

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TAGUNGSBEITRÄGE ZUM
IX. INTERNATIONALEN
GERMANISTENSYMPOSIUM
"WISSEN-KULTUR-SPRACHE UND
EUROPA"

-NEUE KONSTRUKTIONEN UND NEUE
TENDENZEN-
ESKİŞEHİR, 03-07.05 2005

.....

Herausgeber:

Prof. Dr. Yüksel Kocadoru

Doz. Dr. Kadriye Öztürk

Ass. Doz. Dr. Özlem Fırtına

Wiss. Ass. Gülcan Çakır-Damaoğlu

VERANSTALTERIN: Doz. Dr. Kadriye Öztürk
EHRENSCHUTZ

- Prof. Dr. Engin Ataç : Rektor
- Prof. Dr. Yüksel Kocadoru: Dekan der Pädagogischen Fakultät

ORGANISATIONSAUSSCHUSS

- Prof. Dr. Yüksel Kocadoru
- Doz. Dr. Kadriye Öztürk
- Ass. Doz. Dr. Özlem Fırtına
- Wiss. Ass. Gülcan Çakır Damaoğlu
- Finanz. Angelegenheiten: Dr. Şerife Çelikkaya

WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT

- Prof. Dr. Zeki Cemil Arda
- Prof. Dr. Gürsel Aytac
- Prof. Dr. Gertrude Durusoy
- Prof. Dr. Kasım Egit
- Prof. Dr. İbrahim İlkhan
- Prof. Dr. Wolf König
- Prof. Dr. Nilüfer Kuruyazıcı
- Prof. Dr. Şeyda Ozil
- Prof. Dr. Nuran Özyer
- Prof. Dr. Tülin Polat
- Prof. Dr. Hüseyin Salihoglu
- Prof. Dr. Nilüfer Tapan
- Prof. Dr. Vural Ülkü
- Prof. Dr. Selçuk Ünlü
- Prof. Dr. Süleyman Yıldız
- Prof. Dr. Semahat Yüksel

Adresse:

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı
26470 Eskişehir/Türkei

Tel: 0090 222 335 0580/3524 Fax: 0090 222 335 0579 e-mail: germanist@anadolu.edu.tr

Yüksel Kocadoru /Kadriye Öztürk /Özlem Fırtına/ Gülcan Çakır-Damaoğlu (Hrsg.).
TAGUNGSBEITRÄGE ZUM IX. INTERNATIONALEN GERMANISTEN-
SYMPOSIUM "WISSEN- KULTUR-SPRACHE UND EUROPA"- NEUE
KONSTRUKTIONEN UND NEUE TENDENZEN - ESKİŞEHİR, 03-07. 05.2005
Eskişehir: ... Ocak 2006

Bu kitabın tüm yayın hakları saklıdır. Yayıncıların izni olmadan kopyalanamaz ve çoğaltılamaz. Kitaptaki yazılardan yazarları sorumludur.

BEITRÄGE

Doç. Dr. Asuman Ağaçasapan (Eskişehir) Die Einstellungen von Studenten gegenüber dem Volk der zu erlernenden Sprache / Am Beispiel der Studenten der Abteilung für Fremdsprachen	1
Dr. Ayfer Aktaş (İstanbul) Textsortenkonventionen und Textbausteine in deutsch-türkischen Geschäftsbriefen	11
Arş.Gör. Dr. Dilek Altinkaya Nergis (İzmir) Die Identitätsfindung der Parzival-Figur bei Eschenbach und Muschg	20
Arş. Gör. Canan Ayhan (İzmir) Zurück zur Nase. Natur vs. Kultur in Patrick Süskinds Roman "Das Parfüm"	31
Dr. Sevgi Arkılıç-Songören (İzmir) Familienbilder in der türkischen und deutschen Kinder- und Jugendliteratur	41
Prof. Dr. Gürsel Aytac (Ankara) Verlust und Gewinn bei der literarischen Übersetzung	52
Yrd. Doç. Dr. Yasemin Balcı (İstanbul) Wissenswertes zu <i>wissen</i> -Charakteristische Merkmale des Präteritopräsens <i>wissen</i> im Überblick	57
Doç. Dr. Binnaz Baytekin (Sakarya) Autor- Kritiker- Relation . Am Beispiel von Walser's Roman " Tod Eines Kritikers"	66
Öğr. Gör. Zeynep Ateş Bozkurt (İzmir) Zu den Aspekten der Heimatlosigkeit der sich daraus entwickelnden Identitäts- problematik bei Joseph Roth und in seinem Werk "Hiob"	80
Yrd. Doç. Dr. Şener Bağ (Erzurum) Erlösungsphantasie eines Ehemannes - Ein Vergleichsversuch San Salvador von Peter Bichsel und Der Mann der sein Geheimnis verrät/ Der Mann, der nicht weiß, was er tun soll von Yeşim Eyüpoğlu	88
Yrd. Doç. Dr. Leyla Coşan (İstanbul) Zweigs Europavisionen	99
Arş. Gör. Dr. Ahmet Cuma (Ankara) Realistische Züge in den Werken „Kleider Machen Leute“ von Gottfried Keller und „Felatun Bey ile Rakım Efendi“ von Ahmet Mithat	109
Yrd. Doç. Dr. Meral Çakır (İstanbul) Zur didaktischen und methodischen Ausrüstung des Faches Sprechen im Prozeß der Deutschlehrerausbildung in der Türkei	119

Yrd. Doç. Dr. Bülent Çiftçinar (Eskişehir) Lebenswichtige Zeichen unter dem Wasser oder was sie bedeuten	127	Öğr. Gör. Ülkenur Kaynar (Çanakkale) Grammatik als Teil des Weltwissens. Deutsch als zweite Fremdsprache	271
Yrd. Doç. Dr. Seyyare Duman/ Öğr. Grv. Dr. Şerife Çelikkaya (Eskişehir) Textproduktion türkischer Studenten und ihre Verbesserung mit Hilfe des Computers	140	Yrd. Doç. Dr. Mustafa Kınısız (Muğla) Interkulturalitaet und Deutsch Als Fremdsprache in der Türkei	280
Dr. Müzeyyen Ege (İstanbul) Literatur und Naturwissenschaft im 20. Jahrhundert	151	Prof. Dr. Yüksel Kocadoru (Eskişehir) Autoren ausländischer Herkunft als "neue" Elemente in der österreichischen Literatur heute	290
Yrd. Doç. Dr. Binnur Erişkon Cangil (İstanbul) Weiterbildungslehrgang Didaktik/ Methodik Deutsch als Fremdsprache - für die Fortbildung der Deutschlehrer- ein gemeinsames Projekt der Istanbul Universität und dem Goethe Institut Istanbul	162	Doç. Dr. Yılmaz Koç (Konya) Religiöser Fanatismus in ausgewählten literarischen Texten	297
Yrd. Doç. Dr. Özlem Fırtına (Eskişehir) Die Künstlerproblematik in Goethes <i>Torquato Tasso</i>	171	Yrd. Doç. Dr. Handan Köksal (Edirne) Textlinguistik und Fehlerkorrektur in der Deutschlehrerausbildung. Eine praxisorientierte Aussicht	308
Yrd. Doç. Dr. Zehra Gülmüş (Eskişehir) / Yrd. Doç. Dr. Kenan Öncü (Ankara) Schreiben als Kompensation oder die Identitätsproblematik in Nicolas Borns Roman <i>Die erdabgewandte Seite der Geschichte</i>	177	Yrd. Doç. Dr. Türkan Kuzu (Eskişehir) Moderne Märchen von Aytül Akal	321
Doç. Dr. Mehmet Gündoğdu/ Arş. Gör. Emra Büyüknisan (Mersin) Übersetzung im DaF-Unterricht	188	Doç. Dr. Kadriye Öztürk (Eskişehir) Verwandlung des Minderwertigkeitskomplexes zur Fremdenfeindlichkeit bei dem Protagonisten Diederich Hessling in Heinrich Manns Roman "Der Untertan"	331
Yrd. Doç. Dr. Sevinç Hatipoğlu (İstanbul) Sozialformen im Sprachunterricht in der Türkei	198	Prof. Dr. Ali Osman Öztürk- Yrd. Doç. Dr. Nevide Akpınar Dellal (Çanakkale) Özgün Yapıtın Tarihsel-Kültürel Dokusuna ve Metinsel Biçimine Bağlılık Bağlamında Nibelung'lar Destanı'nın Çevirisi	341
Prof. Dr. İbrahim İlkhan (Konya) Anmerkungen zum Germanistik- und DaF Symposium in Graz und zum Türkischen DaF und Germanistik-Studium	208	Dr. Jonathan Ross (İstanbul) Aus KEVIN wird HEINTZ: Die Behandlung kultureller Elemente in der deutschen Übersetzung von Zadie Smiths Bestseller <i>White Teeth</i> (2000)	352
Öğr. Gör. Enis Kadıncı (İzmir) Schreiben zwischen den Kulturen -Die Wahrnehmung des Fremden in dem Roman Das Verschwinden des Schattens in der Sone von Barbara Frischmuth	214	Dr. Anne Rothe (USA) Literarische Revisionen der kollektiven Erinnerung an das sowjetische Exil in der (DDR-)Literatur nach 1989	368
Dr. Hüseyin Kahramanlar (İzmir) Erzählen als Motor der Selbst- und Weltverwandlung bei Gerhard Köpf	230	Prof. Dr. Hüseyin Salihoğlu (Ankara) Auslandsgermanistik und deutsche Sprache in Europa und in der Türkei (Plenarvortrag)	382
Yrd. Doç. Dr. Kuthan Kahramantürk (İzmir) Probleme und Reflexionen von geschlechterspezifischen und geschlechtsneutralen Ausdrücken in der deutschen und türkischen Sprache. Eine kontrastive Analyse zur deutsch-türkischen Wortbildung	239	Prof. Dr. Hüseyin Salihoğlu (Ankara) Alman Dili Eğitimi Programlarında Öğrenci Profili	401
Doç. Dr. Mahmut Karakus (İstanbul) Mehr als ein Kriminalroman: Jakob Arjounis <i>Mehr Bier</i>	249	Dr. Birsın Sayınsoy Özunal (İstanbul) Ein effektives Fortbildungskonzept: ESRA	412
Dr. Ersel Kayaoğlu (İstanbul) Intermedialität zwischen Literatur und Fernsehen am Beispiel von Elfriede Jelineks Michael. Ein Jugendbuch für die Infantisgesellschaft	260	Dr. Bernd Schneider (Ankara) Zur Spracharbeit der Goethe-Institute in der Türkei	421
		Yrd. Doç. Dr. Ayhan Selçuk (Konya) Sprachliche und kulturelle Aspekte von Werbetexten in interkultureller Sicht	425

Doç. Dr. Fatih Tepebaşlı (Konya) Das Zirkusmotiv bei Kunert und Kafka	438
Prof. Dr. M. Osman Toklu (Ankara) Das Türkenbild bei den deutschen Witzten im Internet	445
Yrd. Doç. Dr. Gülsüm Uçar (Eskişehir) Die Schatten der Kindheit auf das Leben Ein psychoanalythischer Ansatz zu Beatrix Kramlovsky's Roman "Das Risiko"	451
Dr. Talat Fatih Uluç (Sakarya) Interkulturelle Begegnungen über Zeitungen <i>Eine vergleichende Analyse der Zeitungsinformationen</i>	461
Dr. Nurhan Uluç (Sakarya) Zu Auswirkungen der Zeit über das literarische Schaffen	469
Arş. Gör. Saniye Uysal (İzmir) „Neue Menschlichkeit“ vor dem Ersten Weltkrieg: Thomas Manns „Der Zauberberg“ und Hermann Hesses „Demian“	477
Dr. Aysel Uzuntaş (İstanbul) Konnektoren Als Satzverflechtungselemente	486
Arş. Gör. Dr. Funda Ülken (İzmir) Der Gebrauch der Fachsprache in der Werbung im Deutschen und Türkischen unter semantischem und hermeneutischem Aspekt	498
Yrd. Doç. Dr. Mukadder Seyhan Yücel (Edirne) Früher Deutschunterricht an der Deutschlehrerausbildung in der Türkei. Prognosen und mögliche Wege	509
Prof. Dr. Semahat Yüksel (İstanbul) Die infiniten Verbformen im Deutschen und im Türkischen	522
Doç. Dr. Dursun Zengin (Ankara) Deutsche und Türkische Hypokoristika	534

VORWORT

Das IX. Internationale Germanistensymposium fand zwischen 03-07 Mai 2005 an der Abteilung für DaF-Didaktik der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität in Eskişehir/Türkei statt. An dem Symposium haben fast 100 Germanisten aus dem In- und Ausland teilgenommen. Es wurden an diesen drei Tagen 65 Beiträge gehalten, die sich mit Literaturwissenschaft, Linguistik, DaF-Lehrerausbildung, EU-Programme und Vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft beschäftigten. Da das Lernen, Studieren und Forschen des Deutschen, der deutschen Literatur und der deutschen Sprache heutzutage ein Diskussionsthema geworden sind, wird die Bedeutung und Stellung der Symposien über die Germanistik in den Vordergrund gerückt. Fast alle Beiträge waren in dieser Hinsicht sehr interessant und umfangreich. Die Plenarvorträge trugen dazu bei, in das Problem des Deutschlernens, der Germanistik und des DaF-Studiums in der Türkei einzusteigen.

Hiermit bedanken wir uns gern bei Herrn Prof. Dr. Gürhan Can, dem Rektor Prof. Dr. Engin Ataç, dem Abteilungsleiter Herrn Prof. Dr. Yüksel Kocadoru, der uns bei allen offiziellen Angelegenheiten geholfen hat, und den Studenten, die mit Verve und Fleiss an dem Symposium teilgenommen haben, und den Lehrkräften der DaF-Abteilung der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität und dem Organisationsausschuss des Symposiums.

Viele Beiträge, die auf dem Symposium gehalten und uns rechtzeitig eingereicht worden sind, sind in diesem Band veröffentlicht worden. Einige Teilnehmer haben trotz vieler e-mail-Kontakte ihre Beiträge uns nicht geschickt.

Im Namen der Organisation
Doz. Dr. Kadriye Öztürk

Die Einstellungen von Studenten gegenüber dem Volk der zu erlernenden Sprache / Am Beispiel der Studenten der Abteilung für Fremdsprachen

Doç. Dr. Asuman Ağaçsapan
Anadolu Üniversitesi

Mit dieser vorliegenden empirisch deskriptiven Arbeit wurde beabsichtigt die Auswirkung des Fremdsprachunterrichtes auf die Einstellungen der Studenten festzustellen. Der schriftlichen Befragung von 154 Studenten im Alter von 18 bis 25 Jahren, die im April 2005 durchgeführt wurde, liegt die Beschreibung der Einstellungen zu den Deutschen zugrunde. Die Gesamtzahl der Studenten setzt sich aus 80 Studenten an der Abteilung Deutschlehrausbildung und aus 74 Studenten der Abteilung der bildenden Künste zusammen. Der im Türkischen verfasste Fragebogen, orientiert an Sammon's Umfrage¹ von 1996, enthält zwei geschlossene und drei offene Fragen zu Informationen über Deutsche. Sammon's Umfrage lässt sich auf Katz und Braly's Methode zurückführen. Die Erhebung mittels offener Fragen diente der Ermittlung von Merkmalen zu den Nahrungsmitteln und den Essgewohnheiten sowie Bekleidung der Deutschen. Bei der statistischen Erhebung der Daten zweier Fragen wurde die differentielle Skalierung als Messinstrument gewählt. Dieses Verfahren wurde zum Vergleich der Einstellungen zweier verschiedener Gruppen angewendet, wobei eine Hälfte Deutsch als Fremdsprache erteilt bekommen hat. Die Umfrage basierte auf folgenden Fragestellungen:

Mit welchen Stereotypen bei den Studenten, die sich mit Deutsch auseinander setzen, gerechnet werden kann? Sind die Einstellungen gegenüber den Deutschen positiv? Ist das Deutschlandbild der Studenten an der DaF-Abteilung positiver als das Deutschlandbild der Studenten der Abteilung der bildenden Künste? Fordern die Ergebnisse dieser Arbeit einen interkulturell unterstützten Fremdsprachenunterricht?

Bevor ich auf den Fragebogen eingehe, der bei der Umfrage den Befragten vorgelegt wurde, möchte ich den Begriff Stereotyp sowohl im soziologischen als auch im linguistischen Sinne definieren. Zur Erläuterung des Begriffes aus soziologischer Sicht zitiere ich Lippmanns Definition von O'Sullivan:

¹ Martin Löschmann, Stroinska, Magda. Stereotype im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang. 1989.S.73.

Der Mensch lernt mit seinem Geist riesigen Teil der Welt zu sehen, die er nie zuvor sehen, berühren, riechen, hören oder im Gedächtnis behalten konnte. Allmählich schafft er sich so für seinen eigenen Geschmack in seinem Kopf ein Bild von der Welt außerhalb seiner Reichweite ... Die Bilder in den Köpfen dieser menschlichen Wesen, die Bilder von sich selbst, von anderen, von ihren Bedürfnissen, Zielen und Beziehungen zueinander sind ihre öffentliche Meinung.“²

Im linguistischen Sinne kann man auf die Definition von Quasthoff zurückgreifen;

„Ein Stereotyp ist der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung. Es hat die logische Form eines Urteils, das in ungerechtfertigt vereinfachender und generalisierender Weise, mit Emotionalwertender Tendenz, einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht.“³

Die den Befragten in der statistischen Erhebung vorgelegten Fragen lauteten wie folgt;

In der ersten geschlossenen Frage wurden die biologischen/ physiologischen Eigenschaften der Deutschen in Form einer Liste vorgegeben, die die Studenten nur anzukreuzen brauchten.

In der offenen Frage 2 wurde nach der Bekleidung der Deutschen gefragt. Die Zielsetzung dieser Frage war die Erkundung der sprachlichen Reduzierung bei der Beschreibung einer komplexen Wirklichkeit. In der offenen Frage 3 wird nach der spezifischen Bekleidung der Deutschen gefragt, die in Karikaturen häufig stereotypisch als „Deutscher mit Lederhose und Hut mit Federflaum“ erscheint. In der offenen Frage 4 wurde auf die Erfahrung bezüglich der Essgewohnheiten eingegangen, weil ein Grundbedürfnis aus kulturellem Interesse subjektiv betrachtet werden könnte. Mit der geschlossenen Frage 5 wurde das Stereotyp der Studenten der Abteilung DaF und derer der Abteilung der bildenden Künste herausgesucht. Im Rahmen dieser Fragestellung wurden 25 Charaktereigenschaften aufgelistet. Die Befragten sollten angeben, welche dieser Eigenschaften auf Deutsche zutreffen würden.

Bei der graphischen Darstellung der Ergebnisse wurden die Befragten von der Abteilung DaF mit dem Buchstaben A und die der Abteilung bildender

²Emer O'Sullivan. Das Ästhetische Potential nationaler Stereotypen in literarischen Texten. Tübingen. Stauffenburg Colloquium. 1989. S.17.

³Uta Quasthoff. Soziales Vorurteil und Kommunikation. Frankfurt am Main Athenäum / Fischer. 1973. S.28.

Künste mit dem Buchstaben B gekennzeichnet. Gruppe A setzt sich aus den Studenten, denen wöchentlich mindestens 15 Unterrichtsstunden im Bereich Deutschlehrerausbildung erteilt werden, wohingegen die Befragten der Gruppe B, bis auf einige Ausnahmefälle die wöchentlich 2 Unterrichtsstunden Deutsch als Wahlfach belegt haben, haben keine Deutschkenntnisse, weil der Deutschunterricht nicht bevorzugt wird.

Die biologischen/physiologischen Eigenschaften der Deutschen betreffende Angaben:

Wie aus der Tabelle 1 zu ersehen ist, wurde den Deutschen ein ganz spezifisches Stereotyp zugesprochen. Dieses Stereotyp „des großen, dicken, blauäugigen blonden Deutschen“ tradiert sich.

Die Charaktereigenschaften der Deutschen betreffende Angaben:

Anhand der Resultate aus Tabelle 2 kann geschlossen werden, dass den Deutschen das Merkmal „fleißig“ hoch angerechnet wurde, da es zum tradierten Stereotyp der Deutschen gehört. Aus der Differenz zwischen den Prozentanteilen der Gruppen A und B ist klar ersichtlich, dass der Fremdsprachenunterricht beim Abbau der Stereotype keine Rolle spielt und doch umgekehrt verstärkt. 82.7 Prozent der Antworten, die dieses Stereotyp bestätigen, stammen aus der Gruppe A und 63.7% aus der Gruppe B.

Bei Merkmalen, wie öffentliche Meinung- freundlich- humorvoll- intellektuell- patriotisch- nett ist die bejahende Beteiligung der Gruppe A um ungefähr 20% höher als die der Gruppe B, womit der Einfluss des Fremdsprachenunterrichtes auf die positive Einstellung nicht zu bestreiten ist. Bei den Merkmalen „wohlhabend- sauber- brav“ ergibt sich kein relevanter Unterschied zwischen den Antworten der Gruppen. Bei dem Merkmal brav wählt in beiden Gruppen die Mehrheit die Antwortauswahl „Ich weiß nicht“. Sich vom Fremden bedroht zu fühlen könnte ein Grund für die Absage dieses Merkmals sein. Dieses Ergebnis lässt sich mit dem von Sammons' Umfrage vergleichen, das fast den gleichen Prozentsatz bezüglich des Merkmals „brav“ aufzeigt. Sowohl die Gruppe A als auch die Gruppe B geben keinen Aufschluss über das Merkmal „Sauberkeit“. Obwohl die Gruppe A im Vergleich zu der Gruppe B das Merkmal freundlich für Deutsche um 50% hochgeschätzt hatte, war der prozentuelle Anteil an der verneinenden und zurückhaltenden Beantwortung dieser Frage unerwartet hoch.

Negativen Charaktereigenschaften betreffende Angaben:

In der Tabelle 3 wird die prozentuelle Verteilung der Antworten aufgeführt. Die Antworten, die den Deutschen negative Merkmale wie „arrogant“

und/oder „unzuverlässig“ absprechen, werden bei der Gruppe A um 20 % mehr als bei der Gruppe B markiert.

Bei den Merkmalen „langweilig“ und „aggressiv“ zeigten die Studenten beider Gruppen eine negative Einstellung zu den Deutschen. Gruppe A beurteilt die Deutschen etwas positiver als Gruppe B, indem sie häufiger eine negative Bezeichnung ablehnt. Merkmale, wie „nationalistisch“ und „diszipliniert“ werden den Deutschen mit hohem Anteil zugesprochen, was diese Merkmale als Stereotyp zur Geltung kommen lässt. Das Ergebnis entspricht zu dem der Befragung britischer und irischer Schüler, die keine Deutschland Erfahrung hatten. Eine explizite, negative Beschreibung wurde vermieden, indem die Antwort „ich weiß nicht“ zu 50% ankreuzt wurde.

Neutrale Merkmale betreffende Angaben:

In der Tabelle 4 sieht man, dass die Merkmale „ernst“, „anständig“, „formal“, „traditionell“ von beiden Gruppen mit gleichem Prozentsatz akzeptiert wurden. Die Merkmale „ruhig“, „emotionell“, „vertrauen erweckend“ werden mit knapper Zusage von beiden Gruppen bestätigt. Die Zusage dieser drei Merkmale ist bei der Gruppe A höher als bei der Gruppe B. Der Einfluss des Fremdsprachenunterrichts ist naheliegend.

Auf die offene Frage „Wie kleiden sich die Deutschen im Alltag?“ haben fast alle Befragten eine Antwort gegeben, wohingegen 37 Befragte der Gruppe B und 48 Befragte der Gruppe A auf die Frage nach der spezifischen Bekleidung der Deutschen keine Antwort gegeben haben. Die einheitlichen Äußerungen beider Gruppen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

*Sie tragen bequeme, breite Klamotten, die nicht zusammenpassen.

