitäre Lernform den Anspruch auf »Einheit von Forschung und Lehre« einlösen kann und auch nicht einlösen muss. Laut Healey haben alle von ihm genannten akademischen Lernformen ihre Berechtigung und können curricular miteinander verzahnt werden, aber nur die Lernform, die er als »research-based« bzw. synonym als »inquiry-based« bezeichnet, kann im strikten Sinn als das Lernen von Forschen bezeichnet werden, weil nur in dieser Lernform Studierende selbsttätig einen Forschungsprozess durchlaufen und neue Ergebnisse erzielen.

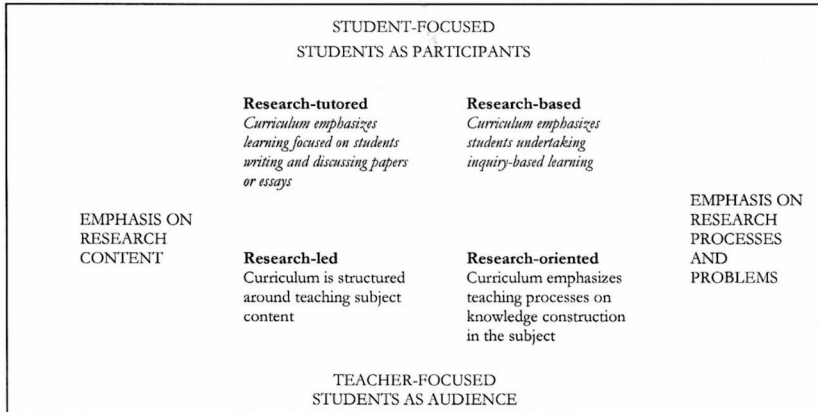
In der deutsch(sprachigen) Diskussion ist die Matrix von Healey ebenfalls ausführlich behandelt worden, wobei Huber (2009, 2014) Healeys vier Typen auf drei Typen reduziert, nämlich auf forschungsbasiertes, forschungsorientiertes und forschendes Lernen. Allein »Forschendes Lernen« zeichnet sich nach Huber (2009: 11) jedoch

vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess des Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen, von der Entwicklung der Fra-

gen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt (mit)gestalten, erfahren und reflektieren.

Wie bei Humboldt und Snellman legt auch diese Definition des »Forschenden Lernens« den Schwerpunkt auf das jeweils eigene Tun und Denken der Studierenden. Hervorgehoben wird zudem, dass es im Forschungsprozess um die Gewinnung von Erkenntnissen geht, die »für Dritte« relevant sind, was konkret bedeutet, dass sie für die Grundlagen- und/oder die Anwendungsforschung bedeutsam sind. Dies erfordert auch die Beachtung des Prinzips der universellen Vernunft, nach dem alle Behauptungen und Argumente denselben Standards zu unterwerfen sind. In der deutsch(sprachig)en Diskussion hat diese Begriffsbestimmung von Huber breite Zustimmung gefunden (vgl. Blum/Gerstenberg/Engler 2019; Bogdanov/Kauffeld 2019; Frey 2019; Reinmann 2018, 2020; Scholkmann 2020; Straub/Ruppel et al. 2020; Wulf et al. 2020). Auch in Finnland findet eine entsprechende Diskussion im Anschluss an Humboldt und Healey statt (z.B. Annala/Mäkinen/Lindén 2015; Reuter 2018b).

Abb. 1: Curriculumdesign im Schnittfeld von Forschung und Lehre (nach Healey 2005: 70)



Erfreulicherweise benennt Huber (2009: 11, 2014: 23) die zentralen Phasen, die Studierende und Dozierende beim »Forschenden Lernen«, also beim Gang durch den gesamten Forschungszyklus, zu bewältigen haben:

1. Wahrnehmung eines Ausgangsproblems oder Rahmenthemas (Hinführung),
2. Finden einer Fragestellung, Definition des Problems,

3. Erarbeiten von Informationen und theoretischen Zugängen (Forschungslage),
4. Entwickeln eines Forschungsdesigns,
5. Auswahl von [was?] und Erwerb von Kenntnissen über Methoden,
6. Durchführung einer forschenden Tätigkeit,
7. Erarbeitung und Präsentation der Ergebnisse, und
8. Reflexion des gesamten Prozesses.

Im finnischen Kontext präsentiert Reuter (2018b: 25) bei der Darstellung der Anlage von Lehrforschungsprojekten in der internationalen Germanistik eine Schrittfolge, die sich handlungsglossisch mit dem Phasenschema von Huber deckt:

- (alltägliches und wissenschaftliches Vorwissen)
- Entwicklung von Forschungsfragen
- Sichtung der relevanten Forschungsliteratur
- Methodenwahl inkl. Abgleich ihrer Stärken und Schwächen
- Datensammlung inkl. möglicher Pilotstudie
- Datenanalyse
- Ergebnispräsentation (mündlich/schriftlich, im Idealfall: *peer review*-Publikation).

Fazit: Konkret besteht die »Einheit von Forschung und Lehre«, also das »Forschende Lernen«, darin, dass Studierende die genannten Kernaktivitäten von Forschung zwar unter Anleitung und Betreuung, jedoch weitestgehend selbstverantwortlich und selbsttätig durchführen. Allerdings mehren sich in jüngster Zeit die Zeichen, dass dieser Lernform zunehmend der Boden entzogen wird.

3. Die postdemokratische Bedrohung der »Einheit von Forschung und Lehre«

Nach dem 2. Weltkrieg wurde in vielen Ländern der sog. freien Welt die Selbstverwaltung von Universitäten und Hochschulen drittelparitätlich demokratisiert, was konkret bedeutete, dass die Professorenschaft, andere Universitätsmitarbeitende und Studierende weitreichende Mitbestimmungsrechte erhielten. Seit den 1980er Jahre greifen in diesen Ländern allerdings solche staatlichen Maßnahmen, die diese Rechte sukzessive wieder zurücknehmen und in eine Entdemokratisierung der Universitäten münden. Im Zuge dieser Transformation wird die demokratisierte Bildungsuniversität, an der akademische Freiheit »the right and capacity of scholars to formulate their areas of interest, research questions, theories, methodologies and conclusions without undue control or interference« bedeutet, durch die postdemokratische Unternehmensuniversität (*entrepreneurial university*) ersetzt, die

akademische Freiheit nicht mehr als individuelle Freiheit der Forschenden, sondern als institutionelle Freiheit der Universität versteht mit der »organizational capacity to make decisions and implement policies concerning their internal matters« und der »capability to operate in [its] external surroundings« (Piironen 2013: 131; Reuter 2011). Praktisch bedeutet dies, dass die Ablösung des demokratischen Ideals der kollegialen Beschlussfassung durch das neoliberale Ideal des strategischen Managements die Freiheit des einzelnen Forschers minimiert und die Freiheit der universitären Verwaltungselite maximiert (Kallioniemi 2019). Die alte Leitvorstellung des *bottom-up* wird durch die neue Leitvorstellung des *top-down* ersetzt. Ziel dieses administrativen Systemwechsels, der im Hochschulalltag im Rückgriff auf Techniken des New Public Management durchgesetzt wird (Reuter 2011, 2017, 2018a: 96–99), ist die Kapitalisierung wissenschaftlichen Wissens. Universitärer Reputationsgewinn durch exzellente Forschung, die durch die globale Rating- und Ranking-Industrie ausgewiesen wird (Kauppi 2018), und ökonomischer Erfolg in den unterschiedlichsten Sparten der Wirtschaft sind engstens miteinander verflochten und zielen auf die Steigerung der lokalen, regionalen und nationalen Wettbewerbsfähigkeit sowie letztlich auf Universitäten, die sich selbst finanzieren. Die Universität wird zu einer Stätte, die sowohl Bildung als auch Forschungsergebnisse als Ware an relevante Märkte transferiert.

Die Produktions- und Lieferkettenlogik der Unternehmensuniversität relativiert die Freiheit von Forschung und Lehre entscheidend, denn geforscht und gelehrt wird jetzt nur noch, was an Märkten nachgefragt wird bzw. was ökonomischen Erfolg verspricht. Die Standardisierung des Studiums im Rahmen des sog. Bologna-Prozesses ist das weithin bekannte Beispiel dafür, wie durch Kürzung von Ressourcen in der Lehre kostengünstig Ressourcen für die Forschung geschaffen werden (sollen). Ein weiteres Beispiel ist die Tatsache, dass Mitarbeitende immer häufiger befristet angestellt werden, um durch periodisch wiederkehrende Evaluationen sicherzustellen, dass die Mitarbeiterperformance der neuen Produktions- und Lieferkettenlogik entspricht. Ein anderes Beispiel ist die Tatsache, dass bevorzugt solches Personal (befristet) angestellt wird, das bereits erfolgreich Drittmittel einwerben konnte oder sogar personengebundene Projektmittel an den neuen Arbeitsplatz mitbringt. Ein letztes Beispiel ist die allseits gefeierte Digitalisierung der Lehre, von der sich das strategische Management ebenfalls Effizienzeffekte durch Ressourcenreduktion in der Lehre verspricht. Solche und andere Maßnahmen werden seit geraumer Zeit unter Stichworten wie »akademischer Kapitalismus« (Slaughter/Leslie 1997; Münch 2011; Cantwell/Kauppinen 2014) oder »Postdemokratie« (Crouch 2008) kritisiert, allerdings eher modellhaft und abstrakt. Nach wie vor fehlt es an empirischen Studien, die im Detail Auskunft darüber geben, auf welche Weise der universitäre Organisations- und Funktionswandel das Verhältnis von Forschung und Lehre konkret beeinflusst. Wenn also heutzutage an finnischen Universitäten wieder davon ausgegangen wird, dass Forschung vornehmlich auf

Kosten der Lehre erfolgt (Kauppi 2017: 97–102), dann stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen die Lernform »Forschendes Lernen« überhaupt noch zu retten ist. Welche vorhandenen Freiräume können genutzt werden, um Studierenden den Genuss der Höchstform des akademischen Studiums, das »Forschende Lernen«, zu ermöglichen? Kap. 4 ist der Beantwortung dieser Frage gewidmet.

4. Die Verankerung des »Forschenden Lernens« im finnischen Germanistikstudium

Nicht ohne Grund können finnische Universitäten beanspruchen, qualitativ hochwertige Studiengänge anzubieten, die allen Studierenden die Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens vermitteln (vgl. Toom/Pyhältö 2020). Seit den Bologna-Reformen gliedern sich finnische Studiengänge in der Regel in ein 3-jähriges Bachelor- und ein 2-jähriges Masterstudium. Ziel der Masterarbeit ist es, eine kleine Forschungslücke der Grundlagen- oder Anwendungsforschung theoretisch reflektiert und methodisch kontrolliert zu bearbeiten. Spätestens im Rahmen von Seminaren, die die Anfertigung der Bachelor- und Masterarbeiten begleiten, werden disziplinspezifische Gütekriterien und Darstellungskonventionen eingehend besprochen und durch Texproduktion eingeübt. Die Bachelorarbeit dient meist als Vorstufe der Masterarbeit. Unter Verweis auf diese Studienstruktur können finnische Universitäten behaupten, im Sinne Snellmans durch ein hochschulpädagogisch behutsam fortschreitendes »Forschendes Lernen« Studierende in die Lage zu versetzen, zwecks Graduierung »ein Rätsel der Wissenschaft und des Lebens selbst zu lösen« (Snellman 2021: 73).

Snellman war sich nicht nur bewusst, dass das Ideal des »Forschenden Lernens« leicht zu verfehlen ist, wenn die zentralen Mitspieler, Dozierende und Studierende, dieses Interaktionsspiel nicht ernsthaft mitspielen, sondern er sah auch klar und deutlich, dass es an Universitäten unterschiedliche akademische Stämme mit unterschiedlichen Leitbildern und Gepflogenheiten gibt, welche die Ausgestaltung der beiden Spielerrollen maßgeblich prägen. Eine wichtige Erkenntnis der Erforschung interkultureller Kommunikation ist es inzwischen, dass unterschiedliche Wissenskulturen in unterschiedliche nationale Erziehungs- und Bildungstraditionen eingebettet sind, die ihrerseits einen entscheidenden Einfluss auf die akademische Lehre ausüben. Finnische Studienanfänger rekrutieren sich zum Beispiel aus einem zentralisierten Schulsystem, das nach dem Prinzip »Niemand wird zurückgelassen« (Klein/Domisch 2012) funktioniert. Da einstige Standesgrenzen nicht durch neue Bildungsgrenzen ersetzt werden sollen, greifen finnische Schulen sofort korrigierend ein, wenn sich bei einzelnen Lernenden Leistungsschwächen zeigen. In Finnland setzten Schulen nicht auf permanente Selektion, sondern auf egalitäre Hilfe zur Selbsthilfe. Alle Schülerinnen und Schüler sollen ihre Bildungsziele errei-

chen, und nur wie gut sie sie erreichen, liegt in der Verantwortung der Einzelnen. Diese pädagogische Form der Menschenfreundlichkeit, die von Lehrenden ein erhebliches Maß an positiver Psychologie und Motivationsarbeit verlangt, wird auf Universitätsebene fortgesetzt.

An der Universität besteht Mitmenschlichkeit etwa darin, dass Studierende mit Bestehen der Aufnahmeprüfung sofort zu Bachelor- und Masterstudium zugelassen werden. Zwecks Notenverbesserung können Prüfungen und Klausuren beliebig oft wiederholt werden. Unabhängig von ihrer sozialen Herkunft erhalten finnische Studierende jährlich 9 Monate staatliche Unterstützung, sind aber gehalten, während der dreimonatigen Sommerpause ihre Einkünfte anderweitig aufzubessern. Neben der allgemeinen Studienberatung erhält jeder Studierende eine Bezugsperson seiner Wahl, die ihn mehrmals jährlich zu persönlichen Beratungsgesprächen einlädt. Ferner haben Studierende das Recht, befristet Einspruch gegen die Benotung und/oder Formulierungen in Gutachten zu Bachelor- und Masterarbeiten einzulegen. Bewertungskriterien und Notendefinitionen sind transparent im Intranet abrufbar. Ferner sind Studierende berechtigt, ihre Masterarbeiten über die Universitätsbibliotheken kostenfrei im Internet zu publizieren. In den Fremdsprachenphilologien werden Bachelor- und Masterarbeiten in der Zielsprache geschrieben, in der Germanistik also auf Deutsch. Lernmittel, Bibliotheks- und Internetnutzung sind kostenfrei. Dass finnische Universitäten Studierende in fürsorgliche Obhut nehmen, verdankt sich dem Ziel, wenigstens zwei Drittel der Studienanfänger zum Studienabschluss zu führen. In offiziellen Verlautbarungen erwähnt Finnland immer wieder, dass es durch seine Art des Lernwettbewerbs mit menschlichem Antlitz sowohl qualitativ hochwertiger als auch weitaus kostengünstiger agiere als Länder, die grundsätzlich alle Abiturienten zum akademischen Studium zulassen.

4.1 Curriculare Bausteine des »Forschenden Lernens« im finnischen Germanistikstudium

Am Beispiel der Germanistik der Universität Tampere wird nachfolgend pars pro toto für die sechs germanistischen Abteilungen in Finnland konkretisiert, wie das Ziel des »Forschenden Lernens« studienstrukturell angestrebt wird.¹ Wie aus Abb. 2 hervorgeht, gibt es im finnischen Germanistikstudium wenigstens drei Veranstaltungstypen, die sich explizit mit den Anforderungen des »Forschenden Lernens« beschäftigen, nämlich das Bachelor- und das Masterseminar sowie stützende Studieneinführungs- und Schreibkurse. Inhalt und Funktion dieser Veranstaltungen werden nun studiengangsschronologisch vorgestellt und erörtert.

1 Da sich über 90 % der Tamperenser Germanistikstudierenden als weiblich bezeichnen, wird in diesem Kap. mit dem generischen Femininum auf sie referiert.

Abb. 2: Bausteine des »Forschenden Lernens«

	Herbstsemester (Sept.-Dez.)	Frühjahrssemester (Jan.-Mai)
1. Studienjahr	Einführung	
2. Studienjahr		
3. Studienjahr	Bachelorseminar	Bachelorseminar
4. Studienjahr	Wissenschaftliches Schreiben	
5. Studienjahr	Masterseminar	Masterseminar

a) **Einführungsveranstaltung** (5 Leistungspunkte, 1 LP = 25–30 Zeitstunden Arbeitsaufwand)

Diese Veranstaltung, die mit »Einführung in die Germanistik« oder »Einführung in das Studium der Germanistik« betitelt sein kann, erfüllt unterschiedliche propädeutische Aufgaben. Zentrales Anliegen ist ein erster behutsamer Abgleich der studentischen Erwartungen an das Studium mit den Erwartungen der Universität an die Studentinnen zwecks gemeinsamer Lernzielbestimmung. Von Studienbeginn an geht es darum zu verdeutlichen, dass die Universität keine Sprachschule, sondern eine Anstalt ist, in der neben der Fremdsprache insbesondere das disziplinspezifische Denken und Tun gelehrt und gelernt werden. Ausgeführt wird, dass die ersten beiden Studienjahre zwar schwerpunktmäßig dem Sprachenlernen dienen, dass aber zunehmend wissenschaftsbezogener gelehrt und gelernt wird. Besprochen wird ebenso, dass es das offizielle Ziel des 5-jährigen Studiums ist, Studentinnen zu befähigen, durch die Anfertigung der Masterarbeit den Nachweis zu erbringen, dass sie eine Forschungsfrage selbstständig theoretisch reflektiert und methodisch kontrolliert bearbeiten können. Zu diesem Zweck werden sie auch erstmals auf die Kriterien zur Beurteilung der Masterarbeit (s. Anhang), die sie im Intranet aufrufen können, aufmerksam gemacht.

Erfahrungsgemäß wählen Studienanfängerinnen zunächst vor allem deshalb das Studienfach Germanistik, weil sie ihre Deutschkenntnisse verbessern wollen. Diesbezüglich wird von den Dozierenden offen und ehrlich kommuniziert, welche Lernmöglichkeiten und Hilfestellungen das Studium bietet, aber auch, auf welche Weise Selbstlernen betrieben werden kann und betrieben werden muss. Hierzu gehört eine Aufklärung über die zahlreichen Möglichkeiten, Studien, Jobs und Praktika in den DACHL-Ländern zu absolvieren oder auch die linkgestützte Auskunft über die zahlreichen digitalen Sprachlernangebote, wie sie inländische Institutionen, aber auch das Goethe-Institut, die Deutsche Welle oder vergleichbare Einrichtungen anbieten.

Ferner gehört eine erste Berufsberatung zum festen Bestandteil der Veranstaltung. Während es noch vor 20–25 Jahren beinahe selbstverständlich war, dass

Germanistikstudentinnen den Beruf der Deutschlehrerin anstreben, wird heute infolge des rapiden Abbaus des schulischen Deutschunterrichts und des daraus folgenden Deutschlernerinnenschwunds (Vidgren 2020) früh gefragt, wie man denn mit einem Abschluss in Germanistik seinen Lebensunterhalt auch außerhalb des Lehrerinnenberufs bestreiten könne. Da es an der Universität Tampere freie Nebenfachwahl gibt, wurde hier schon vor 25 Jahren damit begonnen, neue Berufsfelder zu erschließen, die Germanistinnen gerade aufgrund ihrer deutschbezogenen Kompetenzen ein Auskommen sichern können. Die Ergebnisse etwa von Absolventinnenbefragungen, aber auch der Besuch von Alumnae und Alumni in der Einführungsveranstaltung ermöglichen erste verlässliche Antworten auf diese Fragen (Reuter 2005a, 2020: 305–312; mustergültig hierzu: Masiulionytė/Šileikaitė-Kaishauri 2020).

Im Zuge der Klärung der universitären und gesellschaftlichen Funktion des Studiums werden in Grundzügen auch die Arbeitsgebiete und Forschungsperspektiven der internationalen Germanistik vorgestellt und es wird erläutert, warum und wozu welche Bereiche in der finnischen Germanistik dominieren. Erklärt wird auch, weshalb in Finnland die germanistische Sprachwissenschaft vorherrscht und die germanistische Literaturwissenschaft eine eher randständige Rolle spielt (Parry 2014; Meretoja/Lyytikäinen 2015). Ferner wird darauf hingewiesen, dass neben der Einführungsliteratur, die in den ersten Studienjahren häufig rezipiert wird, der wissenschaftliche Artikel die Grundeinheit der wissenschaftlichen Kommunikation bildet.

Schließlich können die Studienfängerinnen auch über die Licht- und Schattenseiten der aktuellen Studien- und Universitätsreformen im Kontrast mit früheren Studienangeboten aufgeklärt und so im Ansatz bereits zu einer kritischen Reflexion ihrer eigenen Studiensituation angeleitet werden.

Am Ende der Veranstaltung sollten die Studentinnen über ein realistisches Bild davon verfügen, was sie von ihrem Germanistikstudium erwarten dürfen, aber auch, was die Universität in Form des Lehrkörpers von ihnen erwartet. Jeder Studentin sollte von Studienbeginn an bewusst sein, dass sie das Studienangebot im Sinne ihrer eigenen Erkenntnisinteressen und beruflichen Ambitionen durch eine gezielte Wahl fakultativer Kurse sowie durch Selbststudien kreativ nutzen kann. Obwohl die Universität auf deutlich mehr studentische Selbstverantwortung setzt als noch das Gymnasium, werden Studentinnen nie sich selbst überlassen, denn eine Politik der offenen Türen sorgt dafür, dass ihnen die Dozierenden jederzeit mit Rat und Tat zur Seite stehen.

b) Bachelorseminar (5 LP)

Das Bachelorseminar dient explizit der gezielten Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben. Neben der Erläuterung wissenschaftlicher Darstellungskonventionen und digitaler Literaturrecherche werden in einem ersten Anlauf Funktion und Struktur des wissenschaftlichen Artikels erörtert. Insbesondere wird

darauf hingewiesen, dass es in Forschungsartikeln um die argumentative, evidenzgestützte Bearbeitung von Forschungsproblemen geht. Ziel des Bachelorseminars ist die erste Anfertigung eines wissenschaftsnahen Textes, der als Grundlage der Bachelorarbeit dienen kann. Thema der Seminararbeit kann eine echte oder fiktive Forschungsfrage sein, deren Bearbeitung im Text perspektiviert wird. Zu diesem Zweck wird in einem ersten Schritt ein Forschungsplan erstellt, der den projektierten Forschungsverlauf möglichst kleinschrittig skizziert. Die Forschungspläne werden im Seminar vorgestellt und reihum bezüglich ihrer Stärken, Schwächen und Potenziale mündlich kommentiert, wobei zunächst immer die Studierenden zu Wort kommen und erst danach die Seminarleitung. Dieses Vorgehen soll in sachliches, kritisch-konstruktives Argumentieren einüben und durch eigene Erfahrung nachvollziehbar machen, dass im Sinne Humboldts und Snellmans alle als »Gleichgestimmte« von den Einsichten und Einwüfen aller profitieren. Auf vergleichbare Weise wird auch bei der Vorstellung und Besprechung der Seminararbeit vorgegangen, was wiederum bedeutet, dass jede einzelne Arbeit von allen anderen Teilnehmerinnen im Sinne konstruktiver Kritik durchleuchtet wird. Die Erfahrung zeigt, dass Studentinnen diese Art der Einübung in die wissenschaftliche bzw. professionelle Kommunikation ungemein schätzen, obwohl sie anfangs nicht frei von Unsicherheitsgefühlen und Ängsten sind (Breckle 2016). Wie der Name verrät, begleitet das Bachelorseminar die Anfertigung der Bachelorarbeiten, die 20–30 Textseiten umfassen und mit 10 Leistungspunkten abgegolten werden.

c) Wissenschaftliches Schreiben (5 LP)

Diese Veranstaltung veranschaulicht Schritt für Schritt, dass Forschen und Schreiben die unauflösbaren beiden Seiten des wissenschaftlichen Denkprozesses sind. Man stützt sich dabei auf einen Longseller der finnischen wissenschaftlichen Ratgeberliteratur, nämlich auf das über 400 Seiten starke Buch »Tutki ja kirjoita [Forsche und schreibe]« (Hirsjärvi et al. 2012), das an Studierende der Human- und Sozialwissenschaften gerichtet ist. Zu den Vorzügen des Buches gehört, dass es transdisziplinär vorgeht und sowohl Aspekte der Erkenntnistheorie als auch die Stärken und Schwächen von quantitativer und qualitativer Forschung gründlich erörtert. Die Lektüre des Buches wird folgenderweise arbeitsteilig organisiert:

- mündliche deutschsprachige Zusammenfassung der zentralen Inhalte eines Teiltextes (30–40 Seiten) im Rahmen einer PowerPoint-Präsentation (PPP; 15–20 Min.), die folgende Anforderungen erfüllen muss:
 - Klärung von Sinn und Bedeutung der Grundbegriffe (deutsch – finnisch – englisch = mehrsprachige Terminologiearbeit), Klärung der Relevanz von Theorien und Methoden an selbst gewählten germanistischen Bei-

spielen (= Wie kann man gewonnene Einsichten in einer Masterarbeit nutzen?).

- Konstruktive Kritik des referierten Textes.
- Beantwortung von Fragen der Kursteilnehmerinnen.

Die Seminarleitung prüft die PPP vor der Präsentation auf inhaltliche und sprachliche Richtigkeit. Nach der jeweiligen Sitzung wird die PPP an alle Teilnehmerinnen verschickt, was im Ergebnis bedeutet, dass alle über ein leicht nachvollziehbares, germanistikrelevantes Gerüst des gesamten Buches verfügen, das spätere Recherchen enorm erleichtert.

- Aufbau und textuelle Gestaltung eines wissenschaftlichen Textes: An Beispielen aus der Forschungsliteratur werden von der Titelgebung bis zu den Anhängen die argumentativen, sprachlichen und formalen Charakteristika eingehend behandelt und insbesondere die Funktion von Metakommunikation und Leserinnensteuerung in wissenschaftlichen Texten erörtert. An anonymisierten Auszügen etwa aus Bachelorarbeiten werden jeweils thematisch relevante Textteile (Titel, Einleitung, Forschungsfragen, Stand der Forschung usw.) übungsweise optimierend überarbeitet.
- Schulung des Urteilsvermögens: In mehr oder weniger enger Anlehnung an die oben bereits erwähnte Kriterienliste (s. Anhang) werden im Internet zugängliche Masterarbeiten auf die im Kurs aktuell besprochene Teiltextqualität geprüft (was ist gelungen, was nicht, was könnte wie verbessert werden?)

Befragungen am Kursende belegen, dass die Studentinnen bestens über die Qualitätsmerkmale wissenschaftlicher Texte Bescheid wissen, auch wenn ihnen bewusst ist, dass sie diese Kriterien in ihren eigenen Texten oft noch nur ansatzweise erfüllen. Die Studentinnen geben auch an, dass ein großer Vorteil dieses Kurses gegenüber reinen Schreibkursen in anderen Fächern darin besteht, dass Schreibtechniken immer als Lösung der Darstellung von (eigenen) Forschungsproblemen reflektiert werden. Hieraus ergibt sich die Forderung, dass diese Kurse nur von solchen forschungsaktiven Personen geleitet werden sollten, die regelmäßig Masterarbeiten begutachten.

d) Masterseminar (10 LP)

Das Masterseminar wird wahlweise im 4. oder 5. Studienjahr besucht und bereitet die Abfassung der Masterarbeit entweder vor oder begleitet sie. Das aus dem Bachelorseminar bekannte Verfahren wird nun unter gleichsam verschärften Bedingungen wiederholt: Im Herbstsemester werden die Forschungspläne (Disposition und Exposition) reihum analysiert und kommentiert (Reuter 2005b), im Frühjahrssemester werden die Seminararbeiten mit einer Länge von 25–30 Seiten in jeweils eigenen Sitzungen von 90 Minuten vorgestellt und besprochen. (Auf studentischen

Wunsch sind in Tampere alle Teilnehmerinnen verpflichtet, nicht nur einen Theorie- teil zu schreiben, sondern auch eine ausführliche Beispielanalyse darzustellen, um den argumentativen Wechselbezug von Theorie und Empirie nachvollziehbar zu er- proben.) Zwecks Prüfung der Qualität jeder Seminararbeit wird vorab jeweils eine Opponentin bestellt, die in der Sitzung als Erste das Rederecht erhält und die Güte einzelner Kapitel und Unterkapitel textnah kommentiert. Nachdem ein Textteil von der Opponentin besprochen wurde, kommentieren alle übrigen Anwesenden den- selben Textteil. Dieses Verfahren wird so lange wiederholt, bis die gesamte Arbeit besprochen ist. Am Ende der Sitzung teilen sowohl die Opponentin als auch jede ein- zelne Anwesende ihre Gesamteinschätzung mit. Die Sitzung endet mit Kommenta- ren der Seminarleitung (Breckle 2016).

Obwohl die Verteidigung der eigenen Arbeit trotz lockeren Arbeitsklimas meist als echter Stresstest erfahren wird, halten Studierende das Seminar für extrem wichtig. Der ständige kollegiale Rollenwechsel von Opponentin und Respondentin wird zusammen mit den meist konstruktiven Ratschlägen der übrigen Teilnehme- rinnen als äußerst lehrreich empfunden. Sind die Erfahrungen und Eindrücke der Verteidigung der eigenen Arbeit nach ein paar Tagen erst einmal verarbeitet, gibt die übergroße Mehrheit der Teilnehmerinnen an, nun genau zu wissen, woraufes in der Masterarbeit ankomme. Da die Seminararbeit 25–30 Seiten überschreiten darf, werden in der Regel schon halbfertige Masterarbeiten vorgelegt, in denen bspw. nur noch der Theorieteil weiter ausdifferenziert und/oder die Analyse vervollständigt werden müssen. Für die Masterarbeit, die wenigstens 60 Seiten Fließtext umfasst, werden 30 Leistungspunkte vergeben. Eingereicht werden jedoch auch Arbeiten mit doppeltem oder sogar dreifachem Umfang.

So oder so ähnlich ist das »Forschende Lernen« an allen finnischen Universitä- ten verankert, wobei es sein kann, dass bspw. auf eine Einführungsveranstaltung verzichtet wird oder sich das Üben wissenschaftlichen Schreibens auf mehrere Lehrveranstaltungen verteilt. Tatsache ist jedenfalls, dass die sukzessive studentische Einarbeitung in das »Forschende Lernen« sowohl durch studienorganisatori- sche Maßnahmen als auch durch die individuelle Betreuungsarbeit der Lehrenden unterstützt und gefördert wird.

Diesbezüglich besagt die Auswertung studentischen Feedbacks, das bspw. über das universitäre Qualitätssicherungssystem, aber auch von Dozierenden in den ein- zelnen Veranstaltungen erhoben wird, dass die Studentinnen die erwähnten Bau- steine als unabdingbare Voraussetzung der Aneignung des »Forschenden Lernens« erachten. Obwohl die entsprechenden Kurse arbeitsintensiv ausfallen, möchte nie- mand auf sie verzichten. Ausdrücklich bestätigt dies zuletzt eine studentische Um- frage unter den Teilnehmerinnen der Tamperenser Bachelor- und Masterseminare des Jahres 2018 (Nieminen 2018). Unmissverständlich geht aus der Fallstudie her- vor, dass Studentinnen vor dem Hintergrund ihrer Zielkonflikte in Studium, Arbeit, Freizeit und Privatleben »klare Ansagen der Dozierenden« und »eindeutige Richt-

linien« erwarten, die ihr Zeitmanagement enorm erleichtern. Gelobt wird, dass in beiden Seminaren die studentischen Stimmen dominieren, und ebenso, dass man in den Qualifikationsarbeiten insofern kreativ sein dürfe, als man »eigene Interessen« mit den »Anforderungen des Arbeitslebens« verbinden könne. Enorm wichtig seien die »leichte Ansprechbarkeit der Lehrenden«, ihr »echtes Interesse am Fortschritt der Bachelor- und Masterarbeit« und ihr Vermögen, »vertrauensvoll« »konstruktive Kritik« zu üben und »konkrete Ratschläge« zu geben, wie man den eigenen Text verbessern könne. Ebenfalls wird erwähnt, dass man nicht »nur« für die Universität, sondern gerade auch für das Leben lerne, und dass das Arbeitsleben erwarte, dass man »analytisch denken« und neue Forschungsergebnisse »kritisch bewerten« können müsse. Deshalb solle man »pragmatisch« studieren und mit der mittelguten Note 3 auf der Skala von 1–5 zufrieden sein, und die Bestnote solle nur anstreben, wer »Forscherin« werden wolle (Nieminen 2018: 8–24). Diese Einschätzungen finnischer Studierender werden nachdrücklich gestützt durch die umfangreiche litauische Längsschnittstudie von Masiulionytė und Šileikaitė-Kaishauri, die als Ergebnis festhalten, dass neben guten Deutschkenntnissen die Chancen auf dem Arbeitsmarkt »vor allem durch analytisches und kritisches Denken, Kommunikationsfähigkeit [...], interkulturelle Kompetenz und Teamfähigkeit sowie besondere Kreativität und Offenheit dem Neuen und Anderen gegenüber« wesentlich erhöht werden (2020: 160).

Deutlich erkennbar dienen die beschriebenen curricularen Bausteine des finnischen Studiensystems der Anleitung zum »Forschenden Lernen« und der Einübung in den zwanglosen Zwang des besseren Arguments. Selbstverständlich verläuft die allmähliche Aneignung der Prinzipien des »Forschenden Lernens« gleichursprünglich mit der studentischen Persönlichkeitsentwicklung, also mit der studentischen Reflexion und Bearbeitung von Selbst- und Weltverhältnissen, die von Krisen, Rückschlägen und Neuanfängen begleitet sein kann (vgl. Kalaja/Barcelos/Aro 2018). In diesem Sinne setzen die Bausteine vom Übergang von der Schule zur Hochschule über die studentische Reise durch das Studium bis zum Übergang von der Hochschule ins Erwerbsleben auf die Stärkung studentischer Resilienz oder Selbstwirksamkeit. Auch im Sinne Humboldts und Snellmans geht es jeweils darum, die studentische Selbstgewissheit zu stärken, dass man schwierige wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen durch eigenes Wissen und Können sowie durch eigene Anstrengung und Ausdauer meistern kann (Wilson et al. 2019). Spuren dieses aufklärerisch-neuhumanistischen Denkens finden sich sogar in solchen aktuellen hochschuldidaktischen Beiträgen, die eher die Ausbildung von Beschäftigungsfähigkeit als die Bildung durch Wissenschaft favorisieren (z.B. Bernt/Felix 2020; Nicolaus/Duchek 2020).

4.2 Die Betreuung von Masterarbeiten

In Finnland dürfen Studentinnen die Themen ihrer Masterarbeiten frei wählen, sofern sie geeignete Betreuende finden. Die Anfertigung der Masterarbeit ist zeitlich kaum befristet, was bedeutet, dass sie z.B. auf der Grundlage der Bachelorarbeit oder anderer Vorarbeiten innerhalb von 2 Jahren zur Masterarbeit ausgebaut werden können. Seit jeher werden in der finnischen Germanistik neben sprachsystematischen (z.B. Oksanen 2016) immer auch solche Abschlussarbeiten geschrieben, die Probleme des Deutschunterrichts behandeln. Dabei kann es sich um Lehrwerkanalysen mit Schüler- und Lehrerbefragungen (z.B. Pitkänen 2011), die Erprobung eines eigenen Unterrichtsentwurfes (z.B. Lohiniva 2017) oder um gezielte Unterrichtsbeobachtungen handeln (z.B. Palmu 2016). Obwohl mit großem Arbeitsaufwand verbunden, erfreuen sich Unterrichtsbeobachtungen, die Datenmaterial empirisch erheben, großer Beliebtheit. Verfasserinnen begründen dies damit, dass man konkrete Ergebnisse erziele, die man im eigenen Unterricht anwenden und mit Kolleginnen teilen könne. Auch sei es motivierend und spannend, auf echte Fragen echte Antworten zu finden. Und nicht zuletzt zwingt eine empirische Analyse zu methodischer (Selbst)Disziplin, weil die gesamte Analyse mitsamt den Schlussfolgerungen explizit und datengestützt durchgeführt werden müsse.

Aufgabe der Betreuenden ist es, die oben in Kap. 2 genannten Phasen des »Forschenden Lernens« mit den jeweiligen Studentinnen in Einzelbetreuung zu durchlaufen. Kritische Momente dieses Forschungsprozesses sind folgende:

- Eingrenzung des Themas, Entwicklung von Forschungsfragen
- kritische Sichtung der relevanten Forschungsliteratur
- Wahl der Datenerhebungs- und Datenanalysemethode
- vorläufig endgültige Gliederung der Arbeit
- forschungsethisch einwandfreie Datenerhebung (Einholung von Aufnahmeerlaubnis, Aufklärung der Beteiligten über Sinn und Zweck der Forschung usw.)
- forschungsethisch einwandfreie Datenbearbeitung (bei Bedarf Anonymisierung von Personennamen, Organisationen und Institutionen z.B. in Gesprächstranskripten)
- geordnete Dokumentation von Daten im Anhang der Masterarbeit (z.B. Gesamttranskripte, Fragebogen, Kopien von Originaldokumenten usw.)
- kapitelweise Vertextung der Arbeit
- im Fließtext der Masterarbeit: Übersetzung finnischen Datenmaterials ins Deutsche; Erläuterung von finnischen Kulturspezifika, die man in der internationalen Germanistik vermutlich nicht kennen wird
- Beachtung der datengestützten Explikation von Schlussfolgerungen
- gewichtete Beantwortung der Forschungsfragen: Wichtiges zuerst, Nachrangiges später

- Ausblick auf Anschlussforschung
- letzte Überarbeitung von Gliederung und Einleitung (Kohärenzsicherung mit Ergebnisteil)
- Feinschliff: letzte sprachliche und formale Durchsicht der Arbeit
- vorläufige Abgabe der Arbeit zwecks Plagiatskontrolle (digitales Turnitin-Kontrollprogramm)
- offizielle Abgabe der Masterarbeit
- innerhalb von 3 Wochen nach Abgabetermin: Erstellung des Gutachtens, unterschrieben von der Betreuerin der Arbeit und einer von der Dekanin bestellten Zweitgutachterin.

Die Abfassung der Masterarbeit, die definitionsgemäß ein Bericht über vorgängige Forschung ist, erfolgt aller Erfahrung nach teilweise zeitversetzt, teilweise jedoch parallel zur Analyse des Datenmaterials. Üblich ist, dass nach und nach jedes einzelne Kapitel der Arbeit den Betreuenden zur Kommentierung vorgelegt wird. Im Kern handelt es sich bei der Abfassung der Arbeit also um keine echte studentische Einzelleistung, sondern um eine interaktive Koproduktion von Studentinnen und Betreuenden, wie sie auch die Interaktion von Verfasser, Gutachter und Herausgeber im *peer review*-Verfahren kennzeichnet. Ergebnis dieser Art von Koproduktion bzw. Qualitätskontrolle ist, dass praktisch alle eingereichten Masterarbeiten angenommen werden; offen bleibt nur die Benotung. Allgemeines Ziel ist es ferner, dass die Mehrheit der Magisterarbeiten sprachlich das Niveau C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) erreicht oder übertrifft.

Ein kleines Anschauungsbeispiel mag belegen, auf welche Weise das bislang Dargestellte den Realitäten in der finnischen Germanistik entspricht. Thema bzw. Ziel der hier gewählten Masterarbeit (Palmu 2016) ist es an Unterrichtsmitschnitten zu ermitteln, auf welche Art und Weise im finnischen DaF-Unterricht mündliche Korrekturen erfolgen. Im Hintergrund der Analyse steht die alltägliche Auffassung, dass die Unterrichtsinteraktion generell durch die Abfolge der Schritte 1. Lehrerfrage → 2. Schülerantwort → 3. Lehrerkommentar geregelt wird, wobei in Finnland die pädagogische Leitidee gilt, dass der dritte Schritt möglichst Lob und wenig Tadel enthalten sollte (vgl. Klein/Domisch 2012). Der folgende Gesprächsauszug belegt beispielhaft, dass die genannte Dreiphasenstruktur in der Unterrichtspraxis selten in Reinform vorkommt, weil Lehrerinnen, aber auch Schülerinnen bei der Beantwortung von Fragen oder bei der Lösung von Aufgaben in allen drei Phasen motivierend und helfend eingreifen (nach Palmu 2016: 49; L = Lehrerin; S1, S2, S3 = Schülerinnen):

Beispiel 21:

(Die Schülerinnen sollen einen Satz im Passiv wiedergeben, wodurch sie das Perfekt des Passivs lernen. Der Satz heißt »Mein trinkfester Pate hat alle Flaschen getrunken«). Hinweis an der Tafel:

»Alle Flaschen _____ von mein _____ trinkfest _____ Paten _____.«

L: was fehlt? (...) mikä on *werdenin* apuverbi perfektissä?

[wie ist das Hilfsverb von *werden* im Perfekt?]

S4: ist

L: kyllä ja nyt sulla on tekijänä nää monet pullot. laita se monikkoon
[richtig und jetzt hast du als Täter die vielen Flaschen. setz sie in den Plural]

S4: sind

L: alle Flaschen sind (...) meinem trinkfesten adjektiivin pääte. nyt miettikää
mitä tänne viivoille tulee. te ette tiedä tätä. kokeillaan. (S2) tarjoo jotakin.
mitä tälle ekalle viivalle voi tulla?

[Adjektivendung. überlegt jetzt

was auf diesen Strich kommt. ihr wisst das nicht. versuchen wirs. (an S2) sag
was was kann auf den ersten Strich kommen?]

S2: getrunken

L: brava! ja mitä teidän tekis mieli laittaa tonne? (S1) mitä sun tekis mieli laittaa
sinne?

[und was würdet ihr dahin schreiben? (an S1) was meinst du käme
dahin?]

S1: mmm wurde

L: äää otetaans selvin päin uusiks. eli passiivin apuverbi on *werden*. nyt sä näät
että siellä onkin perfekti aikamuoto *hat getrunken*

[damit es klar wird noch mal. also das Passiv des Hilfsverbs ist *werden*.
jetzt siehst du dass da die Zeitform *hat getrunken* steht]

S1: äää geworden (Lehrerin zeichnet ein/o/in die Luft)

S1: worden

L: geworden joo o mutta simsalabim. se *gee eee* me ammutaan alas. *sind*
getrunken worden eli ei *gee eetä*

[jaa o aber simsalabim. das *ge-* schießen wir ab. *sind getrunken*
worden also kein *ge-*]

Erste Aufgabe der Betreuenden ist es festzustellen, ob das authentische Gesprächsmaterial (Videoaufnahme) tatsächlich existiert und stichprobenartig zu prüfen, ob die Dokumente auch konsequent nach dem gewählten Transkriptionssystem verschriftet wurden. Ferner ist zu prüfen, ob die finnischsprachigen Gesprächs-

quenzen pragmatisch äquivalent ins Deutsche übertragen wurden, damit sie in der internationalen Germanistik kritisch nachvollzogen werden können. Schließlich geht es darum, die Einzelfallanalysen kritisch nachzuverfolgen und ihre Stimmigkeit mit der Gesamtanalyse zu überprüfen. Das obige Beispiel verdeutlicht, was das Ergebnis der gesamten Masterarbeit belegt: Die Interaktionsmuster der mündlichen (Fehler-)Korrektur sind weitaus komplexer als man es in Alltag und Lehrerbildung annimmt. Die Arbeit zeigt, dass ein Schlüssel für den finnischen PISA-Erfolg in den oft unscheinbaren Feinheiten des lernerfreundlichen Interaktionsverhaltens der Lehrenden gesehen werden muss. Im Sinne Snellmans hat die Arbeit den Zweck des akademischen Studiums erfüllt, denn die Verfasserin hat »ein Rätsel der Wissenschaft und des Lebens« weitgehend »selbst gelöst« (Snellman 2021: 73).

Vergleichbares gilt für Masterarbeiten, die in Kooperation mit anderen Organisationen und Institutionen als Schule und Hochschule angefertigt werden. Immer geht es darum, wissenschaftlichen und/oder anwendungsfähigen Erkenntnisgewinn zu erzielen. Die Ergebnisse solcher Arbeiten können in Koautorschaft mit den Betreuenden in wissenschaftlichen Organen (z.B. Reuter/Vihusaari 2005) oder völlig autonom in Lehrer- oder betrieblichen Mitarbeiterzeitschriften publiziert werden. Diese Publikationen dienen auch der außeruniversitären Sichtbarmachung eigener Leistungen und Kompetenzen in den sozialen Netzwerken (z.B. LinkedIn) (Reuter 2005a), die heute unentwegt gefordert wird. Aus dem Kreis der Verfasserinnen vorzüglicher Qualifikationsarbeiten werden potenzielle Doktorandinnen rekrutiert. In der Praxis bedeutet dies hin und wieder auch, dass mangels Fachkompetenz am eigenen Studienort Interessierte an andere Experten verwiesen werden, weshalb in Finnland projektierte Doktorarbeiten auch im Ausland abgeschlossen werden (z.B. Vidgren 2010, 2018). Schließlich ist zu erwähnen, dass die Betreuung einer einzelnen Masterarbeit je nach Deutschkenntnissen und fachlichem Vorwissen der Betreuten einen Aufwand von 20–30 Stunden inklusive Erstellung des Gutachtens erfordert. In den Fremdsprachenphilologien wird erwartet, dass eine Professur jährlich durchschnittlich 8–10 Masterarbeiten produziert.

4.3 Die Betreuung von Lehrforschungsprojekten

Während die Beherrschung des »Forschenden Lernens« im Rahmen einer Masterarbeit vornehmlich durch kürzere oder längere Einzelarbeit nachgewiesen wird, dienen Lehrforschungsprojekte der gemeinschaftlichen Durcharbeitung aller Phasen des »Forschenden Lernens« innerhalb einer in der Regel zweisemestrigen Lehrveranstaltung. Planung, Durchführung und Auswertung dieser Lernform werden nachfolgend an einem Forschungsprojekt zum finnischen Literaturexport erläutert.

2014 nahm die Stadt Tampere den Ehrengastauftritt Finnlands auf der Frankfurter Buchmesse zum Anlass, um die Kulturbeziehungen mit den beiden deutschen Partnerstädten Chemnitz und Essen auf besondere Weise zu pflegen. Zu diesem Zweck wählte der Schriftstellerverband der Region Tampere aus den eigenen Reihen Vertreter, die im Beiprogramm des finnischen Gastlandauftrittes die Städte Chemnitz und Essen besuchen und dort kulturelle Veranstaltungen wie Lesungen und Vorträge durchführen sollten.

Im Rahmen eines germanistischen Lehrforschungsprojektes der Universität Tampere wurde empirisch untersucht, mit welchem Ziel diese Art von kulturellem Stadtmarketing geplant und mit welchem Erfolg sie durchgeführt wurde. Das Projekt durchlief folgende Phasen:

1. Wahl des Theorierahmens: Zwecks Beantwortung der allgemeinen Forschungsfrage wurde die Fachliteratur zu Stadtmarketing, Literaturexport, Branding bzw. Markenkommunikation, Mental Mapping und Public Diplomacy gesichtet und ein tragfähiges theoretisches Konzept entwickelt, das empirisch überprüft werden konnte.
2. Wahl der Forschungsmethode: Relevante Literatur zur qualitativen empirischen Forschung, vor allem zur Durchführung von Experten- bzw. Tiefeninterviews, wurde gesichtet und die gewählten Techniken durch Interviews mit Kommilitoninnen erprobt.
3. Datenerstellung I: Durchführung von Interviews mit allen ausreisenden Schriftstellern und allen zuständigen städtischen Mitarbeitern *vor* der Deutschlandreise sowie Sammlung aller Begleitmaterialien.
4. Datenerstellung II: Durchführung von Interviews mit allen ausgereisten Schriftstellern und zuständigen städtischen Mitarbeitern *nach* der Deutschlandreise.
5. Datenerstellung III: Rohtranskripte der Interviews erstellen.
6. Datenanalyse: Durch explorative Inhaltsanalyse Abgleich von Erwartungen *vor* der Reise mit Eindrücken und Erfahrungen *nach* der Reise
 - a. aus Sicht jedes einzelnen Schriftstellers,
 - b. aus Sicht des Schriftstellervereins der Region Tampere, und
 - c. aus Sicht des Kulturamtes der Stadt Tampere.
7. Sichtung der Einzelergebnisse und ihre Synthese, Erarbeitung von Vorschlägen zur künftigen Lösung aufgetretener Probleme.
8. Öffentliche, zweisprachige Präsentation des Forschungsprojektes und seiner Ergebnisse im Rahmen einer Ringvorlesung an der Universität Tampere unter Anwesenheit Forschungsbeteiligten.
9. Präsentation des Forschungsprojektes an einer internationalen Fachkonferenz mit anschließender *peer review*-Publikation (Liuttu et al. 2015).

Das Lehrforschungsprojekt wurde im Frühjahr und Herbst 2014 durchgeführt; an der Erstellung des Forschungsartikels im Frühjahr 2015 wirkten 3 der ehemals 12 Studentinnen mit. Aus diesem Kreis wurden später von zwei Studentinnen thematisch relevante Masterarbeiten angefertigt (Liuttu 2018; Pekkola 2018). An der Publikation der Ergebnisse eines ähnlichen Lehrforschungsprojektes zu den Berufsaussichten finnischer Germanistinnen aus dem Jahr 2016 nahmen deutlich mehr Studentinnen teil (Aho et al. 2017). Über Design und Ergebnisse eines weiteren Tampereaner Lehrforschungsprojektes zur Rockmusik berichtet Schmitz (2020).

Projektorientierte Lehre, die implizit oder explizit auf die studentische Aneignung des »Forschenden Lernens« zielt, stößt auch andernorts auf lebhaftes Interesse (z.B. Bender et al. 2020; Eidukevičienė/Žvaliauskienė 2020). Rückblickend loben alle Beteiligten den sehr großen Lernfolg, den diese Projekte ermöglichen, verheimlichen allerdings auch nicht, dass der Erfolg an beträchtlichen Arbeitseinsatz sowohl aufseiten der Studierenden als auch der Dozierenden gebunden ist. Deshalb wird dafür plädiert, dass die Projektteilnahme freiwillig sein sollte. Erwähnt wird auch, dass solche Projekte wegen der hohen Arbeitsbelastung bislang meist nur ausnahmsweise durchgeführt werden.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Ziel dieses Beitrages war die Beantwortung der Frage, wie die »Einheit von Forschung und Lehre« an postdemokratischen Unternehmensuniversitäten gerettet werden kann. Pars pro toto wurde am Beispiel der Germanistik der Universität Tampere dargelegt, auf welche Weise das allseits geteilte humboldtsche bzw. snellmansche Ideal von Bildung durch Wissenschaft an den demokratisierten finnischen Universitäten in die Tat umgesetzt wurde. Ausführlich charakterisiert wurden zwei Aktivitätstypen, in denen sich die »Einheit von Forschung und Lehre«, verstanden als studentischer Durchlauf eines kompletten originären Forschungszyklus, kristallisiert. Erstens wurde der Wechselbezug von Bachelor- und Masterseminar mitsamt der betreuten Anfertigung von Qualifikationsarbeiten als studiensystematischer Ort des »Forschenden Lernens« ausgewiesen, und zweitens wurde das fakultative Lehrforschungsprojekt als weitere optimale Lernform des »Forschenden Lernens« erörtert. Ebenso wurde erläutert, dass akademische Freiheit aus studentischer Sicht in freier Themen-, Theorie- und Methodenwahl bestand sowie in der begründeten Erwartung, von den Lehrenden nach bestem Wissen und Gewissen unterstützt zu werden. Vergleichbares galt für die Lehrenden, die neben Forschung und Verwaltung nach eigenem Ermessen reichlich Kraft und Zeit für die Lehre sowie für Gespräche mit den Studierenden aufbringen konnten.

Wie in Kap. 3 ausgeführt, erschüttert die ökonomistische Verwaltung der postdemokratischen Unternehmensuniversität die akademische Freiheit und damit das

Prinzip der »Einheit von Forschung und Lehre«. »Forschendes Lernen« wird zwar immer noch gern als Ziel der Hochschulausbildung beansprucht, doch werden ihm insgeheim die Gelingensbedingungen entzogen, was in Finnland insbesondere für die sog. weniger studierten Sprachen wie Deutsch, Französisch, Spanisch oder Russisch gilt. Folgende managerielle Eingriffe in die Lehre schränken die akademische Freiheit und das »Forschende Lernen« in Philologie und Translatologie nachhaltig ein:

- Da Englisch als globale Verkehrssprache angesehen und deshalb als *die* Sprache von Forschung, Lehre und Verwaltung durchgesetzt wird (Saarinen 2014; Koreik 2020), wird das Lehrpersonal in den Fremdsprachen meist um die Hälfte verringert, Neuanstellungen erfolgen in der Regel nur noch befristet. Immer mehr Unterricht wird auf Finnisch und Englisch erteilt, weshalb die Fremdsprachenkenntnisse in den »kleinen« Philologien unaufhaltsam sinken.
- Wo noch nicht geschehen, werden Philologie und Translatologie mit dem Ergebnis eines eingebauten Zielkonfliktes fusioniert: Ziel der Philologie ist es, dass Qualifikationsarbeiten in der Zielsprache verfasst werden, Ziel der Translatologie ist es dagegen, dass sie in der Erstsprache Finnisch oder Schwedisch geschrieben werden. Kompromisse ohne Qualitätseinbußen sind nicht zu finden, weshalb es eine offene Frage ist, ob künftig in deutschsprachigen Masterarbeiten noch das C1-Niveau nach GERS sichergestellt werden kann.
- Qua persönlichem Jahresarbeitsplan werden die Zeiten für die Vor- und Nachbereitung von Bachelor- und Masterseminar sowie für die Betreuung der Qualifikationsarbeiten massiv gekürzt (z.B. von 30 auf 10 Zeitstunden). Letztlich soll jede Art von Unterricht dadurch standardisiert werden, dass nach mooc-Vorbild (mooc = massive open online course) jede Fachkollegin und jeder Fachkollege eigenes digitalisiertes Unterrichtsmaterial allen anderen Fachkolleginnen in einem Materialpool zur freien Verfügung stellt.
- Verschärft wird der immense Zeitdruck in der Lehre durch die enorme unsichtbare Arbeit, die Lehrende in die Verwaltung des universitären Organisationswandels, in die Einwerbung von Drittmitteln, in die fortlaufenden Curriculumrevisionen sowie in die Beachtung neuartiger Überwachungsmaßnahmen qua fortlaufender Dokumentation der eigenen Arbeit investieren müssen.

Besonders an den neu gegründeten Stiftungsuniversitäten in Helsinki und Tampere, an denen Studierende und Dozierende über keinerlei Mitspracherecht mehr verfügen (Poutanen et al. 2020: 9–14; Reuter 2021, Reuter 2020: 316–321, Lenk 2022: 80–82), lässt sich eindrücklich nachvollziehen, dass humanistische Studiengänge nach dem Vorbild naturwissenschaftlich-technischer Studiengänge tayloristisch getaktet werden (z.B. Korpela 2021). In der Summe laufen diese Maßnahmen hinaus auf eine klammheimliche Verabschiedung der »Einheit von Forschung und

Lehre« bzw. des »Forschenden Lernens«, so wie es über viele Jahrzehnte an den humanistischen Fakultäten finnischer Universitäten verstanden und gelebt werden konnte. Wie zu Snellmans Zeiten kommt es heute wieder auf Freiheitssinn, Enthusiasmus und Einsatzfreude jeder einzelnen Dozentin und jedes einzelnen Dozenten an, um die Idee des »Forschenden Lernens« auch an einer postdemokratischen Unternehmensuniversität wachzuhalten und sie in der Lehre mit Leben zu erfüllen (Snellman 2021: 85–86):

Es wäre daher schon viel gewonnen, wenn der eine oder andere Universitätslehrer der Herabwürdigung der Universität zur bloßen Schule entgegenwirken und dem akademischen Studium einen lebendigen Geist einhauchen würde. Denn sein Bemühen wird nicht fruchtlos sein, sondern eine neue Generation erwecken, welche die gegenwärtigen Pauker ablöst, *docentes* wie *discentes*, die Lehrenden wie die Lernenden.

Gegenwärtig ist es eine weltweit wichtige Aufgabe, die Lernform des »Forschenden Lernens« vor den Gefahren, die von der Unternehmensuniversität ausgehen, zu schützen. Daher ist nicht nur die finnische Germanistik, sondern die gesamte internationale bzw. interkulturelle Germanistik gefordert, die Frage, ob und wie der »Einheit von Forschung und Lehre« an den verschiedensten Standorten »lebendiger Geist eingehaucht« wird, evidenzgestützt zu klären und sich über die verschiedenen Wege einer nachhaltigen Erreichung dieses zentralen Lehr- und Lernziels auszutauschen.

Literatur

- Aho, Sarianna/Lankinen, Jutta/Pekkola, Meeri/Rantanen, Pekka/Reuter, Ewald/Silvan, Stephanie/Ylönen, Katariina (2017): Mehrsprachige Germanistinnen im Beruf. Ergebnisse einer explorativen Fallstudie unter Germanistikalumnae der Universität Tampere. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 22, H. 2, S. 30–43; online unter: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/856/857> [Stand: 20.05.2021]
- Annala, Johanna/Mäkinen, Marita/Lindén, Jyrki (2015): Tutkimuksen ja opetuksen yhteyks yliopistossa – opetussuunnitelmatyön näkökulma [Die Einheit von Forschung und Lehre an der Universität – der Blickwinkel der Lehrplanung]. In: Kasvatus & Aika, 2015, H. 3, S. 134–148.
- Barnett, Ronald (ed.; 2005): Reshaping the University. Reshaping Relationships between Research, Scholarship and Teaching. London.
- Bender, Reet/Kähär-Peterson, Kadi/Pasewalck, Silke/Rennit, Marge (2020): Virtueller Stadtplan »Saksa Tartu/Deutsches Dorpat«. In: Haß et al. (Hg.; 2020), S. 321–342.

- Berndt, Sarah/Felix, Annika (2020): Resilienz und der Übergang in die Hochschule – Eine empirische Untersuchung der Bedeutung von Resilienz für den Studien-erfolg und -abbruch in der Studieneingangsphase. In: *Beiträge zur Hochschul-forschung*, 42, H. 1–2, S. 36–55.
- Blum, Martin/Gerstenberg, Julia/Engler, Barbara (2019): Humboldt reloaded: Lehren und Lernen im Bachelorstudium. In: Kauffeld/Othmer (Hg.; 2019), S. 151–163.
- Bogdanov, Pamela/Kauffeld, Simone (2019): Forschendes Lernen. In: Kauffeld/Othmer (Hg.; 2019), S. 143–149.
- Borsche, Tilman (2020): Freiheit der Forschung und der Lehre an der Universität. Das historische Zeitfenster 1810 bis Bologna II. In: *Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte*, 2020, Beiheft 6, S. 107–130.
- Borsche, Tilman (2018): Bildung – eine traditionsreiche Zukunftsaufgabe. In: Taka-hashi/Borsche (Hg.; 2018), S. 39–47.
- Bosse, Heinrich (2012): Die moderne Bildungsrevolution. In: Ders.: *Bildungsrevo-lution 1770–1830*. Hg. mit einem Gespräch von Nacim Ghanbari. Heidelberg, S. 47–159.
- Breckle, Margit (2016): Die studentische Opponierung als Form mündlicher Wissen-schaftskommunikation aus Studierenden- und Lehrkraft-Perspektive. In: Kon-tutytė, Eglė/Vaiva Žeimantienė (Hg.; 2016): *Sprache in der Wissenschaft. Ger-manistische Einblicke*. Frankfurt a.M., S. 283–293.
- Cantwell, Brendan/Kauppinen, Ilkka (2014): *Academic Capitalism in the Age of Globalization*. Baltimore.
- Crouch, Colin (2008): *Postdemokratie*. Aus dem Englischen (2004) von Nikolaus Gramm. Frankfurt a.M.
- Eidukevičienė, Rūta/Žvaliauskienė, Vaiva (2020): Zur Relevanz der projektorientier-ten Lehre im Fach Germanistik an der Vytautas-Magnus-Universität in Kaunas. In: Haß et al. (Hg.; 2020), S. 273–302.
- Frey, Michael (2019): Anwendungsorientierte Forschung in Echtzeit unter Einbezie-hung von Studierenden. In: Kauffeld/Othmer (Hg.; 2019), S. 175–187.
- Haß, Ulrike/Žeimantienė, Vaiva/Kontutytė, Eglė (Hg.; 2020): *Germanistik für den Beruf*. Frankfurt a.M.
- Healey, Mick (2005): Linking Research and Teaching: Exploring Disciplinary Spaces and the Role of Inquiry-based Learning. In: Ronald Barnett (Hg.; 2005), S. 67–78.
- Hirsjärvi, Sirkka/Remes, Pirkko/Sajavaara, Paula (2012): *Tutki ja kirjoita [Forsche und schreibe]*. 22. Auflage. Helsinki.
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Lud-wig Huber/Julia Hellmer/Friederike Schneider (Hg.; 2009): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld, S. 9–35.
- Huber, Ludwig (2014): *Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und*

- Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: Das Hochschulwesen 2014, H. 1+2, S. 23–29.
- Humboldt, Wilhelm von (1809/1964): Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In: Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Hg. von Andreas Flitner/Klaus Giel. Stuttgart, S. 168–195.
- Kalaja, Paula/Barcelos, Ana Maria F./Aro, Mari (2018): Revisiting Research on L2 Learner Beliefs. Looking Back and Looking Forward. In: Peter Garrett/Josep M. Cots (Hg.; 2018): The Routledge Handbook of Language Awareness. New York, S. 222–237.
- Kallioniemi, Mika (2019): Menetetty akateeminen vapaus? Professorit ja yliopistoyhteisön kiihtyvä muutos [Verlorene akademische Freiheit? Die Professoren und der rapide Wandel der Universitätsgemeinschaft]. In: Tieteessä tapahtuu 2019, H. 2, S. 3–7.
- Kauffeld, Simone/Othmer, Julius (Hg.; 2019): Handbuch Innovative Lehre. Berlin.
- Kauppi, Niilo (2018): The Global Ranking Game. Narrowing Academic Excellence through Numerical Objectivation. In: Studies in Higher Education 2018, H. 10, S. 1750–1762.
- Kauppi, Pekka (2017): Kahlittu yliopistomme. Miten vapaudumme byrokratiasta ja opetuksen ylenkatsomisesta [Unsere gefesselte Universität. Wie wir uns von Bürokratie und Geringschätzung der Lehre befreien]. Helsinki.
- Klein, Anne/Domisch, Rainer (2012): Niemand wird zurückgelassen. Eine Schule für alle. München.
- Koreik, Uwe (2020): Mehrsprachigkeit an europäischen Hochschulen – oder: English only? In: German as a foreign language, 2020, H. 3, S. 35–52; online unter: www.gfl-journal.de/3-2020/Koreik.pdf [Stand: 20.05.2021]
- Korpela, Jukka (2021): Luonnontieteen normit ovat esteenä nuorille humanisteille [Die Normen der Naturwissenschaft behindern junge Humanisten]. Leserbrief an Helsingin Sanomat vom 7.8.2021, S. C 14.
- Lenk, Hartmut (2022): Schmerzhaft Schrumpfung. Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in Finnland. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, 2022, H. 66, S. 70–91.
- Liuttu, Natallia (2018): »Tampere.Cool«. Stadtmarketing durch Literaturexport. Ergebnisse qualitativer Fallstudien in Essen und Chemnitz. Masterarbeit im Studienprogramm Deutsche und Kultur. Tampere; online unter: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201808032340> [Stand: 20.05.2021]
- Liuttu, Natallia/Pesonen, Tia/Reuter, Ewald/Salo, Tiina (2015): *Tampere.Cool* – Kann man durch Literaturexport erfolgreich Stadtmarketing betreiben? Ergebnisse einer Fallstudie. In: Daniel Rellstab/Nestori Siponkoski (Hg.; 2015): *Rajojen dynamiikka, Gränsernas dynamik, Borders under Negotiation, Grenzen und ihre*

- Dynamik. VAKKI-symposiumi 12.-13.2.2015. Vaasa, S. 56–66; online unter: www.vakki.net/publications/2015/VAKKI2015_Liuttu_et_al.pdf [Stand: 20.05.2021]
- Lohiniva, Anne (2017): Die Verwendungsmöglichkeiten des topologischen Satzmodells im finnischen DaF-Unterricht. Ein Unterrichtsversuch in der gymnasialen Oberstufe. Masterarbeit im Studienprogramm Deutsche Sprache und Kultur. Tampere; online unter: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201711212757> [Stand: 20.05.2021]
- Masiulionytė, Virginija/Šileikaitė-Kaishauri, Diana (2020): Germanistikstudium an der Universität Vilnius und Berufsbilder litauischer Germanist(inn)en. Untersuchung zum Verbleib der Absolvent(inn)en 2002–2018. Frankfurt a.M.
- Meretoja, Hanna/Lyytikäinen, Pirjo (2015): Why we Read. The Plural Values of Literature. In: Hanna Meretoja/Saija Isomaa/Pirjo Lyytikäinen/Kristina Malmio (Hg.; 2015): Values of Literature. Leiden, S. 1–22.
- Münch, Richard (2011): Akademischer Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform. Berlin.
- Nicolaus, Meike/Duchek, Stephanie (2020): 20 Jahre Bologna und Beschäftigungsfähigkeit – Eine qualitative Studie zu Einflussmöglichkeiten der Hochschulausbildung auf die Resilienz von Absolventinnen und Absolventen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 42, H. 1–2, S. 56–80.
- Nieminen, Sanna Carita (2018): Erfahrungen mit der Betreuung von Bachelor- und Masterseminaren sowie Abschlussarbeiten und mit studentischen Kenntnissen. Eine zusammenfassende Inhaltsanalyse. Tampere (33 Seiten, unveröffentlicht).
- Oksanen, Henrik (2016): Nebensätze in Nebensätzen. Eine diachrone Untersuchung zu komplexen Satzstrukturen in deutschsprachigen EU-Verordnungen sowie deren finnischen Entsprechungen. Masterarbeit im Studienprogramm Deutsche Sprache und Kultur. Tampere; online unter: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201610112410> [Stand: 20.05.2021]
- Paletschek, Sylvia (2001): Verbreitete sich ein »Humboldt'sches Modell« an den deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert? In: Rainer Christoph Schwinges (Hg.; 2001): Humboldt international. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert. Basel, S. 75–104.
- Palmu, Jenna (2016): Mündliche Fehler und ihre Korrektur. Wie werden Fehler im Fremdsprachenunterricht mündlich korrigiert? Masterarbeit im Studienprogramm Deutsche Sprache und Kultur. Tampere; online unter: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201604151424> [Stand: 20.05.2021]
- Parry, Christoph (2014): Welche Aufgaben kann eine germanistische Literaturwissenschaft in Finnland erfüllen? In: Irma Hyvärinen/Ulrike Richter-Vapaatalo/Jouni Rostila (Hg.; 2014): Finnische Germanistentagung 2012. Einblicke und Aussichten. Frankfurt a.M., S. 35–51.
- Pekkola, Meeri (2018): Kauf mein Buch! Eine exemplarische Fallstudie unter finnischen und deutschen Autoren zum Marketing von Self-Publishing-Literatur.

- Masterarbeit im Studienprogramm Deutsche Sprache und Kultur. Tampere; online unter: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201811092806> [Stand: 20.05.2021]
- Piironen, Ossi (2013): The Transnational Idea of University Autonomy and the Reform of the Finnish University Act. In: *Higher Education Policy* 26, H. 1, S. 127–146.
- Pitkänen, Suvi (2011): Die Verbesserung der Bilddidaktik in DaF-Lehrwerken. Dargestellt am Beispiel einer Fallstudie zum Lehrwerk ›Panorama Deutsch 4–6‹. Masterarbeit im Studienprogramm Deutsch Sprache und Kultur. Tampere; online unter: <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu05362.pdf> [Stand: 20.05.2021]
- Poutanen, Mikko/Tomperi, Tuukka/Kuusela, Hanna/Kaleva, Veera/Tervasmäki, Tuomas (2020): From Democracy to Managerialism. Foundation Universities as the Embodiment of Finnish University Policies. In: *Journal of Education Policy*, November 2020, 1–24; online unter: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680939.2020.1846080> [Stand: 20.05.2021]
- Reinmann, Gabi (2020): Forschendes Lernen – Ein Nukleus der Hochschuldidaktik. In: Jürgen Straub et al. (Hg.; 2020), S. 591–604.
- Reinmann, Gabi (2018): Die Rolle der Forschung für eine zukunftsorientierte Gestaltung der universitären Lehre. In: Ullrich Dittler/Christian Kreidl (Hg.; 2018): *Hochschule der Zukunft. Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen*. Wiesbaden, S. 187–205.
- Reuter, Ewald (2021): Vom gegenwärtigen Zerfall der Snellman'schen Universitätsidee in Finnland. In: *Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte* 12, H. 1, S. 253–268.
- Reuter, Ewald (2020): »Mer moss och jönne könne«. Selbst- und Fremddispositionierungen in transkulturellen Arbeitszusammenhängen. In: *German as a foreign language*, 2020, H. 3, S. 278–331; online unter: www.gfl-journal.de/3-2020/Reuter.pdf [Stand: 20.05.2021]
- Reuter, Ewald (2018a): Die alte finnische Bildungsidee und die neueste finnische Hochschulpolitik. Das Modell der Universitätsbildung von J.V. Snellman im Streit um die finnische Hochschule der Zukunft. In: Takahashi/Borsche (Hg.; 2018), S. 61–99.
- Reuter, Ewald (2018b): Lehrforschung und mehrsprachige Arbeitskommunikation. Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Steigerung professioneller Kompetenzen. In: Liisa Kääntä/Mona Enell-Nilsson/Nicole Keng (Hg.; 2018): *Työelämän viestintä, Arbetstlivskommunikation, Workplace Communication, Kommunikation im Berufsleben*. VAKKI-Symposium XXXVIII, 8.–9.2.2018. Vaasa, S. 23–31; online unter: www.vakki.net/publications/2018/VAKKI2018_Reuter.pdf [Stand: 20.05.2021]
- Reuter, Ewald (2017): »Revolution von oben«. Die kommunikative Durchsetzung universitären Organisationswandels am Beispiel der finnischen Mitarbeiterzeitung ›Aikalainen‹. In: Ders. (Hg.; 2017): *Dynamische Gesellschaften – dynamische*

- sche Kulturen. Sprachliche Verständigung im globalen Zeitalter. Festgabe für Withold Bonner. Tampere, S. 155–177; online unter: <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/102588> [Stand: 20.05.2021]
- Reuter, Ewald (2011): Veränderungskommunikation in Hochschulen – Die sprachliche Inszenierung universitären Organisationswandels. In: Niina Nissilä/Nestori Siponkoski (Hg.; 2011): *Kieli ja etiikka/Språk och etik/Sprache und Ethik/Language and Ethics*. VAKKI-Symposium. Vaasa 11.-12.2.2011. Vaasa, S. 309–320; online unter: www.vakki.net/publications/2011/VAKKI2011_Reuter.pdf [20.05.2021]
- Reuter, Ewald (2005a): Germanistik und Wirtschaft. Berufsorientierung zwischen Grundlagen- und Anwendungsforschung. In: Eva Neuland/Konrad Ehlich/Werner Roggensch (Hg.; 2005): *Perspektiven der Germanistik in Europa*. Tagungsbeiträge. München, S. 391–403.
- Reuter, Ewald (2005b): Der Forschungsplan. Auslandsgermanistische Erkundungen zur hochschuldidaktischen Funktion einer wissenschaftlichen Textsorte. In: Ders./Tiina Sorvali (Hg.; 2005): *Satz – Text – Kulturkontrast*. Festschrift für Marja-Leena Piitulainen zum 60. Geburtstag. Frankfurt a.M., S. 247–286.
- Reuter, Ewald/Vihusaari, Katri (2005): »Mehr als nur reißfeste Lätzchen und Waschhandschuhe.« Interaktive Merkmale von Kundenzufriedenheit in der finnisch-deutschen Unternehmenskommunikation. In: Karita Mård-Miettinen/Nina Niemelä (Hg.; 2005): *Erikoiskielet ja käännösteoria/Fachspråk och översättnigsteori/Fachsprachen und Übersetzungstheorie*. VAKKI-Symposium, Vöyri 12.-13.2.2005. Vaasa, S. 327–336.
- Saarinen, Taina (2014): *Language Ideologies in Finnish Higher Education in the National and International Context. A Historical and Contemporary Outlook*. In: Anna Kristina Hultgren/Frans Gregersen/Jacob Thøgersen (Hg.; 2014): *English in Nordic Universities. Ideologies and Practices*. Amsterdam, S. 127–146.
- Schimank, Uwe/Winnes, Markus (2000): Beyond Humboldt? The Relationship between Teaching and Research in European University Systems. In: *Science and Public Policy* 27, H. 6, S. 397–408
- Schmitz, Dieter Hermann (2020): »Sah ein Knab ein Röslein stehen ...«. Intertextualität in der Rocklyrik, Vorsingen als Leistungsnachweis. In: *German as a foreign language*, 2020, H. 3, S. 332–351; online unter: www.gfl-journal.de/3-2020/Schmitz.pdf [Stand: 20.05.2021]
- Scholkmann, Antonia (2020): Fünf Herausforderungen des Forschenden Lernens. In: Straub et al. (Hg.; 2020), S. 581–591.
- Slaughter, Sheila/Leslie Larry L. (1997): *Academic Capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore.
- Snellman, Johan Vilhelm (2021): Über das akademische Studium [Aus dem Schwedischen (1840) von Hans Peter Neureuter]. In: *Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte* 12, H. 1, S. 51–81.

- Straub, Jürgen/Plontke, Sandra/Ruppel, Paul Sebastian/Frey, Birgit/Mehrabi, Flora/Ricken, Judith (Hg.; 2020): *Forschendes Lernen an Universitäten. Prinzipien, Methoden, Best Practices an der Ruhr-Universität Bochum*. Wiesbaden.
- Straub, Jürgen/Ruppel, Paul Sebastian/Plontke, Sandra/Frey, Birgit (2020): *Forschendes Lernen als Lern- und Lehrformat – Prinzipien und Potentiale zwischen Wunsch und Wirklichkeit*. In: Straub et al. (Hg.; 2020), S. 3–57.
- Takahashi, Teruaki/Borsche, Tilman (Hg.; 2018): *Bildung nach Humboldt. Erfolg, Krise und Zukunft einer Idee in Ungarn, Finnland und Japan*. Freiburg, München.
- Toom, Auli/Pyhältö, Kirsi (2020): *Kestävää korkeakoulutusta ja opiskelijoiden opimista rakentamassa. Tutkimukseen perustuva selvitys ajankohtaisesta korkeakoulupedagogiikan ja ohjauksen osaamisesta* [Zum Aufbau nachhaltiger Hochschulbildung und studentischen Lernens. Eine wissenschaftliche Studie zum Stand der aktuellen Hochschuldidaktik und der hochschulischen Studierendenbetreuung]. Helsinki; online unter: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-696-6> [Stand: 20.05.2021]
- Vidgren, Noora (2020): *Fremdsprachenlernen und DaF an finnischen Schulen – aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2020, H. 1, S. 855–880; online unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1037/1034> [Stand: 20.05.2021]
- Vidgren, Noora (2018): *Deutsch nach Englisch und Schwedisch. Subjektive Theorien finnischer DaF-Lernender über das Lernen von mehr als einer Fremdsprache und die zwischensprachliche Interaktion*. Baltmannsweiler.
- Vidgren, Noora (2010): *Kinder als Tertiärsprachenlernende. Eine empirische Fallstudie zu »Deutsch als Fremdsprache nach Englisch« an zwei finnischen Gesamtschulen*. Masterarbeit im Studienprogramm Deutsche Sprache und Kultur. Tampere; online unter: <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-20394> [Stand: 20.05.2021]
- Wilson, Claire A./Babcock, Sarah E./Saklofske, Donald H. (2019): *Sinking or Swimming in the Academic Pool: A Study of Resiliency and Student Success in First-Year Undergraduates*. In: *Canadian Journal of Higher Education*, 49, H. 1, S. 60–84; online unter: <https://doi.org/10.7202/1060824ar> [20.05.2021]
- Wulf, Carmen/Haberstroh, Susanne/Petersen, Maren (Hg.; 2020): *Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis*. Wiesbaden; online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-31489-7_2 [Stand: 20.05.2021]

Anhang: Beurteilungsbogen Masterarbeit

Verfasser/in der Arbeit:
Studienfach/Masterprogramm:
Titel der Arbeit:

(Nur die relevanten Teile werden ausgefüllt. Die Gesamtnote ergibt sich nicht aus dem Mittel der Teilnoten, da die verschiedenen Teilgebiete unterschiedlich gewichtet werden können.)

1. Forschungsthema, Ziele und Zweck der Forschung, Forschungsproblem und Forschungsfragen

	1	2	3	4	5
· Begründung der Themenwahl					
· Klarheit der Bestimmung der Forschungsziele					
· Formulierung der Forschungsfrage					
· Definition und Eingrenzung der Forschungsperspektive					
· Klarheit, Zweckmäßigkeit und Logik der Problemstellung					
· Bedeutung des Forschungsproblems sowie Anspruchsniveau und Innovativität					
Kommentar					

2. Kritische Sichtung der relevanten Forschungsliteratur, Wahl von Forschungsperspektive und Forschungskontext sowie Begriffsbestimmung

	1	2	3	4	5
· Verbindung des eigenen Forschungsthemas mit früherer Forschung					
· Kenntnis der früheren Forschung zum Thema					
· Relevanz der gesichteten Forschung für die eigenen Forschungsfragen					
· Quellenkritik					

· Differenzierte Prüfung des theoretischen Forschungsansatzes					
· Herleitung von Forschungsperspektive und -rahmen auf Grund früherer Forschung					
· Begründung der Wahl von Forschungsperspektive und -rahmen					
· Hypothesenableitung und -führung					
· Definition und Beherrschung der zentralen Begriffe					
Kommentar					

3. Datenbehandlung und Forschungsmethoden

	1	2	3	4	5
· Zweckmäßigkeit der Methoden hinsichtlich der Problemlösung					
· Begründung der Methodenwahl					
· Begründung von Wahl, Eingrenzung und Umfang des Datenmaterials					
· Vorstellung und Begründung der gewählten Datenanalyse					
· Durchschaubarkeit, Klarheit und Zuverlässigkeit der Analyse					
· Repräsentativität und Tiefe der Analyse					
Kommentar					

4. Darstellung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

	1	2	3	4	5
· Anschaulichkeit und Folgerichtigkeit der Ergebnisdarstellung					
· Hervorhebung der zentralen Ergebnisse u. ihre Einschätzung bzgl. früherer Forschung					
· Beantwortung der Forschungsfragen					
· Einschätzung der Zuverlässigkeit der Ergebnisse					

· Einschätzung der Ergebnisse (Überraschendes, neue vs. erwartete Ergebnisse)					
· Interpretation der Ergebnisse und Betrachtung ihrer jeweiligen Bedeutung (möglicher wissenschaftlicher Neuigkeitswert, mögliche Bedeutung für praktische Handlungen und ihre Entwicklung)					
· Nennung der Forschungsgrenzen und Aufschlüsselung von Anschlussforschung					
· Einschätzung des Erfolgs der methodischen Entscheidungen					
Kommentar					

5. Wissenschaftliche Darstellungsweise und Beherrschen der Forschungsgesamtheit

	1	2	3	4	5
· wissenschaftliche Argumentationsfähigkeit und argumentative Überzeugungskraft					
· Fähigkeit, Forschung kontrolliert durchzuführen und Fragegrenzen zu beachten					
· Fähigkeit, relevante Forschungsliteratur kritisch zu sichten					
· Kritikfähigkeit und Selbstständigkeit					
· Herleitung der Synthese, Zusammenhang von Theorie und Empirie					
· Nachweis der Vertrautheit mit guter wissenschaftlicher Vorgehensweise					
· Korrektheit von Quellenangaben (Zitate und Literaturverzeichnis)					
· Folgerichtigkeit und Stimmigkeit der Gesamtstruktur der Studie					
· Beherrschung des wissenschaftlichen Sprachgebrauchs, Folgerichtigkeit und Genauigkeit, sprachliche Klarheit, Flüssigkeit und Korrektheit sowie Klarheit möglicher Graphiken und Tabellen					
· letzter Schliff der Arbeit (Formalia, Tippfehler)					
Kommentar					

6. Zusammenfassung

Kommentar

Notenvorschlag:

Datum und Unterschrift:

Name in Druckbuchstaben

Name in Druckbuchstaben

[Aus dem Finnischen von Ewald Reuter]

Aus alt wird neu

Schiller und Heine faszinieren in der interdisziplinären »Kontextgermanistik« im Nordosten Brasiliens

Wiebke Röben de Alencar Xavier

Abstract: *Based on the results and experiences gained from a research project, carried out at the Federal University of Rio Grande do Norte in Natal, which investigated the presence of German-language authors and works in the Brazilian Portuguese press of the 19th century, this article presents how it is possible to conduct globally oriented teaching research projects on German studies topics with undergraduate students in northeastern Brazil, even without a German studies program in the traditional sense. Using the example of Friedrich Schiller and Heinrich Heine, we explain the steps students follow in order to learn how to manage quantitative research using historical periodical holdings from the full-text database of the Brazilian National Library's Hemeroteca digital brasileira, and also the partial qualitative analysis results they obtain, within the framework of an individual project of this type. In the case of this interdisciplinary model from Brazilian German studies, it can be seen how globalisation tendencies in international German studies (Reuter 2022; Wierlacher 2020) go hand in hand with current developments in interdisciplinary Brazilian cultural transfer research (Xavier 2021: 198–228), and also meet with regional and transatlantic research on the Brazilian foreign language press. Results show that these interdisciplinary, practice-based projects by novice researchers (PIBIC projects), which address foreign cultural memory in Brazilian literature and cultural history, contribute to the enrichment of this topic in postgraduate research projects.*

Keywords: *Brazilian German Studies; Contextual German Studies; globalization tendencies; PIBIC projects; historical periodical holdings; Friedrich Schiller; Heinrich Heine.*

1. Einleitende Bemerkungen

Die Germanistik in Brasilien lässt sich am besten in Anlehnung an Karl Esselborn beschreiben als eine interdisziplinäre »transnationale, interkulturelle, plurizentrische Kontextgermanistik« (Esselborn 2012: 49). Im Nordosten des Landes gibt

es Lehramtsstudiengänge mit dem Fach Deutsch (DaF) und Portugiesisch, mit Deutsch als zweiter Fremdsprache (DaZ) in Übersetzerstudiengängen, fächerübergreifende Deutschkurse zur Internationalisierung der Universitäten sowie interdisziplinäre Forschungsprojekte mit germanistischen Fragestellungen im Rahmen des Grundstudiums [Graduação] und der postgradualen Master- und Promotionsstudiengänge [Mestrado; Doutorado], wo im Bereich Sprach- und Literaturwissenschaft mit kulturwissenschaftlichen und interdisziplinären Konzepten der Übersetzung sowie des Literatur- und Kulturtransfers gearbeitet wird (vgl. Pereira 2021: 289–310; vgl. Xavier 2014: 130–132). An der Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) gibt es hauptsächlich DaF als fächerübergreifendes Angebot sowie vereinzelt germanistische Forschung im Rahmen von interdisziplinären, komparatistischen Forschungsprojekten. Eine wesentliche Herausforderung ist deshalb für die Lehrenden, die Studenten, die aus ganz verschiedenen Fachbereichen kommen, bereits im Grundstudium nicht nur für Deutsch als Fremdsprache, sondern auch für literatur- und kulturwissenschaftliche Forschungsthemen zu interessieren. Wie also schafft man es, sie für Goethe, Schiller & Co zu begeistern und sie im Idealfall auch zu einer postgradualen Weiterbildung zu motivieren, in der germanistische Fragestellungen dann eine wesentlichere Rolle spielen? Hier bieten sich im Grundstudium individuelle interdisziplinäre Projekte für Anfänger in der Forschung an, in denen die lokalen Bedingungen von Forschung, Lehre und Lernen verknüpft werden mit entsprechend anwendbaren Lehr- und Lernstrategien aus dem Bereich des forschungsbasierten Lehrens und Lernens in der internationalen Germanistik, die Ewald Reuter als »glokale Lehrforschungsprojekte« bezeichnet (vgl. Reuter 2022: 281–298), weil sich »[...] im weltgeschichtlichen Blick Lokales/Partikulares und Globales/Universelles wechselseitig durchdringen [...] (ebd.: 283)«.

