

# GFL



*German as a foreign language*

**Interkulturelles Mitteln als methodischer Teil einer  
interkulturellen Literaturdidaktik.**

**Reiseberichte als Textgrundlage eines kultur-  
konfrontativen Fremdsprachenunterrichts**

Uwe Sieben, Karlsruhe

## **Interkulturelles Mitteln als methodischer Teil einer interkulturellen Literaturdidaktik. Reiseberichte als Textgrundlage eines kulturkonfrontativen Fremdsprachenunterrichts**

Uwe Sieben

Der Beitrag bezieht sich auf meine fünfjährige Arbeit als Lektor des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) in der Türkei. Der Unterricht mit jungen Türkinnen und Türken, die in Deutschland aufgewachsen waren und in das Land ihrer Eltern zurückgekehrt sind, gab häufig Anlass zu inter - wie intrakulturellen Betrachtungen. Eine germanistische Ausbildung, die sich nicht in einer späteren beruflichen Tätigkeit konkretisiert, hat sicherlich eines ihrer wichtigsten Ziel verfehlt. Rückkehrerstudenten, die Deutsch als Fremdsprache studieren und sich mit beiden Kulturen, der deutschen wie der türkischen, wissenschaftlich befassen, könnten hervorragende Dolmetscher und Mittler werden, zumal der Dialog zwischen westlicher und islamisch-orientalischer Welt ein hervortretendes Problem unserer Zeit darstellt. Diese Einstellung versuchte ich auf unserem Bayreuther Symposium "Dolmetschen als Prozess interkulturellen Mitteln" im Sommer 1993 zu verdeutlichen. Ich schildere zahlreiche Beispiele aus dem Sprach- und Literaturunterricht, anhand derer wir versucht haben, uns für kulturspezifische Fragen zu sensibilisieren und mögliche Konflikte forschend, kooperativ und konstruktiv auszutragen. Ausgangspunkt bildeten die Texte der im Anhang erwähnten unveröffentlichten Anthologie, die, inshallah, der einst ein kleines Lehrwerk der interkulturellen Sprach- und Literaturdidaktik werden soll.

### **Von falscher Bescheidenheit und geschicktem Lavieren...**

Haschi-Aly, der Gouverneur des ausgedehnten Sandschaks von Konieh, ein Pascha vom alten Schlage, hatte mich sehr freundlich empfangen und mir den Konak des Musselims zur Wohnung angewiesen, der ohne Vergleich besser logiert war als Se. Exzellenz in ihrem Seraj aus Lehm; er wünschte, dass ich die Reise nach dem Külek-Bogas in Begleitung Ejub-Paschas, des Zivilgouverneurs der Provinz, machen sollte, und ich musste deshalb ein paar Tage in Konieh verweilen; zum Abschied schickte der alte Herr mir vier Beutel durch seinen armenischen Bankier. Da wir nun Geldgeschenke nicht annehmen, so bat ich diesen, meinen Dank und die Summe an den Pascha zurückzutragen. Der Bankier fand das sehr schön, bat aber doch, einen anderen mit der Kommission zu beehren, da er seine Fußsohlen viel zu lieb habe, als dass er dem Pascha so etwas vorschlagen könne; dieser werde von solcher Prozedur nichts begreifen, als dass die Summe mir zu gering gewesen wäre. Sprach ich nun selber mit dem Pascha, so würde es mir schwer geworden sein, ihm begreiflich zu machen, weshalb ein Franke zwar wohl eine Dose oder eine Uhr für 200 Gulden, 200 Gulden aber nicht annehmen könne; sprach ich nicht mit ihm, so steckte der Bankier das Geld ruhig ein und setzte es dem Bassen auf die Rechnung. Unter diesen Umständen nahm ich das Geschenk an, bedankte mich schön und ließ es sofort unter meinen Dragoman, den Tschausch und den Tataren verteilen; die Umstehenden fanden dies sehr großmütig und besonders sehr töricht, aber sie wussten schon, dass die Franken alle etwas "delih" oder närrisch sind. (von Moltke 1984: 287)

Die Szene spielte sich im Jahre 1838 im osmanischen Konya (Konieh) ab. Auf Befehl des preußischen Königs hielt sich der 38-jährige Offizier Helmuth von Moltke vier Jahre als Instrukteur des türkischen Heeres im Osmanischen Reich auf. In seinem Reisebericht "Unter dem Halbmond" hat Moltke seine Erlebnisse aus dieser Zeit für die Nachwelt festgehalten. Die Lektüre der in Briefform verfassten Schilderungen vermittelt den Lesern ein authentisches Bild des Alltags der osmanischen Türkei und der Mentalität ihrer Menschen. Neben aufschlussreichen ethnologischen und politisch-historischen Aspekten stellen die Aufzeichnungen in sprachlicher Hinsicht eine besondere Herausforderung dar, da der Leser nicht umhinkommt, sich mit antiquierter Ausdrucksweise und spezifischer (osmanischer) Terminologie auseinander zu setzen. Aber gerade das macht einen eigentümlichen Reiz des Buches aus.

Der (auf den ersten Blick triviale) Konflikt, in dem sich der preußische Offizier in obiger Szene befindet, ist sowohl kulturspezifisch als auch psychologisch beachtenswert. Der osmanische General (Pascha) möchte Moltke für die Verdienste danken, indem er ihm indirekt über seinen armenischen Bankier eine größere Geldsumme zukommen lässt. Die osmanische Sitte, gute Leistungen durch Geldgeschenke zu honorieren und das Berufsethos des preußischen Offiziers stehen in einem unüberbrückbaren Spannungsverhältnis. Der armenische Bankier, Bote und Mittler der Angelegenheit, ist sich über die kulturellen Implikationen im Klaren und steht vor einem unlösbaren Konflikt: Die Verweigerung des Geschenks würde vom Pascha keineswegs als Bescheidenheit des Beschenkten ausgelegt, sondern als diskreter Hinweis, dass jenem die Summe zu gering ist.

Offensichtlich lässt sich das Dilemma nicht entwirren. Die Verärgerung des Gönners würde sich gegen den Bankier selbst richten. Seine Dienste als Finanzfachmann werden zwar geschätzt, aber seine unterschiedliche religiöse und ethnische Zugehörigkeit machen ihn eher verdächtig. Um der sicheren Bestrafung zu entgehen, würde er das Geld eher selbst einstecken. Als guter Psychologe und Menschenkenner hat Moltke Verständnis für die Lage des Bankiers, andererseits weiß er jedoch auch, dass er selbst seinem Gönner die Gründe für die Zurückweisung nicht wird einsichtig machen können. Trotzdem zieht sich der Preuße geschickt aus der Affäre, indem er die Geldsumme an den Dolmetscher (Dragoman), den Reiseleiter (Tschausch) und die tatarischen Soldaten verteilt. Freilich schließt diese Lösung mit ein, dass Moltke wieder einmal mehr von seinen moslemischen Begleitern für nicht ganz zurechnungsfähig gehalten wird, ein Urteil, das gemeinhin alle Europäer (Franken) trifft.

Zwischen den Erlebnissen und Erfahrungen des preußischen Heeresinstruktors und der heutigen Zeit liegen bereits eineinhalb Jahrhunderte. Dennoch lässt sich das Muster eines solchen kulturbedingten Konfliktes auch auf die heutige Situation übertragen. Bekanntlich sind die auch die aktuellen deutsch-türkischen Beziehungen auf wirtschaftlicher und diplomatischer Ebene und im alltäglichen Zusammenleben durch ähnliche oder vergleichbare Ereignisse gekennzeichnet.

Das obige Beispiel zeigt, dass für die Vermittlung unterschiedlicher Wertmaßstäbe und die Auflösung interkultureller Verkennungen und Krisen nicht allein sprachmittlende Fähigkeiten notwendig sind, sondern dass daneben die psychologische und emotionale Einfühlung in die Eigenheiten fremder Zivilisationen eine grundsätzliche Voraussetzung bildet. Insofern konnte Moltke allen Seiten gerecht werden und den Zwiespalt diplomatisch geschickt und ganz ohne sprachliche Interventionen und Erläuterungen lösen.

Eine vergleichbare Episode aus der gleichen Epoche schildert James Morier in seinem orientalischen Schelmenroman "Die Abenteuer des Hadji Baba", dessen Kulisse das Persien des frühen 19. Jahrhunderts bildet. Erzähler und Hauptperson des Romans ist der Barbiersohn Hadji Baba, dessen amüsante Abenteuer ein farbenfrohes Bild jener Zeit und orientalischer Mentalität vermitteln. Im 77. Kapitel der Geschichte erfahren wir von den Verwicklungen, welche naturgemäß bei dem Empfang eines "fränkischen" (= europäischen) Gesandten (osmanisch: "Eltschi") am Hof des Schahs entstehen können. Mit Initiative und Geschick steht ein kundiger Dolmetscher dem arglosen Engländer bei und verhindert so das Schlimmste:

Die Rede, welche der Eltschi bei dieser Gelegenheit hielt, war ganz im Geiste des Volkes, das er vorstellte, das heißt, einfach, ungesucht, weder mehr noch weniger als die Wahrheit, so wie ein Kameltreiber mit einem Maultiertreiber sprechen würde; und ohne die Schlaueit des Dolmetschers wäre unser Schah weder bei seinem Titel als König der Könige noch als Qebleh des Weltalls angedet worden. (Morier 1981: 530)

### **Dragoman – ein vielseitiges Berufsbild...**

Die Beziehungen zwischen der osmanischen "Hohen Pforte" und dem Deutschen Kaiserreich waren stets von sehr enger und besonderer Natur, so dass naturgemäß ein beträchtlicher Bedarf an Übersetzungs- und Dolmetscherleistungen bestand (Palmer 1992). Diese Aufgabe erfüllten so genannte Dragomane (vom Arabischen tarschuman = Übersetzer), die eigens für ihren Dienst in orientalischen Ländern ausgebildet wurden. Die Aufgabe eines Dragomans bestand dabei keineswegs allein im wortwörtlichen Dolmetschen zwischen zwei Parteien. Er

hatte vielmehr die Pflicht, Merkmale der höfischen Etikette wie Begrüßungs- und Kleidungsregeln, sitten- und kulturspezifische Eigenheiten sowie politisch-historische Gegebenheiten bei seiner Mittlertätigkeit zu berücksichtigen. Zahlreiche Hinweise und Berichte bestätigen, dass die Aufgaben der Dolmetscher im Orient somit weit über das bloße Übersetzen hinausgingen, und daher lautet die lexikalische Definition dieses Berufsstandes kennzeichnend "orientalischer Dolmetscher, Übersetzer und Reiseleiter".

