CUDES JOURNAL CURRENT DEBATES IN SOCIAL SCIENCES

Demiryay, N. (2022). Der Phraseologische Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Einblicke in den deutsch- türkischen Zusammenhang. *Journal of Current Debates in Social Sciences*, 5(2), 118-127.

Research Article

Der Phraseologische Wortschatz im Fremdsprachenunterricht- Einblicke in den deutsch-türkischen Zusammenhang

The phraseological vocabulary in foreign language teaching- Insights into the German-Turkish Context

Doç. Dr. Nihan DEMİRYAY
ÇOMÜ, Eğitim Fakültesi
E-posta: ndemiryay@comu.edu..tr
ORCID: 0000-0003-1497-9275

DOI: http://dx.doi.org/10.29228/cudes.66942

Article Info

Received: 10.12.2022
Accepted: 15.12.2022

Keywords:
Fremdsprachenunterricht,
Lesen,
Phraseologismen,
Wortschatz.

Abstract

Eines der übergeordneten Lernziele des Fremdsprachenunterrichts ist, dass man die Befähigung erlangt, die erlernte Fremdsprache in den Situationen des Alltags in einer angemessenen und korrekten Weise zu instrumentalisieren. Innerhalb einer kommunikativen Situation stellen die Phraseologismen eine besondere Art der Kommunikation dar, weil sie in den mündlichen sowie schriftlichen Äußerungen der Sprachteilhaber als untrennbare Einheiten hervortreten und auch als solche gespeichert sind. Nun stellt sich der vorliegende Beitrag annähernd die Frage wie der Lernende an das Lernen von Phraseologismen herangeführt werden sollte. Hier erscheint das Heranziehen der fremdsprachlichen Lesetexte als angemessen da sie gute Ansatzpunkte für die Entwicklung der Lesekompetenz darbieten und inhaltsgemäß an authentischen Situationen anknüpfen können

Makale Bilgisi

Geliş: 10.12.2022
Onay: 15.12.2022

Anahtar sözcükler:
Foreign Language Teaching
Phraseologisms
Reading
Vocabulary

Öz

One of the overarching learning goals of foreign language teaching is to acquire the ability using the knowledge in everyday situations in an appropriate and correct manner. Within a communicative situation, phraseologisms represent a special type of communication because they emerge as inseparable units in the oral and written utterances of the language participants and are also stored as such. Now the present contribution raises the question of how the learner should be introduced to the learning of phraseologisms. Here, using the foreign-language reading texts seems appropriate because they offer good starting points for the development of reading skills and can be linked to authentic situations in terms of content.

1. EINLEITUNG

Eines der übergeordneten Lernziele des Fremdsprachenunterrichts ist, dass man die Befähigung erlangt, die erlernte Fremdsprache in den Situationen des Alltags in einer angemessenen und korrekten Weise zu instrumentalisieren. Immer mehr stößt das Anknüpfen des Unterrichtsinhaltes an die realistisch verzeichneten kommunikativen Situationen an positive Resonanz (Heggelund, 2001). Darüber hinaus resultiert aus den Erkenntnissen die Annahme, dass die meisten Wörter aus dem Wortschatzbereich überwiegend in festen Verbindungen Anwendung finden (Siepmann, 2007: 61). Hiernach wird in der aktuellen Forschung zum Wortschatzerwerb zunehmend für eine Vermittlung plädiert, in der Grammatik und Wortschatz nicht jeweils separat abgehandelt werden sollte, sondern eher in ihrer Kontextgebundenheit und miteinander vereinbarend erläutert sollten.

Innerhalb einer kommunikativen Situation stellen die Phraseologismen eine besondere Art der Kommunikation dar, weil sie in den mündlichen sowie schriftlichen Äußerungen der Sprachteilhaber als untrennbare Einheiten hervortreten und auch als solche gespeichert sind. Sie werden in adäquaten Situationen eingesetzt ohne die Notwendigkeit diese neu zu produzieren. Phraseologismen werden

vielmehr reproduzierend und instinktiv wiederholend eingesetzt. Nun stellt sich der vorliegende Beitrag die Frage wie der Lernende an das Lernen von Phraseologismen herangeführt werden sollte. Hier erscheint das Heranziehen der fremdsprachlichen Lesetexte als angemessen, da sie gute Ansatzpunkte für Entwicklung der Lesekompetenz darbieten und inhaltgemäß an authentischen Situationen anknüpfen können. Ferner gewährleisten Lesetexte eine analytische Beobachtung des Sprachgebrauchs. Im Interesse der vorliegenden Studie demonstriert die herangezogene Lektüre hiernach deutlich, dass Phraseologismen in der Natur einer Sprache stehen und dass sie vielfältig in verschiedenen kommunikativen Situationen vorkommen können.