Glokalisierungstendenzen nehmen in der internationalen Germanistik weltweit, so auch in Brasilien, immer mehr Raum ein. Und so war es gerade auf dem Kongress der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik (GiG) in Garmersheim 2019, wo Alois Wierlacher seine neuesten Reflexionen zur Zukunft einer globalen (interkulturellen) Germanistik vorgestellt hat. In seiner Vision schlägt er am Beispiel von Studien zu Lessings *Emilia Galotti* und Goethes *Iphigenie auf Tauris* vor, die standortbedingt unterschiedlich aufgestellte(n) und standortbewusst agierende(n) Germanistik(en) zu einer multilateralen, kooperativ ausgerichteten Regionalistik der deutschsprachigen Welt weiterzuentwickeln, um so das Nebeneinander der vielen nationalen Fachvarianten um ein intensiviertes transnationales Miteinander zu ergänzen (vgl. Wierlacher 2020: bes. 18, 163f., 233 und 238).

Zu diesen Blickwechseln in der internationalen Germanistik passen ebenso die aktuellen Bewegungen in der interdisziplinären Kulturtransferforschung mit ihren jeweils regional oder lokal orientierten eigenen Fragestellungen mit globalen Dimensionen, die sich in Brasilien sowohl in der Zeitschriftenforschung als auch im Kontext des Theorie-Transfers zeigen (vgl. Xavier 2021a: 198–228; vgl. Fontaine

2019: 173–181). Ebenso wegweisend ist der Sammelband zur *Transkulturalität nationaler Räume in Europa (18. bis 19. Jahrhundert)*, in dem die Forschungsergebnisse des Projektes TRANSNAT präsentiert werden (vgl. Charle/Lüsebrink/Mix 2017a)¹. In zahlreichen Fallstudien werden hier die Säulen der interkulturellen Kommunikation, also der kulturellen Transferprozesse, der Vorgänge interkultureller Begegnung und Interaktion sowie der Fremdwahrnehmungsprozesse um transkulturelle und translatorische Perspektiven vielfältig erweitert. Die Wahl des Präfixes »trans-« statt »inter-« begründen die Herausgeber in ihrem Vorwort mit dem historischen Kontext der Bestrebungen der verschiedenen Staaten nach kulturellem Prestige und kulturpolitischer Hegemonie sowie mit der religiösen, ideologischen oder politischen Instrumentalisierung von Texten. Sie verweisen dabei auf die Argumentation von Lieven D'hulst. In seiner Perspektive bietet sich »trans-« vor diesem Hintergrund der europäischen Geschichte als vorteilhafter an, um

[...] ein Überschreiten von geopolitischen Grenzen naheulegen und zugleich im Unklaren darüber zu lassen, welche Formen und Grenzen der kulturelle Raum aufweist und wohin anschließend die Übersetzung führt. Dadurch ergibt sich für sie ein umfassendes Handlungspotential, das durch den Begriff der »interkulturellen« Übersetzung nur unzureichend auf den beidseitigen Charakter des Austauschs aufmerksam macht (D'hulst 2017: 307–322, hier 307 (franz.); dt. Übers. Charle/Lüsebrink/Mix 2017b: 15).

Angesichts dieser pluridisziplinären Glokalisierungstendenzen werden im Folgenden Erfahrungen und Ergebnisse aus dem mehrjährigen Forschungsprojekt zur Präsenz von deutschsprachigen Autoren und Werken in der portugiesischsprachigen brasilianischen Presse des 19. Jahrhunderts vorgestellt. Es fokussiert derzeit vor allem den Zeitraum zwischen 1822 und 1870, weil sich in dieser Phase im multilateralen kommunikativen Austausch mit anderen Literaturen erstmals eine nationale brasilianische Literatur formiert hat. Der Schwerpunkt liegt auf global ausgerichteten studentischen Forschungsprojekten im Kontext dieses Projektes, in dessen Rahmen von den Studenten »theoretisch reflektierte und methodisch kontrollierte Archivrecherchen« (Reuter 2022: 288) gemacht werden, bei denen die »[...] Projektteilnehmenden bei Planung, Durchführung und Auswertung ihrer Forschung jeweils individuell und kollektiv Verantwortung übernehmen« (ebd.:

1 Mit diesem Projekt, im Volltitel »Die Transkulturalität nationaler Räume. Prozesse, Vermittler- und Übersetzerfiguren sowie soziokulturelle Wirkungen des literarischen Kulturtransfers in Europa 1750–1900«, sollten die Voraussetzungen für den kulturellen und intellektuellen »[...] Wandel von der Historie der großen, als paradigmatisch begriffenen Linien und Leitbilder hin zu einer globalen Geschichte mit wechselndem Analysemaßstab, Traditionsbrüchen und der Relativierung in sich geschlossener Darstellungen« (Charle/Lüsebrink/Mix 2017b: 9) erhellt werden.

284). Die historischen Zeitschriften sind ihnen online frei zugänglich, vor allem über die Volltextdatenbank der *Hemeroteca digital brasileira* der brasilianischen Nationalbibliothek in Rio de Janeiro.²

Zunächst werden die institutionellen Rahmenbedingungen dieser brasilianischen Lehrforschungsprojekte für Nachwuchsforscher im Grundstudium beschrieben und die methodische Herangehensweise und Durchführung im Kontext der historischen Zeitschriftenforschung erläutert. Danach wird ein Überblick gegeben zur aktuellen nationalen und transatlantischen Vernetzung von Projekten zur Kulturtransferforschung und zur Zeitschriftenforschung mit den früher erwähnten germanistischen Anteilen, zu denen auch dieses übergreifende institutionelle Forschungsprojekt zur Präsenz deutschsprachiger Autoren und Werke in der brasilianischen Presse zählt. Am Beispiel zweier studentischer Forschungsprojekte zu Friedrich Schiller und Heinrich Heine wird dann im letzten Teil gezeigt, wie es im Nordosten Brasiliens in einer Mischung aus forschungsbasiertem und forschendem Lehren und Lernen in der Praxis möglich ist (vgl. Huber 2014: 32–39, hier: 33), auch ohne institutionalisierte Germanistik germanistische Fragestellungen theoretisch reflektiert und methodisch kontrolliert zu bearbeiten.

2. Institutioneller Rahmen und methodische Herangehensweise bei globalen PIBIC-Projekten zur historischen Zeitschriftenforschung

Das brasilianische institutionelle Förderungsprogramm zur Einführung von Studenten im Grundstudium in die Forschungspraxis durch Projekte (*Programa Institucional de Bolsas de Iniciação científica – PIBIC*) ist insgesamt vergleichbar mit dem Konzept von Lehrforschungsprojekten. Allerdings gibt es nur einmal jährlich eine Ausschreibung, in der sich ein Lehrender im ersten Schritt auf der Basis eines Forschungsprojektes um bis zu zwei Jahrestipendien für junge Nachwuchsforscher ohne Abschluss bewerben kann. Voraussetzung dafür ist die institutionelle Registrierung des übergreifenden Forschungsprojektes, die Entwicklung und Registrierung eines Arbeitsplans für jeden potentiellen Stipendiaten auf der universitätsinternen digitalen Verwaltungsplattform sowie der Nachweis akademischer Produktivität, die anhand des immer zu aktualisierenden Lebenslaufs (*Curriculum Lattes*)³ gemessen wird. Jede Bundesuniversität entwickelt eigene vergleichbare Kriterien der Bewertung des Forschungsprojektes, der individuellen Arbeitspläne und

2 Zugang zur digitalen Volltextplattform der brasilianischen Nationalbibliothek unter: www.bndigital.bn.gov.br/ [Stand 5.5.2022].

3 Der berufliche Lebenslauf eines brasilianischen Dozenten ist öffentlich zugänglich auf der nationalen Internetplattform des *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ*; online unter: www.buscatextual.cnpq.br/ [Stand: 3.6.2022].

des verantwortlichen Forschers. Eine Kommission entscheidet dann nach einem komplexen Punktesystem, ob und wie viele *PIBIC*-Stipendien einer forschenden Lehrperson zur Verfügung gestellt werden. Dabei handelt es sich ausschließlich um Stipendien zur Einführung in die Wissenschaft für Studenten im Grundstudium, weshalb die Arbeitspläne präzise Angaben zum Thema und zu seiner wissenschaftlichen Relevanz, zu Zielen, zur theoretisch-methodischen Basisliteratur sowie zum Zeitplan der Durchführung enthalten müssen. Die interessierten Studenten bewerben sich dann universitätsintern und interdisziplinär auf die institutionell ausgewählten Arbeitspläne, aber die konkrete Auswahl der Bewerber für den jeweiligen Arbeitsplan steht dem verantwortlichen Lehrenden des übergreifenden Forschungsprojektes frei.

Zur Präsenz deutschsprachiger Autoren und Werke in der brasilianischen Presse wurden seit 2016 verschiedene Arbeitspläne realisiert, die zwar anfänglich thematisch und methodisch definiert waren, dann aber in der praktischen Ausführung flexibilisiert wurden, weil erst während der Durchführung des Arbeitsplans jeweils die historische Materialbasis erarbeitet wurde und sich dabei erst die individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen der jungen Nachwuchsforscher zeigen bzw. entwickeln lassen, wie z.B. die fremdsprachliche Kompetenz oder der Umgang mit Datenbanken. In einer Verknüpfung aus forschungsbasiertem und forschendem Lehren und Lernen gibt es innerhalb der Forschungsgruppe aus *PIBIC*-Stipendiaten, Doktoranden und Magisterstudenten verschiedene Phasen der Forschungspraxis:

Im ersten Schritt werden

- theoretische und methodische Einführungstexte zur Transferforschung sowie zu den aktuellen nationalen, regionalen und transatlantischen Kontexten der historischen Zeitschriftenforschung diskutiert.
- Parallel bekommen die Studenten eine technische und methodisch-strategische Einführung in die Nutzung der digitalen Suchmaschinen und der Möglichkeiten der Volltextarchive der *Hemeroteca digital brasileira*.

Im zweiten Schritt werden

- anhand der bisherigen quantitativen Arbeiten des Gesamtprojektes die Rahmenbedingungen für die individuelle historische Quellenarbeit besprochen.
- Ebenso werden die zu erwartenden Herausforderungen thematisiert, wie z.B. der enorme Zeitaufwand, die notwendige Varietät der Suchbegriffe und das Erlernen der technischen Umsetzung zwecks adäquater Archivierung und Katalogisierung für die spätere qualitative Auswertung der Textquellen.

- Die Mitforschenden aus der Gruppe, die schon Erfahrungen mit dem historischen Pressematerial gemacht haben, geben besonders effektive strategische Tipps in dieser Anfangsphase.
- Die verantwortliche Lehrperson muss in dieser Phase intensive individuelle Forschungsbegleitung leisten. Das ist von zentraler Wichtigkeit, um vorzeitige Frustrationen im ungewohnten Umgang mit digitalen Volltextarchiven und großen Datenmengen quantitativer Forschung zu vermeiden. Diese geduldige Betreuung ist ein Schlüsselmoment zwischen forschungsbasiertem Lehren und Lernen, weil hier in der Praxis gelehrt und gelernt wird, wie man die identifizierten Artikel und Textstellen für den jeweils individuellen Arbeitsplan, in diesem Fall zur Präsenz Schillers und Heines in der brasilianischen Presse, in einer digital übersichtlichen Form archiviert und katalogisiert. Die erste Kategorisierung erfolgt in Autorname, Bundesland, Presseorgan, Titel des Artikels, Autorschaft des Artikels, falls vorhanden, Thema, Bemerkungen, Website innerhalb der Datenbank und Printscreen der Textquelle.

Im dritten Schritt werden

- diese Daten einer qualitativen Kategorisierung in Textsorten sowie einer thematischen Auswertung unterzogen. Diese textuelle und kontextuelle Analyse der Einzelquellen bildet die längste Phase und stellt die größte Herausforderung sowohl für die jungen Anfänger in der Forschung als auch für die Lehrperson dar. Hier geht es um die Zuordnung zu verschiedenen journalistischen und literarischen Textsorten sowie um die kontextuelle Verbindung zu den vorher diskutierten Kategorien aus der brasilianischen Zeitschriften- und Kulturtransferforschung in Verbindung mit transatlantischen Fragestellungen aus Übersetzungsforschung und Germanistik.
- Im Austausch mit der Forschungsgruppe und dem verantwortlichen Lehrenden wird das identifizierte quantitative Textmaterial mit entsprechenden Analyse-kategorien in Verbindung gebracht.⁴

Im vierten Schritt werden

- die individuellen Forschungsergebnisse von den *PIBIC*-Stipendiaten für den interdisziplinären, universitätsinternen *Congresso de Iniciação Científica e Tecnológica* – eCICT der UFRN eingereicht. Dieser Kongress bildet jährlich im Oktober

4 Die quantitativen Ergebnisse sind meistens so komplex, dass sich die *PIBIC*-Stipendiaten bei der Kategorisierung und Analyse der Texte auf die Präsenz eines Autors in wenigen Presseorganen konzentrieren oder auf ein bestimmtes Teilthema, wie z.B. auf die Präsenz eines Werkes in Pressetexten.

die Plattform für die Präsentation und Transparenz der Gesamtergebnisse aus diesem institutionellen Programm zur Einführung in die Wissenschaft. Jeder Stipendiat fertigt dafür obligatorisch einen Bericht in Artikelform an und produziert ein Video, in dem er die Ergebnisse seiner Forschung zusammenfasst und über seine Erfahrungen mit dem forschungsbasierten Lernen spricht.

- Eine Kommission wählt die besten Arbeiten für die Präsenzveranstaltung des Kongresses sowie für die anschließende online-Publikation dieser ausgewählten Artikel aus.
- Im Idealfall präsentieren die *PIBIC*-Stipendiaten die Teilergebnisse aus dem jeweiligen Forschungsprojekt auch zusammen mit der verantwortlichen Lehrperson auf einem fachspezifischen Kongress oder in einem gemeinsamen Artikel in einer einschlägigen wissenschaftlichen Fachzeitschrift.

Diese Erfahrungen mit der Durchforstung historischen Pressematerials während des Grundstudiums tragen auf jeden Fall zur erfolgreichen Entwicklung und Durchführung einer qualitativ anspruchsvollen Studienabschlussarbeit bei. Im Rahmen einer postgradualen Weiterbildung erleichtern sie danach ebenfalls die Projektentwicklung und Realisierung einer entsprechenden komparatistischen Fragestellung mit germanistischen Anteilen.

Damit die globalen *PIBIC*-Projekte zu den alten Quellen wirklich vorzeigbare Ergebnisse erzielen, sind insgesamt thematische Flexibilität, interdisziplinäre Herangehensweise und, wenn möglich, Mehrsprachigkeit gefragt. Einschränkend muss man aber festhalten, dass das Forschungsinteresse an und die Umsetzungsmöglichkeiten von komparatistischen oder übersetzungswissenschaftlichen Fragestellungen mit germanistischen Bezügen in der Realität oft gerade nicht einhergehen mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen. Meistens haben die Studenten an der UFRN Deutsch als Wahlfach, studieren aber Lehramt Französisch, Englisch, Spanisch, Portugiesisch oder kommen auch aus anderen Fächern, wie z.B. Jura oder Geschichte. Das muss aber kein einschränkender Faktor sein, sondern kann auch als Möglichkeit für neue Fragestellungen genutzt werden, denn es geht bei diesen globalen Lehrforschungsprojekten in erster Linie um die Praxiserfahrung.

3. Die globalen *PIBIC*-Projekte im Kontext regionaler und globaler Vernetzungen der brasilianischen Zeitschriftenforschung

Zur übergreifenden Erforschung der portugiesischsprachigen brasilianischen Presse mit aktuellem Fokus auf dem Zeitraum zwischen 1822 und 1870 gehört die Untersuchung der Wege und Umstände, unter denen Autoren wie Goethe, Schiller und Heine in Brasilien erstmals in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts übersetzt wurden und zu welchen teils kontroversen Diskussionen über Ästhetik

und Moral ihre Werke und Biografien herangezogen wurden. Aus den bisherigen Einzelforschungen ergibt sich ein sehr vielschichtiges und dynamisches Panorama von Transferprozessen, von inter- und transkulturellen Begegnungsformen, in denen französische und portugiesische Presseorgane, Verleger sowie Autoren, Übersetzer, Journalisten, Lehrer und andere Persönlichkeiten des kulturellen und politischen Lebens auf beiden Seiten des Atlantiks eine wesentliche Mittlerfunktion einnahmen. Die Präsenz Schillers, Goethes und Heines zeigt sich seit den späten 1830er Jahren in Anzeigen, ersten Gedichtübersetzungen, biografischen Denkmälern, biografischen Kuriositäten sowie in Auszügen kritischer Abhandlungen über Literatur und Philosophie. Die *PIBIC*-Stipendiaten entdecken durch ihre punktuellen Recherchen in diesem digitalisierten historischen Material oft erstmals diese frühe Präsenz deutscher Literatur und Kultur in der portugiesischsprachigen brasilianischen Presse. Sie sind fasziniert von ihren Entdeckungen und entwickeln im Idealfall das Interesse, nicht nur ihre Deutschkenntnisse zu verbessern, um die Werke im Original lesen zu können, sondern finden auch im Austausch mit der Forschungsgruppe neue komparatistische Fragestellungen zum Entwicklungsprozess der brasilianischen Literatur und Kultur im 19. Jahrhundert im Austausch mit anderen Literaturen.

Vor diesem Hintergrund tragen diese Lehrforschungsprojekte im Rahmen des institutionellen *PIBIC*-Programms im weiteren Sinne auch insgesamt zur materialorientierten Archivforschung in Brasilien bei und nach dem, was Doris Bachmann-Medick als »cultural turn« und »translational turn« bezeichnet hat, kann man inzwischen in den Geisteswissenschaften mit Sicherheit auch von einem »material turn« sprechen, fokussiert auf die Wiederentdeckung, Rettung und digitale Erschließung von historischen Beständen im Kontext der *Digital Humanities*. Der Germanist Gerhard Lauer spricht in diesem Zusammenhang von der Digitalisierung als neuer Form des ersten philologischen Erschließens des Textes (vgl. Lauer 2013: 99–116). Gerade im Bereich der Presseforschung gibt es aktuell in Brasilien national und international vernetzte Forschungsprojekte zur Digitalisierung und Erforschung der multilingualen, durch die jeweiligen Einwandererkulturen und -sprachen geprägten Zeitschriftenbestände in brasilianischen Archiven und Bibliotheken unter Einbeziehung der entsprechenden Bestände weltweit.

Eines der größten internationalen Netzwerke ist das von Diana Cooper-Richet (Université de Versaille, Saint-Quentin-en-Yveline) koordinierte Netzwerk zur allophonen Presse *TRANSFOPRESS* (*Transnational Network for the study of foreign language press* (XVIIIth–XXth century)). Dazu gehört auch das brasilianische Forschernetzwerk *TRANSFOPRESS Brasil*, das von den brasilianischen Historikerinnen Valéria dos Santos Guimarães und Tania Regina de Luca von der Universidade Estadual de São Paulo »Júlio de Mesquita Filho« (UNESP) koordiniert wird und in dessen Rahmen Forschern zur multilingualen brasilianischen Pressegeschichte ein vielfältiges

Austauschforum geboten wird.⁵ An der Universidade Federal do Paraná (UFPR) in Curitiba gibt es ebenfalls das von dem Germanisten Paulo Astor Soethe koordinierte Digitalisierungsprojekt »DPB.Digital.DokumenteBR«⁶. In diesem Langzeitprojekt wurden in Zusammenarbeit mit Institutionen in Brasilien, Deutschland und weltweit inzwischen über 600 deutschsprachige brasilianische Presseorgane zwischen 1836 und 1938 identifiziert, die schrittweise in Volltext digitalisiert werden und Wissenschaftlern die materielle Basis für germanistische und historische Forschungsthemen bieten sollen (vgl. Soethe 2018: 83–94).

Diese materialbezogenen Forschungsprojekte und Digitalisierungsmaßnahmen sind in Brasilien vor allem ein Rettungsunternehmen für die Archivbestände, die physisch inzwischen oft in einem prekären Zustand sind.⁷ Gleichzeitig schaffen sie damit eine wichtige Demokratisierung der Forschung und bieten gerade jungen Nachwuchswissenschaftlern der brasilianischen Germanistik und anderer Fächer standortunabhängig den freien Zugang zu lange nur restriktiv oder gar nicht zugänglichen historischen Quellen, die sie nun erstmals nutzen können, um materialbezogene neue Forschungsfragen in eine Transferperspektive zu stellen.

Die zuletzt genannten Forschungsaufgaben zählen ebenfalls zu den wesentlichen Anliegen der brasilianischen Literaturwissenschaftlerin Márcia Abreu und des französischen Historikers Jean-Yves Mollier, die zwischen 2013 und 2016 das multilaterale Forschungsprojekt »*A circulação transatlântica dos impressos. A globalização da cultura no século XIX*« realisiert haben. An diesem thematischen Forschungsnetzwerk nahmen über 60 ForscherInnen aus Brasilien, Frankreich, Portugal und England teil, und inzwischen sind verschiedene Sammelbände erschienen, die die brasilianische Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts erstmals als Transfergeschichte im Austausch mit anderen Literaturen perspektivieren. Der Fokus der zahlreichen Einzelstudien lag auf drei Themenbereichen, nämlich erstens der transatlantischen Zirkulation von Romanen, auch mit germanistischen Anknüpfungspunkten (vgl. Abreu 2017; vgl. Xavier 2017: 145–170), zweitens auf dem Kontext von Vermitt-

5 Weitere Informationen zu diesem Netzwerk und entsprechenden Publikationen unter: www.transfopressbrasil.franca.unesp.br [Stand 7.7.2022].

6 Weitere Informationen zu dieser Plattform unter: <https://dokumente.ufpr.br/pt-br/dbpdigital.html> [Stand 7.7.2022].

7 Auch in Deutschland besteht Interesse an diesen Beständen, sei es traditionell seitens des Stuttgarter Instituts für Auslandsbeziehungen oder auch seitens des Literaturarchivs Marbach, das ein verstärktes Interesse an der Sicherung brasilianischer Archivbestände im Rahmen ihres Diaspora-Programms hat, bei dem es um die Rettung und die wissenschaftliche Erforschung bestimmter Autoren geht, die im Kontext des Themas Exil als relevant eingestuft werden. Weitere Informationen dazu unter: <https://dla-marbach.de/>. [Stand 5.6.2022].

lung und Theater (vgl. Poncioni/Levin 2018) sowie drittens auf Mittlerfiguren und Zeitschriftenmedien (vgl. Granja/De Luca 2018).⁸

Im Rahmen dieser multilateralen Forschungsvernetzung wurde ursprünglich auch das hier fokussierte übergreifende Forschungsprojekt zur Präsenz deutschsprachiger Autoren und Werke in der portugiesischsprachigen brasilianischen Presse entwickelt. Im Laufe der letzten Jahre sind daraus verschiedene Magisterarbeiten, Dissertationen und Artikel hervorgegangen, wie zum Beispiel zur Präsenz von E.T.A. Hoffmann in den Erzählungen des brasilianischen Autors Machado de Assis und den damit verbundenen Transformationen des Fantastischen (vgl. Fernandes 2020; Xavier/Fernandes 2016: 135–155), oder auch zur ersten brasilianischen Teilübersetzung von *Eckermanns Gesprächen mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens* (vgl. Xavier 2021b: 319–337).

In den genannten Projekten und zahlreichen Einzelforschungen haben sich einige gemeinsame Aspekte herauskristallisiert: Paris nahm eine zentrale Mittlerrolle ein als Druckort brasilianischer Zeitschriften sowie als Reise- und Aufenthaltsort brasilianischer Autoren und Journalisten. Außerdem waren die modernen Strategien des bereits global agierenden Buchhandelsimperiums der Gebrüder Garnier sehr effektiv, besonders zwischen Rio de Janeiro und Paris, und die französischsprachigen, global zirkulierenden Presseorgane, wie z.B. die *Revue des Deux Mondes*, die *Revue de Paris* oder auch die *Revue britannique*, erwiesen sich oftmals als fremdsprachige Quellen für brasilianische Weiterübersetzungen von deutschsprachigen Werken und von Informationen über deutsche Autoren und deren literaturgeschichtliche Abhandlungen.

4. Friedrich Schiller und Heinrich Heine in der brasilianischen Presse: ein Ergebnispanorama zweier PIBIC-Projekte

Das Beispiel Friedrich Schiller

Nach einer quantitativen Erfassung der Suchergebnisse zu Schiller auf der Basis der *Hemeroteca digital brasileira* und deren Katalogisierung konzentrierte sich die PIBIC-Stipendiatin Alynne Fonseca de Oliveira angesichts der großen Datenmenge auf die Analyse einer kleinen Auswahl an Presseorganen, hier auf den *Diário do Rio de Janeiro* und das *Jornal de Recife*.⁹ Sie analysierte, mit welchen Argumenten und in welchen

8 In erweiterter Perspektive wurden diese transatlantischen Zirkulationen von Druckschriften auch unter Einbeziehung der USA und Kanada erforscht (vgl. Abreu/Deacto 2014).

9 Die Ergebnisse zu Schiller wurden auf dem letzten Kongress der brasilianischen Germanistenvereinigung ABEG präsentiert, der online vom 24.–26. November 2021 von Niteroi aus stattgefunden hat. Siehe Sektion 17; Programm online unter: <https://abeg2021.net.br/secoes-17.html>. Aus diesem PIBIC-Projekt, das auf der GIG 2019 in Gernersheim vorgestellt wurde,

Kontexten Schiller Erwähnung fand. Im *Diário do Rio de Janeiro* stammen die ersten Notizen aus dem Jahr 1838 und weisen eine erstaunliche Heterogenität der Informations- und Verbreitungsstrategien über den genannten Autor auf. Wesentliche Kategorien sind in beiden Presseorganen Anzeigen zu Auktionen, Ankaufswünsche sowie Verkaufsangebote zu Werken Schillers in verschiedenen Sprachen, sei es wegen Umzug nach Europa oder wegen Bibliotheksauflösung. Ebenso häufig finden sich biografische Kuriositäten, wie z.B. Schillers kulinarische Vorliebe für Schinken (1853), sein Jugendtraum, Chirurg zu werden (1845) oder auch Schillers intertextuelle Präsenz innerhalb übersetzter Feuilleton-Romane. Zitiert wird im Spiegel der Auslandspresse sogar eine Notiz über ein Bühnenglück aus dem preußischen Schwannemünde mit dem Titel »Schrotflinten töten auch«. Laut Bericht starb während einer Bühnenaufführung der Schauspieler, der Franz Moor gespielt hatte, beim Laden der Schrotflinte, weil der Schuss nach hinten losging und ihn im Gesicht traf. Aber es gibt nicht nur Kuriositäten, sondern auch kritische Kommentare, besonders zu Schillers Jugenddrama *Die Räuber* und hier vor allem zur >unmoralischen< Figur des Karl Moor. Die Präsenz Schillers wurde zudem geprägt durch die ebenfalls vielzitierte, übersetzte Darstellung Schillers aus Madame de Staëls *De l'Allemagne* (1813) sowie z.B. auch durch die didaktisierte Teilübersetzung von Goethes kritischen Ausführungen zu Schillers Freiheitsbegriff im Rahmen von Eckermanns Gesprächen mit Goethe. Hier zeigt sich bereits exemplarisch die Doppelrolle der Presseorgane, die nicht nur Literatur und biografische Informationen verbreiten, sondern diese vor dem Hintergrund lokaler politischer, sozialer, kultureller oder individueller Interessen auch neu interpretieren. Die Erforschung der transkulturellen Dimensionen dieser materiellen Textfunde bildete die größte Herausforderung bei der Realisierung des PIBIC-Projektes und erforderte eine starke Symbiose von forschungsorientiertem Lehren und Lernen während der praktischen Umsetzung.

Das Beispiel Heinrich Heine

Der PIBIC-Stipendiat Luis Felipe Batista das Neves da Silva hat die Präsenz Heinrich Heines in der brasilianischen Presse im Zeitraum 1830 bis 1860 erforscht.¹⁰ Wie bei

ist eine postgraduale Forschungsarbeit entstanden, die sich derzeit in der Endphase befindet. [Titel: *Sou melhor que a minha fama: A presença de Schiller nos jornais do Brasil dos Oitocentos*]. Die Studentin hat im Grundstudium Spanisch auf Lehramt studiert und schließt ihren Master [Master] jetzt im Bereich der vergleichenden Literaturwissenschaft ab.

- 10 Der PIBIC-Stipendiat, der zu Heinrich Heine arbeitet, ist Jurastudent im Grundstudium, besitzt fortgeschrittene Deutschkenntnisse, hat sich durch das Projekt intensiv mit den Werken Heines beschäftigt und Ergebnisse seiner materiellen und analytischen Zeitschriftenforschung auf dem fächerübergreifenden V. Congresso Internacional Ágora de Pesquisa em Ensino de Idiomas – CIAPEI (12.-13. Mai 2022) präsentiert. Er hat sich durch das Projekt vor allem für die politischen und philosophischen Schriften Heines interessiert sowie für die Überset-

Schiller gibt es auch zu Heine eine Vielzahl an Anzeigen zu Auktionen, zu An- und Verkaufsangeboten seiner Werke sowie zu Kuriositäten aus seinem Leben, aber im Vergleich zu Schiller werden in diesem Zeitraum weit mehr Übersetzungen seiner Gedichte publiziert. Es gibt sowohl politische als auch poetologische Reflexionen und vor allem Berichte über Heine in seinem Pariser Domizil, zwar gepeinigt durch körperliche Schmerzen und doch produktiv im dichterischen Schaffen. In der europaweiten und transatlantischen Inszenierung dieses Dichterdaseins wird Heine auch in Brasilien zunächst zum Vorbild des modernen Dichters.

Am Beispiel Heines zeigt sich deutlich die Mittlerrolle der direkten Zirkulation französischer Presseorgane auf dem brasilianischen Markt. Sie bilden die materielle Grundlage für Übersetzungen Heines in den portugiesischsprachigen Zeitschriften. Übersetzt und kommentiert werden Auszüge aus Beiträgen von Saint-René Taillandier, George Sand und auch Heine selbst wird zitiert, wie er über Deutschland und die Romantische Schule spricht. Heine ist in diesem Zeitraum besonders präsent, weil er neben E.T.A. Hoffmann vor allem von jungen brasilianischen Dichtern wie Machado de Assis gelesen und übersetzt wurde.

Anhand der vielfältigen Ergebnisse der beiden global ausgerichteten PIBIC-Projekte zu Schiller und Heine zeigt sich exemplarisch das Potential des forschungsbasierten Lehrens und Lernens. Die Studenten erlernten im direkten Austausch mit anderen Projektteilnehmern und der verantwortlichen Lehrenden an konkreten Textbeispielen die Verknüpfung ganz unterschiedlicher Aspekte der wissenschaftlichen Forschungspraxis auf der Grundlage historischer Quellen. Das gilt sowohl bei Schiller als auch bei Heine für das Sammeln von Treffern nach verschiedenen Suchbegriffen, die zuverlässige Archivierung der quantitativen Daten, die eigenständige Entwicklung von Fragen an die historischen Texte und Kontexte und natürlich für die kritische Lektüre der relevanten Forschungsliteratur zu Schiller und Heine, um die Aktivitäten der Übersetzer, die Wege der Texte und deren mit Zeit- und Ortswechsel einhergehenden Neudeutungen im brasilianischen Kontext zu verstehen. Dazu mussten sie auch die internationalen Dimensionen der brasilianischen Literaturgeschichte neu lesen, denn gerade in jenem historischen Moment um die Mitte des 19. Jahrhunderts ging es in vielen journalistischen Diskursen um die identitäre Profilbildung der eigenen brasilianischen nationalen Literatur im Austausch mit anderen Literaturen, was hier am Beispiel von zwei deutschen Schlüsselfiguren und ihren Werken ansatzweise verdeutlicht wurde.

zertätigkeiten von Vertretern der juristischen *Escola de Recife*, zu der auch der für zahlreiche Übersetzungen aus dem Deutschen verantwortliche Tobias Barreto gehörte.

5. Schlussbetrachtungen

In diesem Beitrag wurde gezeigt, wie sich aus einem umfangreichen Forschungsprojekt zur Pressegeschichte in der Praxis von *PIBIC*-Projekten interessante Anknüpfungspunkte zwischen brasilianischer »Kontextgermanistik«, historischer Übersetzungsforschung und Komparatistik, aber auch (Re-)Visionen des kulturellen Lernens im DaF-Unterricht ergeben können. In der hier geschilderten global ausgerichteten Praxis von Lehre und Forschung zeigte sich jedenfalls, dass die Einbeziehung von digitalisierten historischen Quellen die Deutschlernenden dazu motivierte, sich auf der Basis von gemeinsamer Projektarbeit, individueller Forschung sowie durch die gemeinsame Erstellung von Präsentationen und die gemeinsame Abfassung von Artikeln völlig neue inter- und transkulturelle Lehr- und Lernperspektiven zu erarbeiten, um über germanistische oder komparative Themen im transatlantischen Kontext zu reflektieren. In der Tendenz zeigen die Erfahrungen der letzten Jahre, dass sich gerade im Nordosten Brasiliens trotz fehlender germanistischer Studiengänge immer mehr Studenten für die oft unbekannte deutschsprachige Literatur und neue methodische Konzepte der kulturellen Übersetzung begeistern lassen. Das gilt vor allem für Werke der deutschen Romantik. In der institutionellen Praxis hilft natürlich auch die Multifunktionalität von Dozenten für deutsche Sprache und Literatur an einer brasilianischen Bundesuniversität, die im Normalfall im Grundstudium DaF und deutschsprachige Literatur unterrichten, Deutschlehrer ausbilden, parallel dazu jedoch interdisziplinär ausgerichtete *PIBIC*-Projekte koordinieren und im Master- sowie im Promotionsprogramm wissenschaftliche Arbeiten zu komparatistischen und übersetzungswissenschaftlichen Themen betreuen.

Literatur

- Abreu, Márcia (Hg.; 2017): *The Transatlantic Circulation of Novels Between Europe and Brazil, 1789–1914*. Cham.
- Abreu, Marcia/Deacto, Marisa Midori (Hg.; 2014): *A circulação transatlântica dos impressos – Conexões*. Campinas, São Paulo; online unter: https://www.academia.edu/9900933/A_CIRCULAC_A_O_TRANSATLANTICA_DOS_IMPRESSOS_CONEXO_ES [Stand: 7.7.2022].
- Charle, Christophe/Lüsebrink, Hans-Jürgen/Mix, York-Gothart (Hg.; 2017a): *Die Transkulturalität nationaler Räume in Europa (18. bis 19. Jahrhundert). La transculturalité des espaces nationaux en Europe (XVIIIème-XIXème siècles)*. Bonn/Göttingen.
- Charle, Christophe/Lüsebrink, Hans-Jürgen/Mix, York-Gothart (2017b): *Einleitung*. In: Dies. (Hg.; 2017a), S. 9–25.

- D'hulst, Lieven (2017) : Transfert allemand-français de livrets d'opéra au XIXe siècle : Le rôle des intraducteurs et extraducteurs belges. In: Charle/Lüsebrink/Mix (Hg.; 2017a), S. 307–322.
- Esselborn, Karl (2012): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft: Von der Hermeneutik des Fremden zur transnationalen Germanistik/interkulturellen Literaturwissenschaft an der LMU München. In: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik, 1, S. 39–54.
- Fernandes, Marcos Tulio (2020): Do Gespenster-Hoffmann ao Bruxo do Cosme Velho: travessias do Fantástico e Transformações no Brasil. São Paulo.
- Fontaine, Alexandre (2019) : Entretien avec Michel Espagne. Passé, présent et futur de la notion de transfert culturel. In: Traverse. Revue d'Histoire, 1, S.173–181.
- Granja, Lúcia/De Luca, Tania Regina (Hg.; 2018): Suportes e Mediadores. A circulação transatlântica dos impressos (1789–1914), Bd. 2, Campinas, São Paulo.
- Huber, Ludwig (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für die Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: Das Hochschulwesen, 1 + 2, S. 32–39 und S. 96–103.
- Lauer, Gerhard (2013): Die Vermessung der Kultur. Geisteswissenschaften als *Digital Humanities*. In: Heinrich Geiselberger/Tobias Moorstedt (Hg.): Big Data. Das neue Versprechen der Allwissenheit. Berlin, S. 99–116.
- Pereira, Rogéria Costa (2021): Germanistik im Norden und Nordosten Brasiliens. Zwischen Lehrerausbildung und DaF-Unterricht. In: Paul Vörkel/Dörthe Uphoff/Dorit Heike Gruhn (Hg.): Germanistik in Lateinamerika. Entwicklungen und Tendenzen. Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 106. Göttingen, S. 289–310.
- Poncioni, Claudia/Levin, Orna (Hgg.; 2018): Deslocamentos e mediações. A circulação transatlântica dos impressos (1789–1914), Bd. 3, Campinas, São Paulo.
- Reuter, Ewald (2022): Forschungsbasiertes Lehren und Lernen in der internationalen Germanistik. Globale Lehrforschungsprojekte zur mehrsprachigen Arbeitskommunikation. In: Friederike Heinz/Simplice Agossavi/Akila Ahouli/Ursula Logossou/Gesine Leonore Schiewer (Hg.): Afrika im deutschsprachigen Kommunikationsraum. Neue interkulturelle Sprach- und Literaturforschung. Bielefeld, S. 281–296; online unter: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/139668/Forschungsbasiertes_Lehren.pdf?sequence=1 [Stand: 5.7.2022].
- Soethe, Paulo Astor (2018): Weltweit vernetzt: digitale Erforschung germanistischer Bestände in Brasilien. In: Jahrbuch für Internationale Germanistik, H. 2, S. 83–94.
- Wierlacher, Alois (2020): Hingabe und Vertragsstiftung. Lessings »Emilia Galotti« und Goethes »Iphigenie auf Tauris« als Dramen bibelkritischer bzw. rechtspolitischer Sicherung menschlichen Lebens und Zusammenlebens. Heidelberg.

- Xavier, Wiebke Röben de Alencar (2014): Für eine ›Kontextgermanistik‹. DaF, Übersetzung und deutsch-brasilianischer Kulturtransfer im Nordosten Brasiliens. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hg.): Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen. Göttingen, S. 130–132.
- Xavier, Wiebke Röben de Alencar/Fernandes, Marcos Túlio (2016): A recepção transatlântica do ›Gespenster-Hoffmann‹ no Bruxo do Cosme Velho. In: Revista Graphos, Bd. 18, S. 135–155; online unter: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/32165/16709> [Stand: 6.6.2022].
- Xavier, Wiebke Röben de Alencar (2017): The Brazilian Novels *O Guarany* and *Innocência* Translated into German: National Production and the Bestseller in the Long Nineteenth Century. In: Marcia Abreu. (Hg.): The Transatlantic Circulation of Novels between Europe and Brazil, 1789–1914. Cham, S. 145–170.
- Xavier, Wiebke Röben de Alencar (2021a): From Transferts culturels to Transferências culturais: Interdisciplinary and Methodical Dynamics and Translations of the Concepts in the Brazilian Context. In: Steen Bille Jørgensen/Hans-Jürgen Lüsebrink (Hg.; 2021): Cultural Transfer Reconsidered. Transnational Perspectives, Translational Processes, Scandinavian and Postcolonial Challenges. Leiden/Boston, S. 198–228.
- Xavier, Wiebke Röben de Alencar (2021b): Goethe além do nacional: Conversações entre Leipzig e Bahia. In: Cadernos de Tradução, Bd. 41, Nr. 3, S. 319–337 ; Online unter: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/83550/47451> [Stand: 7.7.2022].

Von der Übersetzung zum Buch

Einblicke in die Arbeit des Bielefelder Übersetzungslabors

Johanna Domokos

Sprachverlust –
ich bin die Sprache los.
Alle sind weg.
Keine Worte in meinem Gehirn.
Ohne Sauerstoff,
ohne Rede,
ohne Worte
gibt es nicht weniger Gespräche.
Ich habe die Worte verloren,
kann sie nicht finden,
ich denke
ohne Gehirn.
Nein:
Morgens – ohne Zucker, bitte –,
habe ich wieder Worte,
falls es Sauerstoff gibt.
Sabira Ståhlberg: Zielloß,
übers. von Gruppe B^{ie}

Abstract: *How can students be introduced to the complex process of literary translation in one or two seminars so that texts worthy of publication can be created? How can the large number of tasks, which require an immense amount of work and time as well as a dynamic cooperation of all individuals and small groups involved, be organized in a goal-oriented manner? The range of tasks includes at least the selection of the texts, their analysis and interpretation, the multi-step translation, editing and layout, the rights management and the publication of the translated text as well as its public presentation in the form of a book. And how many parallel structures must be created in addition to the seminar in order to be able to realize the project in a tight time frame? What similarities and differences do the books supervised by the Bie group*

have, either in whole or in part? What were the differences between the individual translation projects? What conclusions can be drawn from this? This study presents the experience of the Group B^{ie}, a highly productive translation laboratory at the Bielefeld University Language Center, over the course of almost a decade. The projects realized in Bielefeld usually pose very different challenges to the translation work, since individual strategies had to be developed for each publication. In addition to the previous work of the Bielefeld translation laboratory and its publications, the parallel activities outside the framework of the seminar are also presented below. Two quite different projects are briefly discussed from the point of view of the lecturer as well as from the perspective of the students.

Keywords: translation laboratory, individual translation projects, translation seminars

1. Einleitung

Wie können Studierende in ein oder zwei Seminaren an den komplexen Prozess des literarischen Übersetzens herangeführt werden, sodass publikationswürdige Texte entstehen? Wie kann die Vielzahl von Aufgaben, die einen immensen Arbeits- und Zeitaufwand sowie ein dynamisches Zusammenwirken aller beteiligten Individuen und Kleingruppen erfordern, zielführend organisiert werden? Das Aufgabenspektrum umfasst wenigstens die Auswahl der Texte, ihre Analyse und Interpretation, die mehrschrittige Übersetzung, Lektorat und Layout, die Rechteverwaltung und die Publikation des übersetzten Textes sowie seine öffentliche Präsentation in Form eines Buches. Und wie viele parallele Strukturen müssen neben dem Seminar geschaffen werden, um in einem eng abgesteckten Zeitrahmen das Projekt verwirklichen zu können? Wie können wir also den Bedingungen gerecht werden, die Ewald Reuter in seiner Studie *Lehrforschung und mehrsprachige Arbeitskommunikation* über hochschuldidaktische Projekte zur Steigerung professioneller Kompetenzen so zusammengefasst hat: »freiwillige Projektteilnahme, klar definierte Projektziele, klar erkennbarer wissenschaftlicher und/oder beruflicher Nutzen, überschaubarer Zeit- und Arbeitsaufwand, Abgeltung von Leistungen durch ECTS-Punkte oder andere Gratifikation, nachhaltige Betreuung durch Lehrende« (2018: 29).

Im Folgenden werden die im Laufe eines knappen Jahrzehnts gesammelten Erfahrungen der Gruppe B^{ie}, eines äußerst produktiven Übersetzungslabors am Fachsprachenzentrum der Universität Bielefeld, vorgestellt.¹ Die in Bielefeld realisierten Projekte stellen meist ganz unterschiedliche Herausforderungen an die übersetzerische Arbeit, da für jede Publikation eigene Strategien entwickelt werden mussten. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede weisen die von der Gruppe B^{ie} ganz

1 Siehe die Webseite: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/fsz/projects/gruppe-bie/> (03.02.2022)

oder auch nur zum Teil betreuten Bücher auf? Worin bestanden die Unterschiede zwischen den einzelnen Übersetzungsprojekten? Welche Schlussfolgerungen lassen sich daraus ziehen? Außer der bisherigen Arbeit des Bielefelder Übersetzungslabors und seiner Publikationen werden auch die parallelen Aktivitäten außerhalb des Seminarrahmens dargestellt. Auf zwei recht unterschiedliche Projekte wird sowohl aus der Sicht der Dozentin als auch aus der Perspektive der Studierenden kurz eingegangen.

2. Die Gründungsphase des Bielefelder Übersetzungslabors

Im Jahr 2012 lud FILI (Finnish Literature Exchange) Finnischübersetzer aus der ganzen Welt zu einem Seminar nach Helsinki ein. Ziel dieser Veranstaltung war es, in Vorbereitung des finnischen Gastauftritts auf der Frankfurter Buchmesse 2014 die Übersetzung finnischer Literatur in breitem Maße zu fördern. Dabei ging es nicht nur darum, die Übersetzer anzusprechen, sondern sämtliche Segmente der Buchbranche für die Popularisierung der finnischen Kultur zu gewinnen. Das zahlte sich schließlich aus: Finnland konnte den »Aufmerksamkeitsrekord« brechen. Im Zusammenhang mit der Frankfurter Buchmesse 2014 wurden allein in Deutschland mehr als 7500 Nachrichten über Finnland und finnische Autoren veröffentlicht (vgl. Körkkö 2017, Reuter 2018).² Den bisherigen Rekord hielt Argentinien mit 5400 Meldungen (Ehregast im Jahr 2010). 2014 stammten fünf der mehr als hundert Neuerscheinungen vom Übersetzungslabor Gruppe B^{ie} der Universität Bielefeld, zwei weitere Buchprojekte mussten als druckfertige Manuskripte auf eine spätere Veröffentlichung warten. Insgesamt lagen mehr als 1500 Druckseiten aus Bielefeld vor, es wurden 36 Autoren aus einem Dutzend Sprachen, nicht nur aus dem Finnischen, übersetzt.

Zu Beginn des Wintersemesters 2013/2014 wurde die Gruppe B^{ie} gegründet, um auf der Frankfurter Buchmesse finnische Minderheitenliteratur, nämlich die der indigenen Sámi, die der seit vier Jahrhunderten in Finnland lebenden Roma und die der vor anderthalb Jahrhunderten zugezogenen Tataren zu präsentieren. Außer den literarischen Zeugnissen des historischen Multikulturalismus Finnlands sollten auch Autoren sichtbar gemacht werden, die sich erst kürzlich im Land niedergelassen haben und sich in verschiedenen Sprachen literarisch zu Wort melden, sei es in Swahili, Arabisch, Mari, Französisch, Russisch, Ungarisch, Englisch oder Deutsch. Damals war es mir als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der LiLi-Fakultät (Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft) der Universität Bielefeld ein großes Anliegen, so viele Kollegen und Studierende wie möglich für eine Zusammenarbeit zu

2 Siehe die Webseite: <http://finnlandcool.fi/finnland-cool-exceeds-all-expectations/> (07.08.2021)

gewinnen. Neben der Übersetzerin Christine Schlosser, die unsere Texte lektorierte, spielten Sanna Grund, die Finnisch-Dozentin an der Universität Bielefeld (mit ihren Studierenden), und Lutz Graner (Eichenspinner Verlag), zu jener Zeit Doktorand an der Universität Bielefeld, eine wichtige Rolle. Beteiligt waren aber auch Studierende aus Freiburg, Köln und Hamburg, die sich über die Kooperation mit dem auf dem Gebiet samischer Sprachen tätigen Linguisten Michael Riessler, der finnischen Sprachwissenschaftlerin Marja Järventausta und der finnischen Dozentin Paula Jääsalmi-Krüger in das Projekt einbringen konnten. Damit lag die Zahl der beteiligten Studierenden bei rund hundert (davon allein fast sechzig Studierende aus meinen wöchentlich stattfindenden zwei Seminaren). Die Einbindung erfahrener Forscher, Sprachlehrer, Übersetzer und Verleger in die Gründung des Übersetzungslabors ermöglichte es, einige lang gehegte Projekte zu verwirklichen.

Abb. 1: Gruppe B^{ie} im Sommersemester 2014



Neben Englisch und Finnisch beschäftigte sich unsere Gruppe auch mit weiteren Sprachen. So konnten wir für Philippe Guicheteaus französischen Text Dr. Thomas Lüttenberg gewinnen, der frisch promovierte Skandinavist Hannes Langendörfer nahm sich des schwedischen Romans von Sabira Ståhlberg an, und für die samischen Autoren zeichnete die freiberufliche Übersetzerin Christine Schlosser verantwortlich. Innerhalb der Seminare wurden die Texte zunächst anteilig unter den Teilnehmern verteilt, im Anschluss galt es, einschlägige Kenntnisse über den jeweiligen kulturellen und literarischen Hintergrund von Verfasser und literarischem

Werk zu recherchieren. Die erstellten Rohübersetzungen wurden kollektiv besprochen, verbessert und danach mit weiteren Studierenden in mehreren Runden lektoriert. Jedem einzelnen Arbeitsschritt, sei es die kontextuelle Einbettung des Textes, die Recherche des kulturellen Hintergrunds, die konkrete Übersetzung und deren Diskussion oder das Korrekturlesen, war immer eine Vorbereitungseinheit vorgeschaltet. Als Projekt koordinierende Dozentin wählte ich während dieser Prozesse zuverlässige Studierende aus, die mit der Fertigstellung des Manuskripts betraut werden konnten. Durch diese Organisation der Arbeit entstand eine Art Verantwortungspyramide, da es einigen Studierenden oblag, größere Textmengen durchzulesen, während nur noch ein oder zwei Studierende unter entsprechender professioneller Anleitung die endgültige Version anfertigten. Zwecks Qualitätssicherung wurden regelmäßig Experten für Übersetzungsfragen, Verleger, Übersetzer, Lektoren und Autoren zu den Kursen eingeladen, für die wir manchmal auch parallel stattfindende Literaturabende organisierten.

Nach fast eineinhalb Jahren sehr intensiver Arbeit erschienen in deutscher Übersetzung das Pamphlet des samischen Dichters Nils-Aslak Valkeapää (1943–2001) *Grüße aus Lappland* in der Reihe Samica des Skandinavischen Instituts Freiburg sowie der Band *Die Sámi. Traditionen im Wandel* von Veli-Pekka Lehtola im finnischen Verlag Puntu. Sabira Ståhlbergs Jugendroman *Wolkenwanderer*, der die interkulturellen Erfahrungen mehrerer Generationen von Tataren in Finnland und Russland reflektiert, wurde vom Lecti Book Studio (Varna/Helsinki) in der Übersetzung von Hannes Langendörfer veröffentlicht. Des Weiteren erschien in der Übersetzung von Christine Schlosser der Doppelband *Erbmütter-Welttöchter* der beiden sámischen Schriftstellerinnen Rauni Magga Lukkari und Inger-Mari Aikio im Eichenspinner Verlag in Chemnitz; 2015 rangierte dieses Buch auf der Top10-Liste der Veröffentlichungen unabhängiger deutscher Verlage. Die in ihrem Umfang beachtliche und für den finnischen Literaturbetrieb bahnbrechende Anthologie der multikulturellen finnischen Gegenwartsliteratur, *Invasion Paradies. Lesebuch über die Möglichkeiten, Finne zu sein*, wurde von Pluralica in Budapest herausgegeben. Leider wartet die deutsche Übersetzung von Nils-Aslak Valkeapääs *Sonne, mein Vater*, die von Christine Schlosser besorgt wurde, bis heute auf ihre Veröffentlichung; die ebenfalls noch unveröffentlichte ungarische Übersetzung von Jari Ehrnroos *Juoksua* besorgte István Kozmács. Die beiden letzten Beispiele unterstreichen, welche Bedeutung hochkarätigen Veranstaltungen für die Veröffentlichung von Büchern und Übersetzungen zukommt. Ohne die Gelegenheit, Übersetzungen auf großer Bühne einer breiten Öffentlichkeit zu präsentieren, haben es Bücher und Autoren sogenannter kleiner Literaturen sehr, sehr schwer, einen engagierten Verlag zu finden.

Abb. 2: Die ersten vier Bücher der Gruppe B^{ie}

Im Laufe ihrer knapp ein Jahrzehnt währenden Arbeit hat die Gruppe B^{ie} weiterhin Lyrik, Prosa, dramatische Texte und populärwissenschaftliche Bücher übersetzt (siehe die Liste der veröffentlichten Werke im Anhang 1). Nachdem die ersten vier Bücher im Oktober 2014 von der Gruppe B^{ie} gemeinsam mit einigen Autorinnen auf fünf Veranstaltungen der Frankfurter Buchmesse erfolgreich präsentiert werden konnten, stellte sich die Frage, wie es weitergehen könnte.

3. In sechs Schritten vom Ausgangstext zum publizierten Buch

Literarisches Übersetzen verlangt enorm viel Zeit. Jeder, der selbst übersetzt oder in Gruppen an literarischen Übersetzungen mitgewirkt hat, wird wissen, wie viel Arbeit aufgewendet werden muss, damit in nur ein oder zwei Semestern ein geplantes Buch von der Rohübersetzung bis zum publikationsfähigen Manuskript vorliegt. Wie im echten Handwerk heißt es, geduldig und intensiv an dem übersetzten Text zu »feilen« und den gleichen Arbeitsprozess mehrmals zu durchlaufen, um den richtigen Ton zu treffen und die Übersetzung zur Reife zu bringen. Nicht nur die Dozentin, sondern auch die Studierenden müssen Seminar für Seminar beharrlich und zielstrebig arbeiten, um sicherzustellen, dass die gemeinsam geplanten, wechselseitig voneinander abhängigen Arbeitsabläufe Hand in Hand gehen.

Im Folgenden skizzieren wir die sechs Arbeitsschritte von zwei miteinander verzahnten Seminaren (Seminar A und Seminar B) eines Projektes, die unserem Vorhaben als Orientierung dienten, und stellen dann zwei sehr unterschiedliche Projekte

der Gruppe B^{ie} aus den Jahren 2015 und 2017 ausführlicher vor, um deren Einzigartigkeit herauszustellen. Die zentralen sechs Arbeitsschritte sind:

1. Einführung in die erste Phase, Arbeitsaufteilung,
2. interlineare Übersetzungen und Kommentare anfertigen, Konsultationen mit den Autorinnen,
3. erste literarische Übersetzungen fertigstellen,
4. Einführung in der zweite Phase, Arbeitsaufteilung,
5. literarische Übersetzungen fertigstellen, und
6. Vorbereitung und Durchführung der Lesung.

Zu Beginn des Seminars A stand zur Diskussion, wen und was wir übersetzen und wo wir die Übersetzung veröffentlichen werden. Die Rechte mussten geklärt werden, es galt, die Druckkosten zu berechnen. Und es mussten die Abläufe festgelegt werden, denn die Studierenden, zumeist Anfänger im literarischen Übersetzen, hatten sich zunächst mit dem Prozess des professionellen literarischen Übersetzens auseinanderzusetzen.

Der zentrale Teil des Seminars A bestand darin, die Studierenden bei ihrer Übersetzungsarbeit zu begleiten. Jedem Teilnehmer kam die Bearbeitung bestimmter Textabschnitte (maximal 10 Seiten) zu, weshalb Terminologie, Stil und Form des betreffenden Ausgangstextes sowie die Art und Weise seiner Überführung in die Zielsprache zu er- und bearbeiten waren. In einem weiteren Schritt wurden die erarbeiteten Strategien für alle Textabschnitte diskutiert und angeglichen. Für jedes zu übersetzende Buch entstand ein Inventar der wichtigsten Begriffe mit ihrer jeweiligen Übersetzung. Bei den ersten Rohübersetzungen tauchten bei den Studierenden weitere Fragen auf, die ebenfalls gemeinsam erörtert wurden; offen gebliebene Fragen wurden separat gesammelt und für ein Gespräch mit dem Autor vorbereitet. Bei fast all unseren Projekten hatten wir die Gelegenheit, den Autor kennenzulernen und unsere Fragen mit ihm zu besprechen. Diese Autorentreffen sind großartige Erfahrungen für die Studierenden, denn es gibt viel mehr zu besprechen als nur die zu übersetzenden Texte. In den Gesprächen erfuhren wir viel über den komplexen literarischen Werdegang der Autoren sowie über ihre künstlerischen Weltansichten, die uns auch bisher unbekannte Winkel des literarischen Feldes zu erschließen halfen.

In den abschließenden Sitzungen des Seminars A tauschten die Studierenden ihre Übersetzungen paarweise aus und erarbeiteten Verbesserungsvorschläge. Dazu wurde zunächst eine ausgewählte Übersetzungseinheit, in der Regel die ersten Seiten des Werks, gemeinsam im Unterricht erörtert und geprüft, ob sie in Form, Inhalt und Stil dem ausgangssprachlichen Werk entspricht, sich aber gleichzeitig gut in den literarischen Kontext der Zielsprache einfügt. Am Ende des Seminars hatte die Dozentin besonders darauf zu achten, die einzelnen Texteinheiten zusammen zu bringen, damit die Arbeit an den Übersetzungen im nächsten Seminar fortge-

setzt werden konnte, auch wenn nicht alle Teilnehmer des Seminars A das Folgeseminar B besuchten.

Zur Vorbereitung auf das Seminar B musste die Dozentin den Zieltext vereinheitlichen, damit neue Teilnehmer im Seminar B leicht in den Übersetzungsprozess einsteigen konnten. Dazu war es ratsam, alle eingegangenen Teilübersetzungen in einer Datei zu sammeln und das vorhandene Material hinsichtlich der Schriftart, der Abstände und der Kapitelstruktur in eine einheitliche Form zu bringen. In jedem Fall war zu prüfen, ob es Änderungen in Bezug auf den Autor, die Rechte, den Verlag, die finanzielle Lage des Institutes usw. gab, z.B. im Hinblick auf die für die Veröffentlichung des Buches erforderlichen finanziellen Mittel oder die Vergütung der Aufwendungen bei der Buchvorstellung mit dem Autor.

Das Seminar B befasste sich am Anfang auch mit den allgemeinen und projektspezifischen Merkmalen des Übersetzungs- und Veröffentlichungsprozesses. Sobald die Studierenden sich mit dem Ausgangstext und dessen bisheriger Übersetzung bekannt gemacht hatten, wurden die restlichen Textarbeiten geplant. Im mittleren Teil von Seminar B wurden wieder mehrere Runden mit gründlichem Lektorat des Textes durchlaufen. Da an der Endfassung in jedem Fall ein oder mehrere professionelle Übersetzer beteiligt waren, gab es sowohl ein gemeinsames Treffen als auch laufende Zusammenarbeit mit dem professionellen Übersetzer oder Korrekturleser. Diese anspruchsvolle, Akribie erfordernde Arbeit am Text kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Das endgültige Layout und die Gestaltung des Umschlags wurden ebenfalls von Fachleuten nachbearbeitet und Korrektur gelesen, oft parallel zum Seminar, bevor das Buch in Druck gehen konnte. Nur die fleißigsten, ausdauerndsten und motiviertesten Studierenden erhielten Einblick in alle Phasen dieser Arbeit. In der Abschlussphase von Seminar B wurde schließlich die Buchvorstellung vorbereitet sowie Flyer, Plakate und Pressemitteilungen angefertigt und es wurde besprochen, wo die Veranstaltung beworben werden sollte. Dazu verwendeten wir bereits vorliegende Kontaktlisten und ergänzten sie von Seminar zu Seminar.

4. Weitere Übersetzungsprojekte

Seit Gründung der Gruppe B^{ie} war es das Ziel, kleine, periphere Literaturen von Minderheiten und insbesondere translinguale Poesie vorzustellen. Bisher haben wir zwischen deutschen, finnischen, norwegischen, amerikanischen, bulgarischen und ungarischen Buchmärkten vermittelt, unsere zielsprachlichen Texte waren überwiegend auf Deutsch und Englisch, zwei auf Finnisch verfasst. Neben den Veröffentlichungen der samischen Autoren stellen die deutschen und finnischen Anthologien mit multikultureller finnischer Literatur und die vier Jahrhunderte umfassende Anthologie samischer Lyrik Meilensteine dar. Auch die Auseinander-

setzung mit der translingualen Poetik stellte sich inzwischen als äußerst innovativ heraus.

Die meisten unserer Bücher stammen noch immer aus der nordeuropäischen Literatur, zumeist aus der samischen und finnischen, aber wir sind auch für zeitgenössische europäische oder amerikanische Autoren offen. Eines unserer interessantesten Projekte ist ein zehnsprachiger Band zum 60. Geburtstag des Chemnitzer Poeten Hans Brinkmann, der sechs deutsche Originalgedichte in neun weiteren Sprachen wiedergibt. Hier war für jede Übersetzung in die Zielsprache ein Studentenduo verantwortlich, das mit einem professionellen Übersetzer zusammenarbeitete. Die Gedichte enthielten so viele Sprachspiele und intertextuelle Referenzen, dass unsere beteiligten professionellen Literaturübersetzer das von den Studierenden erkundete und aufgelistete Referenznetz mit großer Dankbarkeit entgegennahmen. Die Gruppe B^{ie} äußerte sich über die oben beschriebenen ersten drei Phasen des Übersetzungsprozesses folgendermaßen (eine geänderte Version ist im Buch als Nachwort abgedruckt):

Mit dem Seminar »*English/Multilingualism – Translating Short Literary Texts from German into Various Languages*« hat Dr. Johanna Domokos ein weiteres sprachfokussiertes Projekt ins Leben gerufen, dessen Teilnehmer sich nicht nur aus ihrer treuen Gruppe Bie(lefeld), sondern auch aus weiteren interessierten Studierenden zusammensetzte. Einige hatten zwar nur eine vage Vorstellung davon, was das Seminar für sie bereithalten würde, doch die Seminarbeschreibung im Vorlesungsverzeichnis war für sie faszinierend genug, um bei dem ersten Treffen an einem Freitagmittag zu erscheinen. Diejenigen, die sich sorgten, dass sie mit dem Beherrschen der Sprachen Deutsch und Englisch für die Teilnahme an einem multilingualen Übersetzungskurs unqualifiziert seien, wurden durch die Einführung in das Seminar beruhigt. Denn obwohl das Übersetzen der deutschen Gedichte Hans Brinkmanns in Sprachen wie Finnisch, Japanisch und Griechisch im Mittelpunkt des Seminars stehen sollte, waren die Hauptaufgaben der Teilnehmer das Recherchieren, Interpretieren und Assistieren. Als Muttersprachler der deutschen Sprache sollte es ihr Ziel sein, den Übersetzern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, durch die intensive Beschäftigung mit den Gedichten den Zugang zu diesen Gedichten zu erleichtern.

Um ein möglichst vollkommenes Verständnis der Gedichte zu erlangen und den Übersetzern eine möglichst gute Betreuung anbieten zu können, gingen die Seminarteilnehmer daher auf unterschiedlichste Weise an die Gedichte heran. Auf performatives Lesen folgten lebhaft Diskussionen über die Bedeutung einzelner Begriffe oder ganzer Phrasen, die Recherche von Redewendungen und Ausdrücken und die Erörterung ihrer Bedeutung für die Gesamtheit des Gedichtes. Zusätzlich mussten die Studierenden sich mit der Frage auseinandersetzen, welche Punkte für einen Übersetzer, dessen Muttersprache nicht Deutsch ist, möglicher-

weise weniger zugänglich sind und welche Doppel- oder Mehrdeutigkeiten einer Redewendung oder eines Wortes einem Nicht-Muttersprachler unter Umständen entgehen könnten. Dass Hans Brinkmanns Gedichte zahlreiche Redewendungen enthalten, die oft entgegen ihrer konventionellen Verwendung gebraucht werden, wodurch weitere Interpretationsebenen eröffnet werden, erhöhte die Anforderungen an die Studierenden und bot weiteren Raum für Erörterungen. Damit für jedes Gedicht eine gleichwertige Hilfestellung geleistet werden konnte, übernahmen je zwei der Teilnehmer ein Gedicht, mit dem sie sich besonders intensiv auseinandersetzten und für das sie aus den Recherche- und Diskussionsergebnissen einen Kommentar erarbeiteten.

Besonders hilfreich für das Verstehen der Gedichte war ein persönliches Treffen mit dem Dichter Hans Brinkmann. An diesem Treffen nahmen nicht nur die Studierenden teil, sondern auch viele der professionellen Übersetzer, was allen die Gelegenheit bot, nicht nur den Autor, sondern auch viele andere Teilnehmer des Projekts kennenzulernen. Diese Gesprächsrunde bot nicht nur die Möglichkeit, sich mit der Perspektive des Autors vertraut zu machen und etwas über seine Person zu erfahren, sondern ermöglichte es außerdem allen, dem Autor offen gebliebene Fragen direkt zu stellen. Neben dem Gespräch mit Hans Brinkmann bekamen die Studierenden die Möglichkeit, den Verleger des Buches kennenzulernen. Viele Studierenden hatten zwar Herrn Lutz Graner bereits als Lehrenden an der Universität Bielefeld erleben dürfen, doch wenigen war bekannt, dass er außerdem der Gründer des Eichenspinner Verlages ist, der sich der Förderung des Werks von Hans Brinkmann verschrieben hat. In dem Gespräch gewährte Lutz Graner den Studierenden einen faszinierenden Einblick in die Gründung seines Kleinverlages und erläuterte, wie der Name entstand und auf welche Weise ein Kleinverlag seine Ziele anstrebt und erreicht.

In den nächsten drei Phasen von Seminar B – Einführung in die zweite Phase, Arbeitsaufteilung; Besprechung der Übersetzungen; Endversion, Nachwort, Vorbereitung und Durchführung der Lesung – arbeiteten die Studierenden auf der Grundlage ihrer vorbereiteten Kommentare mit literarischen Übersetzern, die die deutschsprachigen Gedichte ins Englische, Japanische, Russische, Ungarische, Türkische, Polnische, Griechische, Albanische und Finnische übersetzten (siehe z.B. die Erläuterungen zu den Zeilen des Gedichts *Bescheid vom Amt* in Anhang 3). Am Ende von Seminar B gab es sogar die Möglichkeit, gemeinsam mit Autor und Verleger die Buchpremiere im Fachsprachenzentrum der Universität Bielefeld zu organisieren. Über die Erfahrungen des zweiten Seminars formulierte die Gruppe B^{ie} Folgendes:

Nachdem der Kommentar fertiggestellt und die Ergebnisse der Gespräche mit Autor und Verleger eingearbeitet waren, wurden die Übersetzer der jeweiligen Sprachen einzeln in das Seminar eingeladen, und für je zwei Stunden stand der Übersetzungsprozess der deutschen Gedichte in die jeweilige Zielsprache im

Mittelpunkt. Um möglichst viel von den Übersetzern zu erfahren, übernahm jeder der Studierenden einmal die Leitung und Moderation einer Sitzung. So wurde den Übersetzern die Gelegenheit geboten, aufgekommene Probleme oder Fragen zu thematisieren, und die Studierenden konnten einen Einblick in die unterschiedlichen Vorgehensweisen beim Übersetzen, in die generellen Probleme und in die speziellen Schwierigkeiten des Übersetzens in die spezifischen Sprachen erhalten. Wer hätte beispielsweise gedacht, dass es wichtig sein könnte, welches Geschlecht und welche soziale Stellung das lyrische Ich in den jeweiligen Gedichten hat? Im Deutschen haben die Studierenden diese im Kontext der Gedichte unbewusst als neutral und damit als nicht weiter wichtig wahrgenommen. Für die Übersetzung ins Japanische allerdings sind diese Informationen ausschlaggebend, um das richtige Wort für »ich«, von denen es zahlreiche gibt, zu wählen.

Dass Übersetzen nicht gleich Übersetzen ist, ist den Studierenden besonders beim Vergleich der Sitzungen aufgefallen, da sich die Herangehensweisen der Übersetzer teilweise grundlegend unterschieden. Während einige Übersetzer direkt mit einer literarischen Übersetzung begannen, fassten andere zunächst eine wortwörtliche Übersetzung ab, die teilweise mehrere Übersetzungsmöglichkeiten eines Wortes enthielt. Dazu verwendeten sie ein- und zweisprachige Wörterbücher sowie Synonymwörterbücher. Die Häufung der Redewendungen in den Gedichten stellte für viele Übersetzer eine große Herausforderung dar. Teilweise gab es keine direkte Möglichkeit, sie zu übersetzen, weshalb sie nach Äquivalenten in ihrer Sprache suchen mussten, die den Sinn der Urform möglichst treffend wiedergeben sollte. So wird aus dem deutschen »Hüte ich mit euch Schweine?« beispielsweise das ungarische »Habe ich mit dir die Hose hochgezogen?«. Intensive Recherche war gefordert – ob in Büchern Wörter und Wendungen nachgeschlagen oder im Internet nach Paralleltexten gesucht wurde, die eine ähnliche Thematik behandelten. Teilweise führten rein spontane Eingebungen zum gewünschten Resultat. Kamen die Übersetzer bei einem Gedicht nicht weiter, dann legten viele diese Gedichte für einige Zeit beiseite und widmeten sich anderen Texten, um später mit frischem Blick zu den Problemgedichten zurückzukehren. Die Erstübersetzungen wurden zum Teil zahlreiche Male überarbeitet. Waren sie mit der sinnhaften Übersetzung zufrieden, konzentrierten sie sich auf die stilistische Verfeinerung – also auf den Reim und Klang des Gedichts – wobei dies in einigen Sprachen leichter fiel als in anderen. Wie auch immer sie an ihre Übersetzungen herangingen, eines hatten die meisten gemeinsam: Waren sie sich bei einer Formulierung unsicher oder wünschten sich allgemeines Feedback, dann wendeten sie sich an muttersprachliche Freunde und Bekannte. Zudem nahmen einige Übersetzer die Möglichkeit wahr, sich in unseren gemeinsamen Sitzungen mit anderen Übersetzern auszutauschen.

Obwohl die Studierenden also selbst nicht übersetzten, haben sie einen profunden Einblick in die Komplexität des Übersetzens gewinnen können. Die wichtigste Erkenntnis der Studierenden ist wohl, dass keine Sprache einen alleinigen Anspruch auf Logik, Wahrheit oder Präzision hat. Jede Sprache hat ihre Eigenheiten, die sie besonders macht. Keine Sprache ist wie die andere. Alle Sprachen besitzen eine Vielfältigkeit, die sich mit der Vielfältigkeit einer anderen Sprache nicht messen lässt. Und ein Gedicht kann sich, je nach Sprache, grundlegend verändern, während es dennoch in der Essenz gleich bleibt.

Zu den besonderen Highlights in der Reihe weiterer Veröffentlichungen zählt unsere deutsche Übertragung eines mehrsprachigen Gedichtbandes der Dichterin Sabira Ståhlberg (*Polyglorica*, hochroth Bielefeld, 2017; als e-Buch *Polyglorica+*, Lecti Book Studio). Der 2015 beim Lecti Book Studio erschienene *Polyglotta sabirica* gilt als der »mehrsprachigste« Lyrikband unserer Zeit. Als ebenso wegweisend kann die Arbeit der Gruppe B^{ie} betrachtet werden, diese translinguale Dichtung in über zwei Dutzend Sprachen monolingualisiert zu haben, also ins Deutsche übersetzt und damit dem sprachlich weniger gewandten Leser ein Stück näher gebracht zu haben. Neben ihren Erstsprachen Schwedisch, Tatarisch und Finnisch benutzt die Autorin Englisch, Deutsch, Französisch, Bulgarisch, Türkisch und weitere Sprachen. Das Charakteristische ihrer Poesie liegt nicht nur darin, dass die Sprachen klanglich und durch ihre schriftliche Visualität oder durch ähnliche Schreibweisen und Bedeutungen – also durch Homophonie, Homographie, Synonymie – virtuos zusammengebracht werden, sondern auch aus einem absolut dynamischen Code-Switching kürzester sprachlicher Einheiten erwachsen. Die zusätzliche Fülle an reflexiven Gedanken, die vielfältige Perspektivierung der Handlungen und die ausgestalteten klaren, mutigen poetischen Momente Ståhlbergs zeigen, wie kraftvoll Mehrsprachigkeit als Ressource in der lyrischen Kommunikation eingesetzt werden kann. Die Studierenden identifizierten mit Hilfe von vielen Wörterbüchern und online-Übersetzungsprogrammen zunächst die sprachliche Herkunft aller Wörter eines Gedichtes und ermittelten danach ihre primären Bedeutungen. In einem dritten Schritt wurden die textnahen Bedeutungen der Sätze rekonstruiert, um schließlich mit der literarischen Übersetzung zu beginnen. Auch der vierte Schritt, nämlich die Verfeinerung der literarischen Übersetzung, wurde in mehreren Durchgängen vollzogen, und wie immer auch hier mit der vollen Unterstützung der Autorin. Zu den ersten vier Schritten der Übersetzung einiger der Gedichte siehe Anhang 3. Bis die endgültige literarische Version erarbeitet wurde (siehe oben unser Motto), mussten noch mehrere »Reifungsrunden« durchlaufen werden. Tab. 1 veranschaulicht die sechs zentralen Arbeitsschritte im Bielefelder Übersetzungslabor am Beispiel von Hans Brinkmann und Sabira Ståhlberg.

Tabelle 1: Schritte 1–6 anhand der Projekte zu Hans Brinkmann und Sabira Ståhlberg

Schritte	Hans Brinkmann (aus dem Deutschen in weitere neun Sprachen)	Sabira Ståhlberg (aus mehrsprachigen Gedichten ins Deutsche)
A1	Einführung in die erste Phase, Arbeitsaufteilung	Einführung in die erste Phase, Arbeitsaufteilung
A2	Kommentare einzelner Gedichte abgleichen, Treffen mit dem Autor	Interlineare Übersetzungen anfertigen, Konsultationen mit der Autorin
A3	Kommentare fertigstellen und den Übersetzerinnen schicken	Erste literarische Übersetzungen fertigstellen
B1	Einführung in die zweite Phase, Arbeitsaufteilung	Einführung in die zweite Phase, Arbeitsaufteilung
B2	Besprechung der Übersetzungen	Literarische Übersetzungen fertigstellen
B3	Endversion, Nachwort, Vorbereitung und Durchführung der Lesung	Vorbereitung und Durchführung der Lesung
Parallele Möglichkeiten	Layout begleiten, Korrektur lesen	Layout, Korrektur und Druckbegleitung

Eine ähnlich einzigartige Erfahrung war die Übertragung von Inger-Mari Aikios 2014 erschienenem bilingualen Band *Beaivvás čuohtká gaba/Aurinko juo kermaa* (Nord-samisch und Finnisch), die im Wintersemester 2016/2017 und im Sommersemester 2017 erfolgte. Für die Übersetzung dieses Buches nahmen einige Studierende an einem begleitenden samischen Sprachkurs teil, um die originalen samischen Kurzgedichte direkt ins Englische zu übersetzen. Das Team um die Finnischdozentin Sanna Grund hingegen arbeitete vom Finnischen ins Deutsche. Aufgrund der Bilingualität der Originalausgabe griff die Gruppe B^{ie} daher auf zwei weitere verwandte Sprachen zurück, nämlich auf Englisch und Deutsch mit den jeweiligen Titeln *Sahne für die Sonne/Cream for the Sun*, erschienen 2018 im Schiler Verlag. Dieser Veröffentlichung ging die Übersetzung und Herausgabe der samischen Texte auf Deutsch unter dem Titel *Die Sonne leckt Sahne* voraus (hochroth Bielefeld, 2016).

5. Die Frankfurter Buchmesse 2019 und Folgepläne

Während die bereits erwähnte Frankfurter Buchmesse 2014 mit Finnland als Gastland dem Start des Übersetzungslabors einen enormen Schub verlieh, motivierte der Gastauftritt Norwegens auf der Frankfurter Buchmesse 2019 die Gruppe B^{ie} zu

neuen Unternehmungen. Dabei stand die Vermittlung samischer Literatur im Mittelpunkt. Einige Übersetzungen konnten im Rahmen des Unterrichts, so die Übersetzung der Dramen von Sara Margrete Oskal, *Voll die Rasselbande*, in Angriff genommen werden, andere entstanden über Kooperationen, wie z.B. die Übersetzung des Dramas, mit dem sich das Norwegische Theater präsentierte.³ Anlässlich des norwegischen Gastauftritts entstand auch die über 500-seitige samisch-deutsche Lyrikanthologie *Worte verschwinden, fliegen zum blauen Licht*. Für das Buchmessenereignis wurde auch die zweite Auflage von Veli-Pekka Lehtolas Buch über die samische Kultur, *Traditionen im Wandel*, vorbereitet. Für die kommenden Jahre sind nicht nur weitere Übersetzungen und konkrete interkulturelle Literaturvermittlung geplant, sondern auch internationale Workshops und Konferenzen zu den Themen Mehrsprachigkeit und Code-Switching in literarischen Texten.

Zu den neuesten Veröffentlichungen der Gruppe B^{ie} zählt eine Lyrikauswahl von Dennis Maloney, einem amerikanischen Dichter und Verleger, mit dem Titel *Some Windows/Einige Fenster*, in dem die ursprünglich zwölf englischsprachigen Gedichte ins Französische, Italienische, Slowakische, Spanische, Ungarische (von anderen Übersetzerinnen) und Deutsche (von Gruppe B^{ie}) vollständig übersetzt wurden, dazu einige Gedichte auch ins Chinesische, Bulgarische, Japanische, Koreanische und Sanskrit. Das Konzept des Bandes entwickelte Tzveta Sofronieva, die ebenso wie Schlosser und Stählberg eine ständige Beraterin der Gruppe ist. Bei dieser mehrsprachigen Veröffentlichung hat die Gruppe B^{ie} nur die deutschen Gedichte übersetzt und das Layout übernommen (dank Tatjana Krzemien). Derzeit arbeitet das Übersetzungslabor an der Übertragung von Sabira Stählbergs Essayband *Das bunte Buch*, dessen Erscheinen für das kommende Jahr bei Bokpil in Helsinki erwartet wird.

6. Was durch die Übersetzungsprojekte gelernt wurde

Von Beginn an hatte es sich die Gruppe B^{ie} zur Aufgabe gemacht, ästhetisch herausragende Texte der sogenannten kleinen Literaturen einer größeren literarischen Öffentlichkeit zu erschließen, d.h. den aktuellen literarischen Horizont zu erweitern. Unsere ersten, 2014 erschienenen Bücher, konnten dank der engagierten Mitarbeit aller Beteiligten und der aktiven Unterstützung einiger Kollegen – genannt sein sollen an dieser Stelle die Finnischdozentin Sanna Grund, die Literaturübersetzerin Christine Schlosser und der Verleger und Wissenschaftler Michael Riessler

3 Vgl. die Webseite: <https://norway2019.com/en/events/das-sami-national-theatre-beaiv-as-sntb-feiert-im-museum-angewandte-kunst-die-deutschlandpremiere-von-johan-turi> (08.08.2021)

sowie stellvertretend für die Studierenden Tatjana Krzemien, Florian Polkowski, Jana Polenz, Catharina Krallmann, Katrin Merz, Adrianna Blakqori und Laura Hansen – und nicht zuletzt von FILI (Finnish Literature Exchange, Helsinki) und NORLA (Norwegian Literature Abroad) entstehen. Dabei hatten die Studierenden die Gelegenheit, alle Vor- und Nachteile von Projektarbeit zu erleben, aber auch die Früchte ihrer Arbeit zu genießen.

In Übereinstimmung mit den eingangs von Reuter (2018: 29) erwähnten Gelinungsbedingungen bestand ein großer Vorteil der Projektarbeit darin, dass in den Seminaren solche Ziele gesetzt wurden, die tatsächlich auch Schritt für Schritt erreicht werden konnten. Im Ergebnis entstanden durch die einzelnen Übersetzungs- und Korrekturarbeiten vollständige Manuskripte, die nach terminologischer, stilistischer und formaler Vereinheitlichung an die Verlage geschickt wurden. Die meist nach kurzer Frist veröffentlichten Werke wurden auf Universitäts- und anderen Lesungen (regionale, nationale und manchmal internationale) gefeiert. Studierende traten bei diesen Veranstaltungen als Öffentlichkeitsarbeiter, Vorleser, Moderatoren oder Interviewpartner auf. Diese Möglichkeiten boten ihnen die Chance, sich sowohl in verschiedenen Arbeitsbereichen des literarischen Feldes zu erproben als sich auch für den entsprechenden Arbeitsmarkt zu professionalisieren.

Bei Beginn der Projekte stießen die Studierenden beim Übersetzen auf eine Reihe von Herausforderungen. Sie mussten Texte verstehen, die in ganz anderen kulturellen Kontexten verortet waren und die sie in ihrem Fachstudium nicht kennengelernt hatten. Dies erforderte umfassende Lektüren und Recherchen. Gleichzeitig mussten die einzelnen übersetzten Kapitel miteinander harmonisiert werden. Die Studierenden mussten das gesamte Arbeitsaufkommen auf Paare und Kleingruppen verteilen und sich gegenseitig beim Übersetzen und Korrekturlesen unterstützen. Jeder, der mit der Arbeit in Verzug geriet, drohte den Fortschritt der Gruppe zu behindern. Manchmal war es unmöglich, Saumselige zu kontaktieren, weshalb deren Arbeit in Extraschichten von den projekttreuen Studierenden nachgeholt werden musste. Diejenigen allerdings, die die Projektarbeit erfolgreich abschlossen, erhielten nicht nur eine gebührende Anzahl von Kreditpunkten, sondern wurden namentlich im Vor- oder Nachwort des jeweiligen Buches aufgeführt, wobei denjenigen, die das Projekt besonders aktiv mitgetragen hatten, darüber hinaus namentlich für ihren Einsatz gedankt wurde.

Wie die lange Veranstaltungsliste beweist (siehe Anhang 4), waren mehrere Autoren an der Universität Bielefeld zu Gast, haben Lesungen vor öffentlichem Publikum gehalten oder online mit den Studierenden gearbeitet. So haben die Autorinnen und Wissenschaftlerinnen Sabira Ståhlberg, Tzveta Sogfronieva und Jennifer Kwon Dobbs die Gruppe B^{ie} mehrmals besucht und nicht nur über Literatur, sondern auch über sprachliche und interkulturelle Kompetenzen diskutiert und sogar das kreative Schreiben der Studierenden gefördert.

Neben den seminarweise durchgeführten Übersetzungsprojekten wurden auch zahlreiche Einzelarbeiten erstellt, wie z.B. der Lyrikband des samischen Autors Niillas Holmberg von Katrin Merz (hochroth Bielefeld 2017), der literarische Übersetzungsband der indischen Malerin und Dichterin Jyotika Sehgal (Lecti Book Studio 2018) oder die Übersetzung des Dramas *Turi*, verfasst von Gunnar Gjengset und Harald Gaski (Samica 2019) — beide Werke mitübersetzt von Tatjana Krzemien. Studierende konnten sich auch als Mitherausgeber oder selbstständige Herausgeber erproben, z.B. Adriana Blanqori bei dem Band von Hans Brinkmann und Florian Polkowski beim Band von Riina Katajavuori. So übersetzte die Studentin Catharina Krallmann nicht nur ein samisches Drama aus dem Englischen (Nils-Aslak Valkeapää: *Der Frosthaarige und der Traumseher*, im Druck), sondern arbeitete auch als Englischlektorin in zwei benachbarten Projekten mit (*Endangered Literature, Multiculturalism and multilingualism in the Finno-Ugric Literatures*). Die engagierten Studierenden Florian Polkowski, Jana Polenz und Tatjana Krzemien gründeten 2016 einen von den Aktivitäten der Gruppe B^{ie} völlig unabhängigen Verlag. Der Verlag *hochroth Bielefeld* ist bis heute eine der aktivsten Dependancen der hochroth-Verlagskette, ihre Arbeit wurde 2021 mit der Verleihung des Deutschen Verlagspreises gewürdigt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass alle Studierenden, die motiviert und engagiert an Projekten des Bielefelder Übersetzungslabors mitgewirkt haben, sich durch exemplarisches Lernen in die Grundfragen des literarischen Übersetzens einarbeiten und publikationsreife Übersetzungen anfertigen konnten. Je nach Motivation und Lebensentwurf konnten sie sich darüber hinaus für eine neben- oder hauptberufliche Tätigkeit im Literaturbetrieb professionalisieren.