*...altmodische Kleider.

*Da sie groß und dick sind, tragen sie Kleidungen in Übergrößen.

*Jeans, T-Shirts, Hut, Turnschuhe

*Sie kleiden sich wie wir.

*sportlich

Die Beschreibungen der Gruppe A lassen sich wie folgt klassifizieren

*Sie mögen helle Farben

*Sie legen keinen Wert darauf, was die anderen von ihrer Bekleidungen halten.

*Sie tragen übertrieben viel Schmuck, wie dicke Halsketten.

Die Beschreibungen der Gruppe B sind folgendermassen:

*Sie tragen zu den Kleidern keine schrillen Farben, wie die Völker des südlichen Europas.

*Sie bevorzugen die Farbe weiß

*Ausgefallene Klamotten in grün und lila.

*Alte Leute kleiden sich schlicht, junge eher auffällig

*Sie kleiden sich klimatisch orientiert.

*Den Frauen gefällt die Farbe weiß.

*Sie tragen wetterbedingt wärmende Kleidung.

Gruppe B neigt dazu, visuelle Wahrnehmungen auszudrücken, wobei ihre Ausbildung zum Künstler eine Rolle spielt. Die Wetterlage als ausschlaggebender Faktor bei der Bekleidung sowie Farbbeschreibungen tauchen in den Äußerungen der Gruppe A, die visuelle Wahrnehmungen weniger betont als die Gruppe B, nicht auf.

Bei den Antworten auf die Frage nach der spezifischen Bekleidung der Deutschen wird die Unsicherheit der Befragten deutlich. Dennoch haben sie ihre Vermutungen aufgeschrieben. Die Mehrheit war nicht mit diesem Thema vertraut. Die Beschreibungen der spezifischen Bekleidung sind inhaltlich nicht differenziert. Viele hatten bei der Beschreibung an Schauspieler in deutschen Filmen und an deutsche Touristen, denen sie zwar in der Türkei begegnet waren, gedacht. Das Wort „spezifisch“ in der vorgelegten Frage wurde von nur wenigen Befragten mit dem Wort traditionell in Verbindung gebracht.

Beschreibende Äußerungen der Gruppe A der spezifischen Bekleidung der Deutschen:

*Sie mögen Hosen mit verstellbaren Trägern

*In Bayern tragen sie Volkstracht. Die Kleider der Frauen sind reichlich verziert. Röcke dieser Kleider sind weit geschnitten.

*Ich finde alle Volkstrachten komisch.

*Sie sollten sich farbiger bekleiden.

*In Deutschland habe ich die Kleider bei einem Trachtenzug gesehen. Sie waren interessant.

*In manchen Dörfern tragen sie traditionelle Kleidung.

Das Stereotyp mit der Volkstracht Lederhose und Hut mit Feder, das in den Massenmedien häufig thematisiert wird, tauchte nicht auf.

Gruppe B beschrieb die spezifische Bekleidung wie folgt

*Ihre Volkstrachten sind auffällig.

*Kurze Hose mit verstellbaren Trägern, Hut

*Grüner Hut mit Feder.

*Grüne Weste aus Samtstoff

*Exotisch

- *Bäuerlich
- *kariertes Hemd
- *sympathisch, grüner Hut mit Feder.
- *Langer Ledermantel, wie Hitler ihn trug.
- *fein verzierte Kleider, farbig

Auf die Frage nach den Essgewohnheiten der Deutschen wurden aufschlussreiche Antworten gegeben. Mittels dieser Frage kann die Auswirkung des Fremdsprachenunterrichtes auf die Kompetenz der Studenten erschlossen werden. Die Mehrheit beide Gruppen markierte Bier und Fast Food als nationales Getränk und Nahrungsmittel der Deutschen. Einige Studenten der Gruppe A nannten Nahrungsmittel wie Bratwurst, Wurst, Brötchen, Töpferknödel im Deutschen.

Die Äußerungen der Gruppe A sind:

- Hauptmahlzeit der Deutschen ist das Mittagessen.
- Sie verwenden für jedes Gericht eine Soße.
- Sie ernähren sich gesünder als wir.
- Auch abends frühstücken sie.
- Sie haben einen Bierbauch,
- Sie kochen die Suppe wie unsere Topfgerichte.
- Sie kochen das Gemüse nicht genügend und essen es fast roh.
- Sie mögen das Bier so sehr, dass sie es zum Frühstück trinken.
- Sie leiden unter Übergewicht.
- Sie verbrauchen kalorienreiche Nahrungsmittel. Deshalb sind sie dick und groß.
- Sie trinken öfters Kaffee.
- Sie haben Kuchen und Brot in verschiedenen Sorten.

Wie aus den Äußerungen zu entnehmen ist, können sich die Studenten, denen im Fremdsprachunterricht das Thema Essgewohnheit vermittelt wurde, umfangreich darüber äußern.

Im Vergleich zu den Befragten der Gruppe A Gruppe haben die Befragten der Gruppe B in kürzeren Sätzen dürftige Informationen über die deutsche Esskultur gegeben. Die Einstellung der Gruppe B lässt sich wie folgt zusammenfassen:

- Sie verbrauchen kalorienreiche Nahrungsmittel.
- Sie essen Schweinefleisch, wobei ich nicht weiß, woher ich diese Information habe.
- Sie mögen Wein.
- Durch den interkulturellen Kontakt zu den Türken in Deutschland essen sie Döner und andere türkische Gerichte.
- Zum Frühstück essen sie Cornflakes.

Aufgrund der gewonnenen Daten der vorliegenden statischen Erhebung kann bei den türkischen Studenten, die sich mit der deutschen Sprache befassen, bei der Vorstellung von Deutschen mit den gängigen stereotypischen Eigenschaften wie „nationalistisch“, „diszipliniert“, „fleißig“, „patriotisch“ gerechnet werden. Die Einstellungen der Studenten zu den Deutschen sind nicht so positiv, wie es erwünscht wäre, was sich auf die Motivation zur Aneignung der deutschen Sprache negativ auswirken. Die Studenten dieser Stichprobe, denen die deutsche Sprache vertrauter ist als der Kontrollgruppe (Abteilung der bildenden Künste), haben positivere Einstellungen zu den Deutschen.

Mit dieser Arbeit wurde bestätigt, dass es einen kausalen Zusammenhang zwischen der Aneignung einer Fremdsprache und der positiven Wahrnehmung der diesem Sprachraum angehörigen Personen gibt und dass der Fremdsprachenunterricht eine motivierende Herausforderung für interkulturelle Kontakte darstellt. Die erhobenen und ausgewerteten Antworten der offenen Fragen bestätigen die Kenntnisse aus der Kognitionspsychologie, wonach Einstellungen gegenüber einem Objekt mit Hilfe von Schemata weitergeneralisiert werden. Die Mehrheit der Befragten hat keine Erfahrung im Ausland, doch hat sie stereotype Einstellungen gegenüber den Deutschen. Das zeigt uns Lehrkräften, dass die Kenntnisse über die eigenen und fremden Heterostereotypen für die Zielorientierte didaktische Vermittlung des Verständnisses Fremden gegenüber nicht nur im Bereich DaF sondern auch im Bereich FU wesentlich und grundlegend sind. Abschließende Ergebnisse dieser Arbeit sind:

1-Der FU spielt bei der Bildung einer positiven Einstellung der Studenten zu dem Volk der zu erlernenden Fremdsprache eine determinierende Rolle. Das Ergebnis dieser Arbeit bestätigt eine um etwa 20 % positivere Einstellung der Gruppe A. Die Kontrollgruppe B war nicht mit den spezifischen Eigenschaften der Deutschen vertraut, weshalb diese Gruppe positive Eigenschaften mit niedrigerem Anteil, negative Eigenschaften jedoch mit höherem Anteil bejahte.

2-Im Allgemeinen muss man leider feststellen, dass sowohl die Gruppe A als auch die Gruppe B kein den Wünschen entsprechendes positives Bild von den Deutschen hat. Bis auf einige stereotype Merkmale, die auch von anderen europäischen Befragten in gleichem Prozentsatz markiert wurden,

ist es ohne weiteres möglich, das Fremdenbild der Befragten im Fremdsprachenunterricht neu zu gestalten und somit zu verbessern.

3Das interkulturelle Lernen und das Fremdverstehen sollten als Grundbaustein fremdsprachlicher Lern -und Lehrprozesse betrachtet werden.

4- Der FU dient nicht dem Abbau der Stereotypen, sondern bringt sie zum Vorschein.

Tabella-1 Angaben zu den physiologischen Eigenschaften der Deutschen

	Gruppe A	Gruppe B
Groß	73%	56%
Klein	2.5%	6.7%
Weder...noch	22.5%	37.8%
?		
schlank	7.5%	6.7%
dick	70%	74.3%
Weder...noch	17.5%	18.9%
?		
athletisch	22.5%	25.6%
nicht athletisch	60%	56.7%
Weder...noch	13.7%	10.8%
?		
blauäugig	57.5%	71.6%
grün	16.2%	12.1%
braun	3.7%	5.4%
Weder...noch	7.5%	14.8%
?		
schwarzhaarig	0	0
Braun	5.0%	1.3%
blond	92.5%	90.5%
Rothaarig	2.5%	4.8%
Weder... noch	1.2%	5.4%
?		

Tabelle- 2 Angaben zu den positiven Charaktereigenschaften

	Ja Gruppe A	Nein Gruppe A	? Gruppe A	Ja Gruppe B	Nein Gruppe B	? Gruppe B
brav	18.5%	18.5%	62.9%	15.4%	28.1%	56.3%
sauber	32.9%	44.8%	22.7%	25.3%	35.2%	39.4%
Offene Meinung	54.5%	6.4%	38.9%	27.4%	17.1%	55.7%

freundlich	35.0%	23.7%	41.2%	12.8%	30.0%	57.1%
fleißig	82.7%	6.1%	11.1%	63.7%	10.1%	26.0%
humorvoll	24.3%	30.7%	44.8%	10.0%	34.2%	55.7%
intellektuell	40.2%	14.2%	45.4%	25.7%	18.5%	55.7%
patriotisch	85.1%	1.2%	13.5%	68.1%	4.8%	27.5%
nett	36.3%	37.6%	25.9%	12.6%	45.0%	42.2%
ordentlich	60.0%	25.0%	12.5%	37.0%	9.4%	50.0%
wohlhabend	61.2%	6.2%	32.5%	56.3%	5.6%	38.0%

Tabelle -3 Angaben zu den negativen Charaktereigenschaften

	Ja Gruppe A	Nein Gruppe A	? Gruppe A	Ja Gruppe B	Nein Gruppe B	? Gruppe B
aggressiv	29.2%	35.3%	35.0%	42.8%	20.0%	37.1%
arrogant	39.2%	17.2%	43.0%	49.2%	8.6%	44.9%
langweilig	37.8%	36.5%	25.6%	36.6%	21.1%	42.2%
mitleidslos	30.3%	27.8%	41.7%	33.8%	15.4%	50.7%
diszipliniert	82.7%	1.2%	16.0%	61.4%	8.5%	30.0%
nationalistisch	93.8%	1.2%	4.9%	77.7%	4.1%	18.0%
unzuverlässig	16.6%	29.4%	58.3%	28.5%	12.5%	56.9%

Tabelle- 4 Angaben zu den neutralen Charaktereigenschaften

	Ja Gruppe A	Nein Gruppe A	? Gruppe A	Ja Gruppe B	Nein Gruppe B	? Gruppe B
traditionell	54.4%	11.3%	34.1%	48.5%	7.1%	44.2%
ruhig	22.5%	47.5%	30.0%	10.9%	53.4%	35.6%
emotionell	15.0%	42.5%	42.5%	8.6%	44.9%	46.3%
formal	61.8%	17.1%	21.0%	56.9%	20.0%	23.0%
anständig	69.5%	14.6%	15.8%	43.6%	25.3%	30.9%
ernst	71.0%	14.4%	14.4%	58.3%	20.8%	20.8%
Vertrauen	17.2%	26.3%	66.6%	4.2%	37.1%	58.5%
erweckend						

Quellenverzeichnis

Bredella, Lothar. Literarisches und interkulturelles Verstehen.
Tübingen:Günter Narr. 2002

Löschmann, Martin, Magda Stroinska. Stereotype im
Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang. 1998.

O'Sullivan, Emer. Das Ästhetische Potential nationaler Stereotypen in literarischen Texten. Tübingen: Stauffenburg Colloquim. 1989.

Quasthoff, Uta. Soziales Vorurteil und Kommunikation. Frankfurt am Main: Athenäum/Fischer. 1973.

Textsortenkonventionen und Textbausteine in deutsch-türkischen Geschäftsbriefen

Dr. Ayfer Aktaş
Marmara Üniversitesi

Die wirtschaftlichen Beziehungen zwischen der Türkei und Deutschland sind von großer Wichtigkeit. Die Türkei gehört, laut Angaben der Deutsch-Türkischen Industrie- und Handelskammer in Istanbul, zu den 20 größten Außenhandelspartnern Deutschlands und ist mit dieser Position noch vor manchen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union. Für die Türkei ist Deutschland mit Abstand der wichtigste Handelspartner. Denn mit deutschen Firmen werden über 20% aller türkischen Exporte abgewickelt und 15% der Importe werden aus Deutschland bezogen. Diese Geschäftsbeziehungen setzen ein sehr umfangreiches Kontaktnetz voraus.

Wie wir alle wissen, gibt es auf kultureller Basis sehr große Unterschiede zwischen Deutschland und der Türkei. Diese Kulturunterschiede sind auch in der Geschäftskorrespondenz bzw. Handelskorrespondenz bemerkbar und Gegenstand der Handelskorrespondenz ist der Geschäftsbrief.

In der vorliegenden Arbeit soll die Textsorte "Geschäftsbrief", die zu dem Bereich der Gebrauchstexte gehört, kontrastiv untersucht und analysiert werden.

"Bei oberflächlicher Betrachtung mag man den Eindruck gewinnen, der Geschäftsbrief sei eine in hohem Maße routinebetonte und phraseologisch fixierte Textsorte. Zudem sind heute für wenig Geld Datenträger mit Standardbriefen und/oder Briefbausteinen erhältlich, so daß sich die Beschäftigung mit dieser Textsorte nicht zu lohnen scheint" (Koch 1999: 205).

Leider stößt man jedoch in der Praxis immer wieder auf Probleme, die am meisten beim Entwerfen neuer Geschäftsbriefe und beim Übersetzen von diesen zu sehen sind (Aktaş 2004: 259ff.). In vielen Betrieben werden Geschäftsbriefe an einen ausländischen Adressaten oft direkt in einer Fremdsprache, in unserem Falle Deutsch, geschrieben (Ahvo 1996: 2). Ferner gehört der Geschäftsbrief laut Umfragen zu den meist übersetzten Textsorten (Schmitt 1999: 10). Demzufolge sind die Textbausteine der Geschäftsbriefe in kulturspezifischer Hinsicht, gerade bei Übersetzungen, sowohl in der türkischen als auch in der deutschen Sprache relevant (Aktaş 2001: 78).

Besonders die schriftliche Geschäftskorrespondenz ist in der deutschen Kultur weitaus formeller und ausgeprägter als in der türkischen Kultur. Denn schon die Gesetzgebung in Deutschland und in der Türkei sind

anders. Die deutsche Gesetzgebung schreibt für ein deutsches Unternehmen viel spezifischere Regeln vor als die türkische für ein türkisches Unternehmen. Auch die kulturellen Eigenarten prägen die Kommunikation. Und daraus ist zu folgern, dass sich in beiden Ländern unterschiedliche Konventionen gebildet haben, die die Formulierung der Geschäftsbriefe steuern (Ahvo 1996: 3).

Es ist jedoch zu sehen, dass die Korrespondenz in der freien Wirtschaft in der Türkei zwar nicht so ausgeprägt ist wie in Deutschland, aber die Korrespondenz im Staatswesen ist auch in der Türkei äußerst förmlich, formell und sehr hierarchisch. Im Interesse dieser Arbeit sind jedoch die Geschäftsbriefe aus der freien Wirtschaft.

Im Türkischen sind die Geschäftsbriefe bis jetzt immer etwas stiefmütterlich behandelt worden, denn es gibt in der Türkei keine "angewandten" Regeln und Normen für Geschäftsbriefe, obwohl beim Türkischen Standardinstitut schon 1975 mit der Nummer TS 1390 die Normen für türkische Geschäftsbriefe festgelegt worden sind (Altınöz/Parıldar 2000: 38; Göral 2003: 24). Die meisten Regelungen, wie auch die TS 1390, stammen aus Übersetzungen aus dem Englischen, Deutschen oder Französischen, wobei es in Deutschland eine etablierte Kultur mit sich bringt. Im Deutschen gibt es zahlreiche Bücher bzw. andere Quellen zur Handelskorrespondenz. Neuerdings gibt es auch auf den Web-Seiten der Industrie- und Handelskammern der jeweiligen Bundesländer Tipps zum richtigen Schreiben deutscher Geschäftsbriefe. Aber in allen Fällen ist die Gestaltung von Geschäftsbriefen in der DIN 5008 (Deutsches Institut für Normung) festgelegt (<http://www.uni-essen.de/schreibwerkstatt/trainer/seiten/s24.html>).

Die methodologische Grundlage unserer Analyse bildet die kontrastive Textologie (vgl. Hartmann 1980; Spillner 1981), von der aus die für den Geschäftsbrief geltenden Textsortenkonventionen in der deutschen und türkischen Sprache beschrieben und miteinander verglichen werden (Brumme 2002: 127). Falls wir vom Begriff Textsortenkonvention laut Nord (1995) ausgehen sollten, beinhaltet dieser die Merkmale von Texten, die in der sozialen Interaktion festgeschrieben werden. "Diese Routineformen kommunikativen Verhaltens steuern die Textproduktion und helfen dem Rezipienten, den Text zu klassifizieren und zu verstehen" (Reiß/Vermeer 1991: 164-166; Brumme 2002: 128).

Wenn wir uns nun die Frage stellen, was das für die Übersetzungspraxis bedeutet, lässt sich diese Frage nach Brumme folgenderweise beantworten: der Übersetzer kann mit Hilfe der Textsortenkonventionen die Funktion des Originaltextes in einer bestimmten Kommunikationssituation und die

Absicht des Autors ableiten. Ferner ist es möglich, zwischen spezifischen stilistischen Mitteln und Routineformeln zu unterscheiden. Somit kann der Übersetzer für eine funktional adäquate Übersetzung die eigenen Mittel der Zielkultur einsetzen (Brumme 2002: 128). Für die Praxis kann dieses wie folgt erläutert werden: wenn z.B. die Grußformel in einem deutschen Geschäftsbrief in das Türkische übersetzt werden soll, ist es nicht von Wichtigkeit, ob die deutsche Grußformel "mit freundlichem Gruß", "mit herzlichem Gruß" bzw. "mit freundlichen Grüßen" oder die veralteten Formen "hochachtungsvoll" bzw. "mit vorzüglicher Hochachtung" benutzt worden sind, im Türkischen kann es nur "saygılarımla" bzw. "saygılarımızla" lauten. Eine andere Möglichkeit gibt es in der Zielkultur, in unserem Fall in der türkischen Kultur, nicht.

Übersetzungen wie "en içten selamlarımla" wären hier fehl am Platz. Es ist selbstverständlich, dass Textsorten Kulturprodukte sind, und deren Konventionen sich von Sprache zu Sprache ändern können (Brumme 2002: 128).

Die Makrostruktur der Textsorte "Geschäftsbrief" ist in beiden Sprachen im Wesentlichen ähnlich, obwohl der deutsche Geschäftsbrief, wie schon oben erwähnt, einer stärkeren Normierung (DIN 5008) unterliegt. Der türkische Geschäftsbrief hat zwar auch eine Normierung (TS 1390), die schon seit 1975 gültig ist, aber in der Praxis jedoch kaum Beachtung findet, da diese nicht sehr verbreitet ist. Die türkischen und deutschen Standard-Geschäftsbriefe sollten folgende Komponente vorweisen können (Sachs 2001: 14; Altınöz/Parıldar 2000: 38ff.):

Der deutsche Standard-Geschäftsbrief (DIN 5008):	Der türkische Standard-Geschäftsbrief (TS 1390):
1 Briefkopf	1 Briefkopf
2 Anschrift des Empfängers	2 Nummer
3 Bezugszeichen und Datum	3 Datum
4 Betreffzeile	4 Betreffzeile
5 Anrede	5 Anschrift des Empfängers
6 Brieftext	6 Anrede
7 Schlussformel	7 Bezugszeichen
8 Unterschrift	8 Brieftext
9 Anlagevermerk	9 Schlussformel
10 Kopiehinweis	10 Unterschrift
(Sachs 2001: 14)	11 Anlagevermerk
	12 Kopiehinweis
	(Altınöz/Parıldar 2000: 38ff.)

Wie schon erwähnt, gibt es beim Aufbau im Wesentlichen keine großen Unterschiede zwischen den deutschen und türkischen Geschäftsbriefen. Als Unterschied wäre hier die Stelle der Anschrift des Empfängers zu nennen. Denn in deutschen Geschäftsbriefen steht sie gleich nach dem Briefkopf, somit auch vor der Betreffzeile und vor dem Bezugszeichen, wobei sie in türkischen Geschäftsbriefen zwischen der Betreffzeile und der Anrede stehen muss. Ferner sollte hinzugefügt werden, dass in deutschen Geschäftsbriefen nach der Anrede der Brieftext folgen sollte, in türkischen Geschäftsbriefen dagegen sollte das Bezugszeichen zwischen der Anrede und dem Brieftext stehen, was jedoch in der Praxis kaum noch zu sehen ist. Auf formeller Ebene ist zu unterscheiden und zu beobachten, dass der gesamte Text des deutschen Geschäftsbriefes linksbündig geschrieben wird, während die türkischen Geschäftsbriefe verschiedene Variationen in der Gestaltung vorweisen können.

Wichtige Unterschiede bestehen schon bei der Adresse, Anredeform sowie bei der Grußformel. Wenn bei der Adressenangabe der Adressat eine bestimmte Person ist, wird im Deutschen der Adressat, je nach Geschlecht, folgenderweise angeschrieben:

Frau
Gülay Emiroğlu
Herrn
Hasan Akgün

Im Türkischen sieht es etwas anders aus. Da das Türkische keine geschlechtsspezifische Sprache ist, ist der Adressat demzufolge auch nicht geschlechtsspezifisch. Er wird nicht wie im Deutschen mit Bay (Herrn) oder Bayan (Frau) angesprochen, sondern wie folgt:

Sayın
Gülay Emiroğlu
Sayın
Hasan Akgün

<u>Im Deutschen</u> Adressat: geschlechtsspezifisch	<u>Im Türkischen</u> Adressat: nicht geschlechtsspezifisch
Adressat wird im Deutschen mit "Herrn" oder "Frau" angesprochen: Frau Gülay Emiroğlu Herrn Hasan Akgün	Adressat wird im Türkischen mit "Sayın" angesprochen: Sayın Gülay Emiroğlu Sayın Hasan Akgün

Bei der Anschrift des Adressaten wird im Türkischen ebenfalls nicht auf die Formierung geachtet, sodass verschiedene Adressierungsmöglichkeiten zu beobachten sind. Erstens, im Allgemeinen ist es in türkischen Geschäftsbriefen immer noch nicht zur Gewohnheit geworden, dass die Postleitzahl geschrieben wird. Ferner ist zu beobachten, dass des Öfteren entweder der Wohnbezirk (ilçe) oder der Wohnort nicht auf der Adresse steht. Außerdem ist die Reihenfolge, in der die Anschrift geschrieben werden sollte, nicht sehr einheitlich. Ein weiteres auffallendes Merkmal ist, dass die Abkürzungen nicht übereinstimmen und nicht richtig benutzt werden. Wie auch in den untrigen Beispielen zu sehen ist, wird die Entsprechung für "Cadde" (Straße) manchmal mit "Cd" und manchmal mit "Cad" abgekürzt. Die richtige Abkürzung ist natürlich "Cad." mit Punkt. An den folgenden drei authentischen Beispielen ist zu sehen, wie verschieden die gleiche Adresse geschrieben worden ist.