Das übergeordnete Ziel der durchgeführten Studie ist, die exzerpierten Phraseologismen aus dem Buch *Der Sprachabschneider* von Hans Joachim Schädlich mit ihren Entsprechungen in der türkischen Übersetzung *Sözcükkırpan* ausfindig zu machen und darzulegen. Diese Vorgehensweise ermöglicht eine Dokumentation der Transferierungswege von Phraseologismen von der Ausgangs- in die Zielsprache, die im Rahmen des DaF-Unterrichts eine Möglichkeit zur deren Didaktisierung bieten kann.

2. LESEN UND WORTSCHATZ

Lesekompetenz und Wortschatzwissen sind eng miteinander verzahnt. Bei dem traditionellen Weg der Wortschatzvermittlung wird nach thematisch vorgelegten Rahmen, festgelegtes Wortschatzwissen vermittelt. Zum kommunikativen Erfolg führt jedoch eine kompetenzbezogene Lernzielsetzung im Hinblick auf den Wortschatzerwerb, bei der die Sprachhandlungskompetenzen der Lernenden gefördert werden.

Das Lernen wird im Rahmen der konstruktivistischen Theorien als ein aktiver Prozess angesehen. Hierbei wird das neue Input immer an dem schon längst bestehenden Wissen angeknüpft und der Lerner schafft ein neues Wissen, indem subjektive Stellungnahmen über den Input erzeugt werden (Hufeisen & Riemer 2010: 741).

Von Kühn wurde hiernach der „wortschatzdidaktische Dreischritt“ vorgeschlagen, der eine kompetenzorientierte und textbasierte Wortschatzarbeit ermöglicht. In Bezug auf die Erweiterung der Sprachhandlungskompetenz von Lernenden sollte die Wortschatzarbeit ausgebaut werden um ein kompetenzorientiertes Lernen ermöglichen zu können. Diese Modellierung schließt drei Phasen ein, in denen die Wörter semantisiert (rezeptive Wortschatzarbeit), vernetzt (reflexive Wortschatzarbeit) und gebraucht (produktive Wortschatzarbeit) werden (Kühn 2010: 1253). Im Folgenden sollen sie ansatzweise beschrieben werden

2.1. Rezeptive, Reflexive und Produktive Wortschatzarbeit

Im Rahmen der rezeptiven Wortschatzarbeit wird das Augenmerk auf das Verstehen und Erklären von Wörtern und ihre Formulierungen aus Texten gelegt. Hier wird das aufgabengeleitete Lesen mit der Textarbeit eng miteinander zusammengefügt. Es ist dabei von besonderem Interesse den Lernenden die Gelegenheit zu bieten eigenständig unbekannte Wörter zu erschließen (Kühn 2010: 1253).

Im Mittelpunkt der reflexiven Wortschatzarbeit spielt die netzartige Strukturierung des Wortschatzes eine herausragende Rolle. Je tiefer die Wörter in ihren zugehörigen Untergruppen eingegliedert werden umso sicherer können sie abgespeichert werden und bei Bedarf schneller und zieltreffender abgerufen werden. Die methodische Vermittlung kann durch formnetzwerkartige Gruppierungen vorgenommen werden, indem beispielsweise Diagramme, Wortbilder, Wortigel oder Mindmaps in Bezug auf themenspezifische Wortfelder und Wortfamilie instrumentalisiert werden (Kühn 2010: 1254). Somit kann der Lerner in der drauffolgenden dritten Phase der produktiven Wortschatzarbeit eine adäquate Leistung vollbringen.

In dieser Phase wird der erarbeitete Wortschatz den Texten und Situationen entsprechend angewendet (Kühn 2010: 1255). Hier können handlungsorientierte Aufgabenstellungen mündlich sowie schriftlich orientierte produktive Teilfertigkeiten fördern. Ganz im Sinne von Kühn soll zwischen einer kompetenzorientierten Wortschatzarbeit und dem Text eine wechselseitige Beziehung vorherrschen (Kühn 2010: 1253).

3. PHRASEOLOGISMEN ALS TEXTKONSTITUENTEN

Die Phraseologismen haben aufgrund ihrer kommunikativ-pragmatischen Aspekte eine besondere Tragweite für den Aufbau der Textstruktur.