Somit musste ein Dragoman, der neben seinen Sprachkenntnissen eine umfassende intra- und interkulturelle Kompetenz als Dienstleistung mit einbrachte, als eigenständige Partei im Kommunikationsprozess angesehen werden. Dies war nicht immer nur von Vorteil, denn Moltkes Berichte belegen, dass er gelegentlich in besonders diskreten und heiklen Angelegenheiten auf die Dienste eines Dragomans verzichtete. Andererseits mangelt es auch nicht an Hinweisen auf die äußerst nützlichen Interventionen der Dolmetscher, wenn die deutschen Instrukteure Gefahr liefen, unverzeihliche "faux pas" zu begehen.

Auch heute noch sind die deutsch-türkischen Beziehungen von besonderer Natur, weniger aus militärischen Notwendigkeiten als wegen der intensiven wirtschaftlicher Verbindungen und nicht zuletzt durch annähernd zwei Millionen türkischer Bürger, denen die Bundesrepublik Deutschland zu zweiten Heimat geworden ist. Auf politischem Gebiet und diplomatischem Parkett manifestieren sich aber immer wieder aktuelle Unstimmigkeiten und Missverständnisse, welche uns die Unerlässlichkeit eines "dragomanischen Mittels" zwischen Vertretern beider Kulturen vor Augen führt. Ein Beispiel zur Verdeutlichung: Wenn man den Berichten amüsiertes Beobachter des deutschen Staatsbesuchs in der Türkei im Jahre 1993 Glauben schenken darf, begingen hochrangige Delegationsteilnehmer gegenüber den türkischen Gastgebern die unbedachte Taktlosigkeit, Parallelen zu einem Staatsbesuch in Bulgarien zu ziehen und ihre Eindrücke von türkischen Zuständen denen bulgarischer gleichzustellen. Dem Wissen der Dolmetscher um die wechselvolle Geschichte der beiden Länder und die bis heute belasteten türkisch-bulgarischen Beziehungen ist es zu verdanken, dass diese ominösen Bekundungen nicht übersetzt wurden und die Eintracht von Gästen und Gastgebern keinen Schiffbruch erlitt.

Wenn wir Dolmetschen als komplexen, komplizierten Prozess interkulturellen Mittels begreifen, stellt sich neben Überlegungen zu den technisch-methodischen Aspekten der Dolmetscherausbildung insbesondere die Frage, auf welchem Wege und mit welchen Mitteln die unentbehrliche interkulturelle Kompetenz und Handlungsfähigkeit vermittelt und erworben

werden kann. Oder noch fundamentaler: Welche Menschen eignen sich für Tätigkeiten, bei denen neben den technischen Aspekten auch die Fähigkeit zur Empathie eine wesentliche Rolle spielt? Ethnologie, Kulturanthropologie und letztlich der Forschungsansatz einer interkulturellen Germanistik dürften inzwischen außer Frage stehen lassen, dass einer Beschäftigung mit Fremdkulturen die Analyse der eigenen Kultur vorausgehen muss bzw. dass entsprechende Untersuchungen parallelen und komplementären Charakter haben (vgl. Nayhauss, o.J.).

### **Deutschländer, deutsche Türken, türkische Deutsche...**

Die augenfälligsten Fremdkulturen im deutschen Alltag bilden die ausländischen Arbeitnehmer und ihre Familien. Die Arbeitsmigration aus Ländern des Mittelmeerraums in die Bundesrepublik Deutschland nahm in den 60er-Jahren ihren Anfang. Trotz Anwerbestopp und verschiedenen finanziellen Kompensationsmaßnahmen, durch die ausländische Arbeitnehmer und ihre Familien zur Rückkehr in die Heimat bewegt werden sollten, haben sich in Deutschland nennenswerte italienische, griechische, jugoslawische und vor allem türkische Minderheiten etabliert. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, wächst die jüngste Generation dieser Volksgruppen ganz selbstverständlich mit Deutschen und wie Deutsche auf und fühlt sich in beiden Kulturen gleichermaßen zu Hause. Eine stetig wachsende Zahl von Einbürgerungsanträgen drückt den Willen der dritten Generation von Einwanderern aus, sich in die deutsche Gesellschaft zu integrieren und hier die Zukunft aufzubauen. Parallel dazu und von der deutschen Öffentlichkeit jedoch weitgehend unbemerkt ist eine beträchtliche Anzahl ehemaliger Arbeitsmigranten in ihre Heimat zurückgekehrt. Es handelt sich meist um Familien, deren jüngere Mitglieder durch Zweisprachigkeit und die Erfahrungen kultureller Vielfalt (und Zerrissenheit!) geprägt sind (Sieben 1994a). Es bleibt zu prüfen, ob sie notwendige charakterliche und mentale Voraussetzungen für eine Ausbildung zu interkulturellen Mittlern besitzen.

Die dieser Betrachtung zugrunde liegenden Erfahrungen beziehen sich vornehmlich auf die Situation von türkischen Studierenden der Germanistik, die ihre Kindheit und Jugend in der Bundesrepublik verbracht haben und zumeist Mitte der achtziger Jahre in die Türkei zurückgekehrt sind. Zu den Erfahrungen in Deutschland kommen langjährige Einblicke in die Gesellschaft und Kultur des elterlichen Heimatlandes. Die türkischen Jugendlichen bilden dabei zwar eine besonders charakteristische und exemplarische Gruppe, dennoch sind sie kein Sonderfall: Mit einigen Modifikationen und Ergänzungen können die Beobachtungen ebenso

für jugendliche griechische Rückkehrer gelten. Insofern unterscheidet sich die Lage an griechischen und türkischen Deutschabteilungen nur graduell. Fragen der persönlichen Identität, Sprach- und Integrationsprobleme sowie Alltagskonflikte in der Gesellschaft des Herkunftslandes der Eltern werden ungeachtet ihrer Brisanz und Relevanz im Folgenden weitestgehend ausgeklammert, denn es soll in erster Linie darum gehen, die Potenzen von Bilingualität und Bikulturalität der dritten Einwanderergeneration im Hinblick auf interkulturelle Dialogfähigkeit und sprachmittelnde Tätigkeiten einzuschätzen und zu fördern.

Bezeichnenderweise werden Bilingualität und mehrkulturelle Sozialisationserfahrungen nur von einzelnen Betroffenen als persönlichkeitsbereichernd empfunden. Die Vernachlässigung oder das gänzliche Fehlen eines muttersprachlichen Unterrichts im Rahmen der deutschen Schulausbildung haben bei den meisten türkischen Jugendlichen dazu geführt, dass die Sprache der Eltern nur mangelhaft beherrscht wird. Anders zeigt sich die Situation der jungen Griechen: Offenbar legen griechische Familien mehr Wert auf die zweisprachige Bildung ihrer Kinder. Rückblickend ist es kaum begreiflich, dass man in Deutschland im Primar- und Sekundarunterricht die Vermittlung der Migrantensprachen, namentlich des Türkischen, sträflich vernachlässigt hat oder den Sprachunterricht fragwürdigen Koranschulen überließ, deren Zielsetzungen aus westlicher Sicht einer freien Entfaltung des Individuums entgegenstehen.

Zu den muttersprachlichen Defiziten, welche den Integrationsprozess in die Heimat der Eltern verlängern und erschweren, kommt das diffuse Gefühl einer (nicht gewollten) Bikulturalität, die der persönlichen Entwicklung eher im Wege steht. Zutreffender wäre es daher, von "Ambikulturalität" zu sprechen. Die pädagogisch-didaktische Herausforderung besteht demnach einerseits darin, sowohl im Deutschen als auch im Türkischen sprachliche Defizite abzubauen und andererseits im Individuum ein positives Bewusstsein von mehrkultureller Prägung zu vermitteln. Dass diese Absicht auf dem Hintergrund einer universitären Ausbildung aufgrund fehlenden Problembewusstseins, eingeschränkter Mittel und zeitlicher Beschränkungen im größten Teil der Fälle ein Wunschbild bleiben muss, schließt den Erfolg im Einzelfall nicht aus: Einige Deutschabteilungen türkischer Universitäten haben den internationalen Bedarf an Sprach- und Kulturmittlern erkannt und stellen sich in ihren curricularen Planungen auf diesen Markt ein, nicht zuletzt, um die Berufschancen ihrer Absolventinnen und Absolventen über Tätigkeiten in der Tourismusbranche hinaus zu erhöhen.