Literatur

- Brinkmann, Hans (2016): Der Tag, an dem der Kalender zurückkehrt. Chemnitz.
- Das Sámi National Theatre Beaivváš (SNTB) feiert im Museum Angewandte Kunst die Deutschlandpremiere von Johan Turi, Press release, Okt. 2019; online unter: <https://norway2019.com/en/events/das-sami-national-theatre-beaivvas-sntb-feiert-im-museum-angewandte-kunst-die-deutschlandpremiere-von-johan-turi> [Stand: 08.08.2021].
- Finnland. Cool. Press release, 11. Okt. 2014; online unter: <http://finnlandcool.fi/finnland-cool-exceeds-all-expectations/> [Stand: 08.08.201].
- Körkkö, Helmi-Nelli (2017): FINNLAND.COOL. – zwischen Literaturexport und Imagepflege. Eine Untersuchung von Finnlands Ehrengastauftritt auf der Frankfurter Buchmesse 2014. Vaasa; online unter: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-742-2.pdf [Stand: 08.08.2021].
- Reuter, Ewald (2018): Lehrforschung und mehrsprachige Arbeitskommunikation. Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Steigerung professioneller Kompe-

tenzen. In: Liisa Kääntä/Mona Enell-Nilsson/Nicole Keng (Hg.): Työelämän viestintä, Arbetstlivskommunikation, Workplace Communication, Kommunikation im Berufsleben. VAKKI-Symposium XXXVIII, 8.–9.2.2018. Vaasa, S. 23–34; online unter: www.vakki.net/publications/2018/VAKKI_Reuter.pdf [Stand: 08.08.2021].

Reuter, Ewald (2016): Finnland.Cool – Kann man durch Literaturexport erfolgreich ›Nation Branding‹ betreiben? In: *Triangulum. Germanistisches Jahrbuch für Estland, Lettland und Litauen* 21. Vilnius, S. 595–594.

Stählberg, Sabira (2017): *Polyglorica*. Bielefeld.

Anhang 1: Veröffentlichte oder unter Beteiligung der Gruppe B^{ie} entstandene Werke

Abkürzungen

Ü.: Übersetzung der Gruppe B^{ie}
mÜ.: Mitübersetzung der Gruppe B^{ie}
L.: Lektorat der Gruppe B^{ie}
Hg.: Herausgegeben von der Gruppe B^{ie}
eB.: eigener Beitrag der Gruppe B^{ie}
ZPr.: Zweigprojekt
mA.: mehrsprachige Ausgabe

1. *Invasion Paradies. Lesebuch über die Möglichkeiten, Finne zu sein. Ein multikulturelles Plädoyer*. Budapest: Pluralica 2014. (Ü., Hg., eB.).
2. Nils-Aslak Valkeapää: *Grüße aus Lappland*. Samica, Vol. 1. 2014 (Ü.)
3. Veli-Pekka Lehtola: *Die Sámi. Traditionen im Wandel*. Oulu: Puntsi 2014. (Ü.)
4. Rauni Magga Lukkari, Inger-Mari Aikio-Arianaick: *Erbmütter–Welttöchter*. Übers. Christine Schlosser. Chemnitz: Eichenspinner 2014. (ZPr.)
5. Maailma kotona. Kohtaamisen opas. Hg. Johanna Domokos, Sanna Grund, Heidi Grönstrand, Hanna-Leena Nissilä, Sabira Stählberg, Gruppe B^{ie}. Varna/Helsinki: Lecti Studio 2016. (Hg., mA., mÜ.)
6. Inger-Mari Aikio: *Die Sonne leckt Sahne*. Bielefeld: hochroth 2016. (Ü., Hg.)
7. Hans Brinkmann: *Der Tag, an dem der Kalender zurückkehrt*. Chemnitz: Eichenspinner 2016. (mÜ., Hg., mA.).
8. Tzvetta Sofronieva: *Anthropozene*. Bielefeld: hochroth, Translingual, Vol. 1, 2017. (ZPr., Hg.)
9. Sabira Stählberg: *Polyglorica*. Bielefeld, hochroth, Translingual, Vol. 2, 2017. (Ü., Hg.)
10. Sabira Stählberg: *Polyglorica+*. Varna/Helsinki: Lecti Book Studio 2017. (Ü.)

11. Niillas Holmberg: Der dem Wind auf dem Schoß sitzt. Gedichte. Übers. Katrin Merz. Bielefeld: hochroth 2017. (ZPr., Ü.)
12. Jyotika Sehgal: to reach you I dream/um dich zu erreichen, träume ich. Übers. Tatjana Krzemien und Lea Salmon. Varna/Helsinki: Lecti Book Studio 2018. (ZPr., Ü., mA.)
13. Inger-Mari Aikio: Sahne für die Sonne/Cream for the Sun. Berlin: Schiler 2018. (Ü., mA., Hg.)
14. Johanna Domokos: Endangered languages. Budapest: L'Harmattan-Károli Books 2018. (ZPr., L.) Lektoriert von Catharina Krallmann.
15. Veli-Pekka Lehtola: Die Sámi. Traditionen im Wandel. 2. Ausg., Oulu: Punts 2019. (Ü.)
16. Sara Margrethe Oskal: Voll die Rasselbande. Bielefeld: hochroth, Performativ, Vol. 1, 2019. (Ü.)
17. Gunnar Gjengset & Harald Gaski: Turi. Ein Bühnenstück mit einem Joik von Áilloš. Übers. Anna-Sophia Mäder und Tatjana Krzemien. Samica 5, 2019. (ZPr., Ü.)
18. Worte verschwinden fliegen zum blauen Licht. Samische Lyrik von Joik bis Rapp. Hg. Johanna Domokos, Michael Riessler, Christine Schlosser. Übers. Christine Schlosser. Samica 4, 2019. (ZPr., mA., Hg.)
19. Sisinukke Kosola: .tik. Eine Studie über die Marginalität der Menschlichkeit. Übers. Sanna Grund und ihre Studierenden. Bielefeld: hochroth 2019. (Ü.)
20. Ahmed Zaidan: Polarlicht aus Mossul. Damit das, was geschah, nicht wieder geschieht, schreibe ich. Übers. Lea Salmon. Bielefeld: hochroth 2019. (ZPr., Ü.)
21. Multilingualism and multiculturalism in Finno-Ugric literatures. Wien, FUSA. Vol. 9, 2020. (ZPr., L.) Lektoriert von Catharina Krallmann.
22. Jennifer Kwon Dobbs: Necro Citizens. Bielefeld: hochroth, Translingual, Vol. 3.1, 2020. (Hg.)
23. Jennifer Kwon Dobbs: Nekrobürger. Bielefeld: hochroth, Translingual, Vol. 3.2, 2020. (Hg., Ü.)
24. András Visky: Julia, oder Gespräche über die Liebe. Bielefeld: hochroth, Performativ, Vol. 2, 2021. (ZPr., Hg.)
25. Dennis Maloney: Some Windows/Einige Fenster. Bielefeld: hochroth 2021. (Ü., mA.)
26. Sabira Stahlberg: Die bunte Sprache. Helsinki: Colorit 2022. (Ü.)

In Vorbereitung

27. Nils-Aslak Valkeapää: Der Frosthaarige und der Traumseher. Übers. von Catharina Krallmann, Bielefeld: hochroth 2023. (ZPr., Ü.)
28. Sabira Stahlberg: Das bunte Buch. Helsinki: Colorit 2023. (Ü.)

Anhang 2: Bescheid vom Amt – Studentische Erläuterungen für die professionellen Übersetzerinnen

Quellentext

Der abgesägte Lauf
meines Lebens wird
als Tatwaffe
ausgeschlossen ...

Stein vom Herzen?
Fallen lassen?
Lieber nicht
in die Hand.

Lieber nicht
fallen lassen.
Auf den Fuß
lieber nicht.

ERLÄUTERUNGEN: empfohlene Übersetzungen sind unterstrichen, Kommentar
des Autors (zusätzlich) kursiv

Bescheid: Bescheid, amtlicher Brief, Benachrichtigung, Schreiben (oft mit negativem Gefühl verbunden)

Amt: Staatliche Institution, Behörde, Dienststelle, offizielle Stellung im Staat mit bestimmten Verpflichtungen

abgesägter Lauf: Schrotflinte, *besseres Verständnis*

Lauf meines Lebens: Lebenslauf, Lauf des Lebens (Wettkampf, Herausforderung, Reihe von Ereignissen im Leben)

Tatwaffe: ungewiss, wessen Tat, Schreibtischtäter? *Entlastung durch den Bescheid*

Stein vom Herzen: Metaphorische Erleichterung, Erlösung von einer Last (hier kann, falls vorhanden, die Symbolik des *Stein vom Herzen* direkt übernommen werden)

Fallen lassen in die Hand: Glück fällt einem in die Hand, zufällig in die Hand gefallen, *lass ich es fallen? Ich mache lieber nichts und lasse es auf mich zukommen (Empfindungen des Lesenden)*

Gesamtkommentar zu Strophe 1: *langsames Lesen des Bescheids, der Lesende versteht es nicht ganz → Texte von Ämtern sind meist kompliziert geschrieben*

Gesamtkommentar zu Strophe 2 + 3: *Ohnmachtssituation, der Lesende ist unsicher, hilft es oder schadet es? Soll ich etwas tun oder nicht?*

Für weitere Fragen stehen die Studierenden TOBIAS und JANA zur Verfügung.

Anhang 3:
Schritte bei der Übersetzung von Sabira Ståhlbergs *Mål lös*,
übersetzt von ISABELL (kursive Hinweise von der Autorin)

1st version (identify the languages used in the source text)	2nd version (translate the segments word by word/interlingual translation)
Mål lös [Swedish] Language loss [English] ich bin der Sprache los [German] alla språk [Swedish] are gone [English] no [English] sõna [Estonian] миний тархинд [Mongolian] без кислород [Bulgarian] Speech less [English] there [English] är [Swedish] not less [English] талк [Cyrillic English] sans [French] words [English] sanat [Finnish] am pierdut [Romanian] не мога да намеря [Bulgarian] find [English] söka [Swedish] perii [Latin] думаю [Russian] Gehirnsiz [German, Turkish] no: [English] şekersiz [Turkish] demain [French] minulla on [Finnish] ord [Swedish] if [English] hauhā [Maori]	[Sprach-/Gespräch-/Ziello]s [Sprachverlust] [ich bin in der Sprache los] [alle Sprachen][sind weg] [keine] [Worte][in meinem Gehirn] [ohne Sauerstoff] [Sprachlos/weniger Rede] [es][gibt/sind][nicht weniger Sprechen/Gespräch] [Unterhaltung] [ohne][Worte] [die Worte][ich habe verloren] [ich kann nicht finden] [finde(n)] [suchen] [ich bin verloren] [ich denke] [gehirnlos/ohne Gehirn] [nein] [ohne Zucker] [morgen] [ich habe][Wörter] [wenn][Kohlendioxid/Sauerstoff]

3rd version (Turn it into a text by inserting small explanatory elements, like conjunctions, <i>have</i> or existential verbs)	4th version (literary version: make it sound like a wonderful poem)
Sprach los Gesprächslos <i>Bei</i> Sprachverlust bin ich der Sprache los. Alle Sprachen sind weg. Es gibt keine Worte in meinem Gehirn. Ohne Sauerstoff Ohne Rede/<i>Weniger Rede</i> <i>(trotzdem)</i> ohne Worte <i>gibt es nicht weniger Gespräch.</i> Die Worte <i>habe ich verloren</i>, kann ich nicht finden, ich <i>suche, ich bin verloren</i> <i>Ich denke</i> <i>ohne Gehirn.</i> Nein: Ohne Zucker habe ich morgen (<i>wieder</i>) Worte, <i>falls es Sauerstoff gibt.</i>	Sprachlos Gesprächslos ... Bei Sprachverlust Bin ich die Sprache los. Alle Sprachen sind weg, Es gibt keine Worte in meinem Gehirn. Ohne Sauerstoff Ohne Rede Gibt es nicht weniger Gespräche Ohne Worte. Ich habe die Worte verloren, Suche doch kann sie nicht finden, bin verloren Ich denke Ohne Gehirn. Nein: Ohne Zucker Morgen habe ich Worte, falls es Sauerstoff gibt.

Anhang 4: Ausgewählte Veranstaltungen der Gruppe B^{ie}

Abkürzung

FSZ: Fachsprachenzentrum Universität Bielefeld

UB: Universität Bielefeld

- Nov. 2013: Besuch der Übersetzungswissenschaftlerin und Übersetzerin Eleni Adrianopoulou im Seminar der Gruppe B^{ie}
Juli 2014: Nacht der Klänge 2014/Zentrum für Ästhetik. Mehrsprachige performance der Gruppe B^{ie} im Hörsaal Eo-200.
- Sept. 2014: Sanna Grund und ihre Studierenden stellen *Invasion Paradies* im Buchladen Verl vor.
- Okt. 2014: Frankfurter Buchmesse 2014 (Ehrengast Finnland), sechs Veranstaltungen mit Sabira Ståhlberg, Rauni Magga Lukkari, Inger-Mari Aikio und Gruppe B^{ie} unter der Leitung von Sanna Grund und Johanna Domokos
- Nov-Dez. 2014: Drei Lesungen von *Invasion Paradies* in der Region Ostwestfalen-Lippe unter die Leitung von Sanna Grund
- Nov. 2014: Buchpräsentation und Lesung mit Dr. Sabira Ståhlberg, FSZ, UB
- Nov. 2014: Lesenacht der Universitätsbibliothek 2014, Zentrum für Ästhetik, FSZ, UB. Mehrsprachige Lesung mit Gedichten und kurzen Textauszügen aus den Büchern der Gruppe B^{ie}
- April 2015: Gastvortrag von Prof. Ewald Reuter der Universität Tampere, FSZ, UB
- Mai 2015: Skypegespräch mit der finnischen Mitherausgeberin des Buches *Maalima kotona*, Dr. Heidi Grönstrand, von der Universität Turku, FSZ, UB
- Juli 2015: Buchpremiere und mehrsprachige Lesung und Lyrikinstallation mit der mehrsprachigen Autorin Tzvetia Sofronieva, FSZ, UB
- Okt. 2015: Mehrsprachige Lesung mit dem Autor Rajvinder Singh, FSZ, UB
- Nov. 2015: Lesung mit dem Autor und Übersetzer Klaus Jürgen Liedtke, ausgestellte Bilder von Hanna Sjöberg, FSZ, UB
- Dez. 2015: Buchpremiere *Tag, an dem der Kalender zurückkehrt* mit dem Autor Hans Brinkmann
- Jan. 2016: Lesung, Workshop und Vortrag von Dr. Jennifer Kwon Dobbs, St. Olaf College, USA, FSZ, UB
- Juni 2016: Mehrsprachige Lesung mit dem Autor Rajvinder Singh, FSZ, UB
- Juni 2016: *Das Haus als Partitur*, Lesung aus Inger-Mari Aikios Gedichtband *Die Sonne leckt Sahne* mit Tatjana Krzemien, Cello: Willem Schulz

- Juli 2016:** Internationaler Workshop *Endangered languages and their literatures*, FSZ, UB
- Sept. 2016:** Buchmesse Turku, Präsentation der Bücher *Maailma kotona* und *Erbmütter-Welttöchter*
- Okt. 2016:** Präsentation *Maailma kotona* auf der Buchmesse Helsinki
- Okt. 2016:** Präsentation des Buches *Erbmütter-Welttöchter* zusammen mit den Autorinnen Rauni Magga Lukkari und Inger-Mari Aikio. Moderation: Johanna Domokos. Buchmesse Turku
- Jan. 2017:** Lesung, Workshop und Vortrag von Dr. Jennifer Kwon Dobbs, St. Olaf College, USA, FSZ, UB
- Juli 2017:** Lesung mit Tzvetta Sofronieva aus *Anthropozene* und Dennis Maloneys *Eine leere Tasse/Empty Cup*, FSZ, UB
- Nov. 2017:** *Suomi 100 – Mehrsprachigkeit in Finnland*. Tagung in Koop. mit der Fennistik, Universität Köln und Gruppe B^{ie}, FSZ, UB
- Jan. 2018:** Lesung, Workshop und Vortrag von Dr. Jennifer Kwon Dobbs (St. Olaf College)
- Sept. 2018:** »Das Joiken kennen lernen«. Arktischer Folk und samische Lyrik mit dem Duo Niillas Holmberg & Roope Mäenpää in der UB, organisiert von der Gruppe B^{ie} und der Deutsch-Finnischen Gesellschaft Ostwestfalen-Lippe
- Jan. 2019:** Buchpremiere und Lesung *Necro Citizen/Nekrobürger* mit der Autorin Jennifer Kwon Dobbs, FSZ, UB
- Sept. 2019:** Finissage der Ausstellung *Der Mensch im Werk von Peter August Böckstiegel*, Museum PAB Werther mit einem Vortrag von Dr. habil. Johanna Domokos sowie Buchpremiere *Voll die Rasselbande* mit einer Performance der samischen Künstlerin Sara Margrethe Oskal und der Gruppe B^{ie} (Tatjana Krzemien, Laura Hansen, Ulrich Dausendschön-Gay)
- Okt. 2019:** Vorstellung der Anthologie *Worte verschwinden fliegen zum blauen Licht* zusammen mit den Herausgeberinnen und einigen Autoren (Niillas Holmberg, Synnøve Persen, Harald Gaski). Moderation: Christine Schlosser, Michael Riessler, Johanna Domokos. Frankfurter Buchmesse (Ehrengast Norwegen)
- Nov. 2019:** Mehrsprachige Performance der Gruppe B^{ie} mit Inger-Mari Aikio *Sahne für die Sonne/Cream for the Sun* in der Unihalle der UB mit musikalischer Untermalung durch Willem Schulz
- Jan. 2020:** Mehrsprachige Lesung mit drei Autorinnen der Gruppe B^{ie} (Jennifer Kwon Dobbs, Tzvetta Sofronieva, Niillas Holmberg) in der Stadtbibliothek Bielefeld
- März 2020:** *Julia, oder Gespräche über die Liebe*, Buchpremiere mit dem Autor András Visky, FSZ UB

- Nov. 2020:** Zoomgespräch mit Tzveta Sofronieva über multilinguale Dichtung, FSZ, UB
- Mai 2021:** Zoomgespräch mit Dr. Sabira Ståhlberg über Code-switching im English/Multilingualism Kurs, FSZ, UB
- Juni 2021:** Zoomgespräche mit Dr. Marianna Deganutti über latente Mehrsprachigkeit im English/Multilingualism Kurs, FSZ, UB
- Nov. 2021:** Vier online-Workshops mit internationalen mehrsprachigen Autorinnen und Forscherinnen: *Latent multilingualism and zero-degree code-switching in contemporary literature*. Organisiert von der Gruppe Bie und der Goethe Universität, Frankfurt am Mai
- Sept. 2022:** (in Vorbereitung): *Code-Switching in the Arts* interdisziplinäre online-Tagung organisiert von der Universität Bielefeld, der Goethe Universität Frankfurt, der Károli Universität Budapest, der Belgrad Universität und der Babes-Bolyai Universität Cluj-Napoca

Stadtführer in wechselhaftem touristischem und pädagogischem Umfeld

Hajo Bopst

Abstract: *Despite various »Black Swan« events in the past decades (natural disasters, political troubles, epidemic threats (!), economic uncertainties), the tourism sector has always shown a strong resilience and is positioned to pursue its career as the »Future industry of the 21st century«. Tourism is a good indicator of the human desire and determination to survive and recover from all the above cited catastrophes – by traveling. Germany offers the biggest amount of published material worldwide that deal with traveling. Printed city guides vary greatly, as they need to meet many different readers' interests or needs and compete in being helpful campaigns. They are generally edited every two years, with their content and appearance being constantly brought up to date and offering high comfort in reading, unlike digital support. The article takes examples from research-based academic projects on city guides done by international German philology students in Heidelberg and Germersheim (Germany), Kaunas (Lithuania), Volgograd (Russia) and Antananarivo (Madagascar). The students were supposed to write their own city guides, mostly titled »From students for students«. Their work consisted of achieving the following steps (all together and/or in small groups): consider personal touristic interests / analyze different summaries of city guides; evaluate publishers' recommendations and guidelines; gather information, make a choice among the sightseeing, gastronomy, leisure and other touristic offers of »their« city (and often assemble city walks); alternate writing, discussing and rectifying each group's contribution, modifying the content & style to be as tourist-friendly as possible; finalize the editorial work (laying out and finding funds for printing and publishing a leaflet, brochure or book); describe the contents and the course of the project in written reports. The projects boosted both research skills and occupational qualifications via a highly motivating task. All students ran through a scientifically based organization of information and data, which they had to balance with their own views, the given type of text and the presupposed target group.*

Keywords: *research-based academic projects; city guides; city walks; international German philology students; scientifically based organization of information and data; contents and style of tourism texts*

1. Tourismus vor und unter Corona

»Der moderne Tourismus ist eine Welt für sich [...] und durchdringt die Welt.«
(Bausinger 1991: 344; Hervorhebung HJB).

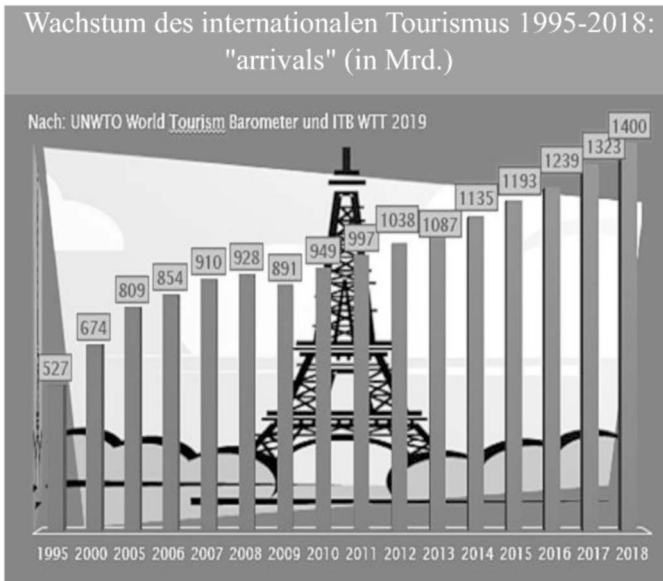
Viele der folgenden Formulierungen – sofern nicht Zitate – sind versuchsweise ins »raunende« Präteritum gestellt, wie in einem Science-Fiction-Rückblick. Es klingt, als seien die damit beschriebenen Geschehnisse und Sachverhalte in einer anderen Zeit vorgefallen...

... Reisen und Tourismus waren nicht auf sich selbst beschränkt. Sie reichten längst über sich hinaus. Sie waren nicht nur Randerscheinungen unseres Daseins, nicht nur periodisch wiederkehrender Ausnahmezustand, aus dem wir jedes Mal wieder in unser »normales« Leben zurückkehrten.

Wir – die Bewohner des *global village* – waren alle in den weltweiten Tourismus eingebunden:

- als *Reisende*: 2018 war statistisch gesehen jeder 5. Erdbewohner grenzüberschreitend unterwegs; nicht erfasst waren dabei die mehr als 2 Mrd. Binnenreisenden (innerhalb eines Landes) und Reisende, die privat unterkamen (vgl. Mundt 2001: 12–18)
- als »*Bereiste*«: dieser von Tourismus-Kritikern verbreitete Terminus sollte Ausdruck dafür sein, dass die Bewohner der touristischen Zielländer (vor allem »armer« Länder) nicht Subjekt des touristischen Geschehens, sondern Leidtragende einer ihnen von außen auferlegten Entwicklung waren – nach der veröffentlichten Meinung aufgeklärter Kreise in den Entsender- und Empfängerländern (nachzulesen bei Autoren wie Ludwig/Has/Neuer 1995 passim).
- als *Tourismusbeschäftigte*: 2015 arbeiteten allein in Deutschland 2,92 Mio./6,9 % der Erwerbstätigen im Tourismus-Sektor – mehr als im Maschinenbau oder Einzelhandel (DTV 2021a: 4; vgl. auch: Deutscher Reiseverband 2017: 7; UNWTO Tourism Highlights 2017: 2).

Abb. 1: Grenzüberschreitende touristische Ankünfte



Eigene Darstellung nach: UNWTO World Tourism Barometer und ITB WTT 2019

Das Thema ›Reisen‹ war längst ein Schlüsselthema moderner Gesellschaften geworden; im globalen Maßstab war das »Zeitalter des Tourismus« (Simon Winchester, zit. in Gohlis 1995) angebrochen. Tourismus stand für »gelebte Globalisierung« (Opaschowski 2002: 195). Die ›weiße Industrie‹ hatte sich »zum größten Gewerbebezweig der Welt entwickelt. Sein Anteil am Weltwirtschaftsvolumen lag bei 10–15 %. Seit Mitte der 80er Jahre [wuchs] der Tourismus schneller als die übrige Weltwirtschaft« (Sanftenberg 1998: 4), der Tourismus war »Jobmotor und Wirtschaftskraft« (DTV 2021a: 4). Der langjährige durchschnittliche Umsatz-Zuwachs im Tourismus lag *über* dem Zuwachs der übrigen Weltwirtschaft (4–5 % gegenüber 2–3 % (vgl. UNWTO Highlights 2019). Tourismus schaffte nicht nur weltweit über 10 % aller Arbeitsplätze, er stellte auch eine bedeutende Steuereinnahmequelle dar. 11 % aller Verbraucherausgaben, 7 % aller öffentlichen Investitionen und 11 % aller Kapitalinvestitionen [entfielen] auf ihn.« (Sanftenberg 1998: 4)

Mehr und mehr hatte sich über lange Zeit »die strenge Zweckhaftigkeit des Reisens zu lockern« begonnen, hatte das Reisen seine »externe Motivation«, seinen nachgelagerten Zweck (Handel, Eroberung usw.) verloren. Die Reise »an und für sich« war zu einem Wert geworden (Enzensberger 1962: 154; vgl. auch Herdin/Luger

2001: 7). Die rechtliche Sicherung des bezahlten Urlaubs, der gewachsene Wohlstand bis hin zur »Sättigung alltäglicher Konsumbedürfnisse« und zur Entstehung eines gehobenen Reise-Bedürfnisses, seine Be-Werbung in den Medien, die allgemeine »Entwicklung von einer Erwerbs- und Arbeitsgesellschaft zu einer Freizeit- und Erlebnisgesellschaft« (Mundt 2001: 64) und die neben Bildungs- und Erwerbsphase sich immer weiter ausdehnende 3. Lebensphase der »Muße« ließen Urlaub und Reisen zu Zeiten der jetzt lebenden Generationen zu einer anerkannten und immerhin von mehr als 2/3 der Deutschen regelmäßig ausgeübten Lebensaktivität werden (vgl. Mundt ebd.: 76–92).

Die »Demokratisierung des Tourismus« (Slogan des Neckermann-Konzerns, 1960-er Jahre) stand gleichermaßen für den Schlachtruf der globalen Tourismus-industrie und -politik wie für den individuellen Anspruch von Freizeitnomaden allerorten. Reisen wurde als Grundrecht angesehen, eingefordert (Montagsdemonstrationen 1989), praktiziert (zumindest in den »reichen« Ländern der nördlichen Erdhalbkugel) und löste Reiseströme bis hin zum mancherorts wohl oder übel etablierten Massentourismus aus. Spiegelbildlich dazu wurde dem rasant gestiegenen Reisebedürfnis der Weg bereitet oder ihm nachgekommen durch eine Tourismus-Industrie, deren weltwirtschaftliche Bedeutung sich in Kennzeichnungen niederschlug wie »weltweite Wachstumsbranche Nr. 1, [...] Zukunftsindustrie des 21. Jahrhunderts« (Opaschowski 2002: 195). Der Tourismus-Sektor erwies sich damit als der »beständigste und dynamischste Wirtschaftsbereich, der in Zukunft [...] den Handel mit Industrie- und Energieprodukten übertreffen kann« (Opaschowski 2008: 351). Für 2017 ergab sich folgendes Bild von den Ankünften und Einnahmen im internationalen Tourismus:

Abb. 2: Touristische Ankünfte und Einnahmen weltweit 2017



Eigene Darstellung nach: UNWTO Tourism Highlights 2018

Das Lebensgefühl jedes Einzelnen, ihre/seine Befindlichkeit war bewusst oder unbewusst »reiseartig« geprägt, gleich, ob sie/er tatsächlich auf Reisen war oder sich an einem festen Ort aufhielt. Reisen strahlte unübersehbar auf Alltags-Tun und Denken aus. Was zeitlich scheinbar auf den einen Monat begrenzt war, in dem man eine jährliche Urlaubsreise machte oder in dem eine Tourismusregion ihre Hochsaison hatte; was sich räumlich scheinbar nur in *einer* Urlaubsdestination oder auf Deck eines Kreuzfahrtschiffes abspielte, griff längst in vielfacher Weise auf das Erwerbs-, Konsum- und Gefühlsleben über. Angesprochen seien nur: Wohnanlagen »mit mediterranem Flair« in der heimischen Umgebung; den Urlaub replizierende Freizeitparks und Tropenparadiese unter Glas; Beach-Partys auf künstlichen Stränden in Großstädten; das Mini-Urlaubs-Feeling, das jeder private Radiosender zu Beginn des Wochenendes beschwor u.a.m. Weder wollten Reisende während des übrigen Jahres auf das Urlaubsgefühl verzichten; noch wollten Bereiste und Touristiker*innen die touristischen Einrichtungen auf die Benutzung durch saisonale Gäste beschränkt sehen. Das Reisen wirkte im Alltag nach, so wie der Alltag mehr und mehr als ein ständiges Reisen erlebt wurde, als ständiges Mobilsein.

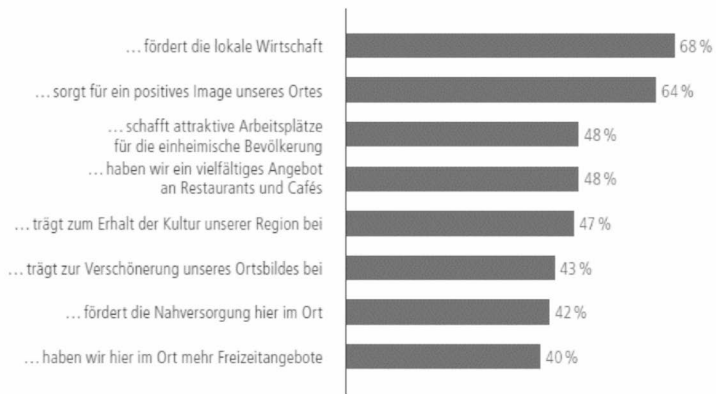
Als Touristik-Veranstalter und Touristik-Mittler, als Reisende und als Bereiste konnte man weite Blicke und Schritte in die Zukunft tun. Sofern man das Reisen als Gestaltungsmöglichkeit ernst nahm – seine wissenschaftliche Durchdringung wie auch seine institutionelle und individuelle Ausformbarkeit –, tat man weite Blicke

und Schritte in die Zukunft. Tourismus war zu einem Motor für politische, soziale, kulturelle, ökologische, geographische, ästhetische Entwicklung geworden. Tourismusakzeptanzbefragungen ergaben eine Vielzahl von wahrgenommenen positiven Effekten des Tourismus in der Bevölkerung:

Abb. 3: Befragung zur Tourismusakzeptanz 2020; n = 3.000

Wahrgenommene positive Effekte des Tourismus

Tourismusakzeptanz* der deutschen Wohnbevölkerung 2020



Quelle: DTV 2021a: 5

Tourismus vereinte die Hoffnung reicher und armer Länder auf sich. Kaum ein Land scheute vor den privaten und öffentlichen Investitionen zurück, um den Boden für den Tourismus zu bereiten bzw. auszuweiten und sich dessen Beschäftigungs- und Einkommensmöglichkeiten zu erschließen – so auch Deutschland, wo der Tourismus mehr zur Bruttowertschöpfung der deutschen Volkswirtschaft beitrug als etwa die Fahrzeugindustrie (vgl. DRV 2017: 7).

Auch für viele Auslandsgermanistiken gewann Deutsch neue Anziehungskraft. Tourismus wurde in Lehrpläne einbezogen, mit Blick auf Berufsfelder, in denen deutsche Reisende und mithin deutsche Sprache vielfältig auftreten (vgl. Reuter 2011: 4; Kelletat 2004: 152ff; Bopst 2011; Burov 2020).

Wissenschaftlich wurde Tourismus überwiegend als »Perspektivenwissenschaft« sondiert, d.h. pluri- und interdisziplinär beschrieben, verteilt auf verschiedene Fachrichtungen: »Soziologie, Psychologie, Geschichtswissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Rechtswissenschaft, Geographie oder auch die Pädago-

gik« (Artikel ›Tourismuswissenschaft‹ in Wikipedia). So standen für die einen »Angebot und Nachfrage von bzw. nach touristischen Produkten« im Mittelpunkt, andere befassten sich mit Reisemotiven, Reiseverhalten, Reisetypen usw. (ebd.; vgl. auch Mundt 2002 passim). Eine *eigene* Tourismuswissenschaft – wie ihn der in den 90-er Jahren aufgekommene Begriff suggerierte – war wissenschaftstheoretisch umstritten. Einigkeit bestand darin, Tourismus nicht einseitig einzelnen Fachrichtungen zu überlassen, sondern eher auf eine Bündelung der Sichtweisen, Einsichten und Wechselwirkungen hinzuarbeiten (Mundt 2002: Vorwort XIII).

Zurück zur Gegenwart.

In den zwei Jahren unter Corona ist sichtbar geworden, welchen Platz Tourismus gesellschaftlich, wirtschaftlich und kulturell einnimmt – und jetzt jäh und weitreichend zu verlieren droht.

Die Folgen der Corona-Pandemie sind einschneidend. Wirtschaftlich am längsten und schwersten betroffen ist der Tourismus, der seit über einem Jahr, vom Sommer 2020 abgesehen, nahezu stillsteht [...]. Jede Woche Stillstand kostete die Tourismusbetriebe allein von März bis Dezember 2020 etwa 1,8 Mrd. Euro an Umsatz. Die Folge ist eine existentielle Krise für viele Betriebe und Regionen. (DTV 2021b: 1)

Zunächst die »Schuldzuweisung«: »Die Akteure der globalisierten Welt, Menschen, die aus wirtschaftlichen oder *touristischen* Gründen Grenzen und Kontinente überqueren, [...] sind die ursprünglichen Verbreiter der Pandemie.« (Scherer 2020; Hervorhebung HJB).

Dann die sich daraus ergebenden Folgen:

- Einschränkungen des Reisens (2019>2020): -29 % Urlaubsreisen; -47 % Auslandsurlaube; -51 % Kurzurlaube; +22 % (!) Inlandsurlaube (DTV 2021: 15);

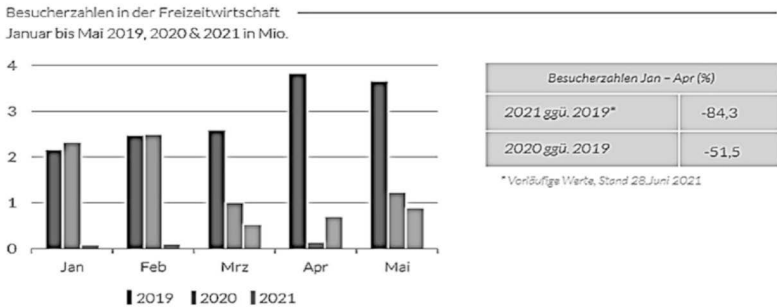
Abb. 4: Kurzurlaubsreisen und Urlaubsreisen der Deutschen 2019–2020



Quelle: DTV 2021a: 14

- Wegfall touristischer Angebote/Einnahmeverluste für touristischen Kernbereich (Reiseveranstalter, Reisebüros) und tourismusnahe und -nachgeordnete Sektoren:
 - Hotellerie: »Rekordtief bei den Übernachtungen« (2019>2020); deutschlandweit -40 %; Berlin -64 %; München -61,5 %; Gästeankünfte -48 %
 - Gastronomie und Veranstaltungen: »...gingen gegen »Null«
 - Freizeit- und Kultureinrichtungen: »nahezu kompletter Stillstand [...] zwischen Januar und April 2021 [...] noch dramatischer als 2020« (DTV 2021a und dwif Juni 2021)

Abb. 5: Besucherzahlen in der Freizeitwirtschaft 2019–2021



Quelle: dwif Corona-Kompass 2021

Gleichzeitig habe sich jedoch ein »positiver Einfluss der Lockerungsphasen (Sommer 2020)« und eine »schnelle Regenerationsgeschwindigkeit nach den ersten bundesweiten Lockerungen im Frühjahr 2021« gezeigt (dwif Corona-Kompass 2021).

Womit der Tourismus wieder einmal seine Widerstandsfähigkeit unter Beweis stellen könnte, wie schon in den nicht wenigen Krisen der vergangenen Jahre. Kein Ereignis hat die globalen Reiseströme bisher dauerhaft ins Stocken oder gar zum Erliegen bringen können. Zwar haben sich gerade zu Beginn des 21. Jahrhunderts bis dahin ungeahnte Bedrohungen aufgetan, die tatsächlich – vorübergehend – das Wachstum der Reisetätigkeit abschwächten, die Reiseausgaben bzw. touristischen Einnahmen sinken ließen und die Angst vor einer »Branchenflaute« schürten:

- Wellen terroristischer Anschläge seit dem 11. September 2001
- politische Unruhen bis hin zu Bürgerkriegen: Syrien, islamische Staaten Nordafrikas und des Mittleren Ostens, seit 2011
- Naturkatastrophen: Tsunami-Seefluten in Südostasien Ende 2004, Herbst 2009, Frühjahr 2011 (Fukushima); Erdbeben Sichuan Mai 2008; wiederkehrende Waldbrände in Australien, Kalifornien, Griechenland, Italien, Türkei; Unwetter mit Überschwemmungen in China, Brasilien, Mexiko, Myanmar, Deutschland; Ausbruch des Vulkans Eyjafjallajökull auf Island 2010
- Epidemien: SARS-Epidemie 2003; Schweinegrippe 2009; Mers 2012; Ebola 2014; Corona 2020
- Weltwirtschaftskrise, Immobilienkrise im Hotelsektor (Spanien), regional steigende Arbeitslosigkeit 2008–2011
- Unfälle: Untergang des Kreuzfahrtschiffs *Costa Concordia* im Januar 2012
- Kraftstoffpreise: schwankend und letztlich steigend

Doch die Auswirkungen derartiger »Störfaktoren«, »Zwischenfälle« und »Krisen« waren (bisher) immer lokal und zeitlich begrenzt. Und gerade das Reisen war es, das Vergessen und Zuflucht abseits aller existentiellen Bedrohungen versprach. So konnte sich der Tourismus trotz – oder: wegen – aller genannten Weltprobleme immer wieder schnell erholen – und die Menschen in ihm. Das Reiseaufkommen stagnierte kurzzeitig oder war leicht rückläufig, um dann umso wuchtiger wieder zuzunehmen.

Dennoch: keine Krise der jüngeren Tourismusgeschichte kommt der Corona-Pandemie gleich. Ob sich die dem Tourismus inhärente Kraft zum Neubeginn auch dieses Mal bewahrheitet, muss sich zeigen. Im Augenblick – Juli 2022 – verzeichnet die UNWTO zwar wieder eine deutliche Zunahme der weltweiten Reisetätigkeit, die jedoch noch weit hinter der Vor-Corona-Zeit zurückliegt:

International tourism consolidates its strong recovery despite growing challenges

International tourism saw a strong rebound in the first five months of 2022, with arrivals reaching almost half (46 %) the levels of the same period of 2019.

International tourist arrivals (overnight visitors) more than tripled (+221 %) in January-May 2022 over 2021, but remained 54 % below 2019 levels.

Nearly 250 million international trips were recorded worldwide through May 2022. This compares with the 77 million arrivals seen in the same months of 2021. By regions, Europe and the Americas continued to lead the recovery. [...] Despite the strong rebound, arrivals remained 36 % and 40 % below 2019 levels in Europe and the Americas respectively. (UNWTO 2022)

2. Stadtführer

Seinem großen Reiseführer-Check von 2013/2016 stellt Armin Herb die Bemerkung voran, dass Reiseführer zur Reise gehören »wie Koffer, Sonnenbrille und Ticket. Daran ändern auch Podcasts und Wap-Features wenig, die als sinnvolle Ergänzung dienen, aber keinen Ersatz für ein gedrucktes Reisebuch darstellen.« Auch Cordula Neumetzger, Pressesprecherin des größten deutschen Reiseführer-Verlags MairDumont, stellt unter der Überschrift »Reiseführer: Totgesagte leben länger« fest: »Der gute alte Reiseführer aus Papier hat noch lange nicht ausgedient. Im Gegenteil: Eine aktuelle Studie der gfk Media Control International zeigt, dass sich Bücher zu Reisetemen in Deutschland so gut verkaufen wie nie.« (Neumetzger 2013).

Was macht Reise- und Stadtführer auch im digitalen Zeitalter so attraktiv? Zunächst ihre Aufmachung:

Die Reiseführer des 21. Jahrhunderts haben [...] wenig mit den Büchlein gemein, die vor rund 30 Jahren zu Beginn des großen Reiseführer-Booms in den Handel kamen. Noch nie waren die Bücher zur Reise so detailliert und gut ausgestattet wie heute. Aktuelle Titel sind informativ, unterhaltsam und oft sehr ansprechend in der optischen Aufmachung. Eine praktische Landkarte liegt vielfach gratis bei. Gerade der deutschsprachige Raum bietet weltweit die größte Auswahl an Titeln zum Thema Reise. (Herb 2013/2016)

Tatsächlich gaben in einer 2001 durchgeführten Befragung zum Gebrauch von Reiseführern zwei Drittel der Befragten an, im letzten Urlaub einen (oder mehrere) Reiseführer zu Rate gezogen zu haben, wobei mit der Entfernung des Reiseziels auch der Bedarf an weiterführender Literatur wuchs. Die Studie ergab, dass 27 % der Befragten einen Reiseführer vorwiegend zur Vorbereitung nutzten, 39 % primär vor Ort. Kaufkriterien waren Aktualität, Kartenmaterial sowie die Gliederung des Reiseführers (vgl. Tourismus-Lexikon 2008: 552).

Warum sich dabei *gedruckte* Reiseführer neben digitalen Angeboten (und heute oft im Verbund mit ihnen) behaupten können, erklärt Neumetzger folgendermaßen:

Einen Reiseführer können Sie überall hin mitnehmen. An den Strand, im Rucksack oder in die Berge. In der Regel wird ein Reiseführer im Urlaub nicht geklaut – beim Tablet-PC oder E-Book-Reader ist die Begierde sicher höher. Außerdem darf ein gedruckter Reiseführer auch mal ein wenig Sand oder Wasserspritzer abbekommen. Er ist leicht bei Sonnenlicht lesbar, kostet keine Roaminggebühren und vor allem geht ihm der Strom nicht aus! (Neumetzger 2013)

Das schlägt sich unmittelbar in den Verkaufszahlen nieder: 25 Mio. verkaufte Reiseführer jährlich, auf einem »kaum mehr überschaubaren Reiseführer-Markt« (Herb

2013/2016). Laut einer repräsentativen Studie aus dem Jahr 2013 erwirtschafteten Print-Reiseführer über Jahre hinweg einen deutlichen Umsatz-Zuwachs und hatten wesentlichen Verdienst am insgesamt positiven Ergebnis des deutschen Buchmarkts (bei Rückgängen in der größten, der belletristischen Warengruppe; vgl. Neumetzger ebd.). Aktueller »Kassenschlager« war seinerzeit der Mallorca-Reiseführer aus der Marco-Polo-Reihe des MairDumont-Verlags.

Interessanterweise verzeichnete dieselbe Rangliste auf den Plätzen zwei bis fünf: *Stadtführer* – von Berlin, Paris, London und Hamburg. Dass sich die Reiseführer-Sparte stärker auf Stadtführer verlege, entspreche dem Trend zum »Kleinteiligen« – so ein Vertreter der Verlagsbranche. In der Reiseführer-Hitliste seien »vermehrt Titel über Orte und Themen der Region gefragt: Mindestens ein Titel unter den ersten drei dreht sich dort um »Stadt-Land-Fluss« in nächster Nähe.« (Neumetzger ebd.). Auch die Pressebeauftragte des Emons-Reisebuch-Verlags pflichtet bei: »Wir merken, dass ein Interesse an den Städte-Reiseführern besteht, besonders an den Orten der Heimat – das sind Selbstläufer.« (Zit. ebd.). Die von diesem Verlag herausgebrachte Reihe 111 *[Stadt] Orte, die man gesehen haben muss* war von Anfang an ein großer Erfolg. Der allererste Band 111 *Kölner Orte...*, erschienen 2008, war innerhalb von drei Wochen vergriffen, weitere 111er-Bände schnitten ähnlich gut ab (Neumetzger ebd.).

Reise- und Stadtführer bieten »Rezepte«, mit denen man ein Land, eine Region oder einen Ort effizient erkunden kann (vgl. Mundt 2001: 173). Sie sind zunehmend »gewichtet« und spezifisch ausgebildet, was landeskundliche Hintergrundinformation, praktische Tipps, äußere Aufmachung angeht.

Mehr und mehr spielen dabei Perspektivwechsel und Abwechslung zwischen *Highlights* und *Sidewalks* eine Rolle. Die Auswahl der Themen ist zunehmend subjektiv und selektiv, z.B. werden eher wenige Restaurants aufgeführt, nicht so sehr erschöpfende Listen, nach Gesichtspunkten wie Preis, Qualität, vegan/vegetarisch, landestypisch, Atmosphäre u.ä.

Hinzu kommen Verständnishilfen für das Fremde und eine gewisse Haltung, zu der das touristische Publikum angeregt wird – Stadtführern fällt damit die Rolle eines interkulturellen Mediums zu:

Der Reisende ohne interkulturelle Kompetenzen schätzt die ihn umgebende Realität aus eigener Perspektive ein und ist dadurch bei der Rezeption neuer Umgebung zwischen Eigenem und Fremdem konfrontiert, was eine falsche Rezeption bzw. negative Einstellung zum Neuen und Unbekannten und somit zur Destination im Allgemeinen verursachen kann. Besonders akut ist dies bei der Begegnung der Kulturen, die wesentliche Differenzen in der Weltanschauung, Lebensgewohnheiten und Verhaltensmustern aufweisen, deren Vernachlässigung nicht nur falsche Eindrücke und Unzufriedenheit mit der Reise, sondern auch Konflikte und Probleme im Zielland verursachen kann. Deswegen besteht die Funktion der

Stadtführer nicht nur in der Vermittlung der Informationen über die Destination und deren touristisches Angebot, sondern auch in der Vorbereitung des Lesers auf das Treffen mit dem Fremden. (Litvinava 2014: 27)

Die Ausgestaltung der inhaltlichen und formalen Züge von Stadtführern ist (jedoch) nicht allein den Autoren überlassen, sondern vorgegeben in Verlagsrichtlinien und der spezifischen Ausrichtung von Reihen in Verlagsprogrammen. So heißt es in einem Redaktionsbriefing des MairDumont-Verlags, das ich einsehen konnte:

Der Relaunch 2013 steht unter dem Motto »Mehr wissen + mehr erleben = INTELLIGENT(ER) REISEN. Basis für »Intelligent Reisen« ist intelligentes Wissen. Das bedeutet, das durch die Lektüre eines Reiseführers erworbene Wissen ein- und umsetzen zu können. [...]

Intelligentes Wissen beinhaltet auch die Vermittlung der Inhalte und Aussagen auf intelligentem Weg. Dazu gehört, das vorgestellte »Wissen« auch als solches grafisch zu kennzeichnen, neue Formen der Wissensvermittlung einzuführen, inhaltlich bisher nicht Zusammengehörendes zusammenzubringen, aus Einzelwissen Zusammenhänge entstehen zu lassen und Vergleichsmöglichkeiten zu bieten. (Mair Dumont 2013: 1)

Im Einzelnen werden für Redakteure und Autoren z.B. Empfehlungen wie die folgenden vorgegeben – hier nur stichwortartig aufgezählt:

- Trennung von »harten Infos« und »Erleben & Genießen«
- Begrenzte (begründete und charakterisierende) Auswahl statt erschöpfender Listen (von Restaurants, Hotels, Sehenswürdigkeiten, Freizeitangeboten, Shopping-Möglichkeiten...)
- Klassisches und Ausgefallenes, Mainstream und Abseitiges, Tourimäßiges und Einheimisches
- Infografiken, Vergleich und Bezüge mit/zu anderen Reisezielen oder globalen Sachverhalten (vgl. MairDumont 2013: 1, 12).

Reisen ist »reale Fiktion«: »Wir reisen in der wirklichen und der imaginären Welt zugleich« (Ch. Hennig 1997: 96, zit. in Mundt 2001: 242). Die mit dem Reisen befassten Texte, vom Reiseführer über geographische Schriften und wissenschaftliche Reisebeschreibungen bis hin zu künstlerisch-literarischen Reiseromanen (vgl. Best 2004: 449), sind, auch geschichtlich gesehen, zwischen den beiden Polen der Begriffsdulette »Realität«/»Fiktionalität« zu verorten:

Historische Frühformen der modernen Reise- und Stadtführer, wie die gelehrten, oft auf Lateinisch verfassten »Apodemiken« des 17. und 18. Jahrhunderts, betrieben eine »Methodisierung des Reisen im Zusammenhang mit der humanistischen Erziehungsreform« (Kutter 1991: 38) und beschäftigten sich ausführlich mit

der »Kunst des Reisens«: »Der Hauptinhalt der Apodemiken besteht im Wesentlichen, neben moralischen und philosophischen Erörterungen über die Nützlichkeit bzw. Schädlichkeit des Reisens, aus Ratschlägen und Regeln für den Reisenden mit einer deutlichen Betonung auf Lernen und Bildung.« (Ebd.) Mit dem Ende der Aufklärung wurde die Bedeutung des Reisens als Teil der politischen und moralischen Bildung geringer, die Apodemiken entwickeln sich zu den informationsträchtigen Reisehandbüchern im modernen Sinn (vgl. ebd. 38f), verbunden mit dem Namen Baedeker, »Pionier und Klassiker unter den Reiseführern« (Herb 2013/2016).

Karl Baedeker gab in den 1830-er Jahren mehrere Auflagen der »Rheinreise« (nach einem englischen Vorbild !) heraus, in der Selbstverpflichtung, »die U n a b - h ä n g i g k e i t des Reisenden so viel wie möglich zu befördern, und ihn von der kostspieligen und lästigen Begleitung der L o h n b e d i e n t e n zu befreien« (vgl. Baedeker.com; Hervorhebung im Original). Dazu unterteilte er seinen Rheinreise-Führer in einen praktischen Teil (u. a. mit Dampferfahrplänen und Hinweisen zum Passwesen), einen allgemeinen Teil zu Geschichte, Geographie und Kunst und die Beschreibung der »Merkwürdigkeiten« [= Sehenswürdigkeiten] (Baedeker.com; vgl. dazu auch Tourismus-Lexikon 2008: 549).

Baedeker betrieb »Vor-Ort-Autopsie«, indem er sich seine Ziele »erwanderte«. [...] Für alles, was in seinen Büchern stand, garantierte Karl Baedeker mit seinem Namen. [Unter seinen ihm nachfolgenden Söhnen] wichen die manchmal sehr persönlich geprägten, geradezu gemütvollen Ausführungen des Vaters, die den Charme der ersten Baedeker ausmachten, einer bewussten Versachlichung. Es wurde stichwortartig gerafft, wo immer möglich Abkürzungen eingesetzt und besondere Hinweise in Klammern angefügt. Geballte Information also, bei übersichtlicher Gliederung und ohne lyrische Ausschweifungen – der typische, sachlich-knappe »Baedekerstil«. Inhaltlich gewann die Kunstgeschichte an Gewicht, während etwa das Thema »fremde Küchen« eine völlig untergeordnete Rolle spielte. (Baedeker.com)

Die Übertragung und Anpassung dieser Prinzipien auf moderne Reiseführer kann man in Programmen der Verlage nachlesen:

Der Name DuMont steht daher für eine ganz eigene Kultur des Reisens – Reisen ist für uns kein schnelles Konsumgut. Unser Name steht für das Bedürfnis nach einer Erweiterung des Erfahrungshorizontes, differenzierende Betrachtung, Stil und kultivierten Genuss, wobei das Schöne oft im Einfachen liegt. [...] Entsprechend dem Verlagsmotto »Man sieht nur, was man weiß«, das auf eine uralte, bereits von Sokrates formulierte Weisheit zurückgeht, möchten wir die Dinge gern durchdringen und aus verschiedenen Perspektiven betrachten. [...] Autoren und Verlag tun alles, um gut recherchierte, genaue, korrekte Informationen zusammenzutragen. Wir streben nach Perfektion im Detail. Unsere Reiseführer

wollen zuverlässige Begleiter sein und substanzielle Information liefern. Und daher geben wir in unseren Büchern auch unkonventionellen Themen einen Platz. Wir greifen gern aktuelle und streitbare Themen auf, blicken kritisch auf Naturschutz und Umweltpolitik, soziale Gegensätze und Armut, aber genauso auf vorbildliche Projekte jedweder Art. Bei uns steht der Mensch im Vordergrund: der Reisende und der Bereiste. (DuMont o.J.)

Die Typologie heutiger Reiseführer gründet entweder auf ihnen zugeschriebenen *Funktionen* als ›Wegweiser-, Organisator-, Interpret- oder Animateur-Reiseführer‹: so haben etwa die letztgenannten Animateur-Reiseführer den »Schwerpunkt ›Verwirklichung eigener (Freizeit-)Interessen in der Fremde‹« und enthalten Hinweise zu »Fahrradverleih, Discos, Boote, Surfen etc., preiswerte Einkaufsmöglichkeiten, Feste [...] Szene-Treffpunkte, Adressen von Gleichgesinnten...« (Tourismus-Lexikon 2008: 551)

Eine andere Typologie von Reiseführern hängt mit ihrer Ausrichtung auf bestimmte *Zielgruppen* zusammen. Sie unterscheidet ›Einsteiger-, Generalist-, Individual-, Spezial-Reiseführer‹. Beispielsweise wenden sich die Individual-Reiseführer (früher auch ›Alternativ-Reiseführer‹ genannt) an Reisende, »die ihre Destination auf eigene Faust kennenlernen wollen« und deren Autoren sich »als Insider verstehen«; zu den Spezial-Reiseführern zählen beispielsweise Kunstreiseführer oder Reiseführer, die sich an Frauen wenden (ebd.: 552)

Allen Typen von Reiseführern ist das Bemühen gemeinsam, den auseinanderstrebenden Bedürfnissen der modernen Touristen entgegenzukommen. Das macht kontinuierlichen Wandel notwendig: schon allein um der Aktualisierung willen werden Reiseführer etwa alle zwei Jahre überarbeitet und/oder neu aufgelegt. Vorrangiges Ziel der Verlage ist und bleibt dabei, den Reise(n)typen und Reiseinteressen Rechnung zu tragen und Reisende bei der Planung und Durchführung der von Zeit und Geld determinierten komplexen Unternehmung ›Reise‹ möglichst weit zu unterstützen (vgl. Tourismus-Lexikon 2008: 550 und Hachtmann 2007: 162).

Was auch (kritisch) zu bedenken ist: Reiseführer *lenken* den Blick des Touristen. »Ein tayloristisch anmutender *touristic gaze* [führt] von der Sichtung von Reiseführern zur Zusammensetzung der dort abgebildeten, zum Muss für jeden Touristen stilisierten Highlights zu einem mit Erwartungen befrachteten Gesamtbild von der Urlaubsregion, die den Blick vor Ort prägen« (Hachtmann 2007: 160; vgl. auch Reuter 2011: 20).

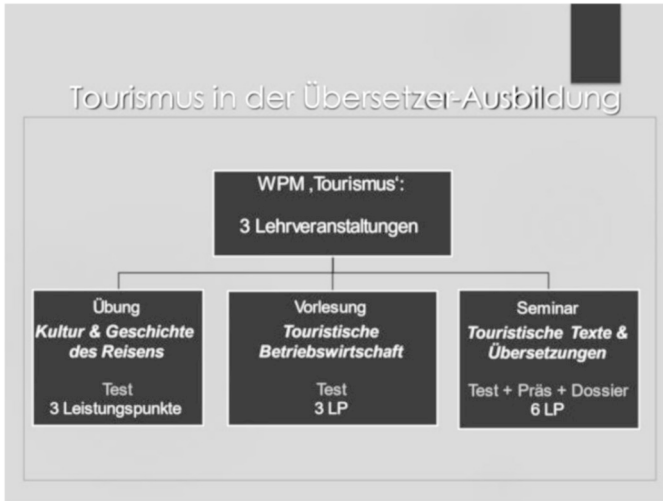
3. Stadtführer als Unterrichtsprojekt

»Zu meiner Sache« gemacht und erschlossen habe ich Tourismus als Lehr- und Forschungsfeld im Rahmen meiner Lehrtätigkeit an der zur Universität Mainz

gehörenden Gernersheimer Ausbildungsstätte für Übersetzer und Dolmetscher (heute: Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft, FTSK).

Dort konnte ich Mitte der Nuller-Jahre einen Ausbildungszweig Tourismus einrichten. Das entsprechende Wahlpflichtmodul umfasste drei Lehrveranstaltungen:

Abb. 6: Aufbau des Gernersheimer Wahlpflichtmoduls ›Tourismus‹ (2004–2016); UE = Übersetzung



Die Projektveranstaltung ›Kultur & Geschichte‹ war halbsemestrig als Vorlesung zum Thema angelegt. Parallel dazu lief ein Projekt an. Bei den frühen Projekten übernahmen die Studierenden die Aufgabe, eine »Reiseausstellung« auszurichten (vgl. Bopst 2012). Ein *Stadtführer* (Gernersheim) stand erstmals 2014 im Mittelpunkt einer solchen Reiseausstellung:

Abb. 7: Ankündigung der Reiseausstellung ›Stadtführer Gernersheim‹/Homepage des Fachbereichs

Stadtführer ‚Gernersheim – von Studis für Studis‘

42 TeilnehmerInnen des Wahlpflichtmoduls Tourismus (Leitung: Dr. H.-J. Bopst) haben in den vergangenen Wochen einen Flyer „Stadtführer Gernersheim – von Studis für Studis“ verfasst, der in einer kleinen Ausstellung mit täglich wechselnden Gernersheimer „Highlights“ vorgestellt wird.

7.-10. Juli 2014, Neubau der Uni, Eingangsfoyer, täglich von 11-15 Uhr.



Und so sah dieser Stadtführer zusammenhängend aus:

Abb. 8: ›Stadtführer Gernersheim‹ – von Studis für Studis

KULTUR & FESTE

Germi in einem ganz anderen Licht: Illuminationen, Livemusik, Theater und Ausstellungen in der Kultur- und Museumsnacht. Eintritt ist frei!

Die jährlich stattfindende internationale Spezialradmesse ist europaweit die größte Messe für Liegeräder, Dreiräder, Tandems und Co.

In direkter Nähe zur Uni kannst du deine Musikkenntnisse reaktivieren und eine der bunten Truppen der Musikschul-Ensembles unterstützen. Es gibt auch praktische 10er-Karten für alle, die erst einmal schnuppern wollen.

Während des Kultursommers erwarten dich Open Air Konzerte, Kino, Zirkus- und Tanzauftritte. Besonders interessant: Bei einem musikalischen Spaziergang, dem Stadtwalk, stellen verschiedene Künstler ihr Können unter Beweis.



GUT ZU WISSEN

Für alle Studis, die den direkten Kontakt zum Hersteller schätzen: Der **Wochenmarkt** findet immer dienstags von 08:00 bis 14:00 Uhr auf dem Nardinplatz statt und bietet hochwertige Produkte aus der Region, inklusive Kochtipps.

Im **Second-Hand-Shop** (Industriegebiet) findest du garantiert auch ein originales Kostüm für die nächste Mensa-Disko und das auch noch zu kleinen Preisen.

Clemens, der nette Gemüsemann, versorgt dich jeden Mittwoch und Samstag (06:00 bis 20:00 Uhr) mit den nötigen Vitaminen, um die Uni zu meistern.

Willst nicht im Sommer Du zerstoßen sein so sprühst stets mit **Mückenspray** Dich ein!

Eine ruhige (**Boule**-) Kugel kannst du an der Queich schießen. Alles, was du dafür brauchst, gibst es im Café zum Elefanten.

Shoppingspaß in Gernersheim – ein **Shoppingcenter** entsteht im ehemaligen Lazarett am Paradeplatz, und lädt in Zukunft zu einem Einkaufsbummel ein.

IMPRESSUM
Chefredaktion: C. Filgus, E. Gredel, J. Hell, M. Kopton-Kubanka, A. Köstling, J. Michel, T. Münch, G. Serlenga, K. Zebrowski
Redaktion: M. Colasanti, G. Demithan, L. Epp, M. Habermann, T. Henriques, F. Hummel, D. Kallfass, A. Kapp, J. Köhler, N. Kuhnmann, E. Maccione, L. M. Lopes, E. N. Esteviz, I. Ouzounis, A. Pantazi, K. Saralla, D. Schneider, M. Schwickert, J. Wilmann
Ausstellung: N. Abdou, C. de la Fuente Silva, S. Foss, A. Halpapp, C. Joff, A. Judzińska, S. Koukou, L. Schmückle, M. Urbanski, A. Wölner
Leiter: Dr. phil. Hans-Joachim Bopst
Fotos/Layout: Cristina Filgus



RUND UM DIE UNI

Sprachinteressierte sind am FTSK Gernersheim genau richtig – hier ist internationales Flair garantiert! Dank des umfangreichen Sprach- und Unterhaltungsangebots hast du inner- und außerhalb der Uni die Qual der Wahl.

Fachschaftsangebote: Konvi- & Filmabende, Theatergruppen und Feiertagsereignisse (Thanksgiving, Königsdag etc.).

Asi/Uni bieten zudem: Uni-Chor, Selbstverlebungsworkshops, Praktikstage, Sommer-schule, Gebärd- und diverse andere Sprach-kurse.

Sport: Du brauchst einen Ausgleich zum stressigen Uni-Alltag? Dann powere dich in einem der vielen Sportkurse aus. Wie wär's z.B. mit Zumba, Fußball oder Fitness?

Vereinsportangebote unter:
www.sportbund-pfalz.de/kreis-germersheim-104.html

Egal, ob in Abendkleidung auf dem **Snowball**, bei einer kulinarischen Weltreise auf dem **Fachschaftsfrühling**, im Trikot beim **Sportfest**, beim **Internationalen Abend** in der Stadthalle oder der legendären **Interfak-Party** samt Männerversteigerung – für Abwechslung vom Uni-Alltag ist gesorgt. Bei der wöchentlichen **Mensa-Disko** kannst du die anstrengende Uni-Woche hinter dir lassen.

Falls du dich auch gerne aktiv bei Projekten einbringen möchtest, übe doch Community-Interpreting beim **Dolmetscherpool**, hilf als **Buddy** den ERASMUS-Studis in Germi durchzustarten oder engagiere dich bei **Cross-Borders** für Flüchtlinge etc.

WENN DU HUNGER HAST...

Las Tapas	☎☎☎☎☎☎
Mittelstraße 2	
Saigon	☎☎☎☎☎☎
Oberamtsstraße 6	
Pizzeria Milano	☎☎☎☎☎☎
August-Keller-Straße 13	
Ludwig's Döner	☎☎☎☎☎☎
Ludwigstraße 6	

☎☎☎☎☎☎ = wenn Mama zahlt
☎☎☎☎☎☎ = am Monatsanfang
☎☎☎☎☎☎ = aus der Portokasse

...DURST...

Café Allegro	***
Königsplatz 11	
Musik Kneipe Amadeus	***
Bergstraße 16	
Picasso	**
Ludwigstraße 24	

...ODER DAS TANZBEIN SCHWINGEN WILLST

Indigo Club	☎☎☎☎☎☎
Paradeplatz 1	
Trains Pub	☎☎☎☎☎☎
Alter Bahnhof	

NATUR & FREIZEIT

Im **Stadtpark Lamotte** kannst du mit Blick auf die historische Festung gut Abstand von der Uni gewinnen, Freunde treffen, Sport treiben oder einfach abschalten.

Ob bei einem Spaziergang oder einer Fahrradtour: Der **Rhein** ist ideal, um die Natur um dich herum zu genießen. Du findest das Fahrrad langweilig? Dann nimm doch an einer **Nachenfahrt** teil!

Das **Naherholungsgebiet** in Sondernheim ist der Gernersheimer Strand und lädt ein zum Schwimmen, Beachvolleyball spielen oder einfach ein Sonnenbad nehmen.

Wenn dir die **Nutria-Wasserratten** im Naherholungsgebiet Bompfuhl Karotten aus der Hand fressen, geht dir sofort das Herz auf!



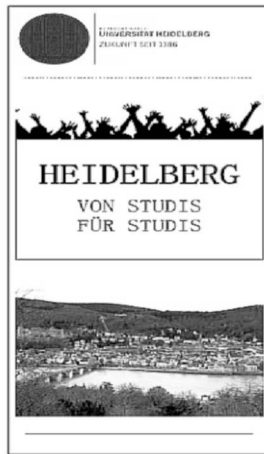
Die ersten Projekt-Stadtführer waren 4- bis 6-seitige Faltblätter (»Flyer«). Zielgruppe dieser Stadtführer waren aus- und inländische Studierende (»Studis«), Erstsemester und/oder Austauschstudierende. In Madagaskar zielten die Flyer der Studierenden auf unterschiedliche Typen deutscher Touristen ab (Familie mit Kindern, Backpacker, Kultur- und Geschichtsinteressierte), wie sie während eines Zwischenstopps in der madagassischen Hauptstadt meistens nur ein knappes touristisches Angebot wahrnehmen möchten/können.

Die didaktische Grundidee – dass »Kursteilnehmer [...] mit der eigenen Universität oder mit den Sehenswürdigkeiten des eigenen Universitätsstandortes bekannt machen« (Reuter 2011: 23) – entwickelte sich in Konzept und Organisation, Umfang und Aufmachung allmählich weiter, zunehmend auch »vor Ort«, auf Gastdozenturen, Vorträgen, Workshops und Tagungen mit Studierenden und Kolleg*innen anderer in- und ausländischer Universitäten (Wolgograd/Russland (2013–2016); Kutaissi/Georgien (2016); Heidelberg (2017); Antananarivo/Madagaskar (2017); Kaunas/Litauen (2018 und 2021).

Das Unterrichtsprojekt konnte auch in anderer Weise über den Kursrahmen hinauswachsen. War genug Zeit verfügbar, dann ergaben sich Stadtführer in Form von größeren Broschüren (Heidelberg, 34 Seiten) bis hin zu dem 134-seitigen, zweisprachigen Stadtführer von Wolgograd, der über mehrere Jahre im Rahmen einer germanistischen Institutspartnerschaft (GIP) entstand (Bopst 2015a). Die studentischen Stadtführer wurden von Fachschaften, Freundeskreisen, Rathaus, Sponsoren oder inneruniversitärer Forschungsförderung »übernommen«, finanziell unterstützt (Germersheim, Heidelberg, Wolgograd) und in Auflagen von bis zu 1.000 Exemplaren herausgebracht. Die »Stadtspaziergänge Wolgograd« wurden von dem dortigen Kollegium erweitert und in andere Sprachen und digitale Formate übertragen. Einige meiner Studierenden führten im Rahmen von BA- und MA-Arbeiten kritische Analysen be-/entstehender Stadtführer durch und/oder verfassten eigene Stadtführer (Litvinava 2014; Cadengue Spatzek 2016; Michels 2016).

Abb. 9: Studentischer Stadtführer (Broschüre), 2017

Abb. 10: 2-sprachiger Stadtführer Wolgograd, 2015



Für Planung, methodisches Vorgehen, Arbeitsweisen etc. eines derartigen Stadtführer-Projekts ergibt sich vor dem Hintergrund des oben dargestellten touristischen Geschehens und des Umgangs mit der Textsorte ›Stadtführer‹ etwa folgendes 3-Phasen-Modell:

Unterrichtsprojekt ›Stadtführer‹ – Organisation und Ablauf

1. PROJEKT-BEGINN

1.1 »Vertrauensbildende Maßnahmen« Alle

- Die teilnehmenden Studierenden lernen sich spielerisch kennen und bilden Gruppen
- Teilnehmerliste schreiben/»Organigramm« verfassen/Zuständigkeiten überlegen/Kommunikationskanäle einrichten (*What's App*, E-Mail, Moodle)
- Was soll der Stadtführer erreichen? Wie? (Grundsatzdebatte)
- Koordinator/innen wählen, zuständig für gruppeninterne Abstimmung
- Programm und Fristen des Projekts besprechen/erste und nächste Schritte

1.2 Brainstorming »Was gibt es in einer Stadt zu sehen?« *Einzel- und Gruppen-Arbeit/Seminar-Spaziergang*

- »Was ist in Ihrer *Heimatstadt* sehenswert?«
- »Was ist *hier* (Studienstandort o.ä.) sehenswert?
- »Was will man/sollte man in einer *fremden Stadt* ansehen/erleben?«

1.3 Recherchen vor Ort *Partner/Gruppen/Koordinator*Innen*

- Dem örtlichen Tourist Office vom Projekt berichten und deren Wünsche und Vorschläge einholen
- Was sehen sich Touristen in XY an? (Interviews vor dem Tourist Office/vor Sehenswürdigkeiten)
- Was bieten offizielle Führungen durch XY? (Befragung von Tourismusbeauftragten)

1.4 Stadtführer analysieren *Gruppen*

- Inhaltsverzeichnisse von Stadtführern sichten: Themen, Gliederung
- Weitere Durchsicht der Stadtführer: *Highlights & Sidewalks*, Infos, Tipps
- Stil erkennen: Vokabular – Syntax – informative und expressive Sprachmittel
- Was fordern Tourismus-Verlage in ihren Richtlinien von ihren Autoren?
- andere Projekt-Stadtführer ansehen

1.5 Aufgaben verteilen *Gruppen/Koordinator*Innen*

- Entscheidung über den »roten Faden« des Stadtführers: nach Zielgruppe/ Auswahl der Themen/denkbarer Stadt-Spaziergänge etc.
- Wer schreibt (über) was?
- Wer macht Fotos/Stadtpläne?
- Wer erarbeitet ein style-sheet/betreut das Layout?
- Wer schreibt ein Vorwort?
- Wer stellt wichtige Adressen zusammen?

2. PROJEKT-FORTGANG

2.1 »Redaktionskonferenz 1« *Gruppen/Koordinator*Innen*

- Stand der Dinge erfragen; Zeitplan und Aufgabenverteilung nachbessern
- Bisher verfasste Texte untereinander gegenlesen
- Korrekturen, Anmerkungen, Ergänzungen einarbeiten; Mustergültiges aussuchen; Inhalt und Aufbau homogenisieren, evtl. Stil-Variationen je Gruppe zulassen
- Fotos und Karten sichten

- Gliederung diskutieren
- Layout-Entwürfe diskutieren
- Einwerbung von Mitteln für eine öffentliche Verbreitung diskutieren

2.2 »Redaktionskonferenz 2 und weitere« Gruppen/Koordinator*Innen

- Texte reihum gehen lassen; weitere/letzte Korrekturen, Anmerkungen, Ergänzungen entgegennehmen und einarbeiten; Mustergültiges übertragen
- Texte letztmalig überarbeiten und an Layout-Gruppe weiterleiten
- (vorläufige/endgültige) Fassung (formatiert, mit Bildern und gelayoutet) besprechen/überarbeiten
- Öffentliche Präsentation/Verbreitung planen/vorbereiten (vor Tourist Office, Stadtverwaltung, Presse, Sponsoren...)
- Mögliche Anbindung an digitales Ergänzungsmaterial erörtern

3. PROJEKT-ABSCHLUSS

3.1 Öffentlichkeitsarbeit

- Präsentation des Stadtführers
- Übertragung/Weiterentwicklung in anderer Form (Blog, Übersetzungen...)
- Überführung in Studien(abschluss-)arbeiten und Veröffentlichungen

3.2 Evaluation

- Freude und Frust
- Abschlussbericht (Projekt-Tagebuch, Portfolio, Rezension...)

Dozierenden stellen sich, knapp gefasst (!), folgende Koordinierungsaufgaben:

...den Rahmen der Lehrveranstaltung abstecken; über einige Sitzungen hinweg einen Input zum Thema der Lehrveranstaltung geben; während der Gruppenarbeit Zwischenstände erfragen und Justierungen vornehmen; den Gruppenzusammenhalt sichern; Abschlussberichte einholen und auswerten; Bestätigungen/Zeugnisse für die Projektteilnehmer ausstellen; Kosten abrechnen; Nachfolgeveranstaltungen ableiten; Artikel schreiben!

Wie ist bei diesen Projektarbeiten »Forschendes Lernen« verlaufen? Um diese Frage zu beantworten, greife ich zurück auf Projektberichte von Teilnehmer*Innen eines Seminars, das ich im SoSe 2017 am Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie (IDF) der Universität Heidelberg durchgeführt habe. Das Seminar stand unter dem Titel »Tourismus – eine Welt für sich...durchdringt die Welt« (nach einem Zitat von Hermann Bausinger 1991: 344). Teilgenommen haben 20 ausländische und 5 inländische Studierende. Das Seminar verlief in zwei nebeneinander verlaufenden

»Strängen«: zum einen hielt ich eine theorieartige Vorlesung zu geschichtlichem Aufkommen, gegenwärtigen Erscheinungsformen und neuen Konzepten des Tourismus. Parallel dazu erkundeten die Teilnehmenden in mehreren Gruppen projektartig und »vor Ort« die »touristische Realität« und verfassten – wie oben beschrieben – eine Broschüre »Heidelberg – von Studis für Studis«. Die Zitate aus den studentischen Projektberichten sind teilweise sprachlich »bereinigt« und stellenweise gekürzt.

Aus den Projektberichten geht hervor, dass sich die Studierenden an die Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens gehalten haben und theoretisch reflektiert und methodisch kontrolliert vorgegangen sind (und keineswegs »einfach drauflos« gearbeitet haben!). Im Einzelnen wurden folgende Arbeitsschritte während des Projekts vollzogen, die ich dem »Forschenden Lernen« zurechne:

- **Themen eines Stadtführers »Von Studis – für Studis« bestimmen:** Die an den Anfang des Projekts gestellte Umfrage zu eigenen Reiseerfahrungen brachte die Studierenden dazu, eine erste Sammlung möglicher Themen und Gliederungspunkte für »ihren« Heidelberger Stadtführer zu sammeln. Dabei wurde schon bald die Idee von Stadtpaziergängen aufgegriffen und es begann das Sich-Hineinversetzen in die Zielgruppe.

Die »Erstsemester-Sonderausgabe 2017« der Heidelberger Studentenzeitung »Ruprecht« hatte mit ihrem ABC für Studenten eine ähnliche Idee und die bis dahin eingegangenen Vorschläge waren zu unserer Broschüre ähnlich. Um uns von dieser Version abzuheben, entschieden wir, dass Heidelberg ab bestimmten Haltestellen der öffentlichen Verkehrsmittel entdeckt werden sollte. Es sollten mehrere Touren entstehen, die thematisch aufgebaut sind: für Naturbegeisterte, Geschichtsinteressierte, kulinarisch Neugierige, Nachtschwärmer, neue Stadtteile entdecken. Die Touren sollten zu Fuß zurückgelegt werden, basierend auf der Idee des Reiseführers von Susanne Fiek »Heidelberg zu Fuß. Die schönsten Sehenswürdigkeiten zu Fuß entdecken«. (Tatjana Löwenstein)

Zuallererst musste geklärt werden, wer was wo macht, sprich welche Stadtteile wir überhaupt reinpacken wollen, welche Route wir auswählen und was auf dieser Route überhaupt vorkommen soll. Die Strecke sollte natürlich so spannend wie möglich sein, besonders viel Schönes von Heidelberg zeigen – kulturell, kulinarisch sowie stadtbildlich – und besonders Stadtneueinkömmlinge sowie Studenten bzw. Touristen ansprechen. (Marta Malendevych)

.... wurde darüber diskutiert, ob wir »populäre« und schon bekannte Stationen ansteuern wollen oder uns doch lieber mit eher »Neuem« befassen. Geeignet haben wir uns auf die »goldene Mitte«. (Alissa de Robillard)

Dass sich in der fertigen Broschüre nun von Unibibliothek über Zoo über Bars, Mensa und Kletterhalle wirklich alles findet, spiegelt die Vielfältigkeit Heidelbergs und der Verfasser wider. (Berthold Schwarz)

Zunächst hatten wir auch historische Gebäude, wie die drei bekannten Kirchen (Peterskirche, Heilig Geist-Kirche und Jesuitenkirche) mit im Programm, entschieden uns dann aber gruppenintern und hinsichtlich unserer Zielgruppe, den Fokus auf »Lebenskultur« zu legen. Dies dürfte vielleicht doch etwas interessanter für die Studierenden sein, denn das Faktum, dass die protestantische Heilig-Geist-Kirche heute anstelle der einst berühmten *Biblioteca Palatina* steht, könnte vielleicht höchstens den Eltern-Besuch beeindrucken. (Chris Reicherter)

Ich beschreibe die Funktion von dem Gebäude und nicht in welchem Jahrhundert es gebaut wurde und wer das Gebäude entworfen hat. Das interessiert meine Zielgruppe – die Studis – nicht. (Mariia Makoeva)

- **Recherchen durchführen – Material sammeln – auf eine multiperspektivische Wiedergabe zusteuern:** Die Studierenden waren offensichtlich darin geübt, »klassische« Informationsquellen (print und online) »anzuzapfen«. In der Projektarbeit waren sie aber auch angeregt, sich in ungewöhnlicher Weise Informationen und Einsichten zu verschaffen und zu zielgruppengemäßen Stoff zu kommen. Bei all dem übten sie sich in Selbstkritik und ließen nicht nur den *eigenen* Eindruck, die eigene Sichtweise gelten, sondern glichen ihn auch mit anderen Darstellungen ab:

Schnell wurde mir klar, dass ich den zu verfassenden Text nicht allein auf meinen Erfahrungen zwischen Rausch und Lebensfreude gründen kann. Also besuchte ich zunächst diverse Internetseiten der besagten Etablissements. Hinzu kam natürlich auch ein Blick auf Wikipedia, sowie das Durchstöbern einiger ausgewählter Tourismusführer über Heidelberg. Nicht jeder taugte jedoch für unsere Auswahl. (Chris Reicherter)

Zuerst ... haben wir festgestellt, dass uns sämtliche relevante Informationen wie Adresse, Öffnungszeiten, Ticketpreise zu jeder der zu beschreibenden Stationen und Routenplaner fehlen. (Ksenia Kelerova)

Ich habe mich in verschiedene Heidelberg-Stadtführer hineingelesen, und dort vor allem die relevanten Sachen zu unserer Tour studiert. Dank Internetrecherche konnte man noch einige wichtige Infos wie Baujahr, Besucheranzahl etc. herausbekommen. ... Wir klärten die Sachen ab, die vorkommen müssen oder weggelassen werden können. (Marta Malendevych)

Von dem Heidelberg Stadtmarketing bekamen wir City-Guides, um uns einen ersten Überblick zu verschaffen, was es auf dem Markt schon gibt. Darüber hinaus verwendeten wir Stadtführer von Reiseverlagen als formales Muster und inhaltliche Quelle. Vieles Brauchbares fanden wir auch auf einschlägigen Internet-Webseiten. (Tatjana Löwenstein)

Außerdem haben wir uns auf verschiedenen Internetseiten Bewertungen von Besuchern durchgelesen, um eine großflächige Meinung in unseren Texten vertreten zu können und nicht nur unsere eigene Einschätzung. (Zoe Schuhmann)

Die Bewertungen, Meinungen der Einheimischen und Touristen zum Studentenkarzer waren für mich zusätzlich von großer Bedeutung, weil ich wissen wollte, worauf ich in meinem Artikel Akzente setzen muss. Ein paar Touristen habe ich im Studentenkarzer angesprochen, unaufdringlich, als wäre ich ein Tourist wie sie. (Ksenia Kelerova)

Inspiration für meinen eigenen Text nahm ich zum einen von Internetseiten wie *Tripadvisor* und Wikipedia, aber auch zu einem großen Teil von dem im Seminar vorgestellten Reiseführer »Heidelberg zu Fuß«. Nach etwas weiterer Recherche (eigenen Erfahrungen, gezieltes Suchen im Web) ging es dann daran, die Tour selber einmal abzugehen, um uns alles live und vor Ort anzusehen. (Andreas Bretz)

- **Einen tourismus-tauglichen Text herstellen:** Den Studierenden wurde bald klar, dass es in der Broschüre nicht um lexikonartige Zusammenstellungen gehen konnte. Mehr und mehr wurden sie sich der Spezifik der Textsorte »Touristische Texte« bewusst, wurde deren Funktion und Stil in die eigenen Beiträge »eingepflegt«, wurde auf eine die Zielgruppe ansprechende Form zugesteuert:

Beim Korrekturlesen hatte sich gezeigt, dass die Texte allgemein zu informationslastig waren. Da touristische Texte bis zu einem gewissen Grad auch literarische Texte sind, durften wir die expressive Funktion nicht vergessen. (Tatjana Löwenstein)

Ich habe gelernt, dass ein touristischer Text nicht nur Information anbieten kann, er muss den Touristen auch ansprechen. Dies funktioniert besser, wenn der Text auch eine positive Emotion über eine Sehenswürdigkeit vermitteln kann. ... Mir wurde bewusst, dass ich die schönen und »emotionalen« Aspekte einer touristischen Führung total vernachlässigt hatte. Der Text, den ich [zuerst] geschrieben hatte, sprach keinen Touristen an. Das war zu emotionslos, fachlich und langweilig. Ich würde selbst so einen *Touristguide* nicht lesen. (Chen Hübner)

Mein Schreibstil – ein bisschen fröhlich, ein bisschen lustig, und informativ – war von meiner eigenen Recherche inspiriert. Ich war einmal in Bergamo und fand dort eine schöne Broschüre, die Humor enthielt und freundlich war, und ich versuchte, diesen Stil nachzuahmen. (Kirstan Brodie)

Bei der Schreibweise gab es natürlich auch individuelle Unterschiede bei jedem Einzelnen, was aber auch in Ordnung ist und wir es so lassen wollten, was zur Stadt Heidelberg auch passt, die auch genau so vielfältig und farbenfroh ist. (Marta Malendevych)

Da alle Teile von der Broschüre extra nicht aneinander angepasst wurden, kann man sagen, dass jeder Stadtteil seinen besonderen Rhythmus durch verschiedene Schreibformen ausgeprägt bekommen hat. Über Altstadt wurde eher locker und entspannt erzählt, als ob man mit einem guten Kumpel quatscht und ihm Hinweise gibt, was man in Heidelberg am Wochenende unternehmen könnte. Bei dem Teil, an welchem auch ich beteiligt war – genauer gesagt: an der Etappe »Universitätsplätz – Karzer – Unibibliothek« – überwiegt mehr die formelle Richtung. (Anna Kirasirova)

Für die Abfassung des Textes habe ich mein Vorwissen aus dem Seminar »Journalistisches Schreiben« in unserem Institut genutzt und habe noch dazu einige Webseiten über touristische Texte gelesen, um meinen Text besser zu gestalten, wie beispielsweise: www.textbroker.de. (Andressa Souza)

Ich denke, uns wäre diese Aufgabe weitaus schwerer gefallen, wenn wir eine Broschüre für Senioren hätten schreiben müssen. Aber da wir selber ja Studis sind und somit das Zielpublikum nur all zugut kennen, war es ein Leichtes, über unsere Stationen zu schreiben. (Alissa de Robillard)

Beim Schreibstil haben wir uns auf die Wir/Ihr-Perspektive geeignet, da das Gegenüber (vor allem junges Publikum/Studenten) so am besten miterleben und mitfühlen kann. (Marta Malendevych)

- **Gegenlesen und Rückmeldung geben:** Den Studierenden war aufgegeben, ihre Beiträge gruppenintern und -extern auszutauschen und für *monitorings* zu nutzen, aber auch für inhaltliche und formale Abstimmungen – eine im Universitätsbetrieb (wie mir scheint) nicht oft genug geübte Praxis, die zur insgesamt kritisch-differenzierenden Darstellung beiträgt:

Als alle Texte vorhanden waren, wurden sie mehrmals in der Gruppe hin und her gesendet, um sie nochmals gegenzulesen und so möglichst jeden Fehler zu korrigieren und Stil sowie Textgestaltung zu optimieren. (Zoe Schuhmann)

Wir brauchen kurze und prägnante Beschreibungen von jeder Station und keine Romane. Es war eine sehr gute und effektive Idee, den Text jemandem anderen zum Lesen und Kürzen zu geben, weil selbst man die Fehler übersieht und kein einziges Wort kürzen will. (Mariia Makoeva)

Jede Gruppe hatte eine einzigartige Schreibweise und es war sehr hilfreich, den eigenen Text mit dem Text der anderen Gruppe zu vergleichen und die Tipps von den anderen zu bekommen. Ich finde diese Idee mit dem Nachlesen allgemein sehr gut. Obwohl jede Gruppe ihren Stil und ihre Art hatte, merkte man am Ende, wenn man die Broschüre durchlas, dass wir alle zusammen eine Arbeit geleistet haben. (Anna Kirasirova)

Nachdem ich den Text geschrieben hatte, wurde er an meine Freunde zu Hause in Zürich geschickt und ich habe sie gefragt, ob er ihnen zusagt. (Alissa de Robillard)

- **Das äußere Erscheinungsbild der Texte gestalten/die PC-gestützte Publikation vorbereiten:** Da die Projektarbeit darauf angelegt war, eine Druckvorlage zu liefern, übernahm eine Gruppe von Teilnehmerinnen ausschließlich das Layout. Sie machten sich mit einem geeigneten Programm vertraut, wiesen alle Gruppen in Formatierung, Foto-Einbezug etc. ein und bearbeiteten mit ihnen die vorgelegten Texte nach.