1. Beispiel

Sayın
Mehmet Akın
Erenköy 19 Mayıs Mah Şemsettin Günaltay Cd No: 220 D: 51
34736 Kadıköy Istanbul-And (Telekom Istanbul)

2. Beispiel

Sayın
Mehmet Akın
Şemsettin Günaltay Cad N 220Efes Ap D 51 Erenköy Kadıköy
Istanbul 34736-01 (Telekom Istanbul)

3. Beispiel

Sn. Mehmet Akın
Şemsettin Günaltay Cd.No: 220/51 34736 Kadıköy/Istanbul
(Yapı Kredi Bankası)

Bei den Anschriften im Deutschen sind derartige Variationen nicht zu beobachten. Deshalb sollte man bei den Übertragungen in die Zielsprache schon auf den Stil und die Konventionen der Zielkultur achten. Denn, da man den ersten Eindruck des Geschäftspartners durch die Adresse bekommt, sollte dieser möglichst positiv sein. Deshalb sollte auch hier wieder auf die Textkonventionen der Zielkultur geachtet werden.

Im Deutschen werden Adressen, wie bekannt, folgenderweise geschrieben:
Adressat ist eine Person:

Frau

Gisela Gärtner
Theodor-Heuss-Str. 2
53095 Bonn

Adressat ist eine Firma:

Rheinische Bank AG
Untersachsenhausen 43
D-5000 Köln

Ein weiterer Unterschied ist bei der Anrede zu beobachten. Wie auf der Adresse wird auch hier im Türkischen die Anredeform "sayın" vor den Adressaten gesetzt. Wenn wir nun die Kulturkonventionen der Zielsprache nicht kennen, können einige Missglücke in Übersetzungen vorkommen. Demzufolge kann bei der Anschrift natürlich "sayın" nicht mit "sehr geehrte(r) ..." wie in der Anrede im Textteil übersetzt werden. Die Anredeformen sowohl in deutschen als auch in türkischen Geschäftsbriefen sehen wie folgt aus:

Adressat ist unbekannt:

Sehr geehrte Damen und Herren,
Sehr geehrte Damen, sehr geehrte Herren,
Sehr geehrte Herren (früher),
Sayın Baylar, sayın Bayanlar,

Adressat ist bekannt:

Sehr geehrte Frau Narin,
Sehr geehrter Herr Meyer,
Sayın Narin,
Sayın Meyer,

In der Anredeform werden die Titel "Frau" und "Herr" im Türkischen kaum verwendet, denn im Türkischen kommt nach der Anredeform "sayın" sofort der Nachname. Somit entfallen die Anredeformen "Frau" und "Herr", da es dann eine doppelte Anrede wäre, was im Türkischen zwar nicht üblich ist, jedoch des Öfteren falsch benutzt und falsch übersetzt wird.

Im Deutschen sowie im Türkischen wird nach der Anrede ein Komma gesetzt, in deutschen Geschäftsbriefen wird klein, in türkischen dagegen groß weitergeschrieben.

Ein Komma wird ebenfalls nach der Grußformel im Türkischen gesetzt, wobei dieses in deutschen Geschäftsbriefen nicht der Fall ist. Bei der Grußformel ist ein weiterer Unterschied zu beobachten. In jeden kulturellen Kreisen ändern sich mit der Zeit auch die Konventionen, so auch die Textkonventionen im Gebrauch von Grußformeln in Geschäftsbriefen. Noch

vor einigen Jahren hat man im Deutschen am meisten die Grußformel "hochachtungsvoll" benutzt, die zur Zeit außer Gebrauch ist. Auch die Textbausteine "mit vorzüglicher Hochachtung", "mit den besten Empfehlungen" oder "mit bestem Gruß" werden fast überhaupt nicht mehr benutzt und sind inzwischen veraltet (Altıparmak 1990: 36ff.). Wenn man jedoch den Geschäftspartner gut kennt, könnte man eventuell immer noch "mit bestem Gruß", "mit herzlichen Grüßen" oder "herzliche Grüße" benutzen (Sachs 2001: 18).

In den türkischen Geschäftsbriefen ist die Tendenz ähnlich. Auch in diesen hat man früher des Öfteren die Grußformel "hürmetlerimle"/ "hürmetlerimzile" benutzt, wogegen man heute kaum noch diese gebraucht. Andererseits ist es in türkischen Geschäftsbriefen durchaus vorstellbar, dass man in manchen Abschlusssätzen die Grüße integriert, so dass die Grußformel des Briefes entfallen kann wie z.B. (Göral 2003: 34f.):

"En kısa sürede cevabınızı bekliyorum, saygılarımı sunuyorum".

"İyi çalışmalar dileğiyle..."

"İyi çalışmalar diler, hürmetlerimi sunarım."

Bei der Übersetzung ins Deutsche muss jedoch bei der Wiedergabe ebenfalls auf die Gewohnheiten in der Zielkultur geachtet werden, gegebenenfalls muss der Übersetzer Variationen in der Zielsprache einsetzen, da die Grußformel in einem deutschen Geschäftsbrief ein obligatorischer Bestandteil ist. Ohne diese würde die deutsche Übersetzung einen negativen Eindruck hinterlassen. Da die Sprache und der Ton in Geschäftsbriefen sehr wichtig sind, sollte man alles negativ wirkende möglichst vermeiden, damit die Geschäftsbeziehungen zweier Seiten nicht in Schwierigkeiten geraten.

Die Anredeform in Geschäftsbriefen ist in beiden Sprachen bzw. Kulturen die Höflichkeitsform.

In den wenigen Beispielen, die hier angeführt werden konnten, ist die Relevanz der Textsortenkonventionen und der Textbausteine der Geschäftsbriefe in kulturspezifischer Hinsicht sowohl in der türkischen als auch in der deutschen Sprache erkenntlich. Obwohl sich die gesetzlichen Normierungen für deutsche und türkische Geschäftsbriefe ähnlich sind, hat diese Arbeit gezeigt, dass die Praxis anders aussieht. Die Beschreibung und Kontrastierung der Unterschiede, die bei der Gestaltung, besonders aber bei der Übersetzung der Geschäftsbriefe zu beachten sind, zeigen deutlich, dass kulturinterne Faktoren bei der Gestaltung des neuen Textes berücksichtigt werden sollten und wie wichtig das Textsortenwissen in der fremdsprachigen Textproduktion ist.

Literaturverzeichnis:

- Ahvo, Marita Anneli. Geschäftsbriefe im Deutschen und Finnischen - eine Textsortenanalyse. Universität Joensuu. Savonlinna. 1996. (Magisterarbeit, unveröffentl.)
- Aktaş, Ayfer. Die zunehmende Relevanz von Wirtschaftsdeutsch im universitären Bereich in der Türkei. In: Fremdsprachenunterricht und die Stellung des Deutschen in der Türkei. Aachen: Shaker Verlag. 2001. S. 75-81.
- Aktaş, Ayfer. Übersetzungsprobleme bei Funktionsverbgefügen in deutschen Geschäftsbriefen. In: Uluslararası Çeviri Sempozyumu (Internationales Übersetzungssymposium). Sakarya Üniversitesi - Tübitak. 2004. S. 259-265.
- Altınöz, Mehmet/Parıldar, Ceyhan. Yazışma Teknikleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 2000.
- Altıparmak, Artun. Türkçe-Almanca - Ticari Yazışma El Kitabı. Istanbul: ABC Kitabevi. 1990.
- Brumme, Jenny. Textsortenkonventionen, Textbausteine und "freie" Gestaltung in Werbebriefen (Spanisch-Deutsch als Fremdsprache). In: Translation Studies in the new Millennium. Ankara: Goethe Institut. 2002. S. 125-138.
- Göral, Gülbin. Yazışma Kuralları ve Hızlı Yazma Tekniği. Istanbul: Türkmen Kitabevi. 2003
- Hartmann, Reinhard. Contrastive Textology. Comparative Discourse Analysis in Applied Linguistics. Heidelberg: Julius Groos. 1980.
- Koch, Wolfgang. Geschäftskorrespondenz. In: Handbuch Translation. Snell-Horby, Hönig, Kußmaul, Schmitt (Hrsg.). Tübingen: Stauffenburg Verlag. 1999. S. 205-208.
- Nord, Christiane. Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse. Heidelberg: Julius Groos Verlag. 1995.
- Reiß, Katharina/Vermeer, Hans. Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. Max Niemeyer Verlag. 1991.
- Sachs, Rudolf. Deutsche Handelskorrespondenz. Der Briefwechsel in Export und Import. Ismaning: Hueber Verlag. 2001.
- Schmitt, Peter A. Marktsituation der Übersetzer. In: Handbuch Translation. Snell-Horby, Hönig, Kußmaul, Schmitt (Hrsg.). Tübingen: Stauffenburg Verlag. 1999. S. 5-12.
- Spillner, Bernd. Textsorten im Sprachvergleich. Ansätze zu einer kontrastiven Textologie. In: Kühlwein, W./Thome, G./Wills, W.

(Hrsg.). Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft. München: Finkverlag. 1981. S. 239-250.

Tiittula, Liisa. Kulturelle Unterschiede im mündlichen und schriftlichen Gebrauch von Sprache. In: Raible, Wolfgang (Hrsg.): Kulturelle Perspektiven auf Schrift und Schreibprozesse. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 1995. S. 233-257.

TSE 1390 İş Yazışmaların Düzenlenmesi. Ankara: TSE 1975.

<http://www.uni-essen.de/schreibwerkstatt/trainer/seiten/s124.html>.

Die Identitätsfindung der Parzival-Figur bei Eschenbach und Muschg

Arş. Gör. Dr. Dilek Altinkaya Nergis
Dokuz Eylül Üniversitesi

Ohne Zweifel steht die innerhalb der Literaturgeschichte immer wieder neu rezipierte Suche der Parzival-Figur des Wolfram von Eschenbach¹ nach dem Gräl exemplarisch für die überzeitliche Suche des Menschen nach seiner Identität und seinem Glück. Einen Beweis dafür liefert die Tatsache, daß Wolframs "Parzival" rund 800 Jahre nach seinem Erscheinen in den letzten 25 Jahren wieder eine regelrechte Hochkonjunktur erfährt und über den Parzival-Stoff sogar Aussagen wie "Vom Unausrottbaren in der Literatur"² abgegeben und die Parzival-Geschichte als "Textherzeugungsmaschine"³ bezeichnet werden.

Als einige der wichtigsten zeitgenössischen Repräsentanten, die sich der Parzival-Geschichte bemächtigt haben um daraus ihren eigenen aktualisierten Parzival-Stoff zu kreieren, können wir neben Adolf Muschg, an dessen Parzival-Version die Identitätsfindung in diesem Beitrag kontrastiv dargestellt wird, auch Tankred Dorst⁴, Dieter Kühn⁵, Peter Handke⁶ und Christoph Hein⁷ aufzählen. Allerdings muß sogleich festgehalten werden, daß diese vermehrte Rezeption des Parzivalstoff-Kreises eine Anzahl von Fragen nach den Ursachen mit sich bringt. Ein Erklärungsversuch wäre sicherlich das Streben, die Sehnsucht und die Suche der zeitgenössischen Autoren nach Erlösung, sowie das existentielle Problem der Identitätsfindung, deren Komponenten in Parzivals Lebensweg besonders zum Ausdruck kommen. Und ganz in diesem Sinne handelt es sich in den Parzival-Gestaltungen des ausgehenden 20. Jahrhunderts eindeutig um den Versuch, bestimmte Probleme in einer bestimmten Zeit aussagekräftig zu

¹ "Parzival" ist Wolfram von Eschenbachs einziger vollendeter Epos und entstand aller Wahrscheinlichkeit nach zwischen 1200-1210. Hier wird zitiert nach: Wolfram von Eschenbach: *Parzival*. In 2 Bd. Mittelhochdeutscher Text nach der Ausgabe von Karl Lachmann. Übersetzung von Wolfgang Spiewok.- Stuttgart, 1998.

² Vgl. Peter von Matt: *Parzival rides again. Vom Unausrottbaren in der Literatur*. In: Rüdiger Krohn (Hrsg.): *Materialien und Beiträge zur Mittelalter-Rezeption*. Bd. III. Göttingen, 1992, S. 82-90.

³ Vgl. Holger Notze: *Parzivals Rebirthing. Texterzeugungsmaschine Parzival: Adolf Muschgs Roman und Peter Knechts neue Übersetzung*.- In: Tagesanzeiger Nr. 4072 vom 30.7.1993, Seite 15-16.

⁴ Tankred Dorst: *Parzival. Ein Szenarium*. Mitarbeit v. Robert Wilson. Frankfurt am Main, 1991.

⁵ Dieter Kühn: *Der Parzival des Wolfram von Eschenbach*. Frankfurt am Main, 1992.

⁶ Peter Handke: *Spiel vom Fragen oder Die Reise zum sonoren Land*. Frankfurt am Main, 1989.

⁷ Christoph Hein: *Die Ritter der Tafelrunde und andere Stücke*. Berlin, Weimar, 1990.

gestalten. Denn es handelt sich um ein Zeitalter, in dem die Zeitgenossen - einfach der Zivillisation und Technik überdrüssig - auf der Suche nach neuen Auswegen sind und wo das Bedürfnis nach Sinnbildung gesteigert ist. Dies mag auch ein Grund dafür sein, daß die zeitgenössischen Autoren an der Gestaltung der Parzival-Figur so interessiert sind. An ihr wird nämlich versucht, "spielerisch zu erarbeiten, welche Möglichkeiten der Erlösung solch' einer Figur in der heutigen Zeit zukommen könnten, ob die (Symbol-)Gestalt Parzivals für uns Heutige relevant sein könnte und in welcher Weise"⁸, wie es Claudia Wasielewski-Knecht darstellt. Denn letztlich ist die mythoshaltige Kunst Nicola Bock-Lindenbecks Ansicht nach "als Antwort auf ein defizitäres Weltbild zu verstehen"⁹ und initiiert zweifellos die Suche nach der Wahrheit, da die Welt nicht mehr erklärbar erscheint. Gerade in diesem Zusammenhang gibt die Parzival-Rezeption den Autoren diesen nötigen Spielraum, um ihre Erklärungsversuche und Spielmöglichkeiten auszutragen.

Eine der wichtigsten Parzival-Rezeptionen der vergangenen Jahre lieferte dabei 1993 der Schweizer Schriftsteller Adolf Muschg, der nach 30 jähriger Schreibtischarbeit¹⁰ sein in Prosa verfasstes Opus Magnum "Der Rote Ritter. Eine Geschichte von Parzival"¹¹ und gleich darauf noch im selben Jahr seinen Materialienband "Herr, was fehlt Euch? Zusprüche und Nachreden aus dem Sprechzimmer des heiligen Grals"¹² publizierte.¹³

Es soll nun in diesem Beitrag herausgearbeitet werden, wie sich die innere Entwicklung und Selbstfindung der Parzival-Figur bei dem mittelalterlichen Autoren Wolfram von Eschenbach und dem Zeitgenossen Adolf Muschg konkretisieren. Da es jedoch zeitlich unmöglich ist, alle Differenzen im Bereich der Identitätsfindung der beiden Werke im einzelnen aufzuführen, setzt sich der Schwerpunkt der Untersuchung in erster Linie mit dem Parzivalroman Muschgs auseinander, wobei Wolfram von Eschenbachs

⁸ Claudia Wasielewski-Knecht: *Studien zur Parzival-Rezeption in Epos und Drama des 18. - 20. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien, 1993, S. 233.

⁹ Nicola Bock-Lindenbeck: *Letzte Welten-Neue Mythen: der Mythos in der Gegenwartsliteratur*. Köln; Weimar; Wien, 1999, S. XIII.

¹⁰ Vgl. Adolf Muschg: *Herr, was fehlt Euch? Zusprüche und Nachreden aus dem Sprechzimmer des heiligen Grals*. Frankfurt am Main, 1994, S. 9.

¹¹ Adolf Muschg: *Der Rote Ritter. Eine Geschichte von Parzival*. 6. Aufl. Frankfurt am Main, 1993.

¹² Adolf Muschg: *Herr, was fehlt Euch?*, a. a. O.

¹³ Es sollte jedoch erwähnt werden, daß Muschg mit der Wahl des Parzival-Stoffes eindeutig einen anderen literarischen Weg als seine vorherigen Romane eingeschlagen hat und die Mythosverarbeitung eine Ausnahmscheinung in seiner Schaffenslaufbahn darstellt.

Werk lediglich zum Vergleich hinzugezogen wird. Zu diesem Zweck sollen zunächst kontrastiv die wichtigsten Stationen des Helden auf seinem Weg aus der Krise nachvollzogen werden, denn erst diese Stationen verdeutlichen die Differenzen, die den beiden Werken zugrundeliegen. Und erst die unterschiedliche Ausführungsweise Muschgs eröffnet den Weg zum Verständnis der Identitätsproblematik in seinem Werk.

Die Lebenskrise Parzivals beginnt sowohl in Wolframs Original wie auch in Muschgs Version mit seinem Auszug aus *"Söltane"*, wo seine Mutter Herzeloide ihn in aller Abgeschiedenheit von der Ritterwelt erzieht, um ihn vor dem selben Ritterschicksal seines Vaters zu bewahren. Jedoch entzieht sich Parzival bald ihrem Einfluß, denn er weiß ganz genau wohin er muß, und wie es sein Name, den er nicht einmal kennt, es ihm prophezeit: *"Recht mitten durch!"* (RR, 330). Nachdem Parzival den Rittern im Wald begegnet ist, bricht er in die Welt aus, um ein Ritter zu werden. Sein Name hingegen wird dem Helden Parzival genau wie im mittelhochdeutschen Text auch in Muschgs Version bis zur ersten Begegnung mit seiner Cousine Sigüne vorenthalten (RR, 329). In enger Anlehnung an Wolfram (*"bon fiz, scher fiz, bea fiz"*, PZ, 140, 6) wird Muschgs Parzival stets nur *"Dusißeskind Dilliebeskind [...] Duguteskind"* oder das *"Liebesißegutekind"* (vgl. RR, 254) genannt. Denn: *"Das war Parzival, doch einen Namen hatte er noch nicht und wird von der Mutter weggehen müssen, um ihn zu hören"* (RR, 254). Das Verschweigen seines Namens wird jedoch im Gegensatz zu Wolframs Vorlage zu einem festen Vorsatz Herzeloides ausgebaut (vgl. RR, 254 und 273). Die Folgen für den Protagonisten sind aber gleich; denn seine Namenslosigkeit läßt auch ihn einen wesentlichen Teil seiner Identität nicht erkennen. Allerdings ist auch die enttäuschende Erkenntnis über seinen Vater ausschlaggebend für Adolf Muschgs Parzival-Version. Denn während Wolfram von Eschenbach die enge Verbindung zwischen Vater Gahmuret und Sohn Parzival vor allem durch die Parallelitäten ihrer Lebenswege herstellte, bindet Parzival in Muschgs Fassung eine starke emotionale Beziehung an seinen Vater, deren Ausgangspunkt eine Identitätssuche ist, denn mit der Kenntnis seiner väterlichen Herkunft wird in Muschgs Roman der geistig-seelische Reifungsprozeß Parzivals vorangetrieben.¹⁴ Die enttäuschende Erkenntnis über seinen Vater führt ihn zu einem fundamentalen Selbstzweifel, den Parzival folgendermaßen zu Worte bringt:

¹⁴ Es wäre an dieser Stelle möglich, autobiographische Bezüge zu Muschgs Leben herzustellen. Denn auch Muschg wuchs ohne Vaterliebe auf und seine Mutter stellte hohe Ansprüche an ihn (vgl. Adolf Muschg: *Literatur als Therapie. Ein Exkurs über das Heilsame und das Unheilbare*. Frankfurt am Main, 1981, S. 85-99).

"Ich bin nichts und kann nichts, und das kommt von Herzen" (RR, 399). Mit diesem Selbstzweifel beginnt er anschließend in Gesprächen mit Gurnemanz' Tochter Liaze die Wurzeln seines und des menschlichen Lebens überhaupt aufzuspüren.

Ihren eigentlichen Höhepunkt findet Parzivals Identitätsproblematik jedoch in der Verfluchung der Gralsbotin Kundry, wo es heißt: *"Eines Tages zog Einer aus, um Einer zu werden. Als erstes ist er ein Frauenschänder geworden. Als zweites ein Räuber. Als drittes ein Mörder"* (RR, 555). In diesen Worten wird der Weg Parzivals zu König Artús' und der Ritterwelt nach seinem Auszug aus Soltane zusammengefaßt nachgezeichnet. Denn Parzival hat wegen seines großen Wunsches, ein Ritter der Tafelrunde zu werden und das Gralkönigtum für sich zu gewinnen, Sünden begangen, die in der ritterlichen Gesellschaft nicht geduldet werden und für einen ehrenhaften Ritter unentschuldigbar sind. Und sein Handeln steht von Anfang an unter einem unheilvollen Zwang: überall wirkt und hinterläßt er Kummer und Leid. Durch seinen Ausritt aus der Obhut der Mutter brach er ihr das Herz und leitete dadurch ihren Tod ein. Auf seinem weiteren Weg brach er in das Zelt der Ritterdame Jeschute ein, schändete ihre Ehre und stahl ihren Ring. König Ither ermordete er für die von ihm so heiß begehrte Ritterrüstung, die er ihm regelrecht vom Leib reißt und sich mit ihr von nun ab selbst als *"Jetzt bin ich der Rote Ritter"* (RR, 356) identifiziert. Auf der Gralsburg unterläßt er die heilversprechende Frage¹⁵ an seinen ihm fremden Onkel Anfortas, die ihn von seinen Qualen erlösen und Parzival zum neuen Gralskönig avancieren sollte. Auch in den Herzensangelegenheiten verhält sich Parzival nicht recht, denn um seinetwillen erleidet Cunneware harte Strafe; bei Gurnemanz enttäuscht er die junge Liaze; und außerdem läßt er in seinem ritterlichen Wahn auch seine Gattin Condwir amurs nach kurzem Glück schwanger zurück. Dies ist der zusammengefasste Abstieg Parzivals in die Sünde, mit der er nach der auf das Frageversäumnis folgenden Verfluchung Kundrys am Tiefpunkt seiner ritterlichen Karriere angelangt. Alles, was ihm bisher *"richtig"* erschien, erweist sich nun als *"falsch"*. Auch seine erworbene Identität als *"Roter Ritter"* hat sich als trügerischer Schein erwiesen, was seine bittere Lebenskrise auslöst. Denn schließlich hat Parzival all diese Taten nicht aus Boshaftigkeit unternommen, sondern sie resultieren einfach nur aus seinem Ziel, sich als Ritter zu bewähren. Die unbeabsichtigten Folgen, die mit der Verwirklichung seines Traums zusammenhängen, erwachsen hingegen aus seinem Unvermögen, den gesellschaftlichen Bestimmungen und

¹⁵ Die Unterlassung der heilversprechenden Frage an Anfortas ist das Kernmotiv der Parzivalsage.