Theoretisch verfügt die Zielgruppe der studierenden Rückkehrer über elementare Voraussetzungen und Fähigkeiten für eine mögliche Mittlertätigkeit zwischen den Kulturen: Mehrsprachigkeit, kulturelle Kompetenz und praktische Erfahrungen aus beiden Lebenswelten. Oder vorsichtiger ausgedrückt, um eine Idealisierung zu vermeiden: Die Kinder der Arbeitsmigranten sind infolge ihrer speziellen Sozialisation besonders sensibilisierbar für Fragen der kulturellen und persönlichen Identität und insofern interessiert an entsprechenden Fragestellungen. Als Lehrende wie als Forschende sollten wir von der Existenz dieses Personenkreises profitieren.

### **Zwei Melonen in einer Hand ...**

Ein orientalisches Sprichwort besagt, dass man nicht zwei Melonen in einer Hand tragen könne, eine Weisheit, die auf den Sprachbereich wohl nicht ganz zutrifft. Sprachliche Mittlertätigkeiten sind den ehemaligen "Gastarbeiterkindern" nicht unbekannt. Während die Eltern das Deutsche meist nur rudimentär beherrschten, waren die Kinder durch Kindergarten, Schule und deutsche Spielkameraden mit der deutschen Sprache und Umwelt bestens vertraut. In allen Städten mit türkischem Einwohneranteil sind dolmetschende Kinder auf Behörden, beim Arztbesuch, beim Elternsprechtag in der Schule oder bei Verkaufsgesprächen in den Geschäften ein gewohntes Bild. Dolmetschen und Übersetzen erfolgt häufig in einer eigentümlichen, gemischtsprachigen Ausdrucksweise, was dem Erfolg der pragmatischen Informationsübermittlung jedoch kaum Abbruch zu tun scheint. Reges "code switching", Sprachmischung und charakteristische Interferenzen zwischen dem Türkischen und Deutschen deuten auf das Phänomen einer permanenten mentalen Übersetzungstätigkeit. Die konkreten Äußerungen von solchem Sprachgefühl und sprachlichem Denken nehmen mitunter kuriose Zwitterformen an. So kündigten Studenten mit den Worten "Dil tarihinde Kaffee und Kuchen varmis" an, dass es im Sprachgeschichtsunterricht etwas zwangloser zugehen und nach deutscher Sitte Kaffee gereicht wird. Typisch sind auch Entlehnungen aus der Fachlexik: "Dein Ikamet bekommst du auf dem Emniyetmüdürlügün'de" bedeutet, dass die Aufenthaltsgenehmigung von der Ausländerpolizei erteilt wird. Der Vermerk auf einem Brief "zu Hendende" ist eine deutsch-türkische Verballhornung aus "zu Händen" und "Dikkatine", was das Gleiche ausdrückt und die Verstehensleistung des Zuhörers auf eine harte Probe stellt. Eine wahre Fundgrube solcher Interferenzen und Sprachmischungen findet sich bei Tekinay (1987).

Die Zugehörigkeit der Idiome zu verschiedenen Sprachfamilien erschwert das Mitteln zwischen Deutsch und Türkisch erheblich. Als ural-altaische Sprache ist das Türkische ein Paradebeispiel für die Gruppe der agglutinierenden Sprachen. Unter linguistischen Gesichtspunkten ergeben sich für das Dolmetschen grundlegende Schwierigkeiten durch die Endstellung des Verbs und das Fehlen von Nebensätzen, die im Türkischen gewöhnlich durch lange, komplizierte Partizipialkonstruktionen ausgedrückt werden. Deutsche Schachtelsätze und die Komplexität und Unübersichtlichkeit der syntaktischen Konstruktionen im Türkischen führen gezwungenermaßen zu einer deutlichen Verzögerung im Mittlungsprozess vom Türkischen in das Deutsche bzw. lassen das simultane Dolmetschen weitgehend unmöglich werden.

Ein weiterer Aspekt für Probleme des Dolmetschens und Übersetzens aus dem Türkischen und in das Türkische ist die Existenz verschiedener Sprachregister und einer entsprechenden antiquierten und modernen Lexik. Ein bemerkenswertes Datum für die Entwicklung der modernen türkischen Standardsprache war die Sprachreform im Jahre 1928. Im Zuge tiefgreifender politischer und sozialer Reformen des Staatsgründers Kemal Atatürk, welche die Türkei als Erbin des zerfallenen Osmanischen Reichs den westlichen Demokratien angleichen sollten, wurde auf dem Wege einer staatlich institutionalisierten Sprachlenkung das osmanische Türkisch durch das so genannte "Reintürkisch" (Öztürkçe) ersetzt. Die konsequente Sprachpolitik, getragen durch eine der Académie Française vergleichbare und dem Purismus verpflichtete Sprachgesellschaft (Türk Dil Kurumu), orientierte sich historisch an den Turksprachen und der ursprünglichen Volkssprache. Von einem Tag auf den anderen wurde das Türkische mit lateinischen Buchstaben geschrieben und die zahlreichen Wörter und Begriffe persischen und arabischen Ursprungs durch "reintürkische" Ausdrücke oder durch Termini aus den europäischen Sprachen ersetzt. Obschon der Prozess einer Europäisierung mit aller Entschiedenheit vorangetrieben wurde, sind heute noch die unterschiedlichen idiomatischen Strömungen auszumachen. Das Türkisch der Ämter und Institutionen ist weiterhin überwiegend durch Arabismen und Begriffe persischer Provenienz geprägt, die der allgemeinen Bevölkerung oft unverständlich bleiben. Das gilt zweifelsohne ebenso für die eine oder andere moderne Entlehnung aus den europäischen Sprachen.

Bei der Verwendung des antiquierten, vormals osmanischen Türkisch oder des "gereinigten" Türkisch kommt ein ideologisches Moment hinzu: Die Wahl des einen oder des anderen Registers hat politischen Signalcharakter und kennzeichnet, vereinfacht ausgedrückt, die Zugehörigkeit der Sprecher zum konservativen oder zum republikanischen Lager. Im Zuge des

wachsenden Islamismus spielt dieses Sprachphänomen eine bedeutende Rolle. Es liegt auf der Hand, dass aufgrund soziologisch-politischer Implikationen das Dolmetschen und Übersetzen vom Deutschen ins Türkische weltanschaulichen Charakter gewinnt und zu einer heiklen Angelegenheit werden kann.

Harmloser, wenn auch nicht weniger interessant nimmt sich das Problem der Übertragung typischer Wendungen und Höflichkeitsfloskeln vom Türkischen ins Deutsche aus. Manchmal finden sich im Deutschen keine adäquaten Entsprechungen, die unmittelbare wörtliche Übertragung wirkt unangebracht oder missverständlich, häufig auch veraltet oder irgendwie "barock". Zu diesen Wendungen gehören Anredeformen aus dem Schul- und Universitätsbereich wie "Hocam" (Mein Lehrer), Floskeln wie "Kolay gelsin" (Es möge dir leicht fallen), wenn man einen Bekannten bei einer körperlichen Tätigkeit antrifft. "Geçmiş olsun" (Gute Besserung) und "Affiyet olsun" (etwa: Wohl bekomm's oder Guten Appetit) werden für deutsche Vorstellungen fast inflationär verwendet, sie sind aber für den gewohnten, geordneten Verlauf eines türkischen Gesprächs unabdingbar und sollten daher beim Dolmetschen nicht unterschlagen werden. Dass "Affiyet olsun" in gleicher Weise beim Konsum von Getränken und auch nach dem Essen gewünscht werden sollte, stellt Phantasie und Improvisationsfähigkeit der Mittler vor eine Herausforderung. Die unterschiedliche Geisteswelt zeigt sich nicht zuletzt in der Verwendung zahlreicher religiöser Floskeln und Wendungen, die im christlichen Kontext keine Entsprechung finden oder überholt wirken (Uygur in: Borelli et al. 1988).

Die umfassende, detaillierte Behandlung aller außersprachlichen politischen, soziolinguistischen und intra- bzw. interkulturellen Implikationen eines Dolmetschprozesses zwischen Deutsch und Türkisch würde den Rahmen dieser Darstellung sprengen. Trotzdem einige grundsätzliche und verallgemeinernde Hinweise in dieser Richtung: So vermeiden türkische Gesprächspartner es zum Beispiel, ein Problem direkt und unverblümt anzusprechen, vgl. Hinnenkamp (1989). Für europäische Begriffe langwierige Begrüßungsformalitäten, zeitraubende Fragen nach der Befindlichkeit und das obligatorische Zeremoniell der Verabreichung von Tee gehen dem eigentlichen, inhaltsbezogenen Gespräch voran. Der small-talk unwillige Deutsche, welcher möglicherweise aufgrund seines dringenden Anliegens "mit der Tür ins Haus fällt", missachtet wichtige Konventionen und erscheint unhöflich, oder er erzeugt zumindest Befremden bei den Beteiligten. Bei der Thematisierung solcher Fragen im Unterrichtsgespräch merkten Studierende an, dass für türkische Gesprächsteilnehmer gesellschaftliche und soziale

Hierarchien eine größere Rolle spielen als dies Deutsche gemeinhin vermuten. In diesem Zusammenhang muss besonders auf geschlechtsspezifische Aspekte und die Kleideretikette hingewiesen werden.