Wir entschieden uns für das Programm Publisher von Microsoft Office. Da wir keine Erfahrungen mit diesem Programm hatten, gingen die Arbeiten nur langsam voran. Die meiste Arbeit wurde unter hohem Zeitdruck am Ende des Seminars erledigt. (Tatjana Löwenstein)

Wir trafen uns mit der Layout-Gruppe und besprachen das allgemeine Design der Broschüre. Wir zeichneten die Broschüre auf einem Blatt Papier, versuchten die Bilder und den Text so zu positionieren, dass die Broschüre lesbar und attraktiv ist. Wir erstellten eine Übergangsversion nach vielen Versuchen und Proben in dem Programm. Die Bilder hatten oft ein falsches Format. (Mariia Makoeva)

Was ich auch aus dem Seminar mitnehme, sind die Fähigkeiten, die ich mir beim Erstellen des Layouts aneignen konnte und die daraus resultierende Erfahrung. Es ist ein nicht-möglich zu beschreibendes Gefühl, den Prozess der leeren Layout-Seiten bis zum fertigen Ergebnis miterlebt zu haben und zu wissen, dass

man selber dafür verantwortlich ist. ... Wir haben nacheinander die Texte, die mehrmals korrekturgelesen wurden, Fotos der Stationen und zusätzlich noch Informationen und Tipps, sowie Routen, die in *googlemap*-Plänen eingezeichnet wurden, eingefügt. Das Layout wurde bis zur endgültigen Version insgesamt 9 Mal überarbeitet. (Tran Maikhoi)

- **Fragen klären, die sich auf dem Weg zur »realen« Veröffentlichung stellen:** Auf dem Weg von der »reinen« Textarbeit zur Herausgabe und Verbreitung der Stadtführer-Broschüre traten nach und nach juristische, finanzielle, mediale und organisatorische Fragen auf. Sie verlangten scheinbar seminarferne Kompetenzen – führten aber auch zu ihnen hin.

Ich habe viel mehr gelernt als ich erwartet habe! Beispielsweise, dass der Verlagsprozess aus mehreren spezifischen Faktoren besteht: Urheberrecht für Fotos und Stadtpläne, Finanzierung und Layout-Entscheidungen. (Kirstan Brodie)

Wir haben mehr Bilder für unsere Broschüre gebraucht, die selbst gemacht werden sollten (aus Urheberrechtsgründen). Daraufhin bin ich durch die ganze Altstadt mit einer Kommilitonin gelaufen und habe die erforderlichen Fotos gemacht, die in unserer Broschüre gefehlt haben. (Andressa Souza)

Wir diskutierten mögliche andere Institutionen als Quelle für verwendbare Karten, wobei direkt die Stadt Heidelberg oder unsere Kollegen vom geographischen Institut ins Gespräch kamen. Also wendete man sich per E-Mail an beide Institutionen. Schließlich ergab sich allerdings durch den Vorschlag der Instituts-Fachschaft die Nutzung von *OpenStreetMaps* ohne rechtliche Bedenken. Eine Kommilitonin beschloss sich noch mit dem letzten Restchen Engagement an die Neu-Erstellung unserer Routen-Karten zu machen. (Chris Reicherter)

Ich hatte die Idee, unsere Broschüre von der Fachschaft unseres Institutes finanzieren zu lassen. Dabei hätten wir den Vorteil, unsere Arbeit in Druckform sehen zu können und die Fachschaft könnte unsere Broschüre für die neuen Erstis nutzen. (Andressa Souza)

Der Druck der Broschüre wurde bei »Wir-machen-Druck« in Auftrag gegeben. Die Kosten für 1000 Exemplare für 347,92 €, finanzierte der Studierendenrat und die Fachschaft des IDF. (Tatjana Löwenstein)

- **Projektarbeit ist »intensiviertes forschendes Lernen« – ein Fazit:** Der Horizont von Projekt-Aktivitäten ist weiter gesteckt als bei üblichem Seminarbetrieb. Es werden mehr »Handlungsketten geschmiedet«, nicht nur »Gedankengebäude

errichtet«. Bei durchscheinender Realität bieten sich mehr und andere Lernanreize und -möglichkeiten – bis hin zu einer ästhetisch neu erfahrenen Realität, die man voller Stolz präsentieren kann.

... finde ich es schön und wiederum motivierend, dass Uni auch außerhalb von Hörsälen stattfinden kann. (Roy Yamuna)

Sehr interessant fand ich in dem Projekt, dass man das Gefühl bekommen konnte, wie es im beruflichen Leben ist, wenn man ein Projekt durchführt. Man hatte nicht das Gefühl in einem Hörsaal zu sitzen und das war, meiner Meinung nach, ausschlaggebend für den Erfolg unseres Projektes. (Andressa Souza)

Nicht nur beim Verfassen touristischer Texte bin ich sicherer geworden, auch der Ablauf drumherum wie Vorbereitung der Tour, Recherche und die Koordination der Aufgaben haben mich dazulernen lassen. (Marta Malendevych)

Im Laufe des Projekts habe ich vieles gelernt: die Verantwortung übernehmen, kreativ denken, schreiben und gestalten, zusammenarbeiten, moderieren und kooperieren. Die wichtigste Erkenntnis ist für mich aber, dass Heidelberg schöner und abwechslungsreicher ist, als ich früher gedacht habe. (Ksenia Kelerova)

Insgesamt kann ich für mich sagen, dass ich vieles aus diesem Seminar mitgenommen habe. Zum einen war es, zumindest innerhalb meiner Gruppe, eine der organisiertesten Gruppenarbeiten innerhalb meines Studiums. Zum anderen erfüllt es mich auch mit einem Gefühl von Stolz, Teil dieses Projektes zu sein, welches hoffentlich vielen kommenden Erstsemestern zu spaßigen Erinnerungen verhelfen wird. Ich habe auch viel aus dem Theorie-Teil mitgenommen. Daher habe ich vor, mich weiterhin mit dem Thema zu beschäftigen, da ich es als einen sehr interessanten Einsatz-Bereich für mein Studium empfinde. (Andreas Bretz)

Ich selbst bin letztes Semester neu in die Stadt gekommen und hätte gerne einen kleinen Stadtführer wie diesen gehabt. Kurz, knackig, innovativ und übersichtlich. (Alissa de Robillard)

So stelle ich mir als Neuankömmling in einer Stadt die perfekte Erste Hilfe vor – mit vielen heißen Tipps und Infos – ästhetisch, schön geschrieben, hübsch verziert mit Fotos und gut strukturiert. Die Studenten der Zukunft haben ein

Riesenglück, solch ein Goldstück in den Händen halten zu dürfen! (Marta Malendevych)

Ich habe richtig begriffen, dass ich Teil eines tollen Projekts bin, wo ich die Ereignisse nicht von außen beobachte, sondern an jedem Moment der Gestaltung »von innen« teilnehme. (Victoria Genge)

Ich persönlich hätte es auch begrüßt, wenn die Broschüre noch frecher gestaltet gewesen wäre ... Genau das ist es aber, was mir im Unikontext etwas fehlt – die Lust daran, Grenzen zu überschreiten und unbekannte Wege einzuschlagen. (Berthold Schwarz)

Literatur

- Baedeker.com/verlag (o.J.): Eine kurze Geschichte des Verlags; online unter: <https://www.baedeker.com/verlag/> [31.07.2022]
- Bausinger, Hermann/Beyrer, Klaus/Griep, Wolfgang (Hg., 1991): Von der Pilgerfahrt zum modernen Tourismus. München.
- Best, Otto F. (2004): Reiseliteratur. In: Handbuch literarischer Fachbegriffe. 7. Auflage. Frankfurt a.M., S. 499.
- Bopst, Hans-Joachim (Hg., 2015a): Stadtführer Wolgograd (zweisprachig russisch-deutsch). Sonderausgabe, in Zusammenarbeit mit der Universität Wolgograd. Selbstverlag.
- Bopst, Hans-Joachim (2015b): Tourismus – ein neuer Schwerpunkt in Deutschunterricht, Germanistikstudium und Übersetzer Ausbildung. In: Michael Dobstadt/Michal Dvorecký/Eva Mandl/Grauben Navas de Pereira/Renate Riedner (Hgg.): Kultur, Literatur, Landeskunde. Konferenzbeiträge zur Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) Bozen 2013, S. 145–163; online unter: <https://pro.unibz.it/library/bupress/publications/fulltext/9788860461209.pdf> [Stand: 01.08.2022].
- Bopst, Hans-Joachim (2014): Touristische Übersetzungen werden eh' nie gelesen? Ein kulturwissenschaftlicher Beitrag zum Thema ›Reisen‹. In: Ruta Eidukevičienė/Antje Johanning-Radžienė (Hgg.): Interkulturelle Aspekte der deutsch-litauischen Wirtschaftskommunikation. München, S. 192–209.
- Bopst, Hans-Joachim (2012): Ausstellungsprojekte als alternative Präsentationsform in der Translationsdidaktik (Interview, zusammen mit Kristin Reinke und Marcel Vejmelka). In: Silvia Hansen-Schirra/Don Kiraly (Hgg.): Projekte und Projektionen in der translatorischen Kompetenzentwicklung. Frankfurt a.M., S. 295–313.

- Bopst, Hans-Joachim (2011): Tourismus im DaF-Unterricht – auf kulturwissenschaftlichem Fundament. In: German as a foreign language 3/2011, S. 55–78; online unter: www.gfl-journal.de/3-2011/Bopst.pdf [Stand: 13.08.2021].
- Bopst, Hans-Joachim (2009): Germanistische Arbeiten an touristischen Texten. In: Ernest W.B. Hess-Lüttich/Peter Colliander/Ewald Reuter (Hg.): Wie kann man vom ›Deutschen‹ leben? Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik. Frankfurt a.M. u.a., S. 377–396.
- Bopst, Hans-Joachim (2006): Tourismus und Übersetzung. In: Lebende Sprachen, H. 3, S. 105–115.
- Burov, Aleksej (2020): Zur Situation der germanistischen Berufsprofile im Bereich Tourismus. In: Ulrike Haß/Vaiva Žaimantienė/Egle Kontutytė (Hg.): Germanistik für den Beruf. Frankfurt a.M., S. 181–197.
- Cadengue Spatzek, Julia (2016): Vergleichende Analyse von Reiseführern. Untersuchungen im Rahmen der Übersetzung eines touristischen Textes (Ouro Preto/Brasilien). BA-Arbeit. Germersheim.
- Deutscher Reiseverband (DRV) (erscheint jährlich): Der deutsche Reisemarkt. Zahlen und Fakten; online unter: <https://www.driv.de/public/Downloads> [Stand: 30.07.2022]
- Deutscher Tourismusverband DTV (2021a): Zahlen – Daten – Fakten. Das Tourismusjahr 2020 im Rückblick; online unter: https://www.deutschertourismusverband.de/fileadmin/Mediendatenbank/Bilder/Presse/Presse_PDF/DTV_ZDF_2021.pdf [Stand: 09.08.2021].
- Deutscher Tourismusverband DTV (2021b): Sicheres Reisen im Deutschlandtourismus für Geimpfte, Genesene und Getestete. Perspektiven für einen bundesweit einheitlichen Neustart; online unter: https://www.deutschertourismusverband.de/fileadmin/Mediendatenbank/Bilder/Presse/Presse_PDF/DTV_Perspektive_n_Neustart_20210507.pdf [Stand: 09.08.2021].
- Deutsches wirtschaftswissenschaftliches Institut für Fremdenverkehr (dwif) (2021): Corona-Kompass. Schlüsselkennziffern für den Tourismus. Update Februar 2021; online unter Online unter: https://www.dwif.de/images/Corona/dwif_Corona_Kompass_2021_Update_Juni.pdf [Stand: 05.08.2021].
- dropbodrDumont Reiseverlag (o.J.): Über den DuMont Reiseverlag; online unter: www.dumontreise.de/magazin/ueber-den-dumont-reiseverlag.html [Stand: 14.08.2021].
- Enzensberger, Hans Magnus (1962): Eine Theorie des Tourismus. In: H.M.E.: Einzelheiten I, Frankfurt a.M., S. 147–168.
- Hachtmann, Rüdiger (2007): Tourismus-Geschichte. Göttingen.
- Hennig, Christoph (1997): Reiselust. Touristen, Tourismus und Urlaubskultur. Berlin.

- Herb, Armin (2013/2016): Reiseführer-Check: Die besten Seiten des Urlaubs. FOCUS Online: https://www.focus.de/reisen/service/die-besten-seiten-des-urlaubs-reisefuehrer-check_id_1871230.html [Stand: 01.08.2022].
- Herdin, Thomas/Luger, Kurt (2001): Der eroberte Horizont – Tourismus und interkulturelle Kommunikation. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Zeitschrift ›Das Parlament‹, B 47, S. 6–17.
- Kelletat, Andreas F. (2004): Reden ist Silber. Zur Ausbildung im Übersetzen und Dolmetschen. Universitätsreden 1994–2003. Vaasa/Germersheim.
- Koban, Andrea (1999): Die Reise als Gegenstand von ›Cultural Studies‹ für den Fremdsprachenunterricht. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 25, S. 315–325.
- Kutter, Uli (1991): Der Reisende ist dem Philosophen, was der Arzt dem Apotheker – Über Apodemiken und Reisehandbücher. In: Bausinger/Beyrer/Griep (Hg.), S. 39–47.
- Litvinava, Kseniya (2014): Skoposbezogene Übersetzung eines Stadtführers. MA-Arbeit. Germersheim.
- Ludwig, Klemens/Has, Michael/Neuer, Martina (Hgg.; 1990): Der neue Tourismus. Rücksicht auf Land und Leute. München.
- Mair Dumont GmbH (2013): Der neue Baedeker: Wissen öffnet Welten; online unter: www.baedeker.com/der-neue-baedeker [Stand: 29.04.2016].
- Michels, Sarah (2016): Charlotte Neighborhood Guide. Erstellung eines deutschsprachigen Reiseführers. BA-Arbeit Germersheim.
- Mundt, Jörn W. (2001): Einführung in den Tourismus. 2. Auflage. München/Wien.
- Neumetzger, Cordula (2013): Reiseführer: Totgesagte leben länger. In: reisen EXCLUSIV: Das Magazin für Reisen & Lifestyle. 10. September 2013; online unter: www.reisenexclusiv.com/lifestyle/totgesagte-leben-l%C3%A4nger [Stand: 07.08.2021].
- Opaschowski, Horst Werner (2002): Tourismus. Eine systematische Einführung. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Opladen.
- Reuter, Ewald (Hg.; 2011): DaF im Tourismus –Tourismus im DaF-Unterricht. In: German as a foreign language, 3/2011; online unter: www.gfl-journal.de [Stand: 13.08.2021].
- Reuter, Ewald (2022): Forschungsbasiertes Lehren und Lernen in der internationalen Germanistik In: Friederike Heinz/Simply Agossavi/Akila Ahouli/Ursula Logossou/Gesine Lenore Schiewer (Hg.): Afrika im deutschsprachigen Kommunikationsraum. Neue Perspektiven interkultureller Sprach- und Literaturforschung. Bielefeld, S. 281–296; online unter: <https://www.transcript-open.de/doi/10.14361/9783839461624-020#read-container> [Stand: 27.06.2022].
- Sanftenberg, Ralf (1998): Tourismus – Fluch oder Segen? In: Deutscher Entwicklungsdienst DED Brief Nr. 1/98, S. 3–6.

- Scherer, Bernd (2020): Die Corona-Pandemie ist kein Überfall von Außerirdischen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ), 3.5.2020; online unter: <https://www.faz.net/aktuell/wissen/geist-soziales/die-corona-pandemie-ist-kein-ueberfall-von-ausserirdischen-6744840.html> [Stand: 17.06.2020].
- Tourismus-Lexikon (2008). Hg. von Jörn W. Mundt/Hans-Dieter Zollondz/Wolfgang Fuchs. München/Wien.
- Tourismus-Wissenschaft. In: Wikipedia; online unter: <https://de.wikipedia.org/wiki/Tourismuswissenschaft>. [Stand: 14.08.2021].
- United Nations World Tourism Organization UNWTO (2019): International Tourism Highlights. 2019 Edition; online unter: <https://www.e-unwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284421152> [Stand: 23.09.2021].
- United Nations World Tourism Organization UNWTO (2022): UNWTO World Tourism Barometer and Statistical Annex, volume 20, issue 4, July 2022; online unter: <https://www.e-unwto.org/doi/abs/10.18111/wtobarometereng.2022.20.1.4> [Stand: 01.08.2022].

Die Spezifik der Übersetzung von Holocaustliteratur im praktischen Übersetzungsunterricht

Dargestellt am Beispiel des Werks *The Children's House of Belsen* von Hetty Esther Verolme und seiner deutschsprachigen Übersetzung *Wir Kinder von Bergen-Belsen*

Polina Banman

Abstract: *The study of the Holocaust literature seems to be meaningful beyond time and space. The aim of our research-based project was to identify the difference between translation as a process and translation as a result, which is influenced by different factors. Students of Translation and Translation Studies at the North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia) took part in the project. It involved getting acquainted with the main approaches to understanding the term Holocaust literature, establishing the specifics of translating works with different texts of the Holocaust literature, identifying the importance of translation order in the translation process, defining approaches to understanding the term equivalence and identifying relevant translation techniques. In the practical part were compared the different linguistic and nonlinguistic elements of H.E. Verolmes memoir-autobiographical text »The Children's House of Belsen« with its German translation by M. Pressler published by various publishers in Germany and with the Dutch translation by R. Posthuma. A comparative analysis has shown that pragmatic equivalence is something relative. It is difficult to speak of a »right« or »wrong« translation, because the translation is always oriented towards a particular recipient with certain background knowledge and interpretative frameworks.*

Keywords: *research-based academic teaching; Holocaust literature; Holocaust literature translation; pragmatic equivalence; H.E. Verolme*

1. Einführung

In diesem Beitrag fasse ich die Vorgehensweise und Ergebnisse eines Lehrprojektes zur praktischen Übersetzungsarbeit zusammen, welches von Oktober bis Dezember 2020 mit Studierenden der Fachrichtung Translation und Translationswissen-

schaft an der Nordkaukasischen Universität Stawropol (Russland) durchgeführt wurde. Zentrales Ziel dieses Projektes war es, den Studierenden den Unterschied von *Übersetzung als Ergebnis* und *Übersetzung als Vorgang* zu verdeutlichen und sie durch praktische Analyse- und Übersetzungsaufgaben dafür zu sensibilisieren, dass konkrete Übersetzungsarbeiten jeweils multidimensional bestimmt werden. In erster Linie sollten die Studierenden durch einen methodisch kontrollierten Paralleltextvergleich erkennen und erfahren, dass die Arbeit an einer literarischen Übersetzung nicht nur vielfältige sprachliche Entscheidungen erfordert, sondern ebenso zahlreiche außersprachliche Entscheidungen hinsichtlich dessen, was in Ausgangs- und Zieltext als politisch, sozial oder kulturell sagbar oder nicht sagbar ist, was also in den jeweiligen Kontexten als angemessen gilt. Folglich wird in diesem Beitrag forschungsbasiertes Lernen als der Versuch verstanden, Studierende im Anschluss an theoretische Ansätze zu (selbst)reflektierter und methodisch kontrollierter Übersetzungsarbeit anzuleiten. Zu erwähnen ist, dass die Muttersprache der Studierenden Russisch ist, während Englisch ihre erste und Deutsch ihre zweite Fremdsprache ist. Das Projekt wurde über je 2 Unterrichtseinheiten pro Woche abgewickelt. Weitere Einzelheiten über Anlage, Durchführung und Ergebnisse des Lehrprojektes kann man auf Russisch in meiner Masterarbeit (dt. *Spezifikum der Erhaltung der übersetzerischen Dominanz des memoir-autobiografischen Textes*; Banman 2020) nachlesen.

2. Lernziele und Lernmaterial

Das besondere Ziel des Lehrprojektes war es, am Beispiel ausgewählter Werke die Spezifika der Übersetzung von Holocaustliteratur forschungsbasiert zu ermitteln. Zu diesem Zweck wurden die verschiedenen Äquivalenztypen und ihr Potenzial vorgestellt und besprochen. Ferner wurde im Anschluss an die Forschungsliteratur am Beispielmateriale rekonstruiert, welche Gründe für und gegen die Verwendung bestimmter Übersetzungsverfahren sprechen. Im Ergebnis ging es also darum, die Spezifika der Holocaustliteratur und ihrer Übersetzung exemplarisch kennenzulernen und durch eigene Übersetzungen die translatorische Kompetenz zu schulen.

Es versteht sich von selbst, dass dieses Projekt das Konzept des exemplarischen Lernens favorisierte, da weder die gesamte Holocaustliteratur noch alle Übersetzungen von Holocaustliteratur gesichtet und bearbeitet werden konnten. Als beispielhaftes Ausgangsmaterial wurde daher das Werk *The Children's House of Belsen* von Hetty Esther Verolme (2001) sowie seine Übersetzung ins Deutsche von Mirjam Pressler *Wir Kinder von Bergen-Belsen* gewählt, die 2005 im Beltz-Verlag und 2009 im Weltbild-Verlag erschien. Zwecks Veranschaulichung der pragmatischen Äquivalenz wurden auch einige Beispiele aus der Übersetzung ins Niederländische von

Roelof Posthuma *De kinderbarak van Bergen-Belsen* (2011) herangezogen, und zwar als Kap. 1 aus Verolmes Buch *De kleine moeder van Bergen-Belsen* (2014).

Nachfolgend stelle ich zunächst kurz die Inhalte und theoretischen Ansätze dar, die im Projekt behandelt wurden: Holocaust, Holocaustliteratur, das Oeuvre von Hetty Esther Verolme, Übersetzen von Holocaustliteratur, Übersetzungsauftrag, Äquivalenz nach Werner Koller und übersetzerische Verfahren (3.). Am umfangreichsten fällt danach die Darstellung der studentischen Arbeiten mitsamt ihren Ergebnissen aus (4.). Eine Schlussbetrachtung rundet den Beitrag ab (5.).

3. Theoretische Ansätze

Im Sinne einer didaktischen Reduktion wurde davon ausgegangen, dass einschlägige theoretische Reflexionen den Studierenden auf effiziente Weise Hilfen an die Hand geben, um die eigene praktische Übersetzungsarbeit gezielt vorbereiten, durchführen und auswerten zu können. Idealerweise ermöglichen solche Wechselbezüge zwischen Theorie und Praxis arbeitssparend Erkenntnisse und steigern somit die Ausbildung übersetzerischer Kompetenz.

3.1 Holocaust. Holocaustliteratur. Hetty Esther Verolme

Holocaust wurde während der Arbeit als Politik der Verfolgung und Vernichtung unterschiedlichster Opfergruppen durch die Nationalsozialisten verstanden. Entsprechend zählen zur *Holocaustliteratur* Texte

über alle Aspekte der nationalsozialistischen Verfolgungs- und Vernichtungspolitik beginnend mit den ersten Maßnahmen der Ausgrenzung ab 1933 bis hin zu den Massenmorden während des Zweiten Weltkriegs; [...] alle literarischen Werke, die das Schicksal der politischen, rassischen und anderen Opfergruppen der Nationalsozialisten zentral behandeln; die noch während des Geschehens entstandenen Zeugnisse, wie Tagebücher und Chroniken ebenso wie nachträglich verfasste Erinnerungen; fiktionale Werke wie Romane, Gedichte und Dramen, die entweder bereits während der Ereignisse oder aber erst nach Kriegsende entstanden sind; Texte von unmittelbar betroffenen Opfern und Überlebenden, von Nachgeborenen der zweiten und dritten Generation oder aber von gänzlich Unbeteiligten. (Holocaust- und Lagerliteratur, 2021).

Die Niederländerin Hetty Esther Verolme (geb. 1930) überlebte den Holocaust und begann einige Tage nach der Befreiung des KZ Bergen-Belsen auf Wunsch der britischen Armee mit der Niederschrift ihrer Geschichte. Nach dem Tod ihres Mannes wanderte sie 1954 nach Australien aus, wo unter Zuhilfenahme der frühen Aufzeichnungen das Buch *The Children's House of Belsen* entstand. Der Text schildert ihr Le-

ben bei Kriegsausbruch in Amsterdam, vor allem jedoch im Durchgangslager Westerbork (Niederlande) und im KZ Bergen-Belsen (Norddeutschland). Freimütig und ausführlich erzählt sie auch gern in Interviews aus ihrem Leben (vgl. *The young Holocaust Survivor* 2018). Wie bereits erwähnt, wurde ihr Buch von Mirjam Pressler als *Wir Kinder von Bergen-Belsen* ins Deutsche übersetzt und von Roelof Posthuma als *De kinderbarak van Bergen-Belsen* ins Niederländische. Die italienische Übersetzung *I bambini di Belsen* (2009) wurde von Maria Vittoria Longhinto besorgt, die französische *La maison des enfants* (2007) von Isabelle Thibautière. Hetty Esther Verolme veröffentlichte auch das Buch *Hetty: A True Story* (2010).

3.2 Übersetzung von Holocaustliteratur

Das Wissen über den Holocaust bleibt notwendig unvollständig, doch das Übersetzen von Werken der Holocaustliteratur bietet die Möglichkeit von dessen Erfassung und Differenzierung, da es nach (psycho-)historischen, linguistischen, soziologischen und literarischen Kontextualisierungen in verschiedenen Ländern verlangt. In Bezug auf den Holocaust werden oft Begriffe wie »unbeschreiblich« oder »unfassbar« gebraucht (Degen 2008: 32), weshalb die Frage entsteht, wie dieses Unsagbare aufzuschreiben und dann in eine andere Sprache zu übersetzen ist (Arnds 2012: 162). Das Problem der Übersetzung von Holocaustliteratur besteht in den komplexen Prozessen der »Transportierung« menschlichen Leidens von einer Sprache und Kultur in eine andere, von einem gesellschaftlichen und ggf. historischen Kontext in einen anderen (Arnds 2012: 173; Degen 2019: 11). Bei der Übersetzung von Texten, die persönliche Holocaust-Erfahrungen beinhalten, wird der Text zu einem Zeugnis in der Fremdsprache. Große Bedeutung wird dabei der Authentizität der Texte beigemessen, die nicht verloren gehen sollte, weshalb mögliche Textveränderungen überprüft und begründet werden müssen (Degen 2008: 42). »Bearing witness does not allow for free translation or interpreting (as one would with fictional literature); fealty is an unstated requirement« (Alexander 2002: 15).

Silvia Degen (2019: 11) meint mit Verweis auf R. Klüger:

Sie sagt, in Deutschland wollten die Stimmen der Überlebenden lange nicht gehört werden. Und wenn in Deutschland über Nationalsozialismus gesprochen wurde, geschah das lange Zeit in einer sehr metaphorischen Sprache, etwa »das Schicksal«, »ein Unglück« – also nicht greifbar. So ist darüber gesprochen worden. Sie sagt, man müsse im Deutschen so schreiben, dass man die Dinge beim Namen nennt. Der NS ist nicht ungreifbar und unverständlich und ein Riesenschicksalsschlag, sondern es gibt konkrete Täter*innen, die haben konkrete Sachen gemacht, und die muss man konkret benennen – und zwar auf Deutsch.

Darüber hinaus zählt Degen zu den Schwierigkeiten der Übersetzung auch die Lagersprache, die emotionale Belastung und sogar die Motivation und den politischen

Auftrag des Übersetzers, der die Entscheidung trifft, ob er dieses oder jenes Wort wählt (Degen 2019: 9–11).

Hammel (2004: 295) weist auf die Notwendigkeit hin, bei der Übersetzung von Holocaustliteratur die Erwartungen der zielsprachigen Leserschaft zu berücksichtigen. Im Übersetzungsprozess kann es etwa zum Verlust von kulturellen und sozialen Feinheiten der Originaltexte kommen, was der Bildung einer stereotypen Vorstellung vom typischen Holocaust-Opfer Vorschub leisten kann. Gerade das wollte Primo Levi, Autor des autobiographischen Berichts *Ist das ein Mensch?*, vermeiden. In seinem Buch *Die Untergegangenen und die Geretteten* erinnert er an den Übersetzungsprozess seines Buches ins Deutsche. Er befand sich in ständigem Kontakt mit seinem Übersetzer Hans Riedt und verlangte, dass ihm die Übersetzung Kapitel für Kapitel vorgelegt wurde, damit er die semantische Genauigkeit und die innere Stimmigkeit kontrollieren konnte. Levi strebte danach, dass die Übersetzung für den deutschsprachigen Leser spiegelartig ist (Levi 2010). Den wohl besten Ausweg aus dieser Problematik fand Ruth Klüger, die selbst zwei verschiedene Versionen eines Textes verfasste – für deutschsprachige Leser *weiter leben. Eine Jugend* (1992) und für das englischsprachige Publikum *Still alive: A Holocaust Girlhood Remembered* (2003). Der Ausgangstext wurde auf Deutsch verfasst und zeigt ein schwarz-weißes Bild von deutschen Unterdrückern und jüdischen Opfern. Die englische Version stellt dagegen eine überarbeitete Variante des Ausgangstextes dar und zeigt deutlich, dass es auch unter Juden Kollaborateure gab, die eigene Vorteile suchten (Hammel 2004: 302).

Polian (2013) rekonstruiert in seinem den Aufzeichnungen des jüdischen Sonderkommandos in Auschwitz gewidmeten Buch die verzwickte Geschichte der Übersetzung von meist auf Jiddisch geschriebenen Briefen. Viele dieser Briefe wurden aus dem Polnischen in andere Sprachen übersetzt, wobei jedoch ihre frühere Übersetzung ins Polnische bereits durch polnische Zensur »verdorben« worden war, und zwar in dem Sinne, dass etwa Flüche, die den deutschen Henkern galten, übersetzt wurden, jedoch kritische Sätze, die die Polen selbst oder die alliierten Mächte betrafen, getilgt wurden. Dadurch sollte verhindert werden, dass Polen als Nation oder die alliierten Mächte beim Leser in ein schlechtes Licht rücken. Polian führt zahlreiche Belege dafür an, dass die Auslassungen in der Übersetzung vor allem zwei Zielen dienten: Erstens sollte die Leserschaft vor zu groben oder derben Darstellungen verschont werden, und zweitens sollten die Alliierten, vor allem die Sowjetunion, nicht beleidigt werden (ebd.: 148). Nach Arnds (2012: 173) sind die Schwierigkeiten beim Vergleich von zwei oder mehr Übersetzungen noch größer, was die in den nächsten Kapiteln angeführten eigenen Belege bestätigen.

3.3 Übersetzungsaufträge

Christiane Nord spricht in ihren Texten wiederholt vom »expliziten Übersetzungsauftrag« (vom Auftraggeber ist klar vorgegeben, zu welchem Zweck die Übersetzung angefertigt werden soll) und vom »impliziten Übersetzungsauftrag« (es sind keine Anweisungen vom Auftraggeber vorgegeben, der Übersetzer muss selbst die Zielsprachensituation einschätzen) (z. B. Nord 1993: 14f.). Bei einer Übersetzung ist also jeweils zu prüfen, ob die Ausgangstextfunktionen erhalten bleiben können, d. h. ob sie in der Zielkultur realisierbar sind oder ob man sie abändern muss (ebd.: 19). Im vorliegenden Fall der Übersetzung des Werkes von Hetty Esther Verolme konnte nicht ermittelt werden, ob die Übersetzung infolge eines expliziten oder eines impliziten Übersetzungsauftrags angefertigt wurde. Auf Grund der Gepflogenheiten im Literaturbetrieb ging man im Lehrprojekt davon aus, dass es sich um einen expliziten Übersetzungsauftrag handelte, weshalb die pragmatische Äquivalenz eine dominierende Rolle spielte.

3.4 Äquivalenz nach Werner Koller

Um den Gebrauch von übersetzerischen Verfahren in den zu vergleichenden und zu analysierenden Belegen zu ermitteln, benötigt man den Begriff der Äquivalenz. Laut Werner Koller (2004: 159) stellt Äquivalenz die »für die Übersetzung spezifische Beziehung zwischen ZS-Text und AS-Text« dar. Beachtenswert ist ferner seine Feststellung zu den unterschiedlichen Bedingungen und Erwartungen auf der Empfängerseite, was konkret bedeutet, dass »der *Übersetzungskontext* eine variable Größe [ist]. Deshalb ist und bleibt Übersetzung ein *relativer* Begriff, ist die Bindung an den Ausgangstext, bzw. die Autonomie des Originaltextes eine relative Größe« (Koller 2004: 193). Koller unterscheidet fünf Bezugsrahmen, und zwar den außersprachlichen Sachverhalt (*denotative Äquivalenz*), die Art der Verbalisierung (*konnotative Äquivalenz*), die Text- und Sprachnormen (*textnormative Äquivalenz*), den Empfänger (Leser) (*pragmatische Äquivalenz*) und ästhetische, formale und individualstilistische Eigenschaften des AS-Textes (*formal-ästhetische Äquivalenz*) (2004: 216). In diesem Beitrag wird die Aufmerksamkeit auf die *pragmatische Äquivalenz* in den ausgewählten Belegen gerichtet, da sie bei der Erstellung einer Hierarchie dieser Äquivalenztypen – zumindest anhand unseres Textkorpus – die obere Stellung einnimmt.

3.5 Übersetzerische Verfahren

In der russischsprachigen Translatologie sind die Klassifikationen der übersetzerischen Verfahren ausführlich ausgearbeitet, besonders bekannt und verbreitet sind die von Leonid Barchudarov (Barchudarov 2008), Vilen Komissarov (Komissarov 2001) und Jakov Rezker (Rezker 2007), die hier nicht näher betrachtet werden. De-

finiert wird hier nur die »Auslassung«, der im Lehrprojekt das besondere Interesse galt. Unter »Auslassung« versteht man die »Reduktion und Kompression des Textes durch das Auslassen semantisch redundanter (überflüssiger) Elemente des Ausgangstextes. Ausgelassen werden Wörter, die semantisch redundant sind, d.h. die Bedeutung ausdrücken, die ohne ihre Hilfe aus dem Text extrahiert werden kann« (Nelyubin 2009: 130) sowie auch »intentionale Änderungen der Informationsmenge« (Schreiber 2015: 153). Ziel der Analysen im Lehrprojekt war die Erstellung einer ausführlichen Klassifikation von Auslassungen.

4. Die Vorgehensweise im Lehrprojekt

Die praktische Arbeit setzte ein mit der Übersetzung der beiden Buchtitel:

Aufgabe 1

- Übersetzen Sie den Titel des Textes *The Children's House of Belsen* aus dem Englischen ins Russische.
- Übersetzen Sie den Titel des Textes *Wir Kinder von Bergen-Belsen* aus dem Deutschen ins Russische.
- Vergleichen und kommentieren Sie mögliche Varianten.
- Vergleichen Sie die Übersetzung des Titels ins Niederländische *De kinderbarak van Bergen-Belsen*. Erklären Sie die ggf. gefundenen Unterschiede.

Diskussion zur Aufgabe 1

Es wurden folgende Varianten der Übersetzung des Titels ins Russische vorgeschlagen: für *The Children's House of Belsen* – *Детский дом Бельзена* [*Kinderheim von Belsen*], *Интернат Бельзена* [*Anstalt von Belsen*], *Детский корпус Бельзена* [*Kinderstation of Belsen*], *Детский концлагерь Берген-Бельзена* [*Konzentrationslager für Kinder von Bergen-Belsen*]; für *Wir Kinder von Bergen-Belsen* – *Мы дети Берген-Бельзена* [*Wir Kinder von Bergen-Belsen*], *Мы узники Берген-Бельзена* [*Wir Gefangene von Bergen-Belsen*].

Schwierigkeiten entstanden vor allem beim Erzielen denotativer Äquivalenz bei der Übersetzung des Wortes *house*, da im digitalen Wörterbuch *Multitran* (*house*) viele Entsprechungen angegeben werden, wobei die Bedeutung *барак* (*barrack* eng., *Baracke* dt.) entfällt. Außerdem wussten einige Studierende nicht, dass *Belsen* im Russischen als *Берген-Бельзен* (*Bergen-Belsen*) wiedergegeben wird und übersetzten es mit *Belsen*. Andere wussten wiederum nicht, dass es sich um ein Konzentrationslager in Nazideutschland handelt. Nach einer Recherche im Internet wurde klar, dass es sich im Titel des AT um die *Kinderbaracke* im KZ Bergen-Belsen handelt, ähnlich wie es sie im KZ Auschwitz gab. Es wurde die Meinung vertreten, dass die deutschsprachige Übersetzung diese Anspielung nicht enthält, was bedeutet, dass durch die Nichterwähnung des betreffenden Gebäudes nur eine verall-

gemeinerte Vorstellung von einem nationalsozialistischen Konzentrationslager geweckt werde. Bei der Diskussion der unterschiedlichen Übersetzungsvarianten kamen die Studierenden zu dem Schluss, dass die *Kinderbaracke* im russischsprachigen Titel genauso erwähnt werden sollte wie im Ausgangstitel und seiner niederländischen Übersetzung: *Детский барак Берген-Бельзена* [Kinderbaracke von Bergen-Belsen] oder sogar als *Детский барак концентрационного лагеря Берген-Бельзен* [Kinderbaracke des Konzentrationslagers Bergen-Belsen], welche das *Konzentrationslager* explizit erwähnt. Auch für das Deutsche wurde ein anderer Titel vorgeschlagen: *Die Kinderbaracke von Bergen-Belsen*. Als ausschlaggebender Grund für die Titelveränderungen wurde die Beachtung der pragmatischen Äquivalenz genannt.

Der nächste Arbeitsschritt konzentrierte sich auf die bildliche Gestaltung der Buchumschläge.

Aufgabe 2

Betrachten Sie bitte die Umschlagfotos der vier Bücher. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede fallen Ihnen auf? Recherchieren Sie im Internet, weshalb der Weltbild-Verlag ein anderes Foto (drittes Foto) gewählt hat. Überlegen Sie, welchen Zweck diese(s) Foto(s) möglicherweise erfüllen sollen. Begründen Sie Ihre Schlussfolgerungen.

Abb. 1: Ausgangstext Fremantle

Abb. 2: Übersetzung ins Deutsche, Beltz



Abb. 3: Übersetzung ins Deutsche, Weltbild

Abb. 4: Übersetzung ins Niederländische, Uitgeverij Omniboek



Diskussion zur Aufgabe 2

Auffällig ist die Verwendung eines anderen Fotos durch den Weltbild-Verlag. Die Kinder auf dem Originalfoto, aufgenommen neben der Kinderbaracke 211 des Konzentrationslagers Bergen-Belsen, vermitteln ein deutlich anderes Bild vom Lagerleben als das Foto auf dem ZT. Das Originalfoto wurde einige Zeit nach der Befreiung des Lagers aufgenommen, weshalb die Kinder wohlgenährt, gut gekleidet und fröhlich in die Kamera schauen. Dazu vermerkt Weltbild: »Die auf dem Covermotiv abgebildeten Personen sowie der Aufnahmeort sind nicht identisch mit den im Buch beschriebenen Orten und Personen« (Verolme 2009: 4). Auf dem Umschlag der Weltbild-Ausgabe ist ein Ausschnitt des Fotos *Gefangene des Faschismus* abgedruckt, das am 28. Juni 1944 von der russischen militärischen Fotojournalistin Galina Sanko aufgenommen wurde. Dabei handelt es sich um die gefangenen Kinder des Umsiedlungslagers des 6. finnischen Konzentrationslagers in Petrosawodsk (Russland). Da das Umschlagfoto eine Art *Schwelle* darstellt, die die Leserschaft darauf vorbereiten soll, was sie im Buch erwartet, wurde das *optimistische* Foto des Originalumschlags durch ein *realistischeres* ersetzt, da sich die Leiden im KZ in den ernstesten Gesichtern der fotografierten Kinder spiegeln. Der Grund für die Auswechslung der Fotos wäre somit wieder die Beachtung *pragmatischer Äquivalenz*.

Aufgabe 3

Übersetzen Sie die folgenden Textabschnitte aus dem Englischen ins Russische (Verolme 2001: 202–206) bzw. aus dem Deutschen ins Russische (Verolme 2009: 220–223). In beiden Textabschnitten geht es um den Besuch einer Delegation des Roten Kreuzes im KZ Bergen-Belsen. Vergleichen Sie mögliche Übersetzungsva-

rianten. Prüfen Sie, ob es zu Auslassungen kommt und was damit bezweckt wird. Visualisieren Sie die Ergebnisse.

Diskussion zur Aufgabe 3

Bei der Übersetzung von Textstellen über die damalige (Un-)Tätigkeit des Roten Kreuzes stößt man sowohl auf begründete als auch auf unbegründete Auslassungen. Im folgenden ersten Beleg wird die Auslassung als stilistisch begründet gewertet, da der Ausdruck *the Red Cross people* in jedem der drei aufeinander folgenden Sätzen des AT erwähnt wird, was für die russischsprachigen Studierenden wegen der Tautologie überflüssig zu sein scheint: »The *Red Cross people* were talking to Sister Luba and the other sisters, whose faces were smiling brightly. One of the *Red Cross people* could speak German. Frau Stania, also stood near the *Red Cross people* so as not to miss a word that was spoken« (Verolme 2001: 204). Im deutschsprachigen ZT heißt es: »Die Gäste der *Delegation* unterhielten sich mit Schwester Luba und den anderen Schwestern, die strahlend lächelten. Einer der Männer *dieser Abordnung* sprach Deutsch. Frau Stana stand *daneben*, um ja kein Wort von dem zu verpassen, was gesprochen wurde« (Verolme 2009: 221). Weiter fällt auf, dass der Name *Red Cross* im ZT nur in »positiven« Kontexten vorkommt, während er in allen »negativen« Zusammenhängen unerwähnt bleibt. *Rotes Kreuz* wird auf den ausgewählten ZT-Seiten nur zwei Mal erwähnt, nämlich als sich die Autorin an den Besuch der *Delegation* erinnert und als ein Geschenk des *Roten Kreuzes* gewürdigt wird. Auf den entsprechenden AT-Seiten wird *Red Cross* dagegen zwölf Mal erwähnt.

Als völlig unbegründet werteten die Studierenden Auslassungen in den folgenden Belegen:

- AT: »What a show the SS had put on, with the help of all of us, to deceive the *Red Cross*« (Verolme 2001: 205f.) versus ZT: »Aber was für ein Theater die SS mit unser aller Hilfe aufgezogen hatte!« (Verolme 2009: 223).
- AT: »The visit from the *Red Cross* aroused a wild longing to be free« (Verolme 2001: 206) versus ZT: »Der Besuch der *Delegation* hatte eine wilde Sehnsucht nach Freiheit in mir geweckt« (Verolme 2009: 223).

Mittels quantitativer Inhaltsanalyse wurde das Schlüsselwort in AT und ZT jeweils einer Frequenzanalyse unterzogen, deren Ergebnisse Tabelle 1 zusammenfasst. Als Schlüsselwörter galten *Red Cross* bzw. *das Rote Kreuz/Roten Kreuz/Rotkreuz/Roten-Kreuz*.

Tabelle 1: Frequenz des Schlüsselwortes *Red Cross* und *Rotes Kreuz* in AT und ZT

Schlüsselwort	Ausgangstext	Zieltext
Red Cross bzw. das Rote Kreuz/Roten Kreuz/Rotkreuz/ Roten-Kreuz	24	12

Da der Organisationsname *Red Cross* auch an weiteren Stellen im Text auftaucht, wurden diese Stellen ebenfalls für einen Vergleich herangezogen. Dabei stellte sich heraus, dass die Erwähnungen von *Red Cross* und *Rotes Kreuz* immer dann gleich häufig in AT und ZT vorkommen, wenn sich Verolme *nach* der Befreiung des KZ an »positive« Ereignisse erinnert. Als Beleg soll ein Beispiel ausreichen: AT: »Soldiers with *Red Cross* bands on their arms came into the dormitory and told us to leave everything behind« (Verolme 2001: 243) versus ZT: »Soldaten mit *Rotkreuz*binden an den Armen kamen in den Schlafraum und sagten, wir müssten alles zurücklassen« (Verolme 2009: 265).

Im Anschluss an diese Analysen wurde als Grund für die zahlreichen Auslassungen im ZT die *pragmatische Äquivalenz* genannt, da vermutlich offensichtlich der Ruf des Roten Kreuzes nicht geschädigt werden sollte. Dies bestätigten auch Recherchen zur Selbstrechtfertigung des Roten Kreuzes nach Kriegsende (vgl. The Nazi genocide and other persecutions 2007).

Aufgabe 4

Nachfolgend erhalten Sie je zwei Auszüge aus dem englischsprachigen AT und dem deutschsprachigen ZT. Vergleichen Sie diese Belege und prüfen Sie, aus welchen Gründen es zu Auslassungen kommt:

- AT: »Ours had the *Appelplatz* (*rollcall*) and the men's section together« (Verolme 2001: 41) versus ZT: »In unserem lagen der *Appelplatz* und das Männerlager zusammen« (Verolme 2009: 44).
- AT: »There were no *matzos* (*unleavened bread*), but that was not important now – we had life-sustaining white bread« (Verolme 2001: 293) versus ZT: »Es gab keine *Mazzes*, aber das spielte jetzt keine Rolle – wir hatten lebenserhaltendes Weißbrot« (Verolme 2009: 220).

Diskussion zur Aufgabe 4

In beiden Fällen sind die Auslassungen der im englischsprachigen AT erläuterten deutschen Wörter im ZT gerechtfertigt, da sich der ZT an Deutschkundige wendet. Schwierigkeiten bereitete jedoch die Übersetzung des Wortes *Appelplatz* ins Russische. Geeignet wurde sich darauf, dass als Äquivalent *namy* passt, was bedeutet, dass der erste Teil des deutschsprachigen Kompositums, *Appell*, getilgt und der

zweite Teil, *Platz*, transliteriert wird. Diese Entscheidung wurde durch Recherchen in der Fachliteratur und in Fachwörterbüchern bestätigt (Nazarov).

Aufgabe 5

Zur Auslassung von Einheiten der kognitiven Information gehören Toponyme, Anthroponyme, Ethnonyme u.a.: Vergleichen Sie die Belege aus dem englischsprachigen AT und dem deutschsprachigen ZT und prüfen Sie, an welchen Stellen es zu Auslassungen kommt. Visualisieren Sie Ihre Ergebnisse! (Nachfolgend wird nur eine kleine Auswahl der tatsächlich analysierten Belege präsentiert.)

Beleg 1. Im deutschsprachigen ZT fehlen folgende Sätze vom Ende des ersten AT-Kapitels:

Westerbork was what the Germans called Durchgangslager, which means a repatriation camp. From there (Westerbork) you were sent to different Camps in Germany – *Sachsenhausen, Buchenwald, Ravensbrück, Dachau, Neuengamme, Mauthausen, Oranienburg and Auschwitz*. In Poland it was *Birkenau, Sobibor, Blechhammer, Gleiwitz and Monowitz* (Verolme 2001: 31).

Dagegen ist dieses Kapitelende in der niederländischen Version vorhanden:

Westerbork was een zogeheten doorgangskamp. Van daar wird je doorgezonden naar verschillende kampen in Duitsland: *Sachsenhausen, Buchenwald, Ravensbrück, Dachau, Neuengamme, Mauthausen, Oranienburg en Auschwitz*. In Polen lagen *Birkenau, Sobibor, Blechhammer, Gleiwitz en Monowitz* (Verolme 2014).

Beleg 2. AT: »Most of the students had been deported to Germany and Jewish teachers replaced all the gentile teachers« (Verolme 2001: 16) versus ZT: »Die meisten Schüler waren deportiert worden und jüdische Lehrer ersetzt die nichtjüdischen« (Verolme 2009: 16).

Im Niederländischen ist *Deutschland* ebenfalls ausgelassen: »De meeste leerlingen waren gedeporteerd, en alle niet-Joodse leerkrachten werden door Joodse vervangen« (Verolme 2014).

Beleg 3. AT: »Herman's watch, which had never left my wrist since he was sent to **Treblinka**, showed three o'clock« (Verolme 2001: 57) versus ZT: »Hermans Uhr, die ich nicht vom Handgelenk genommen hatte, seit er deportiert worden war, zeigte drei Uhr« (Verolme 2009: 62).

Diskussion zur Aufgabe 5

Laut den Studierenden handelt es sich in den Belegen um unbegründete volle (Beleg 1) und unbegründete partielle Auslassung (Beleg 2, 3) von kognitiver Information durch Nichterwähnung von Toponymen und Namen der Konzentrationslager, die heute im kollektiven Gedächtnis als Erinnerungsorte gelten. Hierzu wurde festge-

stellt, dass sich englischsprachiger AT und deutschsprachiger ZT deutlich voneinander unterscheiden. Der englisch-deutsche Vergleich ergibt, dass die Namen der KZ im deutschsprachigen ZT nicht erwähnt werden. Beleg 1 veranschaulicht, dass man die Aufzählung der Konzentrationslager im AT problemlos hätte ins Deutsche übersetzen können. Die Studierenden vermuteten abermals, dass der Grund für die Auslassung in pragmatischer Äquivalenz zu suchen ist, da die deutschsprachige Leserschaft nicht mit »zu vielen nationalsozialistischen Grausamkeiten belästigt werden soll«. Obwohl die russischen Studierenden Verständnis für diese Rücksichtnahme zeigten, verurteilten sie diese und ähnliche Auslassungen doch als »Verfälschung« des AT.

Zwei Möglichkeiten wurden vorgeschlagen, um die Ergebnisse der vergleichenden Analyse zu visualisieren. Erstens wurde mittels Frequenzanalyse die Häufigkeit der Nennung von Konzentrationslagern in AT und ZT verglichen, wobei *Westerbork* und *Bergen-Belsen* mitgezählt wurden. Die Ergebnisse finden sich in Tabelle 2.

Tabelle 2: Frequenz der namentlichen KZ-Erwähnung in AT und ZT

Namen der Konzentrationslager	Ausgangstext	Zieltext
1. Westerbork	25	24
2. Bergen-Belsen	91	92
3. Buchenwald	1	0
4. Ravensbrück	2	1
5. Sachsenhausen	3	1
6. Dachau	1	0
7. Auschwitz	23	22
8. Mauthausen	5	4
9. Oranienburg	1	0
10. Birkenau	1	0
11. Sobibor	1	0
12. Blechhammer	1	0
13. Gleiwitz	1	0
14. Monowitz	1	0
15. Treblinka	1	0

Einige Namen der KZ, und zwar *Birkenau* und *Treblinka*, werden im ZT zwar im Anhang im Zusammenhang mit Fotos genannt, jedoch nicht im Fließtext wie im AT.

Auch dieser Befund deutet darauf hin, dass im ZT ein anderes Bild von Betroffenheit geschaffen wird als im AT. Die weitere Analyse ergab, dass solche Lücken nicht durch kompensierende Verfahren geschlossen wurden.

Zwecks Visualisierung wurden zwei geografische Karten erstellt, die die durch Ausslassung entstandenen Unterschiede zwischen den Holocausträumen im AT und im ZT deutlich zum Vorschein bringen. Als Vorlage wurde die Karte einer Internetseite (Major nazi camps in Europe, January 1944) verwendet. Auf diesen Karten sind die im AT erwähnten Außenlager des KZ Auschwitz (Birkenau, Blechhammer, Gleiwitz, Monowitz) sowie Oranienburg allerdings nicht markiert.

Abb. 5: Erwähnung von Konzentrationslagern im englischsprachigen Ausgangstext

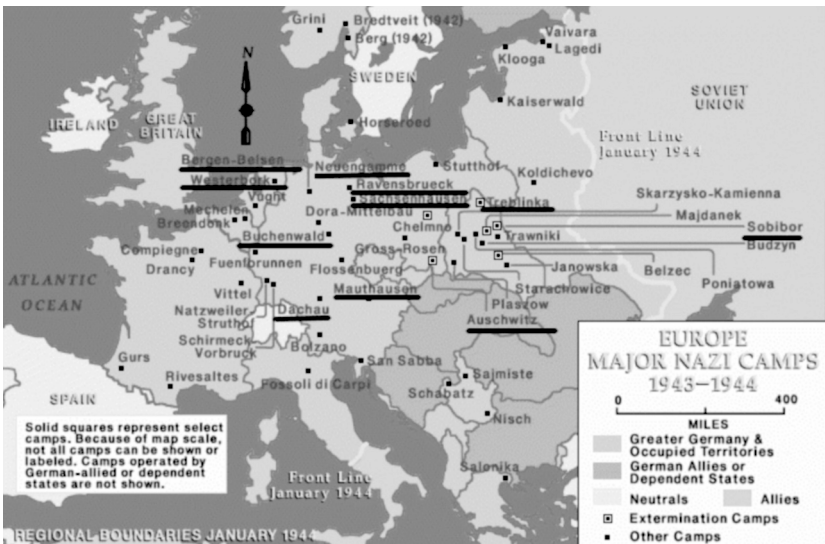


Abb. 6: Erwähnung von Konzentrationslagern im deutschsprachigen Zieltext



Ergebnis des Vergleichs ist, dass im AT mehr Toponyme als im ZT als räumliche Indikatoren der Geschichte des Holocaust, also als Erinnerungsorte, genannt werden, was den Grad der historischen Relevanz im ZT mindert. Urteilt man hart, kann man darin eine Tendenz zum Verschweigen sehen. Andererseits ist jedoch zu berücksichtigen, dass Verolme, die am Ende des ersten Kapitels ein 13-jähriges Mädchen ist, damals vermutlich nicht wusste, welche Lager und wo es sie gab. Auch wenn es sich beim AT um ein autobiografisches Werk handelt, das Jahrzehnte nach dem eigenen Erleben entstanden ist, müssen nach studentischer Meinung fehlende Toponyme nicht der Vollständigkeit wegen im AT nachgetragen werden. Dass im AT genannte Toponyme jedoch teilweise nicht im ZT vorkommen, werteten die Studierenden als translatoologisch unbegründet und politisch motiviert.

Nach Ansicht der Studierenden erfüllen die im AT genannten Toponyme bzw. die Namen von Konzentrationslagern eine textkonstituierende und textkohärente Funktion. Nach ihrer Meinung wenden sich sowohl AT als auch ZT an Leser, die bezüglich der Epoche des Holocausts über ein universelles kollektives Gedächtnis verfügen oder verfügen sollten. Deshalb verlange gerade die Übersetzung von Holocaustliteratur, insbesondere von Autobiografien und von Augenzeugenberichten, dass im AT erwähnte Ortsbezeichnungen auch akkurat im ZT genannt werden. Begründet wurde dies damit, dass die Namen von Konzentrationslagern keine einfachen Ortsbezeichnungen seien, sondern dass sie als Namen heutiger Erinnerungsorte Symbolcharakter besäßen und einen hohen Grad an *historischer Dichte*

aufwiesen. Laut dieser Argumentation korrelieren die Namen der Konzentrationslager stabil mit den durch ihre Nennung hervorgerufene Assoziationen, welche im weltweiten kollektiven Gedächtnis auch weiterhin verankert werden sollen. Folglich bewerten die Studierenden die fehlende Übersetzung geschichtsträchtiger Toponyme im ZT als unbegründet.

Schließlich sei erwähnt, dass ich die Ansichten der Studierenden sowohl der Autorin Hetty Esther Verolme und ihrer Übersetzerin Mirjam Pressler bzw. den Verlagsmitsamt den oben genannten Belegen zur Kommentierung vorlegen wollte. Da Mirjam Pressler bereits verstorben war, konnte sie nicht mehr antworten; die Antworten der Verlage waren unbefriedigend und für die vorliegende Analyse nicht zielführend. Durch Zufall habe ich 2021 über den Internetauftritt von Mirjam Pressler und die Hilfe einer ihrer Töchter den Lektor der Übersetzung von Pressler ausfindig machen können. Den oben besprochenen *Beleg 1* zur Auslassung eines kompletten Textabschnittes kommentiert er wie folgt:

Vermutlich haben wir diesen Absatz in der deutschen Übersetzung weggelassen, weil die Aufzählung einige Fehler aufweist. So ist nicht belegt, dass Juden oder andere im Durchgangslager Westerbork Internierte direkt nach Buchenwald oder Dachau oder nach Neuengamme oder Theresienstadt gekommen sind. Vielmehr mutet die auffallend komplette Aufzählung bekannter Namen nahezu sämtlicher deutscher Vernichtungslager eher wie eine ganz allgemeine Aufzählung an, die sich so nicht auf die Transporte von Westerbork allgemein beziehen lässt (aus dem Briefwechsel mit Claus Koch).

Selbst wenn man diese Begründung akzeptiert, bleibt die Frage, weshalb der entsprechende Abschnitt in der niederländischen Übersetzung beibehalten wurde. Außerdem stellt sich grundsätzlich die Frage, ob Übersetzer bzw. Lektoren überhaupt das Recht haben, in Zeugnisliteratur, wie sie die Holocaustliteratur darstellt, redaktionell eingreifen zu dürfen. Es bleibt künftigen Lehrprojekten vorbehalten, solche und ähnliche Fragen zu beantworten, und zwar bei der vergleichenden Analyse bspw. von Anthroponymen und Ethnonymen in AT und ZT.

In künftigen Lehrprojekten können Teilnehmende, so die Hoffnung, bereits auf ein Modell zurückgreifen, dass im hier besprochenen Projekt für die Klassifikation von Auslassungen erarbeitet wurde:

1. Textumfang:
 - a. vollständige (volle) Auslassung (Fehlen von einigen Sätzen)
 - b. unvollständige (partielle) Auslassung (Fehlen einzelner Wörter bzw. Satzteile)
2. Informationsart:
 - a. Auslassung kognitiver Informationen (Auslassen von Anthroponymen, Toponymen, Ethnonymen, Titeln, Organisationen usw., Auslassen von Daten)

- b. Auslassung emotionaler Informationen
- 3. Grad der Begründung:
 - a. begründete Auslassung (Auslassen semantisch redundanter Informationen)
 - b. unbegründete Auslassung (Auslassen der Einheiten kognitiver und emotionaler Informationen)
- 4. Entschädigung:
 - a. »reine« Auslassung (Auslassung ohne Kompensation)
 - b. Auslassung, die durch die Verwendung anderer Übersetzungsverfahren kompensiert wird.

Nicht zu vergessen ist, dass auch die Studierenden eine Fülle von Fragen an die Übersetzerin, den Lektor und den Verlag hatten, die im Projekt zwar engagiert diskutiert wurden, oft aber offen blieben, weil auch die Projektleiterin keine Antwort wusste. Hier eine Auswahl studentischer Fragen:

- 1. Will die Übersetzerin den deutschen Leser nicht noch einmal traumatisieren, indem sie Tatsachen der nationalsozialistischen Vergangenheit Deutschlands thematisiert?
- 2. Entspricht diese Vorgehensweise wirklich den Erwartungen der deutschen Leserschaft?
- 3. Ist dies eine Komplizenschaft mit dem deutschen Leser?
- 4. Wenn die Auslassungen absichtlich verwendet werden, was signalisiert das?
- 5. Wie könnte der Übersetzungsauftrag für die Übersetzung ins Deutsche lauten?
- 6. Was ist mit dem Ruf des Roten Kreuzes? Ist es irgendwie »verboten«, sich an bestimmte Vorkommnisse zu erinnern?
- 7. Gibt es irgendwelche Rahmenforderungen an die Übersetzung der autobiografischen Werke der Holocaustüberlebenden oder irgendwelche Richtlinien und Empfehlungen an die Übersetzer*innen?
- 8. Warum gibt es keine Anmerkungen, vor allem was die Fehlerkorrektur des AT angeht?
- 9. Wird die Übersetzung durch Politik und Ideologie bedingt?
- 10. Welche möglichen alternativen Erklärungen gibt es für die von der Übersetzerin (oder vom Verlag) vorgenommenen Veränderungen im ZT?
- 11. Gibt es so etwas wie die richtige Übersetzung?
- 12. Welche Rolle spielt der Übersetzer – ist er Brückenbauer, Vermittler, Anpasser, Mediator, vielleicht ein Sieb?
- 13. Muss die Übersetzung von Holocaustliteratur spiegelartig sein?

Neben den besprochenen Analyseergebnissen belegen diese Fragen, dass sich die Studierenden im Lehrprojekt gründlich in die translatologische Grundthematik

eingearbeitet und weitgehend eigeninitiativ Verfahren erkunden und erproben konnten, um übersetzungsrelevante Herausforderungen zu meistern.

5. Schlussbetrachtung

Erinnerungen und autobiografische Werke von Holocaustüberlebenden bieten eine breite Palette an akuten praktischen übersetzerischen Fragen. Das besprochene Lehrprojekt hat das hochschuldidaktische Potenzial des Paralleltext-Vergleichs von mehrsprachigen Übersetzungen bei der Schulung übersetzerischer Kompetenz gezeigt und verdeutlicht, dass der Begriff der pragmatischen Äquivalenz etwas Relatives darstellt. Von einer *richtigen* Übersetzung wird man wohl kaum jemals sprechen können, wenn man bedenkt, dass sich Übersetzungen immer an ein bestimmtes Zielpublikum mit bestimmtem Vorwissen und eingespielten Interpretationsrahmen wenden. Dennoch ist Koller zuzustimmen, dass Übersetzungen, »die die empfängerseitige Bindung verabsolutieren, Gefahr [laufen], die Autonomie des Originaltextes zu verletzen, indem sie für die Übersetzung spezifische Bindung an den AS-Text missachten« (Koller 2004: 191). Wie die Darstellung der Vorgehensweise und der Ergebnisse des Lehrprojektes belegen, arbeiteten sich die Studierenden forschungsnah und faktengestützt in die Grundfragen des (literarischen) Übersetzens ein und lernten die Spannung von Treue zum AT und Beachtung des Zielpublikums im ZT hautnah kennen. Vorerst bleibt es ein Traum, das gesamte Buch von Hetty Esther Verolme mit einer studentischen Gruppe ins Russische zu übersetzen.

Literatur

[Russischsprachige Quellen werden aus Gründen der Vereinheitlichung und besseren Lesbarkeit sowie Nachvollziehbarkeit des Literaturverzeichnisses in transliterierter Form wiedergegeben. Die russische Originalangabe erfolgt an zweiter Stelle.]

Alexander, Zaia (2002): *Beyond Babel: Translating the Holocaust at Century's End*. Los Angeles.

Arnds, Peter (2012): *Translation and Literature. Translating Survival, Translation as survival in Primo Levi's *Se questo un uomo**. In: *Translation and Literature* 21/2, S. 162–174.

Banman, Polina (2020): *Die Besonderheiten der Bewahrung der übersetzerischen Dominanz eines memoirenautobiografischen Textes*. Stawropol. [Банман, По-

- лина (2020): Специфика сохранения доминанты перевода мемуарно-автобиографического текста. Ставрополь].
- Barchudarov, Leonid (2008): Sprache und Übersetzung: Probleme der allgemeinen und speziellen Übersetzungstheorie. Moskau. [Бархударов, Леонид (2008): Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода. Москва].
- Degen, Sylvia Carmen (2008): Das Problem der Perspektive. Die Übersetzung von Shoah-Überlebendenberichten ins Deutsche am Beispiel von Diana Wangs »Los Niños Escondidos – Del Holocausto a Buenos Aires«. Berlin u.a.
- Degen, Sylvia Carmen (2019): Im Gespräch mit Sylvia Degen. In: Rundbrief Berlin-Brandenburg, H. 19 (4), S. 6–11; online unter: <https://bb.bdue.de/fuer-mitglieder/rundbrief-berlin-brandenburg> [Stand: 09.02.2022].
- Hammel, Andrea (2004): The Destabilization of Personal Histories: Rewriting and Translating Autobiographical Texts by German-Jewish Survivors. In: Comparative Critical Studies 1/3, S. 295–308.
- Holocaust- und Lagerliteratur. Zur Definition des Gegenstandes; online unter: <https://www.holocaustliteratur.de/deutsch/Holocaustliteratur/> [Stand: 13.05.2021].
- Klüger, Ruth (1992): weiter leben: Eine Jugend. Göttingen.
- Klüger, Ruth (2003): Still Alive: A Holocaust Girlhood Remembered. New York.
- Koch, Klaus (2021): Ergänzung; online unter: <https://mail.yandex.ru/?uid=231329062#message/175358910490792217> [Stand: 09.2.2022].
- Koller, Werner (2004): Einführung in die Übersetzungswissenschaft. Tübingen.
- Komissarov, Vilen (2001): Moderne Translationswissenschaft. Moskau. [Комиссаров, Вилен (2001): Современное переводоведение. Москва].
- Levi, Primo (2010): Die Untergegangenen und die Geretteten. Moskau. [Леви, Примо (2010): Канувшие и спасенные. Москва].
- Major nazi camps in Europe, January 1944; online unter: <https://encyclopedia.ushtm.org/content/en/gallery/bergen-belsen-maps> [Stand: 03.11.2020].
- Nazarov, Ilya (o.J.): Wörterbuch der KZ-Sprache in Nazi-Deutschland; online unter: <http://nazarovilya.alnaz.ru/konzlager/slovar-lagernogo-zhargona.html> [Stand: 05.02.2022]. [Назаров, Илья: Словарь жаргона концлагерей фашистской Германии; Режим доступа].
- Nelyubin, Lev (2009): Erklärendes Übersetzungswörterbuch. Moskau. [Нелюбин, Лев (2009): Толковый переводческий словарь. Москва].
- Nord, Christiane (1993): Einführung in das funktionale Übersetzen. Am Beispiel von Titeln und Überschriften. Tübingen/Basel.
- Polian, Pavel (2013): Rollen aus der Asche. Das jüdische »Sonderkommando« in Auschwitz-Birkenau und seine Chronisten. Manuskripte der Mitglieder des Sonderkommandos, gefunden in der Asche der Öfen von Auschwitz. Moskau; Rostow am Don. [Полян, Павел (2013): Свитки из пепла. Еврейская »зондеркомmando« в Аушвице-Биркенау и ее летописцы. Рукописи членов зондеркомmando, найденные в пепле у печей Освенцима. Москва; Ростов н/Д.]

- Rezker, Jakov (2007): Übersetzungstheorie und Übersetzungspraxis. Aufsätze über die linguistische Übersetzungstheorie. Moskau. [Рецкер, Яков (2007): Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода. Москва].
- Schreiber, Michael (2015): Übersetzungstypen und Übersetzungsverfahren. In: Mary Snell-Hornby/Hans G. Höning/Paul Kußmaul/Peter A. Schmitt (Hg.): Handbuch Translation. Tübingen, S. 151–154.
- The Nazi genocide and other persecutions (2007); online unter: <https://www.icrc.org/en/document/wwii-nazi-genocide-and-other-persecutions> [Stand: 26.10.2022].
- The young Holocaust survivor interviewed by the BBC (2018); online unter: <https://www.bbc.com/news/av/stories-43812173> [Stand: 31.05.2021].
- Verolme, Hetty Esther (2011): De kinderbarak van Bergen Belsen. Aus dem Eng. v. Roelof Posthuma. Utrecht.
- Verolme, Hetty Esther (2014): De kleine moeder van Bergen-Belsen. Aus dem Eng. v. Roelof Posthuma. Utrecht; online unter: https://www.bol.com/nl/f/de-kleine-moeder-van-bergen-belsen/9200000026145461/#modal_open [Stand: 03.5.2021].
- Verolme, Hetty Esther (2010): Hetty: A True Story. Fremantle.
- Verolme, Hetty Esther (2009): I bambini di Belsen. Aus dem Eng. v. Maria Vittoria Longhitano. Troina.
- Verolme, Hetty Esther (2007) : La maison des enfants. Aus dem Eng. v. Isabelle Thibaudière. Paris.
- Verolme, Hetty Esther (2001): The Children's House of Belsen. Fremantle.
- Verolme, Hetty Esther (2005): Wir Kinder von Bergen-Belsen. Aus dem Eng. v. Mirjam Pressler. Weinheim.
- Verolme, Hetty Esther (2009): Wir Kinder von Bergen-Belsen. Aus dem Eng. v. Mirjam Pressler. Augsburg.

Forschungsnahes Lehren und Lernen im berufsorientierten Modulbereich?

Konzeptionelle Vorüberlegungen und exemplarische
Umsetzung im Seminar ›Angemessenheit‹ als Türöffner
in interkultureller Kommunikation

Veronika Elisabeth Künkel

Abstract: *This article addresses one of the major challenges for modern universities and thus for Intercultural German Studies: Since the Bologna reforms, university students should not only be qualified academically, but to a greater extent also professionally. However, these reforms are often considered as a threat to the Humboldtian ideal of combining teaching and research, which is still highly valued at German universities as the key to Bildung. Research-based teaching and learning, as one of the most important new approaches to didactics in higher education, offers the opportunity to combine professional qualification and humanistic education. The paper follows up on this discussion and investigates the different types of research-based teaching and learning in order to identify teaching formats well-suited for the promotion of academic as well as practice-oriented competencies. The seminar »Linguistic appropriateness as a key in intercultural communication« from the MA program Intercultural German Studies at the University of Bayreuth is to show how to link research and professional orientation and to implement it in academic teaching practice. The article closes with a summary and a brief outlook on further ideas for improving research- and practice-oriented teaching in Intercultural German Studies.*

Keywords: *research-based teaching and learning; academic and professional qualification; Intercultural German Studies; German as a foreign language; intercultural communication*

1. Problemstellung

Spätestens seit den Bologna-Reformen sehen sich universitäre Einrichtungen europaweit mit der Herausforderung konfrontiert, ihren Studierenden nicht nur Möglichkeiten der wissenschaftlichen, sondern auch der beruflichen Qualifizierung zu

bieten (vgl. Müller 2010: 7). Dafür stehen Schlagworte wie »Berufsbefähigung« (ebd.) oder »Berufsfähigkeit« (Reinmann 2009: 48) ebenso wie Studiengangskonzepte, in denen sich neben den zu vermittelnden wissenschaftlichen Kompetenzen auch Ausführungen zu potenziellen Berufsfeldern finden.¹

Gleichzeitig wird im Zuge des Bologna-Prozesses insbesondere im deutschsprachigen Raum immer wieder vor einer »Gefährdung der Einheit von Forschung und Lehre« (Nünning 2013: 25) gewarnt und für eine »Rückbesinnung auf Humboldts Konzeption von Bildung durch Wissenschaft« (ebd.: 26) plädiert. Besonders wertvoll für aktuelle hochschuldidaktische Überlegungen sei die darin angelegte Förderung des Individuums hinsichtlich seiner Selbsttätigkeit, die als »Schlüssel zur Bildung« (ebd.: 29) gilt. Sie steht im Gegensatz zu »jeder Form von fachlicher oder beruflicher Ausbildung« (ebd.: 30) und wird stattdessen besonders durch die aktive Teilhabe der Studierenden an laufenden Forschungsprojekten angeregt.

Vor diesem Hintergrund spricht sich nicht nur Nünning (2013: 27) dezidiert für »forschendes Lehren und Lernen [...] in der Hochschuldidaktik« aus. Seit der Jahrtausendwende mehrten sich Veröffentlichungen zu didaktischen Ansätzen, die nicht so sehr auf die Vermittlung gesicherten Wissens, sondern vielmehr auf den Prozess der Erkenntnisgewinnung und die Teilhabe der Studierenden daran abzielen (vgl. Huber 2014: 32f.). Interessanterweise wird diesen Ansätzen nicht nur erhebliches Potenzial zur Aufrechterhaltung des humanistischen Bildungsideals in Zeiten modularisierter Studiengänge zugeschrieben (vgl. Huber 2009: 13f.; Nünning 2013: 27–32). Sie gelten überdies als eine hervorragende Möglichkeit, den Erwerb wissenschaftlicher und beruflicher Kompetenzen miteinander zu verbinden (vgl. Reinmann 2009: 41–48; Reuter 2018: 24f.), und können somit ein Stück weit zur oben angesprochenen Berufsbefähigung beitragen. Dass damit – wie Reinmann (2009: 36; Hervorh. i. Orig.) herausarbeitet – keine »*Berufsausbildung*« im engeren Sinn, sondern vielmehr eine Art der »*Berufsvorbildung*« geleistet wird, ist hier zu unterstreichen.

An diese Diskussion anknüpfend beschäftigt sich auch der vorliegende Aufsatz mit forschungsnahem Lehren und Lernen und dem Potenzial entsprechender Lehrformate für die Förderung wissenschaftlicher wie berufsorientierter Kompetenzen. Anhand eines konkreten Beispiels aus dem MA-Studiengang Interkulturelle Germanistik an der Universität Bayreuth soll gezeigt werden, wie Schnittstellen von Forschungs- und Berufsorientierung geschaffen und in der universitären Lehrpraxis umgesetzt werden können.

Dazu werden zunächst verschiedene Ausprägungen forschungsnahen Lehrens und Lernens skizziert (s. Kap. 2), um anschließend deren Potenzial nicht nur für die

1 Vgl. u.a. S. 2f. im Modulhandbuch des Masterstudiengangs Interkulturelle Germanistik der Universität Bayreuth: <https://www.intergerm.uni-bayreuth.de/pool/dokumente/MA-iGerm-Modulhb-2018-Endfassung.pdf> [Stand: 08.09.2021].

Förderung wissenschaftlicher, sondern auch berufsorientierter Kompetenzen zu evaluieren (s. Kap. 3). Diese Vorarbeiten bilden die Folie, vor dessen Hintergrund die Möglichkeiten der Forschungs- und gleichzeitigen Berufsorientierung im MA-Seminar ›Angemessenheit‹ als *Türöffner in interkultureller Kommunikation* dargestellt und reflektiert werden (s. Kap. 4). Die Betrachtungen enden mit einer Ergebniszusammenfassung und einem kurzen Ausblick auf weitere Ideen zur Verbesserung von forschungs- und berufsorientierter Lehre im Fach Interkulturelle Germanistik (s. Kap. 5).

2. Formen und Facetten forschungsnahen Lehrens und Lernens

Rund um die Thematik zum forschungsnahen Lehren und Lernen ist in der Hochschuldidaktik eine enorme Begriffsvielfalt zu beobachten, die sich auch in den Titeln verschiedenster Publikationen widerspiegelt. Neben *forschendem Lernen* (Huber u.a. 2009) und *forschungsbasiertem Lernen* (Müller 2010) finden sich auch Bezeichnungen wie *Lehre im Format der Forschung* (Ludwig 2020) oder *Lehrforschung* (Reuter 2018). Im deutschsprachigen Diskurs gilt Huber (vgl. 2009: 9) zufolge die Veröffentlichung der Bundesassistentenkonferenz (1970) als Startpunkt für die anhaltende Diskussion um dieses hochschuldidaktische Themenfeld. Den aktuell wahrnehmbaren Aufschwung wiederum bringen Riewerts u.a. (vgl. 2018: 390) mit dem Programm der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) *Qualitätspakt Lehre* in Verbindung. Dadurch angestoßen werde das Konzept derzeit in verschiedenen Projekten weiterentwickelt, erforscht und evaluiert.

Einen hilfreichen Versuch der Begriffsklärung unternimmt Huber (vgl. 2014: 33–36), der zwischen forschungsbasiertem, forschungsorientiertem und forschendem Lernen unterscheidet.² Während beim forschungsbasierten und -orientierten Lernen die reflektierte Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Grundproblemen einerseits und ein Kennenlernen und Ausprobieren von Methoden andererseits im Zentrum stehen, kommt in Lehrkonzepten zum forschenden Lernen dem »eigenen Tun der Studierenden« (Huber 2014: 35) besondere Aufmerksamkeit zu. Denn optimalerweise durchlaufen die Teilnehmenden hier sämtliche Phasen eines Forschungsprozesses, sodass entsprechende Lehrkonzepte die folgenden Punkte fokussieren sollten:

2 Als Oberbegriff schlägt Huber (2014: 38; Hervorh. i. Orig.) die Bezeichnung »*Forschungsnahes Lehren und Lernen*« vor. Da damit die oben genannten verschiedenen Spielarten gleichermaßen angesprochen sind und eine gewisse Offenheit für besondere Gewichtungen und Abwandlungen einhergeht, wird Hubers Vorschlag auch im vorliegenden Beitrag verwendet.

1. die Identifizierung offener Fragen bzw. die Formulierung von Problemstellungen,
2. die möglichst eigenständige Ausführung der Untersuchung,
3. die Präsentation bzw. Sichtbarmachung von Ergebnissen sowie
4. die Reflexion des Lehrforschungsprojekts (vgl. Huber 2014: 35).

Wenngleich eine unterschiedliche Akzentuierung dieser Aspekte denkbar ist, so sollten die gewonnenen Erkenntnisse stets für Dritte und nicht für die Studierenden allein von Relevanz sein (vgl. Huber 2014: 35f.). Gemeint ist damit zum einen die Anschlussfähigkeit der Ergebnisse an Diskussionen in der scientific community, in welche die Studierenden mit ihrem Lehrforschungsprojekt eintreten. Zum anderen bezieht sich dieser Aspekt auch auf die Frage nach der gesellschaftsbezogenen Einbettung, die den Rahmen jeglicher forschenden Tätigkeit bildet.

Die skizzierte Einteilung forschungsnahen Lehrens und Lernens in drei Varianten orientiert sich am Forschungsprozess und der unterschiedlichen Gewichtung einzelner damit verbundener Phasen (vgl. Huber 2014: 33). Sie ist nicht nur für eine Begriffsschärfung und die Planung von Lehrveranstaltungen hilfreich, sondern kann darüber hinaus als Orientierung gebender Rahmen für die Präsentation und Einordnung bereits durchgeführter Lehrforschungsprojekte dienen. Entsprechend wird auch im vorliegenden Beitrag auf Hubers Ausführungen zurückgegriffen, um sichtbar zu machen, welche Phasen des Forschungsprozesses im eingangs erwähnten MA-Seminar *›Angemessenheit‹ als Türöffner in interkultureller Kommunikation* besondere Gewichtung fanden.

Gleichzeitig lässt sich mit einer Projektbeschreibung entlang der obigen vier Punkte zeigen, an welchen Stellen das Bayreuther Seminar davon abweicht. Aufgrund seiner Zuordnung zum praxis- und berufsorientierten Modulbereich des MA-Studiengangs Interkulturelle Germanistik zeichnete sich dieses neben einer intensiven Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen durch eine starke Anwendungsorientierung aus. Da Forschungs- und Berufsorientierung somit gleichermaßen fokussiert wurden, spiegelt das Seminar kein forschendes Lernen im strikten Sinne wider, sondern stellt einen anderen Typus forschungsnahen Lehrens und Lernens dar. Bevor darauf jedoch näher eingegangen wird, soll im Folgenden ein Blick auf das Potenzial von Lehrforschungsprojekten für berufsvorbildende Maßnahmen im Studium geworfen werden. Dabei ist herauszuarbeiten, welche Aspekte für das Seminar *›Angemessenheit‹ als Türöffner in interkultureller Kommunikation* von besonderem Interesse sind.

3. Forschungsnahes Lehren und Lernen und Berufsorientierung

Laut Hubers Typologie zu den Spielarten forschungsnahen Lehrens und Lernens unterstützen Konzepte des forschungsbasierten und forschungsorientierten Lernens die Ausbildung von Reflexivität und Urteilsfähigkeit sowie von »Handlungskompetenzen bezogen auf Arbeitsmethoden, Kommunikation und Kooperation« (Huber 2014: 34). Dabei sollten Studierende möglichst umfangreich in Recherchetätigkeiten, die Ausarbeitung von Argumentationen und in deren Diskussion im größeren Kreis eingebunden sein (vgl. ebd.: 34f.). Darüber hinaus eignen sich Formate forschungsorientierten Lernens dazu, »allgemeine wie fachspezifische Methoden« (ebd.: 35) einzuüben, wenn eine entsprechende Eigentätigkeit der Studierenden z.B. durch Mitarbeit an Forschungsprojekten gegeben ist.

Dem Konzept des forschenden Lernens wiederum wird über die Entwicklung der soeben beschriebenen wissenschaftlichen Kompetenzen hinaus auch die Förderung von überfachlichen Schlüsselqualifikationen bzw. allgemeinen Kompetenzen zugeschrieben (vgl. Huber 2014: 36). Letztere zu bestimmen ist eine Herausforderung, da darunter verschiedenste Fähigkeiten wie Kommunikations- und Teamfähigkeit, Präsentationstechniken, interkulturelle Kompetenzen, Fremdsprachenkenntnisse etc. zusammengefasst werden (vgl. Wissenschaftsrat 2000: 21f.; zitiert nach Huber 2009: 14). Zudem geht es darum, bereits erworbenes Wissen zur Lösung von Problemen in unterschiedlichsten und nicht immer vorhersehbaren Kontexten anzuwenden und eine gewisse Handlungsfähigkeit auch in unbekannten Situationen zu entwickeln (vgl. Schaper u.a. 2012: 19). Letzteres wiederum wird am ehesten durch eigenes Handeln erreicht, zu welchem forschendes Lernen und Lehrkonzepte entlang der oben beschriebenen vier Punkte zahlreiche Gelegenheiten bieten (vgl. Huber 2009: 15).

Reinmann (2009: 48f.) weist darauf hin, dass genau diese allgemeinen Kompetenzen auch für solche beruflichen Tätigkeiten erforderlich sind, die in den Bereich der Wissensarbeit fallen. Ähnlich wie Forschung sei auch Wissensarbeit mit vielschichtigen und nicht immer vorhersehbaren Anforderungen verbunden. Zudem würden Beschäftigte in der Wissensarbeit sehr häufig mit unbekannten Problemen konfrontiert, welche wie in forschenden Tätigkeiten die Einarbeitung in neues Wissen sowie ein hohes Maß an Koordination und Zusammenarbeit erforderten. Diese Parallelen zeigen, dass forschungsnahes Lehren und Lernen eine hervorragende Möglichkeit darstellt, um sowohl auf Tätigkeiten in der Wissenschaft als auch in der Wissensarbeit vorzubereiten.