Regelungen gemäß zu handeln. Denn seine Mutter hatte ihn fern von allem ritterlichen Leben abgeschirmt in der Waldeinsamkeit auferzogen, ohne ihm die für das gesellschaftliche Leben nötige Erziehung zu vermitteln. Parzival spürt in Muschgs Version die Nichtigkeit seines Daseins und streift im Gegensatz zu Wolframs Original demonstrativ seine Rüstung als Zeichen für die Suche nach einem neuem Lebensziel ab (vgl. RR, 558). Mit dem äußeren Wechsel vom "Roten Ritter" zum "Blauen Wunder" - wie Parzival fortan genannt wird (vgl. RR, 565), versucht er einen inneren Wandel zu vollziehen, denn mit dem Anlegen der blauen Bedienstetenkleidung des Artushofes legt er zugleich symbolisch seine ritterliche Identität ab und dient fortan als Knecht im Gefolge des Ritters Gawan. Jedoch unterscheidet Parzival die darauffolgende Isolation in der Vision Muschgs endgültig vom mittelhochdeutschen Protagonisten Wolframs. Denn er begibt sich unter das "niedere Volk" und lernt im Gegensatz zur dekadent dargestellten Artus- und Rittergesellschaft sich praktisch zu bilden, verwalten, organisieren und planen.

Den wichtigsten Schritt auf dem Weg seiner Identitätsfindung stellt jedoch eindeutig die Höhlenszene (RR, III. Buch, Kapitel 14) dar, in der Parzival auf seinen Onkel Trevrizent trifft und im wahren Sinne des Wortes reift. Dabei weicht die Figur des Trevrizent in Muschgs Werk in manchem von seiner mittelalterlichen Vorlage ab, aber Trevrizent ist in beiden Werken der Lehrer, der Parzivals Selbstfindungsweg ausschlaggebend prägt. Auf sein Geständnis, das sich in wörtlicher Anlehnung an Wolframs Vorlage (vgl. PZ, 456, 30) auf die Worte: *"Ich bin ein Mann, der Sünde hat"* (RR, 634) beschränkt, folgt die Anführung der sieben Todsünden und anschließend die Alphabetisierung Parzivals durch Trevrizents Lesefibel (vgl. RR, 650-654), in der Parzival erstmals seine Verfehlungen klar werden, wobei jedoch bemerkt werden sollte, daß Muschg in seinem "Roten Ritter" Parzivals Läuterungsprozeß nicht in dieselbe heilsgeschichtliche Dimension stellt, wie es bei Wolfram geschehen ist. Stattdessen steht bei Muschgs Version die persönliche Entwicklung seines Helden im Vordergrund. Denn die wiederholte Botschaft dieser Fibel an Parzival heisst, sich auf seinem Weg trotz aller ihm begegnenden Widersprüche zu bewähren, das Fragwürdige des Lebens zu begreifen und als unabänderlich zu akzeptieren. Am Ende aber soll die Einsicht stehen, daß es weder ein eindeutiges Ziel noch einen bestimmten Weg dorthin gibt, daß vielmehr verschiedene Ziele und Wege existieren, über deren Priorität der Held selbst entscheiden muß. Allein diese Erkenntnis ist allgemeingültig.

Nach dem Alphabetisierungs- und Reifeprozess läßt Muschg seinen Gralsucher sein Leben noch einmal beginnen, indem er die entscheidenden Situationen seines Lebens mit einem nunmehr geschärften Bewußtsein noch einmal durchläuft. Parzival lernt als ABC-Schüler die Welt neu kennen,

denn nun erfährt er sie buchstabieren und reitet lesend durch die Welt. Nun endlich kann Parzival der Leser sagen: *"das steht nicht in meinem Text"* (RR, 667) und ich *"brauche meine eigene Brille"* (RR, 667). Die Prozesse des Lesens und Schreibens dienen eindeutig dazu, Parzival einen entscheidenden Teil seiner Selbsterkenntnis erkennen zu lassen. Sobald dies bewerkstelligt ist, erkennt Parzival, daß die Erde *"im Inneren ja auch nichts anderes war als ein Buch"* (RR, 663), das von der Natur selbst gelesen wird.

Und erst nachdem Parzival sich sein Mitgefühl für andere Menschen Stück für Stück erarbeitet hat, nun alphabetisiert und gereift ist, folgt seine Berufung zum Gralskönig (vgl. RR, 825). Er stellt Anfortas endlich die erlösende Frage (vgl. RR, 841), die jedoch bei Muschgs impliziertem eigentlichen Wandel des Gralbesuchers nur noch eine reine Formalität darstellt. Allerdings stellt sich bald heraus, daß Muschgs Parzival zum Gralskönig nicht mehr recht taugt, denn an der zutiefst gestörten und erlösungsbedürftigen Ordensgesellschaft ist nichts mehr zu reformieren. Aus diesem Grund läßt Parzival die Schar von reinen Jungfrauen und edlen Rittern anschließend ihren eigenen Weg ziehen. Und durch diese letzte Schilderung und dem Untergang des Grals ist er in Muschgs Parzival-Vision nur noch ein totes Ding ohne Bedeutung, das sich samt seines Aufbewahrungsorts, der Burg Munsalvaesche überflüssig macht und sich in Luft auflöst (vgl. RR, 960). Schließlich macht sich Parzival mit seiner Familie auf eine letzte Suche nach dem Land seiner Mutter, dort, *"wo der Berg ein Tal ist"* (RR, 989). Dieses Ende bedeutet in Muschgs Parzival-Vision, daß sich der mittlerweile gereifte neue Gralskönig mit seiner Königin Condwir amurs und seinen beiden Söhnen, dem Zwillingenpaar Kardeiz und Loherangrin, an seiner Seite auf dem Weg nach Hause in sein kleinbürgerliches Glück und seinen selbstbestimmten Lebensentwurf zurückziehen darf.

Wie sich zeigt, haben sich anders als bei Wolfram der Gral und sein Aufbewahrungsort Munsalvaesche überlebt, denn das menschliche Heil sei im Diesseits zu suchen. Bei Wolfram war der Gral trotz anklingender Gesellschaftskritik noch eindeutig der Hoffnungsträger der Menschheit und die Erfüllung seines Lebensweges, wie es aus den Worten *"mîn hôhstiu nôt ist umben grâl"* (PZ, 467, 26) hervorgeht. Bei Muschg hingegen macht sich der Gral überflüssig und erscheint überholt. Denn wie Muschg selbst es ausdrückt, hat Parzival am Ende des Romans sein Ziel zur sozial eingebundenen Selbstverwirklichung, zur ich-überschreitenden Menschlichkeit erreicht: *"Wenn Identität derart in der Selbstbescheidung gefunden wird, kann am Ende das Symbol der Glückssuche, der Gral, einfach vom Erdboden*

verschwinden“¹⁶. Und seine Aufhebung macht die königliche Gralsfamilie nun frei für einen Neuanfang nach eigenen Kräften und Wünschen. Damit nimmt der Schluß eine überraschende Wendung ein. Denn während bei Wolfram der durch seine Selbsterkenntnis und Erfahrungen verwandelte Parzival mit der Erlösung des gequälten König Anfortas und der Übernahme des Amtes als Gralskönig noch sein höchstes Glück erreichte, geht es bei Muschg ausschließlich um das Wesen und die Suche des Grals und natürlich um seine Bedeutung für den Einzelnen. Auch die altgedienten Helden der Artusrunde sind ironisch überzeichnet, sowohl die Artusgesellschaft als auch die Gralsgesellschaft haben ihre Vorbildfunktion verloren. Wobei jedoch auch der Gral auf dem Selbstverwirklichungsweg bei Muschg eindeutig nicht mehr das Hauptziel der Begierde ist, sondern es wird erkannt, daß er einen sagenhaften Charakter hat und nicht existiert: *“Jetzt weiß doch jeder, daß es den Gräl nicht gibt. Es ist nur ein Bild für unsere Seele, beziehungsweise das Fünkeln darin”* (RR, 624). Wie sich zeigt, dient der Gral lediglich mehr als Erkenntnis dafür, daß seine Suche eng mit der Suche nach sich selbst, nach der eigenen Identität verbunden ist. Eindeutig ist in diesem Roman der Weg das Ziel, wie es Muschg selbst definiert: *“Um zu wissen, daß der Weg das Ziel ist, muß man meist sehr weite Wege gehen”*¹⁷. Und dieser Weg führt über den Gral, den jeder für sich anders auffassen und erfassen kann. Die Aufhebung des Grals hingegen ist als Konsequenz der Selbstfindung Parzivals zu verstehen, die ihn überflüssig werden läßt. Muschg selbst erklärt den Grund für die Aufhebung des Grals folgendermaßen:

*“Für mich war der Gral als positives Lebensziel nicht mehr erschwinglich [...] Eigentlich geht es meinem Parzival darum, die Gralsburg wie eine Bombe zu entschärfen. Dabei hilft ihm die List des Romans [...] Er verwandelt den Stoff der Fabel in das Märchen zurück und stellt den Helden damit frei für eine neue Nullstelle des Romans.”*¹⁸

Ganz in diesem Sinne können wir den Selbstfindungsprozeß Parzivals eindeutig mit der Suche nach dem Gral gleichsetzen, zu dem er sich von

¹⁶ Vgl. Hartmut Kircher: *Irrwege auf der Suche nach Glück. Gespräch mit dem Schweizer Autor Adolf Muschg über seinen Parzival-Roman “Der rote Ritter”*. In: Kölner Stadt-Anzeiger, 25. März 1993.

¹⁷ Zitiert in: Meinhard Schmidt-Degenhart (Hrsg.): *Adolf Muschg. Liebe, Literatur & Leidenschaft. (im Gespräch)*.

Zürich, 1995, S. 179.

¹⁸ Zitiert in: Heinz-Norbert Jocks: *“Vielleicht müssen wir lernen, dass da etwas in Trümmern und losen Stücken vor uns liegt”*. *Adolf Muschg im Gespräch über Parzival, den Abschied von der Utopie und mögliche Alternativen*. In: *Zürichsee-Zeitung*, 5. Juni 1993, S. 12.

Anfang an hingezogen und zugehörig fühlt. Denn es scheint von Anfang an durch, daß der Gral eng mit Parzivals Identität verbunden ist: *“Er hatte das Ding von Gottes Art gesehen und seinen Namen gehört, das war der Gräl und reimte sich auf ihn selbst”* (RR, 447-448). Daraus können wir schließen, daß es für jeden Menschen im Leben etwas gibt, wonach es sich zu suchen lohnt. Und der Gegenstand, dem die Suche gilt, kann dabei verschiedene Formen und Bedeutungen aufweisen. Dies ist das Menschheitsthema, dem Wolfram von Eschenbach seine mittelhochdeutsche Form gegeben hatte und die Muschg in seiner Vision des Parzival-Gral-Stoffes seinen Weltanschauungen nach umformt und neu darstellt. Schließlich ist es für den politisch engagierten Schriftsteller des ausgehenden 20. Jahrhunderts nicht möglich, die Utopie des mittelalterlichen *“Parzivals”* nachzuvollziehen. Denn während der Gral in Wolframs Werk noch eine religiöse Aussage und Perspektive besaß, verkörpert er in Muschgs Werk hingegen keine verbindliche Instanz mehr. Auch die heilsgeschichtliche Dimension des mittelhochdeutschen Romans wird generell ausgeblendet. Parzivals Weg ist bereits das Ziel, und er erscheint als Sinngehalt für eine zeitgemäße Lebensbewältigung, in der die Suche nach dem Gral schlechthin zur Suche nach dem Sinn des Lebens und der eigenen Identität wird. Zur Bewältigung seines weiteren Lebens benötigt der gereifte Parzival in Muschgs modernen Vision keinen Gral mehr. Der erlöste Gral versinkt für immer und Parzival gelangt zu der Überzeugung, daß das Ziel des Lebens nicht im Übersinnlichen, sondern im Sinnlichen des irdischen Daseins zu finden sei. Den Beweis dafür liefert Parzivals anschließender Aufbruch mit seiner Familie nach Kanvoleis in ein frei gestaltetes Leben. Parzival, der vom Gral bestimmte König, hat die Gralsburg und mit ihr alle Versprechungen auf Weltverbesserung aufgelöst und dabei ist es die Menschwerdung Parzivals, die Muschg interessiert und nicht wie in Wolframs Vorlage die Läuterungs- und Erlösungsthematik. Es geht ausschließlich um den Konflikt der Identitätsproblematik zwischen dem naiven Parzival und einer komplizierten, hochentwickelten Gesellschaft. Und Parzivals Weg dient eindeutig seiner inneren Entwicklung und Selbstfindung, aber auch der Erlösung anderer. Damit scheint der *“Parzival”* Wolfram von Eschenbachs zum Sinnbild für den Menschen als (Sinn-)Sucher geworden zu sein. Denn Parzival ist es, der mitten durch die konträren Pole von Liebe und Leid bzw. Leben und Tod gehen muß, um zu sich selbst zu finden, wie es bereits sein Name Parzival andeutet *“mitten durch”*, und somit aber auch: *“geteilt in zwei”*. Wobei Parzival allerdings keinen geraden Weg, sondern viele Irrwege und Umwege geht, und sein Leben vor allem ein Kampf mit sich selbst ist, denn es führt bekanntlich erst nach mannigfachen Fehlschlägen,

tiefster Verzweiflung, Erniedrigung und Gottesferne über Buße und Läuterung zum Ziel: zur Selbstverwirklichung. Und dabei interessiert an der Erscheinung des menschlichen Schicksals von Parzival nicht das Besondere, das Abgrenzende, aus allem Ähnlichen Heraushebende, sondern das "Typische". Er ist eine Art Sinnbild für die Menschen, wobei der stellvertretende zeichenhafte Charakter des Dargestellten dazu führen soll, daß sich bestimmte Vorstellungsformen mit feststehenden Bedeutungsgehalten herausbilden. Denn Parzival durchlebt in Muschgs Version eine sinnvolle Entwicklung und erreicht am Ende sein Ziel. Damit beschreibt Muschg mit der Suche nach dem Gräl den Initiationsweg eines jeden Menschen, den Weg zum Selbst, den inneren Reifeprozess, der nie an Aktualität verliert und für jeden Menschen wichtig ist. Denn Muschg zufolge sind wir "gemeint in dieser Figur, du und ich"¹⁹.

Abschließend können wir behaupten, daß Adolf Muschg die Identitätsproblematik, die bereits in der mittelalterlichen Vorlage Wolframs²⁰ vorhanden war, anders gestaltete, denn es wurde festgestellt, daß die zeitgemäße Form des mittelalterlichen Romans "Der Rote Ritter" - auch wenn sich vieles mit der Vorlage Wolframs deckt - einer ganz unterschiedlichen Darstellung unterlag. Eindeutig handelt es sich im mittelalterlichen "Roten Ritter" um eine Parzival-Version, in der das eigentliche Geschehen um die Hauptfigur mit der aktuellen Situation Muschgs identisch ist. Die Auseinandersetzung mit diesem Werk und den darin Ausdruck findenden Komponenten und Erscheinungen der Identitätsproblematik führte zu dem Ergebnis, daß sich Muschgs Bearbeitungspraxis nicht nur in der Darstellung eines vorbildlichen Mittelalters erschöpft. Bei ihm wird der mittelhochdeutsche "Parzival" und das Mittelalter in den Umsetzungen instrumentalisiert, um die Probleme der Identitätsproblematik mittels der Vergangenheit zu thematisieren. Denn der "Rote Ritter" ist eindeutig durch einen modernen Zeitgeist geprägt. Freilich ist erst der Autor unseres Jahrhunderts dazu in der Lage, das Mittelalter als Spiegel der gegenwärtigen Identitätsproblematik zu gestalten.

Im Diskurs des "Roten Ritters" bemüht sich Muschg darum, alle Faktoren des Lebens von Gesellschaft und Individuum zu reflektieren, die unmittelbar Einfluß auf den Menschen ausüben. Der Schwerpunkt seines

¹⁹ Adolf Muschg: *Herr, was fehlt Euch?*, a. a. O., S. 31.

²⁰ Denn bereits die höfischen Dichter haben ihre Werke nicht zu bloßen Unterhaltungszwecken verfaßt, sondern versucht ihre Rezipienten dazu zu bewegen, die vorbildliche Suche des Helden nach der eigenen Bestimmung und seine Identitätsfindung nachzuvollziehen und sich ihrer eigenen Aufgabe bewußt zu werden (vgl. Joachim Bumke: *Geschichte der deutschen Literatur im hohen Mittelalter*. München, 1990, S. 98).

Anliegens beruht auf der Verwirklichung und Findung des Einzelnen, die in den Vordergrund gestellt werden. Und dieses Thema wird durch eine Zeitlosigkeit und seine Allgemeingültigkeit geprägt. Zu beobachten ist in diesem Sinne eine Vertiefung in die Psyche, eine ständige Dynamik und stete Entwicklung des Helden. Die Welterfassung des Individuums wird im Werk reflektiert, wobei die Konsequenz dieser Bewegung die Infragestellung der Wirklichkeit von Gesellschaft und Selbstverwirklichung ist, die durch Entidealisierung geschildert wird. Denn ein weiteres Anliegen des Werkes ist es, den inneren Konflikt des Individuums mit der Gesellschaft zu bewältigen. Die Dekadenz und Deformation der vorgestellten Artus- und Grälsellschaften zeigt sich gerade in der Entfaltung der individuellen Wirklichkeit Parzivals, seinen Vergangenheits- und Gegenwartserfahrungen sowie seinen Zukunftsvermutungen. Darin wird der Autor Muschg den Anforderungen seiner Zeit gerecht, die unter den bestimmten wissenschaftlichen Erkenntnissen der Psychoanalyse, der Beschäftigung mit dem Individuum und seiner inneren Existenz geradezu zur Voraussetzung erklärt werden. Auch wenn Muschgs Roman keine Utopien mehr wie das mittelalterliche Werk Wolframs beinhaltet, vermittelt es dennoch einen Schimmer von Hoffnung, wonach das Lebens als solches auch nach allen Verfehlungen lebenswert ist, wenn man sich das richtige Ziel vor Augen setzt und sich selbst verwirklicht. Die Vorstellung des noch zu rettenden Menschen und Lebens klingt auf und scheint nichts an seiner Aktualität verloren zu haben. Meines Erachtens nach stellt "Der Rote Ritter" Muschgs den Versuch dar, den Rezipienten Mut zur Eigeninitiative und Grund auf Hoffnung im Leben zu geben. Denn für Muschg hat Literatur den Sinn: "etwas zu erwarten; nichts Großes oder Gewaltiges, etwas immerhin, das mit dem Bedürfnis der eigenen, schwierig gewordenen Lebensgestaltung zu tun hat [...] ihr womöglich den Sinn des Standhaltens zu geben"²¹. Wie es aus der Kunstauffassung Muschgs hervorgeht, soll der Leser sich durch Parzivals Lebensweg Anregungen für die eigene Lebensgestaltung bieten, was Muschg als "Hilfe zur Selbsthilfe"²² definiert.

QUELLENVERZEICHNIS:

Primärliteratur:

DORST, Tankred: *Parzival. Ein Szenarium*. Mitarbeit v. Robert Wilson. Frankfurt am Main, 1991.

²¹ Adolf Muschg: *Literatur als Therapie*, a. a. O., S. 18.

²² Ebd., S. 18.

ESCHENBACH, Wolfram von: *Parzival*. In 2 Bd. Mittelhochdeutscher Text nach der Ausgabe von Karl Lachmann. Übersetzung von Wolfgang Spiewok. Stuttgart, 1998.

HANDKE, Peter: *Spiel vom Fragen oder Die Reise zum sonoren Land*. Frankfurt am Main, 1989.

HEIN, Christoph: *Die Ritter der Tafelrunde und andere Stücke*. Berlin, Weimar, 1990.

KÜHN, Dieter: *Der Parzival des Wolfram von Eschenbach*. Frankfurt am Main, 1992.

MUSCHG, Adolf: *Der Rote Ritter. Eine Geschichte von Parzival*. 6. Aufl. Frankfurt am Main, 1995.

MUSCHG, Adolf: *Herr, was fehlt Euch? Zusprüche und Nachreden aus dem Sprechzimmer des heiligen Grals*. Frankfurt am Main, 1994.

MUSCHG, Adolf: *Literatur als Therapie. Ein Exkurs über das Heilsame und das Unheilbare*. Frankfurt am Main, 1981.

Sekundärliteratur

BOCK-LINDENBECK, Nicola: *Letzte Welten-Neue Mythen: der Mythos in der Gegenwartsliteratur*. Köln, Weimar, Wien, 1999.

BUMKE, Joachim: *Geschichte der deutschen Literatur im hohen Mittelalter*. München, 1990.

JOCKS, Heinz-Norbert: *„Vielleicht müssen wir lernen, dass da etwas in Trümmern und losen Stücken vor uns liegt“*. Adolf Muschg im Gespräch über *Parzival*, den Abschied von der Utopie und mögliche Alternativen. In: *Zürichsee-Zeitung*, 5. Juni 1993, S.12.

KIRCHER, Hartmut: *Irrwege auf der Suche nach Glück. Gespräch mit dem Schweizer Autor Adolf Muschg über seinen Parzival-Roman „Der rote Ritter“*. In: *Kölner Stadt-Anzeiger*, 25. März 1993.

NOLTZE, Holger: *Parzivals Rebirthing. Texterzeugungsmaschine Parzival: Adolf Muschgs Roman und Peter Knechts neue Übersetzung*. In: *Tagesanzeiger* Nr. 4072 vom 30.7.1993, Seite 15-16.

SCHMIDT-DEGENHART, Meinhard (Hrsg.): *Adolf Muschg. Liebe, Literatur & Leidenschaft(im Gespräch)*. Zürich, 1995.

VON MATT, Peter: *Parzival rides again. Vom Unausrottbaren in der Literatur*. In: Rüdiger Krohn (Hrsg.): *Materialien und Beiträge zur Mittelalter-Rezeption*. Bd.III. Göttingen, 1992, S. 82-90.

WASIELEWSKI-KNECHT, Claudia: *Studien zur Parzival-Rezeption in Epos und Drama des 18. - 20. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, 1993.

Zurück zur Nase. Natur vs. Kultur in Patrick Süskinds Roman „Das Parfum“

Arş. Gör. Canan Ayhan
Ege Üniversitesi

Das 18. Jahrhundert ist das Zeitalter der Aufklärung, in der Kants Maxime, 'sich seiner Vernunft zu bedienen' zum Leitspruch erhoben wird. Wie das Licht die Dunkelheit erleuchtet, soll diese Geistesbewegung an ihrem Höhepunkt, das Leben aller Menschen von der Finsternis des Aberglaubens, der Untertänigkeit und der dadurch bedingten Ungerechtigkeit lösen. Frankreich, das „Mutterland“ der Aufklärung, ist auch der Schauplatz von Patrick Süskinds Roman „Das Parfum“¹. Ganz im Sinne der „Dialektik der Aufklärung“² stellt der Roman die Literarisierung dieses Phänomens dar. Die Heraufbeschwörung des vorrevolutionären Frankreichs als ein Ort im Zeitalter des Schreckens und der Scheusale, welches dem Idealtyp der Aufklärung diametral entgegengesetzt ist, bezeugt diese kritische Haltung. Gleich am Anfang des Romans wird die Epoche als ein finsternes Zeitalter dargestellt, in der „berühmte Finsternisse“ (S.5) herrschen und es an „Gottlosigkeit“ (S.5) und „an genialen und abscheulichen Gestalten“ (S.5) wie „de Sade, Saint-Just, Fouche, Bonaparte usw.“ (S.5) nicht mangelt. Daneben entpuppt sich Paris als der allerdreckigste Ort im französischen Königreich, als „die Weltstadt des Gestanks“³, was der französische Historiker Alain Corbin in seinem Buch „Pesthauch und Blütenduft“⁴ nachgewiesen hat. So heißt es in Anlehnung an Corbins historische Dokumentation in dem Roman:

„Es stanken die Straßen nach Mist, es stanken die Hinterhöfe nach Urin [...]. Aus den [...] Gerbereien stanken die ätzenden Laugen, aus den Schlachthöfen stank das geronnene Blut. Die Menschen stanken nach Schweiß und nach ungewaschenen Kleidern; aus dem Mund stanken sie nach verrotteten Zähnen, aus ihren Magen nach Zwiebelsaft, und an den Körpern [...] nach Geschwulstkrankheiten. Es stanken die

¹ Patrick Süskind. *Das Parfum. Die Geschichte eines Mörders*. Zürich: Diogenes. 1994. (Im folgenden werden Seitenzahlen der Zitate im Text angegeben)

² Max Horkheimer / Theodor W. Adorno. *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt a. M.: Fischer. 2001.