Eine augenfällige Konfliktscheu und das elementare Harmoniebedürfnis türkischer Gesprächspartner lassen das Dolmetschen in konflikträchtigen Situationen für den Mittler zum unkalkulierbaren Risiko werden. Sei es, dass vom türkischen Mittlern landsmannschaftliche Solidarität erwartet wird, sei es, dass Hierarchien ausgespielt werden und Druck ausgeübt wird oder der Konflikt für den Dolmetschenden selbst unerträglich wird: In informellen wie offiziellen alltäglichen Situationen, wo unterschiedliche Interessen aufeinander stoßen (Konflikte mit Ämtern und Behörden, Verkaufsgespräche, Autounfälle und dergleichen), ist immer wieder zu beobachten, dass freiwillige Mittler ihre Tätigkeit einstellen oder eine angemessene Kooperation verweigern. In solchen Fällen erweist sich, dass Sprachmittler kaum neutrale Partei sein können, sondern eher Gefahr laufen, als Gegner oder Komplize angesehen zu werden und selbst in das Zentrum einer Auseinandersetzung zu geraten.

Ein umfangreiches Kapitel wäre den Tabuthemen zu widmen. Für deutsch-türkische Interaktionen zählen Religion, Familie, Nationalbewusstsein und Sexualität zu den sensiblen Bereichen. Harmloser nehmen sich hingegen die unterschiedlichen Vorstellungen und Manifestationen von Humor oder der sparsame Gebrauch von Ironie im Türkischen aus. Entsprechende Versuche im deutschen Sprachunterricht zeigen, dass die Übersetzung von Witzen und humorvollen Erzählungen nicht immer den gewünschten Erfolg zeitigt, und Pointen, über die sich Deutsche vor Lachen ausschütten, nötigen dem türkischen Zuhörer oft nur ein höfliches Lächeln ab (vgl. Collet 1994).

### **Möglichkeiten der Sensibilisierung zur fremdkulturellen Auseinandersetzung**

Wenn wir von einer speziellen Eignung der jugendlichen Remigranten für interkulturelle Mittlertätigkeiten ausgehen, stellt sich die Frage konkreter Maßnahmen zur Förderung dieser Disposition im Rahmen der gegenwärtigen Ausbildung in den Fächern Germanistik und Deutschdidaktik an türkischen Universitäten. In sprachlicher Hinsicht sollte natürlich eine möglichst umfassende Bilingualität angestrebt werden. Die sprachpraktischen Übungen im Fach "Deutsch als Fremdsprache" haben konservierenden, reaktivierenden und komplettierenden Charakter, wobei metasprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten ausdrücklich mit einbezogen werden. Das Gleiche gilt für die latente intra- und interkulturelle Kompetenz

der Studierenden. Zur Bewusstmachung und Sensibilisierung bietet sich eine Diskussion und Aufarbeitung der Kindheits- und Jugenderfahrungen aus dem langjährigen Deutschlandaufenthalt an. Dies kann sowohl im Rahmen einer vergleichenden Landeskunde als auch im Literaturunterricht geschehen. Ein thematisch speziell gestalteter Literaturunterricht bietet den Lehrenden zudem die Gelegenheit, etwas über die psychosoziale Befindlichkeit der Jugendlichen zu erfahren, unterschiedliche Äußerungsformen von Bikulturalität zu erkennen und allgemein zu erörtern (vgl. dazu Knapp-Potthoff 1997).

Nimmt man eine positive Bewusstmachung individueller Mehrkulturalität und die Sensibilisierung für kulturspezifische Fragestellungen als primäre didaktische Zielsetzung an, so eignen sich vor allem Texte, in denen die Studierenden sich emotional wieder erkennen. Ein eindimensionaler landeskundlicher, literarhistorischer oder gesellschaftspolitischer Literaturunterricht im Sinne von "So war oder ist es in der Bundesrepublik – wie ist es in der Türkei?" kann den genannten Anforderungen nicht genügen. Es hat sich im Gegenteil gezeigt, dass solche polarisierenden Gegenüberstellungen, auch wenn sie nicht bewusst intendiert sind, kaum vermieden werden können und einer dem Dialog und dem gemeinsamen Lernen verpflichteten Unterrichtsmethodik eher abträglich sind.

Geeignete Texte, die inhaltlich und formal attraktiv sind und zu denen die Studierenden eine (innere) Beziehung aufbauen können, finden sich vor allem in der Reiseliteratur. Berichte aus fremden, exotischen Ländern oder volkskundliche Betrachtungen aus historischer Distanz sowie die Thematisierung individueller Fremderfahrung wecken neben dem Spaß am Lesen und der Motivation zum Weiterlesen gleichzeitig das Interesse und die Sensibilität für fremde Kulturen. Mögliche Reizthemen wie Vergleiche, kontrastive Kulturbetrachtungen und Zivilisationskritik schulen die psychosoziale Wahrnehmung, fördern die eigen- und fremdkulturelle Auseinandersetzung und schaffen eine Grundlage, persönliche Erfahrungen und Urteile in Interpretation und Diskussion mit einzubringen (vgl. dazu auch Rupp 1996 und Rings 1998).

Eine kleine Umfrage in verschiedenen Studienjahren hat leider ergeben, dass von einer passiven Lesehaltung und unterentwickelter Lesekultur ausgegangen werden muss. Für die Literatúrauswahl folgte aus dieser Feststellung, dass weniger der literarische Gehalt und das Niveau des Textmaterials, die Zugehörigkeit zum traditionellen germanistischen Lektürekanon oder Beliebtheit und Rang der Autoren entscheidend ist (Sieben 1994b). Eine inhaltlich-thematische Skala von amüsanten Vorlagen und fiktionalen Texten bis hin zu herausfordernden

und provokativen Themen und Fragestellungen erscheint Erfolg versprechender. Signifikative, bewusste Ambivalenz und Konfrontation kann eine passive Lernhaltung teilweise durchbrechen und eine Art sanften Zwang zum Nachdenken und zur intellektuellen Stellungnahme ausüben. Historisch-geographische Distanz ist dann besonders wichtig, wenn Tradition, Erziehung, psychische Formung und Empfindlichkeiten eher affirmativer Gesellschaften einem kritischen Betrachten und Hinterfragen intrakultureller und gesellschaftlicher Inhalte entgegenstehen.

### **Literarische Schlaglichter**

Durch die folgenden Analysebeispiele, die von allgemeinen Themen wie Liebe, Geld und Neugier gegenüber Fremden handeln, sollen thematische Ausrichtung, methodisches Prinzip und Lernziele eines Literaturunterrichts deutlich gemacht werden, der eine sowohl intra- als auch interkulturelle Sensibilisierung zum Ziel hat (Sieben 1992).

Der erste Textausschnitt führt nach Mittelamerika. Als Mitglied einer Expedition hielt sich der deutsch-amerikanische Autor B. Traven Mitte der zwanziger Jahre im mexikanischen Bundesstaat Chiapas auf, wo er das Alltagsleben, die Sitten und Gebräuche sowie den Lebensstil der dort ansässigen indianischen Bevölkerung kennen lernte. In seinem Buch "Land des Frühlings" hat Traven Eindrücke und Erfahrungen seiner Reise aufgezeichnet und in der ihm eigenen, ideologisch-zivilisationskritischen Art kommentiert und interpretiert. (Traven 1982) Zu lebhaften Unterrichtsgesprächen und engagierten Diskussionen führte ein Textausschnitt, der Werbeverhalten und Kennenlernen zwischen jungem Mädchen und jungem Mann zum Thema hat.

Traven konnte beobachten, dass bei den Chiapas-Indianern der Prozess einer erotischen Annäherung zwischen den Geschlechtern nach einem bestimmten Schema abläuft: Wenn die Zeit zur Gründung einer Familie gekommen ist, hält der junge Mann Ausschau nach einer passenden Gefährtin. Um der Auserwählten seine Zuneigung zu zeigen, setzt er sich bei Gelegenheit in ihre Nähe. Zeigt das Mädchen ebenfalls Interesse, so wird sie einen respektablen Abstand einhaltend in der Sichtweite des Jungen verweilen. Dieses Ritual wiederholt sich nun Tag für Tag, wobei zwar die Distanz zunehmend verkleinert, aber noch keinerlei Blickkontakt aufgenommen wird. Der behutsame, wortlose Flirt kann sich über Tage und Wochen hinziehen, und jeder Beteiligte besitzt die Freiheit, möglichen Treffen fernzubleiben und den Werbevorgang abubrechen. Im Falle beiderseitigen Interesses erreicht die Romanze folgendermaßen ihren Höhepunkt:

Er kommt nun wieder ein Stückchen näher, ohne dass sie sich ansehen oder miteinander sprechen. Und dann endlich sitzen sie eines Abends ziemlich dicht zusammen, so dass sie einander fühlen können, wenn sie sich ein wenig neigen. Aber noch immer verharren sie Rücken gegen Rücken. Warum sollten sie sich beeilen. Die Ehe ist lang genug hinterher. So sitzen sie nun vielleicht an jedem Abend der Woche, vielleicht zwei, vier Wochen lang. Er sagt nichts, sie sagt nichts. Aber beide fühlen sich sehr glücklich, so glücklich, wie sich nur irgendwo auf Erden zwei glücklich Verliebte fühlen können. (...)