Einzelne Berufsbilder sprechen Huber (2014) und Reinmann (2009) nicht an, stehen bei ihnen doch v.a. die überfachlichen Schlüsselqualifikationen im Zentrum, die – neben den wissenschaftlichen Kompetenzen – über forschungsorientierte Formate gefördert werden sollen. Anregungen dazu, wie darüber hinaus auf konkrete Praxisfelder bezogene Professionalisierungseffekte erreicht werden können, finden

sich hingegen in Projekten, wie sie beispielsweise in der Interkulturellen Germanistik im Bereich der Translationsforschung durchgeführt werden bzw. wurden (vgl. Boguna 2016; Reuter 2018: 26–28). Zu nennen ist hier zum einen das Übersetzerlexikon *UeLEX*, das seit 2015 am Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Universität Mainz in Gernersheim unter studentischer Beteiligung entsteht. Zum anderen sei auf den russisch-deutschen Stadtführer *Spaziergänge durch Wolgograd* verwiesen, der im Rahmen einer Lehrkooperation des bereits erwähnten Gernersheimer Fachbereichs und dem Lehrstuhl für Translation und Translationswissenschaft der Staatlichen Universität Wolgograd entwickelt wurde.

Beiden Beispielen ist gemeinsam, dass im Zuge der forschenden Tätigkeit ein Produkt entsteht, das eng mit dem potenziellen zukünftigen Berufsbild des Übersetzers bzw. der Übersetzerin verbunden ist. Diese Arbeit schult Fähigkeiten, die berufsspezifischer als die eher allgemein gehaltenen Schlüsselqualifikationen angelegt sind. Genannt werden für die obigen Beispiele z.B. Sprach- und Kulturkompetenz, translatorische Kompetenz sowie die beim professionellen Übersetzen erforderliche Fähigkeit der Perspektivübernahme (vgl. Reuter 2018: 27f.). Somit birgt die inhaltliche Fokussierung auf einen konkreten Gegenstand durchaus die Möglichkeit, forschungsnahes Lehren und Lernen und Professionalisierung noch stärker als bei Huber (2014) und Reinmann (2009) miteinander zu verknüpfen.

Diese Idee findet sich auch im Bayreuther MA-Seminar *›Angemessenheit‹ als Türöffner in interkultureller Kommunikation* auf. Dessen inhaltliche Schwerpunktsetzung bestand darin, auf der theoretischen Ebene das Potenzial des Konzepts der Angemessenheit für die IKK- und DaF-Forschung zu erkunden und erste Ideen für die Anwendung dieser neuen Erkenntnisse im Bereich der Fremdsprachenvermittlung zu entwickeln. Dementsprechend waren von den Studierenden zwar – wie für forschungsnahes Lehren und Lernen typisch – ein hohes Maß an Selbsttätigkeit, Reflexivität und Urteilsfähigkeit sowie verschiedene Handlungskompetenzen im Umgang mit ›unfertigem‹ Wissen gefordert. Die Aneignung von fachspezifischen Methoden und deren Anwendung in empirischen Untersuchungen hingegen wurde nicht angestrebt. Stattdessen bestand eine wesentliche Erkenntnisleistung des Seminars im bereits erwähnten Transfer neuartiger theoretischer Erkenntnisse in das Praxisfeld des Fremdsprachenunterrichts.

4. Anmerkungen zum Seminar *›Angemessenheit‹ als Türöffner in interkultureller Kommunikation*

Wenn im Folgenden nun das Bayreuther MA-Seminar *›Angemessenheit‹ als Türöffner in interkultureller Kommunikation* unter dem Gesichtspunkt der Forschungs- und gleichzeitigen Berufsorientierung präsentiert wird, geschieht dies entlang der Schritte, die Huber (vgl. 2014: 35) für Lehrkonzepte zum forschenden Lernen vorschlägt. Dies

ermöglicht zum einen eine übersichtliche Darstellung der (1) Problemstellung, der (2) Durchführung und der (3) Ergebnisse. Zum anderen erlaubt es dieses Vorgehen, in die (4) Reflexion des Seminars neben den studentischen Beteiligungsmöglichkeiten auch Fördermöglichkeiten forschungs- sowie berufsorientierter Kompetenzen einzubeziehen und dabei gesondert auf fachliche und überfachliche Kompetenzen sowie weitere Professionalisierungseffekte einzugehen.

4.1 Kontext, Problemstellung und Ziele

Im Zentrum der Lehrveranstaltung, die im Sommersemester 2017 im MA-Studiengang Interkulturelle Germanistik an der Universität Bayreuth als Blockseminar durchgeführt wurde, stand das Schlagwort *Angemessenheit*. Es bezieht sich auf eine Thematik, die unter den Begriffen *aptum* bzw. *prepon* bereits Gegenstand der antiken Rhetorik war. An diese Tradition anknüpfend ist die Kategorie der Angemessenheit aktuell auch in der linguistischen Sprachkritikforschung von grundlegender Bedeutung (vgl. Kilian u.a. 2016: 1–4; Niehr 2015: 102–105). Die Dozentin des Kurses stieß wiederum im Rahmen ihres eigenen Forschungsprojekts, das im Bereich der kulturwissenschaftlich-interkulturellen Linguistik angesiedelt war, auf diesen Begriff. Sie vermutete darin die Möglichkeit, zentrale Fragen ihrer Doktorarbeit – von kommunikationstheoretischen Grundlegungen über interkulturelle Dimensionen bis hin zu fremdsprachendidaktischen Perspektiven – zusammenzuführen (vgl. Künkel 2021).

Das hier präsentierte Seminar ›*Angemessenheit*‹ als Türöffner in interkultureller Kommunikation fand als Teil des berufsorientierten Modulbereichs für Bayreuther Master-Studierende der Interkulturellen Germanistik statt. In diesem Modulbereich geht es darum, die im Studium erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen theorie- und forschungsbasiert in für spätere Tätigkeiten relevante Bereiche wie Vermittlung und Mediation, international agierende Unternehmen und Organisationen oder den Fremdsprachenunterricht zu transferieren.³ Es bot sich an, das für die Lehrende selbst noch relativ neue Feld der Angemessenheit zum Kernthema der Lehrveranstaltung zu machen. Dadurch erhoffte sie sich einerseits weitere Einsichten für ihr eigenes Forschungsprojekt. Andererseits sollte den Studierenden über die forschungsnahe Herangehensweise und die Wahl des Gegenstands die Möglichkeit geboten werden, verschiedene praxisrelevante Kompetenzen zu erwerben.

16 internationale Studierende und ihre Dozentin beschäftigten sich also ein Semester lang intensiv mit der Kategorie der Angemessenheit, um herauszufinden,

3 Vgl. auch S. 18 im Modulhandbuch MA Interkulturelle Germanistik: <https://www.intergerm.uni-bayreuth.de/pool/dokumente/MA-iGerm-Modulhb-2018-Endfassung.pdf> [Stand: 08.09.2021].

inwiefern diese für ein besseres Verständnis interkultureller Kommunikationssituationen von Interesse sein könnte. Ziel war es schließlich, darauf basierend erste Ideen für die Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse im Fremdsprachenunterricht zu generieren.

Selbstverständlich ist die forschende Betätigung in einem studentischen Seminar allein aufgrund der zeitlichen Rahmenbedingungen begrenzt und kann ggf. nicht in gleicher Tiefe wie in anderweitigen Projekten betrieben werden. Dennoch sollten sich die Studierenden in das Konzept der Angemessenheit zunächst so einarbeiten, dass sie seine Grundzüge und auch die damit verbundenen Schwierigkeiten identifizieren können. Ein weiteres Ziel bestand darin, das Konzept der Angemessenheit an ausgewählte Kulturverständnisse anzubinden und daraus Schlussfolgerungen für interkulturelle Kommunikationssituationen abzuleiten. Daran anschließend sollten die Studierenden erste Ideen dazu ausarbeiten, wie das Konzept für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar gemacht werden kann, und eigene Unterrichtsszenarien entwerfen. Für den Abschluss wurde eine peer-to-peer-Evaluation dieser Szenarien verfolgt. Damit sollte ein Bogen gespannt werden, der von der theoretischen Auseinandersetzung bis zu anwendungsbezogenen Überlegungen reicht, gleichzeitig Chancen und Herausforderungen des Konzepts sichtbar macht und so eine Grundlage für weiterführende Arbeiten schafft.

4.2 Durchführung des Lehrforschungsprojekts

Den Zielsetzungen folgend können die von den Studierenden durchgeführten Untersuchungen als zweigeteilt beschrieben werden: Sie bestanden zum einen in einer Phase intensiver Theorie- bzw. Textarbeit und zum anderen in einer Phase des Transfers der neu erworbenen Kenntnisse in den Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Beide Phasen werden im Folgenden skizziert.

4.2.1 Phase I: Theorie- und Textarbeit

Da es sich bei Angemessenheit um einen Ausdruck handelt, der auch in der Umgangssprache gebräuchlich ist, sollten sich die Studierenden zum Einstieg in die erste Phase ihr Vorwissen dazu bewusstmachen. Dabei zeichnete sich ein Verständnis ab, das Angemessenheit zum einen mit der Frage nach der Adäquatheit sprachlicher Formulierungen in Verbindung brachte und zum anderen auf dessen Kulturgebundenheit aufmerksam machte. Schließlich wurde bereits im Zuge dieses ersten Brainstormings angemerkt, dass mit dem Ausdruck auch normative Aspekte einhergehen.

Die Studierenden stellten schon bald fest, dass insbesondere dem letzten Punkt auch im Begriffsverständnis der linguistischen Sprachkritik eine zentrale Rolle zukommt. Angemessenheit gilt dort zuvorderst als eine Kategorie, die der Bewertung individuellen Sprachgebrauchs durch andere dient. Dementsprechend wird

Angemessenheit bei Niehr (2015: 103) als eine »Norm« bezeichnet, entlang derer gewählte sprachliche Mittel bemessen werden. Es heißt in diesem Zusammenhang auch: »Ein Text *soll* angemessen formuliert werden, Angemessenheit *soll* angestrebt werden etc.« (Ebd.; Hervorh. i. Orig.) Sprechende sind demnach mit hörerseitigen Erwartungen konfrontiert, die »zu einem bestimmten sprachlichen Handeln verpflichten« (ebd.: 104), wollen sie ihre Handlungsziele erreichen.

Gleichzeitig erkannten die Seminarteilnehmenden, dass die »Angemessenheits-Norm« (Niehr 2015: 105) nicht als starre und eindeutige Vorgabe für sprachliches Handeln missverstanden werden sollte. Stattdessen erfolgt die Bewertung sprachlichen Handelns als angemessen oder nicht angemessen stets in Abhängigkeit vom spezifischen Kontext. Konkret werden in diesem Zusammenhang von Kilian u.a. (vgl. 2016: 64) die Variablen *Gegenstand*, *Publikum* und *Situation* genannt. Überdies schlägt Niehr (2015: 106) vor, die Angemessenheits-Norm eher als eine »Meta-Norm« zu betrachten. Denn sie ist »keine im engen Sinne präskriptive Norm, die uns konkret sagt, wie wir uns kommunikativ zu verhalten haben.« (Ebd.: 107) Vielmehr ist Angemessenheit stark kontextabhängig und bis zu einem gewissen Grad verhandelbar, was aus dem scheinbar griffigen Schlagwort eine komplexe Kategorie macht.

Daran anschließend konnten die Studierenden feststellen, dass sich über diesen nicht ganz einfachen Aspekt der (Meta-)Normativität Anknüpfungspunkte zu kulturwissenschaftlich-interkulturellen Fragestellungen finden ließen. Insbesondere in solchen Arbeiten, in denen Kultur als Kommunikationsraum beschrieben wird, gehört dieser Aspekt zu einem zentralen Merkmal des Begriffsverständnisses. Bei Csáky (2010: 101; Hervorh. i. Orig.) beispielsweise gilt Kultur als »*das gesamte Ensemble von Elementen, das heißt von Zeichen, Symbolen oder Codes [...], mittels derer Individuen in einem sozialen Kontext, nach einem gewissen Regelsystem, verbal und nonverbal kommunizieren.*« Ähnlich beschreibt auch Kuße (2012) Kultur als einen Kommunikationsraum, der alle Bereiche des Lebens – d.h. Alltag, Beruf, Freizeit, Wissenschaft, Wirtschaft, Politik, Religion etc. – durchzieht und dort mit jeweils »unterschiedlichen kommunikativen Konventionen« (ebd.: 23) spezifische Kommunikations-, Verhaltens- und Wertewelten etabliert. Damit zeichnen sich klare Hinweise auf die Regelmäßigkeit und Konventionalität kultureller Kommunikationsräume ab. Genau sie deuten darauf hin, dass über die Thematik der Angemessenheit und den ihr inhärenten Aspekt der (Meta-)Normativität die sprachliche Dimension des Kulturellen erfasst und dessen Stabilität sowie Wandelbarkeit erklärt werden kann.

Für Prozesse der interkulturellen Kommunikation bzw. der Kommunikation in einer Fremdsprache wiederum schlussfolgerten die Studierenden aus diesen Erkenntnissen Verschiedenes. Zum einen sei diese von Konventionen, Regeln und Normen verschiedener Sprachen und Kulturen geprägt. Dies und insbesondere die eigenen sprachlich-kulturellen Routinen gelte es zunächst zu erkennen. Neben einer größeren Aufmerksamkeit für vermeintliche Selbstverständlichkeiten verlange

die Kommunikation in einer Fremdsprache zum anderen eine gewisse Anpassung an die normativen Erwartungen, die an die Sprechenden dieser Sprache gestellt werden. Erforderlich sei der Erwerb von Kompetenzen auf der Ebene der Grammatik, Lexik und Pragmatik, wobei gerade ihr angemessener Einsatz am besten in konkreten Situationen eingeübt werden könnte. Dazu bedürfe es der Bereitschaft, das sprachliche Handeln des Gegenübers zu beobachten, das eigene sprachliche Handeln zu reflektieren und dieses ggf. bewusst zu verändern.

Insbesondere der zuletzt genannte Punkt machte die Schlussfolgerungen der Studierenden an ein zentrales didaktisches Ziel aus der Sprachkritikforschung anschlussfähig, das Janich (2004) als Sprachbewusstsein bezeichnet. Es handelt sich dabei um die Fähigkeit,

aufgrund eigener Kommunikationserfahrungen und der beschriebenen Kompetenzen reflektieren zu können, wie man (mit wem und wann) spricht, welche Konsequenzen diese Form des Sprachgebrauchs in der Kommunikation mit anderen aufgrund sprachlicher Normen [...] haben kann und dass man für sein sprachliches Handeln verantwortlich gemacht werden kann bzw. wird. (Janich 2004: 154)

Wie oben wird auch in der zitierten Textstelle die Fähigkeit zur Reflexion und das Bewusstsein um die Bedeutung sprachlicher Normen als entscheidend für kommunikativen Erfolg, aber auch für eigenverantwortliches und mündiges Sprachhandeln erachtet. Diese »*Distanzierungsfähigkeit vom routinierten Sprachhandeln*« (Janich 2009: 45; Hervorh. i. Orig.) wurde im Seminar schließlich als Voraussetzung für sprachlich angemessene Kommunikation nicht nur, aber auch unter Bedingungen der Fremdsprachigkeit identifiziert.

4.2.2 Phase II: Transfer in den Bereich des Fremdsprachenunterrichts

Im Anschluss an die Theorie- und Textarbeit stand in der zweiten Phase der studentischen Untersuchungen die Frage im Zentrum, wie die gewonnenen Erkenntnisse für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar gemacht werden können. Hierfür wurde zunächst die *Förderung von Sprachbewusstsein* als erstrebenswertes Lernziel festgelegt, da die damit zusammenhängende Reflexionsfähigkeit (vgl. Janich 2004: 153f.) als Basis für die Weiterentwicklung sprachlicher wie kultureller Kompetenzen und darauf aufbauend für die Fähigkeit zum je nach Kontext angemessenen Sprachhandeln erachtet wurde. Die beim Individuum ansetzende Entwicklung von Sprachbewusstsein galt somit als Schlüssel zur Annäherung an kulturell und kommunikativ festgelegte Angemessenheitsnormen und darüber hinaus indirekt auch als Türöffner in interkultureller Kommunikation.

Erste Ideen der Studierenden zur Förderung dieses Lernziels im Fremdsprachenunterricht kreisten darum, Sprachbewusstsein anhand sehr konkreter, für die Lernenden relevanter kommunikativer Aufgabenstellungen zu schulen. Entsprechende Lerneinheiten sollten den Lernenden die Gelegenheit geben, sich unter dem

Gesichtspunkt der Angemessenheit mit solchen mündlichen oder schriftlichen Textbeispielen zu befassen, die für die behandelten Situationen typisch sind. Auch in der Auseinandersetzung mit Normbrüchen und mit dem Unangemessenen sahen die Studierenden die Möglichkeit, Sprachbewusstsein und angemessenes Sprachhandeln zu fördern.

Die zusammengetragenen Ideen wurden anschließend in Form einer methodischen Schrittfolge systematisiert, mit deren Hilfe Unterrichtseinheiten zur Förderung von Sprachbewusstsein geplant und gestaltet werden konnten. Zentrale Impulse hierfür lieferte ein ähnlicher Entwurf aus der didaktischen Sprachkritik (vgl. Kilian u.a. 2016: 155f.), der jedoch primär für den muttersprachlichen Deutschunterricht gedacht ist. Die im Seminar modifizierte Version dieser Schrittfolge für den Fremdsprachenunterricht umfasste die folgenden Punkte:

1. Einstieg mit Gespräch über Zweck und Anlass der behandelten (mündlichen oder schriftlichen) Textsorte
2. Präsentation eines eher unangemessenen Beispiels (evtl. auch mehrere)
3. Sammeln und Einordnen von Reaktionen auf das Einstiegsbeispiel (unter Berücksichtigung der Variablen Gegenstand, Situation, Publikum) und Antizipation möglicher Folgen
4. Vermittlung einer Auswahl an sprachlich-kulturell angemessenen Möglichkeiten anhand eines oder mehrerer angemessener Beispiele
5. Wie ist das bei Ihnen? Reflektieren über Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielsprache
6. Gemeinsame Korrektur des Einstiegsbeispiels und ggf. weitere Übungen

Zum einen sollen in Unterrichtseinheiten, die auf dieser Schrittfolge aufbauen, über die Konfrontation mit dem Unangemessenen und die Beschäftigung mit angemessenen Gegenbeispielen konkrete sprachliche Mittel zum angemessenen Handeln für ausgewählte kommunikative Probleme eingeübt werden. Zum anderen wird über die reflektierenden und vergleichenden Abschnitte ein Nachdenken über die Besonderheiten von Ausgangs- und Zielsprache sowie ein distanzierterer Blick auf eigene sprachliche Routinen angeregt. Die methodische Schrittfolge erschien von daher als vielversprechendes Werkzeug zur Förderung von Sprachbewusstsein im Fremdsprachenunterricht.

Um diese Ideen mit Leben zu füllen, waren die Seminarteilnehmenden schließlich dazu aufgefordert, eigene Unterrichtseinheiten entlang dieser Schrittfolge und der damit verfolgten Zielsetzungen zu entwickeln. Dabei richteten sich die Überlegungen auf eine ganz bestimmte Gruppe von Lernenden: Da im Folgesemester ein deutsch-chinesischer Workshop zum Thema *„Angemessenheit“ und interkulturelle Kommunikation* am germanistischen Institut der Universität Qingdao, VR China, geplant war, sollten die Seminarteilnehmenden ihre chinesischen Kommilitoninnen

und Kommilitonen als mögliche Zielgruppe für ihre Unterrichtseinheiten in den Blick nehmen. Bei der Wahl der kommunikativen Aufgaben, die in diesem Rahmen behandelt wurden, spielte zudem der Umstand eine Rolle, dass ein Teil der chinesischen Workshop-Teilnehmenden ab dem Sommersemester 2018 ein Jahr in Bayreuth studieren sollte.

Vor diesem Hintergrund und aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen wählten die Seminarteilnehmenden für die Entwicklung von Unterrichtseinheiten solche kommunikativen Aufgaben aus, die allesamt mehr oder weniger im Bereich des studentischen Alltags an deutschen Hochschulen liegen: E-Mail-Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden, Sprechstundengespräche, Gestaltung von Präsentationsfolien und Motivationsschreiben für die Bewerbung um einen Masterstudienplatz an einer Universität in Deutschland.

Zu diesen Themen galt es dann an der methodischen Schrittfolge orientiert in Vierergruppen eigene Unterrichtseinheiten zu planen. Zunächst legten die Studierenden hierfür neben dem oben erwähnten übergeordneten Lernziel je nach kommunikativer Aufgabe anders gelagerte Feinlernziele fest. Anschließend recherchierten sie unter Rückgriff auf Lehr- und Fachbücher sowie Internetquellen nach Materialien und diskutierten bzw. entschieden innerhalb ihrer Gruppe über deren Eignung. Ein weiterer Schritt bestand in der Festlegung sinnvoller Lernaktivitäten und einzusetzender Sozialformen, bevor schließlich Unterrichtsskizzen angefertigt werden konnten, aus denen der didaktische Aufbau der Einheit und der Zeitplan hervorging. Exemplarisch sei hier auf die Unterrichtsskizze zum Thema *Motivationsschreiben für die Bewerbung um einen Masterstudienplatz* verwiesen (s. Anhang), die veranschaulicht, wie die Studierenden ihre Planungen für die entsprechende Unterrichtseinheit festhielten.

4.3 Präsentation der Ergebnisse

Die angefertigten Unterrichtsskizzen wurden im letzten Seminarblock von den einzelnen Gruppen präsentiert und einer Peer-Evaluation durch die Kommilitoninnen und Kommilitonen unterzogen. Dabei sollte erarbeitet werden, welche Bestandteile der Planungen zufriedenstellend ausgearbeitet waren und an welchen Stellen es vor ihrem Einsatz im oben erwähnten deutsch-chinesischen Workshop noch Nachbesserungsbedarf gab. Um die Feedback-Runden möglichst konstruktiv zu gestalten, gab die Dozentin verschiedene Bewertungskriterien vor, welche die festgelegten Lernziele, Lernaktivitäten, Sozialformen, Materialien und den Unterrichtsverlauf fokussierten. Ein gesonderter Punkt bezog sich überdies auf die ausgewählten eher unangemessenen und angemessenen Textbeispiele. Diese sollten dahingehend diskutiert werden, ob die gewählten Textbeispiele geeignet waren, um den kommunikativen Aufgaben entsprechende Angemessenheitsnormen und sprachliche Mit-

tel zu vermitteln bzw. um die Lernenden auf Abweichungen davon und auf mögliche negative Folgen aufmerksam zu machen.

Neben der seminarinternen Präsentation und Evaluation der Unterrichtsskizzen ergab sich für etwa die Hälfte der Seminarteilnehmenden zudem die Möglichkeit, die geplanten Einheiten einem größeren Kreis zu präsentieren und diese tatsächlich für ihre chinesischen Kommilitoninnen und Kommilitonen durchzuführen. Ihre Beiträge bildeten einen wesentlichen Bestandteil des viertägigen deutsch-chinesischen Workshops *Angemessenheit als Türöffner in interkultureller Kommunikation* – 跨文化交际中的文化适应, der im November 2017 an der Universität Qingdao stattfand. Daneben bestand das Programm aus Theorieeinheiten, Diskussionsrunden, Gruppenarbeiten und Vorträgen mit Bezügen zur Wirtschaftskommunikation und Emotionsforschung. Überdies ergaben sich durch den Vortrag *Angemessenheit als Schlüsselqualifikation in deutsch-chinesischer Wirtschaftskommunikation* von Frau HUANG Ming (Repräsentantin des Verbindungsbüros von Bayern in Shenzhen) und Frau LIU Yu (Repräsentantin des Verbindungsbüros von Bayern in Qingdao) sowie durch eine Exkursion in den *Deutsch-Chinesischen Ökopark Qingdao* weiterführende Diskussionen, welche die Relevanz der Thematik auch für breitere gesellschaftliche Kontexte und Akteure aus der Wirtschaftspolitik sichtbar machte.

Eine schriftliche Veröffentlichung der Ergebnisse des Lehrforschungsprojekts durch die Studierenden liegt nicht vor. Dazu hätte es ein Anschlussseminar gebraucht, für das es an Kapazitäten mangelte. Nichtsdestotrotz waren die Früchte des Seminars über die Veranstaltung hinaus ertragreich. Denn die geführten Diskussionen und gesammelten Erkenntnisse wirkten auch auf das Forschungsprojekt der Lehrenden zurück, aus dem das Seminar hervorgegangen war. So werden in der Dissertationsschrift (Künkel 2021) zum einen die Überlegungen zur Angemessenheitsthematik aufgegriffen, ergänzt und tiefergehend in die Kommunikations- und Interkulturalitätstheorie eingebettet; zum anderen findet sich auch die methodische Schrittfolge aus dem Seminar darin in einer weiterentwickelten Form wieder.

4.4 Reflexion des Lehrforschungsprojekts

Entsprechend der eingangs erwähnten Problemstellung wird im Folgenden das beschriebene Lehrforschungsprojekt auf zweierlei Punkte hin reflektiert. Beleuchtet werden einerseits die studentischen Beteiligungsmöglichkeiten am Forschungsprozess. Andererseits soll verdeutlicht werden, welche Möglichkeiten sich zum Erwerb von forschungs- und berufsrelevanten Kompetenzen für die Studierenden bei einer aktiven Teilnahme an der Lehrveranstaltung ergaben.

4.4.1 Studentische Beteiligungsmöglichkeiten

Wie bereits erwähnt stand das Lehrforschungsprojekt in einem engen Zusammenhang mit der eigenen Forschungstätigkeit der Dozentin, sollte es doch u.a. der Gewinnung neuer Perspektiven auf den Gegenstand der Angemessenheit in interkultureller Kommunikation sowie auf die damit verbundenen fremdsprachendidaktischen Implikationen dienen. Aus diesem Grund waren im Seminar das Thema, die Problemstellung und auch die Literatur, welche die Grundlage für die Theorie- und Textarbeit bildete, weitestgehend vorgegeben.

Nichtsdestotrotz war studentische Eigentätigkeit bereits in der ersten Phase des Lehrforschungsprojekts gefordert. Egal, ob es um Erkundungen zum Angemessenheitsbegriff in der Umgangssprache, um das Begriffsverständnis in der linguistischen Sprachkritikforschung oder um Bezüge zur interkulturellen Kommunikation ging: Die Studierenden erarbeiteten sich diese Inhalte primär selbst – im Eigenstudium durch intensives Lesen, innerhalb von Gruppenarbeiten zur Lösung von vorgegebenen Teilfragestellungen oder im Rahmen von Diskussionen, in denen Ergebnisse gesammelt, zueinander in Beziehung gesetzt, relativiert und u.U. modifiziert wurden.

Auch beim Transfer der so gewonnenen Erkenntnisse zu Angemessenheit und interkultureller Kommunikation in den Bereich des Fremdsprachenunterrichts wurden die Studierenden dazu angeregt, ihre eigenen Ideen zu entwickeln. Noch bevor sie die methodische Schrittfolge aus der didaktischen Sprachkritik (vgl. Kilian u.a. 2016: 155f.) kennenlernten, sammelten die Seminarteilnehmenden ihre eigenen Vorschläge an der Tafel. Beides mündete in einer Plenumsdiskussion schließlich in der oben angeführten methodischen Schrittfolge für den Fremdsprachenunterricht.

Das höchste Maß an Eigenleistung erforderte die Erarbeitung der Unterrichtseinheiten zu den oben genannten Themen. Denn sowohl ihre Festlegung sowie die Recherche und Auswahl der Materialien als auch die konkrete Planung der Einheiten in Unterrichtsskizzen erfolgte in den studentischen Arbeitsgruppen. Die Lehrkraft stand in dieser Phase lediglich beratend zur Seite und stattete die Studierenden mit erstem Grundwissen zur Unterrichtsplanung aus, das sich in den Unterrichtsskizzen wiederfinden sollte.

4.4.2 Möglichkeiten des forschungs- und berufsrelevanten Kompetenzerwerbs

Die dargestellten Lernaktivitäten, mit denen die Studierenden im Laufe des Seminars konfrontiert waren, boten Ansatzpunkte zur Entwicklung verschiedener forschungs- und überdies berufsrelevanter Kompetenzen.

Um den Unterschied zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Gebrauch von Begriffen wie dem der Angemessenheit zu erkennen, aber auch für die durchgeführte Evaluation der entwickelten Unterrichtsentwürfe bedarf es bspw. einer ge-

wissen Reflexionsfähigkeit. Das Selbststudium mit anschließender Weiterverarbeitung und Diskussion der aufgenommenen Informationen unter verschiedenen Gesichtspunkten fokussierte nicht nur eine Steigerung der Lesekompetenz, sondern auch die kritische Auseinandersetzung mit Quellen. Überdies konnten sich die Studierenden im Zuge des Entwurfs ihrer Unterrichtseinheiten in der Recherchearbeit üben. Nicht zuletzt erforderte das vorgegebene Ziel der Entwicklung von innovativen Ideen für den Fremdsprachenunterricht die theoriebasierte Weiterentwicklung von Ansätzen auf ein praxisrelevantes Feld hin.

Neben der Einübung dieser wissenschaftlichen Kompetenzen boten sich zudem Gelegenheiten des Ausbaus von Schlüsselkompetenzen, die über die Forschung hinaus auch in anderen Bereichen der Wissensarbeit von Relevanz sind. So konnten die Studierenden z.B. in Gruppenarbeiten und Diskussionen ihre Kommunikations- und Teamfähigkeit schulen. Durch das eingeforderte Nachdenken über die Zusammenhänge zwischen Angemessenheit und interkultureller Kommunikation ist überdies von einem Zuwachs an interkulturellen Kompetenzen auszugehen. An der intensiven Auseinandersetzung mit den oben genannten kommunikativen Aufgaben und den damit verbundenen Textsorten wiederum dürften die Deutschkenntnisse der Studierenden gewachsen sein. Schließlich verlangte die Anwendung des thematischen Komplexes der Angemessenheit auf die Bereiche interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht von den Studierenden Transferfähigkeiten, die ebenfalls nicht nur im Studium von Relevanz sind.

Darüber hinaus sind an dieser Stelle weitere Professionalisierungseffekte zu nennen, die v.a. für zukünftige Tätigkeiten im DaF-Bereich von großem Nutzen sein können. Über die im Seminar eingeforderte Planung von Unterrichtseinheiten wurden die Studierenden mit Aufgaben konfrontiert, die zum Alltag von DaF-Lehrenden gehören. Dazu zählt die Auswahl zielgruppengerechter Themen und Lernzielbestimmungen ebenso wie eine sinnvolle Materialauswahl und die Festlegung von passenden Sozialformen und Aktivitäten. Zudem waren die Studierenden dazu aufgerufen, eine Mittlerrolle einzunehmen und Sensibilität für sprachliche und kulturelle Besonderheiten an den Tag zu legen.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorangehenden Ausführungen beschäftigen sich mit forschungsnahem Lehren und Lernen, um herauszuarbeiten, wie entsprechende Lehrkonzepte als Schnittstelle für die Förderung nicht nur wissenschaftlicher, sondern auch berufsorientierter Kompetenzen dienen können. Zudem werden diese Ideen anhand des Bayreuther MA-Seminars *„Angemessenheit: als Türöffner in interkultureller Kommunikation“* aus dem Sommersemester 2017 veranschaulicht.

Indem im präsentierten Seminar die Studierenden in wechselnden Aufgabenformaten zu Recherchetätigkeiten, kritischer Text- und Quellenarbeit, Reflexionen, Diskussionen und Präsentationen angeregt wurden, konnten sie diverse forschungsrelevante Fähigkeiten schulen. Gleichzeitig ist durch diese Eigentätigkeit, die in besonders hohem Maß in der zweiten Phase des Lehrforschungsprojekts abverlangt wurde, von einem Zuwachs der Handlungsfähigkeit und damit der überfachlichen Schlüsselqualifikationen auszugehen. Darüber hinaus verfolgte das Seminar weitere Professionalisierungseffekte, die besonders auf den Bereich des DaF-Unterrichts ausgerichtet waren. Über die Auseinandersetzung mit der Thematik ›Angemessenheit‹ und *interkulturelle Kommunikation* sowie die Aufgabe, eine Unterrichtsskizze für eine DaF-Einheit zu entwickeln, erarbeiteten sich die Studierenden unentbehrliches Hintergrundwissen und Handwerkszeug für eben dieses Praxisfeld.

Abschließend bleibt anzumerken, dass auch zukünftig in der Interkulturellen Germanistik eine reflektierte Auseinandersetzung mit solchen Best-Practice-Beispielen wünschenswert ist, die sich speziell um die Verknüpfung von forschungs- und berufsorientiertem Lernen bemühen. Zum einen können so die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten des Lehrkonzepts weiter ausgelotet und dahingehend geprüft werden, inwiefern das Fach Interkulturelle Germanistik dem an moderne Universitäten herangetragenen Anspruch nach Forschungsorientierung einerseits und Berufsvorbereitung andererseits gerecht werden kann. Zum anderen wird durch eine derartige Zusammenschau sichtbar, zu welcher Vielzahl von Praxisfeldern die Interkulturelle Germanistik qualifiziert, was die Attraktivität des Faches für Studierende unterstreicht.

Literatur

- Boguna, Julija (2016): Lernt man das Übersetzen durch Übersetzerforschung? Ein Germersheimer Lehr- und Lernexperiment. In: Andreas F. Kellertat/Aleksey Tashinskiy/Julija Boguna (Hg.): Übersetzerforschung. Neue Beiträge zur Literatur- und Kulturgeschichte des Übersetzens. Berlin, S. 201–214.
- Bundesassistentenkonferenz (1970): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik. Bonn.
- Csáky, Moritz (2010): Das Gedächtnis der Städte. Kulturelle Verflechtungen – Wien und die urbanen Milieus in Zentraleuropa. Wien.
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber et al. (Hg.; 2009), S. 9–35.
- Huber, Ludwig (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: Das

- Hochschulwesen 62, H. 1+2, S. 32–39; online unter: https://www.fh-potsdam.de/fileadmin/user_upload/forschen/material-publikation/HSW1_2_2014_Huber_r.pdf [Stand: 08.05.2021].
- Huber, Ludwig/Hellmer, Julia/Schneider, Friederike (Hg.; 2009): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld.
- Janich, Nina (2004): *Die bewusste Entscheidung. Eine handlungsorientierte Theorie der Sprachkultur*. Tübingen.
- Janich, Nina (2009): *Kommunikative Kompetenz und Sprachkultiviertheit – ein Modell von Können und Wollen*. In: Tilo Weber/Gerd Antos (Hg.): *Typen von Wissen. Begriffliche Unterscheidung und Ausprägungen in der Praxis des Wissenstransfers*. Frankfurt a.M. u.a., S. 31–49.
- Kilian, Jörg/Niehr, Thomas/Schiewe, Jürgen (2016): *Sprachkritik. Ansätze und Methoden der kritischen Sprachbetrachtung*. Berlin/Boston.
- Künkel, Veronika Elisabeth (2021): *Kulturwissenschaftlich-interkulturelle Linguistik. Kommunikationstheoretische Grundlegungen, interkulturelle Dimensionen und fremdsprachendidaktische Perspektiven*. Berlin.
- Kuße, Holger (2012): *Kulturwissenschaftliche Linguistik. Eine Einführung*. Göttingen.
- Ludwig, Joachim (2020): *Hochschuldidaktik: Lehre im Format der Forschung*. In: *Online Journal for Research and Education* 7, H. 14, S. 1–4; online unter: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/955/883> [Stand: 08.05.2021].
- Müller, Katja (2010): *Forschungsbasierte Lehre*. Potsdam; online unter: <https://publ ishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/4713/file/bb hdo2.pdf> [Stand: 08.05.2021].
- Niehr, Thomas (2015): *Angemessenheit: Eine Kategorie zwischen Präskriptivität und Inhaltsleere? Überlegungen zum Status einer für die Sprachkritik fundamentalen Kategorie*. In: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 11, H. 2, S. 101–110.
- Nünning, Ansgar (2013): *Zur Aktualität der Einheit von Forschung und Lehre. Bildung durch forschendes Lehren und Lernen in der literatur- und kulturwissenschaftlichen Hochschuldidaktik*. In: Wolfgang Hallet (Hg.): *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*. Trier, S. 25–47.
- Reinmann, Gabi (2009): *Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum Forschenden Lernen mit digitalen Medien*. In: Huber et al. (Hg.; 2009), S. 36–52.
- Reuter, Ewald (2018): *Lehrforschung und mehrsprachige Arbeitskommunikation. Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Steigerung professioneller Kompetenzen*. In: Liisa Kääntä/Mona Enell-Nilsson/Nicole Keng (Hg.): *Työelämän viestintä, Arbeitskommunikation, Workplace Communication, Kommunikation im Berufsleben*. VAKKI-symposium XXXVIII 8.-9.2.2018. Vaasa, S. 23–34;

online unter: www.vakki.net/publications/2018/VAKKI2018_Reuter.pdf [Stand: 08.05.2021].

Riewerts, Kerrin/Weiß, Petra/Wimmelmann, Susanne/Saunders, Constanze/Beyerlin, Simone/Gotzen, Susanne/Linnartz, Dagmar/Thiem, Janina/Gess, Christopher (2018): Forschendes Lernen entdecken, entwickeln, erforschen und evaluieren. In: die hochschullehre 9, H. 4, S. 389–406; online unter: www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_2018_Riewerts-etal.pdf [Stand: 08.05.2021].

Schaper, Niclas/Reis, Oliver/Wildt, Johannes/Horvath, Eva/Bender, Elena (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre; online unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [Stand: 12.05.2021].

Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland; online unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4418-00.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [Stand: 26.05.2021].

Anhang

Anmerkungen:

Klebeband, Filzstifte, Karten und A3-Papier vorbereiten

Materialien kopieren

Danke für die Bearbeitung

2. TN analysieren die positiven Beispiele. (15 Min)			
Einführung	Präsentation (5 Min)	Semantisierung (10 Min)	Üben
Kurzer Übergang zum zweiten Beispiel	Einzelarbeit <i>Mit gezielten Fragen (auf PPT): Welche Informationen werden gegeben? Was (Formulierungen/Aufbau) trägt dazu bei, den gewünschten Studienplatz zu erhalten? → Kopien: Motivationsschreiben (Webseite)</i>	Ergebnissammlung 1. DO und TN fassen die Informationen des Beispiels zusammen und notieren sie an der Tafel. 2. TN erläutern kurz die Bewertungen. Wenn möglich mit Begründung.	
3. TN erfassen die angemessenen Normen. (20–25 Min)			
Einführung	Präsentation (5–10 Min)	Semantisierung (15 Min)	Üben
	Gruppenarbeit (3–4 Gruppen) <i>Mit gezielten Fragen (auf PPT): Wie würden Sie Ihr Motivationsschreiben aufbauen? → A3-Papier und Filzstift verteilen</i>	1. Ergebnissammlung (als Art-Galerie) TN kleben die Ergebnisse an die Wand. DO und TN besuchen zusammen die Galerie. → DO schreiben die Normen auf eine neue PPT-Folie. 2. → Kopien: Aufbau und Inhalte des Motivationsschreibens	

4. TN vergleichen das Gegenbeispiel und die vorher erarbeiteten Normen. (15 Min)			
Einführung	Präsentation (5 Min)	Semantisierung (10 Min)	Üben
DO: Ziel – die erarbeiteten Normen zu üben	DO und TN vergleichen den Aufbau des Gegenbeispiels und des Musters. (TN können kurz mit den Nachbarn diskutieren)	DO und TN diskutieren eingehender die im Teil 1 nicht erwähnten Probleme des Gegenbeispiels.	
5. TN reflektieren ihre ersten Reaktionen auf das Gegenbeispiel unter i. Perspektiven und diskutieren die Gründe dafür. (5 Min)			
Einführung	Präsentation	Semantisierung	Üben
DO: Ziel – Zusammenfassung und Reflexion	Mögliche Diskussion: Bezieht sich die Unangemessenheit auf kulturelle Unterschiede?	DO: Ziel dieser Einheit · Als Übung für zukünftige Studienbewerbung · Als berufliche Vorbereitung · Bewusstmachung von Angemessenheit in interkultureller Begegnung	

Danke, Kermani

Zu Intertextualität und Perspektivenwechsel in der Landeskunde

Stephan Walter

Abstract: *On 23.5.2014, the German-Iranian orientalist and writer Navid Kermani gave a speech in the Bundestag on the occasion of the 65th anniversary of the German Constitution, the Basic Law (Kermani 2014). Kermani presents its principles, changing the point of view between the postulate of the time and today's reality and concludes that this text »created reality through the power of the word« (ibid.: 174).*

In his speech, Kermani takes up his central themes: living together in the current German migration society and the relationship between the host society and immigrants with their individual migration biographies and different levels of integration. After a few personal passages on German identity, he is critical of the change in the fundamental right to asylum (Art. 16 Basic Law) and the current refugee policy in 2014. Using unusual thematic breaks, historical references and changes of perspective, Kermani confronts the deputies – as well as the television audience or any other recipient – with the diversity of reality. The speech was received very positively and was awarded as Speech of the Year 2014.

In my contribution, I would like to use this speech by Navid Kermani to show how regional learning in the sense of (inter)cultural or culturally reflexive learning can be organized in university translation teaching programmes with German as a foreign language using concrete material (speech) that is not about facts only but also about individual approach.

Keywords: *German as Foreign Language, speech analyses, cultural learning, translation and interpretation, migration, asylum, Navid Kermani*

1. Vorbemerkungen

Am 23.5.2014 hielt der deutsch-iranische Orientalist und Schriftsteller Navid Kermani auf Einladung von Bundestagspräsident Norbert Lammert anlässlich des 65. Bestehens des Grundgesetzes eine Rede im Bundestag (Kermani 2014). Kermani führt darin auf seine eigene Weise den juristischen Text des Grundgesetzes (GG)

in seiner ästhetischen Wirkung vor. Anhand einiger grundlegender Artikel des GG wechselt er den Blick zwischen damaligem Postulat (viele »waren ja vor dem Gesetz gerade nicht gleich«) (Kermani 2014: 174) und heutiger Realität und kommt zu dem Schluss, dass dieser Text »Wirklichkeit geschaffen [hat] durch die Kraft des Wortes« (ebd.: 174). In der Rede greift Kermani seine zentralen Themen auf: das Zusammenleben in der aktuellen deutschen Migrationsgesellschaft sowie das Verhältnis zwischen Aufnahmegesellschaft und Einwanderern mit ihren unterschiedlichen Migrationsbiografien und Stufen des Ankommens. Nach einigen persönlichen Passagen zur deutschen Identität äußert er sich kritisch zur Änderung des Grundrechts auf Asyl (Art. 16 GG) und zur aktuellen Flüchtlingspolitik (ein Jahr vor der großen Flüchtlingswelle). Durch ungewöhnliche thematische Brüche, historische Bezüge und den für ihn typischen Perspektivenwechsel führt Kermani den Abgeordneten – sowie dem Fernsehpublikum bzw. den Zeitungslesern – die Vielfalt der Wirklichkeit vor Augen. Die Rede ist überaus positiv rezipiert worden und wurde u.a. als Rede des Jahres 2014 ausgezeichnet.

In meinem Beitrag möchte ich anhand dieser Rede von Navid Kermani darstellen, wie landeskundliches Lernen i. S. von (inter-)kulturellem bzw. kulturreflexivem Lernen (vgl. zu Landeskunde als kulturelles Lernen Haase/Höller 2017) im Rahmen einer universitären Ausbildung für Übersetzerinnen¹ und Dolmetscher mit Deutsch als Fremdsprache gelingen kann².

Zunächst möchte ich auf die drei Eckpfeiler – *Textorientierung*, *interkultureller Perspektivenwechsel* und *Gegenwartsbezug* – eingehen, die meiner Überzeugung nach bei der erfolgreichen Vermittlung von Kulturkompetenz für »Experten für Deutsch und Deutsches« (Kelletat 2016: 35) wesentlich sind.

Anschließend möchte ich am Beispiel der politischen Rede einige Zugänge zur Texterschließung und -interpretation vorstellen, die helfen können, kulturelle Phänomene und ihre Diskurse, die in der Fremdkultur eingebettet und kontextualisiert sind, zu erkennen, zu verstehen und sich dazu zu positionieren. Im Sinne der forschungsorientierten Lehre sind diese Überlegungen auch auf die eigenständige Er-

1 Im Text wird die maskuline und feminine Form von Personenbezeichnungen abwechselnd verwendet.

2 Dies impliziert eine Reihe von Faktoren, die in anderen »germanistischen« Studiengängen (Lehramts- bzw. Philologiestudium) weniger im Fokus stehen bzw. anders gewichtet sind, insb. das relativ hohe sprachliche Einstiegsniveau und die in translationswissenschaftlichen Studiengängen weniger starke philologische Ausprägung der Germanistik. Dass Landeskunde als Kulturkompetenz auch bei Vermittlung und Erwerb fremdsprachlicher Kompetenz, also im Fremdsprachen- bzw. im Übersetzungsunterricht immer dabei ist, ist offensichtlich und soll hier nicht weiter ausgeführt werden. Im Folgenden geht es um eigenständige kulturwissenschaftliche Lehre bzw. um Lehrveranstaltungen in separaten kulturwissenschaftlichen Modulen.

schließung weiterer Texte anzuwenden. Die Studierenden können hier Phänomene und Diskurse der Fremdkultur für sich entdecken und erschließen³.

2. Landeskunde als Kulturwissenschaft

Am Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft in Germersheim (FTSK) können ausländische Studierende, ausgehend von ihrer Muttersprache, Deutsch als Fremdsprache studieren. Landeskundliche Lehrveranstaltungen sind formal unter dem Dach der Kulturwissenschaft verortet.⁴ Die Frage der Begrifflichkeit möchte ich anhand der folgenden Definition von Kultur – einer von unzähligen – versuchen zu beantworten:

Kultur ist all das, was man wissen, beherrschen und empfinden können muss, um beurteilen zu können, wo sich Einheimische in ihren verschiedenen Rollen erwartungskonform oder abweichend verhalten, und um sich selbst in der betreffenden Gesellschaft erwartungskonform verhalten zu können, sofern man das will und nicht etwa bereit ist, die jeweils aus erwartungswidrigem Verhalten entstehenden Konsequenzen zu tragen. [...] Zur Kultur gehört auch all das, was man wissen und empfinden können muss, um in der Lage zu sein, die natürliche und die vom Menschen geprägte oder geschaffene Welt wie ein Einheimischer wahrzunehmen. (Göhring 1978: 108)⁵

Diese Definition stellt die (sprachlich bzw. translatorisch) handelnden Personen in den Vordergrund (»man«) und gilt daher in der Ausbildung von Übersetzern und Dolmetscherinnen im deutschsprachigen Raum als Standarddefinition, die Theorie und Praxis verbindet. Göhring setzt unterhalb der nationalen Ebene an (»Einheimische in ihren verschiedenen Rollen«) und geht somit weiter als die damals üblichen nationalkulturellen, prototypischen Beschreibungen von kulturellen Phänomenen gerade im Bereich der Interkulturellen Kommunikation (z. B. Hofstede 1993). Er schließt ausdrücklich die Möglichkeit der Abweichung von erwartungskonformem Verhalten bei allen involvierten Akteuren ein (Göhring 1998: 112). Gerade das

-
- 3 Beispielhaft seien hier folgende Semester- bzw. Abschlussarbeiten genannt: *Vergleichende Analyse der Reden von Roman Herzog 1994 und Heiko Maas 2019 über den Warschauer Aufstand* (Pastuszka 2020); *Die Bedeutung der deutsch-französischen Aussöhnung anhand Adenauers Ansprache vor der 7. Deutsch-Französischen Konferenz am 24.05.1963* (Diallo 2017); *Merkels Europapolitik in Bezug auf die Humboldt-Rede zu Europa vom 27. Mai 2009* (Uzun 2017).
 - 4 Unter diesem Dach können die Studierenden zwischen Landeskunde, Literatur, Soziologie und anderen geisteswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen wählen. Die genuine Beschäftigung mit Landeskunde ist also kein Pflichtteil des Studiums.
 - 5 Göhring hat diese Definition seinerseits vom amerikanischen Anthropologen Ward Goodenough (1966) übernommen.

Augenmerk auf die Einstellungen und Verhaltensmuster des Einzelnen scheint mir im Sinne von Vermeidung von Stereotypenbildung eine geeignete Grundlage für das kulturreflexive Lernen zu sein. Ferner impliziert die Definition »Kultur ist all das...«, dass dieser Lernprozess niemals abgeschlossen ist, und dämpft somit Erwartungen an einen überschaubaren, kanonischen Bereich.

Aus diesem Kulturbegriff lässt sich bereits ableiten, welche Inhalte, welche Themen, welche Ziele kulturwissenschaftlicher Landeskundeunterricht im Blick hat: Es geht um Einstellungen, Wahrnehmungsmuster, Vorannahmen, Diskurse, die kennengelernt, beobachtet, beschrieben, eingeordnet und erklärt werden müssen. Dazu gehören auch Hierarchien und Machtverhältnisse innerhalb einer Gruppe oder zwischen verschiedenen Gruppen. Altmayer spricht hier von »kulturellen Deutungsmustern« (Altmayer 2007: 12).

Die Notwendigkeit einer kulturwissenschaftlichen Verortung der Landeskunde für Studierende mit Deutsch als Fremdsprache wurde ausführlich u. a. von Claus Altmayer (Herder-Institut Leipzig) und für die Übersetzerinnen- und Dolmetscherausbildung von Klaus von Schilling (Germersheim) dargestellt und begründet. Dabei steht das Ziel im Mittelpunkt, »Lernern vor allem eine tiefer gehende Verstehens- und Verständigungskompetenz mit auf den Weg geben, d.h. sie in die Lage versetzen, deutschsprachige Texte und Diskurse angemessen zu verstehen und angemessen Stellung zu nehmen« (Altmayer 2007: 9f.). Klaus von Schilling spricht hier noch vage von »Hintergrundwissen über die Kulturräume« mit dem Ziel, »kulturelle oder interkulturelle Kompetenz« zu erwerben (Schilling 1995: 345f.). Zusätzlich ist bei ihm der Gegenwartsbezug konstitutiv, denn Maßstab landeskundlicher Kompetenz ist, als Germanistin, Übersetzer oder Deutschlandexperte in Hier und Jetzt zu verstehen und einordnen zu können, »welches Wissen im Bewusstsein der Mitglieder einer Kultur aktuell vorhanden ist« (Paul Kußmaul 1992, zit.n. Schilling 1995: 346). Dabei stellt sich im Rahmen einer Übersetzerausbildung die Frage des Kanons, der Inhalte und des Umfangs der Vermittlung landeskundlichen Wissens und der Methode dieser Vermittlung (Vorlesungen zur Vermittlung enzyklopädischer Wissensbestände oder Erfahrungsprozesse mit kulturwissenschaftlichen Interpretationen im Rahmen von Seminaren). In den modularisierten und gestuften BA- und MA-Studiengängen ist der Kanon mittlerweile einer exemplarischen, problemorientierten Beschäftigung mit Kultur gewichen.

3. Textorientierung: Textauswahl und Methode

Neben dem Begriff der kulturellen Deutungsmuster nennt Altmayer noch die zentrale Stellung von Text und Diskurs beim kulturellen Lernen:

Jede sprachliche Äußerung, jeder Text, jede sprachliche Interaktion macht von der symbolischen Ordnung Gebrauch, als die wir ›Kultur‹ ja definiert haben, denn jede symbolische Handlung vertraut darauf und muss darauf vertrauen, dass sie von anderen nachvollzogen und verstanden werden kann, und das wird sie nur, wenn die Interaktionspartner nicht nur über einen gemeinsamen sprachlichen Code, sondern auch über die in die symbolische Handlung implizit eingehenden und als selbstverständlich und allgemein bekannt vorausgesetzten Wissensressourcen verfügen. Damit aber ist die Sprache, sind mündliche Äußerungen, Texte, Bilder, Medien usw., kurz: ist der Diskurs auch der Ort, von dem aus Kultur sich erschaffen lässt. (Altmayer 2012: 19)

Wesentliches Merkmal von Texten ist ihre Eingebundenheit in (kulturelle) Kontexte, dazu zählen die sprachlichen und nichtsprachlichen Verhaltenskonventionen, Vorwissen, Einstellungen, Anspielungen (Intertextualität a.a.O.) usw. Landeskundliche Kompetenz besteht dann darin, dass Translatorinnen, also Übersetzer und Dolmetscherinnen, kulturelle Phänomene und Deutungsmuster in einem Text entschlüsseln und nachvollziehen können. Es geht um die Befähigung zur »Partizipation an Diskursen und damit an Prozessen der diskursiven Zuschreibung und Aushandlung von Bedeutungen in der fremden Sprache« (Altmayer 2016: 12). Diese Kompetenz kann auch als Grundvoraussetzung für vermittelndes und erklärendes, also translatorisches Handeln angesehen werden.

Ausgehend von *konkreten Texten* sollen landeskundliche Phänomene, d.h. Ereignisse, Akteure, Institutionen, Verhalten, Einstellungen, Diskurse untersucht, beschrieben, diskutiert und reflektiert sowie entsprechenden Phänomenen in anderen Kulturen, die durch die Studierenden vertreten sind, gegenübergestellt werden. Texte können sein: zeithistorische Dokumente wie Verträge, Gesetze oder öffentliche Reden⁶, Interviews, Memoiren, Reportagen, Essays, multiperspektivische Themenhefte wie »Aus Politik und Zeitgeschichte«⁷, schriftliche und mündliche Stellungnahmen (Pressekommentare oder Interviews), Leserbriefe, Fotos, Filme/Filmsequenzen, Karikaturen usw. Der Text als Dreh- und Angelpunkt zur Beschäftigung mit LK stellt auch die Rückkoppelung an die Germanistik bzw. Kulturwissenschaft und ihre Methoden dar.

Als Methode zur Aneignung landeskundlicher Kompetenz wählt Klaus von Schilling die kulturwissenschaftliche Textinterpretation (Schilling 1989: 158). Dabei klammert er die ästhetischen Aspekte im Sinne einer Kunstwissenschaft aus (ebd.: 169), was sich in erster Linie mit der Textauswahl erklären lässt, denn Betracht-

6 Z.B. www.1000dokumente.de

7 www.bpb.de/apuz/

tungsgegenstand und Informationsquelle der Landeskunde sind in der Regel nicht fiktive Textsorten, wie die o.g. Auflistung verdeutlicht.⁸

Laut Altmayer besteht die

Aufgabe der kulturwissenschaftlichen Textanalyse [...] vielmehr darin, die erwähnten Anteile eines lebensweltlichen bzw. kulturellen Hintergrundwissens, die in einem Text präsupponiert sind, möglichst so weit zu rekonstruieren, d.h. explizit zu machen, dass diese für empirische Rezipienten, die die präsupponierten Wissensbestände nicht teilen, nachvollziehbar und sie dadurch in die Lage versetzt werden, den entsprechenden Text im oben erwähnten Sinn zu »verstehen«. (Altmayer 2002: 11)

Als Einstiegsinstrument zur Analyse von Texten und insbesondere ihrer gesellschaftlichen Kontexte verwende ich aus pragmatischen Gründen die erweiterte Lasswell-Formel, die spätestens durch Christiane Nord für die übersetzungsrelevante Textanalyse etabliert wurde, die aber auch für eine Annäherung an nichtfiktionale Texte, um die es hier geht, geeignet zu sein scheint, und die die folgende Frage stellt: Wer sagt was (was nicht) wann wo wem worüber wozu mit welchem Zweck? (Nord 1989: 41)

Somit werden von Anfang an Akteure, Zeit- und Ortsbezug sowie Textfunktion(en) und diskursive Faktoren in die Analyse mit einbezogen, ja sie sind sogar Ausgangspunkt für die weitere Beschäftigung mit dem Text. Diese griffige Formel kann sowohl zur Erschließung der kommunikativen Situation als auch der sprachlichen Besonderheiten eine konkrete Anleitung bieten. Somit trägt dieses Modell in hohem Maße der Tatsache Rechnung, dass in der Auslandsgermanistik bzw. in Germersheim mit seinen nichtdeutschen Studierenden immer auch sprachliche Verständ-

8 Es können auch pragmatische Gründe die Textauswahl bestimmen: So verwende ich i.d.R. nichtfiktionale Texte, da für das »Ressort Belletristik« in einer Art Arbeitsteilung andere Kolleginnen zuständig sind. Doch auch hier verwischen die Grenzen: Natürlich können auch literarische Texte landeskundliche Erkenntnisgewinne bringen, und in der sog. Linguolandeskunde werden sie auch gezielt dazu eingesetzt (s. nächste Anm.). So können Brechts Gedicht über den Arbeiteraufstand am 17. Juni 1953 oder Günter Grass' Roman *Im Krebsgang* über die Versenkung der mit Flüchtlingen beladenen *Wilhelm Gustloff* 1945 oder *Vielleicht Esther* von Katja Petrowskaja über eine Familie in Kiew und die Ereignisse von Baby Jar sehr wohl landeskundliche Aspekte verdeutlichen (insb. individuelle Wahrnehmungen und Haltungen) und dadurch kulturelle Verstehensprozesse erklären helfen (sowie als Vergleichspause zu aktuellen Geschehnissen im nationalen wie internationalen Kontext wie der Protestbewegung in Belarus, dem Euromaidan bzw. der Fluchtwelle 2015 dienen). Außerdem können literarisch-ästhetische Aspekte durchaus eine Rolle spielen, wenn es um die öffentliche Wahrnehmung eines Textes geht (z.B. der Stellenwert eines Autors innerhalb eines Diskurses).

nislücken zu schließen sind.⁹ Das sprachliche Niveau der Studierenden bewegt sich in der Regel zwischen B2 und C1. Hinzu kommt, dass in ein und derselben Lehrveranstaltung Studierende aus Spanien, der Ukraine, Syrien, Italien, Polen, China und der Türkei sitzen, die alle ihre eigenen Anknüpfungspunkte haben und als kulturelles Gepäck mitbringen, um die sprachlichen, landeskundlichen und diskursiven Textelemente zu erschließen und sich darüber im Unterricht zu verständigen, wobei die Vielfalt der Perspektiven ausdrücklich Unterrichtsgegenstand ist. So ist z.B. der Stellenwert der Verfassung eines Staates unterschiedlich und der Diskurs darüber wird in jedem Kulturraum anders geführt. Für manche mag sie als sakrosankter Text gelten, der nicht zu hinterfragen ist, für andere ist sie eingebettet in eine bestimmte zeitgeschichtliche Konstellation, die rückblickend gewürdigt bzw. kritisch diskutiert werden kann. Das Kennenlernen und die Auseinandersetzung mit diesen Herangehensweisen sind Bestandteil des Unterrichts mit Studierenden aus unterschiedlichen Herkunftsländern und dienen der Einübung des interkulturellen Perspektivenwechsels (s.u.).

4. Textauswahl, exemplarisches Lernen, Perspektivenwechsel

Die große didaktische Herausforderung bei der Textauswahl in der nachkanonischen Zeit (s.o.) besteht darin, in einer einzigen Lehrveranstaltung einerseits Grundzüge des Funktionierens der deutschen Gesellschaft aufzuzeigen (also Wissen zu vermitteln über Institutionen, rechtliche, politische, wirtschaftliche Grundgegebenheiten und Regeln/Normen/Traditionen) und andererseits gleichzeitig durch bestimmte Sichtweisen oder Blicke auf ein Phänomen die Studierenden mit dem intra- und interkulturellen Perspektivenwechsel vertraut zu machen. Darunter verstehe ich die Fähigkeit, eine reale Situation, einen Diskursbeitrag, eine Bewertung zu einem Ergebnis aus unterschiedlichen Perspektiven (z.B. Zeit, Ort, Generation, Status) zu betrachten und einzuordnen. In der Translationswissenschaft gilt der interkulturelle Perspektivenwechsel als Schlüsselkompetenz für professionelles Handeln.¹⁰

9 In der russischen Fremdsprachendidaktik hat sich dazu ein eigenes Fach entwickelt, das sich mit der Verbindung von Sprache und Kultur befasst, die sog. Linguolandeskunde (russ. lingvostranovedenie) (vgl. Földes 2019).

10 Vgl. dazu Kelletat: »Denn zunächst geht es ja nur um eine ganz schlichte Erfahrung, die die Studenten aber zunächst einmal machen müssen: Dass die Welt nämlich jeweils anders aussieht, wenn sie von Moskau bzw. Kamerun aus oder von Berlin aus betrachtet wird. Dass das, was wir in unserer eigenen Kultur über die Welt gelernt haben und was in unseren Köpfen (und in unserem Gefühlshaushalt) gespeichert ist, eben nicht europa- oder gar weltweit identisch ist, sondern höchst unterschiedlich. [...] Mit der systematischen Einübung in die Fähigkeit zum interkulturellen Perspektivenwechsel ist meines Erachtens die zentrale Schlüs-

Um Sachwissen und Perspektive(n) in einer Lerneinheit vermitteln zu können, sind Texte zu wählen, die das Potenzial für beides bergen. Da die aktuelle curriculare Struktur mit ihren Modulen als Grundlage kaum für eine vertiefte Wissensvermittlung über das politische System, sein Entstehen und Funktionieren noch Platz lässt, sind Texte, die Fakten und Position in sich vereinen, hierfür besonders gut geeignet. Die Texte verlangen jedoch neue Herangehensweisen von Lehrenden und Lernenden. Dies entspricht im Übrigen auch der o.g. Weiterentwicklung der Landeskunde, die Wissen funktional versteht und kognitive durch affektive und handlungsbezogene Zielsetzungen ergänzt sowie exemplarisches Lernen in den Vordergrund rückt (Altmayer 2004: 36). Damit sind faktenvermittelnde Texte (wie Enzyklopädien oder viele Inhalte der Bundeszentrale für politische Bildung) nicht mehr primärer Gegenstand beim kulturreflexiven Lernen, sondern dienen dem Selbststudium, der Vorbereitung, der Recherche. Sie sind Mittel zum Zweck und als Vorbereitung auf den Text keineswegs überflüssig geworden. Der hier vorgestellte Text von Kermani soll diese Verdichtung und Verschränkung von Was- und Wie-Lernen aufzeigen.

5. Gegenwartsbezug und globale Themen

Drittes Grundprinzip neben Perspektivenwechsel und Text- und Diskursbezug ist der Gegenwartsbezug: Die Themen der Landeskunde ergeben sich aus der Aktualität.¹¹ Es handelt sich nicht um abgeschlossene Kapitel der Geschichte, die rückblickend zu betrachten sind, sondern um Momentaufnahmen im Hier und Jetzt mit offenem Ausgang bzw. um heutige Perspektiven auf Vergangenes (z.B. Erinnerungskultur und -politik) oder Verknüpfung zwischen Gegenwart und Vergangenheit (z.B. bei der geteilten Traumaerfahrung von Flüchtlingen 1945 und 2015).¹² Darüber hinaus ist festzuhalten, dass diese Themen nicht unbedingt »ty-

selqualifikation benannt, die Germanistik-Absolventen auf alle beruflichen Tätigkeiten vorbereitet, bei denen es um Aufgaben im Bereich der deutsch-russischen Kommunikation geht, sei es im Bereich des Tourismus, der deutsch-russischen Handelsbeziehungen, der Wissenschaftskontakte, der Politik, des Sports, des Militärs, der Geheimdienste, der Kontakte im Bereich der Künste – ganz zu schweigen von naheliegenden Berufen wie denen des Übersetzers und des Dolmetschers.« (Kelletat 2016: 43, 46)

11 Ulrich Zeuner (TU Dresden) spricht hier von problemorientierter Landeskunde (Zeuner 2009: 8; vgl. auch Dizdar 2016).

12 Insofern hat die Einbeziehung »historischer Inhalte« in einer gegenwartsbezogenen Kulturvermittlung ihre Berechtigung, da ohne die Kenntnisse der »Schlüsseldaten«, die durchaus auch auf Jahrhunderte zurückliegende Ereignisse verweisen können, eine Erschließung aktueller Diskurse kaum möglich ist. Landeskunde wird daher auch als »Geschichte im Gegenwärtigen« bezeichnet (ABCD-Thesen: 17).

pisch deutsch«¹³ sind – in der globalisierten Welt von heute sind sie wohl eher der Normalfall: Umwelt, Migration, Flucht und Vertreibung, Demografie und intergenerationelles Miteinander, Stadt und Land, Auswirkungen der Digitalisierung, zivilgesellschaftliches Engagement, Gerechtigkeit, Demokratie und Rechtsstaat usw. Sie sind überall auf der Welt relevant, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß und werden unterschiedlich wahrgenommen und diskutiert. Kulturwissenschaftliche Landeskunde wird somit einerseits zu einer sprachen- und kulturraumunabhängigen Disziplin. Sehr wohl »typisch deutsch« ist dann andererseits das Textmaterial (z.B. eine deutsche oder in Deutschland rezipierte Quelle¹⁴): ein Interview, eine Nachrichtensendung, ein Parteiprogramm und der entsprechende Diskurs dazu als Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit dem Thema. Dieser thematische Gegenwartsbezug kann die – in Gernersheim aus zahlreichen Ländern kommenden – Studierenden in ihrer Wirklichkeit abholen, ihre Fragen aufgreifen und ihre Interessen zum Gegenstand des Lernens und der kulturwissenschaftlichen Auseinandersetzung machen. Dadurch können globalgesellschaftliche Phänomene im Spiegel der eigenen und der fremden Wahrnehmung betrachtet werden (z.B. ziviler Ungehorsam oder Protestbewegungen).¹⁵

Anhand der Rede von Navid Kermani zur Feierstunde »65 Jahre Grundgesetz« sollen nun einige Aspekte aus dem bisher Dargestellten konkretisiert werden.

6. Textsorte »Politische Rede«

Politische Reden verstehe ich als Reden von Politikern bzw. im weiteren Sinne als öffentliche Reden auch von Nichtpolitikern (wie im vorliegenden Fall). Sie können im Landeskunde- bzw. Deutschunterricht vielfältig eingesetzt werden: als Audio- oder Videomaterial im DaF-Unterricht; im *sprachpraktischen* Unterricht als Textsorte »Rede« zur Bestimmung der Besonderheiten der anlassbezogenen mündlichen offiziell-

13 Im Sinne von ausschließlich auf Deutschland zu beziehenden und scheinbar nur dort existierenden, quasi einzigartigen Phänomenen, Quellen, Texten usw.

14 Darunter verstehe ich für den Diskurs in Deutschland relevante Texte bzw. Autoren wie z.B. Daniel Goldhagen *Hitlers willige Vollstrecker*, Francis Fukuyama *Das Ende der Geschichte*, Stéphane Hessel *Engagiert Euch!* oder Naomi Klein *Die Entscheidung: Kapitalismus vs. Klima*.

15 Die folgenden Titel einiger meiner Lehrveranstaltungen der letzten zehn Jahre sollen diesen Ansatz verdeutlichen: *Deutschland, Europa und die Europäische Union*; *70 Jahre Grundgesetz: Menschenrechte, Grundrechte, Rechtsstaat; Wahlkampf und soziale Medien*; *Politische Reden zu Deutschland und Europa*; *75 Jahre Ende des Zweiten Weltkriegs: Internationale Perspektiven auf die Folgen; Erinnern und Vergessen: Zum Umgang mit der Geschichte in Europa*; *Normalfall Migration? Deutschland als Ein- und Auswanderungsland; Außenpolitik von unten – zivilgesellschaftliches Engagement in Städtepartnerschaften*; *Umwelt, Naturschutz, Konsumverhalten; Flucht und Vertreibung von 1945 bis heute*.

len Kommunikation, als Meinungstext zu einem Thema; im *sprachwissenschaftlichen* Unterricht als Material zur Analyse von rhetorischen und stilistischen Besonderheiten; im *kommunikationstheoretischen* Unterricht zu Besprechungen von Aspekten wie monologische/dialogische Rede sowie Adressatenbezug; im *kulturwissenschaftlichen* Unterricht als Teil eines gesellschaftlichen Diskurses, wobei die unterschiedlichen Perspektiven der Leser aus unterschiedlichen Herkunftsländern einfließen und zu thematisieren sind.

In der kulturwissenschaftlich orientierten Landeskunde bietet die politische Rede Anknüpfungspunkte zur Beschäftigung mit Autor, Redeanlass, Sprache, Fachterminologie¹⁶, Intertextualität, Diskurs (Rezeption), Performanz (nonverbale Kommunikation, direkte Reaktion der Adressaten) und schließlich inhaltlich zu den drei großen Themenbereichen Asylrecht, Migration und Integration. Jeder dieser Aspekte kann als Ausgangspunkt dienen, um den Text und den dahinterstehenden Diskurs zu analysieren, zu interpretieren, zu verstehen.

Weitere Vorteile dieser Herangehensweise für den Landeskundeunterricht im Ausland sind die Zugänglichkeit der Quellen im Internet, die Reden können auch als Video¹⁷ oder Tonaufnahme rezipiert und vorbereitet werden. Daraus ergeben sich weitere Fragestellungen.

Die kulturellen Phänomene sollen aus dem Text heraus erschlossen werden (Entstehung des Grundgesetzes, Art. 16 vor und nach der Grundgesetzänderung 1993, Rolle von Migration und Migranten in und für Deutschland). Diese sehr umfangreichen Themen können nach dem Bottom-Up-Prinzip aufgerollt und erarbeitet werden. D.h. der Text ist einziger Informationsgeber ohne erschöpfende Erklärungen, er setzt also Vorwissen voraus, über das ein Deutschlerner gegebenenfalls (noch) nicht verfügt und welches durch Recherche zu erwerben ist. Außerdem ist entscheidend, erkennen zu können, dass der Text (der Autor) eine Position enthält (worauf im Vorfeld hingewiesen werden sollte), dass er kritisiert, dass er vielleicht sogar eine Meinung enthält, die nicht dem Mainstream (der zu beschreiben wäre!) entspricht. Durch die Betonung des subjektiven Charakters der Rede wird der Rezipient (Leserin, Zuschauer, Studierende) eher aus der Reserve gelockt, um selbst Stellung zu beziehen (Sprechanlass, höhere Motivation durch Provokation), da er diese Meinung möglicherweise nicht erwartet oder sie nicht teilt und dadurch motiviert ist, dem Text auf den Grund zu gehen und sich Fragen

16 Im Sinne von kulturell aufgeladenen Fachbegriffen aus Politik, Recht und Gesellschaft. Am Arbeitsbereich Russisch des FTSK nennen wir das »Terminologie der Landeskunde«.

17 Dazu schreibt Anton Philipp Knittel: »Wer etwa seine Rede im Bundestag zum 65. Jahrestag der Verkündigung des Grundgesetzes oder die Dankesrede zur Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels gehört und gesehen hat, weiß, welch beeindruckender Redner Kermani in Wort, Gestik, Mimik und Stimme ist«. (Knittel 2020: 1)

stellt wie: Warum wird darin diese nicht erwartete Meinung geäußert? Wieso erwarte *ich* diese Meinung nicht? (Dies hat wiederum mit dem Perspektivenwechsel zu tun). Und schließlich ist dadurch eine besonders sorgfältige Lektüre erforderlich bzw. einleuchtend, um dem Text bzw. der Autorin gerecht zu werden. Insgesamt verspreche ich mir also durch die Textauswahl eine höhere Motivation, sich mit dem Inhalt der Rede und ihrer Einbettung in einen Diskurs zu beschäftigen.

7. Den Einstieg erleichtern

Abb. 1



Abb. 2



Fotos aus: Mönch 2014 und Jakobsen 2014

Den Texten kann man sich im Sinne einer *Vorentlastung* oder als Gesprächsanlass mit unterschiedlichen Zugängen nähern und dabei an das in der Lerngruppe vorhandene Sprachniveau anpassen. Die Betrachtung eines Screenshots des Videos mit dem Plenum des Bundestages, Kermani am Rednerpult, vor ihm die Repräsentanten des Staates, ermöglicht ein erstes Herantasten an den Text mit Vermutun-

gen über Ort, Zeit und Anlass. Die Studierenden selbst nehmen gedanklich in den Zuschauerreihen Platz und können sich auch schon Stichwörter zu dem noch nicht gelesenen Text notieren. – Oder – im Sinne des Perspektivenwechsels – sie versetzen sich in die Bundeskanzlerin, den verärgerten CSU-Abgeordneten, den begeistert Beifall klatschenden Abgeordneten XY, und schreiben eine Reflexion auf die Rede aus der jeweiligen Perspektive. –

Ein weiterer Zugang zum Text vor der eigentlichen Lektüre wäre über Pressekommentare oder Rezensionen möglich, gewissermaßen Sekundärtexte aus dem Umfeld der Textrezeption. Stellvertretend sollen hier zwei Auszüge abgedruckt werden:

Kommentar 1 (Regina Mönch, FAZ)

Ein vollkommener Text – Erinnerung an das Grundrecht auf politisches Asyl: Navid Kermani feiert im Bundestag das deutsche Grundgesetz, das vor 65 Jahren in Kraft trat – und schlägt auch einige kritische Töne an. (Mönch 2014)

Kommentar 2 (Lenz Jakobsen, ZEIT)

Danke, Navid Kermani! Der deutsch-iranische Schriftsteller hat im Bundestag eine ungeheure Rede gehalten, voller Liebe und Wut. Ein Fraktionsvize erträgt das nicht, Deutschland aber sehr wohl. (Jakobsen 2014)

Kommentare¹⁸ geben eine individuelle Meinung der Journalistin wieder, die wiederum meinungsbildend auf den Leser wirken. Durch die zugespitzten Schlagzeilen werfen sie bei Lernenden fast automatisch folgende Fragen auf: Wieso nennt Regina Mönch in der FAZ Kermanis Rede einen »vollkommenen Text«? Wieso bedankt sich Lenz Jakobsen in der Zeit beim Redner (»Danke, Kermani«)? Wieso verlässt ein CSU-Abgeordneter den Saal?¹⁹

Kommentare erscheinen i.d.R. zeitnah unmittelbar nach dem Ereignis, sodass der aufmerksame Leser selbst die Verbindung herstellen kann. Während der Kommentar der FAZ bereits im Titel auf das Ereignis und das Thema der Festveranstaltung hinweist, werden in der ZEIT z.T. implizite Informationen gegeben (Anlass unklar). Beide Überschriften verweisen intertextuell auf die Rede selbst, was jedoch vor der Lektüre noch nicht erkennbar ist (s.u. Intertextualität: ein »vollkommener Text« und »Danke«).

Bereits daraus lassen sich zahlreiche Fragen ableiten: Was bedeutet es, das Grundgesetz zu feiern? Wer ist der Verfasser der Rede und warum wird er eingeladen? Was erwartet man bzw. erwarte ich von einer Feierrede zum Geburtstag

18 Zur praktischen Arbeit mit journalistischen Formen s. Kommentar 2021.

19 Derselbe CSU-Abgeordnete geriet übrigens 2021 wieder in die Schlagzeilen, als es um umstrittene Vermittlungshonorare bei der Beschaffung von Impfstoffen gegen das Corona-Virus geht.

des Grundgesetzes und entspricht die Rede den Erwartungen? Ist es in Deutschland üblich, auf einer solchen Feier kritische Töne anzuschlagen? Worin könnten sich die »Liebe und Wut« Kermanis manifestieren? Wie passen diese beiden Eigenschaften hier zusammen? Und wieso ist die Rede »ungeheuer«? Mit welcher Sprache beschreibt Kermani das Grundgesetz, das ein juristischer Fachtext mit den entsprechenden Konventionen ist und kein literarisches Werk?

Und dann ist noch ein weiterer Zugang möglich: Man lässt die Studenten ohne Vorbereitung auf das Thema erst einmal lesen, lässt sie mit dem Text sowie Schreibblock und Bleistift allein und thematisiert dann alles, was sie recherchieren mussten und was sie bei der Lektüre erlebt, gedacht, gefühlt haben. Dabei können sie selbst beobachten, was es heißt, ein eigenes Vorwissen, Erwartungen, Vorannahmen mitzubringen, die mit dem Text verknüpft werden. Dies geschieht oft unbewusst, soll hier aber bewusst reflektiert werden. Als Vorbereitung auf dieses Gespräch können folgende Fragen gestellt werden:

- Welche deutschlandbezogenen Phänomene erscheinen in der Rede?
- Welche Aspekte/Gedanken haben Sie nicht ohne Recherche verstanden?
- Welche Fragen ergeben sich für Sie aus dem Text?

Anhand der o.g. Lasswellformel kann nun der Text analysiert werden; es werden Informationen zu Autor, Anlass, Textsorte, Wortwahl, Sprache, Fachterminologie, Intertextualität und Diskurs (Rezeption) sowie zum Medium Video (nonverbale Kommunikation) zusammengestellt. Thematisch geht es insbesondere um Asylrecht sowie Migration, Integration und Patriotismus.

Zur Person des Autors genügt ein Blick auf die Homepage oder den Wikipedia-Eintrag.²⁰ Mögliche Hinweise auf die Frage, wieso ausgerechnet Kermani eingeladen wird, gibt die Begründung für die Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels²¹:

[...] Der deutsche Schriftsteller, Orientalist und Essayist ist eine der wichtigsten Stimmen in unserer Gesellschaft, die sich mehr denn je den Erfahrungswelten von Menschen unterschiedlichster nationaler und religiöser Herkunft stellen muss, um ein friedliches, an den Menschenrechten orientiertes Zusammenleben zu ermöglichen. Seine wissenschaftlichen Arbeiten, in denen er Fragen der Mystik, der Ästhetik und der Theodizee insbesondere im Raum des Islam nachgeht, weisen Navid Kermani als Autoren aus, der mit großer Sachkenntnis in die theologischen und gesellschaftlichen Diskurse einzugreifen vermag. Die Romane und Essays von

20 www.navidkermani.de bzw. https://de.wikipedia.org/wiki/Navid_Kermani

21 Indem man gerade nicht auf enzyklopädische Artikel oder Wikipedia zurückgreift, bewegen wir uns auch bei der Recherche nach Informationen über den Verfasser des Textes im diskursiven Bereich.

Navid Kermani, insbesondere aber auch seine Reportagen aus Krisengebieten zeigen, wie sehr er sich der Würde des einzelnen Menschen und dem Respekt für die verschiedenen Kulturen und Religionen verpflichtet weiß, und wie sehr er sich für eine offene europäische Gesellschaft einsetzt, die Flüchtlingen Schutz bietet und der Menschlichkeit Raum gibt. (Friedenspreis 2015)

Aus dem Anlass der Rede, dem 65. Geburtstag des Grundgesetzes, ergibt sich, dass Genese und Wirkung der deutschen Verfassung sowie die gesellschaftliche Verfassung in ihrem Zentrum stehen. Kermani geht auf die Verankerung der Grundrechte im GG 1949 ein. Dieser geschichtliche Rückblick enthält selbst einen Perspektivenwechsel, denn die Grundrechte werden von ihrer Festschreibung her bewertet (sie sollten erst die Grundlagen der gesellschaftlichen Wirklichkeit schaffen), gleichzeitig lässt Kermani 2014 keinen Zweifel daran – wie wohl die allermeisten, die ihm zuhören –, dass sie heute die gesellschaftliche Realität wiedergeben. Ein weiterer Perspektivenwechsel wird durch die terminologische Unterscheidung zwischen Parlamentarischem Rat und Verfassungsgebender Versammlung, zwischen Grundgesetz und Verfassung angedeutet. Dies ist nun keine rhetorische Eigenart Kermanis, sondern entspricht der historischen Entwicklung. Dazu verlassen wir kurz den Redediskurs und schauen uns die Stichwörter genauer an: Parlamentarischer Rat (statt Verfassungsgebender Versammlung) und Grundgesetz (statt Verfassung) unterstreichen gerade den provisorisch gedachten Charakter des Textes, da 1949 eine dauerhafte Teilung Deutschlands kaum vorstellbar war. Daran lassen sich je nach Schwerpunkt und Zeitrahmen verschiedene landeskundliche Exkurse anknüpfen: So kann die Rolle von Art. 23 (Beitrittsregelung) und 146 (Verfassungsartikel) bei der Vereinigung Deutschlands diskutiert werden. Die Tatsache, dass nach dem 3.10.1990, dem Tag des Beitritts der fünf neuen Bundesländer zum Geltungsbereich des GG, der Art. 23 abgeschafft wurde und 1992 genau an diese Stelle der neue Europaartikel trat, führt zu der Frage, wie beides zusammenhängt. Die Kohl'sche Formulierung, wonach »deutsche Einheit und europäische Einigung zwei Seiten derselben Medaille« sind (Kohl 1994)²², wird gewissermaßen in der Änderung von Art. 23 anschaulich konkretisiert.

Diese völlig unterschiedlichen Anknüpfungspunkte zeigen außerdem, dass es sich lohnt, den Text sehr genau unter die Lupe zu nehmen und akribisch jedes Detail zu recherchieren und zu hinterfragen. Es kommt immer wieder vor, dass Studierende manches überlesen, sei es aus Zeitmangel oder Desinteresse bzw. Fehleinschätzung der Relevanz der Details. Sinn und Zweck dieser Textarbeit besteht meiner Überzeugung nach darin, einen Text und seinen Autor ernst zu nehmen, ihn

22 Kohl hat diesen Gedanken, den er selbst auf Adenauer zurückführt, mehrfach geäußert (Kohl 1994).

beim Wort zu nehmen. Denn jedes Detail, das im Text steckt und entdeckt wird, kontextualisiert wird, trägt dazu bei, sich den Diskurs zu erschließen.

In Bezug auf die Textsorte »politische Rede« sei noch abschließend auf die Analysemethoden und Erkenntnisinteressen der Sprach- bzw. Kommunikationswissenschaft verwiesen, die das kulturelle Lernen flankieren und stützen können. So können die rhetorischen und stilistischen Besonderheiten, Merkmale von Monolog/Dialog in der Rede, Adressatenbezug und Performanz des Auftritts (Redestil, Tempo, Emphase, Pausen, Reaktion, Applaus) untersucht und dadurch die Wirkung der Rede sowie die Relevanz für den öffentlichen Diskurs beschrieben werden.

8. Intertextualität und Perspektivenwechsel

Intertextualität verweist auf die »Abhängigkeiten zwischen Produktion bzw. Rezeption eines gegebenen Textes und dem Wissen der Kommunikationsteilnehmer über andere Texte« (Beaugrande & Dressler 1981: 188). Das Erkennen und Herausarbeiten intertextueller Bezüge hilft, die Wissensbestände von Redner und Zuhörern nachzuvollziehen und dadurch den Diskurs zu beschreiben und zu erklären. Das ist leichter gesagt als getan, denn wenn man die Bezüge nicht erkennt, weil man sie nicht kennt, kann man der Wirkung und Relevanz der Rede nicht gerecht werden. Was also tun?

Zunächst soll man sich darüber im Klaren sein, dass erstens jeder Text intertextuelle Bezüge enthalten kann und zweitens jeder Leser unterschiedliches Vorwissen hat, für die nichtdeutschen Studierenden der Interkulturellen Germanistik in Gernersheim gilt dies in besonderem Maße aufgrund der unterschiedlichen kulturellen Sozialisierung und der besonderen sprachlichen Herausforderung. Im Folgenden sollen nun ausgewählte intertextuelle Bezüge in Kermanis Rede erläutert werden. Sie beziehen sich u.a. auf das Grundgesetz, auf Äußerungen von Gauck und Brandt sowie auf seine Rede und die Kommentare in den Zeitungen (s.u.). Es bleibt nichts anderes übrig, als beim ersten Lesen alle erwähnten Namen, Orte, Daten und Ereignisse sowie tatsächliche wie vermutete Zitate bzw. Anspielungen zu notieren und erste biografische Angaben zu recherchieren. Kurz: aufmerksam und kritisch lesen. Heraus kommt eine bunte Mischung: Martin Luther; Gottfried Ephraim Lessing; die Politiker Theodor Heuss, Willy Brandt und Joachim Gauck; der Whistleblower Edward Snowden; der iranische Politiker Mohammad Mossadegh, der während des Putsches 1953 gestürzt wurde; der Asylbewerber Djamaa Isu, der in einem deutschen Gefängnis Selbstmord beging; das Opfer der NSU-Terrorgruppe Mehmet Kubasik (NSU-Opfer); Mesut Özil und Lukas Podolski, beides Fußballspieler mit Migrationshintergrund. Wie kann man dieses (scheinbare) Sammelsurium von Personen mit unterschiedlichem Bekanntheitsgrad sortieren? Mögliche Hinweise geben die thematischen Blöcke, die konkreten Textstellen: Warum erwähnt Kermani die

Luther-Bibel, als er das Grundgesetz auf seine Weise beschreibt? Welche Parallelen zieht er (im Text) und was bedeutet das für die Wirkung des Texts auf das Publikum?