Hier werden nach Fleischer die textbildenden Potenzen der Phraseologismen folgendermaßen beschrieben:

a) syntaktische Struktur als Wortgruppe und daraus sich ergebende potentielle Teilbarkeit
b) semantische Teilbarkeit mit Variationen bis zur semantischen Autonomisierung von Komponenten
c) „diffuser Charakter" der Bedeutung eines wesentlichen Teiles der Phraseolexeme
d) reich entwickelte Synonymik innerhalb der Phraseolexeme
e) stark entwickelte Expressivität durch Bildlichkeit und Konnotationen (vgl. Fleischer 1982: 216).

3. 1 Pragmatische Funktionen der Phraseologismen

Bei der pragmatischen Funktion geht es um die Wirkungsmöglichkeiten von Phraseologismen, und ob die vom Sender verfolgte Intention durch ihren Einsatz unterstützt wurde oder nicht. Die wesentlichen Komponenten der pragmatischen Potenz von Phraseologismen wurde von Fleischer folgendermaßen beschrieben:

- durch den Einsatz einer phraseologischen Konstruktion kann eine Atmosphäre der Vertrautheit geschafft werden oder die soziale Zusammengehörigkeit kann verstärkt werden.
- Phraseologismen können die emotional bedingten Einstellungen der Akteure zueinander auf eine indirekte Weise übertragen.
- durch den Zugriff auf Phraseologismen kann eine ironisch getönte Ausdrucksweise in Kraft treten.
- Die alltäglichen Situationen in denen kuriose Verhaltensweisen inhärent sind, werden durch Phraseologismen besänftigt und die betreffende Pointe in der Situation sozusagen entschärft.
- Die Phraseologismen können die Wirkung einer Aussage bekräftigen, weil sie leicht einprägsam sind und die emotionale Ausgangslage der Äußerung zu akzentuieren sowie zu veranschaulichen versuchen.
- Durch Phraseologismen können komplexe Situationen benannt und beschrieben werden. Sie haben diesbezüglich eine große Tragweite in ihren Anwendungsmöglichkeiten (vgl. Fleischer 1982, 223).

Bei einer kontrastiv angelegten Studie ist es bedeutend zu erfassen, inwiefern Gemeinsamkeiten oder Ähnlichkeitsbezüge von Phraseologismen bezüglich beider Sprachen bestehen. Diese Vorgehensweise ist insofern von Relevanz, dass der Lerner aus der Zielsprache das Phrasem aus der Ausgangsprache in erster Linie dadurch erkennt, indem er gewöhnlich nach gleichwertigen bzw. ähnlichen Regeln sucht, die ihm sein muttersprachliches Beherrschen bereits parat hält. (vgl. Hallsteinsdóttir, 2001). Um diesen Bezug zur Ähnlichkeit oder Gemeinsamkeit innerhalb der kontrastiven Phraseologie beschreiben zu können werden verschiedene Äquivalenztypen herangezogen. Im Interesse der vorliegenden Studie sollen die nach Henschel angeführten Äquivalenztypen für die Untersuchung relevant sein. Das sind die Volläquivalenz, partielle Äquivalenz, rein semantische Äquivalenz und Nulläquivalenz (vgl. Henschel, 1993, S. 137ff.).

3.1.1 Die Äquivalenztypen

a) Volläquivalenz

Man spricht von einer vollständigen Äquivalenz, wenn zwischen dem untersuchten Sprachenpaar eine ganz präzise Entsprechung der Phraseologismen zueinander gibt. Dies ist dann der Fall, wenn Phraseologismen in ihrer zwischensprachlichen Vergleichsbeziehung strukturelle, semantische und lexikalische Gemeinsamkeiten aufweisen.

Wenn die phraseologischen Einheiten in ihrer interlingualen Vergleichsbeziehung eine Gemeinsamkeit aufweisen, die lexikalischer, semantischer und struktureller Hinsicht ist, so kann man von einer Volläquivalenz sprechen. Es können dabei auch Abweichungen innerhalb der morphosyntaktischen Struktur auftreten, aber trotzdem denselben bildhaften Ausdruck und die Wahrnehmung hervorrufen.

b)Teiläquivalenz

Die Beschreibung der Teiläquivalenz nach Henschel erfolgt durch die Positionierung der Bedeutung in den Mittelpunkt. Hiernach gehören die verglichenen Phraseme aus verschiedenen Sprachen, der partiellen Äquivalenz an, wenn sie die gleiche Bedeutung hervorrufen, aber deutliche Unterschiede in der lexikalischen Entsprechung, Funktion und Struktur haben und folgerichtig das hervorgerufene Bild Abweichungen zeigt.