Dann kommt ein Abend, an dem sie einander ihre Gesichter zukehren. Sie lächeln und kichern und schluchzen. Aber zu sagen haben sie sich nichts. Sie fühlen sich nur glücklich darüber, dass sie sich gefunden haben, dass sie sich verstehen, dass sie sich lieben und einer vom andern alles haben kann, was er wünscht. Das geht vielleicht auch ein paar Abende so hin, je nach der Widerstandskraft, die sie jetzt noch haben, die aber nun kräftig anfängt nachzulassen. Endlich beginnt der Abend, an dem er ihr eine Frage stellt. Diese Frage geht ohne irgendwelche Präludien sofort zum Kernpunkt der ganzen Sache. Die Realistik kommt zu ihrem Recht, und beide sind glücklich, eine, zwei, oder vier Stunden, je nach Ausdauer und Jugendkraft der Parteien. (Traven 1982: 176f.)

In Gesellschaften, die durch Religion und Tradition grundlegend geprägt sind, treffen wir gewöhnlich auch auf repressive Sexual- und Keuschheitsvorstellungen. Der Sittenkodex unterwirft vorrangig das Verhalten der weiblichen Mitglieder einer strengen sozialen Kontrolle. Der gesamte Bereich der Geschlechterbeziehungen, eines vermeintlichen sexuellen Anstands und hier ganz besonders die Frage von Jungfräulichkeit, vorehelichem Geschlechtsverkehr und dem Zusammenleben ohne Trauschein sind überaus tabuisiert, was gleichwohl keineswegs bedeuten muss, dass die Medien sich entsprechende Zurückhaltung auferlegten oder das Denken der Menschen sich nur am Unkörperlichen orientiere.

Die Interpretation und Diskussion des Berichts von B. Traven erreicht das Ziel der beabsichtigten Sensibilisierung auf Umwegen: Die Darstellung des indianischen Flirts wirkt einnehmend durch ihre amüsanten und zärtlichen Aspekte. Sie verwundert und provoziert durch den so unerwarteten wie unmissverständlichen Hinweis auf die körperliche Vereinigung. Durch die Vorsicht und Langsamkeit der Entwicklung erscheinen Annäherung und Werben um die Gunst des anderen unverklemmt, unkompliziert und natürlich. Für den Unterricht ergeben sich daraus verschiedene Anknüpfungspunkte, kultur- und gesellschaftsbedingte Merkmale natürlicher oder gespielter Zurückhaltung bzw. draufgängerischen Eroberns in der Beziehung zwischen Frau und Mann zu behandeln.

Besonderen Raum nahm die Überlegung ein, was denn nun geschehe, wenn diese erste körperliche Vereinigung der indianischen Liebenden zu einem Kind führe und der junge Mann das Mädchen möglicherweise nicht heiraten wolle. Eine plausible Antwort findet sich in den weiteren Beschreibungen Travens. Der Autor steht den Sitten, Gebräuchen, Traditionen und

“Eigenheiten” der Chiapas-Indianer sehr aufgeschlossen gegenüber und erkennt, auch im Vergleich zu den Moralvorstellungen im Europa der 30er-Jahre, diese “Probebrautnacht” als überaus nützliche Einrichtung an. Bleibt die Liebe nicht ohne Folgen, entsteht der Frau in der Gemeinschaft der Chiapas-Indianer keinerlei gesellschaftlicher oder moralischer Schaden. Der Nachweis eigentlicher Vaterschaft spielt für die heiratswilligen Männer eine untergeordnete Rolle. Kinder werden als lebendiges Zeichen der Fruchtbarkeit und des Reichtums betrachtet, so dass eine Frau mit einem oder mehreren unehelichen Kindern für die heiratsfähigen Männer noch begehrenswerter erscheint.

Neben sprach- und kulturkontrastiven und -konfrontativen Untersuchungen war wichtigstes Lernergebnis aus der Beschäftigung mit den Reisebeschreibungen B. Travens die Erkenntnis, dass die moralischen Vorstellungen in anderen, als exotisch und fremdartig empfundenen Kulturen durchaus ihre historischen, soziologischen oder biologischen Gründe haben. Sie können in harmonischer Weise auf das zwischenmenschliche Zusammenleben abgestimmt sein, ohne dass ein Fremder diese Lebensphilosophie in allen Punkten verstehen oder nachvollziehen müsste. Er kann daraus lernen, keine vorschnellen Urteile zu fällen und für ihn selbst seltsamen wie befremdenden Phänomenen, Einstellungen und Praktiken mit Aufgeschlossenheit und Toleranz zu begegnen.

Im Anschluss an den exotischen Text wäre die Analyse eines didaktischen, populärwissenschaftlichen Beitrages denkbar, welcher die Problematik weiter in das akademische Licht rückt. Der folgende Ausschnitt zum Thema “Erziehung und Rollenverteilung” zeigt, wie sich der Diskussionsrahmen spezifizieren ließe:

Die Erziehung innerhalb der Familie ist in der Türkei in der Regel ebenso autoritär wie die in der Schule, eher noch strenger. Bis zum Alter von 12 Jahren werden die Mädchen weniger streng erzogen, im Vergleich zu den Jungen oft geradezu verwöhnt. Mit dem 12. Lebensjahr, dem angenommenen Alter der körperlichen Reife, ändert sich dies. Jetzt wird den Brüdern eher etwas durchgelassen. Sie sind Männer, die auf sich selbst aufpassen können, während die Mädchen der Familienehre wegen streng bewacht und ihre Umweltkontakte kontrolliert werden. Sexuelle Aufklärung durch Elternhaus oder Schule findet nicht statt. Ziel der elterlichen Erziehung ist es, die traditionellen Werte der Familie zu erhalten: Gehorsam den Älteren gegenüber zu wecken, die Kinder frühzeitig in das Autoritätsgefüge einzuordnen, ihnen die klar erscheinenden Wertbegriffe von gut und böse beizubringen und die geschlechtsspezifischen Rollen einzuüben. So wird von den Jungen in erster Linie Leistung und Erfolg in der Schule und im Beruf, Verantwortungsgefühl erwartet und von den Mädchen Fleiß, Duldsamkeit und andere als fraulich angesehene Tugenden wie Gehorsam, Keuschheit und Sauberkeit. (Sen 1991: 76)

Der zweite Ausschnitt befasst sich mit dem fundamentalen Begriff der "Ehre" in orientalischen Gesellschaften:

Dem Wert der Ehre (*namus*) unterliegt die Vorstellung einer klaren Grenze, die das "Innen" den Bereich der Familie, vom "Außen" der – männlichen – Öffentlichkeit des Dorfes oder der Stadt, scheidet. Die Ehre des Mannes ist beschmutzt, wenn diese Grenze überschritten wird, wenn jemand von außen einen Angehörigen der Familie, womöglich eine der Frauen, belästigt oder angreift. Als "ehrlos" (*namussuz*) gilt der Mann, der dann nicht bedingungslos und entschieden den Angehörigen verteidigt.

Nur die Tatsache, dass die Grenze verletzt wurde, zählt, nicht aber die Gründe dafür. So wird Beistand auch für den Fall gefordert, in dem der Angehörige von sich aus eine Auseinandersetzung provoziert hat. Man kann diese Bedingungslosigkeit aus der Alltagserfahrung einer bäuerlichen Gesellschaft erklären: Es wäre widersinnig, aufgrund abstrakter Schuldfragen Stellung gegen die eigenen Angehörigen zu beziehen, auf die man sozial und ökonomisch angewiesen ist. Die Ethik der Ehre ist partikularistisch: Letzter Prüfstein des Handelns ist das Wohl der eigenen Gruppe. (Schiffauer 1983: 65)

Zweite Station der literarischen Expedition ist die Südsee. Eine Art Kultbuch der frühen achtziger Jahre war "Der Papalagi", der fiktionale Bericht des Ethnologen und Volkskundlers Erich Scheurmanns über die Reden des Südseehäuptlings Tuiavii aus Tiavea (Scheurmann 1977). Aus noch größerer Distanz erhalten wir ein kritisch verfremdendes Bild des "weißen Mannes" schlechthin. Auch wenn es den samoanischen Häuptling nie gegeben hat und die Existenz eines gleichnamigen Völkerkundlers ebenfalls im Dunkeln bleibt, lohnt es sich doch, die amüsanten und nachdenklich machenden Kommentare über Wesen und Leben des europäischen Menschen zum Ausgangspunkt inter- und intrakultureller Überlegungen zu nehmen. Auf dem Hintergrund des einfachen, naturverbundenen Daseins der Polynesier erscheinen die kulturellen Fortschritte des westlichen Menschen, des "Papalagi", lächerlich und nichtig. Der Häuptling äußert sich zu den Kleidungs- und Modeeinstellungen der Europäer, zu ihren Wohn- und Lebensgewohnheiten, zu den Zeitvorstellungen, und vor allem zu deren epochalen technischen Errungenschaften wie dem Kino beispielsweise, "dem Orte des falschen Lebens". Aus den Gedanken und Reden des Eingeborenen wird deutlich, dass Fortschrittsgläubigkeit und vorgebliche Modernität das Individuum von sich selbst entfremden und zu seiner geistigen Verarmung führen können. Ausgangspunkt für die Auswahl des Papalagi-Textes war die Bemerkung eines Studenten in einem Aufsatz über Aspekte zukünftiger Lebensplanung:

Heiraten, zusammenleben oder alleine leben? Alleinleben könnte ich nicht aushalten. Zusammenleben würde meine Umgebung also, erstens meine Familie nicht akzeptieren. Aus diesen Gründen muss ich heiraten, dafür muss ich erstens das Studium, zweitens den Militärdienst ablegen. Danach kann ich, wenn ich eine gute Stelle kriege, ein Auto

kaufen. Wenn ich mit diesen ganzen materiellen Sachen (goldene Halskette, Armreifen, Uhr usw.) fertig bin, noch was, die ganzen goldenen Dinge müssen 22 Karat sein, sonst hat es keinen Wert, kann ich heiraten. Also ich glaube, dass ich noch 7-8 Jahre brauche.  
(Ali)

Unter pädagogischen Gesichtspunkten geht es bei der Behandlung des folgenden Ausschnitts darum, den Studierenden diese häufig anzutreffende, ungehemmte Konsumorientierung vor Augen zu stellen. Aus Tuiaviis Sicht liegt in der Liebe zum Geld und dem Materialismus der westlichen Erdenbewohner die Hauptursache für ihre emotionale Beschränktheit:

Es ist dir aber auch in den Ländern des Weißen nicht möglich, auch nur einmal von Sonnenaufgang bis Untergang ohne Geld zu sein. Ganz ohne Geld. Du würdest deinen Hunger und Durst nicht stillen können, du würdest keine Matte finden zur Nacht. Man würde dich ins Fale pui pui (=Gefängnis) stecken und dich in vielen Papieren (=Zeitungen) ausrufen, weil du kein Geld hast. Du musst zahlen, das heißt Geld hingeben, für den Boden auf dem du wandelst, für den Platz, auf dem deine Hütte steht, für deine Matte zur Nacht, für das Licht, das deine Hütte erhellt. Dafür dass du eine Taube schießen darfst oder deinen Leib im Flusse baden. Willst du dort hingehen, wo die Menschen Freude haben, wo sie singen oder tanzen, oder willst du deinen Bruder um einen Rat fragen – du musst viel rundes Metall und schweres Papier hingeben.

(Scheurmann 1977: 44)

Für uns Selbstverständliches, in naiver und ursprünglicher Weise enkodiert und verfremdet, lässt den Text bereits in sprachlich-stilistischer Hinsicht als Herausforderung erscheinen. Tuiaviis Zivilisationskritik provoziert nicht unbedingt, sondern sie regt zum Nachdenken und zur Selbstanalyse an, indem sie Materialismus und ein Profitstreben in Frage stellt, dem unverzichtbare geistige und moralische Werte geopfert werden. Die Reden des Südseehäuptlings bildeten den Ausgangspunkt zu einer Diskussion über Voraussetzungen und Grundlagen westlicher Wertegemeinschaften. Auf den ersten Blick erschien die Sichtweise des Häuptlings den jugendlichen Lesern naiv und kindisch, bei näherer Beschäftigung mit den Thesen wurde aber zugestanden, dass Geld und materieller Wohlstand nur sehr oberflächliche Maßstäbe kultureller Leistungen bilden und für den Respekt vor einer Zivilisation eher zweitrangig sein sollten (siehe dazu auch Dinzelbacher 1993).

Die dritte "interkulturelle Begegnung der literarischen Art" führt uns in die osmanische Türkei. Kaum ein deutschsprachiges Reisehandbuch oder Baedeker lassen es am Lob der türkischen Gastfreundschaft mangeln, die in der Praxis freilich mit einer hervortretenden Neugier des Gastgebers gepaart ist. Helmuth von Moltke erweist sich in der Schilderung eines Besuchs bei einem osmanischen Adligen als ausgezeichneter Beobachter. Der folgende Dialog fand vor

über 150 Jahren statt, aber auch für heutige Begegnungen und Kontakte in sehr ländlichen Gegenden der Türkei dürften Thema und Inhalt noch eine gewisse Aktualität besitzen:

Nachdem ich es mir möglichst bequem gemacht, kam der Bey herbei, begrüßte mich freundlich, und nachdem Kaffee und Pfeifen das zu Anfange jedes Besuches schickliche Stillschweigen gelöst, erkundigte er sich nach meiner kymmerischen Heimat, ungefähr wie wir einen Mondbewohner ausfragen würden, wenn er wie ein Meteorstein auf unseren Planeten herabfiele; er wollte wissen, ob das Meer bei uns wäre? Ja! und des Winters gehen wir darauf spazieren. – Ob viel Tabak bei uns wüchse? – Wir holten das meiste davon aus der Neuen Welt. – Ob es wahr wäre, dass wir unseren Pferden die Ohren und die Schwänze abschnitten? – Nein, bloß die Schwänze. – Ob Quellen bei uns flössen? – Ja, wenn sie nicht zugefroren sind. – Ob es Kamele bei uns gebe? – Ja, aber bloß zum Ansehen für Geld. – Ob Zitronen wüchsen? – Nein. – Ob wir viel Büffel hätten? – Nein. – Beinahe hätte er gefragt, ob die Sonne bei uns schiene oder ob wir bloß eine Gasbeleuchtung hätten; er unterdrückte indes mit einem erstickten Allah! Allah! die Bemerkung, dass mein Land wohl ursprünglich nur für Eisbären bestimmt sei. (von Moltke 1984: 292)

Im Rahmen kulturspezifischer Betrachtungen bildet die obige Schilderung einen passenden Ausgangspunkt zu Überlegungen und Analysen, nach welchen kulturspezifischen Regeln und mit welcher Thematik der unvermeidliche “small-talk” in formellen und informellen Dialogen gestaltet werden kann. Obschon das gegenseitige Erkundigen nach der körperlichen Befindlichkeit fast immer unerlässlich ist, sollte das höfliche Interesse nicht allzu ernst genommen werden, indem man mit etwaigen Hinweisen auf Unpässlichkeiten oder persönliche Probleme antwortet. Während in Deutschland eine aus Krankheit oder Kränkeln resultierende mangelnde Leistungsfähigkeit eher mit Makeln behaftet ist und skeptisch betrachtet wird, gelten in der Türkei auch den vorübergehenden, saisonbedingten Erkrankungen und Beschwerden größte Anteilnahme und tätiges Mitleid. Fehlen und Versäumnisse infolge einer Unpässlichkeit werden daher in Geschäfts- und Arbeitsleben ohne Widerspruch oder weiter nachzufragen akzeptiert. Das Gleiche gilt für Verhinderungen durch familiäre Pflichten, und sei es auch nur, dass Mutter, Schwester oder Schwiegermutter vom Busbahnhof abgeholt werden müssen ...

### **Fettnäpfchen und Tabus**

Dolmetscher und Mittler sollten ebenfalls Kenntnisse und Fingerspitzengefühl für Fragen haben, die in der einen oder anderen Kultur möglicherweise als zu intim empfunden werden. Türkische Menschen interessieren sich sehr für Zivilstand und Familienverhältnisse der fremden Gesprächspartner, und selbst bei aufgeklärten Zeitgenossen lösen Erscheinungen des

westlichen Lebens wie allein erziehende Mütter, homosexuelle Paare oder gemeinsam reisende, unverheiratete Pärchen noch einiges Erstaunen und Befremden aus, das sich durch bohrende und mitunter recht intime Fragen Klarheit zu verschaffen sucht. Jedoch sollten deutsche Dialogpartner daraus keineswegs ableiten, dass ähnlich indiskrete Fragen an die türkischen Adressaten statthaft seien. Sicherlich sind auch Europäer neugierig und wüssten gerne einiges über die Lebenswelt der Orientalen: Ob diese sich den Ehepartner selbst aussuchen konnten oder ob sie von der Familie verheiratet wurden, gehört allerdings in die Kategorie der unzulässigen Ermittlungen. Bei aller Vorsicht ist zu vermuten, dass von türkischer Seite in dieser Beziehung oft ungezwungener gehandelt wird, weil manche abenteuerliche Vorstellung über Moral und Sittlichkeit der Europäer in den Köpfen besteht. Diese Tendenz dürfte sich aufgrund der politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen der islamischen Regionen in den kommenden Jahren möglicherweise noch verstärken.

Neben Angelegenheiten der Familienverhältnisse und der Moral gehören Urteile und Vorurteile, Religion, Politik, Finanzen und besonders Fragen, die das Nationalgefühl tangieren, zu den konfliktträchtigen Bereichen. Kritik kann weder erwartet werden, noch sollte sie ungefragt geübt werden, um Verstimmungen zu verhindern und einen harmonischen Dialog zu gewährleisten. Eine falsche Antwort des ausländischen Reisenden auf die Standardfrage von Kellnern und Taxifahrern, ob die Türkei oder das jeweilige Herkunftsland schöner sei, kann nicht wieder gut zu machenden Schaden bringen.

Moltkes Unterhaltung mit dem türkischen Fürsten gibt ebenfalls einen kennzeichnenden Hinweis darauf, dass nicht immer von gleichen geopolitischen Vorstellungen der Gesprächspartner ausgegangen werden kann. Die Erkundigung nach der kymmerischen (= keltischen) Heimat des preußischen Junkers lässt deutsche Leser über die Unwissenheit des Bey schmunzeln. Andererseits dürften sich viele Deutsche noch der Schwierigkeiten erinnern, wenn ausländischen Gesprächspartnern Ursachen und Folgen der deutschen Teilung begreiflich gemacht werden mussten. Ein studierter afrikanischer Freund begleitete meine entsprechenden subtilen Ausführungen angesichts der Berliner Mauer mit einem beständigen, verständnislosen Kopfschütteln und der eindringlichen Frage, wie denn die deutschen Familien so etwas nur dulden könnten ...