9. Grundgesetz, Gauck und der Kniefall von Warschau

Gleich zu Beginn der Rede verweist Kermani direkt auf den Referenztext seiner Rede: das Grundgesetz. Art. 1 GG lautet »Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.« Das Originalzitat kann somit leicht gefunden und nachgelesen werden. Kermani paraphrasiert beide Sätze, um das aus seiner Sicht darin enthaltene Paradoxon aufzuzeigen, das dem Prinzip der Klarheit juristischer Texte widerspreche.

Und doch beginnt ausgerechnet das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland mit einem Paradox. *Denn wäre die Würde des Menschen unantastbar, wie es im ersten Satz heißt, müsste der Staat sie nicht achten und schon gar nicht schützen, wie es der zweite Satz verlangt.* Die Würde existierte unabhängig und unberührt von jedweder Gewalt. Mit einem einfachen, auf Anhieb kaum merklichen Paradox – die Würde ist unantastbar und bedarf dennoch des Schutzes – kehrt das Grundgesetz die Prämisse der vorherigen deutschen Verfassungen ins Gegenteil um und erklärt den Staat statt zum Telos nunmehr zum Diener der Menschen, und zwar grundsätzlich aller Menschen, der Menschlichkeit im emphatischen Sinn. Sprachlich ist das – man mag es nicht als brillant bezeichnen, weil man damit einen eminent normativen Text ästhetisierte – es ist vollkommen, nichts anderes. (Kermani 2014: 173, Hervorhebung S.W.)

Bereits zu Beginn bringt Kermani den zentralen Unterschied des GG zu den früheren Verfassungen, auch der von Weimar, auf den Punkt: Der Staat habe allen Menschen zu dienen und sei selbst nicht das höchste Ziel. Erstmals wird ein Grundrecht nun auf die gesamte Menschheit ausgeweitet.²³ Diese Abkehr von der Volksbezogenheit der »nationalen« Grundrechte ist aus der Entstehungszeit des GG zu verstehen, als Lehre aus der gescheiterten Weimarer Republik und der Fortentwicklung des Völkerrechts nach 1945 durch die Vereinten Nationen und die allgemeine Erklärung der Menschenrechte.²⁴ Kermani wechselt hier bereits die Perspektive, in dem er die historische Entwicklung hervorhebt, aus der Zeit heraus argumentiert und somit den heutigen Blick auf die Verfassung schärft.

In dieselbe Stoßrichtung gehen Kermanis Überlegungen zu anderen Grundrechten und Grundfreiheiten wie freie Entfaltung (Art. 2), Gleichberechtigung (Art.

23 Z.B.: Alle Deutschen sind vor dem Gesetze [sic!] gleich. (Art. 109 Weimarer Verfassung 1919)

24 Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. (Art. 1 Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948)

3) und Freizügigkeit (Art. 11) sowie die Abschaffung der Todesstrafe. Hier zitiert er wörtlich jeweils den ersten Satz, um ihn anschließend kurz zu kommentieren. Er vergleicht jeweils die gesellschaftlichen Verhältnisse 1949 und 2014, um die Entwicklung der bundesrepublikanischen Gesellschaft in den Mittelpunkt zu rücken, um zu zeigen, dass eine positive Veränderung möglich ist, und dass die verfassungsmäßigen Vorgaben, die klug gewählt wurden und unpopulären Ansichten folgten, daran ihren Anteil hatten (»dass am Anfang der Bundesrepublik Politiker standen, die ihr Handeln nicht nach Umfragen, sondern nach ihren Überzeugungen ausrichteten«, Kermani 2014: 175). So stößt er das Publikum von 2014 mit Umfragen von 1951 vor den Kopf, in denen die befragten Deutschen mehrheitlich entweder das Kaiserreich (45 %) oder den Nationalsozialismus (42 %) als die beste Staatsform bezeichneten. Es sind diese durch den zeitlichen Perspektivenwechsel zugespitzten Vergleiche, die irritieren (sollen), die innehalten lassen und die dadurch die Aufmerksamkeit auf den wahren Wert einer Verfassung lenken, so wie Kermani ihn sieht.

In der folgenden Textstelle greift Kermani ein Zitat des damaligen Bundespräsidenten Joachim Gauck auf:

»Dies ist ein gutes Deutschland, das beste, das wir kennen«, sagte *vor kurzem* der Bundespräsident. Ich kann dem nicht widersprechen. (Kermani 2014: 176, Hervorhebung S.W.)

Das Originalzitat lautet weiter:

Dies ist ein gutes Deutschland, das beste, das wir kennen. Das auszusprechen, ist keine Schönfärberei. Als ich geboren wurde, herrschten die Nationalsozialisten [...] Schauen wir uns an, wo Deutschland heute steht: Es ist eine stabile Demokratie, frei und friedliebend, wohlhabend und offen. (Gauck 2014)

Auch hier erleichtert er dem Leser, der es noch nicht weiß, die Suche, da er den Autor und den vagen Zeitpunkt (»vor kurzem«) nennt: Die Google-Suche kann beginnen. Googelt man die ersten fünf Wörter (»Dies ist ein gutes Deutschland«), so finden sich mehrere Treffer, darunter die Seite des Bundespräsidenten und verschiedene Medien wie Spiegel oder FAZ. Wer auf die Medienseiten klickt, bekommt Kommentare zu einer Rede, die er selbst möglicherweise noch gar nicht gelesen hat, ein im Alltag durchaus häufig anzutreffender Fall, den man auch reflektieren und mit dem man umgehen können muss.²⁵ Aufgabe der Medien ist es, die Rede zu kommentieren und dem Leser Deutungshinweise geben, ohne dass er die Rede selbst gelesen hat. Wer sie nachlesen möchte, kann das mit dem nächsten Klick tun. Immer-

25 Wir alle werden täglich mit – oftmals verkürzten – Zitaten und Erläuterungen konfrontiert, ohne dass wir zunächst das Original gelesen oder gehört hätten. Auch diese Erfahrung beim Umgang mit Berichterstattung wäre zu thematisieren, da sie unseren Blick auf den Diskurs beeinflusst.

hin zeigen die Google-Treffer bereits jetzt, dass Gauck diese Rede auf der Münchener Sicherheitskonferenz vor internationaler Politikprominenz hielt. Wieso zitiert Kermani daraus? Enthält die Münchener Rede Hinweise, um Kermanis Zitat angemessener einzuordnen? In der Tat gilt die Rede des Bundespräsidenten in München als Baustein einer neuen deutschen Außenpolitik, die jedoch nicht unumstrittenen war (vgl. taz 2014). Noch 2010 sah sich Gaucks Vorvorgänger im Amt, Horst Köhler, zum Rücktritt gezwungen, nachdem sein Interview, in dem er sich zur Verteidigung auch der wirtschaftlichen Interessen Deutschlands mit militärischen Mitteln äußerte, hohe Wellen geschlagen hatte (SZ 2010). Innerhalb weniger Jahre hatte sich offenbar das Selbstverständnis gegenüber der Nation, der Bundesrepublik verändert.²⁶

Kermani teilt zwar Gaucks Zustandsbeschreibung, empfindet aber ein »Unbehagen, den Stolz auf das eigene Land auszusprechen« (Kermani 2014: 176). Interessant ist dabei, dass er sein eigenes Unbehagen als »typisch deutschen Selbsthaß« [sic!] (ebd.: 176)²⁷ bezeichnet und somit seine persönliche Einstellung nicht als Einzelmeinung, sondern als Grundverständnis eines Teils der Bevölkerung in Bezug auf die eigene Nation darstellt. Gleichzeitig positioniert er sich mit dieser Argumentation als Linksliberaler.

Anschließend geht Kermani noch einen Schritt weiter, indem er den Kniefall Willy Brandts in Warschau vom 07.12.1970 mit den Aspekten der Würde, des Asyls – Willy Brandt war 1933 selbst ein Flüchtling – und des Verhältnisses der Deutschen zur Nation verbindet (s. das nächste Kermani-Zitat).

Betrachten wir zunächst den Kniefall von Warschau als intertextuellen Bezug: Der Kniefall ist eines der ikonischen Bilder des 20. Jahrhunderts. Deutschlandexpertinnen wie unsere angehenden Germersheimer Übersetzer und Dolmetscherinnen sollten darüber Bescheid wissen, nicht zuletzt, da auf das Ereignis auch 50 Jahre später immer wieder referiert wird. So wurden z.B. im Jahr 2020 Gedenkmünzen und Briefmarken herausgegeben, was belegt, dass das Ereignis im kollektiven Gedächtnis der Gegenwart fest verankert ist.²⁸ Auch hier wäre ein Exkurs in das Jahr 1970 möglich – die Ostpolitik Willy Brandts, die aufgeladenen Bundestagsdebatten

26 Diese wenigen kurzen Ausführungen zeigen bereits, dass hier eine nahezu unbegrenzte Vertiefung möglich ist, denn ein einziges Stichwort kann ein ganzes Fass aufmachen. Die Passage im Redetext könnte im Rahmen einer Hausarbeit oder sogar einer Abschlussarbeit das Selbstverständnis des wieder vereinten Deutschlands und die außen- und sicherheitspolitischen Aufgaben, der Diskurs in Deutschland sowie die Erwartungen anderer Länder näher beleuchten und einordnen. Auch die Frage des (deutschen) Patriotismus und Nationalstolzes ließe sich hier vertiefen. Beim exemplarischen Lernen geht es letztlich darum, herauszuarbeiten, was alles durch einen einzigen Satz mitverstanden wird oder werden kann.

27 Kermani verwendet die alte Rechtschreibung.

28 Der Tagesspiegel spricht gar von einem Erinnerungsort im Sinne von Pierre Nora (Tagesspiegel 7.12.2020)

über die Ostverträge, über die Rolle der Vertriebenen und letztlich über die Person Willy Brandt. In gemischten Gruppen bietet sich außerdem ein Austausch über die unterschiedlichen Sichtweisen an: Wie betrachten Deutsche dieses Ereignis heute und damals? Wie tun dies Polen, Italiener, Chinesen? Tun sie es überhaupt? Der Austausch darüber ist lohnender Bestandteil des kulturreflexiven Lernens.

Kehren wir nun zu Kermanis Ausführungen zurück:

Dieser Staat hat Würde durch einen Akt der Demut erlangt. Wird nicht das Heroische gewöhnlich mit Stärke assoziiert, mit Männlichkeit und also auch physischer Kraft und am allermeisten mit Stolz? Hier jedoch hatte einer Größe gezeigt, indem er seinen Stolz unterdrückte und Schuld auf sich nahm, noch dazu Schuld, für die er persönlich, als Gegner Hitlers und Exilant, am wenigsten verantwortlich war: Hier hatte einer seine Ehre bewiesen, indem er sich öffentlich schämte. Hier hatte einer seinen Patriotismus so verstanden, dass er vor den Opfern Deutschlands auf die Knie ging. (Kermani 2014: 177)

Kermani verknüpft hier die Aussage des ersten Satzes des Grundgesetzes (»Die Würde des Menschen ist unantastbar«) mit der Äußerung Gaucks zum heutigen Deutschland (»das beste, das wir kennen«), fügt jedoch gleich seine Skepsis gegenüber lautem Nationalismus hinzu. Sein Verständnis von Würde und von Identität ist nicht das der Stärke, des Säbelrassels (ob Gauck das meinte?), sondern von demütigem Patriotismus, und wählt zur Illustration den Kniefall Willy Brandts in Warschau. Kermani interpretiert die Geste vom Dezember 1970 als einen Bruch mit dem heroischen Verständnis von Patriotismus und schreibt ihr eine patriotische, die Würde wiederherstellende Bedeutung zu, mit der er sich als Deutscher identifizieren kann und die ihn stolz macht (Kermani 2014: 176f):

Sie ist das Deutschland, das ich liebe, nicht das großsprecherische, nicht das kraftmeiernde, nicht das Stolz-ein-Deutscher-zu-sein-und-Europa-spricht-endlich-deutsch-Deutschland, vielmehr eine Nation, die über ihre Geschichte verzweifelt, die bis hin zur Selbstanklage mit sich ringt und hadert, zugleich am eigenen Versagen gereift ist, die nie mehr den Prunk benötigt, ihre Verfassung bescheiden »Grundgesetz« nennt und dem Fremden lieber eine Spur zu freundlich, zu arglos begegnet, als jemals wieder der Fremdenfeindlichkeit, der Überheblichkeit zu verfallen. (Ebd.: 177)

Und er stößt damit – dem Beifall nach zu urteilen – auf wohlwollende Unterstützung im Bundestag sowie in den Kommentaren zur Rede, was darauf hinweist, dass es dann doch nicht seine exklusive Meinung, sondern eine auf Konsens aufbauende Äußerung ist. Somit bietet sich diese Passage als Diskursanalyse über deutsche Befindlichkeiten an.

Nun kann man im Sinne des Perspektivenwechsels die Relevanz der Geste des Kniefalls rückblickend beschreiben, oder aber man sucht nach Zeugnissen aus der Zeit selbst. So titelt der Spiegel am 14.12.1970 »Durfte Brandt knien?« und schreibt:

Wenn dieser [...] für das Verbrechen nicht mitverantwortliche, damals nicht da-beigewesene [sic!] Mann nun dennoch auf eigenes Betreiben seinen Weg durchs ehemalige Warschauer Ghetto nimmt und dort niederkniet – dann kniet er da also nicht um seinetwillen. Dann kniet er, der das nicht nötig hat, da für alle, die es nötig haben, aber nicht da knien – weil sie es nicht wagen oder nicht können oder nicht wagen können. Dann bekennt er sich zu einer Schuld, an der er selber nicht zu tragen hat, und bittet um eine Vergebung, derer er selber nicht bedarf. Dann kniet er da für Deutschland. (Spiegel Nr. 51/1970)

Hier wird bereits 1970 aus Willy Brandt eine Ikone gemacht, indem er, der Flüchtling, der Emigrant, der somit für die Naziverbrechen nicht verantwortlich sein konnte, all jenen Deutschen gegenübergestellt wird – und das war die überwiegende Mehrheit –, die allein aufgrund der Tatsache, dass sie im Land der Täter lebten, sich damit auseinandersetzen müssen, ob sie selbst Mittäter oder Mitläufer waren. Kermani verknüpft hier die scheinbar nicht zusammenpassenden Begriffe Emigration und Schuld, Ehre und Scham in Bezug auf das symbolische Ereignis, den Kniefall. Im folgenden Verlauf seiner Rede führt Kermani den Gedanken der Verantwortung der Deutschen und der Verblendung durch den Nationalsozialismus fort, indem er nun aus Willy Brandts Nobelpreisrede zitiert (auch hier nennt er die Quelle).

Ein guter Deutscher kann kein Nationalist sein.« Das sagte Willy Brandt in seiner Nobelpreisrede voller Selbstbewusstsein. Und weiter: »Ein guter Deutscher weiß, daß er sich einer europäischen Bestimmung nicht versagen kann. Durch Europa kehrt Deutschland heim zu sich selbst und den aufbauenden Kräften seiner Geschichte. (Willy Brandt, zit. in: Kermani 2014: 178)

Das nächste Beispiel für Intertextualität stammt erneut aus dem Grundgesetz: In seinem letzten Redeabschnitt geht er auf die »Verstümmelungen« (ebd.: 179) in Art. 16, dem Grundrecht auf Asyl, ein:

Ein wundervoll bündiger Satz – »Politisch Verfolgte genießen Asylrecht« – geriet 1993 zu einer monströsen Verordnung aus 275 Wörtern, die wüst aufeinandergestapelt und fest ineinander verschachtelt wurden, nur um eines zu verbergen: dass Deutschland das Asyl als Grundrecht praktisch abgeschafft hat. (Ebd.: 2014: 179)

Dass Kermani die Ergänzung von 1993 als monströse Verordnung bezeichnet, die vertuschen soll, dass das Grundrecht de facto nicht mehr existiert, ist eine klare Haltung des Redners, die von längst nicht allen im Bundestag geteilt werden dürfte. Sicherlich wird über das Asylrecht im Bundestag seit jeher kontrovers diskutiert. Doch

wie ist es bei Festreden? Kann man hier von einer Provokation sprechen? Und haben Provokationen in Festreden überhaupt einen Platz? Überschreitet Kermani hier nicht das durch die Konvention abgesteckte Terrain der Sonntagsrede? Oder bleibt er sich selbst treu, indem er anprangert, anklagt, mahnt und hinterfragt? Muss dem Parlamentspräsidenten Norbert Lammert als Gastgeber nicht klar gewesen sein, dass Kermani genau das tun wird? Hat er ihn vielleicht gerade deshalb eingeladen (s.o.)? Mit all diesen Fragen begeben wir uns in den Diskurs nicht nur über das Asylrecht, sondern auch über das Selbstverständnis einer Gesellschaft, die die freie Meinungsäußerung zulässt und auch gerade an solchen Gedenktagen mehr aushält als das aus ähnlichen Sonntagsreden altbekannte Loblied.²⁹

Eine Sonderform der Intertextualität ist die explizite Bezugnahme Kermanis auf seine deutsch-iranische Herkunft. Im Bundestag saßen 2014 nur 37 Abgeordnete mit Migrationshintergrund, das sind mit 5,9 % aller 631 Parlamentarier deutlich weniger als in der Bevölkerung (22 %) (Mediendienst 2017). Er unterscheidet sich also von der Mehrheit seines Publikums im Bundestag durch das Merkmal des »Nicht-Nur-Deutsch«-Seins und bringt diese eigene Perspektive mehrmals ein. Was ist daran so besonders oder warum ist das überhaupt ein Thema? Um hier nicht in Stereotype zu verfallen: Die familiär-ethnische Herkunft allein sagt noch nichts über die Bewertung des gesellschaftlichen Zusammenlebens in Deutschland aus. Warum sollte es nicht Abgeordnete ohne Migrationshintergrund geben, die Kermanis Äußerungen uneingeschränkt teilen, und warum sollte es keine Abgeordneten mit Migrationshintergrund geben, die manche Dinge, die er beschreibt, völlig anders sehen? Kermani ist vieles: Mensch, Mann, Orientalist, Schriftsteller, gefragter Redner, Deutsch-Iraner, Wahl-Kölner, Mitglied und Fan des 1. FC Köln (Kermani 2021: 9–15).³⁰ Eine Reduzierung auf ein Merkmal, auch wenn es für manche das offensichtlichste zu sein scheint, auf Name und Äußeres, öffnet nicht den Blick, sondern verstellt ihn. Doch umgekehrt können die Überlegungen, die Kermani anstellt, in dieser Form eben nur von ihm formuliert werden, sowie jeder Redner als Person seine eigene Biografie, seine Erfahrungen, seine Sozialisierung und seine Formulierungskunst mitbringt. Und dennoch ist es auch ein Zeichen, dass Lammert ausgerechnet Kermani einlud, einen Redner, der für die freie, die offene, die Migrations-

29 Hier würde sich auch ein Vergleich mit anderen Reden zum Geburtstag des Grundgesetzes anbieten, z.B. von Carlo Schmid 1948 (Schmid 1948) oder Frank-Walter Steinmeier 2019 (Steinmeier 2019).

30 So seine Selbstbeschreibung in vielen Interviews und seiner Homepage, vgl. auch Walter 2020.

gesellschaft steht.³¹ Zunächst greift Kermani seinen Gedanken der festverwurzelten Freiheit im Jahr 2014 erneut auf:

Ich habe keinen Zweifel, dass die Mitglieder des Parlamentarischen Rates, sollten sie unsere Feststunde von der *himmlischen Ehrentribüne* aus verfolgen, zufrieden und sehr erstaunt wären, welche Wurzeln die Freiheit innerhalb der letzten 65 Jahre in Deutschland geschlagen hat. Und wahrscheinlich würden sie auch die Pointe bemerken und zustimmend nicken, dass *heute ein Kind von Einwanderern an die Verkündung des Grundgesetzes erinnert*, das noch dazu einer *anderen als der Mehrheitsreligion* angehört. Es gibt nicht viele Staaten auf der Welt, in denen das möglich wäre. Selbst in Deutschland wäre es vor noch gar nicht langer Zeit, sagen wir am 50. Jahrestag des Grundgesetzes, schwer vorstellbar gewesen, dass ein Deutscher die Festrede im Bundestag hält, der *nicht nur deutsch* ist. (ebd.: 175f., Hervorhebung S.W.)

Im ersten Absatz bezeichnet er sich als Kind von Einwanderern und Angehöriger des Islam, also einer Minderheitsreligion in Deutschland. Alle im Parlament sitzenden Zuhörer wussten das. Die Erwähnung seiner fremden familiären Wurzeln illustriert den Wandel in der Bundesrepublik, der vor gar nicht so langer Zeit stattgefunden hat, sodass es nun – im Jahr 2014 – selbstverständlich geworden ist, dass jemand mit Migrationshintergrund vor dem Bundestag spricht.³² Wenn Kermani über 65 Jahre Grundgesetz als Erfolgsgeschichte spricht, geht es ihm vor allem um die gesellschaftlichen Veränderungen, die möglich sind, nicht nur in Deutschland. Mit Blick auf den iranischen Botschafter, der der Feier beiwohnt, wünscht er sich, fordert, prophezeit gewissermaßen, dass sich auch der Iran ändern wird. Kermani nutzt die Feierstunde somit als freie Meinungsäußerung, als Statement gegenüber einem hohen iranischen Vertreter über die Situation im anderen Land, dessen Pass er ebenfalls besitzt. Diese Möglichkeit hätte ein »Nur-Deutscher« überhaupt nicht, da er diese Erfahrungen nicht teilen kann. Die Einladung eines Gastes mit entsprechendem kulturellem Gepäck ermöglicht erst diese ungewöhnliche Vorstellung, die vielzähligen überraschenden Wendungen, das Durchbrechen von Erwartbarem. Auch dies war Lammert wohl bewusst, als er ihn einlud. Und da Kermani kein unbekannter Schriftsteller und Redner ist, konnte sich auch das Publikum entsprechend einstellen:

31 Interessant wäre es dann, in anderen, weniger offensichtlichen Fällen, die besonderen individuellen Motive herauszuarbeiten, die dann zu einem konkreten Text, einer konkreten Rede führen (also ein CDU-Politiker aus einer Arbeiterfamilie, z.B. Norbert Blüm, oder ein Ostdeutscher, ein Künstler, jemand, der mit einer Amerikanerin verheiratet ist usw.).

32 Erst seit der rot-grünen Bundesregierung 1998 wurde offiziell von Deutschland als Einwanderungsland gesprochen.

In dem anderen Staat, dessen Pass ich besitze, ist es trotz aller Proteste und aller Opfer für die Freiheit undenkbar geblieben. Aber, das möchte ich von diesem Pult aus ebenfalls sagen, sehr geehrte Herren Präsidenten, Frau Bundeskanzlerin, meine Damen und Herren Abgeordnete, liebe Gäste und nicht zuletzt Seine Exzellenz, der Botschafter der Islamischen Republik, der heute ebenfalls auf der Tribüne, ob- schon nicht der himmlischen, sitzt: Es wird keine 65 Jahre und nicht einmal 15 Jahre dauern, bis auch im Iran ein Christ, ein Jude, ein Zoroastrier oder ein Bahai wie selbstverständlich die Festrede in einem frei gewählten Parlament hält. (Ebd.: 176, Hervorhebungen S.W.)

10. Intertextualität in den Kommentaren: Danke, Kermani

Oben wurden die Kommentare bereits als Einstimmung auf die Lektüre vorgestellt. Nach der Rede fallen intertextuelle Bezüge zwischen Rede und Kommentar auf: Kermani und FAZ-Kommentatorin Mönch verwenden beide das Adjektiv »vollkommen«, beziehen sich jedoch auf Unterschiedliches. Die intertextuelle Neuverwendung knüpft an die Würdigung des Verfassungstextes in der Rede an: »Sprachlich ist das – man mag es nicht als brillant bezeichnen, weil man damit einen eminent normativen Text ästhetisierte – es ist *vollkommen*, nichts anderes.« (Kermani 2014: 173, Hervorhebung S.W.) Während Kermani den Text des Grundgesetzes als »vollkommen« bezeichnet (und damit einen ungewohnten Blick auf einen juristischen Text eröffnet), verwendet Mönch dasselbe Wort, um die Tadellosigkeit der Rede hervorzuheben (ob inhaltlich oder rhetorisch, geht aus der Überschrift noch nicht hervor und ist dann noch zu klären).

Kermani beendet seine Rede mit den Worten: »Danke, Deutschland«, der ZEIT-Kommentator titelt: »Danke, Navid Kermani«. Bei wem und wofür bedankt sich Kermani? Nach seiner Kritik an der Verstümmelung des Asylgrundrechts wird Kermani wieder versöhnlicher, er hebt die große Integrationsleistung von Staat und Gesellschaft angesichts von Millionen von Gastarbeitern und Flüchtlingen hervor und bezeichnet die Bundesrepublik im Jahr 2014 als »ausgesprochen friedlich, immer noch verhältnismäßig gerecht und sehr viel toleranter [...] als noch in den 90er-Jahren.« Tut er das als Deutsch-Iraner, als Gast im Bundestag? Möchte er gefallen oder ist es ihm ein Anliegen, sich zu bedanken? Und wofür bedankt sich der ZEIT-Kommentar? Es klingt wie eine Erleichterung, wie eine Bestätigung, wie Goldstandard, wenn ein Deutsch-Iraner so dankbar gegenüber der Mehrheitsgesellschaft ist. Aber war das Kermanis Absicht? Wird hier nicht mehr über die Rezeption als über den Redner gesagt? Oder ganz grundsätzlich: Welche Aspekte, welche Facetten einer Person fließen ein in die Wahrnehmung von Äußerungen? Der Diskurs ist längst noch nicht abgeschlossen.

11. Schlussbemerkung

Durch die gemeinsame Lektüre, das Ernstnehmen auch der kleinsten Details, das Recherchieren von Orten, Namen und Ereignissen, das Hinterfragen, das Vermuten von Intertextualität werden die Studierenden bei der Analyse zu Forschern und Entdeckern. Ausgehend vom Faktischen sollen sie lernen, Fragen an den Text zu stellen, Aussagen zu hinterfragen, Positionen zu erklären und selbst eine reflexiv-kritische Haltung einzunehmen. Sie erschließen sich über einen Text, der zugleich auch selbst Position und Haltung ist, einen konkreten Zeitraum mit den jeweiligen retro- und prospektivischen Blicken. Die Aufgabe des Dozierenden verschiebt sich im Sinne des lernerzentrierten Unterrichts weg von der allwissenden und alles erklärenden Autorität hin zum Moderator, der die Studierenden dabei unterstützt, selbstständig Erschließungszugänge zu finden. Auch wenn das Konzept des forschungsorientierten Lernens nicht explizit genannt wurde, so sind die vorgestellten Überlegungen genau das: Auf der Grundlage eines konkreten Textmaterials soll ein Gegenstand identifiziert und beschrieben, sollen Fragestellungen, die den einzelnen Studierenden interessant oder relevant erscheinen, angemessen formuliert und kulturreflexiv methodisch erschlossen werden.³³

Die Ausführungen oben führten bisweilen etwas weiter weg vom eigentlichen Text, sollten jedoch genau dies zeigen: dass die kulturwissenschaftlichen Interpretations- und Deutungsmöglichkeiten bei Texten nahezu unerschöpflich und dass sie vor allem nicht objektiv richtig und endgültig, sondern vielmehr offen sind. Studierende können dadurch nicht nur einen Autor oder eine politische Rede entdecken, sondern sich einen breiten Kontext einschließlich der Rezeption und des diskursiven Rahmens erschließen und so auch wissenschaftlich belegen, dass sie Expertinnen für Deutsch und Deutsches werden.

Anhand der vorliegenden Rede sollte gezeigt werden, wie durch eine bestimmte Textauswahl Faktenwissen (Entstehung des Grundgesetzes, Grundrechte) mit individuellen, subjektiven Einstellungen bzw. Redeabsichten verbunden werden können. Die Spiegelung der Fakten an der Persönlichkeit, an den Äußerungen des Red-

33 Aus meinen Seminaren mit Texten von Kermani sind zahlreiche Hausarbeiten hervorgegangen, bei denen die Studierenden diese Methode anwenden sollten. Die folgenden Themen, die die Studierenden selbst formuliert haben, sollen dies veranschaulichen: *Der Einbezug der Kermanis Biografie in die Bundestagsrede von 2014* (Kirichuk 2020), *Die Rolle des Goethe Instituts im Iran anhand der Rede von Navid Kermani 2006 in Tutzing* (Rodríguez Callafat 2020), *Der Kulturschock bei Geflüchteten in Navid Kermanis »Einbruch der Wirklichkeit«* (Al Nahhas 2020), *Weißrussland als Mahnmal in Navid Kermanis »Entlang den Gräben«* (Liang 2020), *Die Veränderung des Orients von 1989 bis 2014 in Kermanis »Es gibt diese Welt nicht mehr«: Eine Textanalyse* (Ramadan 2020), *Integration und Integrationspolitik in Deutschland in Navid Kermanis Buch »Wer ist ›wir‹? Deutschland und seine Muslime«* (Ben Abdelkader 2020), *Enthemmung versus Einschränkung der Meinungsfreiheit anhand eines Interviews mit Navid Kermani* (Ferretti 2020).

ners soll helfen, bestimmte Deutungsmuster zu erarbeiten und somit das kulturell-flexive Lernen zu ermöglichen und eine eigene Haltung einzunehmen. Die Methode des exemplarischen Lernens soll zugleich sensibilisieren und Aufmerksamkeit gegenüber dem Wort, dem Text und nicht zuletzt dem Autor als individueller Akteur, der gleichzeitig in einen soziokulturellen Kontext eingebettet ist, schulen. Die dadurch erworbene kulturelle Kompetenz soll die zukünftigen Deutschlandexpertinnen, die Übersetzer und Dolmetscher befähigen, sich in den aktuellen Diskursen der deutschen Gesellschaft zurechtzufinden und ihre Besonderheiten in der Komplexität und Widersprüchlichkeit zu erkennen, zu beschreiben und zu erklären. Die Vielfalt der Möglichkeiten und der Herangehensweisen verdeutlicht auch die unterschiedlichen und uneinheitlichen Beschreibungsarten in diesem Beitrag.

Literatur

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Unterricht (1990). In: <https://www.idv-netz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf> [Stand: 18.08.2019].
- Al Nahhas, Bilal (2020): Der Kulturschock bei Geflüchteten in Navid Kermanis »Einbruch der Wirklichkeit«. Unveröffentlichte Hausarbeit. Universität Mainz/FB06.
- Altmayer, Claus (2002): Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 6, H. 3, S. 1–28.; online unter: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2852/> [Stand: 14.10.2022].
- Altmayer, Claus (2004): Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München.
- Altmayer, Claus (2007): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Innovation oder Modetrend? In: Germanistische Mitteilungen 65/2007, S. 7–21.
- Altmayer, Claus (2012): Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Russland? In: Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2012/2013, S. 11–29.
- Altmayer, Claus (2016): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Peter Haase/Michaela Höller (Hg.), S. 3–22.
- Beaugrande, Robert/Dressler, Wolfgang (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen.
- Ben Abdelkader, Yassmin (2020): Integration und Integrationspolitik in Deutschland in Navid Kermanis Buch »Wer ist ›wir‹? Deutschland und seine Muslime«. Unveröffentlichte Hausarbeit. Universität Mainz/FB06.

- Diallo, Lamarana (2017): Die Bedeutung der deutsch-französischen Aussöhnung anhand Adenauers Ansprache vor der 7. Deutsch-Französischen Konferenz am 24.05.1963. Unveröffentlichte Hausarbeit. Universität Mainz/FBO6.
- Dizdar, Dilek (2016): Translationswissenschaft als Gegenwartswissenschaft. In: Dieter Lamping (Hg.): Geisteswissenschaft heute. Die Sicht der Fächer. Stuttgart, S. 194–209.
- Ferretti, Elena Sofia (2020): Enthemmung versus Einschränkung der Meinungsfreiheit anhand eines Interviews mit Navid Kermani. Unveröffentlichte Hausarbeit. Universität Mainz/FBO6.
- Földes, Csaba (2019): Sprache – Interaktion – Kultur: ein Beitrag zur Problemdekonstruktion anhand des Paradigmas *Linguokulturologie*. In: Ulrike Reeg/Ulrike Simon (Hg.): Facetten der Mehrsprachigkeit aus theoretischer und unterrichtspraktischer Sicht. Münster/New York, S. 85–115.
- Friedenspreis (2015): <https://www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de/de/preistraeger/2010-2019/navid-kermani> [Stand: 05.08.2021].
- Fukuyama, Francis (1992): Das Ende der Geschichte. Hamburg.
- Gauck, Joachim (2014): Rede auf der Münchener Sicherheitskonferenz am 31.01.2014. <https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Joachim-Gauck/Reden/2014/01/140131-Muenchener-Sicherheitskonferenz.html> [Stand: 22.07.2021].
- Göhring, Heinz (1978): Interkulturelle Kommunikation: Die Überwindung der Trennung von Fremdsprachen- und Landeskundeunterricht durch einen integrierten Fremdverhaltensunterricht. In: Heinz Göhring (2002): Interkulturelle Kommunikation. Anregungen für Sprach- und Kulturmittler. Hg. von A.F. Kellett und H. Siever. Tübingen, S. 107–111.
- Göhring, Heinz (1998): Interkulturelle Kommunikation. In: Mary Snell-Hornby/Hans G. Höning/Paul Kußmaul/Peter A. Schmitt (Hg.): Handbuch Translation. Tübingen, S. 112–115.
- Goldhagen, Daniel (1996): Hitlers willige Vollstrecker. Ganz gewöhnliche Deutsche und der Holocaust. München.
- Haase, Peter/Höller, Michaela (Hg., 2017): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Göttingen; online unter: https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-315-7/MatDaF96_kulturelles_lernen.pdf?sequence=3& [Stand: 27.05.2021].
- Hessel, Stéphane (2011): Engagiert Euch! Berlin.
- Hofstede, Geerd (1993): Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen – Organisationen – Management. Wiesbaden.
- Jakobsen, Lenz (23.05.2014): Danke, Navid Kermani. Kommentar in der ZEIT. www.zeit.de/politik/deutschland/2014-05/kermani-bundestag-rede-grundgesetz-kommentar [Stand: 06.08.2021)].

- Kelletat, Andreas F. (2016): VOM DEUTSCHEN LEBEN VI. Wie sollen Germanisten für einen Arbeitsmarkt ausbilden, den sie nicht kennen. In: Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2014/15, S. 35–53, online unter: https://wort.daad.ru/wort2015/3.Andreas%20F.%20Kelletat_VOM_DEUTSCHEN_LEBEN.pdf [Stand: 22.09.2021].
- Kermani, Navid (2014): Zum 65. Jahrestag der Verkündung des Grundgesetzes. Rede im Deutschen Bundestag. In: Navid Kermani 2021, 173–182, online unter: <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2014/280688-280688>. Als Video: https://www.youtube.com/watch?v=hj_7dZO3pSs [beide Stand: 01.08.2022].
- Kermani, Navid (2021): Morgen ist da. Reden. München.
- Kirichuk, Diana (2020): Der Einbezug von Kermanis Biografie in die Bundestagsrede von 2014. Unveröffentlichte Hausarbeit. Universität Mainz/FBo6.
- Klein, Naomi (2015): Die Entscheidung: Kapitalismus vs. Klima. Frankfurt a.M.
- Knittel, Anton Philipp (2020): <https://literaturkritik.de/kermani-morgen-ist-da-ordinator-optimus-morgen-ist-da-navid-kermanis-auswahl-beeindruckender-rede-n,26638.html>. [Stand: 27.05.2021].
- Kohl, Helmut (1994): <https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/bulletin/erklaerung-der-bundesregierung-aktuelle-fragen-der-europapolitik-abgegeben-von-bundeskanzler-dr-helmut-kohl-vor-dem-deutschen-bundestag-802722> [Stand: 14.10.2022].
- Kommentar (2021): <https://www.br.de/alphalernen/faecher/deutsch/5-kommentar-journalistische-formen-100.html> [Stand: 05.08.2021].
- Liang, Ruijia (2020): Weißrussland als Mahnmal in Navid Kermanis »Entlang den Gräben«. Unveröffentlichte Hausarbeit. Universität Mainz/FBo6.
- Mediendienst (2017): <https://mediendienst-integration.de/artikel/abgeordnete-mit-migrationshintergrund.html> [Stand: 05.08.2021].
- Mönch, Regina (23.05.2014): Ein vollkommener Text. Kommentar in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung. www.faz.net/aktuell/feuilleton/navid-kermani-im-bundestag-ein-vollkommener-text-12954481.html [Stand: 05.08.2021].
- Nord, Christiane (1989): Textanalyse und Übersetzen. Tübingen.
- Pastuszka, Martyna (2020): Vergleichende Analyse der Reden von Roman Herzog 1994 und Heiko Maas 2019 über den Warschauer Aufstand. Unveröffentlichte Hausarbeit. Universität Mainz/FBo6.
- Ramadan, Yasmeen (2020): Die Veränderung des Orients von 1989 bis 2014 in Kermanis »Es gibt diese Welt nicht mehr«: Eine Textanalyse. Unveröffentlichte Hausarbeit. Universität Mainz/FBo6.
- Rodríguez Callafat, María Jesús (2020): Die Rolle des Goethe-Instituts im Iran anhand der Rede von Navid Kermani 2006 in Tutzing. Unveröffentlichte Hausarbeit. Universität Mainz/FBo6.

- Schilling, Klaus von (1989): Kulturelle Identität und kulturwissenschaftliche Textinterpretation. Ein Konzept von Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 2/1989, S. 147–178.
- Schilling, Klaus von (1995): Das Fach »Deutsch als Fremdsprache« in der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung im deutschsprachigen Raum. In: Armin Wolff/Winfried Welter (Hg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 40, S. 333–351.
- Schmid, Carlo (1948): https://www.slpb.de/fileadmin/media/Themen/Geschichte/CSchmid_GG.pdf [Stand: 22.09.2021].
- Spiegel (13.12.1970): <https://www.spiegel.de/politik/ein-stueck-heimkehr-a-16a2e47a-0002-0001-0000-000043822428?context=issue> [Stand: 10.08.2021].
- Steinmeier, Frank-Walter (2019): <https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/bulletin/rede-von-bundespraesident-dr-frank-walter-steinmeier-1632398> [Stand: 10.08.2021].
- SZ = Süddeutsche Zeitung (31.5.2010): <https://www.sueddeutsche.de/politik/ruecktritt-von-koehler-das-umstrittene-interview-im-wortlaut-1.952332> [Stand 11.08.2021].
- Tagesspiegel (2020): <https://www.tagesspiegel.de/politik/50-jahre-kniefall-willy-brandts-in-warschau-eine-ikonische-geste-die-doch-nicht-alles-sagte/26688000.html> [Stand:10.08.2021].
- taz = Tageszeitung (31.1.2014): <https://taz.de/Muenchner-Sicherheitskonferenz/!5049519/> [Stand: 10.08.2021].
- Uzun, Nurcan (2017): Merkels Europapolitik in Bezug auf die Humboldt- Rede zu Europa vom 27. Mai 2009. Unveröffentlichte Hausarbeit. Universität Mainz/FBo6.
- Walter, Stephan (2020): Kermanis Osteuropa: Perspektiven eines Nicht-nur-Deutschen auf eine unvertraute Region. In: Christine Engel/Irina Pohlen/Stephan Walter (Hg.): Russland übersetzen/Russia in Translation/Rossija v perevode. Berlin, S. 81–91.
- Zeuner, Ulrich (2009): Reader Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung; online unter: www.tu-dresden.de/sulifg/daf/home.htm [Stand: 05.08.2021].

Aus Notwendigkeit eine Möglichkeit machen

Ein Wiener Lehrforschungsprojekt im Studium der transkulturellen Kommunikation

Izabella Nyári

Abstract: *The COVID-19 pandemic shaped all facets of our professional and academic lives, such as mobility, academic work, teaching strategies, and access to various research materials. The rapid shift to e-learning and e-training has overturned the well-crafted structure of undergraduate courses. The Porajmos project is part of an undergraduate proseminar at the Centre for Translational Studies at the University of Vienna. The online proseminar made scientific databases and open access materials accessible to examine the Porajmos and the genocide and persecution of the European Roma and Sinti, the two languages and cultures in Hungary and Austria, and different perspectives, including the politics of remembrance, the legal situation in the two countries, and gender. The extraordinary circumstances and conditions required greater flexibility and adaptation from all participants in the digital teaching process. However, it simultaneously created a space for more innovative approaches in research-based teaching—the project aimed to sensitise student researchers to the self-image of a marginalised group. Student researchers acquired knowledge through the narrative of Porajmos and oral history sources and incorporated this knowledge into their research in a scientifically reflective way.*

Keywords: Transcultural Communication, Porajmos, E-Learning, research-based teaching

1. Einleitung

Die COVID-19-Pandemie hat das Leben in all seinen Facetten geprägt, sei es in Bezug auf die Gesundheit, die Mobilität oder den beruflichen Alltag, somit also auch die universitären Arbeits- und Lehrbedingungen sowie den Zugang zu den verschiedenen Forschungsmaterialien. Die rasche Umstellung auf den digitalen Lehrbetrieb hat auch die Struktur von gut ausgearbeiteten Proseminaren aufgelöst. Aus dieser Erfahrung ist das Projekt *Porajmos* entstanden, das im Rahmen eines Proseminars der Universität Wien verwirklicht wurde. Das Studienziel des Proseminars Kul-

tur und Kommunikation Ungarisch des BA-Studiums *Transkulturelle Kommunikation* am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien wird folgendermaßen definiert:

Auf der Grundlage der theoretischen, methodologischen und empirischen Kenntnisse sowie im Bewusstsein der kulturellen Prägung des eigenen Kommunikationsverhaltens verfügen die Studierenden über die Fähigkeit, Informationen kultursensitiv auszuwählen, zu verarbeiten und zu vermitteln und somit Kommunikationsziele adäquat zu erreichen. (Universität Wien 2016: 5)

Vor diesem Hintergrund wurde das Projekt *Porajmos* mit Zustimmung der Studierenden verwirklicht, das auf online zugänglichen wissenschaftlichen Datenbanken und Open-Access-Materialien basiert, und den *Porajmos*, also den Völkermord an den europäischen Roma und Sinti in der Zeit des Nationalsozialismus in zwei Sprachen und Kulturen – der ungarischen und österreichischen –, aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht. Im Folgenden wird der Begriff *Lehrforschungsprojekt* als Beschreibungskategorie verwendet, die weder im Gegensatz noch als ein direktes Synonym zum *forschenden Lernen* (vgl. Ludwig 2011) konzipiert ist, sondern eher als die Bezeichnung eines von der Lehrkraft betreuten Forschungsprozesses mit festgelegter zeitlicher und qualitativer Zielsetzung zu verstehen ist. Das Projekt ermöglicht den Studierenden in diesem Sinne, Fragen in einem geschützten Raum zu formulieren und zu diskutieren und »auf Basis ihres bereits erworbenen methodologischen und theoretischen Wissens und unter Anwendung bereits erlernter (bzw. im Rahmen der Lehrveranstaltung zu erwerbender) Methoden selbständig eine Forschungsfrage [zu] bearbeiten und ein kleines Forschungsprojekt durch[zuführen], wobei sie sich forschend nicht nur inhaltlich-thematisches Wissen erarbeiten, sondern auch Forschen lernen« (Weidemann u.a. 2010: 490). Über die bereits beschriebenen Lernprozesse hinaus, die laut Ludwig (2011: 10) »auf die Erweiterung der individuellen Handlungsfähigkeit« abzielen, wird der Fokus »auf die Erweiterung der kollektiven Handlungsfähigkeit durch Erweiterung des gesellschaftlich verfügbaren Wissens« (ebd.) gelegt. Im Folgenden werden die Entstehung sowie die Rahmenbedingungen des Projektes, die im Unterricht verwendeten Lehrmethoden und Materialien sowie der Ablauf des Projektes beschrieben. Ferner wird ein kurzer Überblick über die Projektevaluation gegeben und Korrektive und Desiderate für die Zukunft besprochen. Vor der detaillierten Projektbeschreibung muss jedoch noch einmal hervorgehoben werden, dass das oberste Ziel des Lehrforschungsprojekts die explorative Erfassung und Verarbeitung von Daten auf einem unbekannten Terrain sowie die gleichzeitige Anwendung des erworbenen Wissens auf dieser Entdeckungsreise war (vgl. Huber 2014: 25).

2. Warum Porajmos?

Der Porajmos, der Völkermord an den europäischen Roma und Sinti in der Zeit des Nationalsozialismus, ist ein sprachlich, historisch und kulturell sensibles und herausforderndes Thema, das in der transkulturellen Kommunikation marginalisiert ist oder gar keine Beachtung findet. Obwohl die Geschichte und Gegenwart der Roma, Sinti, *cigányok* oder *romák* – bereits die politisch korrekte Benennung der Volksgruppe bereitet sprachliche und kulturelle Herausforderungen – aus unterschiedlichen Perspektiven wie Politik, Diversität oder als literarisches Symbol diskutiert wird, werden diese Diskurse im Unterricht zum Thema *Kultur und Kommunikation Ungarisch* fast nie vorgestellt und thematisiert.

Historisch gesehen ist die Volksgruppe der Sinti und Roma seit mehreren Jahrhunderten¹ in Europa anwesend, ihre Sprachen beeinflussen wechselseitig die europäischen Sprachen (vgl. Fábiánné 2015: 24–26). In Ungarn bilden die Roma heutzutage die größte ethnische Minderheit – seit 1993 sind die Roma als ethnische Minderheit in Ungarn gesetzlich anerkannt –, genauso prägen die Burgenland-Roma seit dem 16. Jahrhundert als die älteste in Österreich dauerhaft sesshafte Gruppe die österreichische Sprache und Kultur. Die Komplexität ihrer Selbst- und Fremdbestimmung, ihre historische Rolle in der nationalen und globalen Geschichte und ihre reiche kulturelle und sprachliche Vielfalt wurden angesichts der mangelnden schriftlichen Tradition der Sinti und Roma erst im 20. Jahrhundert auch aus ihrer eigenen Perspektive behandelt (vgl. ebd.: 93). Auch der Porajmos wurde lange Zeit nur als Teil der Holocaust- und Genozidstudien erforscht, die Geschichte und das Schicksal der Sinti- und Roma-Opfer wurde in den Kategorien »other victims« oder »mosaic of victim« geführt (About u.a. 2016: ix). Auch wenn sich der wissenschaftliche Diskurs in diesem Bereich in den letzten Jahren in Richtung einer breiteren und facettenreicheren Auffassung von Holocaust und anderen Genoziden entwickelt hat, ist die Beziehung zur Volksgruppe der Sinti und Roma immer noch sehr stark von Fremdheit bzw. Außenperspektive geprägt. Diese Auseinandersetzung mit dem Selbst- und Fremdbild einer Gruppe und der kulturellen Multidimensionalität eines historischen Ereignisses bietet der transkulturellen Kommunikation m.E. eine ideale Grundlage, Diskurse und Quellen mehrsprachig und kritisch zu reflektieren und das Vorherrschen dieses Fremdbildes mit dem Einsatz von Oral-History-Quellen aufzubrechen. Transkulturalität zeichnet sich nicht nur durch ein Nebeneinander von Nationalkulturen, sondern durch ein Zwischeneinander, eine wechselseitige Durchdringung von Kulturen – die ohnehin nicht als national monolithisch und homogen zu betrachten sind – innerhalb einer Gesellschaft aus (vgl.

1 Im wissenschaftlichen Diskurs existieren verschiedene Ansichten, einige Quellen erwähnen 1260 als den Zeitpunkt des ersten Auftauchens der Roma in Europa, andere Quellen datieren dies eher auf das 15. Jahrhundert (vgl. Fábiánné 2015: 53–57).

Schippel 2020: 225). Folgerichtig hat das Studienprogramm *Transkulturelle Kommunikation* der Universität Wien sich das Ziel gesetzt, einen »professionellen Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in allen Bereichen der Gesellschaft« (Universität Wien 2016: 1) zu lehren und durchzusetzen.

Basierend auf dem Konzept der Transkulturalität, der Zielsetzung des Studiums wie auch der bereits erwähnten Studienziele des Proseminars *Kultur und Kommunikation Ungarisch* und mit Hilfe der im Projektablauf dargestellten Lehr- und Lernmethoden konnten drei Aspekte des Projekts *Porajmos* herausgearbeitet werden: (1) die kultursensitive Analyse von wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Hintergrundmaterialien zum Thema *Porajmos* in zwei Sprachen (Ungarisch und Deutsch (Österreich)), (2) der betreute Einsatz und die Verarbeitung von Oral-History-Quellen in einer Online-Lernumgebung und (3) die dem Kommunikationsziel entsprechende wissenschaftliche Formulierung der Ergebnisse in ungarischer Sprache. Im Folgenden werden die Rahmenbedingungen des Projekts, wie die Eingliederung der Lehrveranstaltung ins Studium, die Quellenlage, der technische Hintergrund und die daran angepassten Lehr- und Lernmethoden näher erörtert.

3. Rahmenbedingungen des Projekts *Porajmos*

Das Proseminar *Kultur und Kommunikation Ungarisch* findet in jedem zweiten Semester (Sommersemester) im Rahmen des BA-Studiums *Transkulturelle Kommunikation* am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien statt.² Das Proseminar führt »in die Methodologie des wissenschaftlichen Arbeitens und die Fachliteratur ein« (Universität Wien 2016: 8) und richtet sich an Studierende, die mit der ungarischen Sprache entweder als B- oder als C-Sprache im BA-Studium arbeiten; als A-Sprache gilt eine Erst- bzw. Bildungssprache im Studium, wobei Deutsch entweder als A- oder als B-Sprache zu wählen ist. »Die Leistungsbeurteilung erfolgt auf Basis mündlicher und/oder schriftlicher Beiträge« (ebd.). Generell nehmen vier bis elf Studierende am Proseminar teil, sie haben als einführende Lehrveranstaltung die Vorlesung *Kultur und Kommunikation Ungarisch* in der Studieneingangs- und Orientierungsphase im Pflichtmodul *Kultur und Kommunikation – Basis* sowie die Vorlesung *Kultur und Kommunikation Ungarisch 2 (B- oder C-Sprache)* im Pflichtmodul *Kultur und Kommunikation – Vertiefung* entweder als Vorbereitung oder parallel zum Proseminar zu absolvieren. Außerdem haben die Studierenden noch zwei Pflichtmodule zum Thema Transkulturalität und vertiefende Sprachkompetenz als Voraussetzung zum Proseminar zu besuchen. Aus der modularen Struktur des Studiums ist ersichtlich,

2 Im Curriculum für das Bachelorstudium *Transkulturelle Kommunikation* 2020 existiert dieses Proseminar in dieser Form nicht mehr (vgl. Universität Wien 2020).

dass die Studierenden ca. in der Mitte ihres Studiums am Proseminar teilnehmen: Sie haben bereits genügend sprachliche Kenntnisse für das Verfassen eines Textes in ihrer B- oder C-Sprache erworben und können spezifisch(er)e Thematiken kulturell einbetten; sie verfügen jedoch über keine oder nur beschränkte Kompetenzen im Bereich der wissenschaftlichen Recherche, Methodenwahl, des Forschungsdesigns oder wissenschaftlichen Schreibens.

Das Projekt *Porajmos* basiert sehr stark auf Oral-History-Materialien und Open-Access-Medien, die im Folgenden kurz dargelegt werden. Die Primärquellen des wissenschaftlichen Lehrforschungsprojekts stammen aus der Sammlung der *USC Shoah Foundation*, die zurzeit über mehr als 55.000 Videointerviews mit Überlebenden des Holocausts verfügt, hierbei handelt es sich um die weltweit größte Sammlung von Interviews zum Holocaust, welche in 56 Ländern und 43 Sprachen geführt wurden. Gleichzeitig wird die Zeitzeug*innen-Video-Datenbank *Visual History Archive (VHA)* um Interviews mit Überlebenden und Zeug*innen weiterer Genozide (Genozid an den Tutsi in Ruanda oder das Nanjing-Massaker) erweitert (vgl. USC Shoah Foundation 2021). Die *VHA* hat laut ihrer Beschreibung (vgl. Visual History Archive 2021) vier strategische Säulen für den Einsatz von Interviews definiert: Forschung, Bildung, Zugang und globale Reichweite. Die Aufzeichnungen sind also für mehrere Forschungs- oder Bildungseinrichtungen der Welt in voller oder gekürzter Länge erreichbar und können somit zu Forschungs- und Lehrzwecken genutzt werden. Die Interviews und die einschlägigen Informationen sind nach einem einfachen Login zugänglich, wobei sich die Möglichkeiten zur Verwendung des Archivs für Lehrende und Studierende unterscheiden: Lehrende sind u.a. berechtigt, Projekte einzurichten und Studierende zur Zusammenarbeit am Projekt einzuladen. Wie bereits erwähnt, sind nicht alle geführten Interviews in voller Länge im Online-Archiv zugänglich, jedoch verfügen 67 Institutionen auf der ganzen Welt über einen Vollzugang; im deutschen Sprachraum sind das u.a. die Bayerische Staatsbibliothek, die Freie Universität Berlin, die Goethe-Universität Frankfurt a. M., das Institut für Zeitgeschichte in München, die Justus-Liebig-Universität Gießen, die Universität Bielefeld und die Universität Wien.³ Zur reibungslosen Nutzung des Archivs stellt die *USC Shoah Foundation* auf ihrer Homepage die Forschungsrichtlinien und ein Benutzer*innenhandbuch in englischer Sprache zur Verfügung, aber auch die Partnerinstitute bieten unterschiedliche Dienstleistungen in Form von Webinaren,

3 Zur vollständigen Liste der Institute: https://sfi.usc.edu/locator/full_access_sites [Stand: 26.05.2021].

Summer Schools und Hilfsmitteln in der Arbeitssprache des Instituts an.⁴ Die einfache Handhabung der Online-Datenbank und der gute Zugang zu den Oral-History-Quellen waren eine unabdingbare Voraussetzung des Projektes, da das Proseminar *Kultur und Kommunikation Ungarisch* im Sommersemester 2020 komplett im digitalen Lehrbetrieb stattfand. Die vier zu bearbeitenden Interviews für die vier teilnehmenden Studierenden des Projekts wurden aufgrund folgender Kriterien von der Lehrenden ausgewählt: Thema des Interviews (Porajmos), Sprache des Interviews (zwei ungarische und zwei deutsche Interviews), Dauer des Interviews (ein bis zwei Stunden), Zugang zu den Interviews (nur vollständig online erreichbare Interviews, die indexiert und in der Datenbank der VHA abrufbar sind). Zum Projekt *Porajmos* wurden in diesem Sinne folgende Videos ausgewählt:

- Interview mit Friderika Krasznai (00:00:55), Ungarisch
- Interview mit Rudolf Krasznai (00:00:49), Ungarisch
- Interview mit Karl Stojka (00:01:25), Deutsch
- Interview mit Johann Stojka (00:01:57), Deutsch

Aus technischer Sicht waren einerseits die Erreichbarkeit von Quellen, andererseits die Gestaltung von Online-Präsenzeinheiten und E-Learning-Einheiten zu meistern. Die Vorbereitung und Besprechung des Projektes fanden im Rahmen von Online-Einheiten, die Verarbeitung der Materialien und die Bereitstellung der Aufgaben in E-Learning-Einheiten auf der E-Learning-Plattform der Universität Wien⁵ statt, welche Universitätsangehörigen für Studium und Lehre zur Verfügung steht. Über die Oral-History-Quellen hinaus konnten aufgrund der pandemischen Einschränkungen nur Sekundärquellen herangezogen werden, die entweder als Open-Access-Quellen abrufbar sind oder für die von der Bibliothek ein Online-Zugriff beantragt werden konnte. Besonders relevant war in dieser ungewöhnlichen Situation der Einsatz von synchronen Einheiten in Form von Online-Präsenzeinheiten, die auf unterschiedlichen Videokonferenz-Plattformen, deren Verwendung von der Stabilität und Integration in die E-Learning-Plattform abhängig war, stattfanden. Sie ermöglichten die Gruppenarbeit und den Austausch, was im Projekt von persönlicher und professioneller Relevanz war, da sie das Gemeinschaftsgefühl und den Zusammenhalt und das gemeinsame Durchdenken von Aufgabenstellungen förderten. Au-

4 Beispiele dafür sind u.a. die Sommerschulen der Digitalen Interview-Sammlungen, die vom Center für Digitale Systeme (CeDiS) der Freien Universität Berlin vor Ort in deutscher Sprache veranstaltet werden, die On-Demand-Webinare *Teaching with Testimony* der USC Shoah Foundation in englischer Sprache oder die online und vor Ort veranstalteten Weiterbildungskurse für Lehrende der Zachor Stiftung in ungarischer Sprache.

5 Die Implementierung und Verwendung der Plattform allgemein an der Universität Wien und spezifisch am Zentrum für Translationswissenschaft wird von Krajcsó (2020) systematisch dargelegt.

ßerdem trugen sie zur Weiterentwicklung im Hinblick auf den Erwerb von sozialen Kompetenzen und in Online-Lernumgebungen auch auf den Erwerb von Medienkompetenz bei, welche auch unter den Studienzielen des Studiums *Transkulturelle Kommunikation* (vgl. Universität Wien 2016:1) angeführt werden.

4. Ablauf des Projekts *Porajmos*

Das Proseminar wurde in zwei Semesterwochenstunden (5 ECTS) veranstaltet, was im Durchschnitt 125 Arbeitsstunden im Semester entspricht. Aus zehn vorgesehenen Online-Präsenzeinheiten⁶ wurden 3 Einheiten à 90 Minuten für die Einleitung und Besprechung von guter wissenschaftlicher Praxis, der Methodenwahl und des wissenschaftlichen Schreibens in deutscher und ungarischer Sprache, und 7 Einheiten à 90 Minuten für das Lehrforschungsprojekt verwendet.

In den Online-Präsenzeinheiten sind folgende Lehr- und Lehrmethoden im Rahmen des Lehrforschungsprojekts zum Einsatz gekommen: Brainstorming, Debatte bzw. Partner*inneninterview (im Ablaufplan als »Diskussion in Zweiergruppe« angeführt) und Vortrag. Beim Brainstorming versuchten die Studierenden online, spontan und innerhalb einer bestimmten Zeit möglichst viele Ideen zu einem bestimmten Begriff (Stereotyp, Diversität, Antiziganismus oder Volksgruppe) zu sammeln, wobei die Vorschläge der Studierenden keiner gegenseitigen Kritik im Sinne der Intervision unterzogen wurden, um den anfänglichen Denkprozess nicht zu hemmen. Diese Methode ist vor allem am Beginn der Bearbeitung eines Themas besonders geeignet.

Beim Partner*inneninterview befragten sich jeweils zwei Studierende innerhalb einer vorgegebenen Zeit gegenseitig zu einem vorbereiteten Thema, wofür sich die Breakout-Räume bestimmter Videokonferenz-Plattformen als ideal erwiesen. Die Ergebnisse wurden anschließend im Plenum präsentiert. Das Partner*inneninterview sind für die Gestaltung des Projektes besonders geeignet, da die den Erfahrungs- und Wissensaustausch der Studierenden fördern und auf diese Weise die Vorkenntnisse der Studierenden erfasst und eingeschätzt werden können. Die zuvor erwähnten Methoden dienen der Vorbereitungs- bzw. Einstiegsphase eines Projektes.

Das Referat bzw. der Kurzvortrag kamen als Aufgaben hinzu, und zwar erst, nachdem sich die Studierenden einen ersten Überblick über ihre Möglichkeiten, Methoden und mögliche Fragestellungen verschaffen konnten. Beim Kurzvortrag wurden rhetorische und präsentationstechnische Fähigkeiten, im Fall der

6 In diesem Fall handelt es sich um das erste digitale Semester an der Universität Wien, gestartet am 16.03.2021 mit der Umstellung auf den vorläufigen digitalen Lehrbetrieb, welcher mit der Zeit auf das ganze Sommersemester 2020 ausgedehnt wurde.

Online-Präsentation auch die Medienkompetenzen und die technischen Fertigkeiten (Handhabung der Ton- und Videoeinstellungen, Teilen des Bildschirms etc.) weiterentwickelt. Im Proseminar hatte das Referat einen formativen Charakter, wobei die Studierenden einerseits Rückmeldungen zum Bearbeitungsstand ihrer Forschungsfrage erhielten, andererseits das wissenschaftliche Vortragen vor einem studentischen (Fach)-Publikum üben konnten (vgl. Hoffmann u.a. 2016: 15, 39 und 56).

Als individuelle Arbeit fungierten im Lehrforschungsprojekt hauptsächlich schriftliche Teilleistungen, die entweder für die Online-Präsenzeinheiten oder als E-Learning-Aufgaben vorzubereiten waren oder am Semesterende als Projektleistung in Form einer schriftlichen Arbeit abgegeben wurden. Zu den vorbereitenden und weiterführenden Aufgaben zählten die Arbeitsblätter zur Verarbeitung von Inhalten, die terminologische Arbeit zur Vertiefung von Fachbegriffen und die Formulierungshilfen zum wissenschaftlichen Schreiben (Textsortenanalyse und Textsortenkonventionen, Aufgaben zur Gliederung und zum Aufbau, Argumentationstypen, Zitation u.ä.).

Zur erfolgreichen Durchführung eines Projektes sind eine klare Definition der Projektziele, die übersichtliche Darstellung des Zeit- und Arbeitsaufwands und auch die transparente Abgeltung von Leistungen (vgl. Reuter 2018: 32) unabdingbar, weswegen der folgende Ablaufplan den Studierenden bei der ersten Einheit vorgestellt wurde. Im Folgenden ist die detaillierte Beschreibung der Online-Präsenzeinheiten und der Aufgabenstellungen der sieben Einheiten zu sehen, in denen die Studierenden sich aktiv mit dem Projekt beschäftigt haben.

Abb. 1: Ablaufplan des Projekts Porajmos (eigene Abbildung der Verfasserin 2021)
P: Online-Präsenzeinheit, A: Aufgabenstellung

P1: Vorbesprechung, Vorbereitung	Inhalt: Kurzbeschreibung der geplanten Inhalte und Methoden, Vorstellung des Projektplans Ziel: Vorbereitung des Projektes Methode: Präsentation und Brainstorming Arbeitsaufwand in Stunden: 1,5 Stunden
A1: Recherche und Analyse von wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Quellen und online abrufbaren Hintergrundmaterialien	Studienziele: Identifikation und Interpretation von wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Quellen, Kennenlernen und Abrufen von digitalen/medialen Materialien zum gegebenen Thema in zwei Sprachen Medium: digital, Text und Video Zeitraum bis zur Abgabe: 1 Woche Beurteilung: mündliches Feedback in der Präsenzeinheit Arbeitsaufwand in Stunden: ca. 5 Stunden

P2: Quellenvorbereitung, Oral-History-Quellen in der wissenschaftlichen Forschung	Inhalt: mündliches Feedback zu den ersten Rechercheergebnissen, Besprechung der Anwendungsmöglichkeiten von Oral-History-Quellen in der wissenschaftlichen Forschung, Kennenlernen des Archivs der VHA - Ziele: kritische Auseinandersetzung mit (nicht)-wissenschaftlichen Quellen und mit Oral-History-Quellen, erste Verwendung von Online-Datenbanken (Registration, Benutzeroberfläche, Verwendung von Indexierung) Methode: Austausch im Plenum und in Zweiergruppen Arbeitsaufwand in Stunden: 1,5 Stunden
A2: gezielte Recherche, Vorbereitung auf den mündlichen Impulsvortrag zu den vorgegebenen Themen in ungarischer Sprache (mit Handout): <i>Herkunft der Volksgruppe der Roma und Sinti in Europa; Geschichte der Volksgruppe der Roma und Sinti in Österreich und Ungarn; Geschichte des Porajmos und die Erinnerungspolitik; Aktuelle gesellschaftliche und politische Lage der Volksgruppe der Roma und Sinti in Österreich und Ungarn; Die Volksgruppe der Roma und Sinti in der Kunst in Österreich und Ungarn.</i>	Studienziele: Anwendung von bereits gesammelten wissenschaftlichen Materialien in zwei Sprachen, Selektion von Information auf der Grundlage vorgegebener Instruktionen zum bestimmten Thema Medium: digital, Text Zeitraum zur Vorbereitung: 1 Woche Beurteilung: mündliches Feedback in der Präsenzeinheit, schriftliches Feedback zum Handout Arbeitsaufwand in Stunden: ca. 5 Stunden
P3: Kurzvorträge, Oral-History als Forschungsquelle am Beispiel eines Videointerviews aus der Sammlung der VHA	1. Inhalt: Kurzvorträge zu den vorgegebenen Themen, Feedback und Diskussion im Plenum, Vorbereitung der Oral-History-Quellen am Beispiel eines Videos Ziele: mündliche Darlegung von gesammelten wissenschaftlichen Informationen, Vorbereitung auf die Analyse von Oral-History-Quellen (Interview mit Ceija Stojka in deutscher Sprache) 2. Methode: Kurzvortrag und Diskussion im Plenum Arbeitsaufwand in Stunden: 1,5 Stunden

A3: Aufgabenblatt mit Leitfaden für die inhaltliche Verarbeitung von Oral-History-Quellen (ein Interview pro Person): <i>Interview mit Friderika Krasznai</i> <i>Interview mit Rudolf Krasznai</i> <i>Interview mit Karl Stojka</i> <i>Interview mit Johann Stojka</i>	Studienziele: Aktive Verarbeitung und Selektion von relevanten Informationen aus einem Oral-History-Interview, theoretisch reflektierte und methodisch kontrollierte Recherche Medium: online, Video mit Untertitelung und Indexierung Zeitraum zur Abgabe des Aufgabenblattes: 2 Wochen Beurteilung: mündliches Feedback in der Präsenzeinheit, schriftliches Feedback zum Aufgabenblatt Arbeitsaufwand in Stunden: ca. 5–7 Stunden
P4: Besprechung der Fachsprache des wissenschaftlichen Schreibens, Terminologie	3. Inhalt: Besprechung des Aufgabenblattes, Vorbereitung auf die terminologische Arbeit anhand des Videointerviews, Besprechung der wissenschaftlichen Fachtermini in ungarischer und deutscher Sprache 4. Methode: Austausch im Plenum und in Zweiergruppen Arbeitsaufwand in Stunden: 1,5 Stunden
A4: terminologisches Arbeitsblatt in Form einer ungarisch-deutschen Miniterminologie von 3–5 Einträgen zu den historischen Begriffen, die im vorbereiteten Interview vorkamen	Studienziele: Vertiefung und Analyse von historisch-kulturellen Begriffen in deutscher und ungarischer Sprache Medium: digital, Text Zeitraum zur Abgabe der Terminologie: 1 Woche Beurteilung: schriftliches Feedback zum Aufgabenblatt Arbeitsaufwand in Stunden: max. 5 Stunden
P5: Formulierung der Forschungsfrage und Textproduktion	Inhalt: Besprechung der Terminologie und der wissenschaftlichen Textproduktion in ungarischer Sprache, Formulierung dreier möglicher Forschungsfragen zum gewählten und bereits analysierten Interview Ziele: Anwendung und Formulierung von wissenschaftlichen Texten, Formulierung einer Forschungsfrage, Reflexion Methode: Austausch im Plenum und in Zweiergruppen Arbeitsaufwand in Stunden: 1,5 Stunden
A5: schriftliche Formulierung der Forschungsfrage	Studienziele: Anwendung von Erkenntnissen des wissenschaftlichen Schreibens, konkrete Formulierung einer Forschungsfrage in ungarischer Sprache mithilfe des Vorwissens und der zur Verfügung stehenden Quellen Medium: digital, Text Zeitraum zur Abgabe der Forschungsfrage: 2 Wochen Beurteilung: schriftliches Feedback Arbeitsaufwand in Stunden: ca. 5–7 Stunden

P6: Aufbau der Forschungsarbeit, mündlicher Wissensaustausch zu den Forschungsfragen	5. Inhalt: mündliche Skizze des Inhalts anhand der Forschungsfragen, mündlicher Wissensaustausch zu den Forschungsfragen und zu den formalen Kriterien Ziel: Darlegung selbständiger Forschungsideen, konkrete Formulierung des Aufbaus des eigenen wissenschaftlichen Textes Methode: Austausch im Plenum und in Zweiergruppen, Diskussion 6. Arbeitsaufwand in Stunden: 1,5 Stunden
A6: grobe Formulierung des Hauptteils des wissenschaftlichen Textes (3–5 Seiten) mit Angaben zu zitierten Quellen (Bibliografie) und mit Selbstreflexion (mit Kommentar oder Nachverfolgung von Änderungen)	Studienziele: Anwendung von Erkenntnissen des wissenschaftlichen Schreibens und des wissenschaftlichen Formulierens, Selbstreflexion beim wissenschaftlichen Schreiben Medium: digital, Text Zeitraum zur Abgabe: 2 Wochen Beurteilung: schriftliches Feedback Arbeitsaufwand in Stunden: ca. 10 Stunden
P7: Besprechung der Herausforderungen, Selbstreflexion, Projektevaluation	7. Inhalt: Austausch über die Herausforderungen, Besprechung des Formats der Seminararbeit, des schriftlichen Peer-Feedbacks und der Selbstreflexion, Projektevaluation Ziele: mündliche Formulierung von Herausforderungen und Schwachstellen beim wissenschaftlichen Schreiben, Selbstreflexion und Evaluation des Projektes 8. Arbeitsaufwand in Stunden: 1,5 Stunden
A7: Finalisierung der Forschungsarbeit (10–15 Seiten) in ungarischer Sprache, schriftliches Peer-Feedback	Studienziele: selbständige wissenschaftliche Textproduktion und konstruktives Feedback für die Proseminararbeit einer Mitstudierenden Medium: digital, Text Zeitraum bis zum Abgabetermin des fertigen Textes: max. 2 Monate nach der letzten Einheit Zeitraum bis zum Abgabetermin des Peer-Feedbacks: max. 3 Monate nach der letzten Einheit Beurteilung: schriftliches Feedback, Leistungsbeurteilung mit Notenvergabe Arbeitsaufwand in Stunden: ca. 50 Stunden

Im Hinblick auf den Ablaufplan fand das Lehrforschungsprojekt in drei groben Phasen statt: Vorbereitung des historischen Kontexts, der Richtlinien der wissenschaftlichen Forschung mit Oral History und Vorwissensgenerierung; Erarbeitung der eigenen Forschungsfrage inkl. Präsentation der Hypothesen; und selbständige Textproduktion, Auswertung der eigenen Leistung und Projektevaluation. Aus dem

Projektablauf ist überdies ersichtlich, dass der Weg von der Gruppenarbeit zum selbstständigen wissenschaftlichen Schreiben aus mehreren Teilleistungen bestand, die sprachlich und inhaltlich aufeinander bauten. In der Vorbereitungsphase des Projektes sind die Aufgaben und der mündliche Austausch zum Recherchieren und zur Quellenauswahl angesiedelt, wobei die Gruppendynamik bei den synchronen Einheiten eine wesentliche Rolle spielte.

In der zweiten Phase lag der Fokus eher auf dem wissenschaftlichen Schreiben und der Textgestaltung in sprachlicher Hinsicht, wobei die Terminologie und die Verarbeitung von historischen Quellen sowohl mündlich besprochen als auch schriftlich ausformuliert wurden. Im Proseminar verfassten nämlich die meisten Studierenden zum ersten Mal in ihrem akademischen Leben selbstständig eine wissenschaftliche Arbeit in ihrer B- oder C-Sprache, weswegen die Studierenden auch auf der sprachlichen Ebene engmaschig betreut werden mussten. Bei den schriftlichen Leistungen war außerdem auf die kontrollierte Asynchronität (vgl. Pym 2001: 4) zu achten, welche die selbständige Problem- und Aufgabenlösung der Studierenden in ihrem eigenen Tempo, jedoch unter Einhaltung festgesetzter Abgabefristen, sowie den interaktiven sozialen Raum zum Austausch der bereits abgeschlossenen einzelnen Leistungen förderte.

Die abschließende Phase des Projektes erfolgte dann in selbstständiger Arbeit, wobei die Studierenden ihre Texte und ein Feedback in ungarischer Sprache fertigstellten. Es war herausfordernd, die Herausbildung und Festigung der metakognitiven Kompetenzen zur selbständigen Textproduktion, die bei der asynchronen Textproduktion und beim selbständigen Verfassen des Feedbacks erforderlich sind, bei den Studierenden zu fördern. Die in ungarischer Sprache anhand von Oral-History-Interviews verfassten Seminararbeiten tragen folgende Titel: *Situation der Roma und Sinti in Österreich nach der ersten Republik anhand der Erinnerungen von Johann Mongo Stojka* (verfasst von Lydia Baliko); *Analyse der Ideologie der Diskriminierung der Roma und Sinti während des Zweiten Weltkriegs unter Miteinbeziehung des Interviews von Rudolf Krasznai* (verfasst von M.K.); *Erinnerung an den Porajmos und das Trauma der zweiten Generation basierend auf dem Interview mit Friderika Krasznai* (verfasst von Ines Julia Konnerth); *Analyse der Diskriminierung aufgrund des Geschlechts von Roma und Sinti in den Konzentrationslagern basierend auf den Erinnerungen von Karl Stojka* (verfasst von Virág Kovács). Auf die einzelnen Forschungsfragen der Arbeiten wird an dieser Stelle nicht eingegangen.

5. Evaluation des Projekts *Porajmos*

Das Projekt folgt dem prototypischen Handlungsschema für die Durchführung von Lehrforschungsprojekten – von der Generierung von alltäglichem und wissenschaftlichem Vorwissen, der Entwicklung von Forschungsfragen und der Sichtung

von relevanter Forschungsliteratur, zu Methodenwahl, Datensammlung, Datenanalyse und schließlich Ergebnispräsentation (vgl. Reuter 2018: 25). Bei einzelnen Teilleistungen entstanden dabei zeitliche Überlappungen, einzelne Schritte wurden in Gruppenarbeit vorbereitet und durchgeführt, andere hingegen als selbstständige Arbeit geleistet. Die Beurteilung der Teilleistungen und der Seminararbeit erfolgte nach den erarbeiteten Richtlinien des Zentrums für Translationswissenschaft, für das Peer-Feedback wurden ebenfalls die vorgegebenen Richtlinien der Universität Wien herangezogen (vgl. Center for Teaching and Learning 2017). Die erwähnte Leistungsbeurteilung und Notenvergabe werden hier nicht weiter ausgeführt. Das Projekt wurde sowohl bei der letzten Online-Präsenzeinheit mündlich als auch als Follow-up des Projektes mithilfe einer anonymen Online-Umfrage evaluiert, deren Ergebnisse im Folgenden als Teil einer kurzen Evaluation des Projektes erörtert werden.

Die teilnehmenden Studierenden empfanden die Vorbereitung des Kurzvortrags und die selbstständige Textproduktion als die größte sprachliche Herausforderung, für eine inhaltliche und technische Herausforderung hielten sie außer den bereits erwähnten Teilleistungen die Recherche zwecks Kontextualisierung bzw. das Ausfüllen des Aufgabenblattes zur Verarbeitung des Videointerviews. Die Zusammenstellung eines Handouts für den Kurzvortrag, die terminologische Aufgabe und das Verfassen von Peer-Feedback erwiesen sich aus der Sicht der Studierenden hingegen als einfach zu meisternde Leistungen.

Für die Vorbereitung der Teilleistungen haben die Studierenden zwischen 1 und 5 Stunden gebraucht, die für die Planung der Seminararbeit benötigte Zeit betrug ca. 5 Stunden, und für die Textproduktion variierte der Zeitaufwand laut Angaben der Studierenden zwischen 16 Stunden und 4 Tagen. Die Zeiteinschätzungen sind einerseits ausschlaggebend für die mögliche Planung eines ähnlichen Projekts, andererseits sind diese schwer anzugeben, da – basierend auf den Antworten der Studierenden – das Projekt einen stetigen Prozess darstellte, und die Aufgaben Schritt für Schritt zur Textproduktion hingeführt haben.

In der Forschungsphase des Projektes haben die Studierenden laut eigenen Angaben die Ausformulierung einer Forschungsfrage sowie die mündliche Diskussion der Hypothese und der Arbeiten am einfachsten empfunden; die selbstständige Recherche nach wissenschaftlichen Quellen, das Verfassen eines wissenschaftlichen Textes in ungarischer Sprache und die Redaktion des eigenen Textes nach formalen Kriterien hingegen am schwierigsten. Ferner haben die Studierenden angegeben, dass es für sie eher aufwändig war, die Proseminararbeit in ungarischer Sprache zu verfassen, aber die vorbereitenden Teilleistungen eine erhebliche Hilfe beim Verfassen des Textes dargestellt haben. Auch bei den Fragen zur Forschungsphase haben die Studierenden angeführt, dass die selbstständige Recherche nach wissenschaftlichen Quellen, die Textproduktion und -redaktion überdurchschnittlich viel Arbeitsaufwand erforderten und sie mehr Hilfe in Form von Diskussionen oder weiteren

vorbereitenden Aufgaben gebraucht hätten. Alle befragten Studierenden waren sich jedoch darin einig, dass sie gerne wieder eine wissenschaftliche Arbeit in Form eines Lehrforschungsprojekts fertigstellen würden.

Die Ergebnisse der einzelnen Forschungsprojekte haben die Studierenden noch nicht bei Studierendentagungen o.Ä. präsentiert, einige haben jedoch sehr wohl die Absicht geäußert, das Thema für die Bachelorarbeit bzw. später im Masterstudium auszubauen. Als Beitrag für ihr Studium haben die Studierenden am meisten die sprachliche und historische Bereicherung in Bezug auf eine marginalisierte Volksgruppe in Österreich und Ungarn erachtet. Ansonsten hielten sie den methodischen Zugang mit einem Oral-History-Interview und die Arbeitsweise des digitalen Lehrbetriebs im Sinne eines gegenseitigen Austausches und Diskussion in einer Online-Lernumgebung für geeignet. Eine Antwort hob außerdem noch einmal den sprachlichen Aspekt des Projektes hervor, und zwar, dass es »sehr gut für das Selbstbewusstsein war, zu sehen, dass man auch auf Ungarisch wissenschaftlich anspruchsvoll arbeiten kann« (Online-Umfrage 2021).

6. Konklusion

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die veränderten Umstände und Bedingungen eine größere Flexibilität und Anpassung von allen Teilnehmenden des digitalen Lehrbetriebs erforderten, und gleichzeitig auch einen Raum für innovativere Herangehensweisen schufen. In dem – eigentlich spontan entstandenen – Lehrforschungsprojekt *Porajmos* wurde im Rahmen des Proseminars *Kultur und Kommunikation Ungarisch* versucht, ein sensibles Thema aus transkultureller Perspektive mehrsprachig zu erforschen. Ein weiteres Ziel des Projektes war außerdem die Sensibilisierung der forschenden Studierenden, indem sie sich Wissen über das Selbstbild einer marginalisierten Gruppe und das Narrativ von *Porajmos* anhand von Oral-History-Quellen selbst erarbeiteten und diese Erkenntnisse wissenschaftlich reflektiert in ihre Forschungsarbeiten einfließen ließen. Es wurde dem Kerngedanken der forschungsbasierten Lehre folgend versucht, »den Studierenden Forschungsprozesse mit unterschiedlicher Komplexität erfahrbar zu machen und ihnen die Möglichkeit zu bieten, sich mit eigenen Fragestellungen und Interessen an wissenschaftliches Denken und nicht nur an präsentiertes Wissen anzukoppeln« (Ludwig 2011: 8). Der digitale Lehrbetrieb schuf einen geeigneten Rahmen nicht nur für die Nutzung der digitalen Möglichkeiten der Recherche von Hintergrundmaterialien und Quellen – die den Studierenden ohnehin bekannt waren –, sondern auch für den mündlichen Austausch im digitalen Raum, was zur Hoffnung verleitet, dass auf diese Weise Sinnzusammenhänge besser beleuchtet werden und die Neugier auf Forschen und Entdecken geweckt werden kann.

Literatur

- About, Ilse/Abakunova, Anna (2016): The Genocide and Persecution of Roma and Sinti. Bibliography and Historiographical Review. IHRA; online unter: https://www.holocaustremembrance.com/sites/default/files/bibliography_and_historiographical_review.pdf [Stand: 26.5.2021].
- Center for Teaching and Learning (2017): Peer-Feedback. Infopool besser lehren. Wien; online unter: <https://infopool.univie.ac.at/startseite/feedback/peer-feedback/> [Stand: 26.5.2021].
- Fábián Andrónyi, Katalin (2015): Romológia. Budapest.
- Hoffmann, Sarah G./Kiehne, Björn (2016): Ideen für die Hochschullehre: Ein Methodenreader. Reihe 1. Fokus gute Lehre – Transferideen aus den Berliner Hochschulen. Berlin.
- Huber, Ludwig (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: Das Hochschulwesen, H. 1–2, S. 22–29.
- Krajcsó, Zita (2020): Roadmap for e-learning implementation in higher education. In: Rita Besznyák/Márta Fischer/Csilla Szabó (Hg.): Fit-For-Market Translator and Interpreter Training in a Digital Age. Malaga, S. 25–42.
- Ludwig, Joachim (2011): Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung. Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik 3. Potsdam; online unter: <https://www.faszination-lehre.de/file/data/Handreichungen/Beitrage-Hochschuldidaktik/bbhdo3.pdf> [Stand: 26.05.2021].
- Online-Umfrage mit den teilnehmenden Studierenden des Proseminars Kultur und Kommunikation Ungarisch im Sommersemester 2020 (2021); online unter: https://docs.google.com/forms/d/1JGWNCVt-aF6nbiOkFcCzushG5eUNbwr7x-fxTp8a4OE/edit?usp=drive_web [Stand: 26.05.2021].
- Pym, Anthony (2001): E-Learning and Translator Training; online unter: https://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/2001_elearning.pdf [Stand: 26.05.2021].
- Reuter, Ewald (2018): Lehrforschung und mehrsprachige Arbeitskommunikation. Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Steigerung professioneller Kompetenzen. In: Liisa Kääntä/Mona Enell-Nilsson/Nicole Keng (Hg.): Työelämän viestintä, Arbetslivskommunikation, Workplace Communication, Kommunikation im Berufsleben. VAKKI-Symposium XXXVIII, 8.–9.2.2018. Vaasa, S. 23–31; online unter: www.vakki.net/publications/2018/VAKKI2018_Reuter.pdf [Stand: 26.05.2021].
- Schippel, Larisa (2020): Zwischen Konsens und Entgrenzung: Zur Transkulturalität des kommunikativen Handelns. In: Chronotopos, H. 2, S. 222–235; online unter: <https://chronotopos.eu/index.php/cts/article/view/5688> [Stand: 26.05.2021].

- Universität Wien (2016): Curriculum für das Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation (Version 2016). Wien; online unter: https://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_translationswiss/Studium/Curricula/Curriculum_Bachelorstudium_Transkulturelle_Kommunikation_2016_Stand2017.pdf [Stand: 26.05.2021]
- Universität Wien (2020): Curriculum für das Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation (Version 2020). Wien; online unter: https://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_translationswiss/Studium/Curricula/Curriculum-BA_2020.pdf [Stand: 26.05.2021].
- Webseite von USC Shoah Foundation (2021); online unter <https://sfi.usc.edu/> [Stand: 26.5.2021].
- Webseite von USC Shoah Foundation Visual History Archive Online (2021); online unter: <https://vhaonline.usc.edu/login> [Stand: 26.05.2021].
- Weidemann, Arne/Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi (Hg.) (2010): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch. Bielefeld.