Diese Art von Phraseologismen bilden beim Fremdsprachenlernen eine Unsicherheit bezüglich der zu erlernenden Wortkette. Es werden nach Henschel vier Typen der partiellen Äquivalenz unterschieden:

1. Komponententausch
2. Funktionale Unterschiede
3. Unterschiede im Bildcharakter

Diese Phrasempaare erzeugen ein ähnliches Bild mit nur feinen Unterschieden und haben folgerichtig eine relativ gleiche Bedeutung.

4. Semantische Unterschiede

Hier sind die zum Vergleich herangezogenen Phraseme formal identisch, aber sie weichen von ihren Bedeutungen ab.

c) Rein semantische Äquivalenz

Bei einer rein semantischen Äquivalenz geht hervor, dass sich der Komponentenbestand und das daraus ausgelöste, erzeugte Bild im zwischensprachlichen Vergleich nicht abdeckt. Sie entsprechen in ihrem semantischen Bereich was folgerichtig die Bezeichnung “rein semantisch” sich ergeben hat(vgl. Henschel, 1993, S. 142).

d)Nulläquivalenz

Die Nulläquivalenz bedeutet, dass man in der zwischensprachlichen Betrachtung für die Phraseologismen in die Zielsprache mit phraseologischen Mitteln nicht übertragen kann.

Dies ist der Fall, wenn keine syntaktische, semantische und lexikalische Übereinstimmung oder Ähnlichkeit aufgefunden werden konnte. Eine Vermittlung in die Zielsprache erfolgt vielmehr durch Paraphrasierung der Komponenten, wodurch eine ungefähre Bedeutung der phraseologischen Einheiten erfasst werden können. Aus dieser Vorgehensweise ableitend wird dieser Typ von Äquivalenz auch als Ersatzäquivalenz bezeichnet.

Im folgenden Abschnitt werden einige, für die nachfolgenden Dokumentation von Phraseologismen aus der Ausgangssprache (Deutsch) zu der Zielsprache (Türkisch) hin, relevante Hintergrundinformationen zu dem deutschen Originaltext *Der Sprachabschneider* von Hans Joachim Schädlich gegeben. Anschließend werden die darin vorkommenden Phraseologismen mit ihren türkischen Entsprechungen anhand der von Tuvana Gülcan übersetzten türkischen Version *Sözcükkırpan* vorgelegt.

3.2 *Der Sprachabschneider* von Hans Joachim Schädlich - Eine kurze inhaltliche Zusammenfassung

Ein fantasievoller Junge namens Paul und der mysteriöse Herr Vielolog sind die beiden Hauptfiguren des Werkes. Paul fantasiert gern, denkt sich auf dem Schulweg markante Geschichten aus, und erlebt in seiner imaginären Welt eine abenteuerliche Expedition. Er ist ein mittelmäßiger Schüler, der keine überragenden Schulleistungen hat. Er interessiert sich vielmehr für Sport- und Freizeitaktivitäten jeder Art und sieht Hausaufgaben als Hindernisse seine Freizeit so zu gestalten, wie er es nach der Schule gerne haben möchte. So kommt es ihm sehr gelegen, wenn er von

einem geheimnisvoll wirkenden Herrn Vielolog das absonderliche Angebot bekommt seine Hausaufgaben gegen Übernahme von bestimmten Wortarten und Buchstaben zu erledigen. Also machen sie ein Geschäft und Vielolog bekommt Präpositionen und bestimmte Artikeln aus Pauls Sprachrepertoire und fertigt dafür eine Woche lang seine Hausaufgaben an.

Durch diesen unbedenklichen Handel wir Pauls Sprachvermögen sowie seine Ausdrucksweise stark beeinträchtigt. So lassen sich unbewusst Sätze ohne Präpositionen und den bestimmten Artikel entstehen, worauf diese Veränderung in Pauls Sprache von seinem sozialen Umfeld registriert wird. Mit der Zeit bereiten ihm seine unvollständigen Sätze so manchen Ärger.

Selbst wenn ihm seine fehlenden Worte eine Hürde in seiner Sprache darstellen, gewöhnt sich Paul allmählich an die Nachmittage, in denen er keine Hausaufgaben zu machen braucht und somit lässt er sich mit Herrn Vielolog ein zweites Mal auf ein Geschäft ein für die Hausaufgaben das Nötige zu veranlassen. Diesmal übergibt Paul seine Verbformen und auch den ersten Konsonanten von seiner Wortliste mit Doppelkonsonanten.