Abschließend ein aktueller Hinweis zu einem möglichen sprachlichen Missgriff, der im deutsch-türkischen Dolmetschprozess mit Sicherheit Anstoß erwecken wird. Wir kennen dies aus eigener Erfahrung: Die über vierzigjährige Existenz zweier Gesellschaftssysteme auf deutschem

Boden war auch durch bestimmte offizielle und offiziöse Sprachregelungen und eine spezielle Terminologie im politischen und gesellschaftlichen Bereich gekennzeichnet. Wahrscheinlich trägt Karl May durch seinen Abenteuerroman "Durch's wilde Kurdistan" nicht geringe Schuld daran, dass man in der Bundesrepublik mit dem geographischen Begriff Kurdistan (= Land der Kurden) aus türkischer Sicht allzu unbedenklich umgeht. In der Türkei und mit türkischen Gesprächspartnern tätige Dolmetscher und Übersetzer tun gut daran, sich Klarheit über die Bedeutung und Verwendung der Bezeichnung "Kurdistan" in offiziellen Kontexten zu verschaffen.

Das Siedlungsgebiet der Kurden wird im Türkischen mit "Güneydogu" (= Südosten) bezeichnet, eine unbedachte Benennung dieser Region mit "Kurdistan" beinhaltet nach offizieller wie allgemeinsprachlicher Auffassung das Bekenntnis zu einem kurdischen Staat und folglich zu den Zielen der terroristischen PKK, der verbotenen "Kurdischen Arbeiterpartei". Es ist noch nicht allzu lange her, dass die Kurden als "Bergtürken" bezeichnet wurden und der öffentliche Gebrauch der kurdischen Sprache verboten war. Während in der Türkei reisende Privatmenschen die fruchtlosen Diskussionen über die Kurdenfrage tunlichst vermeiden sollten, bleibt dem offiziellen Dolmetscher und Übersetzer bei diesem Thema nur der Weg umfassender Information über aktuelle Entwicklungen sowie das Mittel großer Vorsicht oder geschickten, diplomatischen Lavierens.

### **"Ich liebe die Fremden, denn ich bin selbst ein Fremder."**

Letzter Gegenstand unserer inter- und intrakulturellen Betrachtungen war der Roman Ferit Edgüs "Ein Winter in Hakkari", für den auch eine Filmfassung vorliegt (Edgü 1987). Da Edgüs teilweise autobiographische Erzählung die ärmlichen Lebensverhältnisse der Bewohner im Südosten des Landes schildert, geriet die Behandlung im universitären Unterricht zum Experiment. Türkisches Erziehungsministerium und Hochschulrat behalten sich immer noch eine Zensur der Schul- und Universitätslektüre vor, wobei manche Verantwortliche in Schulen und Hochschulen in vorauseilendem Gehorsam und mitunter vorschnell einer staatlichen Reglementierung zuvorkommen.

In dem tagebuchartig abgefassten Bericht beschreibt der Autor die Strafversetzung eines Istanbuler Lehrers in die östlichste der türkischen Provinzen. Die Darstellung vermeidet geschickt jegliche politische Stellungnahme oder ideologische Tendenz und konzentriert sich auf die Schwierigkeiten und Nöte eines städtisch sozialisierten Intellektuellen in einer

archaischen und durch Armut geprägten Umwelt. Der Lehrer möchte seinen pädagogischen Auftrag erfüllen und den ihm anvertrauten Kindern Kenntnisse und Wissen vermitteln, aber angesichts der Unüberbrückbarkeit kultureller und mentaler Grenzen schwinden seine Hoffnungen und Perspektiven. Der Winter in Hakkari wird zur Zeit des Forschens nach dem Selbst. Die Überwindung der Fremdheit, die Krise der eigenen Identität und die Suche nach innerem Halt und Lebenssinn bilden den eigentlichen psychologisch-philosophischen Hintergrund des Romans.

Edgüs Werk erschien uns aus unterschiedlichen Gründen für vergleichende kulturspezifische Untersuchungen geeignet: Das Paradoxon einer Fremderfahrung im eigenen Land haben alle Remigrantenkinder am eigenen Leibe durchgemacht, und zwischen deutscher Sozialisation und türkischer Umwelt befinden sich viele weiterhin auf der Suche nach Ich-Identität und einer individuellen Lebensperspektive. Der signifikante Satz aus der filmischen Fassung “Ich liebe die Fremden, – ich bin nämlich auch ein Fremder” bedurfte somit keiner weiteren Kommentierung. Die Problematik des “lernenden Lehrers” in Edgüs Schilderung betraf den Lehrenden wie die Studierenden gleichermaßen: Mich als Pädagoge in einem fremdartigen Land mit einem unterschiedlichen Bildungssystem und ungewohnten Lerntraditionen, die Studenten als zukünftige Lehrer mit beständiger Angst, den Anforderungen und überzogenen Erwartungen an die Allwissenheit des “Hodscha” nicht zu genügen.

Da eine bemerkenswert gute Übersetzung des Romans von Sezer Duru vorliegt, ergab sich ebenfalls Gelegenheit zu kontrastiv-konfrontativen Sprach- und Stilanalysen und obendrein zu vorsichtiger Übersetzungskritik. Anhand eines eigens entwickelten “Beobachtungsbogens” werteten wir schließlich die Filmvorlage unter verschiedenen Gesichtspunkten aus.

Die folgenden, exemplarischen Textausschnitte sind dem vierten Kapitel der Erzählung entnommen. Der Abschnitt, in dem der Lehrer zum ersten Mal nach seiner Ankunft das Dorf verlässt, um das Erziehungsministerium aufzusuchen, trägt die Überschrift “In der Stadt”.

Dem Schnurrbärtigen, der mich an der Pforte empfängt, sage ich, ich bin der neue Lehrer des Dorfes P. Ich bin gekommen, um die Zuständigen vom Departement zu sprechen.

Der Pförtner mit Schnurrbart, oder der Wächter, oder der Polizist, ich weiß es nicht, schaut mich von oben bis unten an, dann sagt er: Mach erst mal deine Schuhe sauber, wir haben gerade geputzt hier. Dann sagt er: Was heißt das, Departement?

Im Departement, sagte ich, sind die Leute, die sich um die Schulen kümmern, Leute, die mir helfen.

Niemand kann dir helfen, weißt du das nicht? sagte er. Ich wusste es nicht.

Wer soll wem helfen in diesem verdammten Ort? sagte er.

Es muss doch jemand sein, der mir einen Weg zeigt und Bücher, Hefte und Bleistifte geben kann, sagte ich.  
Es gibt jemanden, sagte er. Natürlich, aber nicht um zu helfen. Wenn ich an deiner Stelle wäre, würde ich nicht versuchen, jemanden zu treffen, sondern würde alleine alles erledigen. (Edgü 1987: 26ff)

Nicht nur an dieser Stelle der Erzählung fällt auf, dass der Autor Traditionen und Motive des europäischen Romans aufnimmt. Der Wächter, dessen Seelenverwandtschaft mit Kafkas Türhüter in "Vor dem Gesetz" oder dem Schutzmann in "Gibs auf" (Kafka 1970: 148; 410) recht offenkundig ist, entspricht in seinem Verhalten keineswegs den türkischen Vorstellungen von Gastfreundschaft und Höflichkeit. Seine ungewöhnlich direkten und unmissverständlichen Äußerungen unterstreichen das Absurde der Situation und signalisieren dem noch ahnungslosen Lehrer, dass er sich in einer Welt mit völlig anderen Gesetzen und Regeln bewegt. Das kritische Mustern des Neuankömmlings, das unangebrachte "Du", die barsche Aufforderung, die Schuhe zu reinigen und die unkooperative Haltung ziemen sich gewiss nicht für einen Pförtner, der mit einem Lehrer spricht. Die Deutung solchen Verhaltens liefert der Türwächter selbst, indem er das Gespräch mit dem Hinweis beendet, er spreche nicht gerne mit Fremden.

Unter sprachlich-stilistischen Aspekten ist neben dem Tempuswechsel in der deutschen Übersetzung vor allem die Wahl der Lexik interessant. "Die Zuständigen vom Departement" heißt im türkischen Original lediglich "İlgili", also die "Verantwortlichen, die Zuständigen". Die Hinzufügung des schweizerdeutschen Begriffs "Departement" für "Behörde" wirkt eher verwirrend auf den deutschen Leser. Die parallele deutsche und türkische Lektüre ergab, dass der Satz "Wer soll wem helfen in diesem verdammten Ort?" im Türkischen eine wesentlich beleidigendere Bedeutung besitzt. Das mit "verdammte" übersetzte, türkische "cenabet" bezeichnet die nach islamischen Vorstellungen bestehende Unreinheit durch sexuellen Verkehr. Der spontane Vorschlag von studentischer Seite, "cenabet" mit "versifft" (oder: "versypht"?) zu übersetzen, wäre zwar ein jugendsprachlicher Stilbruch, käme aber der negativen sexualspezifischen Konnotation des Begriffs durchaus näher.

Auf das merkwürdige, bedeutungsschwere Zusammentreffen mit dem Türwächter folgt eine durchweg realistisch dargestellte Büroszene, in der sich der Dorfschullehrer mit den Verantwortlichen des Erziehungsministeriums auseinander zu setzen sucht:

Im Zimmer saßen zwei Leute. Der eine las die auf dem aschfarbenen Metalltisch ausgelegte Zeitung. Der andere hatte seine Arme auf dem Tisch ausgestreckt, seinen Kopf darauf gelegt und döste. Er wachte durch mein Eintreten nicht auf.