³ Michael Fischer. Ein Stänkerer gegen die Deo-Zeit. In: *DER SPIEGEL*. Nr.10. 04.März 1985. S. 237. In: <http://parfum.sockenpaarung.de/presse/staenkerer.htm>

⁴ Alain Corbin. *Pesthauch und Blütenduft. Eine Geschichte des Geruchs*. Frankfurt a.M.: Wagenbach. 1988.

Flüsse, es stanken die Plätze, es stanken die Kirchen, es stank unter den Brücken und in den Palästen. Der Bauer stank wie der Priester, [...] es stank der gesamte Adel, ja sogar der König stank, wie ein Raubtier stank er, und die Königin wie eine alte Ziege, sommers wie winters." (S.5f.)

Die Städte, die im mythologisch-anthropologischen Sinne die von Vernunft geprägte apollinische Polis und damit auch die Metropolen der Zivilisation symbolisieren, manifestieren sich repräsentativ im Bild des aufgeklärten Paris „als ein Hexenkessel der Verwesung“⁵. In dieser Stadt lastet auf jedmöglichem „Objekt“ ein Gestank und es sind nicht nur die Objekte, die stinken, sondern alle Elemente der Standespyramide, vom Bauern bis zu der Königin, ohne Unterschied, ganz unhierarchisch-egalitär. Mit diesem Ekel erregenden Bild des aufgeklärten Zeitalters wird demonstriert und parabelhaft angedeutet, dass Zivilisation „stinkt“.

Einen kontradiktorisch wirkenden Charakter bietet jedoch nicht nur die Darstellungsweise der aufklärerischen Hochkultur Paris. Der durch den chronistischen Stil der Erzählung⁶ als eine historische Gestalt des 18. Jahrhunderts vorgegebene Protagonist Jean-Baptiste Grenouille, dessen Biographie bzw. dessen Entwicklungsgeschichte von seiner Geburt bis zu seinem Tod mit präzisen Daten geschildert wird, offenbart sich, obwohl er selbst zu den „genialsten und abscheulichsten Gestalten“ (S.5) seiner Zeit gehört, als ein Antipode zu seinen historischen Zeitgenossen. Denn Grenouille der am 17.7.1738 in Paris, „am allerstinkendsten Ort“ (S.7) des königlichen Frankreichs inmitten von Fischabfällen geboren wird und fast 29 Jahre später, ganz in der Nähe seines Geburtsortes, am 25.6.1767 einen kannibalischen Tod findet, ist mit einem exorbitanten Geruchssinn ausgestattet. Dank seiner animalischen Begabung ist er in der Lage, mit seiner Nase einen Duft aus einem Gemisch herauszufiltern und diesen meilenweit bis zu seiner Quelle zu verfolgen, die er dann analytisch in seine Grundgerüche zerlegt, womit er in der „Geruchsküche seiner Phantasie“ (S.48) neue Düfte kombiniert, „die es in der wirklichen Welt gar nicht gab“ (S.34). Deshalb bereitet ihm die stinkende Stadt Paris kein Unbehagen, sondern stellt „das größte Geruchsrevier der Welt“ (S.43) dar. Dadurch, dass er die Welt durch seine genial-olfaktorische Fähigkeit erfasst, passt er nicht in das Modell der Aufklärung, in welcher das Auge unter den menschlichen

⁵ Nevzat Kaya. Der Gott des Grotesken. Eine literaturanthropologische Studie. Izmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları. 2000. S.61.

⁶ vgl. Nikolaus Förster. Die Wiederkehr des Erzählens. Deutschsprachige Prosa der 80er und 90er Jahre. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 1999. S.11-28, hier S. 13ff.

Sinnesorganen eine hegemoniale Stellung einnimmt. Den Mechanismen der aufgeklärten Gesellschaft entgegengesetzt, orientiert er sich nicht am Visuellen, sondern sein Genie besteht in dem „keine Spuren hinterlassenden“, „flüchtige[n] Reich der Gerüche“ (S.5). Der Roman beansprucht durch diese spielerische Fingierung Authentizität⁷, indem er den Tatbestand erklärt, warum Grenouilles Name „heute in Vergessenheit geraten ist“ (S.5). Im Gegensatz zu dem Auge, das wie bereits erwähnt, als das menschliche Gegenstück zur Sonne der Aufklärung fungiert, erweist sich Grenouilles exquisite Nase als ihr Gegenstück und steht für das durch die patriarchale Ratio verdrängte Irrationale in Verbindung mit der chthonischen Natur. Denn Grenouilles Genie besteht in dem „primitivsten“ und „dem niedersten aller Sinne“ (S.20), dass durch den animalischen Charakter dieses Organs in Verbindung mit der archaischen Zeit steht, welche die Menschheit - hauptsächlich mit aufklärerischen Gedanken - zu überwinden suchte. Durch den Einzug der irrationalen Mächte, die Grenouille repräsentiert, wird das patriarchal-aufklärerische Zeitalter kritisch durchleuchtet⁸. Wie bekannt ist, beginnt „dort, wo die Übertreibung fantastische Ausmaße annimmt, wo aus der menschlichen Nase eine tierische Nase wird“⁹ das Groteske. Folglich wird Jean-Baptiste Grenouille von Stadelmaier als ein Nasenmonster aufgefasst, das „aus nichts als Schleimhäuten, Nasenflügeln, sein Gehirn aus nichts als Geruchsnerven“¹⁰ besteht. Gemäß der Auffassung Mechthild Curtius', dass

„(...) die Form der Groteske oft in Zeiten bevorzugt (wird), da in der Gesellschaft Umstrukturierungen stattfinden, alte Ordnungen verfallen und Wertorientierungen sich nicht mehr als gültig erweisen“¹¹,

offenbart sich Grenouilles Nase aus kulturkritischer Perspektive als ein leibliches Symbol der Opposition zum aufgeklärten und augenbetonten Zeitalter. Das Auge und damit auch die implizierte Ratio erweist sich angesichts der „Nase“ als unzulänglich und als „Kardinalorgan“ der

⁷ vgl. Nikolaus Förster. a.a.O. S.24.

⁸ vgl. Nevzat Kaya. Das Chthonische bei Patrick Süskind. Gedanken über „Das Vermächtnis des Maître Mussard“. S. 28 f. In: E.Ü. Edebiyat Fak. Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi. Izmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları. 2004. S. 27 - 38.

⁹ Michail M. Bachtin. Literatur und Karneval. Zur Romantheorie und Lachkultur. Frankfurt a. M.: Fischer. 1996. S.15.

¹⁰ Gerhard Stadelmaier. Lebens-Riechlauf eines Duftmörders. Patrick Süskinds Roman "Das Parfum - Die Geschichte eines Mörders". In: Die Zeit, 15.3.1985. In: <http://parfum.sockenpaarung.de/presse/lebensriechlauf.htm>

¹¹ Mechthild Curtius. Das Groteske als Kritik. In: Literatur und Kritik. Nr. 65. 1972. S.294.

Stümper. Obwohl der Geruchsinn im evolutionär-biologischer Hinsicht das primitivste aller Sinne darstellt, merkt Grenouille, dass die Gerüche unumgänglich und mächtig sind, d.h. sie sind auch das beste Mittel, um andere Menschen zu beeinflussen. Diese olfaktorische Manipulation mutiert zum ehrgeizigsten Ziel Grenouilles: der Duftmischer als Demagoge. Denn die Nase, d.h. der Geruchsinn als solcher, wird zur Voraussetzung für die Entwicklung und den Aufbau von menschlichen Emotionen. So erscheint beispielsweise Grenouilles Pflegemutter Madame Gaillard, die aufgrund einer Verletzung in ihrer Kindheit keinen Geruchsinn besitzt, als eine kalte, gefühllose Frau.

Seiner „Übernase“ zum Trotz, zeichnet sich Grenouille durch einen „Makel“ genau diesen Punkt betreffend, aus. Mitten in der olfaktorischen Hölle Paris, in der sich alle und alles durch einen „bestimmten“ und „bestimmenden“ Geruch auszeichnen und dadurch an Kontur gewinnen, leidet die „Kröte“ Grenouille an Geruchlosigkeit, ergo: er ist demzufolge kein „Individuum“, wenn durch Geruch alles eine „individuelle“ Note erhält, quasi zum „unbewußten“ Maßstab der Zivilisation wird. Just in dieser Hinsicht erweist sich Grenouille als „Niemand“, d.h. als jemand, der in diesem Sinne dem den Polyphem blendenden Odysseus, dem „Helden“ auf Wanderschaft ähnelt¹². Hinsichtlich der wahrnehmbaren Existenz der „Unperson“ bzw. des „Unindividuums“ Grenouille heißt es im Roman:

„Es war kein Raum um ihn gewesen, kein Wellenschlag, den er, wie andere Leute, in der Atmosphäre schlug, kein Schatten, sozusagen, den er über das Gesicht andere Menschen hätte werfen können. Grenouille [...], ein Wesen, das es eigentlich nicht geben dürfte, ein Wesen, das, wiewohl unleugbar da, auf irgendeine Weise nicht präsent war.“ (S. 194f.)

Ausgehend von dieser These, erweist sich die Geruchlosigkeit Grenouilles als eine Metapher für „unindividuelle“ Natur. Deshalb ist Grenouille kein Individuum, er ist in perzeptiver Hinsicht eine Un-Person, damit eigentlich gar nicht existent¹³. Es nimmt nicht Wunder, dass dieses personifizierte Un-Individuum bei unvermittelter Perzeption eine Urangst, bzw. einen „Urschauer“¹⁴ auslöst, der eine Reminiszenz an die mythische Furcht vor der Natur auslöst. So wird er durch seine Geruchlosigkeit von Kind auf als „feindseliges Animal“ (S.24) gesehen und als „vom Teufel besessen“ (S.14)

¹² vgl. Max Horkheimer / Theodor W. Adorno. a.a.O. S.75.

¹³ vgl. Nevzat Kaya. Der Gott des Grotesken. a.a.O. S.67.

¹⁴ Walter Schubart. Religion und Eros. Hrsg. Friedrich Seifert. München: C.H.Beck. 1989. S.10.

gemieden. Erst eine künstlich kreierte Maske eines Menschenduftes, garantiert ihm die olfaktorische Wahrnehmung durch seine Umgebung. Bewußt wird Grenouille seine Andersartigkeit jedoch erst auf dem Berg Plomb du Cantal, auf den er sich für sieben Jahre zurückzieht. Hier simuliert Grenouille in seiner Phantasie ein fiktives "inneres Imperium" (S. 158). Sein Reich besteht aus den "Konturen aller Gerüche" (S. 158), die er von seiner Geburt an gesammelt hat, die auch stellvertretend für Menschen, Situationen und Lebensabschnitte stehen. Folglich ist auch für den Nasenmenschen Grenouille nur das erfassbar was riecht. Diesem „Geruchsmenschen“ wird durch einen Traum schlagartig klar, daß er selbst keinen Geruch besitzt:

„Er konnte sich, vollständig in sich ertrinken, um alles in der Welt nicht riechen (S. 171)“

Er erkennt, daß er den Traum vom Erstickten in seinem eigenen nicht vorhandenen Geruch "das zweite Mal nicht überstehen" (S. 171) wird. Mit seinen eigenen Maßstäben gemessen erkennt er sich selbst als ein Nichts und dies wiederum mündet in eine schwere Identitätskrise. Aus diesem Trauma resultiert sein „Wille zur Macht“ und die Konstruktion eines Plans, mit dem er sich in der Topographie des Geruchs zum „Übermenschen“ stilisieren will.

Mit seiner außerordentlichen Nase und seiner „unmenschlich“ anmutenden Geruchlosigkeit fungiert Grenouille in doppelter Hinsicht als Personifikation des Irrationalen mit einer Affinität zur chthonischen Natur. Denn mit der Idee Süskinds mit Grenouille, ein „geruchloses Geruchsgenie zu konzipieren“¹⁵, wird ihm eine ambivalente Eigenart zugeschrieben, welche Reminiszenzen an ein „amphibisches Dasein“¹⁶ nicht entbehrt. Grenouille zeichnet sich also als ein Grenzgänger zwischen der individualistischen und aufgeklärten menschlichen Sphäre, d.h. der Welt der Kultur und der furchterregend-unbestimmbar natürlichen Welt aus.

Grenouille, der als Säugling seine Außenwelt durch seinen Geruchsinn wahrnimmt, hat schon mit sechs Jahren seine „Umgebung olfaktorisch vollständig erfasst“ (S.34). Durch diese Fähigkeit, Geruchsvarianten in

¹⁵ Nikolaus Förster. a.a.O. S.14.

¹⁶ Judith Ryan. Pastiche und Postmoderne. Patrick Süskinds Roman *Das Parfum*. S.96. In: Paul Michael Lützeler (Hrsg.). Spätmoderne und Postmoderne. Beiträge zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Frankfurt a. M.: Fischer. 1991. S.91-103.

seinem Gedächtnis zu sammeln, ist es nicht verwunderlich, dass ihn seine Nase zu den großen Werkstätten der Parfumeure seiner Zeit führt. Somit erlernt er die Verfahrensmethoden der Duftgewinnung. Nachdem er sich anfangs Düfte erschafft, mit denen er seinen fehlenden Eigengeruch versteckt, erkennt er, wie leicht die Menschen zu täuschen sind. Der „atemberaubende“ Duft eines jungen Mädchens bezaubert ihn während einer seiner Streifzüge durch Paris. Entsprechend seiner Existenz als manisch-besessenes Genie fühlt er, daß er diese „Essenz“ besitzen muss. Naiv und skrupellos, da in seinem Leben nichts anderes als die Vervollkommnung seiner genialen Fähigkeiten zählt, begeht er seinen ersten Mord. Er will „nichts von ihrem Duft verschütten“ (S.56) und riecht sie, seine vampirischen Züge offenbarend, „welk“ (S.56). Mit diesem Ereignis, in welcher er sich seiner genialen Begabung bewusst wird, glaubt er, dass "sein Leben Sinn und Zweck und Ziel und höhere Bestimmung habe: nämlich keine geringere, als die Welt der Düfte zu revolutionieren" (S.57). Nach diesem Entschluß ist für ihn die Parfumeur-Ausbildung vorläufig abgeschlossen und er begibt sich in das Plomb du Cantal, in den zivilisationsfernsten Punkt, „dem Magnetpol der größtmöglichen Einsamkeit“ (S.152) wo „kein Mensch und kein ordentlich warmblütiges Tier“ (S.153) lebt, sondern nur „ein paar Fledermäuse und ein paar Käfer und Nattern“ (S.153). Hier fasst er den Entschluß, der „omnipotente Gott des Duftes“ (S.198) zu werden und wälzt sich in Schöpfer- und Machtphantasien bis zu dem Punkt, an dem er seiner eigenen Geruchlosigkeit bewußt wird. Das Resultat ist: Das Irrationale bedient sich der Vernunft, so dass er erst recht gefährlich für die Aufklärung wird. Das zielgerichtete Sein des 18. Jahrhunderts erleidet in ironischer Weise einen Bruch. Zurück in die menschliche Gesellschaft gekehrt, fungiert ein zweiter betörender Mädchengeruch als Auslöser für die abermalige Erweiterung seines Lebensziels: ein Parfum, das die Menschen veranlasst, ihn zu lieben. Für dieses sensationelle „Duftdiadem“ sind nun 24 junge Mädchen von „exquisiter Schönheit“ (S.247) deren Duft Liebe inspiriert, von äußerster Wichtigkeit. Doch Grenouille ist nicht an den Körpern der Opfer interessiert, sondern nur an ihrem Duft. Obwohl hier von keiner sexuellen Annäherung die Rede sein kann, ist es nicht falsch, in Anlehnung an Förster von einer „olfaktorischen Vergewaltigung“¹⁷ zu reden oder gar nach Stadelmaier zu sagen, Grenouille „plündert tote Häute“¹⁸. Nach dem ersten spontan-ungeplanten Mord bringt Grenouille sein Werk jetzt „nach allen Regeln der

¹⁷ Nikolaus Förster. a.a.O. S.12.

¹⁸ Gerhard Stadelmaier. a.a.O.

Kunst“ (S.246) in eine würdige Form: er arbeitet an einem „Duftdiadem“, dessen „Herznote“ (S.246) der Duft der 16jährigen Laure Richis sein soll. Laures Vater, der bereits ahnt, daß der Mörder »auf den kostbarsten Baustein« (S.259) nicht verzichten wird, versucht vergeblich, seine Tochter zu schützen; Grenouille gelingt schließlich die Fertigstellung des Parfums. Die Staatsgewalt des 18. Jahrhunderts steht den Morden zunächst machtlos gegenüber, dann aber wird Grenouille festgenommen und die öffentliche Hinrichtung wird angesetzt. Doch seine Erscheinung auf dem Schafott entpuppt aufgrund der Besprenkelung mit dem „Duftdiadem“ als Epiphanie:

"Den Nonnen erschien er als der Heiland in Person, den Satungläubigen als strahlender Herr der Finsternis, den Aufgeklärten als das Höchste Weser, den jungen Mädchen als ein Märchenprinz, den Männern als ein ideales Abbild ihrer selbst. Und alle fühlten sie sich von ihm an ihrer empfindlichsten Stelle erkannt und gepackt, er hatte sie im erotischen Zentrum getroffen."
(S. 303)

Nur ein Tropfen vom Duftdiadem genügt für die „Apotheose des Mörders“¹⁹. Er wird vergöttert, so dass er sogar im Roman mit Prometheus verglichen wird. So heißt es:

„Er war größer als Prometheus. Er hatte sich eine Aura geschaffen, strahlender und wirkungsvoller, als sie je ein Mensch vor ihm besaß. Und er verdankte sie niemandem - keinem Vater, keiner Mutter und am allerwenigsten einem gnädigen Gott - als einzig sich selbst. Er war in der Tat sein eigener Gott, und ein herrlicherer Gott als jener weihrauchstinkender Gott, der in der Kirche hauste. Ein Wink von ihm, und alle würden ihrem Gott abschwören und ihm, den Großen Grenouille, anbeten“ (S.304f).

Die geplante Hinrichtung artet durch die erotisierende Wirkung zu einem gigantischen Bacchanal aus. Dadurch dass Grenouille sich als „sein eigener Gott“ bezeichnet und die Kirche scharf kritisiert und danach alle Beteiligten ohne Standesunterschied an der Massenbegattung teilhaben, wird das Tabuthema der Sexualität in der Religion angesprochen. Als Gegenteil der Massenorgie wird die Keuschheit dargestellt. Jedoch bedeutet dies, daß die zur Natur des Menschen gehörige Sexualität nur durch kulturelle Zügel gebändigt wird. Sobald aber die archaische Natur die Menschen in ihren Bann schlägt und sie ihren Ur-Sinnen nicht weichen können, werden die Schranken der Gesellschaft auf karnevaleske Weise niedergedrückt²⁰:

¹⁹ Nikolaus Förster. a.a.O. S.12.

²⁰ vgl. Nevzat Kaya. Das Chthonische bei Süskind. a.a.O. S.30.

„Sittsame Frauen rissen sich die Blusen auf, entblößten unter hysterischen Schreien ihre Brüste, warfen sich mit hochgezogenen Röcken auf die Erde. Männer stolperten mit irren Blicken durch das Feld von geilem aufgespreizten Fleisch, zerrten mit zitternden Fingern ihre wie von unsichtbaren Frösten steifgefrorenen Glieder aus der Hose, fielen ächzend irgendwohin, kopulierten in unmöglichster Stellung und Paarung, Greis mit Jungfrau, Tagelöhner mit Advokatengattin, Lehrbub mit Nonne, Jesuit mit Freimaurerin, alles durcheinander, wie's gerade kam.“ (S.303)

Aufgrund dieses offensichtlichen primitiv-menschlichen „Automatismus“ steigt in Grenouille „der ganze Ekel vor den Menschen wieder“ (S.305). Der „größter Triumph seines Lebens“ (S.271) schlägt gleichzeitig um in die größte Niederlage. Denn er macht die selbstzerstörerische Erfahrung, dass die Menschen nicht ihn, sondern seine Maske, also das Parfum lieben. Jeder auf dem Schauplatz wird quasi hypnotisiert, doch einzig sein Schöpfer wird nicht durch dasselbige verzaubert. Angewidert von der Welt kehrt er nun zurück in seine Geburtsstadt Paris, wo er dann sich mit seinem Parfum überschüttet und von Gesindel aus Paris in einem kannibalischen Akt „aufgefressen“ und theophagisch verinnerlicht wird, bis er „in jeder Faser vom Erdboden verschwunden“ (S.320) ist. Grenouille erscheint ihnen in einer Engelsgestalt und sie empfinden auch keine Reue, diesen Engel aufgefressen zu haben, denn „sie hatten zum ersten Mal etwas aus Liebe getan“ (S.320).

Dieser Handlungsstrang illustriert sehr anschaulich folgende Aussage Adorno/Horkheimers:

„Die Menschen bezahlen die Vermehrung ihrer Macht, mit der Entfremdung von dem, worüber sie Macht ausüben.“²¹

Somit wird die kritische Dimension im Roman wieder aufgegriffen und mit der Figur des Protagonisten die zerstörerische Dialektik der aufklärerischen Vernunft anhand Grenouilles Entwicklung allegorisiert. Gleichzeitig wird aber auch die dem Aufklärungsgedanken inhärente Aufforderung Kants, daß sich die Menschen von der „verschuldeten Unmündigkeit“ losreißen sollen, radikal infrage gestellt. Denn durch die Verführung der Menschen wird der Gedanke der Selbstbestimmung untergraben. Außerdem wird auf Bezug des Bacchanals, durch Joachim Kaiser eine Parallele zu Euripides „Bakchen“ hergestellt. Hier wird Pentheus von Mutter und Schwester aus Liebe zu Dionysos zerrissen. Durch diese mythische Verbindung, wird

²¹ Max Horkheimer / Theodor W. Adorno. a.a.O. S.15.

eigentlich die Entgegenstellung von Aischylos' „Orestie“ suggeriert. Von Paglia ausgehend kann behauptet werden, daß die Orestie, die rationalistisch gesinnte patriarchale Geschichte „rekapituliert“²².

Grenouille ist aus dem bisher gesagten als eine Parodie auf den Aufklärungsgedanken zu begreifen. Symbolisiert wird diese Parodie von der Nase, die in krassem Widerspruch zum „aufgeklärten Auge“ steht: Mit der Betonung der Nase zeichnet die Geschichte eine Regression nach und wendet sich damit deutlich gegen die Ideale der Aufklärung, welche die Geschichte

„als Fortgang von der Natur zur Gesellschaft,, vom Chaos zur Ordnung, vom Gefühl zur Vernunft, von der Blutrache zur Gerechtigkeit, vom Weiblichen zum Männlichen.“²³

begreift.

Somit repräsentiert Grenouille den dialektischen Gegensatz der Aufklärung: „die unterdrückten finsternen und dämonischen Mächte, die zeitweise durch das Zeitalter der Vernunft außer Kraft gesetzt waren, tauchen jetzt aus dem Unbewußten mit zerstörerischer Kraft auf.“²⁴ Es ist die Aufklärung, die dem olfaktorischen Wunderknaben Jean-Baptiste Grenouille die nötigen Waffen für seinen irrationalen Feldzug wider die Vernunft, verleiht.

LITERATURVERZEICHNIS

Primärliteratur:

Süskind, Patrick. Das Parfum. Die Geschichte eines Mörders. Zürich: Diogenes.1994.

Sekundärliteratur:

Bachtin, Michail M.. Literatur und Karneval. Zur Romantheorie und Lachkultur. Frankfurt a. M.: Fischer. 1996.