Nun sind Pauls Sätze kaum noch verständlich und gar vollständig. In der Schule und auch zu Hause erregt dieser Zustand natürlich viele kleine Ärgernisse. Paul ist normalerweise ein aufgeschlossener und gesprächiger Junge. Er liebt es über seine Träumereien und Erlebnisse zu erzählen. Doch alles fällt ihm jetzt schwer, weil er durch seine absonderliche Sprache nicht in der Lage ist darüber zu erzählen. Letzten Endes hat er keine Freunde um ihn herum, weil er sich nicht richtig unterhalten kann und wird immer mehr einsam. Bruno, ein aufrichtiger Freund steht Paul zur Seite als er vom ganzen Vorfall erfährt. Dieses ganze Tauschgeschäft mit Vielolog war ja nun ein großer Fehler und die Vorstellung der unbekümmerten freien Nachmittage natürlich ein Fehlurteil. Um dies ganze rückgängig zu machen und an seiner ‘normalen’ Sprache zu gelangen, hilft ihm der wahre Freund Bruno alles neu zu erlernen, was er dem Vielolog längst gegen seine ‘Serviceleistungen’ gegeben hat. Nach mühsamer Arbeit hat Paul all die Wortarten zurückgelernt und als er dies nachweisen kann ist der Vielolog so verärgert, dass er Paul alles wieder zurückgibt.

Das Buch gibt implizit einen Einblick in Begrifflichkeiten wie Sprachaufmerksamkeit, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein, Sprachsensibilisierung und Sprachbewusstmachung. Somit wird das Interesse an Sprache und einem Verständnis für grammatische Strukturen geweckt und insbesondere sprachanalytische Fähigkeiten gefördert, was besonders für Fremdsprachenlerner motivierend für weiteres Lernen sein kann. Gerade aus der Möglichkeit sich diese vielschichtige Thematik aus verschiedenen Perspektiven zu nähern, resultieren eine Vielzahl an Handlungsspielräume durch vergleichende Sprachanalyse vom Sprachsystem und Sprachgebrauch vorzunehmen, die als Denkanstoß für die Einplanung der vorliegenden Arbeit diente.

Bereitwillig übernimmt Tuvana Gülcan die Aufgabe, ihre Leserschaft mit der Thematik Sprachreflexion vertraut zu machen. Das von ihr übersetzte Buch wurde 2013 unter dem Titel *Sözcükkırpan* im Habitus Minör Verlag erschienen.

4. ANALYSE UND AUSWERTUNG

Dieser Abschnitt widmet sich der Analyse von phraseologischen Einheiten nach der Einteilung von Äquivalenzgraden.

Als Analysematerial wurde die Originalfassung von Hans Joachim Schädlich *Der Sprachabschneider* sowie die türkische Übersetzung *Sözcükkırpan* von Tuvana Gülcan herangezogen. Die Ergebnispräsentation erfolgt durch die Auflistung exzerpierten Phraseologismen aus dem ausgangsprachlichen literarischen Text und deren Zuordnung nach ihrer türkischen Übersetzungsversion. Die jeweiligen Textbelege werden durchnummeriert und nach Ausganstext *Der Sprachabschneider*, (AT) und Zieltext *Sözcükkırpan* (ZT) gekennzeichnet.

(1a) Da sagte der Lehrer, das sei eine faule Ausrede von Paul, weil Paul nicht zugeben wolle, dass er verschlafen habe. (AT, S.11)

(1b) O zaman da öğretmen uyuyakaldığını itiraf etmek istemeyen Paul’ün bahane uydurduğunu söylemişti (ZT, S..9)

Dt.: eine faule Ausrede

Türk.: bahane uydurmak

→Teiläquivalenz

(2a)"Jeden Morgen fahre ich mit dieser Bahn, und jeden Morgen ist es dieselbe Fahrerei. Ein Geruckel und Gezuckel, dass die letzte Müdigkeit verfliegt, wenn du noch müde bist." Die Bahn ruckelt und zuckelt weiter. (AT, S.16)

(2b) "Her sabah bu tramvayla yolculuk ediyorum, her sabah aynı yol. Uyku mahmuruysan bu itiş kakışta uykun açılıveriyor.", diyor. Tramvay harlamaya gürlemeye devam ediyor. (ZT, S. 14)