Der eine, der die Zeitung las, fragte: Was möchten Sie?  
 Ich, sagte ich, bin der Lehrer des Dorfes P. Ich wollte Hilfe von Ihnen verlangen.  
 Du bist also der, den es hierher verschlagen hat? sagte er. (Aus Sie wurde sofort du.)  
 Ja, und wer bist du? sagte ich.  
 Er schaute mich böse an: Ich bin der Grundschuleerziehungs-Direktor.”  
 (Edgü 1987: 26ff)

Der Grundschulerziehungsdirektor möchte den lästigen Bittsteller loswerden und macht das indirekt deutlich, indem er sich in Formalitäten ergeht, eine Liste der Schüler verlangt und den Lehrer auf den folgenden Tag vertröstet:

Ich werde aber heute zurückkehren, sagte ich.  
 Er sah zum andern hinüber, der mich mit schläfrigen Augen musterte wie ein außerirdisches Wesen, und lachte gezwungen: Hast du gehört, der will heute zurück! Der andere fragte schläfrig: Wo will er denn hin?  
 Ins Dorf P., sagte der Herr Direktor.  
 Ach, dann ist das also der neue Dorflehrer.  
 Ja, wenn Sie gestatten.  
 Freut mich, Sie kennen zu lernen. Ich bin der Logik-Philosophie-Soziologie-Lehrer unseres Lyzeums. (Er rieb sich die Augen.) Herzlich willkommen in unserer Stadt. Wenn Sie schon da sind, sollten Sie ein paar Tage bleiben.

(Edgü 1987: 26ff)

Nicht allein die Atmosphäre in der Behörde, sondern auch die Typen des Grundschulerziehungsdirektors und des Logik-Philosophie-Soziologie-Lehrers sind meisterhaft dargestellt. (Titel und Fächerkombination sind übrigens keine ironische Erfindung des Autors. Es gibt diese Berufsbezeichnung wirklich.) Der rhetorische Schlagabtausch zwischen Dorfschullehrer und Grundschulerziehungsdirektor veranlassten uns zu Überlegungen zur Verwendung von “Sie” und “Du” im Türkischen und im Deutschen. Im Textausschnitt soll das voreilige “Du” eindeutig die Hierarchie und das soziale Gefälle zwischen den Parteien markieren, wobei das Zurückduzen als absichtliche Sanktion des Lehrers nicht ohne Erfolg bleibt.

Auffällig war, dass die Studierenden weder im Deutschen noch im Türkischen zutreffende Muster oder ein Gespür für sprachliche Sanktionen und deren spezifische Register besaßen. Der Gebrauch des “Du” wurde keineswegs als erniedrigend, sondern gemeinhin als freundlich, kumpelhaft und wohl wollend empfunden. Im Gegensatz dazu bestanden deutliche Vorstellungen über außersprachliche Faktoren, durch die man jemandem mit Geringschätzung begegnet: Man lässt den Betreffenden unnötig warten, übersieht ihn, schaut ihm nicht in die Augen und bietet ihm keinen Tee an.

Ebenfalls das dem osmanischen Türkisch entlehnte und insofern unzeitgemäße “bendenizim”, das mit “Ja, wenn Sie gestatten” etwas zu farblos übersetzt ist, musste näher analysiert werden.

Sinngemäß bedeutet die Formel so viel wie "Ich bin Ihr Sklave", was bei dem derartigen Gesprächsverlauf wohl (aus deutschem Stilempfinden) nur ironisch gemeint sein kann.

Der Logik-Philosophie-Soziologie-Lehrer in Edgüs Roman verhält sich dem Gast gegenüber etwas lebenswürdiger als der Direktor. Es wird zwischen den Zeilen angedeutet, dass die baldige Rückkehr des Lehrers in das Bergdorf nicht unproblematisch ist. Durch die Aufforderung, sich etwas in der Stadt umzusehen, wird allmählich klar, dass die Verkehrsverbindungen von der Stadt in das Dorf nur sehr dürftig sind und der Lehrer wohl einige Tage warten muss. Die Beamten zögern diese Information so lange wie möglich heraus.

Mit diesem Gesprächsmuster, das wir als sehr typisch herausgearbeitet haben, schließe ich die Betrachtungen: Türkische Gesprächspartner scheuen sich offensichtlich mehr als Deutsche dies tun, wenn es darum geht, unangenehme Tatsachen bekannt zu geben oder gar zu erörtern. Die Tendenz, Peinliches zu schönen, zu relativieren oder ganz zu verschweigen ist durchaus auffällig und wurde als kulturspezifisch erkannt. Das Eingeständnis eigener Unkenntnis oder ein deutliches "Nein" zu einem Sachverhalt fällt türkischen Gesprächspartnern sehr schwer, und es fehlt nicht an Anekdoten über Zeitgenossen, die lieber eine falsche Antwort geben, einen falschen Weg weisen oder die Realität beschönigen als die Unhöflichkeit zu begehen, eine enttäuschende und negative Auskunft zu geben. Mit der Feststellung, dass diesem elementaren Harmoniebedürfnis beim Dolmetschen unbedingt Rechnung getragen werden muss, kehren wir an den Ausgangspunkt und zur Anekdote Moltkes zurück.

## Literatur

- Borelli, M. und G. Hoff. (Hrsg.) (1988) *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag. (Darin: Nermi Uygur: Türkisch-Deutsch. Eine transkulturelle Betrachtung.)
- Collet, P. (1994) *Der Europäer als solcher ... ist unterschiedlich. Verhalten, Körpersprache, Etikette*. Hamburg: Kabel.
- Dinzelbacher, P. (1993) *Europäische Mentalitätsgeschichte*. Stuttgart: Kröner.
- Edgü, F. (1987) *Ein Winter in Hakkari*. Zürich: Gutenberg. Und: Edgü, F. (1983) "O". Istanbul: Ada Yayinlari.
- Guthke, K.S. (1987) *B. Traven. Biographie eines Rätsels*. Frankfurt am Main: Gutenberg.
- Hinnenkamp, V. (1989) *Interaktionale Soziolinguistik und interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer. (Darin: Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken.)
- Kafka, F. (1970) *Meistererzählungen*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Knapp-Potthoff, A. (1997): *Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel*. In: Knapp-Potthoff, A & Liedtke, M. (Hrsg. 1997): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit* S. 181 – 205 (= Reihe interkulturelle Kommunikation; 2). München: iudicium.

- Moltke, H. von. (1984) *Unter dem Halbmond. Erlebnisse in der alten Türkei. 1835-1839.* Stuttgart: Thienemanns.
- Morier, J. (1981) *Die Abenteuer des Hadji Baba von Isfahan.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nayhauss, H.-Ch. Graf von (o.J.): *Aspekte einer interkulturellen Literaturdidaktik. Literaturdidaktik als Mentalitätenkunde.* Karlsruhe: Pädagogische Hochschule.
- Palmer, A. (1992) *Verfall und Untergang des osmanischen Reiches.* München, Leipzig: List.
- Rings, G. (1998) *Reisen im Kopf. Ein Unterrichtsversuch zu Selbst- und Fremdverstehen.* In: IDE 2, S.96-106.
- Rupp, G. (1996) *Kontrastive Literaturdidaktik.* In: Spiel 15/1, S.155-178.
- Scheurmann, E. (1977) *Der Papalagi. Die Reden des Südseehäuptlings Tuiavii aus Tiavea.* Karlsruhe: Elster.
- Schiffauer, W. (1983) *Die Gewalt der Ehre.,* Frankfurt/Main: suhrkamp taschenbuch.
- Sen, F. (1991) *Türkei.* München: Verlag CH. Beck.
- Sieben, U. (1994) *Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. Bestandsaufnahme eines Faches und Skizzierung eines Forschungskatalogs.* In: Info DaF, Informationen Deutsch als Fremdsprache 21,1 (1994).
- Sieben, U. (1994) *Einführung in die Textanalyse und Textkritik – Beispiele einer interkulturellen Literaturdidaktik. Beitrag zum 4. Germanistischen Symposium “Angewandte Germanistik in der Türkei – Sprach- und Literaturvergleich Türkisch/Deutsch in Schule und Hochschule.”* Hg. M. Kinsiz, Buca - Izmir 1994.
- Tekinay, A. (1987) *Sprachvergleich Deutsch-Türkisch. Möglichkeiten und Grenzen einer kontrastiven Analyse.* Wiesbaden: Reichert.
- Traven, B. (1982) *Land des Frühlings. 2 Bde.* Frankfurt am Main: Gutenberg.  
(Die Textbeispiele stammen aus: Sieben, U.: “Fremde Welten – eine literarische Expedition. Texte zur literarischen Sensibilisierung und zum Verständnis fremder Kulturen.” Unveröffentlichte Erprobungsfassung, Istanbul 1992.)

### **Biographische Angaben**

Uwe Sieben (Jg. 1954), Dr. paed.; Dipl.-Päd., Studium der Theologie, Philologie (Germanistik, Romanistik) und der Erziehungswissenschaften (DaF und Ausländerpädagogik). 1990-1995 Lektor des DAAD in der Türkei. Zurzeit Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und “Trainer” (Industriejargon) für Deutsch als Fremdsprache und Interkulturelle Bildung bei einem Chemieunternehmen. Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Zweitspracherwerbs, Interkulturelle Pädagogik.