Studentische Übersetzerforschung

Ein Erfahrungsbericht

Johanna Eufinger

Abstract: *As this volume primarily features the voices of educators and researchers as educators, this paper seeks to show the other side of the university classroom and give a student's perspective on research and education. By retracing the steps from choosing a course to handing in a final thesis, this paper will discuss education and the way it impacts and benefits students. Part of this discussion will be a critical examination of course content and design.*

Many theses tie in with previous courses the student has taken with regards to the topic and the methodology used. These courses offer a mosaic of skills which contribute to the completion of a productive thesis. To illustrate this, the experiences of the author as a student and her master's thesis will be discussed. This thesis combines translation studies, publishing studies and translator biographies and offers a possible translation profile of the German publishing house Rowohlt from 1919 to 1943. The key results of the thesis, which are based on independent research by the student, are briefly highlighted. Lastly, the continuation of this student research is discussed.

This paper will therefore be less of a presentation of (thesis) research results: it seeks to portray the real-life experiences and observations of research education from a student's perspective.

Keywords: *master's thesis, translation history, research-oriented learning, student's perspective*

1. Einleitung

Thema des vorliegenden Sammelbandes ist es, wie Studierende durch eine gelungene Kombination von Forschung und Lehre zu eigenständigen Forschungsaktivitäten befähigt werden können. Obwohl forschendes Lernen ein wechselseitiger Lernprozess ist, wird er in der Forschungsliteratur meist aus der Sicht von Lehrenden behandelt. In diesem Beitrag kehre ich die Blickrichtung um und beleuchte am eigenen Beispiel, was Forschen lernen aus studentischer Perspektive bedeutet. Bei meinem Beitrag handelt es sich also um keine repräsentative Erfassung studentischer

Erfahrungen oder Meinungen zum Thema, sondern um einen persönlichen Erfahrungsbericht, der konkrete Einblicke in die studentische Seite des forschenden Lernens am Beispiel des Germersheimer Fachbereichs Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft (FTSK) der Johannes Gutenberg-Universität (JGU) zu Mainz vermittelt. Selbstverständlich fließen in diesen Bericht allgemeine studentische Stimmungen und Erfahrungen ein, wie sie für die studiengangsspezifische Hochschulsozialisation an einer deutschen Universität mehr oder weniger typisch sind.

Zwecks leichter Verständlichkeit erläutere ich vorab zwei Begriffe, die im folgenden Text wiederholt vorkommen:

Module:

»Module bezeichnen thematisch und zeitlich aufeinander abgestimmte und in sich geschlossene Lerneinheiten, die in der Regel mit einer Modulprüfung abgeschlossen werden. Die Noten der Modulprüfungen gehen in der Regel in die Abschlussnote des Studiengangs ein.« (JGU 2015)

ECTS: Abkürzung für *European Credit Transfer and Accumulation Systems*. An der Johannes Gutenberg-Universität wird auch der Begriff *Leistungspunkte* (kurz: LP) verwendet:

»Die Anzahl der zu erwerbenden Leistungspunkte pro Modul spiegelt den durchschnittlichen studentischen Arbeitsaufwand wider; dabei entspricht 1 Leistungspunkt ungefähr 30 Stunden studentischer Arbeitszeit. Zum Zeitaufwand zählen dabei sowohl die Teilnahme an den Lehrveranstaltungen des Moduls als auch die Zeit, die zur Vor- und Nachbereitung des Lehrstoffs (Selbststudium) notwendig ist.« (Ebd.)

2. Aufbau des Bachelor- und Masterstudiums am FTSK in Germersheim

Im Wintersemester 2014/2015 begann mein Bachelorstudium Sprache, Kultur, Translation (BA SKT) in Germersheim. Am 1. April 2020 schloss ich den Master Translation (MA T) erfolgreich ab.

Während meines Studiums waren die Germersheimer Bachelor- und Masterstudiengänge erstens nach Sprachen – hauptsächlich im Sinne von Studienfächern – aufgeteilt:¹ Als Studierende konnte man im Bachelor eine, zwei oder drei *Fremd-*

1 Der Bachelor hat insgesamt 180 ECTS-Punkte und der Master 123 ECTS-Punkte.

*sprachen*² wählen und im Master eine oder zwei (im Master Konferenzdolmetschen (MA KD) bis zu drei). Im Bachelor SKT wählte ich Deutsch als *Grundsprache*³, Englisch als erste, Französisch als zweite und Niederländisch als dritte Fremdsprache. Den Master Translation bestritt ich mit Niederländisch als Grundsprache, Deutsch als erste und Englisch als zweite Fremdsprache.⁴ Da ich den Master Translation absolviert und mich im Bachelor auch nur sehr am Rande mit dem Dolmetschen befasst habe, klammere ich den Bereich des Dolmetschens von meiner weiteren Darstellung aus.

Deutsch als Fremdsprache (Arbeitsbereich Interkulturelle Germanistik) ist ein Fach, das sich an Studierende des BA SKT und der beiden MA-Studiengänge (MA KD und MA T) richtet, die – vereinfacht ausgedrückt – ihre Hochschulreife und/oder zusätzliche Qualifikationen im nicht-deutschsprachigen Ausland erworben haben, zu deren Bildungssprachen folglich das Deutsche nicht gehört und die in Germersheim studieren möchten.

2.1 Bachelor Sprache, Kultur und Translation (BA SKT)

Im Bachelor bewirbt man sich mit einer *Grundsprache* und wählt weitere *Fremdsprachen* oder eine Fremdsprache (Deutsch oder Englisch). Studierende ohne deutsches Abitur müssen ferner für die sogenannten Schulsprachen (Englisch, Französisch) in Deutschland Sprachkenntnisse auf B1-Niveau nachweisen können (dies geschieht mithilfe anerkannter Sprachzertifikate von u.a. TestDaF, TOEFL, Cambridge etc.).

-
- 2 Ich verwende den Begriff *Fremdsprache* hier in Anführungszeichen, da mit diesem Begriff eine Monolingualität vorausgesetzt ist, die bei vielen Germersheimer Studierenden nicht der Realität entspricht.
 - 3 Die *Grundsprache* ist i.d.R. die Muttersprache. Studierende mit mehreren Muttersprachen suchen sich eine aus, die zur Hauptsprache wird. Alle Studierenden, die Deutsch nicht als Grundsprache haben, müssen Deutsch als erste Fremdsprache wählen. Ferner können Studierende aus mehrsprachigen (auch postkolonialen) Kontexten eine Trägersprachenprüfung ablegen, falls ihre Muttersprache(n) im Sinne der Grundsprachen am FTSK nicht vertreten ist. So kann ein Studieninteressent aus Armenien oder Lettland Englisch oder Russisch als Trägersprache auswählen und auf dieser Grundlage mit Deutsch als Erstfach (Fremdsprache) und Englisch bzw. Russisch als Trägersprache (Muttersprache) sein Studium aufnehmen. Dafür muss in Germersheim, vor Ort, eine Trägersprachenprüfung abgelegt werden. Dieser Kenntnisstand bezieht sich auf meine Studienzeit. Zu Zeit werden die BA- und MA-Studiengänge reformiert und es wird die Möglichkeit bestehen, auch ohne eine Trägersprache, nur auf Grundlage des Deutschen am FTSK im Bachelor zu studieren.
 - 4 Dieser Grundsprachenwechsel mag auf erste Sicht verwirren. Ich bin zweisprachig mit Deutsch und Niederländisch aufgewachsen und habe die Hochschulreife im niederländischsprachigen Teil Belgiens erlangt. Diese Kombination wollte ich auch im Bachelor wählen, dies war jedoch zum Zeitpunkt meines Studienbeginns nicht möglich.

Außerdem müssen sie in der Regel über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen, um in Deutschland studieren zu können.

Vereinfacht sieht die Aufstellung⁵ der sprachbezogenen Pflichtmodule (für drei Sprachen im Bachelor) so aus:

Tabelle 1: Pflichtmodule im BA SKT

Fremdsprache 1 (F1)	# ECTS	Fremdsprache 2 (F2)	# ECTS	Fremdsprache 3 (F3)	# ECTS
Fremdsprachliche Kompetenz (FK)	12	Fremdsprachliche Kompetenz (FK)	12	Fremdsprachliche Kompetenz (FK)	12
Sprachwissenschaft (SW)	9	Sprachwissenschaft (SW)	9	Sprach-, Kultur- und Translationskompetenz	12
Kulturwissenschaft (KW)	9	Kulturwissenschaft (KW)	9		
Translatorische Kompetenz (TK)	12	Translatorische Kompetenz (TK)	12		

In jedem Modul muss eine bestimmte Anzahl von Kursen bzw. Lehrveranstaltungen besucht werden. Diese Kurse bestehen aus Vorlesungen (3 ECTS, unbenotet, d.h. entweder bestanden oder nicht bestanden, abgeschlossen durch aktive Teilnahme), Übungen (3 ECTS, interaktiver angelegt als die Vorlesungen, oft gibt es eine Art von Leistungsüberprüfung – unbenotet, d.h. entweder *bestanden* oder *nicht bestanden* oder *aktive Teilnahme*) und schließlich Seminare (6 ECTS, Leistungsnachweis ist hier oft eine Präsentation in Kombination mit einer schriftlichen Seminararbeit, die ungefähr 15 DIN A4-Seiten umfassen sollte).

Zu den Kursen müssen sich die Studierenden selbst anmelden. Dies geschieht über das StudienInformationsNetz der Johannes Gutenberg-Universität Mainz,⁶ bekannt unter dem Kürzel JOGU-StINe. Wann und wie viele Veranstaltungen die Studierenden im Semester besuchen, können sie selbst wählen. Von Seiten der Hochschule gibt es Empfehlungen für den Studienverlaufsplan – z.B. sollten die Studierenden am besten nach den ersten zwei Semestern das Modul *Fremdsprachliche Kompetenz* abschließen – die endgültige Wahl bleibt aber den Studierenden

5 Abgewandelt von FTSK (2021a). Zu den beschriebenen Modulen kommt noch ein Wahlpflichtmodul hinzu, das im Rahmen dieser Darstellung nicht besprochen wird.

6 Verfügbar unter folgender Adresse: <https://jogustine.uni-mainz.de/>

überlassen.⁷ Außer dem FK-Modul, dass vor allem den Spracherwerb bzw. die Vertiefung der Sprachkenntnisse (Grammatik, Vokabular, mündliche und schriftliche Textproduktion sowie Textanalyse) umfasst, werden die meisten anderen Module mit einem Seminar abgeschlossen.

Tabelle 2: Struktur eines sprachwissenschaftlichen Moduls⁸

Modul: Sprachwissenschaft Französisch (9 ECTS)	
Vorlesung	3 ECTS
Proseminar	6 ECTS

In den Seminaren fokussieren die Studierenden einen Forschungsbereich und erschließen ihn mithilfe von Sekundärliteratur: Ihre Erkenntnisse präsentieren sie dann jeweils vor der Gruppe und reichen sie später schriftlich als Seminararbeit ein. Zur Vorbereitung auf die Abfassung von Seminararbeiten gibt es Übungen, in denen die in der Translationswissenschaft üblichen wissenschaftlichen Arbeitstechniken eingeführt und von den Studierenden angeeignet werden. Entsprechende Kurse werden entweder in einem bestimmten Fach (sprich: einer bestimmten Sprache) oder aber sprachenübergreifend (für alle Studierenden, ungeachtet welche Sprachkombination sie studieren) angeboten. Auch die Universitätsbibliothek bietet allen Studierenden der Universität Mainz kostenlose Kurse zum wissenschaftlichen Schreiben an.

Nachdem die Studierenden eine einführende Veranstaltung zu wissenschaftlichen Arbeitstechniken besucht und verschiedene Seminararbeiten zu unterschiedlichen Themen der Sprach-, Kultur- und Translationswissenschaft (oft auch unterschiedlichen Sprachen) verfasst haben, geht es darum, eine Abschluss- bzw. Bachelorarbeit anzufertigen.

Das Thema der Arbeit kann nach Rücksprache mit einem geeigneten Betreuer bzw. einer geeigneten Betreuerin frei gewählt werden, muss aber in einem der forschungsrelevanten Bereiche des Studiums (Sprach-, Kultur- und Translationswissenschaft) angesiedelt sein.

7 Dass die Anmeldung und die selbständige Planung des Studiums nicht immer reibungslos verlaufen, lässt sich erahnen. Zum Anmeldeportal gibt es deswegen jedes Semester Einführungen. Außerdem gibt es ein Studienbüro, dass zu jeder Sprache bzw. jedem Fach zuständige Mitarbeiter*innen hat, die den Studierenden bei Problemen oder Fragen stets zur Seite stehen. Seit neuestem gibt es auch Video-Tutorials für die Anmeldung auf der Webseite des Studienbüros (FTSK 2021b).

8 Ebenfalls abgewandelt von FTSK (2021a).

Einen Betreuer bzw. eine Betreuerin müssen die Studierenden selbst finden. Es gibt keine spezifischen im Studium verankerten Kurse zum Verfassen einer Abschlussarbeit (zu den Formalitäten werden aber ebenfalls von der Universitätsbibliothek Kurse angeboten): Inhalt und Aufbau können jedoch mit dem Betreuer bzw. der Betreuerin in vereinbarten Sprechstunden durchgesprochen werden. Vieles hängt also von der Eigeninitiative der Studierenden ab.

Für das Verfassen der Bachelorarbeit, die etwa 40 Seiten umfassen soll und mit 9 ECTS abgegolten wird, bekommen die Studierenden sechs Wochen Zeit – mit der Möglichkeit, in bestimmten Fällen die Abgabefrist um zwei Wochen zu verlängern (Studienbüro Fachbereich 06.2021). Die Studierenden nutzen oft die vorlesungsfreie Zeit, die rund zwei Monate pro Semester beträgt, zum Verfassen der BA-Arbeit. Sie und ein mit dem Betreuer bzw. der Betreuerin vereinbartes Zweitthema, welches ebenfalls Gegenstand des gewählten Forschungsbereichs Sprach-, Kultur- oder Translationswissenschaft ist, werden dann schließlich in einer mündlichen Prüfung, die ca. 4 Wochen nach der Abgabe der schriftlichen Arbeit stattfindet, mit dem Betreuer bzw. der Betreuerin und einem Zweitprüfer oder einer Zweitprüferin diskutiert.⁹ Die mündliche Prüfung wird mit 3 ECTS abgegolten.

Wie gestaltet sich die Themenwahl nun konkret für eine Studierende? Meine endgültige Themenwahl – meine Bachelorarbeit war eine Literaturstudie zum Gebrauch der Umgangs- und Standardsprache in Flandern – wurde durch mehrere Veranstaltungen angeregt. Bei der ersten Lehrveranstaltung (LV) handelte es sich um ein Proseminar zu Minderheitensprachen in (West-)Europa, das ich für das Modul *Sprachwissenschaft Französisch* wählte und mich mit der Soziolinguistik des Irischen befasste. Bei der zweiten LV handelte sich um ein Proseminar im Modul *Kulturwissenschaft Französisch*, das der Stilistik und dem normativen Sprachgebrauch im Französischen und Deutschen mit einem spezifischen Bezug auf einzelne französische Werke und ihre deutsche Übersetzung gewidmet war. Bei beiden LV bestand die Prüfungsleistung aus der Präsentation eines selbst gewählten Thema mit anschließender schriftlicher Ausarbeitung. Bei meiner Seminararbeit mit dem Titel *Die Frage nach der Einheitlichkeit von Stilbegriff und Stilbeurteilung* handelte es sich um eine Literaturstudie, d.h. um eine theoretisch angeleitete Durchsicht thematisch relevanter Sekundärliteratur. Nachdem ich schließlich das endgültige Thema meiner BA-Arbeit gefunden hatte (*Standardsprache in Flandern und die Erweiterung und Akzeptanz der flämischen Umgangssprache*), entschloss ich mich in Absprache mit meiner Betreuerin ebenfalls für eine Literaturstudie, die sich an den in den vorausgehenden Seminararbeiten erlernten wissenschaftlichen Techniken orientierte.

9 Abschlussarbeiten können in der Bibliothek eingesehen werden, wenn der Verfasser bzw. die Verfasserin der Arbeit sein/ihr Einverständnis zur Einsicht gibt.

2.2 Master Translation (MA T)

Im Master *Translation* (insgesamt 123 ECTS) können eine *Grundsprache* und entweder eine oder zwei *Fremdsprachen* gewählt werden. Bei der Konstellation mit zwei *Fremdsprachen* sieht die vereinfachte Modulstruktur wie folgt aus¹⁰:

Tabelle 3: Vereinfachte Modulstruktur von MA *Translation*

Fremdsprache 1 (F1)	# ECTS	Fremdsprache 2 (F2)	# ECTS	Wahlpflicht- module	# ECTS
Sprach-/Trans- lationswissenschaft ODER Kultur-/Trans- lationswissenschaft	15	Sprach/Trans- lationswissenschaft ODER Kultur-/Trans- lationswissenschaft	15	4 wählbare Module	4 x 12
Translatorische Kompetenz (TK)	12	Translatorische Kompetenz (TK)	12		

Hier gibt es die Möglichkeit, sich nicht nur auf die Ausrichtung der Pflichtbereiche (Sprach- oder Kulturwissenschaft in den jeweiligen Sprachen), sondern auch auf einen oder zwei Studienschwerpunkte (z.B. *Fachübersetzen*, *Interkulturelle Kommunikation* oder *Literatur- und Medienübersetzen*) festzulegen. Die Veranstaltungen können wie im BA SKT frei von den Studierenden gewählt werden, vorausgesetzt, es werden mehrere Alternativveranstaltungen angeboten. In Modulen zu den *Fremdsprachen* werden die Kenntnisse in den Bereichen Sprach- bzw. Kultur- und Translationswissenschaft vertieft. Daher werden viele der Seminare nicht länger auf der *bloßen* Rezeption von Sekundärliteratur aufgebaut. Gegenstand können Übersetzungsethik, das *Wie* des Übersetzens in unterschiedlichen Richtungen oder praktische, mit dem Beruf des Übersetzers bzw. der Übersetzerin verbundene Fähigkeiten wie Projektmanagement sowie das Übersetzen etwa von medizinischen Fachtexten sein. Auch hier werden die meisten Module, die überwiegend aus zwei Übungen bzw. Vorlesungen und einem Seminar bestehen, mit einer Seminararbeit abgeschlossen.

Analog zum Bachelor dürfen auch im Master das Thema der Abschlussarbeit sowie Betreuer bzw. Betreuerin frei gewählt werden. Für das Verfassen der Masterarbeit, die etwa 80 Seiten umfassen soll und mit 23 ECTS honoriert wird, bekommen die Studierenden vier Monate Zeit (mit der Möglichkeit, in begründeten Fällen

¹⁰ Die Darstellung ist abgewandelt vom Modulhandbuch des Masterstudiengangs (FTSK 2016).

die Abgabefrist um einen Monat zu verlängern). Zusätzlich zu den üblichen Sprechstunden bieten manche Betreuer und Betreuerinnen ebenfalls Kolloquien an, die in regelmäßigen Abständen abgehalten werden und in denen sich die Masterstudierenden untereinander und mit den Betreuenden über den Stand ihrer Arbeiten austauschen können.

In meinem Fall gestaltete sich die Themenwahl für die Masterarbeit etwas anders als bei der Bachelorarbeit, obwohl auch sie stark von den besuchten Kursen bestimmt wurde. Bereits zu Beginn des Masters hatten sich zwei unterschiedliche Interessengebiete herauskristallisiert: erstens Sprachwissenschaft bzw. Mehrsprachigkeit und zweitens das Problem der inoffiziellen Übersetzung bzw. der Ethik der Übersetzung. Außerdem brachte ich schon aus meiner Sekundarschulzeit ein großes Interesse für Geschichte mit, das bis dahin keine nennenswerte Rolle bei meiner Kurswahl gespielt hatte. Infolge meiner breit gefächerten Interessen entschied ich mich gegen die Wahl eines Studienschwerpunkts und wählte vier unterschiedliche Wahlpflichtmodule. Letztlich gelang es mir, zu jedem der drei folgenden Interessengebiete mindestens eine Veranstaltung zu besuchen:

Tabelle 4: Wissenschaftliche Interessengebiete der Verfasserin

Sprachwissenschaft/Mehrsprachigkeit
– Vorlesung zur Bilingualität (Literaturstudie von wissenschaftlichen Veröffentlichungen)
– Seminar zur Translationsprozessforschung mithilfe eines Eyetrackers, dabei eigene Durchführung und Auswertung einer Studie (quantitative Datenerhebung)
– Seminar zur soziolinguistischen Auswertung von Sprachbiografien (qualitative Datenerhebung)
→ hätte eine Arbeit zu Bilingualität werden können, die einen starken Bezug zu meiner eigenen Sprachbiografie gehabt hätte;
Ethik und Translation
– Seminar zu Ethik und den funktionalistischen Ansätzen in der Translation
→ hätte eine Arbeit zur inoffiziellen Translation in sozialen Netzwerken werden können;
Geschichte der Translation
– Übung zur Archivarbeit und Soziologie der literarischen Translation
– Seminar zum <i>Übersetzen im sog. »Dritten Reich«</i> – <i>Recherchen zu Leben und Werk einzelner Übersetzer und Übersetzerinnen</i>
→ bildete schließlich die Basis meiner Masterarbeit.

Wie die weiteren Ausführungen zeigen, entschied ich mich, meine Masterarbeit im dritten Bereich der *Geschichte der Translation* zu schreiben. Der Grund hierfür besteht darin, dass ich in den einschlägigen LV weitaus mehr Primärquellen und Sekundärliteratur erschlossen hatte als in anderen LV. Wie genau dies geschah und wie die Forschung im Rahmen meiner Masterarbeit konkret verlief, wird im nächsten Abschnitt erläutert.

3. Studentisches Forschen am Beispiel einer Masterarbeit

Wie bereits erwähnt, bereitete das Seminar *Übersetzen im sog. »Dritten Reich« – Recherchen zu Leben und Werk*, das von Dr. Julija Boguna und Prof. Andreas F. Kelletat geleitet wurde, die Grundlagen meiner Masterarbeit vor. Zunächst werde ich kurz den Aufbau des Seminars vorstellen.¹¹ Das Ziel der wöchentlichen Seminarsitzungen (2 SWS) bestand darin, die Studierenden zu befähigen, selbst Grundlagenforschung zu Leben und Werk eines Übersetzers bzw. einer Übersetzerin oder aber zum übersetzerischen Profil eines einzelnen Verlags in der Zeit zwischen 1933 und 1945 zu betreiben. In den ersten Sitzungen stellten die Dozierenden die Forschungstools (Rechercheportale zur Ermittlung von Bibliographien der Übersetzer bzw. Übersetzerinnen, biographische Datenbanken oder auch Nachschlagewerke) und die bereits genannte Zielsetzung des Seminars vor. Außerdem wurden einige wissenschaftliche Artikel bzw. Auszüge aus Veröffentlichungen kritisch gesichtet, welche ebenfalls als Grundlage der Bestimmung der theoretischen und historischen Rahmen der einzelnen studentischen Forschungsvorhaben dienten. Die Studierenden erhielten dann die Aufgabe, innerhalb von 2–3 Wochen mithilfe eines biographischen Handbuchs einen Übersetzer bzw. eine Übersetzerin zu finden, zu der gewählten Person eine kurze Recherche durchzuführen und die Suchergebnisse dann der Seminargruppe zu präsentieren. Manche Studierende, die zu der von ihnen gewählten Person nicht viel gefunden oder allgemein mit ihrer Wahl unzufrieden waren, hatten danach die Möglichkeit, ihren Forschungsgegenstand zu wechseln. Ich selbst entschied mich nach einer enttäuschend ausgefallenen Recherche zu einer Übersetzerpersönlichkeit dafür, den Übersetzungen und den Übersetzern des Rowohlt Verlags (1933–1945) nachzugehen. Die neue Forschungsaufgabe bestand nun darin, die übersetzerische Tätigkeit des Verlages aufzudecken und herauszufinden, ob möglicherweise auch die Biografien der einzelnen Übersetzer zu ermitteln waren: Welche Übersetzungen erschienen, wer waren die Übersetzer, gab/gibt es Informationen zum Erwerb von Übersetzungslizenzen usw.?

11 Für eine genaue didaktische Konzeptualisierung dieser Art von Seminaren siehe auch Boguna (2016).

In den darauffolgenden Wochen bekamen die Studierenden Zeit, zu Leben und Werk der von ihnen gewählten Person bzw. den übersetzerischen Vorgängen des von ihnen gewählten Verlags zu forschen. Im Seminar konnten in jeder Sitzung zwei bis fünf Studierende pro Sitzung ihren Forschungsstand präsentieren und Probleme oder Funde mit den Dozierenden und der Gruppe diskutieren. In einigen Sitzungen wurden auch neue Anregungen der Dozierenden in Form von Artikeln, Textpassagen oder auch Netzadressen besprochen und mit dem jeweiligen Forschungsstand der Studierenden abgeglichen und verknüpft. Die Studierenden hielten schließlich die Ergebnisse ihrer Forschung in einer Seminararbeit fest, welche die Prüfungsleistung ausmachte.

Gegen Vorlesungsende stellte ich meinen Forschungsstand vor, der sich damals auf eine Liste von veröffentlichten Büchern des Rowohlt Verlags und eine Liste von Übersetzern beschränkte. Beide Listen konnte ich anhand des Online-Katalogs der Deutschen Nationalbibliothek (DNB 2021) erstellen. Auch konnte ich einige der Übersetzungen kostengünstig erwerben und folglich autoptisch sichten, also eine Vorgehensweise befolgen, die in der forschungsbasierten translationshistorischen Lehre eine fest verankerte Methode der Quellenauswertung und -kritik darstellt. Präsentation und Diskussion meiner Rechercheergebnisse in der Seminargruppe lösten bei mir einen großen Motivationsschub aus, denn das Seminarecho ließ erahnen, dass ich wirklich im Begriff war, Neues zu entdecken und somit wirklich an Grundlagenforschung beteiligt war. Die vorlesungsfreie Zeit nutzte ich, um mehrmals das Deutsche Literaturarchiv in Marbach (DLA) – welches ich bereits während meines Kurses zur Archivarbeit und Soziologie der literarischen Translation besucht hatte – aufzusuchen und Dokumente aus der Verlagskorrespondenz der Rowohlt-Übersetzer und -Übersetzerinnen meiner Liste einzusehen. Tatsächlich konnte ich einige Passagen aus den Briefen für meine Recherche verwenden und Kontexte und Hintergründe der Selbst- und Fremddarstellungen des Verlags ausleuchten und abklären. Letztlich schaffte ich es, die mir bislang bekannten Pfade der Literaturrecherche zu verlassen und Informationen aus ganz unterschiedlichen Quellen (Archivbestände, Bibliothekskataloge, bibliographische Handbücher aber auch Sekundärliteratur) zwecks Erhellung der Verlagspolitik zusammenzutragen, den Forschungsprozess mitsamt den Zwischenergebnissen in die Form einer Seminararbeit zu bringen und diese fristgerecht abzuliefern.

Während meiner Recherche stieß ich jedoch immer wieder darauf, dass der Zeitraum 1933–1945 eigentlich zu kurz war, um aussagekräftige Ergebnisse zur seinerzeitigen Ausrichtung des Verlages und seinen herausgegebenen Übersetzungen zu erzielen. Als ich mich dann im darauffolgenden Semester dafür entschied, mit der Masterarbeit anzufangen, fand sich das Thema sehr schnell. In einer Sprechstunde mit Andreas F. Kelletat entschied ich mich, die Abschlussarbeit über den Rowohlt Verlag zu schreiben. Ich besuchte einige Male das Masterkolloquium und konnte mithören, wie weit andere bereits mit ihrem Forschungsprojekt (Master-

Arbeit) waren. Auf Anregung der Dozierenden im Kolloquium weitete ich schließlich den Zeitraum 1933–1945 auf 1919–1945 aus. In Absprache mit den Dozierenden ergab sich auch ein Titel für meine Arbeit: *Der Rowohlt Verlag von 1919 bis 1945 – Translatorisches Profil*. Mit diesem Arbeitstitel (der später auch der endgültige Titel meiner Arbeit wurde) und Andreas F. Kelletat als Betreuer meldete ich meine Masterarbeit beim Prüfungsamt an.

Der erste Schritt meiner Forschung bestand darin, die Liste der Übersetzer bzw. Übersetzerinnen und Übersetzungen, die ich bereits für die Seminararbeit erstellt hatte, von 1919 bis 1933 zu vervollständigen. Dabei verwendete ich verschiedene Kataloge von Bibliotheken und Bibliotheksverbänden, überwiegend aber weiterhin den Katalog der Deutschen Nationalbibliothek (DNB). Im Anschluss daran bestellte ich die ausgewählten Bücher bei der DNB in Frankfurt (ca. 150 Titel). Durch die Nutzungsbedingungen der DNB konnte ich diese Bücher innerhalb von drei Besuchen vor Ort sichten. Zur Erfassung der Werke sortierte ich diese in der DNB nach Erscheinungsjahr, fotografierte sie dann systematisch und katalogisierte sie ebenfalls in einer Tabelle. Fotografiert wurden der Buchrücken, die Vorderseite des Buchdeckels, ein Ausschnitt des Originalumschlags – wenn dieser im Buch enthalten war –, die Titelseite, die Rückseite der Titelseite, die Angaben zum Druck, die erste Seite des Textes, Vorworte oder Nachworte des Übersetzers – falls vorhanden, und die letzte Seite (zur Ermittlung der genauen Seitenanzahl). Diese Systematik wurde, wenn möglich, durchgehend eingehalten. Übersetzungen, die bei der DNB nicht verfügbar waren, bestellte ich über das Fernleihsystem der Universitätsbibliothek Mainz.

Zur Verlagsgeschichte wurden nicht nur die schon während des Seminars konsultierten Sachbücher, sondern auch weitere Werke zur Literaturpolitik und zum Verlagswesen in den 1920er und vor allem in den 1930er Jahren durchgearbeitet. Zu den biografischen Daten der Übersetzer und Übersetzerinnen forschte ich in biografischen Datenbanken und Handbüchern, aber auch in zeitgenössischen Adressbüchern und Nachschlagewerken zu Personen und Institutionen, die im Literaturbetrieb aktiv waren. Ich besuchte erneut das DLA in Marbach und konnte sogar den Originalvertrag zu einer bestimmten Übersetzung ausfindig machen.

Ich verfasste einzelne Dokumente zu den verschiedenen Bereichen, die ich in der Arbeit abdeckte: Zur Verlagsgeschichte, zu Profilen der insgesamt 67 Übersetzer und Übersetzerinnen (getrennt in eine Übersetzergruppe, über die viel bekannt war, und eine Übersetzergruppe, zu der nahezu keine biografischen Informationen und nur eine Bibliografie existierte). Die Erstellung der Profile erfolgte anhand von Einträgen im DNB-Katalog. Schließlich wurde auf Grundlage meiner autoptischen Sichtung eine bibliografische Liste der insgesamt 172 bei Rowohlt im einschlägigen Zeitraum erschienenen Übersetzungen samt Bemerkungen (Korrekturen und Ergänzungen) fertiggestellt. Hinzu kamen im nächsten Schritt auch Analysen der gesammelten Daten. Dabei versuchte ich, Gemeinsamkeiten (ggf. Unterschiede)

in den Biografien der Übersetzer und Übersetzerinnen zu ermitteln, um dadurch zu verallgemeinerungsfähigen Aussagen zu kommen. Wie viele Übersetzer gingen nach 1933 ins Exil? Wie viele Übersetzungen fertigten die Übersetzer und Übersetzerinnen für Rowohlt an? Ähnliches machte ich für die Übersetzungen selbst. Dort fasste ich u.a. zusammen, aus welchen Sprachen übersetzt wurde und wie viele Übersetzungen jährlich erschienen. Schließlich entstand eine erste Typologisierung der Übersetzer und Übersetzerinnen und ihrer Übersetzungen.

Zu diesem Zeitpunkt waren seit der Anmeldung ungefähr zweieinhalb Monate vergangen. Neben dem Schreiben der Masterarbeit wirkte ich auch bei der Vorbereitung und Durchführung der GiG-Tagung 2019 mit und konnte im Rahmen dieser Tagung ebenfalls mein Forschungsprojekt im Format eines Vortrags präsentieren. Dies geschah in einem Slot mit einer anderen Studierenden, was uns die Möglichkeit bot, unsere (vorläufigen) Ergebnisse gleichberechtigt mit anderen Tagungsteilnehmenden vorzustellen. Noch vor Abgabe der fertigen Masterarbeit war dies eine wesentliche Bestätigung, dass unsere Forschung für die Wissenschaft wertvoll ist und wahrgenommen wird. Die Präsentation unserer studentischen Projekte und die anschließenden Diskussionen halfen mir schließlich auch, die Darstellung meiner eigenen Daten sowie eine intersubjektiv nachvollziehbare Argumentation in die endgültige Form zu bringen.

Am Anfang des vierten Monats bemerkte ich, dass ich die vorgegebene Abgabefrist unmöglich einhalten konnte und beantragte deswegen eine einmonatige Fristverlängerung, die auch genehmigt wurde. In meiner Studienzeit hatte sich durch das Verfassen von sämtlichen Seminararbeiten sowie einer kürzeren Abschlussarbeit bereits gezeigt, dass ich gern zuerst Informationen sammle und danach zu schreiben beginne. Diese Arbeitsweise sorgte oft dafür, dass ich gegen Ende der Frist noch bis spät nachts beim Schreiben war. Dem versuchte ich bei meiner Masterarbeit entgegenzuwirken, indem ich während der Recherche schon mit dem Schreiben begann, da ich wusste, dass diese Arbeit wesentlich länger als die üblichen 15–20 Seiten einer Seminararbeit werden musste. Dies zahlte sich aus, denn ich konnte die Arbeit mehrere Tage vor der (verlängerten) Frist abgeben.

Durch meine Arbeit habe ich neue Daten erschlossen, nämlich jene Übersetzungen, die zwischen 1919 und 1943 im Rowohlt Verlag erschienen. Die Auswertung der Daten ergab, dass das Jahr 1933 überhaupt keinen Bruch in der Verlagspolitik von Rowohlt markierte, wie zu Beginn der Arbeit angenommen wurde.

Da im Frühjahr 2020 die Covid-Pandemie ausbrach, musste die mündliche Masterprüfung ausfallen, weil ich meine Arbeit in ihrer endgültigen Form (Eufinger 2019) nicht vorstellen konnte. Dennoch schloss ich im April 2020 das Masterstudium ab. Im Anschluss bot sich erfreulicherweise die Möglichkeit, meine Forschungen zum Thema fortzusetzen. Im Rahmen des Projekts *Exil:Trans* beschäftigte ich mich als wissenschaftliche Mitarbeiterin des Germersheimer Teams einige Monate mit den Rowohlt-Übersetzern und -Übersetzerinnen, die nach 1933 ins Exil gingen. Auf

der II. *Exil:Trans*-Tagung (*Netzwerke des Exils*, 26.–28.08.21) in Lausanne konnte ich Teile meiner Arbeit dann doch noch in abgewandelter Form öffentlich präsentieren und einen Bericht über Forschungsverlauf und -ergebnisse verfassen (Publikation in Vorbereitung, Erscheinungsdatum voraussichtlich Frühling 2023).

4. Einige Anregungen für studentisches Forschen

Das Forschen zwecks Anfertigung einer Masterarbeit bedeutete für mich eine kreative Anwendung dessen, was ich im Verlaufe des Studiums gelernt hatte. Es verband meine Sprachkenntnisse, die ich für die Recherche in den Bibliothekskatalogen und biografischen Datenbanken verschiedener Länder und für die Lektüre von Sekundärliteratur verwenden konnte, mit meinen erworbenen Kenntnissen in quantitativer und qualitativer Datenerhebung, und obwohl mir das Thema einst in einem Seminar vorgeschlagen worden war, entsprach es dennoch meinen persönlichen Interessen.

In diesem letzten Teil meines Beitrags möchte ich nun kurz aus studentischer Perspektive einige Anregungen zur Verknüpfung von Forschung und Lehre geben. Ein erster wichtiger Punkt, den Dozierende auf keinen Fall aus den Augen verlieren dürfen, besteht darin sicherzustellen, dass ihre Studierenden die Möglichkeit haben, sich das notwendige Grundwissen vor Aufnahme der studentischen Forschungsprojekte anzueignen. Bezogen auf die deutsche Art des Studienaufbaus bedeutet dies, dass Vorlesungen, Übungen und Seminare in einem Modul tatsächlich so miteinander verzahnt sein müssen, dass sie nachweislich zum neuen Wissenserwerb führen. Keinesfalls bedeutet dies, dass Dozierende Studierende als Schwämme betrachten sollten, die präsentierte Inhalte lückenlos aufsaugen. Das Gegenteil muss der Fall sein, nämlich dass theoretisches und methodisches Wissen sukzessive an Beispielen erprobt und reflektiert wird. Das nicht seltene Verfahren, Studierende ohne jegliche Einführung oder rudimentäre Vorkenntnisse gleichsam ins kalte Wasser der Forschung zu stoßen, stellt sich nämlich meist als kontraproduktiv heraus, da Studierende sich überfordert fühlen, schnell die Orientierung verlieren, dadurch entmutigt werden und resignieren. In jedem Fall sollte forschungsorientiertes Lernen sowohl an die fachlichen als auch außerfachlichen Vorkenntnisse der Studierenden anknüpfen und aufgabenorientiert das Ziel studentischer Eigeninitiative anregen und begleiten.

Ähnliches lässt sich bezüglich der Themenwahl in studentischen Forschungsprojekten fordern: Den Studierenden sollte die Freiheit eingeräumt werden, ihr jeweiliges Projekt selbst zu gestalten, allerdings ohne darüber die Mitteilung zu vergessen, dass ihnen bei Bedarf die Dozierenden mit Rat und Tat zur Seite stehen. Wie oben am eigenen Beispiel dargestellt, ist es überaus wünschenswert, dass sich Dozierenden nicht nur in Einzelgesprächen um ihre Studierenden kümmern, sondern

dass sie LV einrichten, in denen sich Masterstudierende regelmäßig sowohl untereinander als auch mit Dozierenden über den Stand ihrer Arbeiten austauschen können. Bei allem Nachdruck auf freies und selbstständiges Forschen darf jedoch nicht übersehen werden, dass es Studierende gibt, die mehr Anleitung benötigen als andere, weshalb sie es vorziehen, dass sie zwischen verschiedenen Themen auswählen können. Manche Dozierende kommen solchen Wünschen nach, indem sie Studierenden eine Liste mit Forschungsthemen geben, aus denen sie sich jeweils ein geeignetes Thema aussuchen können. Eine Kombination, wie es etwa im Seminar von Julija Boguna und Andreas F. Kelletat der Fall war, in dem die Studierenden mithilfe eines bestimmten Nachschlagewerks selbst ein Thema finden und im Nachhinein nach Absprache auch ein anderes Forschungsthema wählen konnten, ist nach allgemeiner studentischer Meinung eine sehr gute Lösung der genannten Probleme.

Schließlich steht und fällt das Forschungsvorhaben mit der Motivation der Studierenden. Dozierende können ihre Studierenden durch Sprechstunden, Fragestunden oder anderweitige Betreuung unterstützen. Damit sie dazu in der Lage sind, ist es wichtig, dass die Studierenden während des Studiums mit möglichst unterschiedlichen Themen in Berührung kommen, um für die Abschlussarbeit ein für sie interessantes Projekt wählen zu können.

Zusammenfassend sind aus meiner studentischen Sicht bei Abschlussarbeiten folgende Punkte erfolgversprechend:

- Vorwissen: Die Arbeit schöpft aus bereits angeeignetem Wissen und im Studium erprobten Forschungstechniken.
- Unterstützung beim Schreiben: Genaue Vorgaben zu der Art, wie die Arbeit verfasst werden sollte (wissenschaftliche Standards), aber auch konkrete Hilfe, wenn der Schreibprozess stockt. Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben müssen im Studium sukzessive angeleitet und erprobt werden.
- Konstruktiver Austausch über den Stand der studentischen Projekte in regelmäßigen Forschungskolloquien, die bspw. je nach Thema oder Sprache organisiert werden können.
- Bedarfsgerechte Betreuung: Dozierende sollten sich Zeit für ihre Studierenden nehmen und sich nicht immer nur für Sachverhalte interessieren, die ihre eigenen Forschungsinteressen betreffen.
- Motivation: Interesse am Thema und vor allem an der Schaffung neuen Wissens wecken und erhalten. Die Aussicht, neues Wissen zu produzieren, kann bei Studierenden immense Energien freisetzen.
- Präsentation der Arbeit: Wenn möglich, sollten die Studierenden ihre Arbeit außerhalb des Kursrahmens anderen Studierenden/Forschenden präsentieren können. Diese Art von Rückmeldung zeigt, dass die eigene Forschungsleistung auch außerhalb der engen Kursöffentlichkeit von Bedeutung sein kann.

Literatur

Print

- Boguna, Julija (2016): Lernt man das Übersetzen durch Übersetzerforschung? Ein Germersheimer Lehr- und Lernexperiment. In: Andreas F. Kelletat/Aleksey Ta-shinskiy/Julija Boguna (Hg.): Übersetzerforschung. Neue Beiträge zur Literatur- und Kulturgeschichte des Übersetzens. Berlin, S. 201–214.
- Eufinger, Johanna (2019): Der Rowohlt Verlag von 1919 bis 1945 – Translatorisches Profil. Masterarbeit im Fach Translation. Johannes Gutenberg-Universität Mainz [unveröffentlicht].

Online

- Deutsche Nationalbibliothek (DNB) (2021): Katalog der Deutschen Nationalbibliothek; online unter: <https://portal.dnb.de/opac.htm> [Stand: 06.01.2022].
- Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft (FTSK) (2016); online unter: <https://studium.fbo6.uni-mainz.de/files/2018/09/Modulbeschreibungen-MAT.pdf> [Stand: 06.01.2022].
- Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft (FTSK) (2021a): Modulhandbuch des Bachelorstudiengangs; online unter: <https://studium.fbo6.uni-mainz.de/files/2018/09/Modulbeschreibungen-BASKT.pdf> [Stand: 06.01.2022].
- Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft (FTSK) (2021b): Studienbüro; online unter: <https://studium.fbo6.uni-mainz.de/service-und-informationen/studienbuero/> [Stand: 06.01.2022].
- Johannes-Gutenberg Universität Mainz (JGU) (2015): Module, Leistungspunkte, ECTS, Lernergebnisse; online unter: <https://www.studium.uni-mainz.de/module-leistungspunkte-ects-lernergebnisse/> [Stand: 06.01.2022].
- Studienbüro Fachbereich 06 (2021): Modulstruktur im Bachelor-Studiengang Sprache, Kultur, Translation. WiSe 2021/2022; online unter: https://studium.fbo6.uni-mainz.de/files/2021/04/WiSe_2021-22_Modulstruktur.pdf [Stand: 06.01.2022].

Forschungsorientiertes Lehren und Lernen im Kontext von Theater und Literatur – am Beispiel der Inszenierung von Dürrenmatts »Der Besuch der alten Dame« in Benin

Friederike Heinz

Abstract: *In this article, potentials of theatre work for the field of research-oriented teaching in literature classes are shown using the example of a theatre project with students of German studies in Benin. The term theatre in foreign language teaching implies creative, linguistic and aesthetic learning as well as a performance in front of an audience. But is research-based learning also possible in the context of theatre work? Based on a teaching project, the intercultural interpretation of the drama »The Visit« (Friedrich Dürrenmatt) with students of German studies in Benin, this article will elaborate how an artistic orientation can be combined with academic practice and professional practices. The procedures and techniques of theatre work are to be used as a tool for cognition and reflection. This can be a special approach to German-language literature, especially for students in a society shaped by orality and multilingualism.*

Keywords: *Aesthetic education, intercultural theatre, research-oriented teaching, project work, theatre of research, multilingual theatre, oral literature.*

1. Einleitung

Der wachsende Druck, den Hochschulunterricht zu ökonomisieren und in den Dienst der Berufswelt zu stellen, führt dazu, neue Formen des Lehrens und Lernens zu suchen. Der Anteil der Literaturwissenschaft im Studiengang Germanistik in Benin, die traditionellerweise einen Schwerpunkt der Germanistik in frankophonen westafrikanischen Ländern einnimmt, verliert in diesem Zusammenhang zunehmend an Bedeutung, nicht zuletzt seit den LMD-Reformen, die 2011/12 in Benin und im westafrikanischen Raum eingeführt wurden. Die LMD-Reform meint die Modularisierung der Studiengänge in *Licence*, *Master* und *Doktorat*, was vergleichbar mit den Bologna-Prozessen an Hochschulen in Europa ist. Die LMD-Reform

zwang auch die beninische Germanistik, die messbaren Kompetenzen im Curriculum herauszuarbeiten und einer Nutzbarmachung von Kompetenzen für den Arbeitsmarkt unterzuordnen. Gleichzeitig verhelfen die Reformen auch Formen des forschenden Lernens zu neuem Aufschwung. Bedenkt man, dass forschendes Lernen in den 1970er Jahren an Hochschulen weltweit mit der Forderung nach einer Demokratisierung des Wissenschaftsbetriebs einherging und mit Fragestellungen, wie die Lehre partizipativ und weniger elitär gestaltet werden könnte, so geriet dieses Bestreben beinahe in Vergessenheit und erlebte mit dem Bologna-Prozess neuen Aufschwung, hier aber eher mit der Argumentation in Richtung höheren Praxisbezugs (vgl. Satilmis 2018: 36).

In diesem Beitrag werde ich, ausgehend von der Situation der Germanistik in Benin am Beispiel eines Theaterprojekts, das Dürrenmatts »Der Besuch der alten Dame« in einen beninischen Kontext verortet und 2018 von Studierenden zur Aufführung gebracht wurde, die Möglichkeiten und Grenzen von Theaterarbeit im Hinblick auf die Förderung von forschungsrelevanten Kompetenzen aufzeigen. Abschließend soll diskutiert werden, ob und inwiefern sich forschendes Lehren und Lernen in Theaterprojekten realisieren lässt.

2. Der Kontext von Germanistik in Benin – Potentiale und Herausforderungen

Im dreijährigen Licence-Studiengang Etudes Germaniques am Département d'Etudes Germaniques der Universität Abomey-Calavi folgen die Studierenden einem gemeinsamen Grundstudium im Klassenverband und spezialisieren sich ab dem 5. Semester, also ab dem 3. Studienjahr, in einer von drei wählbaren Optionen. So können die Studierenden wählen zwischen der Option Literatur/Landeskunde, der Option Oralliteratur/Linguistik – auch Interkulturelle Germanistik genannt – und der Option Linguistik/Didaktik, die vor allem für die Studierenden mit dem Berufsziel Lehrer*in Deutsch als Fremdsprache relevant ist.¹

Eine Besonderheit der beninischen Germanistik an der Universität Abomey-Calavi ist der Schwerpunkt auf Oralliteratur. Die Studierenden, die diesen Studienschwerpunkt gewählt haben, zeichnen für ihre Forschungen in ihren Heimatdörfern Geschichten und Märchen auf, transkribieren sie und übertragen sie ins Deutsche.

1 Um als staatlich anerkannte Lehrkraft in Benin angestellt und verbeamtet zu werden, ist allerdings ein Studium des Fachs Deutsch an der Pädagogischen Hochschule Ecole Normale Supérieure Porto Novo notwendig. Die Absolvent*innen der Germanistik an der UAC können mit Studienabschluss »Licence« lediglich als freiberufliche Lehrkräfte auf Honorarbasis beschäftigt werden, was ein oft prekäres Arbeitsfeld darstellt. Daher ist die Tätigkeit als Deutsch-Lehrkraft nicht immer das vorrangige Ziel eines Germanistikstudiums.

Oftmals werden diese Texte mit deutschsprachigen Märchen und Folklore verglichen; diese Themen sind vor allem Gegenstand von Abschlussarbeiten (Licence-Arbeiten). In vielen Volksgruppen in Benin, beispielsweise bei den Fon – der größten Volksgruppe Benins – werden die Märchen auf Dorfplätzen durch professionelle Erzähler (Griots) mündlich tradiert und gehören zum immateriellen Kulturerbe (vgl. Wekenon 2016: 217). Durch die Beforschung dieses Feldes leistet die beninische Germanistik einen Beitrag zur Bewahrung und interkulturellen Kommunikation dieser Oralliteratur und deren Praktiken. Die Beschäftigung mit den Traditionen der oralen Weitergabe von Wissen und Literatur im Kontext der deutschen Sprache ist für Studierende besonders interessant und relevant, da sie ihren Lebensrealitäten Rechnung trägt. Die Situation der Mehrsprachigkeit in Benin mit über 70 Sprachen auf dem Landesgebiet stellt eine reichhaltige Quelle an verschiedenen Sprach- und Erzählformen dar. Die Verschriftlichung von oral tradiertem Wissen ist eine relevante Forschungspraxis für die Germanistik in Benin. Hinzu kommt die individuelle Mehrsprachigkeit vieler Studierender, die sich dieser Ressourcen im Alltag und beim Sprachenlernen auch bedienen.

Die Literaturwissenschaften, die traditionellerweise einen Schwerpunkt in der Germanistik der frankophonen westafrikanischen Länder einnehmen, verlieren im Zuge der LMD-Reformen zunehmend an Bedeutung. Das problematische Verhältnis der transatlantischen Germanistiken zur deutschsprachigen Literatur und dem literarischen Kanon wird in der Forschung in zahlreichen Aufsätzen diskutiert.² Eine ähnliche Entwicklung beobachtet Kpao-Sarè (2020) für die Literaturwissenschaften in der beninischen Germanistik. Kpao-Sarè spricht von der Gefahr einer »Entartung der afrikanischen Germanistik« (2020: 88). Die Abnahme von Unterrichtsstunden und von Seminaren im Bereich Literatur geschehe zugunsten von zusätzlichen Kursen anderer Fächer, die aufgrund der geforderten Berufsorientierung belegt werden müssen, wie z.B. Englisch, Französisch, Informatik, afrikanische Sprachen, afrikanische Geschichte und afrikanische Literatur. Kpao-Sarè spricht davon, dass diese intendierten berufsbezogenen Fähigkeiten »in der Realität zu einem beziehungslosen Nebeneinander von allgemeinbildendem Teilwissen« führten (Kpao-Sarè 2020: 95):

Germanistik in Benin versteht sich nicht mehr nur im Sinne einer Fremdsprachen-germanistik, sondern vielmehr als ein Fach, in dem die gesamte deutschsprachige Literatur und Kulturgeschichte in den Dienst der Berufsbezogenheit und der Entwicklung Afrikas gestellt werden muss. Sie muss die kulturellen Verhältnisse der

-
- 2 Die transatlantischen Deutschlandstudien und ihr explizit problematisches Verhältnis zu Literatur sind beispielsweise Gegenstand in Paul Michael Lützelers Aufsatz *Die Rolle der Literatur in der German Studies Association* (2018). Diese Einschätzung teilt auch Alison Lewis in ihrem Aufsatz *Herausforderungen für die australische Germanistik. German Studies als ›life writing studies‹ und der transnationale und interdisziplinäre ›turn‹* (2018).

Studierenden berücksichtigen, fachsprachliche Kompetenzen vermitteln und Berufsperspektiven in allen möglichen Bereichen bieten. (Kpao-Sarè 2020: 91)

Die ästhetisch-literaturwissenschaftliche Bildung erfährt durch die stark an den (prekären) Arbeitsmarkt angepassten Curricula eine Marginalisierung, ebenso wie die Ausbildung zu wissenschaftlicher Forschung. Diese Problematik betrifft auch die literaturwissenschaftlichen Seminare: selten können aufgrund der wenigen Stunden ganze literarische Werke gelesen und interpretiert werden, vielmehr geht es um theoretische Überblicke und Textbeispiele.

Der Studiengang der Germanistik in Benin erfreut sich dennoch großer Beliebtheit. Die hohen Studierendenzahlen mit bis zu 400 Studierenden pro Jahrgang oder die Neueröffnung eines neuen germanistischen Studiengangs an der Universität Parakou, der zweiten staatlichen Universität, mit mehreren Hundert Studierenden, ist ein Zeichen dafür.

Eine besondere Herausforderung, die sich wie in vielen Studiengängen der internationalen Germanistik stellt, ist einerseits die Vermittlung von Inhalten, den Fähigkeiten, eigenständig zu forschen und dabei auf das Sprachniveau der Studierenden einzugehen, das oftmals noch nicht ausreichend ist, um den Inhalten auf Deutsch zu folgen. In Abomey-Calavi werden bei Studienbeginn zwar Deutschkenntnisse vorausgesetzt, in der Praxis sind diese aber oftmals nicht ausreichend, um dem Fachunterricht folgen zu können. Alle Kurse stehen somit im Spannungsfeld zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen. Auch und besonders das wissenschaftliche Arbeiten in all seinen Facetten, von der Themenfindung bis hin zur Niederschrift und Textbearbeitung, fällt den Studierenden schwer, kommen sie doch im Studium überwiegend mit Formen des reproduzierenden Wissens durch semesterabschließende Prüfungen in Kontakt (vgl. Heinz 2018: 37f.). Hinzu kommt, dass die Fachbibliothek kaum mit relevanter Literatur ausgestattet ist, und es einen stark eingeschränkten Zugang zu dieser gibt. Dennoch wird von den Studierenden am Ende des Studiums eine umfangreiche wissenschaftliche Abschlussarbeit in einer der genannten Optionen gefordert, die auf Deutsch verfasst sein muss.

Die Ausgangsbedingungen für das forschende Lernen und individuelle Entfaltungsprozesse sind für solche Massenfächer, wie beispielsweise die Germanistik im frankophonen Westafrika, nicht gerade günstig. Doch was charakterisiert forschungsorientierte Ansätze in der Lehre?

Für Ludwig Huber, der eine begriffliche Abgrenzung von forschungsorientiertem, forschungsbasiertem, und forschendem Lernen versucht, haben alle Ansätze eines gemeinsam:

Es geht im hier gemeinten Lehren und Lernen nicht so sehr um die Rezeption geprüften Wissens, sondern vor allem um irgendeine Art von aktiver Teilhabe am Prozess seiner Gewinnung. Der Gemeinsamkeit der Ansätze auf dieser Abstraktionsebene entsprechend lassen sich ihnen gemeinsame Vorstellungen, ob nun

expliziert oder nur implizit, von den Kompetenzen zuordnen, die so erworben werden könnten: eine grundsätzliche Fragehaltung, das Aushalten von Relativität, Ungewissheit und Ambiguität, die Bereitschaft zu immer neuer Prüfung. (Huber 2014: 33)

Die Studierenden sind im Prozess also initiativ, produktiv und reflexiv tätig. Dabei sind die Erscheinungsformen des forschenden Lernens keineswegs homogen, sondern sehr plural (vgl. Huber 2014). Ein zentrales Element ist das Verständnis von Wissenschaft als eines offenen, fortwährenden Erkenntnisgewinnprozesses, bei dem Denk- und Handlungsmöglichkeiten eingeübt werden, um eigenständig auf einem Gebiet weiterzuarbeiten und bedeutsame Sinnzusammenhänge zu erschließen. Es geht also darum, die Verknüpfung von Denken und Handeln herzustellen, in dessen Zentrum die Persönlichkeitsbildung der Studierenden steht. Die Beteiligung der Lernenden an der Wissensproduktion und an ihrer Lernumgebung ist dabei von hoher Relevanz (vgl. Satilmis 2018: 42). Die Chancen für Forschendes Lernen steigen in Seminaren, die Bezüge zu anderen Studienschwerpunkten herstellen, wofür sich insbesondere die Lehrerbildung mit seinen praxisorientierten Studienanteilen eignet. Als Beispiele könnte etwa »Literaturwissenschaft öffnet sich zur literarischen Praxis« genannt werden (vgl. Huber 2018: S. 26). Möglichkeiten der Ausgestaltung von forschungsbasiertem Lehren in der internationalen Germanistik wurden beispielsweise auch im Bereich der Übersetzungsforschung vorgestellt (vgl. Reuter 2022).

Es stellen sich daher im Bezug auf die Förderung von forschungs- und berufsrelevanten Kompetenzen folgende Fragen: Wie kann man forschendes Lernen unter diesen Bedingungen anregen oder betreiben? Wie können Studierende (wieder) für die Beschäftigung und Forschung im Bereich der deutschsprachigen Literatur motiviert werden? Wie können für die Forschung relevante Schlüsselkompetenzen bei den Studierenden angeregt werden? Wie können Studierende unterstützt werden, Prozesse der Wissensproduktion kennenzulernen und zu initiieren?

In einem Kontext, der von Mehrsprachigkeit und von oralen Formen der Wissensvermittlung geprägt ist, kann ein Zugang zu projektorientierter Forschung und Wissensproduktion über theatrale Mittel geeignet erscheinen.

3. Das Theaterprojekt »Der Besuch der alten Dame« in Benin

Im Wintersemester 2017/18 gab es an der Universität Abomey-Calavi einen mehrwöchigen Generalstreik der Studierenden. Dabei legten einige organisierte Studentengewerkschaften die Lehre an der Universität durch Androhung von Gewalt für mehrere Wochen lahm. Viele Studierende der Germanistik waren jedoch motiviert, mehr Sprachpraxis zu bekommen und zu lernen und schlossen sich dem Streik nicht

an. Aus dieser Situation heraus entstand die Idee, durch ein Theaterprojekt ausgefallene Lehre zu kompensieren und mit Studierenden gemeinsam neue Formen des forschungsorientierten Lernens auszuprobieren.

3.1 Lernziele

Das Projekt verfolgte Ziele auf verschiedenen Ebenen. Für den Bereich des forschungsorientierten Lernens wurden diese wie folgt formuliert:

Ziel 1: Die vertiefte Auseinandersetzung mit deutschsprachiger Literatur führt zu einem gesteigerten Interesse und zu eigener Forschung der Studierenden im literaturdidaktischen oder literaturwissenschaftlichen Bereich. Die Anzahl der Abschlussarbeiten im Bereich Literaturwissenschaften, Oralliteratur und Didaktik unter den Teilnehmenden des Theaterprojekts in den folgenden Jahren war ein Indikator, der dieses Lernziel messen sollte.

Ziel 2: Die Studierenden können inter- und transkulturelle Fragestellungen durch die Übersetzung eines postmodernen deutschsprachigen Theaterstücks in einen beninischen Kontext generieren und diskutieren. Die Produktion der Fragestellungen sowie deren Diskussion mit dem Publikum sind Ausgangspunkt für weitere Forschungsarbeiten der Studierenden, die sie im Verlauf ihres Studiums vertiefen. Die Studierenden entwickeln eine Offenheit und fragende Grundhaltung.

Neben den Lernzielen in Bezug auf Forschung gab es noch Ziele, die das literarisch-ästhetische sowie das sprachliche Lernen betreffen:

Ziel 3: Die Studierenden kennen die Textgattung eines Bühnenstücks, wie z.B. das Nebeneinander von Haupt- und Nebentexten (Regieanweisungen und Sprecherrollen) sowie Grundlagen der Dramentheorie, insbesondere die Dramentheorie Dürrenmatts, die Charakteristika der Tragödie und der Komödie vereint.

Ziel 4: Sprachliche produktive Fähigkeiten, wie etwa mündlicher Ausdruck, werden merklich verbessert, auch durch die Harmonisierung von Gestik, Mimik und Sprache und durch Aussprachetrainings und Feilen an Betonungen. Die Studierenden können effektiv präsentieren und ihren Körper und ihre Stimme bei Präsentationen souverän einsetzen.

Ziel 5: Mehrsprachige Kommunikationstechniken wie das Code-Switching zwischen Fongbe, Französisch, Deutsch sowie weiteren Sprachen Benins werden bewusst in die spielerische Praxis integriert. Die Studierenden erkennen die Funktionen von mehrsprachigen Praktiken.

3.2 Die Zielgruppe

Das Theaterprojekt zu Dürrenmatts *Der Besuch der alten Dame* wurde am Kulturzentrum *Deutsch bei Uns* mit 32 Studierenden des ersten und zweiten Studienjahres des Studiengangs *Etudes Germaniques* der Universität Abomey-Calavi im Jahr 2018

durchgeführt. Die Studierenden bewarben sich mit einem Motivationsschreiben und durch die Teilnahme an einem Kennenlern-Workshop um die Mitarbeit im Projekt. Insgesamt verlief das Projekt über einen Zeitraum von 6 Monaten. Die Studierenden hatten zu Beginn ein Sprachniveau zwischen A1 und B1. Die vorwiegende Motivation der Studierenden war es, besser Deutsch zu lernen und mehr Sprachpraxis zu bekommen. Außerdem nannten sie als Gründe die Entwicklung von Talenten und den Aufbau von Kontakten. Die ungleiche Verteilung der Geschlechter in der Studierendenschaft, die überwiegend aus männlichen Studierenden besteht, erforderte auch die besondere Berücksichtigung und Förderung von Frauen. Am Theaterprojekt nahmen 10 Studentinnen teil, was überproportional zu der Zusammensetzung im Studiengang selbst ist. Dennoch kann kritisch angemerkt werden, dass eine Parität nicht erreicht wurde. Die Studierenden nahmen während des Theaterprojekts an begleitenden und abschließenden Befragungen und Evaluationen sowie an einer Verbleibsstudie teil.

Das Kulturzentrum des Vereins *Deutsch bei Uns*, das sich unweit des Campus befindet, stellte sowohl Räumlichkeiten als auch Kontakte in die Kunst- und Theaterszene Benins zur Verfügung. Dadurch konnte das Theaterprojekt auch professionell begleitet werden: ein Schauspieler und Regisseur, ein Choreograph, und ein bildender Künstler sowie eine Journalistin coachten die Studierenden und vermittelten künstlerische Kompetenzen.³ Dadurch lernten die Studierenden eine Reihe von Akteuren, die an der Produktion, Inszenierung, Vermarktung sowie Kritik eines Theaterstücks beteiligt sind, kennen.

3.3 Ablauf des Projekts

Das sechsmonatige Projekt durchlief verschiedene Phasen:

Erste Phase: Freie Improvisation

In den ersten beiden Sitzungen wurden mit Theaterübungen und freier Improvisation durch die Studierenden Interesse und Spielfreude geweckt und eigene Themen entwickelt. Es kristallisierte sich heraus, dass das Thema »Korruption« und »Gerechtigkeit« in vielen der improvisierten Szenen der Studierenden eine wichtige Rolle spielte. Der Gegenstand für die transkulturellen Fragestellungen wurde somit festgelegt. Die Studierenden formulierten, ausgehend vom Oberthema »Korruption« eigene Fragen, z.B.: Was würdest du wählen? Geld oder Liebe? Wie korrupt ist Politik? Geld oder Freundschaft? Ist jeder Mensch käuflich? In verschiedenen Improvisationen, wie z.B. durch Standfiguren, näherten sie sich diesen Fragestellungen.

3 Besonderer Dank gilt der engagierten Leitung des Kulturzentrums M. Bonou, dem Regisseur J. Kedagni, dem Choreografen A. Agboli Agbo, der Journalistin V. Bonou sowie dem Künstler F. Houangni.

Nachdem das Thema gefunden war, einigte man sich auf ein geeignetes deutschsprachiges Theaterstück, das ich den Studierenden aufgrund der Themenwahl vorschlug: »Der Besuch der alten Dame«, ein vielfach rezipiertes und reproduziertes Drama des Schweizer Autors Friedrich Dürrenmatt. Dass sich dieser literarische Stoff auch auf afrikanische Kontexte anwenden lässt, zeigte nicht zuletzt der Film des senegalesischen Regisseurs Diop Mambéty *Hyènes* aus dem Jahr 1992 (Diop Mambéty 1992).

Der Besuch der alten Dame, eine tragische Komödie (so die Gattungsangabe im Untertitel) wurde 1955 geschrieben und in Zürich am 29.1.1956 uraufgeführt. Sie wurde ein Welterfolg, der bis heute anhält. Das Motiv der Handlung ist Altbekanntes: die Versuchung der Menschen durch den Teufel. In Dürrenmatts grotesker Komödie ist dies aber nicht der Teufel, sondern die alte Dame, Claire Zachaniasian. Als junge Frau wurde sie von ihrem Liebhaber Alfred Ill geschwängert und im Stich gelassen. Er stiftete seine beiden Freunde zum Meineid an und war dadurch nicht zu belangen. Claire jedoch verließ gedemütigt das Schweizer Dorf Güllen. Viele Jahre später kehrt sie als maßlos reiche Frau zurück, um sich an ihrem ehemaligen Geliebten zu rächen. Diese Rache ist grausam: Sie fordert, dass die Einwohner von Güllen ihren ehemaligen Geliebten Alfred umbringen. Dafür würde sie die verarmte und heruntergekommene Stadt in eine wohlhabende verwandeln und jeder Einwohner sollte etwas davon abbekommen. Dies erklärt sie öffentlich zu Beginn ihres Besuchs. Die Einwohner des Dorfes lehnen zunächst empört das Angebot ab. Claire wartet jedoch ruhig in einem Hotel ab, sie ist sich sicher, dass die Einwohner irgendwann ihre Meinung ändern würden. Was rund um Claire geschieht, ist schrill und grotesk (so reist sie mit einem Panther, plant ihre siebente Hochzeit, trägt Prothesen etc.), während die Situation ihres ehemaligen Geliebten Alfred immer ernster wird. (vgl. von Matt 2020: 93) Am Ende wird Alfred kollektiv durch die Dorfgemeinschaft getötet.

Zweite Phase: Improvisationen mit literarischer Grundlage

In der zweiten Phase, die ungefähr sechs Wochen andauerte, standen das Experimentieren und Kennenlernen des Bühnenstücks im Vordergrund.

Die Studierenden nehmen die sprachliche Gestaltung literarischer Texte aufmerksam wahr, was der Förderung von Sprachaufmerksamkeit im Sinne von *language awareness* dient. Die Wahrnehmungsbildung zielt auf intensives Sehen, Empfinden und Nachdenken, z. B. die Inszenierung und Wirkung von Pausen (vgl. Zierau 2020: 22).

Um die Lesephase nicht zu anstrengend zu gestalten, wurden kleine Dialoge bereits improvisiert. Die Studierenden sollten versuchen, in ihren eigenen Worten, auch mit Hilfe ihrer Erstsprache oder des Französischen, die Handlungen zu übersetzen und zu begreifen. Mehrsprachigkeit wurde in diesen Sitzungen bewusst eingesetzt und thematisiert. Die Studierenden arbeiteten in Gruppen und erschlossen sich die Handlung und Motive der Charaktere. Um die Übersetzung in die benini-

schen Kontexte zu ermöglichen, wurde den Studierenden beispielsweise die Aufgabe gegeben, die Rückkehr einer reich gewordenen Person in ihr eigenes Dorf zu spielen. Wie verhalten sich die Bewohner*innen? Sind sie erfreut oder skeptisch? Wie verhält sich der/die Rückkehrer*in? Was wird von ihm/ihr erwartet? Die Studierenden formten Standbilder, die sie dann aus verschiedenen Blickwinkeln beschrieben und näherten sich dadurch aus verschiedenen Perspektiven den Situationen und lernten somit auch die Haltungen der Figuren sowie ihre eigene Haltung dazu kennen.

Um die Arbeit mit der literarischen Grundlage zu verbinden, sollten die Studierenden einzelne Passagen aus dem Original-Text für die improvisierten Szenen verwenden. So entstanden einige Szenen und Ideen für eine Szenencollage auf Grundlage des Originaltextes. Mit großer Energie und Kreativität setzten die Studierenden den literarischen Stoff in ihre eigene Lebensrealität um: Claire ist eine Frau, die reich geworden aus Europa in ein Dorf, Adagòn in Benin, zurückkehrt. Diese Situation kennen viele Studierende aus ihrer direkten Umgebung, denn Flucht und Brain-Drain sind relevante Themen für die Studierenden. Die Themen rund um (R)Emigration und postkoloniale Abhängigkeiten wurde so integriert und aufgearbeitet.

Dritte Phase: Auswahl und Montage des in Improvisationen erarbeiteten Materials

Aus den improvisierten Szenen, den Elementen von Erzähltraditionen, Musikstücken und Tänzen, die die Studierenden eingebracht hatten, wurde das Stück dann, wie eine Szenencollage montiert und umgeschrieben. Textteile aus dem Originalwerk blieben erhalten, viele Textteile wurde aber dem Sprachniveau der Studierenden angepasst und vereinfacht. Elemente der oralen Erzähltradition wurden improvisiert und ausprobiert sowie in das Stück verwoben, wie z.B. die Erfindung der Rolle eines Griots (professioneller Erzähler) im Dorf, der von einem Studenten mit viel Talent gespielt wurde. Die Studierenden erlebten ihre Selbstwirksamkeit und ihre eigene Rolle in der Entstehung eines neuen Theaterstücks durch die aktive Mitarbeit an den Szenen und die Beteiligung an der Niederschrift.

Vierte Phase: Intensive Proben

In der sich anschließenden intensiven Probenphase wurden dann die Rollen verteilt und intensiv der nun festgeschriebene, neue Text gelernt. Die körperliche und szenische In-Szene-Setzung wurde gemeinsam mit dem Schauspieler, den Pädagogen des Kulturzentrums, der Dozentin und dem Choreografen in einem interkulturellen Projektteam erarbeitet. Die szenisch-musikalische Arbeit, die Erforschung und Ausgestaltung der Rollen, die Arbeit an Haltungen, musikalische Improvisationen und die Erstellung von ästhetischen Szenenbildern bildeten den Kern dieser Proben.

Für die Planung der Aufführung wurden verschiedene Gruppen gebildet. In der Gruppe Schauspiel und Tanz setzte man sich intensiv mit der Inszenierung auseinander und traditionelle Tänze von einem professionellen Tänzer und Choreografen wurden einstudiert, wie z. B. den Tanz der Amazonas aus Abomey. Eine Gruppe kümmerte sich um das Fundraising und verfasste Briefe an mögliche Organisationen und Personen für die Finanzierung der Aufführung. Hier konnten wichtige Erfahrungen in der Gestaltung von Fundraising-Briefen und der Kommunikation in diesem Bereich erworben werden. Eine weitere Gruppe war für die Gestaltung des Programmhefts für die Aufführung verantwortlich. Recherchen zum Autor, zum Stück und zur Uraufführung wurden gemacht und Texte dazu vereinfacht, zusammengefasst und für das Programmheft gestaltet. Dazu kam die Beschreibung der Adaption des Stücks sowie ein Portrait der Beteiligten.

Eine weitere Gruppe war zuständig für das Marketing: Es ging um den Entwurf eines Logos und eines Namens für die Gruppe, um Fototermine und die Bewerbung der Aufführung und Gestaltung von Plakaten. Eine vierte Gruppe kümmerte sich gemeinsam mit dem bildenden Künstler um die Kulissen und Requisiten und eine weitere Kleingruppe um die Kostüme.

Schließlich folgten die Intensivproben, die eingeläutet wurden durch ein intensives Probenwochenende außerhalb Abomey-Calavis, um die Gruppendynamik zu erhöhen und konzentriert proben zu können.

Fünfte Phase: Aufführungspraxis und Reflexion

In der letzten Phase erfolgte die Aufführungspraxis. Im Juni wurde das Theaterstück einmal am französischen Kulturinstitut *Institut Français* in Cotonou aufgeführt sowie auch im Kulturzentrum *Deutsch bei Uns*. Schließlich fand eine dritte Aufführung im Rahmen der Jahrestagung der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik (GiG e.V.) im September 2018 in Ouidah statt. Es war ein großer Erfolg für die Studierenden und ein einmaliges Erlebnis.⁴

Direkt im Anschluss an die Aufführung im Kulturzentrum, die vor allem für Studierende und Dozenten der Germanistik war, wurde ein Publikumsgespräch initiiert, um die Forschungsfragen der Studierenden in der Diskussion weiter voranzubringen. Das Publikum stellte Fragen, aber auch die Theatergruppe stellte Fragen, z. B.: Was denkt ihr, könnte so eine Geschichte wirklich so passieren? Wäre es denkbar, dass Menschen eines Dorfes eine einzelne Person kollektiv töten, nur aufgrund

4 Es folgten noch mindestens drei weitere Theaterprojekte: die Inszenierung von Friedrich Schillers *Die Räuber* (2019) unter Leitung der DAAD-Lektorin Friederike Heinz und DAAD-Sprachassistentin Charlotte Meyn, Goethes *Faust* (2020), *Allerleihräu* der Brüder Grimm (2021) und das beninische Märchen von M. Wekenon *Das merkwürdige Kind* (2022). Videos zu den Inszenierungen können auf dem Kanal von *Deutsch bei Uns* angeschaut werden: <https://www.youtube.com/@deutschbeiuinstv7260/videos>

des Versprechens von mehr Wohlstand? Es entspann sich eine angeregte Diskussion, die auch die sogenannte Hexerei, ein vielfach diskutiertes und relevantes Thema für die Studierenden in Benin, hatte. Die Reaktionen des Publikums auf die Aufführung brachte die Reflexionsprozesse der Studierenden in einen größeren Zusammenhang.

3.3 Ergebnisse

In Auswertung der Evaluation zum Ende des Projekts sowie einer Verbleibstudie, die drei Jahre nach dem Theaterprojekt durchgeführt wurde, kann das Erreichen der Lernziele aus Sicht der Studierenden festgehalten werden.

Die intensive Auseinandersetzung mit deutschsprachiger Literatur führte zu einem gesteigerten Interesse und zu eigener Forschung der Studierenden im literaturdidaktischen oder literaturwissenschaftlichen Bereich. Von 20 erfolgreich verteidigten Abschlussarbeiten wurden 10 im Bereich Interkulturelle Germanistik/Oralliteratur sowie 7 im Bereich Literaturwissenschaften und Literaturdidaktik verfasst. Auch im didaktischen Bereich wurden Themen gewählt, die mit dem Projekt zusammenhängen, zum Beispiel »Interkulturelle Kompetenz durch szenisches Spiel im DaF-Unterricht« (2020).

Interkulturelle und transkulturelle Fragestellungen durch die Übersetzung eines postmodernen deutschsprachigen Theaterstücks in einen beninischen Kontext zu generieren, war das zweite Ziel. Eine erhöhte Sensibilität der Studierenden für diese Fragestellungen kann aus meiner Perspektive zwar beobachtet werden, ist aber schwer messbar. Ein Beispiel, wie Studierende Motive und Topoi für die eigene Forschung und interkulturelle Vergleiche heranziehen, zeigt das Abschluss-thema eines Studenten: »Das Motiv der Gier in Märchen der Adja und der Gebrüder Grimm«.

Auffallend bei der Evaluation und der Verbleibstudie ist, dass die Studierenden vor allem im Bereich der Schlüsselkompetenzen, die für forschendes Lernen, aber auch für das Studieren der Germanistik allgemein notwendig sind, deutlich gewonnen haben: Die Studierenden bestätigen alle, dass die Teilnahme am Theaterprojekt ihr weiteres Studium maßgeblich beeinflusst hat. Zum einen werden die verbesserten Sprachkenntnisse, besonders der erweiterte Wortschatz, genannt. Aber auch ihre eigene Verortung an der Hochschule selbst und der Zugewinn an Selbstvertrauen, auch in der Kommunikation mit den Dozenten, wird hervorgehoben. Eine Studentin sagt in der Verbleibstudie auf die Frage, inwiefern das Theaterprojekt den weiteren Studienverlauf beeinflusste, beispielsweise: »Alles war in meinen Augen einfach geworden. Und es hat auch mein Studium erleichtert. Ich konnte die Dinge schnell verstehen.« Ein anderer Student betont die Möglichkeiten der Vernetzung: »Dadurch konnte ich international und auch in meinem Land genügend Beziehungen aufbauen (...) Das Theater brachte mich auch meinen Universitätsprofessoren

näher. Das Theater hat mich zu einem wertvollen Menschen gemacht. Vom Theater werde ich sehr berücksichtigt (...) Das Theater hat mir persönlich sehr viel gebracht.«

Die Durchführung eines solchen Projekts erzielt Ergebnisse auf verschiedenen Ebenen, auch z. B. für die Ausbildung von berufsrelevanten Kompetenzen: Das Erstellen eines Programmheftes, die Bewerbung der Veranstaltung, die Kommunikation mit der Öffentlichkeit unter professioneller Anleitung fördern Kompetenzen im Bereich Fundraising, Marketing und Mediengestaltung und geben den Studierenden Einblicke in Berufsfelder, die mit dem Theater zusammenhängen. Zudem erfordert all das eine Zusammenarbeit im Team, eine zentrale berufsrelevante Kompetenz.

4. Forschungsprozesse in Theaterprojekten – Ausblick und Grenzen des Versuches

Da forschendes Lernen auf Prinzipien des entdeckenden Lernens sowie auf Projektarbeit und demokratische Teilhabe zurückgeht (Huber 2009, 2014), kann die ästhetische und kreative Auseinandersetzung mit literarischen Texten eine Reflexionsebene eröffnen, die neue und individuelle Perspektiven auf literaturwissenschaftliche Themen zu Tage bringt. Als didaktisches Prinzip ist das forschende Lernen jedoch voraussetzungsreich, beispielsweise erfordert es intensive Betreuung und Begleitung der Lehrkraft. Auch setzt es voraus, dass Projekte mit überschaubaren Gruppen durchgeführt werden, forschendes Lernen ist für Massenvorlesungen, wie sie im Studiengang der Germanistik aufgrund der Struktur üblich sind, kaum möglich.

Künstlerische Ansätze der Forschung fordern zudem die dominierende Form der schriftlichen Fixierung und Tradierung von neuem Wissen heraus. Die Diskussion und Erarbeitung von Fragestellungen und deren Erforschung im Dialog mit anderen Schauspieler*innen oder mit dem Publikum werden nicht schriftlich fixiert und somit der wissenschaftlichen Community nicht bleibend zur Verfügung gestellt. Rößler/Schulte beschreiben die beiden – scheinbar kaum zu vereinbarenden Praktiken von ästhetischer und wissenschaftlicher Forschung folgendermaßen: »While art necessarily needs to be flexible and mobile, academic knowledge production necessarily fixates, stabilizes and institutionalizes« (Rößler/Schulte 2018: 153). Hier stößt das Theater mit der Forderung, »die Präsentation der Forschungsergebnisse in einem von der wissenschaftlichen Community anerkannten Forum« (Biher et al. 2018: 106) darzustellen, an seine Grenzen.

Dass das Theater auch Räume und Zugänge für forschungsorientierte Lehre öffnet, betonen Ansätze wie »Theater der Versammlung« (TdV), das sich aus Konzepten des szenischen Forschens und des Forschungstheaters bedient. Diese Verfahren entwickelten sich in Anlehnung an die Praxis des etablierten Theaters der Unterdrückten, TDU (vgl. Boal 1989 [1976]). Das Theater wird bei diesem Ansatz als Werk-

zeug für Entwicklungs- und Veränderungsprozesse nutzbar gemacht und soll der persönlichen, sozialen und vor allem politischen Reflexion dienen: Theater als Instrument der Erforschung des Selbst und des Anderen, der Klärung sowie als Ausdrucksmittel der eigenen Wünsche. Das Theater der Unterdrückten verfügt über ein eigenes System an Spielen, Übungen und Techniken, zu den Verfahren gehören beispielsweise auch das Statuen- und Bildertheater.⁵

5. Fazit

Auf den ersten Blick bietet das Theaterspiel den Studierenden andere als wissenschaftliche Zugänge zur Welt und ist eine willkommene Abwechslung im oft anstrengenden und frustrierenden Studienalltag. Während sich ein umfangreiches Theaterprojekt meist nur mit großem zusätzlichem Zeitaufwand realisieren lässt, nutzt es dennoch Freiräume der akademischen Lehre aus, um Lernziele des akademischen Curriculums zu erfüllen und gleichzeitig wichtige berufliche Kompetenzen zu schulen und einen bedeutsamen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung zu leisten.

In einem Theaterprojekt können sowohl theoretische als auch praktische Fragen- und Aufgabenstellungen der künstlerisch-ästhetischen Produktion, Rezeption, Reflexion und Transformation bearbeitet werden. Dadurch können sowohl akademische, ästhetische als auch berufliche Qualifikationen erworben werden.

Zentrale forschungsrelevante Kompetenzen können bei ausreichender Beachtung und Fokussierung der Studierenden ausgebildet werden. Zu nennen sind: das Entwickeln von Neugier, einer grundsätzlichen Fragehaltung, das Aushalten von Relativität, Ungewissheit und Ambiguität bis zum Tag der Präsentation, die Bereitschaft zu immer neuer Prüfung und Veränderung, die Auswertung und Reflexion eigener Aktivitäten und der Aktivitäten Anderer, Kreativität und gemeinsames Aushandeln von Bedeutungen, vor allem aber eigenverantwortliches Handeln und durchgängige Ergebnisorientierung.

5 Das TdV untersucht Themen und Fragestellungen unterschiedlicher Fachbereiche der Universität Bremen im Rahmen der Bremer Performance Studies, indem es in Zusammenarbeit mit professionellen Aufführungskünstler*innen nach Möglichkeiten der Erforschung von Themen durch Performances sucht. Die Inszenierungen werden dabei öffentlich aufgeführt, aber auch in andere Bereiche wie Beruf, Wirtschaft, Schule, Politik und Kultur eingebettet und diskutiert und wiederum zurück an die Hochschule gebracht. Bei diesem Ansatz werden in drei Phasen Improvisation über Themen und Fragestellungen (zu Forschungszusammenhängen) sowie mit theoretischen, dokumentarischen und literarischen Texten durchgeführt und das erarbeitete Material nach einem Collage- und Montageprinzip zusammengeführt. Am Ende steht eine kontext- und dialogorientierte Aufführungspraxis (vgl. Holkenbrink 2021: 138f.)

Trotz der fehlenden schriftlichen Reflexion und Produktion von Wissen zeigt das interkulturelle Theaterprojekt nachhaltige Effekte auf die Forschungstätigkeiten der Studierenden: Die hohe Anzahl von literaturdidaktischen Abschlussarbeiten unter den Teilnehmenden des Theaterprojekts und der hohe Anteil an erfolgreich abgeschlossenen Studien ist hierfür ein sehr wichtiger Indikator. Die Begeisterung unter den Studierenden führte dazu, dass in den folgenden Jahren noch weitere Theaterprojekte, die in der deutschsprachigen Community in Benin, unter den Studierenden der Germanistik und anderer Sprachen und im Rahmen der Kooperationen des Studiengangs großen Anklang fanden, beispielsweise die Adaption von Schillers »Die Räuber« im Kontext der Studierenden der Germanistik im Jahr 2019.

Die Studierenden generieren durch ihre eigene Interpretation eines literarischen Werkes selbst Sinn und Bedeutung und entdecken ihr Potential, selbst-gesteuert zu lernen und wirkungsvoll zu agieren. Diese Fähigkeit ist für ihre Forschungsaktivitäten und ihr Studium von zentraler Bedeutung, gerade in Kontexten, in denen überwiegend der Fokus auf Reproduktion von Wissen durch Klausuren liegt.

Der wichtigste Beitrag eines solchen Projektes für den erfolgreichen und weiteren Verlauf des Studiums, und das verdeutlichte diese Erfahrung ganz beeindruckend, ist die Ausbildung von Selbstbewusstsein der Studierenden, Präsentations-sicherheit in der Fremdsprache Deutsch, ein flexibler Umgang mit Fremdem und dadurch auch interkultureller und sozialer Kompetenz. Die Problematik des »beziehungslosen Nebeneinander« der Studienschwerpunkte *Oralliteratur, deutschsprachige Literatur, wissenschaftliches Arbeiten* und *sprachlicher Ausdruck* im Germanistikstudium kann dadurch aufgehoben werden und eine Brücke vom Germanistik-Studium zu forschungsrelevanten und berufsrelevanten Kompetenzen geschlagen werden.