Borchardt, Edith. Caricature, Parody, Satire: Narrative Marks as Subversion of the Picaro in Patrick Süskind's *Perfume*. In: Ruddick-Nicholas (ed.). State of the Fantastic. Studies in the Theory and Practice of the Fantastic Literature

²² Camille Paglia. Die Masken der Sexualität. München: Deutsches Taschenbuch Verlag. 1995. S. 132.

²³ ebd.

²⁴ Edith Borchardt. Caricature, Parody, Satire: Narrative Marks as Subversion of the Picaro in Patrick Süskind's *Perfume*. In: Ruddick-Nicholas (ed.). State of the Fantastic. Studies in the Theory and Practice of the Fantastic Literature and Film. Westport; Greenwood, 1992, S.97 - 107. Zitiert nach: <http://www.fbis.uni-hannover.de/angli/parfume/HSSS2000/Aufklärung.html>

and Film. Westport: Greenwood. 1992. S. 97 – 107. In: <http://www.fbis.uni-hannover.de/angli/parfume/HSSS2000/Aufklarung.html>

Corbin, Alain. Pesthauch und Blütenduft. Eine Geschichte des Geruchs. Frankfurt a. M.: Wagenbach. 1988.

Curtius, Mechthild. Das Groteske als Kritik. In: Literatur und Kritik. Nr. 65. 1972.

Fischer, Michael. Ein Stänkerer gegen die Deo-Zeit. In: DER SPIEGEL. Nr.10. 04. März 1985. S. 237. In: <http://parfum.sockenpaarung.de/presse/staenkerer.htm>

Förster, Nikolaus. Die Wiederkehr des Erzählens. Deutschsprachige Prosa der 80er und 90er Jahre. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 1999, u.a. S.11-28.

Horkheimer, Max / Adorno, Theodor W. Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a. M.: Fischer. 2001.

Kaya, Nevzat. Der Gott des Grotesken. Eine literaturanthropologische Studie. Izmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları. 2000.

Kaya, Nevzat. Das Chthonische bei Patrick Süskind. Gedanken über „Das Vermächtnis des Maître Mussard“. In: E.Ü. Edebiyat Fak. Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi. Izmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları. 2004.

Paglia, Camille. Die Masken der Sexualität. München: Deutsches Taschenbuch Verlag. 1995.

Ryan, Judith. Pastiche und Postmoderne. Patrick Süskinds Roman *Das Parfum*. In: Lützel, Paul Michael (Hrsg.): Spätmoderne und Postmoderne. Beiträge zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Frankfurt a. M.: Fischer. 1991. S.91-103.

Schubart, Walter. Religion und Eros. Hrsg. Friedrich Seifert. München: C. H. Beck. 1989.

Stadelmaier, Gerhard. Lebens-Riechlauf eines Duftmörders. Patrick Süskinds Roman "Das Parfum - Die Geschichte eines Mörders". In: Die Zeit. 15.3.1985. In: <http://parfum.sockenpaarung.de/presse/lebensriechlauf.htm>

Familienbilder in der türkischen und deutschen Kinder- und Jugendliteratur

Dr. Sevgi Arkılıç-Songören
Dokuz Eylül Üniversitesi

Kinder- und Jugendliteratur (KJL) ist eine Vorform der Erwachsenenliteratur, die versucht, „den jugendlichen Lesern verstehend, genießend und sich kritisch auseinandersetzend literaturfähig zu machen“¹. Die deutsche KJL hat u. a. die Funktion „die jeweils nachwachsenden Generationen an das Lesen von Büchern heranzuführen“². Kinder- und Jugendliteratur erfüllt also zwei verschiedene Funktionen: Sie fördert die literarische Kompetenz und dient zur Förderung der Lesekompetenz.

Diese Teildisziplin ist als wissenschaftlicher Forschungsgegenstand in der akademischen Lehre nicht nur an den pädagogischen Hochschulen bzw. in den erziehungswissenschaftlichen Abteilungen, sondern auch in der Literaturwissenschaft aufgenommen worden (vgl. Ewers 2000: S. 9). Seit den 70er Jahren hat sie in zunehmendem Maße in den Deutschunterricht gefunden. Dieser Bereich ist in der Lehrerbildung fest verankert.

Im Vergleich zur deutschen KJL befindet sich die türkische Kinder- und Jugendliteratur in einem früheren Entwicklungsstadium. Sie wird erst seit kurzem als Forschungsgegenstand betrachtet, an wenigen erziehungswissenschaftlichen Abteilungen und von einigen wissenschaftlich engagierten Fachleuten behandelt. Im schulischen Bereich ist der Anteil an kinder-literarischen Texten noch gering.

Das Thema Familie wird ständig als wissenschaftlicher Gegenstand gewählt. Dieses Thema wird auch in der Erwachsenenliteratur in den beiden Ländern wissenschaftlich behandelt. Obwohl sich die deutsche KJL seit drei Jahrzehnten mit diesem Thema beschäftigt, tritt sie in der türkischen KJL als Forschungsgegenstand noch nicht auf.

Das Ziel des Vortrages ist, anhand der ausgewählten zwei deutschen Texte „Wir pfeifen auf den Gurkenkönig“ von Christine Nöstlinger; „Lady Punk“ von Dagmar Chidolue und zwei türkischen Kinderbücher „Mektup Arkadaşları“ (Brieffreundinnen) von İpek Ongun; „Sevgi Sitesi Çocukları“ (Die Kinder aus der Liebessiedlung) von Zeliha Akçagüner die reflektierten

¹ Grünewald 1984: S. 201

² Dahrendorf 1998: S. 3

Familienverhältnisse kontrastiv zu analysieren. Diese literarisch-analytische Untersuchung soll zeigen, ob und wie weit sich die Familienbilder in den türkischen und deutschen Kinder- und Jugendbüchern widerspiegeln.

Familienformen

Aufgrund der beträchtlichen Unterschiede im konkreten Einzelnen kann eine für türkische und deutsche Gesellschaften gültige Rahmendefinition nur einen sehr allgemeinen Charakter haben. Daher war trotz der literarisch-analytischen Untersuchungsverfahren eine familien-soziologische Forschung nötig:

Familienformen in Deutschland

In den letzten Jahren ist die Instabilität von Ehe und Familie gestiegen und ihre Verbindlichkeit gesunken. Die nicht traditionellen Familienformen haben während der letzten Jahrzehnte statistisch zugenommen. Es ist ein ständiger Anstieg von nichtehelichen Lebensgemeinschaften mit Kindern, Ein-Eltern-Familien, worunter der Anteil von Vater-Familien noch gering ist (vgl. Nave-Herz 1997: S. 8).

Die Familiengröße hat sich durch den Geburtenrückgang geändert. Heutzutage wachsen die meisten Kinder in Ein- oder Zwei-Kinder-Familien auf. In der Bundesrepublik Deutschland ist die Drei- oder Mehr-Kinder-Familie eine Seltenheit.

Die sinkende Kinderzahl, bzw. die Gründe des Geburtenrückganges beruhen auf einem Funktionswandel der Kinder in der Familie und auf einer Veränderung des Selbstverständnisses der Eltern zurückzuführen.

Bis in die 70er Jahre waren unterschiedliche Erwartungen seitens der Eltern an die Kinder feststellbar. Kinder waren Träger materieller Güter und wurden nicht um ihrer selbst willen oder zur eigenen psychischen Bereicherung gewünscht oder geplant. Die Psyche und Wünsche der Eltern und ihre eigene Bereicherung waren wichtiger, als die von ihren Kindern. Heute sind die Kinder von Nutzen-Erwartungen der Eltern befreit. Dementsprechend hat sich der Familienalltag in grundlegender Weise geändert (vgl. Nave-Herz 1997: S. 22f).

Auch die soziale Rollenaufteilung von Mutter und Vater ist in der Gesellschaft differenziert abgesichert. Das herkömmliche strukturelle Tausch-

verhältnis zwischen den Eltern, der Mann in einer Vater-Rolle, der für den familiären Außenbereich zuständig ist und die Aufgabe der ökonomischen Sicherstellung der Familie hat, und die Frau in einer Mutter-Rolle, die den familialen Innenbereich und auch die Pflege und Erziehung der Kinder übernimmt, hat jedoch seit den 70er Jahren an Bedeutung verloren.

Während der letzten dreißig Jahre hat sich die Einstellung der Eltern gegenüber den Erziehungszielen weitgehend verändert. Statt der traditionellen Ziele, wie Ehrlichkeit, Sauberkeit und Gehorsam wird nunmehr die Selbstständigkeit betont. Die Eltern heutzutage sind bemüht, ein kindgerechtes und kindzentriertes Verhalten zu leisten: mehr Verständnis gegenüber ihren Kindern zu haben, ihnen mehr als Freunde statt als Autoritätsperson zu begegnen, schon im frühen Alter die Entscheidungsfähigkeit zu fördern oder auch Entscheidungen gemeinsam zu treffen.

Familienformen in der Türkei

Eine der frühesten und umfangreichsten Arbeiten zu den Familienformen in der modernen Türkei ist von Serim Timur veröffentlicht worden. Er definiert vier Familientypen: „Kernfamilie (Kleinfamilie): Familie, die aus Ehefrau-Ehemann und den unverheirateten Kindern besteht. Patriarchalische Großfamilie: Zusammenleben des Familienoberhauptes, mit seiner Frau und mit ihren verheirateten Söhnen und Schwiegertöchtern. Zeitweilige (vorübergehende) Großfamilie: Zusammenleben des Familienoberhauptes mit den Eltern oder nur mit einem Elternteil, mit seinen unverheirateten Geschwistern und mit der Verwandtschaft seiner Frau. Auseinandergewandene Familie: Familien, in denen ein/beide Elternteile aufgrund von Tod, Scheidung oder Trennung fehlt/fehlen“³.

Außerdem wird in dieser Arbeit gemäß der Bevölkerungsdichte auf räumliche Aufteilungsunterschiede hingewiesen: Millionstädte: Ankara, Istanbul, Izmir; Großstädte über 50.000 Einwohner; Städte zwischen 15.000 und 50.000 Einwohner; Kleinstädte zwischen 2.000 und 15.000 Einwohner; Dörfer unter 2.000 Einwohner (vgl. Timur: S. 28f).

Wie ersichtlich, kann man nicht von einer 'charakteristischen' türkischen Familie sprechen. Zwischen den einzelnen Regionen, zwischen Stadt und Land gibt es sichtbare Unterschiede bei der Haushaltsgröße sowie bei der Lebensweise und bei den Wertvorstellungen.

³ Timur 1972: S. 27

In unserem Zeitalter begann parallel zur Veränderung in der Gesellschaft auch in der Familie ein bedeutender Wandel. Dieser unvermeidbare Familienwandel hat in der Ehe-Beziehung und Kindererziehung bedeutende Folgen gezeitigt: „Die Zunahme der Kernfamilie hat die Familie einerseits unabhängig gemacht, andererseits aber hat sie die verwandtschaftliche Solidarität verringert. Indem sich das Bildungsniveau der Frauen erhöht hat, ist die Zahl der erwerbstätigen Frauen angestiegen. Als Folge der Erwerbstätigkeit gewann die Frau Mitspracherecht. Außerdem ist die Kinderzahl gesunken und die Stellung des Kindes in der Familie hat sich gewandelt“⁴.

Die Rolle der Mutter weist zwischen traditioneller Familie und moderner Gesellschaft Unterschiede auf: „In der traditionellen Familie hat die Mutter eine zwischen dem Kind und dem Vater vermittelnde Funktion. Sie versucht, dem Vater die Wünsche der Kinder näher zu bringen und ist für die Kindererziehung sowie für den Haushalt verantwortlich. In der modernen Gesellschaft finden sich traditionalistische und modernistische Rollenverständnisse nebeneinander“ (Akin 1991: S. 111-112).

Die Vater-Rolle ist in der Türkei resistenter gegen Veränderungen, als in Deutschland. Der ‚Vater‘ wird in der Familie als ein „‘Angst‘ und ‚Respekt-Symbol“⁵ gesehen. Die Erziehungs- und Pflegefunktion sowie die alltägliche Verantwortung für die Kinder bleibt der Mutter überlassen. Der Vater sorgt für die materielle Sicherheit der Kinder, möchte aber zu Hause seine Ruhe haben. Ein gewisser Wandel der Vater-Rolle ist allenfalls bei den Familien im städtischen Raum eingetreten, bei denen beide Eltern berufstätig sind (vgl. Tolan 1991: S. 501).

Die Nutzenerwartungen seitens der Eltern an die Kinder werden immer noch weitergeführt. Eine 1984 durchgeführte Umfrage nach den Gründen des Kinderwunsches belegt, dass 77% der Befragten, unabhängig von ihrem Geschlecht, Kinder aus Gründen der Altersversorgung möchten (vgl. Tolan 1991: S. 499).

Die Türkei gehört zu den Ländern, in denen nur sehr wenig Ehen geschieden werden, weil eine Scheidung generell gesellschaftlich negativ bewertet wird. Besonders im ländlichen Lebensraum der Türkei wird

⁴ Yörükoğlu 1996: S. 125-126

⁵ Yavuzer 1997: S. 24

Ehescheidung als inakzeptabel empfunden. In den türkischen Großstädten wird der Umgang mit Scheidung dagegen anders gehandhabt. Häufig ist die Frau ökonomisch unabhängig von ihrem Mann und von ihrer eigenen Familie. Infolge dieser beiden Tatsachen gilt eine Trennung, bzw. Scheidung vom Partner als akzeptabel.

Insgesamt kann man sagen, dass sich die Unterschiede zwischen Familien in der Türkei vor allem auf einer Achse Traditionalität – Modernität abbilden lassen und dabei sehr starke Differenzen festzustellen sind. Die Orientierung am Ideal einer Großfamilie spielt nach wie vor eine Rolle. In Deutschland dagegen ist diese traditionelle Familienform nicht mehr existent, die Unterschiede bewegen sich hier im Rahmen einer konsensuellen Modernität. Die rückwärts gewandte Idealvorstellung richtet sich hier auf das Bild der intakten Kernfamilie, das jedoch von der gesellschaftlichen Entwicklung mehr und mehr in Frage gestellt wird.

Die Grundfragestellung in dieser Arbeit ist, wie weit in den von mir ausgewählten zwei deutschen und zwei türkischen Texten die soziologische Forschungsergebnisse reflektiert werden. Dabei habe ich die Aspekte wie „Familienstruktur, auftretende Konflikte und aufgezeigte Lösungswege, Erziehungsprinzipien, Rollenaufteilung und Entwicklung der Protagonisten“ vor Augen gehalten.

Bevor ich die Texte kontrastiv darstelle, möchte ich sie kurz inhaltlich vorstellen:

Das klassische Buch von Ipek Ongun *Mektup Arkadaşları* (1985) schildert gleichzeitig das traditionelle Dorfleben und das moderne Stadtleben. Hier geht es um zwei Mädchen, Şerife und Nilgün, die in der 5. Klasse sind und an zwei verschiedenen Orten -Mersin und Istanbul leben und um ihre enge Brieffreundschaft. Sie kommen beide aus intakten Familien und leben mit ihnen glücklich zusammen. Dieser anregende Roman gibt seinen Leserinnen und Lesern viele Informationen über beide Orte und die Lebensumstände der Handlungsträger.

Das Buch von Zeliha Akçagüner ist 1996 erschienen. Es handelt von einigen Familien aus der Mittelschicht, die eine Gruppe bilden und sich kleine einfache Häuser am Meer bauen. Dieser Siedlung geben sie den Namen „Sevgi Sitesi“ (Liebessiedlung). Erzählt wird von den Kindern der zweiten Generation dieser Siedlung und deren abenteuerlichen Ferienerlebnissen. Geschildert werden vollständige und vorbildliche Familienstrukturen.

Wir pfeifen auf den Gurkenkönig wurde 1972 geschrieben und 1973 mit dem Deutschen Jugendbuch-Preis ausgezeichnet. Dieser Kinderroman ist eine Kritik Nöstlingers an der traditionellen Familie. Durch das Mittel der phantastischen Erzählung veranschaulicht sie überlebte Autoritätsstrukturen in der Familie. Die Geschichte wird von dem ältesten Sohn der Familie Hogelmann erzählt: Eines Tages entdeckt Frau Hogelmann, Mutter von drei Kindern, in der Küche ein gurkenähnliches Wesen. Es nennt sich König Kumi-Ori und erwartet von allen Familienmitgliedern Respektsbezeugungen. In einer lächerlich verzerrten Sprechweise und im Pluralis Majestatis erzählt Kumi-Ori, wie er von seinen aufständischen Untertanen aus dem Keller des Hauses Hogelmann vertrieben worden ist. Der Vater solidarisiert sich im Laufe der Geschichte mit dem Gurkenkönig, benimmt sich seltsam und macht sich lächerlich. Sein Verhalten wird in der Familie nicht akzeptiert, es treten verborgene Konflikte und Widersprüche ans Licht.

Im Jugendbuch *Lady Punk* von Chidolue (1985) wird die problematische Mutter-Kind-Beziehung eines Einzelkindes nach der Scheidung der Eltern thematisiert. Terry wächst bei ihrer Mutter und bei ihrer Großmutter auf und erlebt weder Liebe noch Wärme, Schutz findet sie in ihrer Familie nicht. Die wechselnden Männerbekanntschaften ihrer Mutter akzeptiert sie nicht und ist von ihren familiären wie außerfamiliären Beziehungen tief enttäuscht. Als "Lady Punk" provoziert sie mit ihrer grellen Kleidung. Den Erwachsenen gegenüber benimmt sie sich meistens rebellisch. Der ständige Konflikt zwischen Terry und ihrer Mutter löst sich auch im Laufe der Geschichte nicht.

Die kontrastive Analyse möchte zeigen, dass die ausgewählte deutsche und türkische KJL zwar die Familienformen und Gesellschaftsbilder reflektiert, dass aber die aufgegriffenen Problem- und Themenbereiche sowie ihre Darstellungsart Unterschiede aufweisen.

Anfang der 70er Jahre sind in KJL große Veränderungen zu beobachten. Bis dahin erschienen in der deutschen traditionellen Kinder- und Jugendliteratur die Mütter als freundliche und gütige Frauen, die ihre Kinder zu ordentlichen Menschen erziehen wollen. Die Väter wurden als rücksichtsvoll und sparsam geschildert, um bessere Ausbildungsmöglichkeiten für ihre Kinder zu schaffen. Die Familie wurde als heiliger Schutzort für die Kinder beschrieben. Die modernen Autoren und Autorinnen der 70er Jahre hingegen verzichteten darauf, den kindlichen Rezipienten nur die kindgemäßen Wirklichkeiten zu präsentieren. Statt dessen greifen sie die sozialen Realitäten der Erwachsenen mit deren

Problemen und Defiziten auf. Daher werden in der modernen Kinder- und Jugendliteratur häufig Familienkonflikte thematisiert.

Die Strömung der antiautoritären Erziehung im realistischen Kinderroman ist eine Nachwirkung der Studentenbewegung der 60er und der Frauenbewegung der 70er Jahre. Die meisten AutorInnen der 70er Jahre, wie z. B. Nöstlinger, Härtling, Chidolue setzten sich für den realistischen Kinderroman ein und schildern in ihren Kinderbüchern keine vollständige, heile und idyllische Familie, sondern brüchige Familienverhältnisse. Nöstlinger, Vorreiterin in dieser Gattung, beschreibt in ihren Frühwerken zahlreiche autoritäre Eltern. In ihrem Kinderroman *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig* beschreibt Nöstlinger die väterliche Autorität und die in den 70er Jahren vorherrschenden patriarchalischen Familienstrukturen. Die Erzählung aus der Sicht des Ich-Erzählers erzählt. Das Auftreten der phantastischen Figur des 'Kumi-Ori' ist ein Sinnbild für väterliche Autorität und die Welt der 'Kumi-Ori-Untertanen' im Keller ein Spiegelbild für überholte Autoritätsstrukturen. Die bildhaften Defizite in der Familie werden anhand der phantastischen Elemente beschrieben. Die überkommenen Autoritätsstrukturen in der Familie werden anhand dieser Figuren ohne Krise überwunden.

Die veränderten Familienstrukturen der späten 80er und der 90er Jahre werden auch in der KJL widergespiegelt. Pluralität der Familienformen, problematische familieninterne Beziehungen, Veränderung der Geschlechterrollen, Gewalt und Alkoholsucht sind die Themen, die variantenreich behandelt werden.

Familienkonflikte und auch die neue Familienstruktur stellt Chidolue in ihrem Jugendroman *Lady Punk* dar, in dem sie eine „Minimalfamilie“⁶ beschreibt, die aus Mutter und Tochter besteht. Die Protagonistin, Terry, sucht in ihrer Familie Anerkennung, Geborgenheit und Liebe. Da sie dies jedoch nicht finden kann, stylt sie sich nach Tageslaune gerne auffällig, um Aufmerksamkeit zu erwecken und Anerkennung zu finden. Die positiv dargestellte Großmutter Lieschen mütterlicherseits ist vermögend und hält Mutter und Enkelin großzügig aus. Terrys Mutter, die keine traditionelle Mutter-Rolle hat, ist unselbstständig und nicht fähig, die Verantwortung für ihr Kind zu übernehmen. Dadurch entsteht eine negative Mutter-Kind-Beziehung. Die Mutter geht dieser gestörten Beziehung jedoch nicht nach und verhält sich nicht partnerschaftlich, sondern konzentriert sich nur auf

⁶ Lange 1995: S. 152

sich selbst und versucht ihre Tochter durch materielle Güter zu befriedigen. Terrys in Amerika lebender Vater wird nebenbei erwähnt. Ihr Traum von einem Vater, der aus Amerika nach Deutschland zurückkommen möge, um sie aus ihrer Situation herauszuholen, erfüllt sich nicht. Das Erwachsenwerden bleibt für Terry alleiniges Lebensziel um respektiert zu werden und ihr Leben selbst zu bestimmen.

Die realistische Darstellung in den deutschen Kinder- und Jugendromanen der letzten Jahr-zehnte wird vielfach betont.

Die türkischen Familienstrukturen sind anders als die deutschen. Die institutionelle Ehe ist für den Begriff der Familie immer noch bestimmend. Abweichende Formen des Zusammenlebens und unterschiedliche Familienstrukturen wie in Deutschland sind kaum festzustellen. Nur in den Großstädten ist das uneheliche Zusammenleben in sehr geringem Umfang zu registrieren. In der Türkei wird Wert auf die traditionellen Erziehungsprinzipien gelegt, in denen Fleiß, Gehorsamkeit, Ehrlichkeit und Sauberkeit im Vordergrund stehen. Eine moderne Einstellung, die von Toleranz, Liberalität und Einfühlungsvermögen den Kindern gegenüber geprägt ist, wie teilweise in Deutschland, findet man seltener vor.

In der türkischen Kinderliteratur, die noch sehr jung ist und sich in einem relativ frühen Entwicklungsstadium befindet, werden Gesellschafts- bzw. Familienbilder erst in den letzten Jahren reflektiert. Eine problemorientierte Darstellung hat dabei noch keinen großen Stellenwert. Geschildert werden unterschiedliche Familien aus verschiedenen Regionen. Da Scheidung und alleinerziehende, verwitwete oder geschiedene Frauen gesellschaftlich nicht positiv bewertet werden, sind solche Themen tabuisiert. In den beiden analysierten türkischen Büchern werden nur vollständige Familien vorgestellt und harmonische Familienverhältnisse beschrieben. Wie in der traditionellen deutschen KJL erscheinen in der türkischen KJL die Mütter als freundliche und gütige Frauen und die Väter denken an bessere Ausbildungsmöglichkeiten für ihre Kinder. Die Familie wird als Schutzort für Kinder beschrieben. In den türkischen Familien, so wie in der Kinderliteratur, ist die Vollständigkeit wichtig und für ein gutes Eltern-Kind-Verhältnis grundlegend. Weder in der türkischen Gesellschaft noch in der türkischen Kinderliteratur ist daher die Rede von der Pluralität der Familie.