Dt.: Geruckel und Gezuckel -Türk.: itiş kakış

→Volläquivalenz

Dt.: ruckeln und zuckeln -türk.: harlamak gürlemek

→Teiläquivalenz

(3a) Nach seinen Begegnungen mit (…), wundert es Paul nicht mehr, dass vor der Schule ein Mann auftaucht, dessen Anblick auch einem größeren Jungen als Paul die Sprache verschlagen muss. (AT, S.20)

(3b) Yolda (…) karşılaştıktan sonra Paul kendisinden büyük bile küçük dilini yutmasına neden olacak bir adamı okulun önünde görünce artık hiç şaşırmıyor. (ZT, S.18)

Dt.: jmdm. verschlägt die Sprache

Türk.: küçük dilini yutmak

→Teiläquivalenz

(4a) Paul will vor dem Fußballtraining seine Hausaufgaben hinter sich bringen. (AT, S.23)

(4b) Paul futbol antremanından önce ev ödevi derdinden kurtulmak istiyor. (ZT, S.21)

Dt.: etw. hinter sich bringen

Türk.: bir şeyi yapma derdinden kurtulmak

→rein semantische Äquivalenz

(5a) In der Schule geht es erst richtig los. Pauls Mitschüler merken gleich, dass mit Paul etwas nicht stimmt. (AT, S. 29)

(5b) Ama işler asıl okulda sarpa sarıyor. Paul'ün sınıf arkadaşları bir terslik olduğunu hemen anlıyorlar. (ZT, S. 27)

Dt.: etwas geht erst irgendwo richtig los

Türk.: bir şeyin asıl biryerde sarpa sarması

→rein semantische Äquivalenz

(6a) Paul kommt von der Schule nach Hause und seufzt, weil er das Gefühl hat, dass für ihn mehr hätte herausspringen müssen, als eine Woche ohne Hausaufgaben. (AT, S. 30)

(6b) Paul okuldan eve geliyor ve derin bir iç geçiriyor çünkü içinde ödevsiz bir hafta boyunca çok daha fazla şey yaşaması gerekirmiş gibi bir his var. (ZT, S. 28)

Dt.: seufzen

Türk.: derin bir iç geçirmek

→Volläquivalenz

(7a) Bruno hat zuletzt beinahe ein schlechtes Gewissen. (AT, S. 36)

(7b) Bruno da vicdan azabı çekiyor. (ZT, S. 34)

Dt.: schlechtes Gewissen haben

Türk.: vicdan azabı çekmek

→Teiläquivalenz

(8a) Sie glauben, dass Paul einen Dreh gefunden hat, die Lehrer auf den Arm zu nehmen. (AT, S.39)

(8b) Paul'ün, öğretmeni tiye almak için numara yaptığını sanıyorlar. (ZT, S. 37)

dt. Einen Dreh finden für etw. türk.: bir şey için numara yapmak

→Teiläquivalenz

dt.: jdn. auf den Arm nehmen türk.: bir kimseyi tiye almak

→rein semantische Äquivalenz

(9a) "Sein du kleines Knirpschen, müssen du Kindergarten gehen. Oder Mutti Rockzipfel bleiben."(A;S. 39)

(9b) "Sen bastıbacak olmak, ana okulu gitmek ya da anne diz dip ayrılmamak." (ZT, S. 37)

dt.: ein kleines Knirpschen sein türk.: bastıbacak olmak

→Teiläquivalenz

dt.: an Mutters Rockzipfel hängen türk.: (annenin) dizinin dibinden ayrılmamak

→Volläquivalenz

(10a) Der Klassenlehrer bestellt Paul zu sich und sagt sehr ärgerlich: "Wenn das so weitergeht, dann müssen wir ein ernstes Wort mit dir reden. (…) Du glaubst wohl, du kannst dir alles erlauben, wie? Nimm dich gefälligst zusammen und hör mit den Faxen auf!" (AT, S.40)

(10b) Sonunda Paul'ü sınıf öğretmeni yanına çağırıyor. "Böyle yapmaya devam edersen külahları değişiriz, ona göre. Aklından neler geçiyor senin böyle? Her aklına eseni yapabileceğini mi sanıyorsun? Derhal toparla kendini ve bu sersemliğe bir son ver!" diyor öfkeyle. (ZT, S.38)

dt.: mit jmdm. ein ernstes Wort reden türk.: külahları değişmek

→rein semantische Äquivalenz

dt.: sich alles erlauben können türk.: her aklına eseni yapmak

→rein semantische Äquivalenz

dt.: sich (gefälligst) zusammennehmen türk.: toparla kendini

→Volläquivalenz

dt.: mit den Faxen aufhören türk.: sersemliğe bir son vermek

→Volläquivalenz

(11a) Paul zuckt nur mit den Schultern. (AT, S.40)