Literatur

- Ahouli, Akila (Hg.; 2020): Germanistik im Kontext des LMD-Systems. Didaktische und curriculare Herausforderungen einer regionalen Hochschulpolitik für das Deutsch-Studium in Westafrika. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 137.
- Bihrer, Andreas/Bruhn, Stephan/Fritz, Fiona (2018): Forschendes Lernen in Geschichtswissenschaft und Geschichtsstudium. Kompetenzen – Rahmenbedingungen – Projekte – Perspektiven. In: Kaufmann/Satilmis/Mieg (Hg.; 2018), S. 105–124.
- Boal, Augusto (1989 [1976]): *Theater der Unterdrückten*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Cornejo, Renata/Schiewer, Gesine Lenore/Weinberg, Manfred (Hg.; 2020): *Konzepte der Interkulturalität in der Germanistik weltweit*. Bielefeld.

- Diop Mambéty, Djibril (1992): Hyènes: nach Friedrich Dürrenmatts »Der Besuch der alten Dame«. Ennetbaden: Trigon-Film.
- Dürrenmatt, Friedrich (1956): Der Besuch der alten Dame. Eine tragische Komödie in drei Akten. Zürich.
- Heinz, Friederike (2018): Wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch außerhalb des deutschen Kulturraumes: Überlegungen zur Förderung der Schreibkompetenz im Studium »Etudes Germaniques« an der Université d'Abomey-Calavi in Benin. In: Maryse Nsangou Njikam (Hg.): Mont Cameroun. Afrikanische Zeitschrift für interkulturelle Studien zum deutschsprachigen Raum, 13/14, S. 37–54.
- Holkenbrink, Jörg (2021): Souveränität riskieren: Transdisziplinäre Forschung, kontextorientierte Aufführungspraxen und die Arbeit des Theaters der Versammlung. Eine Anregung. In: Annegret Huber/Doris Ingrisch/Therese Kaufmann/Johannes Kretz/Gesine Schröder/Tasos Zembylas (Hg.), Knowing in Performing. Bielefeld, S. 137–146.
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Ludwig Huber/Julia Hellmer/Friederike Schneider (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld, S. 9–25.
- Huber, Ludwig (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. Das Hochschulwesen 1+ 2, S. 32–39.
- Huber, Ludwig (2018): Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Fernes Echo seiner historischen Ursprünge. In: Kaufmann/Satilmis/Mieg (Hg.; 2018), S. 21–34.
- Kaufmann, Margrit E./Satilmis, Ayla/Mieg, Harald A. (Hg.; 2018): Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer. Wiesbaden.
- Kpao-Sarè, Constant (2020): Literaturwissenschaft professionalisiert und entartet? Einige Überlegungen zur Strukturreform des Germanistikstudiums in Benin im Kontext vom LMD. In: Ahouli (Hg.; 2020), S. 87–100.
- Lewis, Alison (2020): Herausforderungen für die australische Germanistik. German Studies als ›life writing studies‹ und der transnationale und interdisziplinäre ›turn‹. In: Cornejo/Schiewer/Weinberg (Hg.), S. 29–48.
- Lützel, Paul Michael (2020): Die Rolle der Literatur in der German Studies Association. In: Cornejo/Schiewer/Weinberg (Hg.; 2020), S. 49–58.
- Reuter, Ewald (2022): Forschungsbasiertes Lehren und Lernen in der internationalen Germanistik. Globale Lehrforschungsprojekte zur »mehrsprachigen Arbeitskommunikation«. In: Friederike Heinz/Simplice Agossavi/Akila Ahouli/Ursula Logossou/Gesine Lenore Schiewer (Hg.): Afrika im deutschsprachigen Kommunikationsraum. Neue Perspektiven interkultureller Sprach- und Litera-

- turforschung. Bielefeld, S. 281–296; online unter: <https://www.transcript-open.de/doi/10.14361/9783839461624-020#read-container> [Stand: 27.06.2022].
- Rößler, Falk/Schulte, Phillip (2018): Against Functionalization: On Artistic Research. In: Aisha-Nusrat Ahmad/Johanna Leinius/Maik Fielitz/Gianna Magdalen Schlichte (Hg.): Knowledge, Normativity and Power in Academia. Frankfurt/New York, S. 151–162.
- Satilmis, Ayla (2018): Forschendes Lernen mit und zu Diversität. In: Kaufmann/Satilmis/Mieg (Hg.; 2018), S. 35–57.
- Von Matt, Peter (2020): Der Besuch der alten Dame. In: Ders.: Dürrenmatt-Handbuch. Stuttgart, S. 93–97.
- Wekenon Tokponto, Mensah (2008): Mein Märchen springt hin und her... Erzählungen aus Benin. Tübingen: Universitas.
- Wekenon Tokponto, Mensah (2016): »Das Märchenerzählen in Benin zwischen Tradition und Modernität.« In: Fabula 57.3, S. 216–230.
- Zierau, Cornelia (2020): Literatur im Studium Deutsch als Fremdsprache und in der internationalen Germanistik: Sprachbildung und Förderung interkultureller Kompetenzen durch literarische Texte. In: Ahouli (Hg.; 2020), S. 11–32.

Videos der Inszenierungen

<https://www.youtube.com/@deutschbeiuinstv7260/videos>

Theater und Translation

Ein Erfahrungsbericht aus der forschungsorientierten Ausbildung von Experten für »Deutsches« in Germersheim

Julija Boguna

Abstract: *At the Department of Intercultural German Studies in Germersheim, Cultural Studies seminars on various topics were taught over several years (2007–2012, 2014) in cooperation with the Theater im Pfalzbau (Ludwigshafen): on Wagner's Ring, Büchner's Dantons Tod, the Epic of Gilgamesh, as well as on the literature of Antiquity.*

The seminars were developed in close cooperation with Hansgünther Heyme, at that time artistic director of the Pfalzbau. Except for the Ring, the seminars were conducted independently of each other and were related (thematically and in terms of dates) to the Pfalzbau Festival.

These tandem courses, which consisted of conventional seminar sessions as well as of theater attendance (readings, performances), will be introduced here and reviewed regarding their didactic potential and their relevance to research-oriented teaching. The latter will be done from the viewpoint of a German Studies program that is oriented on mediatory (and thus also translational) aspects. In this context, competences such as culture-theoretical reflection as well as text reflectivity (reading, writing, and mediating texts) play a central role. Methodological and epistemological entanglements with questions of Translation Studies will also be touched upon.

Keywords: *research-oriented teaching, employability, transcultural competence, theatre and translation, translator training*

1. Einleitung

1.1 Lehre, Forschung und Employability

Man schaue sich genauer an, welcher Art die Kernkompetenzen sind, die heute über die sogenannte Employability entscheiden: kritisches und analytisches Denkvermögen, Argumentationsfähigkeit, Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten und Lernen, Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit, Planungs-

Koordinations- und Managementkompetenzen. (Pasternak 2008 zit.n. Heidmann et al. 2018: 536)

Hochschuldidaktische Diskussionen, die in der Bundesrepublik Deutschland seit der legendären Bundesassistentenkonferenz (1970) über den produktiven Nexus zwischen Lehre und Forschung und einem lerntheoretisch konstruktivistischen Ansatz mit bereits breiter Begriffsvielfalt (u.a. Huber 2004, 2009, 2014; Ludwig 2011; Weiß/Riewerts 2018; Wulf et al. 2020) geführt wurden, flammen seit einiger Zeit infolge (a) des systemischen Drucks der Bologna-Reformen auf die Umstellung von »wissenschaftssystematisch[er]« auf »bedarfsökonomisch[e]« Schwerpunktsetzung im Hochschulbetrieb (Kelletat 2016: 39), (b) der dadurch ausgelösten Verschulung der akademischen Lehre sowie (c) des Bestrebens, das Konzept der Humboldtschen universitären Lehre mit konkreten berufsorientierten Ausbildungszielen zu verbinden, wieder auf. Diesbezüglich zeugen alle aktuell diskutierten Zugänge und Lösungsansätze der »Bildung durch Wissenschaft« (Nieke und Freytag-Loringhoven 2014; Reinmann 2009), gleich ob »Lehre im Format der Forschung (LFF)« (Ludwig 2011) oder »Forschungsnahes Lernen« (Huber/Reinmann 2019) bzw. »Lehrforschungsprojekte« als eigenständige Lehr-Lernform (Weidemann 2010) von Komplexität und Bedeutung der zu lösenden Aufgabe. Allen genannten Lösungsvorschlägen ist gemeinsam, dass hierbei der sukzessive Aufbau einer neues Wissen generierenden, kooperativ verfahrenen Handlungsweise ins Auge gefasst wird, die durch den Einsatz aufgabenbezogener bzw. problemlösender Lehr- und Lernverfahren erreicht werden soll. »Forschendes Lernen« bzw. »Bildung durch Wissenschaft« wird folglich nicht als rein persönlicher Wissenszuwachs verstanden, sondern im Gegenteil als die Erzeugung von solchem sozial relevanten Wissen, das verallgemeinerten Anderen, entweder der eigenen Disziplin und/oder der breiteren Gesellschaft, neues Wissen in Form neuer Forschungsergebnisse zur Verfügung stellt (vgl. Weidemann 2010: 498; Müller 2010: 8f.).

Die erwähnte Begriffsvielfalt impliziert allerdings keine starre Hierarchie der Lehr-Lern-Formate, sondern weist unterschiedliche Lösungswege aus, die flexibel aufeinander abgestimmt werden können (Huber 2014). Deshalb scheint die Trennung zwischen Lernen und Forschen, die für die immer noch gängige Vorstellung, forschungsintensive Elemente erst in MA-Studiengängen zu behandeln, aus lerntheoretischer Perspektive insofern problematisch zu sein, als beide Prozesse, Lernen und Forschen, durch den zu schaffenden »Zugang zu noch unbekanntem Wissen« gesteuert werden. Alle Beteiligten am Forschungsprozess (Studierende inbegriffen) werden folglich bei der Suche nach Lösungen mit ähnlichen erkenntnistheoretischen Problemen konfrontiert (Ludwig 2011: 10). Im Rahmen der skizzierten hochschuldidaktischen Diskussion plädiere ich in diesem Beitrag für die Integration forschungsorientierter Lehransätze auf BA-Niveau und werde an Beispielen der Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern in Germersheim darlegen, wie

dies gelingen kann. Dabei verstehe ich die Subjektivität der Forschenden als entscheidende Ressource: Vor allem im geisteswissenschaftlichen, hermeneutisch-interpretatorischen Paradigma, zu dem Translationswissenschaft und Interkulturelle Germanistik zählen, ist sie für Erkenntnisse selbst formativ.

Im Anschluss an die aktuelle Diskussion um das Verhältnis von Forschung und Lehre im Hochschulstudium werde ich auch meinen eigenen Bildungs- und Berufsweg kritisch betrachten und dabei die Rolle von »Bildung durch Wissenschaft« reflektieren.

1.2 Anwendungsbezogenheit in universitärer translatorischer Berufsausbildung am Beispiel der Germersheimer Germanistik

Die besagte Problematik der Vereinbarkeit von Bildung und Berufsorientierung im universitären Rahmen betraf meine Laufbahn als Hochschullehrerin anfangs kaum, zumindest ist mir dies nicht bewusst gewesen. Eine Lehrtätigkeit nahm ich im Rahmen meiner Qualifikationsstelle am Arbeitsbereich Interkulturelle Germanistik im Wintersemester 2006/2007 auf – just nach meinem Abschluss des Masterstudiengangs Konferenzdolmetschen (Russisch, Deutsch, Englisch) am Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft (FTSK, FB 06) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim. Vor dem Master wurde ich zur Diplom-Übersetzerin mit derselben Sprachkombination ausgebildet, genoss also die altbewährte Diplom-Studienstruktur, welche zwar, so eines der Hauptargumente in Bologna-Diskursen, weniger akademische Mobilität oder internationale Vergleichbarkeit versprach, jedoch mehr Spielraum und Zeit zum Studieren ließ – es waren insgesamt fünf Studienjahre für das Diplom (Regelstudienzeit 4 bzw. 4,5 Jahre, deren Einhaltung beim selbstfinanzierten Studium ohne staatliche Förderung, Bundesausbildungsförderungsgesetz BAföG, nicht bindend war) angesetzt, sechs, wenn man den unmittelbar angeschlossenen Master-Studiengang im Dolmetschen dazurechnet.

Einer der Hauptgründe für mein (un-)bewusstes Ausblenden der Problematik des forschungsorientierten Lernens lag wohl an der eigenen Sozialisation als Diplom-Studentin mit einem möglichst universell ausgelegten Studium sowie der vertraglichen Befristung meiner Lehrtätigkeit (befristete Qualifikationsstellen mit ihrem ebenfalls reduzierten Lehrdeputat und ungewissen Entfristungsaussichten), jedoch überwiegend an der ohnehin vorhandenen Anwendungsbezogenheit der Interkulturellen Germanistik in Germersheim, in deren fachlichen Rahmen meine Lehrtätigkeit angesiedelt war. Germersheim bildet(e), auch zu Diplom-Zeiten, für den Beruf des Übersetzers und/oder Dolmetschers aus: Beide Berufsziele fassten Sprach- und Kulturmittlertätigkeit weit und deckten zahlreiche praktische Handlungsfelder ab, was Andreas F. Kelletat treffend als Expertentum für »Deutsches« bezeichnet (Kelletat 2016: 35). Berufsbefähigung oder *employability* waren somit seit

jeder zentrale Diskussionspunkte jeglicher Reformdebatten. Stets rege geführte Diskussionen innerhalb des Fachbereichs blieben nie aus, denn die berufliche Rahmung, also die Konzeptualisierung des sprachlichen und kulturellen Mittlerberufs, unterlag, vor allem in den letzten Jahren, formativen gesellschaftlichen und technologieinduzierten Veränderungen. Dieser Prozess ist bei weitem noch nicht abgeschlossen, doch scheint es so zu sein, dass gerade die omnipräsente Anwendungsbezogenheit, die unter anderem auch durch die berufshabituelle Sozialisation der Dozierenden geprägt ist (praktizierende Dolmetscher, Fach- und Literaturübersetzer, Sprach- und Integrationstrainer), bei meinem Berufseinstieg als Dozentin zunächst grundsätzliche Reflexionen über die Einbindung von Forschung in die Lehre verhindert hat. Auch der Frage, wie man dieser Falle entgegen kann, werde ich in meinem Beitrag nachgehen.

Die Besonderheit mediatorischer Berufe, zu denen translatorisches Handeln (Dolmetschen und Übersetzen) gehört, liegt in der triadischen (zusätzlich um eine mediatorische Komponente erweiterten dyadischen) Kommunikationskonstellation, die strukturbildend für translationsdidaktische sowie -theoretische und -praktische Diskussionen ist. So wird die Einübung einer interkulturellen Perspektivierung unabhängig »vom verwendeten Kulturbegriff« (Kelletat 2016: 43), die Weidemann treffend als die Fähigkeit zur Suspendierung der eigenen Perspektive und zur Entwicklung einer emischen bezeichnet (Weidemann 2010: 504), hier um eine mediatorische Perspektive ergänzt werden müssen. Der Umgang mit dem Fremden (ob kognitiv oder normativ) ist hier *etisch* und *emisch* zugleich. Das Sich-Hineinversetzen in einen anderen Deutungsrahmen (*emisch*), welches nicht unterkomplex als ein Hin- und Herbewegen zwischen geschlossenen Entitäten des Eigenen und Fremden bzw. zwischen muttersprachlicher und fremdsprachlicher Kulturkompetenz zu verstehen ist,¹ soll in einem weiteren Schritt vermittelt, für beide Kommunikationsparteien erfahrbar und verstehbar (*etisch*) gemacht werden. Die durch den Translator (Übersetzer bzw. Dolmetscher) einzunehmende kulturreflexive Perspektive ist ein proaktives, also keineswegs nur rezeptives Navigieren zwischen Universellem und Partikularem. Es ist ein Generieren von hybriden und somit neuen, translatorischen (aus Eigenem und Fremdem bestehenden) Bedeutungszusammenhängen, welche für die beiden kulturell und sprachlich disparaten Deutungswelten der beiden anderen involvierten Kommunikationsparteien einen gemeinsamen diskursiven Rahmen schafft. Diese beiden Deutungswelten sind ebenfalls weder statisch noch homogen. Der Translator ist kein passives Übertragungsmedium, er ermöglicht und gestaltet die Kommunikation mit. Ob hierbei die translatorischen Vorgänge implizit bleiben oder explizit gemacht werden, hängt

1 Denn welcher Deutungswelt soll der Mittler angehören, wenn er durch zahlreiche translatorische Vorgänge, in die er involviert war, in beiden eine Innenperspektive erworben und verinnerlicht hat?

wiederum vom kommunikativen Kontext ab; die Entscheidung darüber obliegt dem Vermittler, der dabei ein integraler Bestandteil einer fremden kommunikativen Interaktion ist, was auch berufsethische Implikationen nach sich zieht. Die Einübung in eine transkulturelle Perspektive gehört somit zu den Kernkompetenzen des translatorischen Berufs, und ihre Vermittlung wird folgerichtig zur Hauptaufgabe einer Ausbildungsstätte für Übersetzer und Dolmetscher (vgl. auch die Beiträge von Bopst, Walter und Eufinger im vorliegenden Band), welche hier ganz im Sinne einer »Stätte der wissenschaftlichen Berufsvorbildung« verstanden wird (K. P. Liessmann zit. n. Nieke und Freytag-Loringhoven 2014: 15). Mein Beitrag soll somit als ein Plädoyer für die grundsätzliche Vermittlung transkultureller Reflexionskompetenz in unterschiedlichen Lehrformaten verstanden werden, welches sich gegen enggefasste Vorstellungen von Anwendungsbezogenheit in der universitären (translatorischen) Ausbildung richtet.

Im Rahmen meiner überwiegend kulturwissenschaftlichen Lehrtätigkeit am Arbeitsbereich Interkulturelle Germanistik, an welchem Studierende mit unterschiedlichen Herkunftssprachen, jedoch stets mit Deutsch als erster Fach- bzw. Arbeitssprache studieren, stand demzufolge der besagte Lernprozess der Einübung einer transkulturell reflexiven bzw. »ethnorelativen« (Weidemann 2010: 509) Grundhaltung im Zentrum.

Aus der befristeten Stelle wurde im Laufe der Jahre eine entfristete Lehrstelle und somit eine bewusst gewählte, langfristig planbare Lehraufgabe, weshalb ich nun im kritischen Rückblick auf die letzten 15 Jahre darzustellen vermag, wie ich durch die aktuelle hochschuldidaktische Diskussion angeregt wurde, meine Lehrpraxis insbesondere unter der Perspektive der *Forschungsorientierung* kritisch zu hinterfragen. In erster Linie geht es mir also nicht darum, meine Lehre einem der gängigen Modelle des »Forschenden Lernens« zuzuordnen (z.B. forschungsbasiert, forschungsnah, Lehrforschungsprojekt etc.), sondern ich stelle stattdessen ein über mehrere Jahre erprobtes Lehrveranstaltungsformat vor, welches die oben angesprochenen Kriterien (z.B. ungewöhnliche Lehrformate, Ergebnisoffenheit sowie Selbstreflexivität des Lehrenden und Autonomie der Lernenden) erfüllt.

Meine Beispiele stellen keine idealtypisch konstruierten »Erfolgsgeschichten« (Gerheim 2018: 414) dar, sie können jedoch als best-practice-Beispiele gelten, weil sie trotz unterschiedlicher thematischer Schwerpunktsetzung relevante Einblicke in transkulturell gerahmte Lernprozesse gewähren und zwangsläufig Möglichkeiten aufzeigen, Übersetzen im germanistischen Lehrkontext »nicht [lediglich] durch Übersetzen« zu lernen (Hönig 2011). Mit anderen Worten: Die Anwendungsbezogenheit in translatorischen Berufen soll nicht unterkomplex auf die universitäre Einübung von konkreten sprachenpaarbezogenen Übersetzungsstrategien (z.B. in Übersetzungsübungen) in klar definierten Settings (Fachübersetzen im Wirtschaftssektor, Übersetzen und Dolmetschen (Translation) in migratorischen Kontexten, Lyrikübersetzen) reduziert werden. Anwendungsbezogenheit soll darüber

hinaus stets mit der Entwicklung grundsätzlicher mediatorisch gerahmter kultur-reflexiver Haltungen (Sprachreflexion und -intuition, Wissen und Improvisation, produktiver Umgang mit Irritation beim (Nicht-)Verstehen) in unterschiedlichen kommunikativen Handlungskontexten verbunden werden und somit eine In-nensicht auf alle Facetten des translatorischen Vorganges (*endogen*) ermöglichen. Gleichzeitig soll die diskursive Rolle der Translation, einer zu unterschiedlichen Zwecken seit jeher eingesetzten kulturellen Praxis, im gesamtgesellschaftlichen Kontext beleuchtet und reflektiert werden. Diese wiederum *exogene* Sicht soll diachrone und synchrone Dimensionen beinhalten und somit das Bewusstsein für den historischen Sinn des komplexen Phänomens *Translation* schärfen. Nur in Kombination beider Perspektiven und ihrer gleichzeitigen Vermittlung in der Ausbildung ist die Herausbildung einer eigenverantwortlichen berufshabituellen (translatorischen) Haltung möglich.

2. Lernt man Übersetzen durch Theater?

Ich habe nie Übersetzungen gewählt, die so tun, als seien die Werke Stücke von heute, geschrieben von lebenden Autoren in einer heutigen Sprache. Für mich zerstört das die Texte. Als Regisseur interessiert es mich, eine Sprache, die nicht den historischen Abstand von Entstehung zur Aufführung heute leugnet, mit modernen Bildern zu kontrastieren. Aus solchen Reibungen können aufregende Theaterabende entstehen. (Heyme 2014: 250f.)

2.1 Organisatorisches

Am Germersheimer Arbeitsbereich Interkulturelle Germanistik wurden über mehrere Jahre hinweg (2008–2012, 2014) in Zusammenarbeit mit dem Theater im *Pfalzbau* (Ludwigshafen) germanistische kulturwissenschaftliche Seminare zu unterschiedlichen Themen angeboten: zu Wagners *Ring*, Büchners *Dantons Tod*, zum *Gilgamesh*-Epos sowie zur Literatur der Antike (Sophokles' *Ödipus* und Homers *Ilias*, beide in der Übersetzung von Wolfgang Schadewaldt).

Die Seminare wurden zusammen mit Hansgünther Heyme, dem damaligen Intendanten des *Pfalzbaus*, einem der bekanntesten Vertreter des (west-)deutschen Regietheaters mit zahlreichen Theaterintendanzen und internationalen Aufführungsprojekten,² konzipiert und, mit Ausnahme des *Rings*, der aufgrund von produkti-

2 Hansgünther Heyme (geb. 1935) ist seit Mitte der 1950er Jahre ein fester Bestandteil des (west-)deutschen Theaterbetriebs. Seine Laufbahn startete er als Assistent von Erwin Piscator (Paris, Berlin, Mannheim), es folgten (hier nicht chronologisch) Regisseur- und Schauspielertätigkeiten in Mannheim, Heidelberg, Wiesbaden, Stuttgart etc., ferner zahlreiche

onstechnischen Besonderheiten in Ludwigshafen auf mehrere Spielsaisons aufgeteilt war, als voneinander unabhängige Lehrveranstaltungen durchgeführt; die Seminare waren (thematisch und terminlich) an die Festspiele des *Pfalzbaus*³ gekoppelt.

Die Seminare wurden polyvalent konzipiert: Bachelor- und Master-Studierende sowie noch einige Jahre nach der Reformierung (Übergang zu BA/MA-Strukturen) im Diplom-Studiengang eingeschriebene Studierende konnten sie belegen.

2.2 Lehr- und Lernformat der GERMERSHEIMER GERMANISTIK

Eine wichtige strukturelle Besonderheit, die bereits einleitend angesprochen wurde, betrifft GERMERSHEIM und die einhergehende fachliche und didaktische (Selbst-)Reflexion des Lehrenden, eine zentrale Komponente der »Bildung durch Wissenschaft«. Am Arbeitsbereich Interkulturelle Germanistik wurden Studierende aus mehr als 50 Ländern zu Sprach- und Kulturmittlern für die Fremdsprache Deutsch, Sprache des Unterrichts und des Austausches, zu Experten für »Deutsches« (Kelletat 2016) ausgebildet. Diese *mediatorische* Vorbedingung der Lehre (und Forschung) ist, wie bereits eingangs angesprochen wurde, formativ in didaktischer und fachlicher Hinsicht. Formativ ist die Vorbedingung für Lehrende in ihrem Verständnis der Germanistik, in dieser fast operativen Zuspitzung auf das Berufsziel des Vermittlers. Formativ ist dieser Umstand jedoch auch für das transkulturelle Vermitteln, denn zahlreiche Lehrkräfte, auch meine Person, sind biografisch durch migratorische Ereignisse und Vorgänge geprägt und teilen diese Erfahrungswerte mit den Studierenden. So ist die Überführung des gefühlt und gedacht Deutschen ins Germanistische, also das in der Lehre zu Vermittelnde, auch für uns bereits ein interlingualer und oft inter- bzw. transkultureller Vorgang, ein translatorischer Akt im weitesten Sinne. Hierzu findet ein weiterer mediatorischer Vorgang im

Stadt- und Staatstheater-Intendanten (Essen, Bremen, Ludwigshafen), Festivalleitungen (Ruhrfestspiele Recklinghausen) und weiterhin freie Regisseurstätigkeit (Film und Theater) sowie Projekte in Kinder- und Jugendtheaterarbeit, Engagement bei Theaterbau-Projekten (Ludwigshafener *Pfalzbau* oder *Grillo*-Theater in Essen), Kooperationen mit Staatsphilharmonien, Opern, mit Theatern und mit Fernsehsendern. Für seine zahlreichen (inter-)nationalen Inszenierungen wurde er mehrmals mit Preisen geehrt. Einen seiner Schwerpunkte bilden die Inszenierungen der antiken Stoffe (*Sophokles*, *Aischylos*, *Euripides*), dabei arbeitet er oft mit Wolfgang Schadewaldt (1900–1974), einem Altphilologen und Übersetzer antiker Literatur zusammen bzw. auf Grundlage seiner Texte – zahlreiche Inszenierungen basieren auf Schadewaldts Übersetzungen.

- 3 Die Besonderheit des *Pfalzbaus* bestand (zumindest zu Intendanten-Zeiten Hansgünther Heymes 2004–2014) darin, dass kein eigenes Spielensemble vorhanden war, sodass im Rahmen der vom Intendanten etablierten Festspiele neben Gastaufführungen viele Eigenproduktionen, die häufig im Rahmen internationaler (auch mehrsprachiger) Kooperationen entstehen konnten und mussten, angeboten wurden.

Hörsaal statt, wo eine gemeinsame Gesprächsgrundlage mit Studierenden aus unterschiedlichsten Bildungskontexten gefunden werden muss. In diesem Sinne der kooperativen Forschungsgemeinschaft (vgl. Müller 2010: 8) sind Lehrender und Lernender nur heuristisch voneinander getrennt, beide Positionen werden didaktisch und fachlich reflektiert.

Es geht demzufolge in unserer Lehre um mehrstufige Translationsvorgänge und somit oft um »Explizierung des Impliziten« (Kaduk/Lahm 2018: 84f.): Ausländische Studierende des Faches Deutsch bzw. Germanistik sollen als künftige Experten für Deutsches darauf vorbereitet werden sollen, als Kultur- und Sprachmittler mediatorisch tätig zu werden. Analog verhält es sich auf Seiten der Lehrenden. Dies zwingt zu einer immanenten (hier vor allem didaktischen und gleichzeitig forschungsbezogenen) Reflexion über scheinbare Selbstverständlichkeiten, wie die Unterscheidung von Deutsch als Bildungssprache (bzw. Muttersprache) vs. Arbeitssprache, oder, konkret auf meine Lehrveranstaltung bezogen, über Theater als erlernte und erlebte Kunst- und Kommunikationsform, die eine bestimmte Art des Textumgangs voraussetzt, sowie die Berücksichtigung von soziokulturell geprägten Seh- und Lesegewohnheiten der Studierenden. In der Schlussphase des Projekts (2014) kamen Studierende mit deutscher Muttersprache hinzu, was in der Regel bedeutete, dass sie das Fach Interkulturelle Germanistik am FTSK nicht studierten und hauptsächlich über eine muttersprachliche (Kultur-)Kompetenz im Deutschen verfügten.

Didaktisch verkomplizierend (im positiven Sinne) ist ferner die Tatsache, dass bei diesen Seminaren im Tandem-Format zwei Lehrende mit höchst unterschiedlichen Profilen, Biografien und generationellen Erfahrungs- und Deutungswelten aufeinandertrafen. Hansgünther Heymes zahlreiche Lehrerfahrungen konzentrierten sich eher auf theateraffinere universitäre Kontexte, Theaterwissenschaften sowie die Schauspieler-Ausbildung etc. Meine Lehrerfahrung lag, wie bereits besprochen, in der Durchführung von germanistischen kulturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen mit Schwerpunkt auf der Einübung einer (trans-)kulturreflexiven Perspektive.

Kurzum: Gewohnte kulturwissenschaftlich untermauerte Unterscheidungen in Selbst- und Fremdperspektiven, hier auf Theater- bzw. Textphänomene als kulturelle Artefakte, und zwar in germanistischem Kontext, wurden auf eine komplexe Art und Weise durch die Vielzahl der unterschiedlichen Deutungshorizonte konterkariert. Dabei war nicht nur die (sprach-)räumliche, sondern auch die (sprach-)zeitliche Entfremdung eine produktive Sinn-Störung für alle Seminarteilnehmer (Lehrende eingeschlossen). Dies sei am Beispiel von Hansgünther Heymes Diskursführung fragmentarisch veranschaulicht:

Dem optimistischen Zugriff großer Teile des bundesrepublikanischen Bürgertums, und damit auch der Kunst des Theaters in der Situation nach 68 ist längst

der melancholische Rückzug der spätbürgerlichen Kunst und Gesellschaft auf sich selbst gefolgt.

[...]

Streng geschieden sind wieder Politik und Privates, die 68 so heiter, so linkisch, so kurz zusammenzugehen vermochten.

[...]

[...] meine Theaterarbeit [steht] im radikalen Kontrast zu uns umgebender Konsumästhetik, versteht sie Kunst erneut im Sinne des Marx'schen Postulates: »Man muss versteinerte Verhältnisse dadurch zum Tanzen zwingen, dass man ihnen ihre eigene Melodie vorsingt.« (Heyme 2014: 13–16)

Wie viel Kontext benötigt ein Gernersheimer Bachelor-Studierender, ob aus Lettland, China, Nigeria oder Kolumbien (aber auch aus Deutschland?), um diese Stellungnahmen Heymes so zu verstehen (und zwar im Rahmen einer gemeinsamen Lehrveranstaltung), dass diese im zweiten Schritt vermittelbar werden?

2.3 Seminarbeschreibungen

Die dargelegten Seminarinhalte werden im Folgenden mit der während der Jahre erfolgten Reflexion darüber verknüpft: Ich gehe chronologisch vor und werde nur die in jedem Semester neu dazukommenden Aspekte aufführen, die bereits angesprochenen Themen und Fragen aus früheren Seminaren bleiben weiterhin gültig. Aus diesem Grunde wird die Beschreibung des ersten Seminars den größten Platz einnehmen, da hier Grundsätzliches reflektiert wird.

Tabelle 1: Auflistung der Seminare mit Theater Pfalzbau

WS 2008/09	PS Übersetztes Theater (Sophokles' Ödipus)
WS 2009/10	PS Georg Büchners Theater als übersetzte Revolution (Dantons Tod)
WS 2010/11	PS Wagners Frage nach Recht und Unrecht und deren Übersetzung in Kunst (Rheingold)
WS 2011/12	(Theaterbesuch ohne curriculare Anbindung)
WS 2012/13	Die Walküre/Siegfried/Götterdämmerung
WS 2014/2015	HS/S Gilgamesch auf der deutschen Bühne
	PS – Proseminar (BA) HS/S – Hauptseminar/Seminar (MA)

2.3.1 WS 2008/09 Übersetztes Theater

Im Wintersemester 2008 inszenierte Hansgünther Heyme *König Ödipus* von Sophokles. Die Spielstätte war das Ludwigshafener *Corso Filmtheater*, da der *Pfalzbau* sich zu dieser Zeit im Umbau befand. (Diese amphitheater-ähnliche Spielstätte war dann für uns die Lehrprobe und für manche Studierende die erste Theatererfahrung in Deutschland.) Die Zeitpläne wurden einige Wochen im Voraus zusammen mit Hansgünther Heyme erstellt und organisatorische Vorbereitungen (Ticketkauf, Teilnehmerlisten, Räumlichkeiten für Sitzungen außerhalb des Campus etc.) getroffen. Die Informationen (auch über das besondere Lehrformat mit auswärtigen Sitzungen und Anwesenheitspflicht bei Aufführungen) wurden den Studierenden im Vorfeld zur Verfügung gestellt, weshalb gewährleistet werden konnte, dass nur Studierende teilnahmen, die logistisch und organisatorisch (Nebenjobs, Anfahrt, anderweitige Verpflichtungen) das Seminar in ihre Studienplanung integrieren konnten.

Tabelle 2: Seminarplan »Übersetztes Theater«

Sitzung	Inhalt
1. Sitzung	Einführendes (Organisation, Aufführungstermine etc.)
2. Sitzung	Führung im Reiss-Engelhorn-Museum C5 (Mannheim): <i>Homer – Der Mythos von Troia in Dichtung und Kunst</i>
3. Sitzung	<i>Achill in modern wars</i> (Tanztheater), (Ludwigshafen, Corso Film Theater)
4. Sitzung	Nachbesprechung
5. Sitzung	Vorbereitung auf <i>Ilias</i> – Der Film
6. Sitzung	<i>Ilias</i> – Der Film (Ludwigshafen, Corso Film Theater)
7. Sitzung	<i>Der Tod ist ein Irrtum</i> – Film von Brigitte Maria Mayer (Ludwigshafen, Corso Film Theater)
8. Sitzung	Nachbesprechung
9. Sitzung	Vorbereitung auf <i>Ödipus</i>
10. Sitzung	<i>König Ödipus</i> (Ludwigshafen, Corso Film Theater)
11. Sitzung	Vorbereitung auf Lesung H. Heymes <i>Die Ilias des Homer</i>
12. Sitzung	Lesung <i>Die Ilias des Homer</i> – Musikschule, Hufeisen (Germersheim)
13. Sitzung	<i>Electra</i> (Oper, inszeniert von H. Heyme), Kaiserlautern Pfalztheater
14. Sitzung	Abschlusssitzung (Besprechung der thematischen und methodischen Vorschläge für Seminararbeiten)

In der Regel wurden die Aufführungen, aber auch Lesungen, Museumsbesuche sowie Film- und Tanzvorführungen im Rahmen einzelner Seminarsitzungen vor- und nachbereitet, man kontextualisierte also fortwährend und sprach auch häufig außerhalb des Hörsaals miteinander. Mehrere Sitzungen fanden außerhalb der Hochschulräume statt (auf der Hinterbühne des Theaters, im Museum oder im Proberaum), sodass der räumliche Faktor mit zwangsläufig anderen Sitzordnungen und anderer Akustik für neue Anreize und eine zwanglosere Kommunikation zum Verwischen von Lehrer- und Lernerrolle beitrug. Aber auch der zeitliche Aspekt spielte eine Rolle, denn aufgrund von Aufführungsterminen der Festspiele fanden viele Sitzungen im Oktober und November statt, sie waren also nicht gleichmäßig getaktet (1 Sitzung pro Woche) und ließen auf diese Weise Raum für Improvisationen und intensivere Gespräche. So wohnte man den Aufführungen in der Regel bis Mitte Dezember bei und traf sich zu abschließenden Sitzungen erst Ende Januar (zum Ende der Vorlesungszeit).

Bei den *Vorbereitungen* sowie *Nachbesprechungen* ging es hauptsächlich um Kontextualisierungsarbeit, d.h. nicht um theoretische oder methodische Ansätze, sondern um die Entdeckung der Texte überhaupt. Dies ist didaktisch sinnvoll, wenn man die Studierenden genauer in den Blick nimmt und den eurozentrischen Blick vom eigenen, durch die Antike geprägten Bildungskanon abwendet und die Texte erstmals als eine Alternative unter anderen begreift. So kann man den Studierenden und ihren Bildungsgeschichten differenzierter begegnen und eigene kulturelle Horizonte als Lehrende hinterfragen.

Die Beschäftigung mit diesen Werken ist hierbei nicht im Sinne einer kanonischen »Textpflege« (Assmann 1988: 18) zu verstehen, sondern als eine grundlegende (inter- und transkulturell angelegte) Auseinandersetzung mit ihrer Aktualität, und zwar im deutschsprachigen – somit durch Reflexion germanistischen – Kontext.

Zu diesen germanistischen Kontexten gehört Hansgünther Heyme selbst: Sein Theater ist kulturgeschichtlich und kulturpolitisch in Deutschland zu verorten, seine Arbeit begreift er als politisches Handeln, jeder Schritt sei »ein wesentlicher politischer Vorgang« (Heyme 2014: 98). Um diese »Vorgänge« sachgerecht zu positionieren, bedarf es erheblicher Einarbeitung in die gesellschaftlichen und soziokulturellen Kontexte. Vermittelbarkeit hiervon blieb bis zum letzten Seminar das zentrale Thema. Heymes Auftrag in Ludwigshafen, auch wenn anders sozial- und bildungsgeschichtlich kodiert, kam dieser didaktischen Herausforderung bei Studierenden aus heterogenen Bildungskontexten nur zugute und passte in den mediatorischen Lehrauftrag:

Der Zuschauer von heute gleicht in manchem einem Museumsbesucher. Man betritt neugierig das Gebäude und schaut sich die alten Gemälde an. Wenn man Glück und Zeit hat, kann man bei einer Führung Wissenswertes über Kunstwerk, Künstler und deren Zeit erfahren, etwas auf einem Erläuterungsschildchen nach-

lesen. Diese ganzen Funktionen muss heute das Theater mit seinen Aufführungen leisten. (Ebd.: 452f.)

In den ersten zwei Wochen vor den Aufführungen haben die Studierenden den Schadowaldtschen *Sophokles* so genau lesen müssen, dass ein auf das inhaltsbezogene Abfragen reduziertes Gespräch schnell in eine radikale Auseinandersetzung mit den Theatertexten (Aufführungstexte und Bühnentexte) mündete.

Texttransformationen durch Zeichensysteme hindurch (vor allem über die Grenzen einer Sprache) – wie das Tanztheater (*Achill in modern wars*) – eröffneten dabei neue Perspektiven auf Sinnerschließung und Fragen interlingualer Übertragbarkeit. Auch das Geschlecht als eine analytische (und ästhetische) Kategorie kam ins Spiel, denn Heyme besetzte alle Rollen bei der *Ödipus*-Inszenierung mit weiblichen Darstellern und löste damit in den *Nachbesprechungen* intensive Debatten bei den Studierenden aus. Immer wieder fanden die Studierenden Analogien zum translatorischen Prozess: Wem gehört der aufgeführte Text? Wie ist es um die Autorschaft des Originals und die Zulässigkeit von Texttransformationen bestellt?

Bereits im Laufe des ersten Seminars machte ich ebenfalls eine Wandlung (methodischer Art) durch und entledigte mich zum Teil eigener disziplinärer Scheuklappen, z.B. in Bezug auf die theoretische Rahmung des Themas *Theater und Translation*. Bei der Erstellung der Fachliteratur-Empfehlungen hatte ich versucht zu antizipieren, in welche Richtung die Gespräche von zukünftigen Sprach- und Kulturmittlern gehen würden, welche Eckpfeiler also für die Diskussion benötigt werden. An folgender Bibliografie lässt sich diese stark translationswissenschaftlich geschulte Sozialisation, die ich auch den Studierenden unterstellte, ablesen (hier ein Auszug, aufgeführt ist nur die besagte Forschungsliteratur):

- **Bassnett-McGuire, Susan** (1985): Strategies and Methods for Translating Theatre Texts. In: Theo Hermans (Hg.): The Manipulation of literature. Studies in literary translation. London, S. 87–102.
- **Fischer-Lichte, Erika** (1985): Was ist eine »werkgetreue« Inszenierung? Überlegungen zum Prozeß der Transformationen eines Dramas in eine Aufführung. In: Erika Fischer-Lichte, Christel Weiler und Klaus Schwind (Hg.): Das Drama und seine Inszenierung, Frankfurt a.M., 1983. Tübingen, S. 37–49.
- **Dies.** (1993): Kurze Geschichte des deutschen Theaters. Tübingen.
- **Greiner, Norbert** (2004): Sprachwissenschaftliche Aspekte der Theaterübersetzung. In: Harald Kittel et al. (Hg.): Übersetzung. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung. Berlin, S. 669–675.
- **Griesel, Yvonne** (2000): Translation im Theater. Die mündliche und schriftliche Übertragung französischsprachiger Inszenierungen ins Deutsche. Frankfurt a.M. [u.a.].

- **Pavis, Patrice** (1996): Towards specifying theatre translation. In: Patrice Pavis (Hg.): *The intercultural performance reader*. London, S. 136–159.
- **Radetzka, Olga** (2008): Übersetzen als reproduktive Kunst. Theorieansätze bei Jiří Levý, Efim Etkind und anderen. In: Gabriele Leupold (Hg.): *In Ketten tanzen. Übersetzen als interpretierende Kunst*. Göttingen, S. 30–54.
- **Snell-Hornby, Mary** (1984): Sprechbare Sprache – Spielbarer Text. Zur Problematik der Bühnenübersetzung. In: Ernst Leisi, Richard J. Watts und Urs Weidmann (Hg.): *Modes of interpretation*. Tübingen, S. 101–116.

Diese Forschungsliteratur (Stand: 2008) wurde während des Seminars sowie später bei den verfassten Abschlussarbeiten kaum zu Rate gezogen. Über Translation sprach man trotzdem und fand eine Metasprache, einen gemeinsamen diskursiven Rahmen mit dem fachfremden Regisseur als Gesprächspartner (Studierende waren in der Regel translationswissenschaftlich vorgebildet.) Auf studentisches Interesse stießen jedoch folgende Arbeiten älteren Jahrgangs, die sich weniger mit multimedialen Aspekten der Theatertranslation, sondern eher grundlegend mit Literarizität bzw. »literarischer Kommunikation« (Nikula 2012) und intersemiotischen Prozessen beschäftigen:

- **Jakobson, Roman** ([1959]1981): Linguistische Aspekte der Übersetzung. In: Wolfram Wilss (Hg.): *Übersetzungswissenschaft*. Darmstadt, S. 189–198.
- **Kohlmayer, Rainer** (1996): Oscar Wilde in Deutschland und Österreich. Untersuchungen zur Rezeption der Komödien und zur Theorie der Bühnenübersetzung. Tübingen.
- **Schadewaldt, Wolfgang** (1963): Das Problem des Übersetzens. In: Hans Joachim Störig (Hg.): *Das Problem des Übersetzens*. Darmstadt, S. 249–267.
- **Schleiermacher, Friedrich** ([1813]1963): Ueber die verschiedenen Methoden des Uebersetzens. In: Hans Joachim Störig (Hg.): *Das Problem des Übersetzens*. Darmstadt, S. 38–70.

Im weiteren Verlauf der Seminare verfestigte sich diese Tendenz und verstärkte sowohl eine rezeptionsästhetische Reflexion des eigenen Erlebens als auch die Explikation eigener Lektüreerfahrungen. Ist dies maßgeblich dadurch zu erklären, dass ein stark philologisch geprägter Diskursverwalter (Heyme) die Diskussion mitleitete? Eventuell, aber hauptsächlich sehe ich darin die Vorstellung von universitärem Studium als einer »Berufsvorbildung« (vgl. Reinmann 2013) bestätigt. Die Studierenden rezipierten gezielt Grundlagentexte, die ihren Blick auf translatorische Vorgänge in möglichst breitem thematischem Sinne schärften, sie wollten jedoch gleichzeitig ihre eigenen anwendungsbezogenen Schwerpunkte setzen und diese nicht vorgegeben bekommen, sie wollten den mediatorischen Habitus in sehr unterschiedlichen Facetten kennenlernen, auch in scheinbar weniger berufsbezogenen

wie z.B. mit Fokus auf ganz konkrete Translationsarbeit im Theater (Untertitelung etc.). So wurde der Umgang mit literarischen Texten zu einer studentischen Schlüsselerfahrung, die durch die theaterbezogenen operativen Texttransformationen intensiviert wurde: Ein Bühnentext ist ebenfalls, wie in translationsphilosophischen Reflexionen oft betont wird, ein entweihtes heiliges Original, dem jedoch weiterhin gedient wird, indem er als konkretisierte Lesart zum Aufführungstext transformiert wird, der sich wiederum in einer anders gearteten, alle Sinne betreffenden Textwahrnehmung auf der Bühne entfaltet.

2.3.2 WS 2009/10 PS Georg Büchners Theater (Dantons Tod)

Den Schwerpunkt dieser Festspiele bildete das Werk Georg Büchners, das im Begleitseminar zu einer grundlegenden literatur- und kulturhistorischen Auseinandersetzung mit den Phänomenen der deutschen Kulturgeschichte führte. Eine wichtige Besonderheit dieses Seminars war die Mehrsprachigkeit, denn konkrete Sprachtransformationen, mehrsprachige bzw. interlinguale Vorgänge eigener Art sowie produktive Verfremdungseffekte erforderten ihre je eigene Beachtung: Heymes *Dantons Tod* ist in Zusammenarbeit mit dem Nationaltheater Zagreb entstanden und wurde in kroatischer Sprache mit deutschen Untertiteln aufgeführt. Die Inszenierung wurde in Zagreb uraufgeführt (Ueding 2009). Obgleich *Dantons Tod* (ähnlich wie Sophokles' *Ödipus*) im Zentrum der Festspiele und somit des Seminars stand, wurden durch das breite Programm unterschiedliche Zugänge zum Gesamtwerk Büchners im Format von Lesungen, Vorträgen, Aufführungen und Oper aufgezeigt:

Tabelle 3: Seminarplan »Georg Büchners Theater«

Gudrun Landgrebe liest Lenz (Corso Film Theater)
Leonce und Lena. Integratives Schauspielprojekt nach dem Lustspiel von Georg Büchner (Corso Film Theater)
Brigitte Horn und Hansgünther Heyme lesen aus Georg Büchner – Eine deutsche Revolution (Corso Film Theater)
Leonce und Lena (Theater im Pfalzbau)
Friedrich Schiller, Vater von Georg Büchner. Vortrag von Jochen Hörisch (Theater im Pfalzbau)
Hansgünther Heyme liest Dantons Tod (Theater im Pfalzbau)
Woyzeck nach Tom Waits, Kathleen Brennan und Robert Wilson (Theater im Pfalzbau)
Dantons Tod (Ko-Produktion mit Nationaltheater Zagreb, Pfalzbau)

Die Mehrsprachigkeit rückte in diesem Seminar neben germanistischen vor allem kulturpolitische und literaturhistorische Themen (Vormärz, Junges Deutschland etc.) in den Vordergrund, daneben allerdings auch translationsphilosophische und anwendungsbezogene Fragen. Man diskutierte darüber, was geschieht, wenn das Werk eines deutschen Dichters in Kroatien von einem deutschen Regisseur inszeniert und die Inszenierung dann in kroatischer Sprache nach Deutschland gebracht wird. Wem gehört (auch fachlich) in diesem Falle der übersetzte Text: der Germanistik, Slavistik, Komparatistik oder Translationswissenschaft? Was definiert eine Translation? Und was wird hier eigentlich übersetzt und von welcher Interpretationsinstanz: dem Regisseur, dem Bühnenbildner oder den Schauspielern? Wie verlief die Translationsarbeit vor Ort? Die deutsche Bühnenfassung ist in der für die Operaufführungen inzwischen gängigen Praxis der Übertitelung fassbar und lesbar, jedoch nicht hörbar gewesen. Was geschieht also durch die akustische Entfremdung der gerade von den Studierenden mit Mühe durch Wochen errungenen Erstlektüre des Büchnerschen Originals? Nimmt man es als Zuschauer noch als einen deutschen Text und Kontext wahr, was auch immer dies bedeuten mag?

Eine andere Facette der möglichen Texttransformationen lag im Entfremdungspotential durch Evokation (nicht-)normativer Körper-Bilder: Bei *Leonce und Lena* besuchte man zwei Gast-Aufführungen: neben einer kanonischen Aufführung mit traditioneller Texttreue auch ein integratives Schauspielprojekt, in dem die Rollen von Schauspielern mit unterschiedlichen körperlichen und geistigen Behinderungen gespielt wurden. So waren auch der Körper und körperbezogene Erwartungshaltungen in die Kommunikationssituation eingebunden, was kein unbekanntes Thema in der Translations- und Kulturwissenschaft ist.

2.3.3 WS 2010/11 Herr des Rings: Wagners Nibelungen

Tabelle 4: Seminarplan »Wagners Frage nach Recht«

Sitzung	Inhalt
1. Sitzung	Einführendes (Organisation, Aufführungstermine etc.)
2. Sitzung	Vorbereitung <i>Rheingold</i>
3. Sitzung	<i>Rheingold</i> und anschließend Teilnahme an Veranstaltungen des Wagner-Tages (Theater im Pfalzbau)
4. Sitzung	Vortrag von Dieter Borchmeyer: <i>Antigone und Brünnhilde oder die Aufhebung des Staates?</i>

5. Sitzung	Nachbereitung <i>Rheingold</i> , Vorbereitung <i>Antigone</i> Anschließend <i>Antigone</i> (Theater im Pfalzbau)
6. Sitzung	Vortrag von Jochen Hörisch: <i>Die Unvernunft der Götter und der Wirtschaft – Wagners Rheingold</i>
7. Sitzung	Nachbereitung <i>Antigone</i> , Vorbereitung <i>Was ihr wollt</i> und <i>Besuch der alten Dame</i>
8. Sitzung	<i>Was ihr wollt</i> (Theater im Pfalzbau)
9. Sitzung	<i>Besuch der alten Dame</i> (Theater im Pfalzbau)
10. Sitzung	Nachbereitung
11. Sitzung	Abschlusssitzung (Besprechung der thematischen und methodischen Vorschläge für Seminararbeiten)

In jenem Jahr sahen wir den Tetralogie-Auftakt – *Rheingold* – (Wagners *Wiegenlied der Welt*) und arbeiteten uns in höchst komplexe politische und ästhetische Diskurse ein:⁴ Die Studierenden mussten Auszüge aus den kunsttheoretischen Schriften Wagners aus dem Züricher Exil lesen, sein Musiktheater als politisierten ästhetisch konzeptualisierten Versuch begreifen, sich von der italienischen Opernhoheit zu emanzipieren, und unter anderem die spätere kulturinstitutionelle Vereinnahmung der Bayreuther Festspiele untersuchen. Diese eher im bildungsbürgerlichen akademischen Diskurs geprägten Themen – Kunst und Ideologie, Märzrevolution, Musiktheater im europäischen Kontext, germanischer Sagenfundus und seine Appropriation – standen im produktiven Kontrast zu Heymes Versuch, gerade in Ludwigshafen, einer Arbeiterstadt, Wagner unmittelbar zu inszenieren:

Das Publikum kennt oft genug die Stücke nicht mehr, hat aber auch kaum verfälschende persönliche Erinnerungen an das Textmaterial. Wir müssen also eine erste Begegnung mit dem Material schaffen, also helfen, dieses kulturelle Erbe zu bewahren. Wir müssen erhalten helfen. (Heyme 2014: 112f.)

Die Hauptschwierigkeit für die Studierenden lag bei diesen Themen folgerichtig eher in interkulturellen und intralingualen, nicht interlingualen, Vermittlungsprozessen: Es ging nicht um eine Übersetzung aus dem Griechischen oder ins Kroatische, stattdessen beherrschten rezeptionsästhetische und gesellschaftskritische, kulturhistorische Aspekte des innerdeutschen Diskurses der letzten 150 Jahre die Diskussionen. Die Rezeption des *Rings* im Heute war hier genauso wichtig wie die Vermittlung des Urtextes.

4 Im WS 2012/13 und WS 2013/14 fanden aus organisatorischen Gründen keine Seminare statt: *Die Walküre*, *Siegfried* und *Götterdämmerung* waren als extracurricularer Besuch mit einer freiwilligen Studierendengruppe konzipiert. Viele Studierende, die im Laufe der vorherigen Jahre an den Seminaren teilgenommen hatten, schlossen sich an.

2.3.4 WS 2014/2015 Gilgamesch auf der deutschen Bühne

Tabelle 5: Seminarplan »Gilgamesch auf der deutschen Bühne«

Sitzung	Inhalt
1. Sitzung	Einführendes (Organisation, Aufführungstermine etc.)
2. Sitzung	<i>Gilgamesch</i> – Entstehung, Übersetzungsgeschichte; gemeinsame Lektüre
3. Sitzung	<i>Gilgamesch</i> – gemeinsame Lektüre, Fassung von Christoph Klimke (Vorbereitung)
4. Sitzung	Vortrag von H. Heyme und Stefan Maul: <i>Das Gilgamesch-Epos und die künstlerische Moderne</i>
5. Sitzung	Christoph Klimke <i>Flussaufwärts zurück. Eine Collage zu Gilgameschs Weg</i>
6. Sitzung	Berichte, Zusammenfassung der Vorträge und Lesungen. Vorbereitung auf die Theateraufführung in Kaiserslautern
7. Sitzung	<i>Gilgamesch</i> von H. Heyme (Pfalztheater Kaiserslautern)
8. Sitzung	<i>Gilgamesch</i> von H. Heyme (Pfalzbau in Ludwigshafen)
9. Sitzung	Nachbereitung
10. Sitzung	Abschlusssitzung (Besprechung der thematischen und methodischen Vorschläge für Seminararbeiten)

Das *Gilgamesch*-Epos, eine in Keilschrift auf Tontafeln niedergeschriebene Textsammlung in sumerischer und akkadischer Sprache, wird zum Teil bis auf das 18. Jahrhundert v. Chr. datiert. Diese übersetzungsgeschichtlich spannende Textsammlung gehört zu den wichtigsten Schlüsseltexten der europäischen Kulturgeschichte: Motive und Stoffe der *Gilgamesch*-Texte sind in literarische Traditionen (Sagen, Märchen, Dramen etc.) vieler Kulturräume eingegangen. Was geschieht, wenn das Epos, das 1891 erstmalig von Alfred Jeremias vollständig ins Deutsche übersetzt wurde, heute neu übersetzt und inszeniert wird?

(Neu-)Übersetzungen sind manifeste Interpretationen der Originaltexte und verweisen auf die Aktualität der Stoffe für den gegenwärtigen Leser. Mit dieser mehrdimensionalen und komplexen Übersetzungsgeschichte (ins Deutsche) beschäftigten wir uns und besuchten Heymes *Gilgamesch*-Aufführung mit 70 Laiendarstellern, welche zum Abschlussprojekt seiner *Pfalzbau*-Intendanz wurde. Der fragmentarische Charakter des Textes, seine mehrsprachige und brüchige Palimpsest-Identität, ebenfalls der durch ihn verzeichnete Übergang von Mündlichkeit zur Schriftlichkeit lieferten in diesem Seminar wichtige Anreize für Diskussionen. Ferner war die Arbeit mit mehreren Urtexten fruchtbar, genauso wie die Frage nach (Neu-)Übersetzungen und ihren Positionierungen in Zeit und Raum als jeweils

anschlussfähiges Kommunikationsangebot und Fragen nach ihrer gleichzeitigen Verschränkung mit wissenschaftlicher philologischer Erkenntnis.⁵

3. Warum Theater? Ein Schlussakt

Viele der von mir aufgeworfenen Fragen waren für die Studierenden in dieser Form neu, ihre Vorstellungen von Sinn und Form und deren Verschränkung mit eigenen Leseerwartungen kamen durch das Erleben gleich der ersten Theateraufführung und nicht via Angelerntes oder theoretisch Angelesenes ins Spiel.

Die Zugänglichkeit und Ambiguität der Texte schienen durch die Bühnenaufführung, sprich durch die multimediale holistische Wahrnehmbarkeit und Erschließbarkeit des Textes, stärker empfunden worden zu sein als bei klassischen Lektüreseminaren, denn sie ließen interpretatorische Grenzen zwischen unterschiedlichen Sprachniveaus der Studierenden und ihrer Bildungsbiografien verschwimmen. Gerade vor Ort im Theater und in gemischten Studierendengruppen ließ sich zwar sehr kontrovers, aber durchaus erkenntnisreich über Translation, über sich selbst als Leser und über die Vermittelbarkeit von Sinn diskutieren, nämlich im Rahmen einer Arbeit an Texten innerhalb des deutschen Kultur- und Sprachraumes, unabhängig davon, ob es sich um eine Übersetzung oder ein Original handelte. Alle Texte sagten stets etwas über die zeitgenössischen *Grenzen des Sagbaren* und somit des *Übersetzbaren* aus und kreisten somit um die Hauptthemen der Germersheimer Germanistik, die ihr vorrangiges Ziel in der Ausbildung von Experten für Deutsches sieht und deshalb im mediatorischen Rahmen zu verorten ist.

Im beschriebenen Lehrveranstaltungstyp wurden also Fragen aus und an die Germanistik gestellt, die neuartige Blickwinkel auf die vielfältigen Verschränkungen von Theater und Translationsdidaktik eröffneten, welche zwar seit jeher zum »Germanistischen« in Germersheim zu gehören scheinen, was mir jedoch erst im Rückblick durch die Beschäftigung mit Konzepten des »Forschendem Lernen« vollends bewusst wurde.

Es handelte sich um *epistemische, kommunikationstheoretische, methodische und didaktische* Erkenntnisse:

5 Zur Vorbereitung sollten die Studierenden im Idealfall die aktuelle Übersetzung des Assyriologen Stefan Maul (Maul 2014) benutzen. Wichtig war die Verwendung einer nach 2003 erschienenen Übersetzung, denn diese basierten auf der bahnbrechenden und den Text erheblich vervollständigenden Edition von Andrew George (George 1999; vgl. Maul 2014: 11). So lernten die Studierenden nebenbei den Umgang mit editionskritischen Ausgaben.

- *epistemisch* sowohl in Bezug auf Sprache, Text als auch auf Translation, Autorschaft, Original, Sinn. Diese Aspekte tangieren das berufsethische (normative) Selbstverständnis und gehören zu den Grundpfeilern einer translatorischen (kultursensiblen) Reflexion, welche nach meiner Einschätzung höchste Relevanz für interkulturelle Germanistiken aufweist, da hier zwangsläufig mediatorische Deutungs- und Handlungskompetenzen vermittelt werden;
- *kommunikationstheoretisch* in Bezug auf Fähigkeiten zur Empathie und zum Hineinversetzen in eine Rolle (auch eine berufsbezogene), die Thematisierung des Gemacht-Seins unterschiedlicher Gesprächskonstellationen, Gesprächsführung und deren kommunikative Folgen, welche fürs Theater übliche Parameter darstellen, aber ebenfalls zentral für zahlreiche translatorische Einsatzbereiche und Settings sind und heute eine translationsdidaktische Anwendung finden (vgl. Bahadır 2010);
- *methodisch* in Bezug auf das Wahrnehmen und Reflektieren von unterschiedlichen Texttransformationen (multimedialer, aber auch intralingualer und interlingualer Art im Sinne von Bühnentext – Aufführungstext – konkrete Aufführung) mit gleichzeitiger theoretischer (begrifflicher) Offenheit. Im Rahmen von unterschiedlichen Lern-Settings führte dies zur Herausbildung einer transdisziplinären Metasprache (Theaterwissenschaft, Germanistik, Translationswissenschaft) und leistete einen Beitrag zur Begriffsbildung, an der Studierende nicht passiv rezeptiv, sondern proaktiv mitarbeiteten;
- und schließlich *didaktisch*, denn die Offenheit des Projekts als Lehrform ermöglichte die Verschränkung und Integration unterschiedlicher Lehrsettings – Seminarsitzung, Aufführung, Probe, Lesungen. Die Studierenden arbeiteten dabei in der Regel alleine, waren jedoch vollkommen frei in der Auswahl ihrer Methoden, Themen und Fragestellungen.

Letzteres kann an der thematischen Vielfalt von Abschluss- und Seminararbeiten veranschaulicht werden; im Folgenden werden zwei Beispiele von Bachelor-Abschlussarbeiten angeführt:

- SS 2009: *Problematik der Theaterübersetzungen am Beispiel von »König Ödipus« von Sophokles in der Inszenierung von Hansgünther Heyme und deren Übersetzung ins Ukrainische* (Anna Wesselowska);
- SS 2012: *Die Frauenfiguren in Richard Wagners Werken »Das Rheingold« und »Die Walküre«* (Patricia Graham). Hier setzte sich die nigerianische Studierende eigenständig mit dem Theater in Verbindung, wertete Aufführungsaufzeichnungen aus und wohnte zusätzlichen Aufführungen bei.

Darüber hinaus wurden ca. 50 Seminararbeiten zu Fragen der Rezeptionsästhetik und Literaturgeschichte, zu Übersetzungsbezogenen Aspekten der Theaterarbeit,

zu Übersetzungsanalysen und zu kulturgeschichtlichen (länderbezogenen) Darstellungen einzelner Theaterformen angefertigt.

Was die öffentliche Verbreitung der Forschungsergebnisse angeht, so entstanden ferner außerhalb des fachbereichsinternen Diskurses mehrere Video-Aufzeichnungen von Gesprächen, in denen das Seminarformat vorgestellt und reflektiert wurde, auch unter Mitwirkung von Studierenden. So bereiteten die Studierenden auf eigenen Wunsch ein Gespräch mit Hansgünther Heyme und dem Leiter des Offenen Kanals Ludwigshafen (Wolfgang Ressmann) über ihre Seminarerfahrungen vor (Heyme 2022). Zudem wurde im Rahmen der Freitagsdolmetschkonferenz, einer festen curricularen Institution am FTSK, ein Gespräch mit Heyme und mir über das Lehrformat geführt und aufgezeichnet.⁶ Im Rahmen der GIG 2019-Tagung in Germersheim (*Übersetzen – Vermitteln – Repräsentieren*, 25.–28.09.2019) fand schließlich eine Lesung mit Hansgünther Heyme statt, bei der rückblickend aus allen Werken, die in den hier dargestellten Seminaren behandelt wurden, rezitiert wurde. Die Lesung wurde ebenfalls vom OK Ludwigshafen produziert und zur Verfügung gestellt (Heyme 2019). Dieses hybride Format einer Lesung und zugleich einer (didaktischen) bzw. akademischen Präsentation der Ergebnisse finde ich umso interessanter, da es gängige Darstellungsmodi aufbricht und intradiskursive Grenzen verwischt.

Die dargestellten Seminare wurden zwar nicht als »Forschendes Lernen« konzipiert, doch liefern sie im kritischen Rückblick aufschlussreiche Anknüpfungspunkte für die gegenwärtige hochschuldidaktische Diskussion. Ohne Kenntnis einschlägiger neuerer didaktischer Wortmeldungen wurden im beschriebenen Lehrveranstaltungstyp der Sache nach oft solche Ziele erreicht, die als Teilziele des von den Sachwaltern der »Bildung durch Wissenschaft« oder des »Forschendes Lernen« ausgegebenen Maximalziels angesehen werden können. Das Ziel der Herstellung und Verbreitung neuen Wissens wurde sicherlich nicht immer erreicht, dennoch wurden wissenschaftlich und beruflich nutzbare Kompetenzen vermittelt, die dieser Zielerreichung dienen. So spielten z.B. (Selbst- und Fremd-)Reflexion sowie Textreflexion (Lesen, Schreiben und Vermitteln von Texten) eine zentrale Rolle, und zwar gerade im Theater, dessen Vielfalt der erlebten und reflektierten Textformen die Frage nach deren Vermittelbarkeit verstärkt ins Bewusstsein rückt. Und sind nicht gerade diese die im Rahmen der *Employability* (s. eingangs zitiertes Motto Pasternaks) geforderten Kompetenzen? Die Studierenden agierten autonom, lernten unterschiedliche fachliche Diskurstraditionen verstehen und

6 Leider konnte die Aufzeichnung nicht mehr im Archiv der FTSK-Videothek gefunden werden. Bei den Freitagskonferenzen werden die Vorträge simultan von den Studierenden gedolmetscht und sind somit einer realen Dolmetschsituation (Dolmetsch-Setting einer Konferenz) nachempfunden.

mitzugestalten, sie lernten das Erleben als Zugang zu Texten zu operationalisieren und ergebnisoffen zu handeln, wobei sie sich souverän in unterschiedlichen akademischen diskursiven Traditionen bewegten (Theaterwissenschaft, Translationswissenschaft, Literaturwissenschaft).

Im Rückblick soll das beschriebene Seminarformat hier nicht verklärt werden, sondern im Gegenteil vorrangig als Plädoyer verstanden werden, universitär gehobenes Lernen als Berufsvorbildung (vgl. Reinmann 2009) zu begreifen und somit den scheinbaren Widerspruch zwischen universalistischer Bildungskonzeption und partikularen berufsbezogenen Kompetenzen aufzulösen. Die hier besprochenen Beispiele liefern den Nachweis, dass Studierende sich in dem disziplinär und didaktisch offenen Format einen unvoreingenommenen und uneingeschränkten Zugang zur Translation im germanistischen Kontext (und darüber hinaus) erarbeiten konnten und die transkulturelle Reflexion als eine integrale Komponente einer jeden mediatorischen Handlung einzusetzen lernten. Gerade angesichts der sich schnell wandelnden translatorischen Berufsfelder ist diese berufshabituelle Flexibilität und Reflexivität unabdingbar und kann sowohl beim Literaturübersetzen als auch beim Dolmetschen im Kulturbetrieb (Theater) sowie in Bereichen des pragmatischen Übersetzens (Fachübersetzen bzw. Fachkommunikation insgesamt) Anwendung finden. Daher hoffe ich sehr, mit diesem Beitrag die Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit kulturellen Phänomenen (hier im germanistischen Kontext) aufgezeigt und Mut gemacht zu haben, an germanistischen Lehrveranstaltungen mit interkulturellen Fragestellungen mitzuarbeiten. Hierzu bedarf es manchmal eben nur einer Bühne.

Schließlich offenbart dieser Rückblick einige seltener thematisierte persönliche Erkenntnisse: Meine Vorstellung von translatorischer Lehre war vor allem am Anfang meiner Lehrlaufbahn stark von der als oberstes Ziel postulierten Anwendungsbezogenheit translatorischer Berufe einerseits und der durch die Reformen angestoßenen Verschulung andererseits geprägt. Jedoch stellte sich sehr schnell die Erkenntnis ein, dass man als Lehrende Studierende für Berufe ausbildet, die es in konkreter Ausgestaltung eventuell noch gar nicht gibt. Dann stellt sich die Frage: Anwendung ja, aber in Bezug auf was? Diese Frage kann durch forschendes Lernen und Lehren beantwortet werden, was man eben nicht nur theoretisch einwandfrei begründen kann, sondern was gerade der Erfolg der dargestellten Lehr-Lernformate beweist. Deshalb kann es sich lohnen, diese Bemühungen fortzusetzen und für Kontinuität zu sorgen. Im diesem Sinne begannen nach Abschluss der geschilderten Seminare mit Hansgünther Heyme Andreas F. Kelletat, Aleksey Tashinsky und meine Person damit, in der Germersheimer Germanistik über mehrere Jahre hinweg (2015–2020) eine Reihe von Seminaren zur historischen Übersetzerforschung anzubieten, in denen Studierende Grundlagenforschung betrieben, indem sie zu unbekannten ÜbersetzerInnen eigene Forschungsprojekte realisierten (Boguna 2016, vgl. auch den Beitrag von Johanna Eufinger im vorliegenden Band). Diese neuen Se-

minare unterschieden sich sowohl thematisch als auch methodisch sehr stark von den Seminaren mit Hansgünther Heyme, schlugen hochschuldidaktisch jedoch die selben Bahnen ein: Forschendes Lehren und Lernen als zentraler Zugang zum Beruf.

Literatur

- Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Jan Assmann/Tonio Hölscher (Hg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt a.M., S. 9–19.
- Bahadır, Şebnem (2010): Dolmetschinszenierungen. Kulturen, Identitäten, Akteure. Berlin.
- Boguna, Julija (2016): Lernt man das Übersetzen durch Übersetzerforschung? Ein GERMERSHEIMER Lehr- und Lernexperiment. In: Andreas F. Kelletat/Aleksey Tashinskiy/Julija Boguna (Hg.): Übersetzerforschung. Neue Beiträge zur Literatur- und Kulturgeschichte des Übersetzens. Berlin, S. 201–214.
- Bopst, Hajo (2023): Stadtführer in wechselhaftem touristischem und pädagogischem Umfeld. (In diesem Band.)
- Eufinger, Johanna (2023): Studentische Übersetzerforschung: Ein Erfahrungsbericht. (In diesem Band.)
- George, Andrew R. (1999): The epic of Gilgamesh. The Babylonian epic poem and other texts in Akkadian and Sumerian; translated and with an introduction by Andrew George. New York.
- Gerheim, Udo (2018): Ideal und Ambivalenz – Herausforderungen für Lehrende im Prozess des Forschenden Lehrens und Lernens. In: Lehmann/Mieg (Hg.), S. 412–429.
- Heidmann, Frank/Klose, Andreas/Vielhaber, Johannes (2018): Erlebbar machen von Forschung für Studierende an Fachhochschulen. In: Lehmann/Mieg (Hg.; 2018), S. 532–553.
- Heyme, Hansgünther (2014): Darum Theater. Hansgünther Heyme. Unter Mitarbeit von Christian Marten-Molnár und Wolfgang Seidl. Ludwigshafen.
- Heyme, Hansgünther (2019): Lesung mit Hansgünther Heyme. OK Ludwigshafen, 07.11.2019; online unter: https://www.youtube.com/watch?v=soScoeNfWDo&ab_channel=OK-TVLudwigshafen [Stand 18.09.2022].
- Heyme, Hansgünther (2022): Hansgünther Heyme: Ödipus 2008 – Diskurs mit Student:innen der Universität Mainz-Germersheim. OK Ludwigshafen, 13.09.2022; online unter: https://www.youtube.com/watch?v=DkSbyuqBDbM&ab_channel=OK-TVLudwigshafen [Stand 18.09.2022].
- Hönig, Hans G. (2011): Übersetzen lernt man nicht durch Übersetzen. Translationswissenschaftliche Aufsätze 1976–2004. Herausgegeben von Susanne Hagemann. Berlin.

- Huber, Ludwig (2004): Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. In: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 13, H. 2, S. 29–49; online unter: DOI: 10.25656/01:16475.
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber/Hellmer/Schneider (Hg.), S. 9–35.
- Huber, Ludwig (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: *Das Hochschulwesen*, H. 1+2, S. 23–29.
- Huber, Ludwig/Hellmer, Julia/Schneider, Friederike (Hg.; 2009): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld.
- Huber, Ludwig/Reinmann, Gabi (2019): *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden.
- Kaduk, Svenja/Lahm, Swantje (2018): »Decoding the Disciplines«: ein Ansatz für forschendes Lehren und Lernen. In: *Lehmann/Mieg (Hg.)*, S. 82–95.
- Kelletat, Andreas F. (2016): VOM DEUTSCHEN LEBEN. Wie sollen Germanisten für einen Arbeitsmarkt ausbilden, den sie nicht kennen? In: *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2014/2015*, S. 35–53; online unter: [https://wort.daad.ru/wort2015/3.Andreas %20F. %20Kelletat_VOM_DEUTSCHEN_LEBEN.pdf](https://wort.daad.ru/wort2015/3.Andreas%20F.%20Kelletat_VOM_DEUTSCHEN_LEBEN.pdf) [Stand: 15.01.2022].
- Lehmann, Judith/Mieg, Harald A. (Hg.; 2018): *Forschendes Lernen. Ein Praxisbuch*. Potsdam.
- Ludwig, Joachim (2011): *Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung*. Potsdam.
- Maul, Stefan M. (2014): *Das Gilgamesch-Epos. Neu übersetzt und kommentiert von Stefan M. Maul*. 6. Auflage. München.
- Müller, Katja (2010): *Forschungsbasierte Lehre*. Potsdam.
- Nieke, Wolfgang/Freytag-Loringhoven, Konstantin von (2014): *Bildung durch Wissenschaft. Skizze einer universitären Wissenschaftsdidaktik im Rahmen des Projektes »KOSMOS – Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen« für eine Vision des Lebenslangen Lernens (LLL) auf universitärem Niveau am Bildungsstandort Rostock*. Rostock.
- Nikula, Henrik (2012): *Der literarische Text – eine Fiktion. Aspekte der ästhetischen Kommunikation durch Sprache*. Tübingen.
- Reinmann, Gabi (2009): Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum Forschenden Lernen mit digitalen Medien. In: Huber/Hellmer/Schneider (Hg.), S. 36–52.
- Ueding, Cornelia (2009): »Dantons Tod« im ehemaligen Kriegsgebiet. 02.12.2009. Deutschlandfunk; online unter: <https://www.deutschlandfunk.de/dantons-tod-im-ehemaligen-kriegsgebiet-100.html> [Stand: 20.09.2022].

- Walter, Stephan (2023): Danke, Kermani – zu Intertextualität und Perspektivenwechsel in der Landeskunde. (In diesem Band.)
- Weidemann, Arne (2010): Lehrforschung und Lehrforschungsprojekte. In: Arne Weidemann/Jürgen Straub/Steffi Nothnagel (Hg.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung: ein Handbuch. Bielefeld, S. 489–522.
- Weiß, Petra/Riewerts, Kerrin (2018): Forschungsnahe Lehren: Von der eigenen Forschungserfahrung zur Vermittlung von Forschungskompetenzen. In: Lehmann/Mieg (Hg.), S. 430–447.
- Wulf, Carmen/Haberstroh, Susanne/Petersen, Maren (Hg.; 2020): Forschendes Lernen. Wiesbaden.

Autorinnen und Autoren

Polina Banman (Dr. phil.) ist als Dozentin an der Nordkaukasischen Föderalen Universität in Stawropol, Russland tätig und lehrt Deutsch als erste und zweite Fremdsprache sowie Kurse zu verschiedenen theoretischen und praktischen Aspekten der Übersetzung am Lehrstuhl für Übersetzungstheorie und -praxis. Schwerpunkte ihrer Forschungsarbeiten sind Übersetzung der Holocaustliteratur und Fachübersetzung.

E-Mail: banman.poly@yandex.ru

Julija Boguna (Dr. phil.) promovierte nach ihrem Übersetzer- und Dolmetscherstudium (Diplom-Übersetzerin, M.A. Konferenzdolmetscherin für Englisch, Russisch und Deutsch) in Interkultureller Germanistik zu einem übersetzungshistorischen Thema mit dem Schwerpunkt auf deutschbaltische Kulturgeschichte in Livland. Seitdem ist sie am Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft am Arbeitsbereich Interkulturelle Germanistik in der Lehre und Forschung tätig. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören deutschbaltische Kulturgeschichte, Translationsgeschichte (18.-20. Jahrhundert), Nationsbildung sowie Exil-Periodika und ihr Verhältnis zur Translation.

E-Mail: boguna@uni-mainz.de

Hajo Bopst (Dr. phil.) ist nach 30 Jahren Tätigkeit im Mittelbau des Fachbereichs Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft (FTSK) Germersheim – Unruheständler, mit Lehraufträgen an den Universitäten Heidelberg und Speyer (und intensiver Kompositionsarbeit am Klavier: Lieder-Jazz). Vorangegangen war ein Studium in Germanistik, Romanistik und Deutsch als Fremdsprache an den Universitäten Regensburg, Montpellier und München. Promotion bei Harald Weinrich. DAAD-Lektorat und Lehrtätigkeit an den Universitäten Bordeaux und Strasbourg. Veröffentlichungen im Spannungsfeld zwischen den Eckpunkten DaF – Linguistik – Translation – Tourismus. Gastdozenturen und Vorträge in Europa, Südamerika und Afrika.

E-Mail: hajo.bopst@t-online.de

Johanna Domokos (Dr. habil.) ist Literaturwissenschaftlerin, Dichterin, Herausgeberin und associate professor am Institut für Theaterwissenschaft der Károli Gáspár Universität in Budapest sowie Dozentin am Fachsprachenzentrum der Universität Bielefeld. Neben der Übersetzung finnischer und samischer Literatur ins Ungarische übersetzt sie zusammen mit Christine Schlosser und der Gruppe Bie auch ins Deutsche und Englische. Neben vier eigenen Monographien zur samischen Literatur und über einhundert Aufsätzen zur literarischen Mehrsprachigkeit hat sie über zwanzig Bände zur nordeuropäischen Literatur herausgegeben. 2022 erhielt sie zusammen mit Jennifer Kwon Dobbs den Leif and Inger Sjöberg Award für die Übersetzung von Niillas Holmbergs Juolgevuodđu (2018) ins Englische (Underfoot, 2022). E-Mail: johanna.domokos@uni-bielefeld.de

Johanna Eufinger (M.A.) ist Sprachlehrerin in der Erwachsenenbildung und Museumsmitarbeiterin von De Wereld van Kina: De Tuin in Gent, Belgien. Sie absolvierte den Master Translation am Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Universität Mainz in Germersheim und war nach ihrem Studium 2020–2021 als DAAD-Assistentin an der Høgskole i Østfold in Halden, Norwegen tätig. Danach war sie kurzzeitig wissenschaftliche Mitarbeiterin des translationshistorischen Projekts *Exil:Trans*. Ihre Interessengebiete sind Fremdsprachendidaktik und historische Übersetzerforschung. E-Mail: johanna.eufinger@gmail.com

Friederike Heinz (M.A.) lehrt und forscht derzeit im Studiengang Germanistik und Interkulturalität an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit, DaF/DaZ-Didaktik und Gesprächsforschung. Sie studierte Afrikawissenschaften, Deutsch als Fremdsprache und Erziehungswissenschaften an der Humboldt Universität zu Berlin und an der Technischen Universität Berlin. Von 2014 bis 2019 war sie als DAAD-Lektorin an der Universität Abomey-Calavi in Benin tätig. E-Mail: friederike.heinz@ph-gmuend.de

Veronika Elisabeth Künkel (Dr. phil.) ist Habilitandin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Interkulturelle Germanistik der Universität Bayreuth. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der kulturwissenschaftlich-interkulturellen Linguistik, der Mehrsprachigkeits- und Interkulturalitätsforschung und der Kulturvermittlung im DaF-Unterricht. E-Mail: Veronika.Kuenkel@uni-bayreuth.de

Izabella Nyári (B.A., M.A., M.A.) ist derzeit Doktorandin und Lehrbeauftragte am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien und externe Lehrbeauftragte an der Technischen und Wirtschaftswissenschaftlichen Universität Buda-

pest. Sie ist freiberufliche Übersetzerin und Dolmetscherin für die Sprachen Ungarisch, Deutsch und Italienisch, ihre Schwerpunkte in Lehre und Forschung sind ungarische Kultur und Kommunikation, transkulturelle Kommunikation, Translationsgeschichte und ÜbersetzerInnenforschung. Sie ist seit 2008 freiwillige Mitarbeiterin der Zachor-Stiftung in Budapest.

E-Mail: izabella.nyari@univie.ac.at

Ewald Reuter (Prof. Dr.) ist emeritierter Lehrstuhlinhaber für Deutsche Sprache und Kultur an der Universität Tampere in Finnland. Von 1997–2012 war er wissenschaftlicher Leiter des Nebenfachstudiengangs Intercultural Communication Studies an der Universität Tampere, von 2003–2011 Chefredakteur der Publikationsreihe Tampere Studies in Language, Translation and Culture (Tampere University Press) und von 2012–2017 Vorsitzender des Finnischen DAAD-Alumni-Vereins. Seine Schwerpunkte in Lehre und Forschung sind Deutsch als Fremdsprache, Gesprächs- und Textlinguistik, angewandte Linguistik, interkulturelle Wissenschafts- und Wirtschaftskommunikation sowie finnisch-deutsche Kulturbeziehungen. Näheres unter: www.ewaldreuter.com

E-Mail: ewald.reuter@tuni.fi

Gesine Lenore Schiewer (Dr. habil) ist Lehrstuhlinhaberin für Interkulturelle Germanistik an der Universität Bayreuth. Sie ist Präsidentin der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik, 1. Vorsitzende des Instituts für Internationale Kommunikation und auswärtige Kulturarbeit e.V. (IIK Bayreuth) und Direktorin des Internationalen Forschungszentrums Chamisso (IFC). Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören Interkulturelle Linguistik, Interkulturelle Literaturwissenschaft und Emotions- und Konfliktforschung.

E-Mail: gesine.schiewer@uni-bayreuth.de

Stephan Walter (Dr. phil, Diplom-Dolmetscher für Deutsch, Russisch und Spanisch) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Arbeitsbereichen Interkulturelle Germanistik sowie Russisch des Fachbereichs Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim. Seine Schwerpunkte in der Lehre sind Fachübersetzen, Dolmetschen und Politik und Zeitgeschichte für Deutsch als Fremdsprache. Forschungsinteressen sind Translationsdidaktik und interkulturelle Landeskunde. Näheres unter <https://personen.uni-mainz.de/public/person/2066>

E-Mail: walters@uni-mainz.de

Wiebke Röben de Alencar Xavier ist assoziierte Professorin für deutsche Sprache und Literatur an der Fakultät für moderne Fremdsprachen und Literaturen der Bundesuniversität Rio Grande do Norte in Natal, Brasilien. Ihre Forschungsschwer-

punkte sind Germanistik sowie Studien zu transatlantischen Kulturtransfers und Übersetzungen im 18. und 19. Jahrhundert. Für Informationen über Veröffentlichungen online unter: <https://orcid.org/0000-0003-3291-5451>
E-Mail: wiebke.xavier@ufrn.br

Literaturwissenschaft



Julika Griem

Szenen des Lesens

Schauplätze einer gesellschaftlichen Selbstverständigung

2021, 128 S., Klappbroschur

15,00 € (DE), 978-3-8376-5879-8

E-Book:

PDF: 12,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5879-2



Klaus Benesch

Mythos Lesen

**Buchkultur und Geisteswissenschaften
im Informationszeitalter**

2021, 96 S., Klappbroschur

15,00 € (DE), 978-3-8376-5655-8

E-Book:

PDF: 12,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5655-2



Werner Sollors

Schrift in bildender Kunst

Von ägyptischen Schreibern zu lesenden Madonnen

2020, 150 S., kart.,

14 Farabbildungen, 5 SW-Abbildungen

16,50 € (DE), 978-3-8376-5298-7

E-Book:

PDF: 14,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5298-1

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Literaturwissenschaft



Elias Kreuzmair, Magdalena Pflock, Eckhard Schumacher (Hg.)
**Feeds, Tweets & Timelines –
Schreibweisen der Gegenwart
in Sozialen Medien**

September 2022, 264 S., kart.,
27 SW-Abbildungen, 13 Farbabbildungen
39,00 € (DE), 978-3-8376-6385-3
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-6385-7



Renate Lachmann
Rhetorik und Wissenspoetik
Studien zu Texten von Athanasius Kircher
bis Miljenko Jergovic

Februar 2022, 478 S., kart.,
36 SW-Abbildungen, 5 Farbabbildungen
45,00 € (DE), 978-3-8376-6118-7
E-Book:
PDF: 44,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-6118-1



Wilhelm Amann, Till Dembeck, Dieter Heimböckel, Georg Mein,
Gesine Lenore Schiewer, Heinz Sieburg (Hg.)
Zeitschrift für interkulturelle Germanistik
13. Jahrgang, 2022, Heft 1

August 2022, 192 S., kart., 1 Farbabbildung
12,80 € (DE), 978-3-8376-5900-9
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5900-3

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**