Ipek Ongun thematisiert in ihrem Kinderroman *Mektup Arkadaşları* das Großstadt-Leben und zugleich das Leben im ländlichen Raum. Die beiden Protagonistinnen stellen in ihren Briefen zwei verschiedene Familiensituationen vor. Die im Dorf lebende Protagonistin, Şerife, beschreibt den patriarchalischen Charakter ihrer Familie. Trotz seiner traditionellen Einstellung unterstützt der Vater die Ausbildung der Söhne sowie seiner Töchter. Trotzdem werden die Töchter auf ihre Rolle als Mutter und Hausfrau vorbereitet. Die Mutter ist auch doppelt belastet, da sie sowohl Feldarbeit zu verrichten als auch für die Kinder sowie für den Haushalt zu sorgen hat. Beschrieben wird die Bedeutung der religiösen Feste und anderer Feierlichkeiten, die nur in den ländlichen Gebieten verbreitet sind. Die andere Protagonistin, Nilgün, die in Istanbul in einem vornehmen Viertel wohnt, lebt mit ihren modernen und gebildeten Eltern und ihrer Schwester zusammen. Die Mutter ist wegen ihres Berufes doppelt belastet, da sie nach ihren Dienstzeiten für ihre Kinder und für den Innenbereich des Hauses verantwortlich ist. Für diese Familie haben die offiziellen Feierlichkeiten keinen großen Stellenwert und werden nicht so groß gefeiert wie im ländlichen Raum. Auch für diese Stadt-Familie sind die Merkmale des Großstadtlebens zutreffend. Auch sie sind auf sich selbst angewiesen, haben nur Kontakt zu den nächsten Verwandten und legen großen Wert auf die Bildung ihrer Kinder. In den beiden vollständigen Familien ist die interne Beziehungsstruktur positiv. In der Erzählung werden Probleme nicht kritisch reflektiert.

Im Kinderroman *Sevgi Sitesi Çocukları* von Akçagüner werden Familien aus einer kleinen Stadt dargestellt, wobei das türkische Schulsystem erwähnt wird. Die Hauptfiguren kommen aus verschiedenen vollständigen Familien der Mittelschicht. Die dargestellten Probleme dieser Kinder sind Geldsorgen und Leistungsdruck. Die Protagonisten, die Grundschulkindern sind, haben hart und fleißig zu arbeiten, um sich in dem vorherrschenden Schulsystem zurecht zu finden. Vor allem nach der 5. Klasse nehmen sie an verschiedenen Aufnahmeprüfungen der staatlichen sowie privaten Schulen teil und leiden unter starkem Leistungsdruck. Auch hier wird diese harte Übergangszeit wie in den anderen analysierten Kinderromanen nicht problematisch dargestellt und keine Kritik geübt. Die schulische Realität wird, wie die anderen Lebensrealitäten, z. B. das geringe Einkommen der Familie, hingenommen.

In der sprachlichen Gestaltung sind auch einige Unterschiede festzustellen.

Während die beiden türkischen Kinderbücher den Rezipienten nur „Happy-Ends“ anbieten, zeigen die untersuchten zwei deutschen Texte in der inhaltlichen und sprachlichen Gestaltung „offene Enden“. In den analysierten türkischen Kinderbüchern haben realistische und problemorientierte Darstellungen keinen besonderen Stellenwert wie im Deutschen. Die Erzähltechnik ist erzieherisch und nicht nur darstellend aufzeigend. Die meisten KinderbuchautorInnen erfüllen eine erzieherische Funktion und versuchen mit erhobenem Zeigefinger eine Lehre zu erteilen. Im Gegensatz zur deutschen realistischen KJL werden Lösungswege über die Familie und eine positive Lebenseinstellung aufgezeigt.

Die deutschen Texte enthalten sprachlich nicht nur Dialektsprache, sondern auch Jugendsprache und regionalspezifische Wendungen. Die türkischen Bücher hingegen weisen sprachlich nur dialektale Züge auf.

Die kontrastive Analyse hat also mehr Unterschiede aufzuweisen als Gemeinsamkeiten. Lediglich der Kinderroman „Wir pfeifen auf den Gurkenkönig“ von Nöstlinger zeigt nur inhaltlich, nicht bezogen auf die Art der Darstellung Parallelen zu türkischen Kinderbüchern auf. Zwar werden auch in diesem Roman vollständige Familienverhältnisse und traditionelle Erziehungsmodelle beschrieben, aber die Ereignisse werden jedoch kritisch dargestellt.

Die moderne KJL als Spiegel des Erfahrungsraums der gewandelten Kinderwelt und der gesellschaftlichen Änderungen hat die Aufgabe, „den jungen Lesern die Möglichkeit zu geben, sich mit dieser Erfahrungswelt auseinander zu setzen“⁷. Daher ist es meines Erachtens wichtig, dass auch die türkischen AutorInnen sich der Aufgabe stellen, kindgemäße und qualitativ hochwertige Texte zu schreiben. Die Texte sollen den Kindern Horizonte öffnen, ihre Sozialphantasie fördern, ihre Wahrnehmungsfähigkeit schärfen und ihre sprachliche Erkenntnisfähigkeit wecken. In ihrer Schreibaktion sollen die AutorInnen sich stärker einer kritischen Schilderung der in der Türkei existierenden Realitäten zuwenden und es dabei vermeiden, direkt erzieherisch einzugreifen, um den jugendlichen Lesern Raum für eigenständige Reflexion zu bieten.

Primärliteratur:

Chidolue, Dagmar (1985): *Lady Pink*. Weinheim u. Basel: Beltz

⁷ Daubert 1995: S. 60)

Nöstlinger, Christine (1972): *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig*. Weinheim u. Basel: Beltz

Akçagüner, Zeliha (1996): *Sevgi Sitesi Çocukları*. İstanbul: Bu

Ongun, İpek (1985): *Mektup Arkadaşlar*. İstanbul: Altın Kitaplar

Sekundärliteratur:

Akın, Erkan (1991): *Ananın Aile İçerisindeki Rolü*. In: Türk Aile Ans. Bd.I. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu

Akın, Erkan (1991): *Türk Ailesinde Babanın Rolü ve Yeri*. In: Türk Aile Ans. Bd.I. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu

Dahrendorf, Malte (Hrsg.) (1998): *Literatur für Einsteiger. Leseförderung durch Erstleseliteratur*. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien. 9. Beiheft. Weinheim: Juventa

Daubert, Hannelore (1995): *Wandel familiärer Lebenswelten in der Kinderliteratur*. In: Daubert/Ewers (Hrsg.): *Veränderte Kindheit in der aktuellen Kinderliteratur*. Braunschweig: Westermann

Ewers, Hans-Heino (2000): *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung*. München: Wilhelm Fink

Grünwald, Dietrich ((1984): *Roman in der Kinder- und Jugendliteratur*. In: Klaus Doderer (Hrsg.). *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur*. B. III. Weinheim u. Basel: Beltz

Lange, Ulrike u. a. (1995): *Die Kinder und Jugendbücher Dagmar Chidolues-Familien im Spiegelbild unserer Zeit*. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien. Weinheim: Juventa

Nave-Herz, Rosemarie (1997): *Familie heute: Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung*. Darmstadt: Primus

Timur, Serim (1972): *Türkiye'de Aile Yapısı*. Ankara Hacettepe Ün.: Doğu

Yavuzer, Haluk (1997): *Ana-Baba ve Çocuk*. 10. Baskı İstanbul: Remzi

Yörükoğlu, Atalay (1996): *Çocuk ve Ruh Sağlığı*. 20. Baskı. İstanbul: Remzi

Tolan, Barlas (1991): *Celeneksel Aileden Çağdaş Aile Yapısına Doğru*. In: Aile Yazıları II. Kültürel Değerler ve Sosyal Değişme. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu

Verlust und Gewinn bei der literarischen Übersetzung

Prof. Dr. Gürsel Aytaç
Ankara Üniversitesi

Ich möchte mich hauptsächlich auf die literarische Übersetzung konzentrieren, weil ich aufgrund meiner über 40-jährigen akademischen Laufbahn sowohl praktisch wie auch theoretisch ziemlich große Erfahrung auf diesem Gebiet zu haben glaube. Aus den deutschsprachigen Literaturen habe ich bis heute 15 Werke ins Türkische übersetzt und bin jahrelang in den Auswahlkommissionen des Kultusministeriums tätig gewesen. Im Jahre 1991 nahm ich als ehemalige Humboldtianerin an einem Symposium der Humboldt-Stiftung in Sonthofen zum Thema "Übersetzung, eine Kunst oder Wissenschaft?" teil. Unterstützt wurde ich bei vielen meiner Übersetzungen sowohl von Internationes und Pro Helvetia wie auch von österreichischen Behörden.

Was das Thema dieses Kongresses betrifft, so möchte ich die Frage "Übersetzung: Gewinn oder Verlust?" folgendermaßen beantworten: "Übersetzung ist sowohl Gewinn wie auch Verlust." Ein Gewinn ist sie, weil Länder, in welchen viel übersetzt wird, von anderen Kulturen wenigstens einen Begriff haben und ihre eigene Literatur davon profitiert. Einen Verlust bedeutet diese Tätigkeit, weil viele Werke nicht stilgemäß, sondern sinngemäß übersetzt werden und das Original verdorben wird. Das hauptsächliche Problem ist für mich, daß gerade diese, nennen wir sie einmal "vertürkete Übersetzungen", sowohl von den Verlegern als auch vom Publikum bevorzugt werden. Eine schmerzliche Erfahrung habe ich persönlich bei der Übersetzung des "Zauberberg"s gemacht, über die ich hier unbedingt reden möchte, weil sie nicht nur für mich, sondern, wie ich glaube, auch für die türkische Übersetzungswissenschaft einen interessanten Fall darstellt, der aus verschiedenen Blickwinkeln zu untersuchen ist.

Sowohl "Lotte in Weimar" wie auch den "Zauberberg" habe ich ziemlich lange Zeit nach meiner Studie über Th. Manns Erzählkunst übersetzt. Das bedeutet: Ich habe mich bei der Übersetzung bewußt auf die Wiedergabe der Stileigenschaften konzentriert. Was waren diese Eigenschaften? Erstens die typischen langen Thomas-Mann-Sätze und zweitens die Ironie, die selbst im Satzbau festzustellen ist. Genau diese Punkte waren dem Verleger der "Zauberberg"-Übersetzung ein Dorn im Auge, weil sie die Rezeption des

Buches durch die türkische Leserschaft erschwert und aus diesem Grunde "verbessert werden" sollte. Zu einer zweiten Auflage der Übersetzung kam es nicht, da ich diese "Verbesserung" als unakzeptabel empfand. Das Werk ist von einer anderen Übersetzerin neu übersetzt und beim selben Verlag veröffentlicht worden. Die sogenannten "Übersetzungsrechte" besitzt ja der Verlag, und es ist sein gutes Recht, diese oder eine andere Übersetzung zu verlegen.

Nun zurück zu den meines Erachtens unbedingt zu beachtenden Stileigenschaften! Lange, zusammengesetzte Sätze sind im Türkischen, besonders für den unerfahrenen Leser ungewöhnlich und deshalb unangenehm. Für ihn steht viel mehr das Thema, der Stoff eines Romans im Vordergrund, und deshalb ist er nicht bereit, sich Mühe zu geben, um die Erzählkunst des Schriftstellers zu verstehen, denn er empfindet keine ästhetische Freude daran. Was die Ironie betrifft, sind die Zusammensetzungen zweier Antipoden ungewöhnlich und deshalb störend., wie z.B. in der Wiedergabe Hans Castorps Antwort auf die Frage Dr. Krokowskis nach seinem Beruf:

"-Ich bin Ingenieur, Herr Doktor' antwortete Hans Castorp mit bescheidener Würde." (ZB. Fischer V. 1956, S. 17)

Der Ausdruck "bescheidene Würde" scheint manchen türkischen Lesern scheinbar unlogisch, weil man sich entweder "bescheiden" oder "würdig" verhält.

Ich will nicht verallgemeinern und behaupten, daß das türkische Leserpublikum nicht bereit wäre, eine Thomas Mann Übersetzung, die Wert auf Stilistik legt, zu schätzen. Es sind nicht wenige, die daran interessiert sind und den ästhetischen Genuß eines literarischen Werkes zu schätzen wissen. Viele klassische Autoren der türkischen Moderne haben ihre Leser dazu erzogen. Eine Zauberberg-Übersetzung ist meiner Meinung nach für solch ein Leserpublikum geeignet, nicht aber für alle Leser, die jedes übersetzte Werk in ihrer Muttersprache ohne Mühe verstehen wollen. In einer Kritik über meine Übersetzung hieß es ungefähr folgendermaßen:

"Die Übersetzerin meint im Vorwort, daß die Lektüre des Zauberbergs nicht für jedermann sei; das ist inakzeptabel, denn wenn das Werk einmal ins Türkische übersetzt ist, soll es für jeden Türken verständlich sein." (siehe Nevin Selen, in: Türk Dili, September 1999)

Ich habe das Gefühl, daß Thomas Mann in Bezug auf die Übersetzung seiner Werke genau so penibel gewesen ist, wie Max Frisch, mit dem ich mich persönlich über die literarische Übersetzung unterhalten habe. Als ich ihn während des Übersetzens seines Werkes "Der Mensch erscheint im Holozän" besuchte, erklärte er mir, worauf ich besonders Wert legen müsse. Das Allerwichtigste waren seine Stileigenschaften, die Länge seiner Sätze, ja das Optische beim Druck, die Buchstaben, die leeren Stellen u.a. Sein Verleger teilte mir mit, daß Max Frisch kein Vorwort des Übersetzers für seine Werke akzeptiere. Meine Studie, die als Einleitung zu dieser Übersetzung geplant war, habe ich dann zusammen mit meinen Aufsätzen zur Literatur veröffentlicht. Später habe ich darüber nachgedacht, was wohl der Beweggrund war, daß er es ablehnte, dem ausländischen Leser seine Werke mit einem Vorwort des Übersetzers vorzulegen. Ich vermute, daß er irgend eine Bevormundung des Lesers von einem übersetzer gelenkten Werk nicht dulden konnte, aus Angst vor einer Fehlinterpretation, die den Leser irreführen könnte. Die Ansicht, vielmehr die Theorie, daß der Übersetzer selbst wie der Leser ein Rezipient sei und jede Übersetzung eine Rezeption, führt uns zu der Annahme, daß keine Treue im echten Sinne bei der literarischen Übersetzung möglich ist. Wenn das der Fall ist, war Frischs Forderung an seine Übersetzer umsonst.

Ich bestreite nicht, daß die literarische Übersetzung zu einem Grade das Ergebnis der Rezeption ist. Aber das Recht des Übersetzers auf eigene Interpretation des Werkes sollte seine Grenzen kennen. Auf der anderen Seite ist die Rezeption eines fachkundigen Übersetzers sowieso dem Original sehr nahe, weil er den fachmännischen Sinn für die Wiedergabe der Stileigenschaften haben muss.

Jetzt komme ich zum Problem der Freiheit des Übersetzers: Eine freie, sinngemäße und vielleicht aus diesem Grunde nicht treue aber "schöne" Übersetzung ist sein Erfolg; meines Erachtens ein Scheinerfolg. In der Geschichte der türkischen Übersetzer abendländischer Literatur haben wir einen dafür typischen Vorgänger, Ahmet Mithat Efendi (1844-1912). Er war ein äußerst produktiver Schriftsteller, Romancier und Übersetzer, und hatte ein bestimmtes Ideal: Seinem Publikum nützlich zu sein, ja es zu erziehen. Zu seinen erzieherischen Prinzipien gehörte, das Volk mit der europäischen Literatur bekannt zu machen, aber das "Schädliche", "Unmoralische" dieser Literatur d.h. was damaligen osmanischen Moralbegriffen widersprach, zu verheimlichen, also diese Stellen einfach nicht zu übersetzen. Seine Übersetzung musste gleichzeitig leicht zu verstehen sein. All diese Ziele

bestimmten seine Übersetzungskunst. Die Art und Weise, wie er übersetzte, erklärte er in einem Vorwort auf folgende Weise:

"In den Romanen, die ich aus Europa übernehme, nehme ich immer viele Änderungen vor und empfehle sie erst dann der allgemeinen Moral unseres Osmanentums. Denn ich weiß schon aus Erfahrung, daß die aus Europa importierten mehr faul als gesund, mehr schlecht als gut sind. Beim Zitieren übertreibe ich sogar diese Neigung zur Änderung. Ich bleibe nie gefangen innerhalb der Grenzen des von mir zitierten Autors. Ich entnehme ihm nur einen Begriff und baue dann aufs Neue selbst ein Werk" (In: Oktay, Orhan, Batu Medeniyeti Karşısında Ahmet Mithat Efendi, 1975 Ankara, s. 371)

Ich habe Ahmet Mithat Efendis Art bewußt als extremes Beispiel erwähnt, um zu zeigen, wie weit diese sogenannte freie Übersetzung gehen kann. Die neuen, natürlich nicht derartig extremen freien Übersetzungen finde ich als Komparatistin genau so irreführend. Denn bei diesen Übersetzungen gehen die literarischen bzw. künstlerischen Eigenschaften des Originals verloren, und aus diesem Grunde sind sie nicht vertrauenswürdig. Obwohl beim Vergleich mehr das Stoffliche als das Stilistische zählt, bin ich der Ansicht, daß die Art und Weise der Behandlung des Thematischen für den eigentlichen Wert komparatistischen Verfahrens unentbehrlich ist. Selbst das Inhaltliche ist bei einer freien Übersetzung nicht hundertprozentig zuverlässig, weil man nicht sicher sein kann, ob der Übersetzer dabei von seiner "Deutungskunst" Gebrauch gemacht hat. Ich gebe zu, daß diese Art der Übersetzung den einfachen, d.h. nicht fachmännisch interessierten Leser mehr anspricht, weil sie in ihm das Gefühl erweckt, kein fremdes, sondern ein einheimisches Werk zu lesen. Ist es aber ein Gewinn, dieser Täuschung zu erliegen? Das ist meiner Meinung nach sehr fraglich. Denn die Horizonterweiterung durch ein fremdes literarisches Werk ist dabei nicht zu erwarten. Aber gerade das sollte der Sinn der literarischen Übersetzung sein. Ganz anderes ist es bei der Übersetzung von Sachtexten, wo das schnelle Verstehen und die genaue, d.h. den muttersprachlichen Bau der Zielsprache beachtende Wiedergabe erforderlich ist. Schlechte Übersetzungen in Zeitungen u. Fernsehsendungen ärgern nicht nur einfache Leser und Zuschauer, sondern auch Sprachspezialisten, die ab und zu diesbezügliche Kritiken veröffentlichen.

Ein anderes Abenteuer, oder besser gesagt eine neue Erfahrung für mich war die Veröffentlichung meiner letzten Übersetzung. Ich spreche von der "Romantik" von Ricarda Huch. Der Redakteur des Verlags war ein netter junger Mann. Höflich und vorsichtig wollte er manche "Verbesserungen" an

meinem Text vornehmen. Ich fühlte seine Besorgnis, daß die Übersetzung nicht leicht zu verstehen sein würde, falls ich darauf bestehen würde, die langen zusammengesetzten Sätze der Struktur getreu zu übersetzen. Ein anderes Bedenken war, daß die Einheit des Stils verlorenginge, falls ich manche ausgesucht poetische- dichterische Ausdrucksweisen Ricarda Huchs im selben Stil ins Türkische übertragen würde. "Die Romantik" sollte im Türkischen vorzugsweise in der Sparte literarischer Forschung erscheinen. Daß die Autorin gleichzeitig selber eine Romanschriftstellerin war, und daß ich der Kundgebung dieser Tatsache möglichst gewissenhaft Folge leisten wollte, war für ihn nicht wichtig. Ich habe viele seiner Vorschläge angenommen. Wenn ich mich frage, warum ich dieses mal nicht so hartnäckig auf meiner Art und Weise des Übersetzens bestand, wie es bei der Veröffentlichung meiner "Zauberberg"- Übersetzung der Fall war, so stelle ich selbstkritisch folgendes fest: Der Verleger kann von seinem Gesichtspunkt aus Recht haben. Solche Werke, d.h. solche Übersetzungen werden im Vergleich zu Übersetzungen moderner Bestseller sowieso wenig gelesen, und dementsprechend wenig verkauft. Diese "wenigen" Leser darf man nicht verängstigen, sondern muß sie möglichst zu gewinnen suchen. Je leichter eine Übersetzung zu lesen ist, desto sympathischer wird das Werk dem durchschnittlichen Leser. Selbst diese "durchschnittlichen" Leser sind, wenn man an übersetzte Klassiker denkt, ziemlich wenig an der Zahl. Die noch kleinere Gruppe der Leser, die sich nicht scheuen, mit Mühe aber auch mit Genuß langsam zu lesen, die Welt des Schriftstellers nicht nur mit dem Inhalt des Werkes sondern auch mit seinen Stileigenschaften kennen zu lernen, können leider für den Verleger nicht maßgebend sein. Was wäre zu machen, wenn man diese Gegebenheiten bedenkt und auch dem Verleger Recht gibt? So hartnäckig und anspruchsvoll wie im Falle der "Zauberberg"- Übersetzung wollte ich nicht sein, weil ich einfach befürchtete, daß die Übersetzung nicht veröffentlicht werden, und damit meine Mühe auch umsonst sein würde. Auf der anderen Seite ist der Inhalt der "Romantik" von Ricarda Huch viel wichtiger als ihr Stil, und muß leicht zu verstehen sein. Nicht zu lange, willig dem türkischen Satzbau angepaßte Sätze, und dem türkischen Sprachgebrauch nicht zu fremde Redewendungen würden genügen, die Übersetzung für den Verleger akzeptabel zu machen. Aber ich frage mich immer noch, ob ich nicht letztlich doch resigniert habe angesichts der derzeitigen Übersetzungssituation.

Zum Schluß möchte ich sagen: Die literarische Übersetzung ist eine ernste Angelegenheit, sie muß Kunst und Wissenschaft zugleich sein, damit nicht von Verlust, sondern von Gewinn die Rede sein kann.

Wissenswertes zu *wissen* -Charakteristische Merkmale des Präteritopräsens *wissen* im Überblick-

Yrd. Doç. Dr. Yasemin Balci
Marmara Universitesi

0 Einleitung

Betrachtet man in Grammatiken oder Deutschlehrwerken die Konjugationstabellen der deutschen Verben, so findet man das Verb *wissen* in der Liste der starken und unregelmäßigen Verben neben Verben wie *trinken*, *wollen*, *zwingen* u.a. (z.B. Dreyer/Schmitt 1996: 336; Duden-Grammatik 1984: 143). Doch bei genauem Studieren der angegebenen Formen fällt auf, dass sich die Konjugationsformen von *wissen*: *ich weiß*, *er weiß*, *er wusste*, *er hat gewusst* von den Formen *ich trinke/zwinge*, *er trinkt/zwingt*, *er trank/zwang*, *er hat getrunken/gezwungen* absetzen, demgegenüber aber im Vergleich zu *wollen*: *ich will*, *er will*, *er wollte*, *er hat gewollt* Übereinstimmungen aufweisen. Im Kontrast zu den Personalformen des Präsens *ich trinke/zwinge* und *er trinkt/zwingt* tritt *ich weiß* und *er weiß* hervor. Müsste nach den Regeln der unregelmäßigen Konjugation von Verben nicht **ich weiße* und **er weißt* zu erwarten sein? Auch scheint die Übereinstimmung der 1.Pers.Sg. *ich weiß* und 3.Pers.Sg. *er weiß* verwirrend. Zeigen sich in diesem Bezug Parallelen zu Modalverben? Wird mit der Präteritumsform *er wusste* und dem Partizip Perfekt *hat gewusst* nicht auch eine Beziehung zu den sog. schwachen und regelmäßigen Verben wie *machen*: *er macht*, *er machte*, *er hat gemacht* angedeutet?