(11b) Paul omuz silkmekle yetiniyor. (ZT, S. 38)

dt.: mit den Schultern zucken

türk.: omuz silkmek

→Volläquivalenz

(12a) Am dritten Montag sagt er zu Vielolog: "Ich können gar nichts mehr allein machen. Du dürfen mich jetzt nicht sitzen lassen". (AT, S.42)

(12b) "Artık yalnız hiçbir şey yapamamak ben. Sen ben orta bırakmamak gerek", diyor Paul, Çokbilir'e üçüncü pazartesi gelip çattığında. (ZT, S.40)

dt.: jdn. sitzen lassen

türk.: birini ortada bırakmak

→Teiläquivalenz

(13a) Aber Vielolog lacht Paul einfach aus. (…) "Wir haben ein ehrliches Geschäft gemacht, und damit basta." (AT, S.46)

(13b) Ama Çokbilir alay edercesine gülüyor. "İstemekte özgürsün ama biz seninle dürüst bir anlaşma yaptık, o yüzden hiç umutlanma. (ZTS. 45)

dt.: mit jmdm. ein ehrliches Geschäft machen türk.: biriyle dürüst bir anlaşma yapmak

→Volläquivalenz

dt.: und damit basta türk.: o yüzden hiç umutlanma

→rein semantische Äquivalenz

(14a) Vor lauter Schadenfreude kriegt Vielolog einen dunkelroten Kopf. (AT, S.51)

(14b) Çokbilir oh canıma değsin diye öyle çok zıplıyor ki yüzü kıpkırmızı oluyor. (ZT, S. 49)

dt.: vor lauter Schadenfreude

türk.: oh canıma değsin diyerek

→rein semantische Äquivalenz

(15a) Er muss nach Luft schnappen, setzt sich auf seinen Holzkoffer und japst. (AT, S.51)

(15b) Biraz nefeslenmek için tahta sandığının üzerine oturuyor. (ZT, S. 49)

dt.: nach Luft schnappen

türk.: nefeslenmek

→Teiläquivalenz

(16a) Sie treffen sich nach der Schule bei Paul, und Paul weiht Bruno in das Geheimnis ein. (AT, S.51)

(16b) Okuldan sonra Paul'ün evinde buluştuklarında Paul, Bruno'ya sırrını açıklıyor. (ZT, S.49)

dt.: jdn. ins Geheimnis einweihen

türk.: birine sırrını açıklamak

→Volläquivalenz

(17a) Satz für Satz kommt Paul der Sache auf die Spur (AT, S.54)

(17b) Paul teker teker bütün cümleleri düzeltiyor. (ZT, S.51)

Dt.: einer Sache auf die Spur kommen

Türk.: cümleleri düzeltmek

→Nulläquivalenz

(18a) Auch für Bruno ist es gar nicht einfach. Aber leichter ist es für ihn doch, weil er alles im Kopf hat. (AT, S. 54)

(18b) Bruno'ya da zor geliyor. Ama tabii o her şeyi unutmadığı için onun için daha kolay oluyor. (ZT, S. 52)

dt.: alles im Kopf haben

türk.: unutmamak

→rein semantische Äquivalenz

(19a) Paul hält ihm das Blatt vor die Nase, und Vielolog lässt vor Ärger seinen Holzkoffer fallen. (AT, S.56)

(19b) Paul kağıdı burnunun ucuna dayıyor ve Çokbilir öfkeden elindeki sandığı düşürüyor. (ZT, S.54)

dt.: etw. jdn. vor die Nase halten

türk.: birşeyi birinin burnunun ucuna dayamak

→Volläquivalenz

Aus der durchgeführten Analyse geht hervor, dass sich von insgesamt 26 exzerpierten Beispielanalysen 9 mit volläquivalenten Entsprechungen, eine annähernd volle Übersetzbarkeit dokumentieren.

Mit insgesamt 8 teiläquivalenten Entsprechungen bieten sich auch hier gute Übersetzungsmöglichkeiten. Man spricht hier von guten Übersetzungsmöglichkeiten, wenn die Bedeutung des ausgangsprachlichen und zielsprachlichen Phrasem entweder gleich bzw. einigermaßen überschaubar ist oder wenn der phraseologische Ausdruck ein ähnliches semantisches Bild in beiden herangezogenen Sprachen hervorruft. Dies ist in dem Belegmaterial mit 8 rein semantischen Äquivalenzen vertreten.

Vom Belegmaterial wurde durch die Analyse ersichtlich, dass in einigen Beispiele (15, 18) bei der Übersetzung in die Zielsprache keine äquivalente Entsprechung auffinden werden konnte. In so einem Fall hat die Übersetzerin eine andere Entsprechung gefunden, deren Bedeutung der des Ausgangtextes möglichst ähnelt. Hier wird das Phrasem in ein einfaches Lexem übertragen (siehe Beispielanalyse 15a, 15b, 18a, 18b)

Mit einem einzigen Befund aus dem Belegmaterial wurde im Rahmen der durchgeführten Analyse ein phraseologischer Ausdruck einer Nulläquivalenz zugeordnet (siehe Beispielanalyse 17a und 17b) wodurch die Übersetzung des Phrasems in die Zielsprache durch eine freie Wortverbindung erfolgte.

5.SCHLUSSFOLGERUNG

Der vorliegenden Arbeit liegt ein analytischer Ansatz zugrunde, der seine Aufmerksamkeit dem türkischen Zieltext widmet, die Elemente des Originals dabei aber nicht völlig aus den Augen verliert. Diesen Verhältnissen nahekommend, wurde in der durchgeführten Untersuchung qualitativ einander voll-, teil-, rein semantisch- oder durch nulläquivalent entsprechende deutsch-türkische Phraseologismen exemplarisch durch das Belegmaterial aufgezeigt.

Hierbei war es von Belang gewesen, zu untersuchen wie mit der Transferierung von phraseologischen Einheiten vom deutschen Ausgangstext in den türkischen Zieltext umgegangen wurde.

Es hat sich herausgestellt, dass die Bedeutungsfeinheiten, der den Phrasemen zugrunde liegen in der türkischen Übersetzung ebenfalls aktualisiert werden konnten, womit die Funktion des Textes für die Gesamthandlung erhalten bleibt. Es konnten auch Rückschlüsse auf die Überlegungen gezogen werden, die in die Übersetzungsentscheidungen eingeflossen sind, wenn es sich um die zielsprachliche Übertragung der Phraseologismen handelt. *Der Sprachabschneider* behandelt die vielschichtige Thematik der sprachlichen Besonderheiten, die im Verlauf der Handlung immer wieder aufgegriffen werden. Diese Auseinandersetzung mit der Sprache an sich, dient nicht nur zur Verständnissicherung der formalen und funktionalen Grammatik, sondern diese sind auch situationsorientiert mit dem Weltwissen von Lesern verknüpfbar. Durch die Übersetzung wurde diese Komplexität zur Sprache gebracht, mit der die Übersetzerin sich während der Arbeit am Zieltext befassen musste. Es wird somit eine Grundlage für die Zielleserschaft erschaffen diese beziehungsreiche Thematik aufzugreifen und zu verstehen.

LITERATURVERZEICHNIS

Primärliteratur:

Schädlich, H. J., Glienke, A (1993). Der Sprachabschneider. Rowohlt.

Schädlich, H. J., Glienke, A. (2013). Sözcükkırpan. (T. Gülcan, übers.). Istanbul: Habitus Minör Vlg (Originalfassung 1993).

Sekundärliteratur:

Fleischer, W. (1982). Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. 1. Aufl. Lepizig: VEB Bibliographisches Institut

Hallsteinsd ́ottir, E. (2001). Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch. Hamburg: Verlag Dr. Kova˘c.www.verlagdrkovac.de/0435volltext.htm (Zugriff 29.11.2022)

Heggelund, K. (2001). Zur Bedeutung der deutschen Modalpartikeln in Gesprächen unter besonderer Berücksichtigung der Sprechakttheorie und der DaF-Perspektive.« In:*Linguistik online* 9 (2). Online verfügbar unter: http://www.linguistik-online.de/9_01/Heggelund.html (Zugriff: 21. 11. 2022).

Henschel,H. (1993). Die Phraseologie der tschechischen Sprache: ein Handbuch. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.

Hufeisen, B. und Riemer, C. (2010). Spracherwerb und Sprachenlernen: Modelle und theoretische Ansätze“. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton: 738–753.

Kühn, P. (2010). Materialien für das Wortschatzlehren und -lernen“. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Hand-buch*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton: 1252–1258.

Siepmann, D. (2007). Wortschatz und Grammatik: zusammenbringen, was zusammengehört“. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 46: 59–80.