Die Auflistung des Verbs *wissen* unter den starken und unregelmäßigen Verben wird diesen Sonderformen entsprechend dann auch in der Duden-Grammatik mit einem Verweis auf die Modalverben versehen, wo nachzulesen ist, dass *wissen* mit den Modalverben außer *wollen* die Gruppe der Präteritopräsentia bildet (Duden-Grammatik 1984: 130, 143). Im Ansatz an diesen Verweis und unter Beachtung der Irregularitäten dieses Verbs versucht der vorliegende Beitrag als diachronische Untersuchung die sprachwissenschaftlich historische Entwicklung von *wissen* darzulegen.

1 Das Präteritopräsens *wissen*

Durchaus gerechtfertigt scheint die Zuordnung des Verbs *wissen* als Präteritopräsens zu den starken und unregelmäßigen Verben, wie Hermann

Paul im 2. Band seiner Deutschen Grammatik mit der Feststellung betont: "Die Präteritopräsentia ordnen wir nach den Klassen der starken Verba" (Paul 1917: 262). Weiterhin führt er als erstes Verb der Klasse *wissen* auf. Dass *wissen* unter den anderen Verben dieser Klasse eine Sonderstellung einnimmt, ist ebenfalls an Wilmanns Kapitel zu den "Präterito-Präsentia" erkenntlich, in dem er ausführt, dass unter den Verben dieser Gruppe nur eins "gemein indogermanisch" ist: *wait* (ich weiß) (Wilmanns 1906: 92). Paul verwendet bei der Beschreibung der Form got. *wait* (ich weiß) die Bezeichnung "urindogermanisch" und führt im selben Abschnitt an, dass die Ausbildung sog. Präteritopräsentia gerade "charakteristisch für das Germanische" ist (Paul 1916: 60). Dass nhd. *ich weiß* auf eine idg. Form *uoida* zur Wurzel *ueid-*, aus der dann got. *wait* geworden ist, zurückzuführen ist, lässt sich unter anderem auch bei Paul (2002: 1177), Seebold (1970: 534f.) und Mitzka (1957: 206) nachlesen, die zu *wait* den urgermanischen got. Infinitiv *witan* belegen, der dann im nhd. *wissen* geworden ist.

Nachdem *wissen* nun als ein Verb in der Gruppe der Präteritopräsentia nachgewiesen worden ist, soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, warum bzw. wodurch im Germanischen eine Klasse der Präteritopräsentia entstehen konnte und aus welchem Grund *wissen* eine besondere Stellung einnimmt.

2 Die Entstehung der Präteritopräsentia aus historischer Sicht

Morphologisch betrachtet lässt sich der Begriff 'Präteritopräsentia' als Kompositum der beiden aus dem Tempussystem bekannten Wörter 'Präteritum' und 'Präsens' erkennen. Und gerade in der Erläuterung des Tempus-/Aspektsystems liegt die Grundlage zur Entstehung der germanischen Präteritopräsentia.

In diesem Zusammenhang fasst Birkmann (1987: 89f.) zusammen: "Der wohl wichtigste Vorgang bei der Entwicklung des germanischen Verbalsystems aus seinen idg. Grundlagen war die Umwandlung der ursprünglichen Aspekt/Aktionsart-Opposition in eine Tempusopposition. [...] Von der Neuerung und der Einführung der Kategorie Tempus waren wohl zunächst nur die abgeleiteten schwachen Verben und die Präteritopräsentia betroffen."

Wilmanns' Erläuterungen (1906: 92) sollen die Erklärung für die Motivation der Entstehung von Präteritopräsentia vervollständigen: "Da das Perfektum kein Tempus der Vergangenheit war, sondern nur den Zustand des Vollendet- und Fertigseins bezeichnete, so begreift man leicht, dass, wenn die zugehörigen Präsensformen ausser Gebrauch kamen, oder, wie bei *wait*,

Präsens und Perfektum in ihrer Bedeutung sich differenzieren, das Präsens und Perfektum ganz wie ein Präsens empfunden wurde."

Die Präteritopräsentia sind dementsprechend Bezeichnungen von Resultaten, die eine Bedeutung im Präsens angenommen haben, während das ursprüngliche Präsens verloren gegangen ist (Paul 1916: 60).

Die Gruppe der Präteritopräsentia sind folglich eine Klasse, die morphologisch und semantisch von Anfang an einem Wandel ausgesetzt war, der wie z.B. die Umwandlung der Aspekt/Aktionsart-Kategorie in eine Tempuskategorie teilweise systembedingt ist (Birkmann 1987: 85).

Auf den morphologischen Wandlungsprozess am Beispiel von *wissen* soll in einem späteren Kapitel eingegangen werden. Im anschließenden Teil wird die semantische Umwandlung des Verbs *wissen* historisch beleuchtet.

3 Die Entstehung von *wissen* zu einem Präteritopräsens aus semantischer Sicht

"Bei *wissen* ist das heutige Präsens eigentlich eine Vergangenheitsform, das Präteritum" (Jung 1990: 181). Aber was hat dazu geführt? Eine Antwort auf die Frage liefern unter anderem Erläuterungen in Wörterbüchern. So lässt sich bei Mitzka (1957: 206) nachlesen, dass die idg. Präteritalform *uoida* (*ich habe gesehen*) zur Wurzel *ueid-* 'sehen' in einem Teil der idg. Sprachen Präsensbedeutung gewinnt, indem aus *ich habe gesehen* der Besitz der durch Anschauung gewonnenen Erkenntnis als *ich weiß* ausgedrückt wird. Im Deutschen Wörterbuch der Grimm-Brüder ist zum Zeitpunkt dieser Umwandlung Folgendes erwähnt: "*die entwicklung von der ursprünglich sinnlichen bedeutung 'erblickt, gesehen haben, sehen' zu der allgemeineren 'erfahren haben, kenntnis genommen haben von' hat wissen schon in der vorgermanischen zeit durchlaufen. auf diesem stande ist das wort seither stehen geblieben*" (Grimm, J. u. W. 1984: 748). Birkmann erklärt in seiner detaillierten Abhandlung zu den Präteritopräsentia, dass die Bedeutungsentwicklung des Perfekts von *sehen: ich habe gesehen* zu *ich weiß* sehr offensichtlich ist und "damit eine der ursprünglichen Funktionen des idg. Perfekts, die Bezeichnung eines aus einer vergangenen Handlung resultierenden Zustands am Subjekt in der Gegenwart" gezeigt wird (Birkmann 1987: 67). Er zitiert in diesem Zusammenhang Meid: "Da **uoida* zu **uoid-* 'sehen' gehört, ist das "Wissen" hier Resultat des "Gesehen-habens" und zugleich und hauptsächlich der Zustand am Subjekt, der sich daraus ergibt. Der einmalige (und vergängliche) Akt des Gesehenhabens erhält in seiner Transformation zum Wissen Dauer. Daß eine Transformation der

Handlungsqualität hier vorliegt (Aktion → resultierender Zustand), sollte man sich klar vor Augen halten, [...]. Die Transformation bewirkt letzten Endes eine Verselbständigung der neuen "Bedeutung", die nun Eigenqualität erhält [...]" (Birkmann 1987: 67).

Auch wenn die Entstehung der Präteritopräsentia charakteristisch für das Germanische ist (s. Kap. 1), gewinnt gerade die idg. Form *uoida* aus der Wurzel *ueid-* (*sehen*) nicht nur im Germanischen, sondern auch in anderen Sprachen, wie z.B. dem Lateinischen (*vidi*), Altindischen (*veda*) u.a., Präsensbedeutung (Mitzka 1957: 206; Grimm J. u. W. 1984: 748).

Nachdem die semantische Besonderheit des Verbs *wissen* dargelegt wurde, soll im anschließenden Kapitel die Sonderflexion des Verbs skizziert werden.

4 Die Sonderflexion des Präteritopräsens *wissen*

Die Präteritopräsentia, zu denen auch *wissen* zählt, stellen in den germ. Sprachen eine Sondergruppe dar, was ihre Flexion betrifft. Sie haben die Form eines starken Präteritums aber Präsensbedeutung und das ihnen zugrundeliegende Präsens ist verlorengegangen (s. Kap. 2 u. 3).

Bevor die Flexionsformen von *wissen* in verschiedenen Sprachen bzw. Sprachstufen tabellarisch dokumentiert werden, soll nochmals auf den Bedeutungswandel der dem nhd. *wissen* zugrundeliegenden idg. Verbalwurzel *ueid-* aufmerksam gemacht werden, der dann zu der morphologischen Irregularität des Verbs führt. "Zu einer erschließbaren Verbalwurzel idg. **neid-* mit der Bedeutung 'sehen' lauten die regulären (?) Präteritum- (Perfekt-) Stämme **uoid-/ uid-* mit der Bedeutung 'ich habe gesehen'; anschließend erfolgte Bedeutungswandel: 'ich habe gesehen' wird zu 'ich weiß' (deutlich etwa in lat. *vidi* zu *videre* 'sehen'). Die zu diesen Präsens-Bedeutungen gehörenden präteritalen Formen (eigentlich Perfektformen) werden dann im Germ. uminterpretiert als Präs.-Formen - got. *wait* ist die genaue lautgesetzliche Entsprechung von idg. **uoid-*. Im Germ. wird dann noch ein neues Prät. gebildet, das wie das der schwachen Verben flektiert" (Birkmann 1987: 2).

4.1 Das Flexionsparadigma des Verbs *wissen* vom Got. bis zum Nhd.

In der folgenden Tabelle, die zum größten Teil Birkmanns Untersuchungen (1987: 94, 131, 190) entnommen sind, sind die Infinitiv-, Präsens Indikativ-, Präteritum Indikativ- sowie Partizip Präteritum (Perfekt)- Formen aufgelistet. Da die Beachtung der Konjunktivformen den Rahmen der vorliegenden Arbeit überschreiten würde, wird darauf verzichtet.

	Got.	Ahd.	Mhd.	Nhd.
Infinitiv:	<i>witan</i>	<i>wizzan</i>	<i>wizzen</i>	<i>wissen</i>
Präs.Ind.	1.Sg. <i>wait</i>	<i>weiz</i>	<i>weiz</i>	<i>weiß</i>
	2.Sg. <i>waist</i>	<i>weist</i>	<i>weist</i>	<i>weist</i>
	3.Sg. <i>wait</i>	<i>weiz</i>	<i>weiz</i>	<i>weiß</i>
	1.Pl. <i>witum</i>	<i>wizzun (-umes)</i>	<i>wizzen</i>	<i>wissen</i>
	2.Pl. <i>witup</i>	<i>wizzut</i>	<i>wizzet</i>	<i>wiß(ss)t</i>
	3.Pl. <i>witun</i>	<i>wizzun</i>	<i>wizzen</i>	<i>wissen</i>
Prät.Ind.	1.Sg. <i>wissa</i>	<i>we(i)sta/we(i)ssa</i>	<i>wisse/wi(e,o,u)ste</i>	<i>wuß(ss)te</i>
	2.Sg. <i>wisseis</i>	<i>westos(t)/wessos(t)</i>	<i>wissest/wistest</i>	<i>wuß(ss)test</i>
	3.Sg. <i>wissa</i>	<i>westa/wessa</i>	<i>wisse/wiste</i>	<i>wuß(ss)te</i>
	1.Pl. <i>wissedum</i>	<i>westun/wessun</i>	<i>wissen/wisten</i>	<i>wuß(ss)ten</i>
	2.Pl. <i>wissedup</i>	<i>westut/wessut</i>	<i>wisset/wistet</i>	<i>wuß(ss)tet</i>
	3.Pl. <i>wissedun</i>	<i>westun/wessun</i>	<i>wissen/wisten</i>	<i>wuß(ss)ten</i>
Part.Prät. (Perf.)	-	<i>giwizzan</i>	<i>gewizzen/gewi(e,u)st</i>	<i>gewuß(ss)t</i>

Betrachtet man die Singular- und Pluralformen im Ind.Präs., so ist auffällig, dass das Verb bereits im Got. durch seinen Vokalwechsel *-ai-* : *-i-* eine isolierte Stellung im Vergleich zu anderen Verben einnahm. Der Vokalwechsel ist also eine Numerusmarkierung zwischen Singular und Plural. Diese irreguläre Form wurde nicht regularisiert, sondern bewahrt. Nach Birkmann (1987: 119) könnte die hohe Gebrauchsfrequenz dafür eine mögliche Ursache sein. Wie bei ihm weiterzulesen ist, führte die systemdefinierende Struktureigenschaft 2.Pers.Sg. ≠ 1./3.Pers.Sg. dann dazu, dass in der 2.Pers.Sg.Präs.Ind. die Endung *-st* hinzugefügt worden ist, während die 1. u. 3.Pers.Sg. die Endung *-t* hatten. Für Paul (1917: 262) ist die Endung *-t* die eigentliche Personalendung für die 2.Pers.Sg. Da aber dann die Form der 2.Pers.Sg. mit der 1. und 3.Pers.Sg. zusammenfallen würde, ist das *-s* aus dem Dental der Wurzelsilbe entstanden. Diese Markierung *-st* für die 2.Pers.Sg.Präs.Ind. hat sich bis ins Nhd. durchgesetzt.

Eine Vielzahl von Varianten bietet das Präteritum, die hier wegen des begrenzten Platzes nur auf die 1./3.Pers.Sg. bezogen vorgestellt wird. Im got. Prät.Ind. sind die Formen mit *-ss* ursprünglich. So lesen wir bei Mitzka, dass das jüngere schwache Präteritum im Germ. im Gotischen und Althochdeutschen durch *wissa* vertreten wird, welches mit regelrechtem urgerm. Doppel-s geschrieben ist, "das aus idg. *d* > urgerm. *t* + schw. Präteritalendung herzuleiten ist". Die Formen mit *-st* sind dann später nach

Analogie der regelmäßigen schwachen Konjugation gebildet worden. Hiermit wird im Ahd. dann wieder die urgerm. Form *t* im Prät. analog der sonstigen Präteritalform der schwachen Verben eingesetzt (Mitzka 1957: 206). Sie haben die älteren Formen mit der Zeit erst verdrängt, so dass im Ahd. nebeneinander verschiedene Formen belegt sind wie *wissa*, *wessa*, *wista*, *westa*. In seinen Kapiteln zu "anomalien der alth. und mittelhochd. conjugation" gibt Grimm auch äußerst seltene Formen an, die hier nicht weiter erwähnt werden, da sie sich häufig nur durch eine andere Schreibart absetzen (Grimm 1893a: 803, 882). Da die einzelnen Sprachstufen sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und es keine einheitliche Spachform für alle Regionen gibt, können auch im Mhd. viele Varianten nachgewiesen werden. Bereits im Ahd. begonnen hat sich als Tempus der Vergangenheit ein *-t* - Präteritum nach Art der schwachen Verben immer mehr durchgesetzt (Wilmanns 1906: 99), wie oben erwähnt wurde. Diese Entwicklung dauerte an. So sind im Mhd. dann unter anderem die Formen *wiste*, *weste*, *wesse*, *wisse* nachzuweisen. Allerdings mit unterschiedlichem Stammsilbenvokal kommen auch *woste* und *wuste* auf, das im Nhd. von *wußte* bzw. *wusste* verdrängt wurde (Birkmann 1987: 204; Wilmanns 1906: 100; Paul 1917: 262). Die im Mhd. auftauchende Formen *wuste* und *gewüst* "können kaum durch die Lautverschiebung entstanden sein oder wenigstens nur auf einem landschaftlich beschränkten Gebiete, da nicht einzusehen wäre, warum nicht auch sonst *wi* zu *wu* geworden wäre. Am wahrscheinlichsten ist es, daß im Konj. *i* als Umlaut von *u* gefaßt ist, was dann den Indik. *wuste* veranlaßte. Das Part. hätte sich dann daran angeschlossen", vermutet Paul (1917: 262f.). Durch das *u* wäre dann zwischen Ind. und Konj. zu unterscheiden. Er geht weiterhin davon aus, dass im Nhd. die orthographische Änderung vorgenommen worden ist, dass vor *-tß* für *s* eingeführt wird. Mitzka (1957: 206) hingegen geht bei seiner den Vokalwechsel *i* zu *u* beschreibenden Erklärung davon aus, dass der *w*-Anlaut *i* zu *u* umgelagert hat.

Als Beginn der Bildung eigentlicher Partizipien wird von Paul (1917: 262), Wilmanns (1906: 101) und Birkmann (1987: 204) erst die mhd. Zeit angesehen. So kommt ein Muster nach den starken Verben *gewizzen* selten vor. Öfter findet man Formen der schwachen Konjugation: *gewist*, *gewest*. Zum Nhd. hin wird dann in Anlehnung an das Präteritum die Form *gewüst* verbreiteter, die sich dann im Nhd. als *gewußt* bzw. *gewusst* durchsetzt.

Zum Abschluss des Kapitels zur Flexion des Verbs *wissen* soll noch erwähnt werden, dass die Bildung von Imperativformen bei den meisten Präteritopräsentia aufgrund ihrer Bedeutung nicht günstig ist. Aber selbst dort, wo die Bedeutung eigentlich kein Hindernis darstellt, trifft man sie in den älteren Sprachen nicht an. Als Erklärung dafür liest man bei Wilmanns (1906: 97): "[...], denn von Perfektstämmen werden im Germanischen keine Imperative gebildet. Im Gotischen sind eigentliche Imperativformen zu diesen Verben gar nicht belegt. Wo sich das Bedürfnis geltend machte, imperativische Funktionen auszudrücken, treten andere Formen zum Ersatz ein." Im Mhd. ist dann ein Imp. zu *wissen* nach dem Konj. gebildet: *wisse*, *wisset*. Von den nicht in die regelmäßige Konjugation übergeführten Präteritopräsentia gibt es keinen Imperativ (Paul 1917: 263; Wilmanns 1906: 97f.).

Fasst man vom Nhd. ausgehend die charakteristischen Merkmale der Flexion von *wissen* zusammen, kann Folgendes festgehalten werden: Ø-Endung in der 1. und 3. Pers.Sg.Präs.Ind., Vokalwechsel zwischen Sg. und Pl. Präs.Ind., Vokalwechsel zwischen Präsens und Präteritum Indikativ. Durch diese flexionsmorphologische Eigenschaften wird *wissen* der Sonderklasse der Präteritopräsentia zugeordnet, zu denen im Nhd. nach Birkmann (1987: 374) auch die Modalverben gezählt werden. Aber hat das Verb *wissen* nur in Bezug auf die Flexion Gemeinsamkeiten mit den Modalverben oder gibt es auch syntaktische Ähnlichkeiten? Dass eine enge Beziehung auf semantischer Ebene zwischen *wissen* und *können* zu beobachten ist, hat Weißgräber (1929) mit seinem Werk "Der Bedeutungswandel des Präterito-Präsens "kann" vom Urgermanisch-Gotischen bis zum Althochdeutsch-Frühmittelhochdeutschen" dargelegt. Naheliegend ist somit, dass sich *wissen* aufgrund semantischer Gemeinsamkeiten auch syntaktisch ähnlich verhält wie das Modalverb *können*. Dass diese Annahme nicht unbegründet ist, wird im anschließenden Kapitel kurz umrissen.

5 *wissen* als Modalitätsverb

Nach Buscha/Zoch (1988: 39) modifizieren einige Verben wie die Modalverben "die Prädikation des infinitivischen Verbs in modaler Hinsicht". Allerdings können diese Verben trotz dieser semantischen Gemeinsamkeit nicht den Modalverben zugeordnet werden, da sie sich mit dem Infinitiv, im Gegensatz zu den Modalverben, mit *zu* verbinden. Eines dieser von Buscha/Zoch (1988: 40f.) als "modalverbähnliche Verben" bezeichneten Verben ist *wissen* in der Bedeutung "imstande sein, können": Er *weiß* sich stets *zu* benehmen. - Er *kann* sich stets *benehmen*.

Ebenfalls von der Verwendung mit *zu* + Infinitiv ausgehend ordnen Valbu (2004: 53, 850) und Bußmann (1990: 490f.) *wissen* den "Modalitätsverben" zu. Diese Modalitätsverben grenzen sich von ihren gleichlautenden Vollverben und von der Klasse der Modalverben eben dadurch ab, dass sie eine Infinitivform mit *zu* regieren. Dieser Gebrauch *wissen* + *zu* + Infinitiv ist dann immer als *können* interpretierbar (Agricola 1992: 773).

In nhd. Zeit herrscht zwischen *wissen* und *können* lediglich Bedeutungs-gleichheit, wenn *wissen* in Verbindung mit *zu* + Infinitiv auftritt. Nun stellt sich die Frage, ob das in früheren Sprachstufen anders war.

Bei Behaghel (1924: 309) lässt sich lesen, dass "erst im Deutschen der Infinitiv bei *witan* erscheint: Hel.5931 *midan siu is nis wissa*, Nib.2156, 1 *er wiste schaden gewinnen*". Auch Grimm erwähnt, dass im Ahd. nach *wissen* "keineswegs selten" ein Akk. mit dem Inf. vorkommt (Grimm 1893b: 132). Aber mit der Zeit zeigen die ahd. Eigenproduktionen, dass diese Konstruktion untergegangen ist (Paul 1924: 327). Allerdings stellt Paul auch fest, dass im Germanischen die Verwendung Akk. und Infinitiv mit dem Eindringen des Humanismus wieder stark zunahm. Der Akk. und Inf. ist den Übersetzern im 15. Jhr. bekannt und wurde bis ins 17. Jhr. oft verwendet. Im 18. Jhr. tritt er sehr zurück und erscheint nur noch vereinzelt: z.B. bei Schiller II, 151, 10 *sie weiß mich in Wüsten irren und im Elend herumschwärmen*; P. Heyse, Novellen (Sanders) *wenn ich euch dasitzen und frieren weiß* (Behaghel 1924: 326ff.). Parallel zu dem reinen Infinitiv kommen dann auch ab der zweiten Hälfte des 15. Jhr. Konstruktionen mit *zu* und Infinitiv auf, was ein Versuch ist, die Konstruktion dem deutschen Sprachbau näher zu bringen. Diese Konstruktion ist nun diejenige, die sich bis ins Nhd. durchgesetzt hat.

Literatur

- Agricola, Erhard. Wörter und Wendungen. Wörterbuch zum deutschen Sprachgebrauch. Überarb. Neufassung der 14. Auflage. Hrsg. v. Erhard Agricola. Mannheim etc.: Dudenverlag. 1992.
- Behaghel, Otto. Deutsche Syntax. Eine geschichtliche Darstellung. Band 2. Die Wortklassen und Wortformen. C. Verbum. Heidelberg: Carl Winters Universitätsbuchhandlung. 1924.
- Birkmann, Thomas. Präteritopräsentia. Morphologische Entwicklungen einer Sonderklasse in den altgermanischen Sprachen. Tübingen: Max Niemeyer. 1987.
- Buscha, Joachim/Zoch, Irene. Der Infinitiv. 1. Auflage. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie. 1988.

- Bußmann, Hadumod. Lexikon der Sprachwissenschaft. 2., völlig neu bearb. Auflage. Stuttgart: Kröner. 1990.
- Dreyer/Schmitt. Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. Ismaning: Verlag für Deutsch. 1996.
- Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 4., völlig neu bearb. und erw. Auflage. 4. Bd. Hrsg. u. bearb. von Günther Drosdowski u.a. Mannheim etc.: Dudenverlag. 1984.
- Grimm, Jacob. Deutsche Grammatik. Erster Teil, 2. Ausgabe, neuer vermehrter Abdruck. Gütersloh: Bertelsmann Verlag. 1893a.
- Grimm, Jakob. Deutsche Grammatik. Viertes Buch Syntax. Gütersloh: Bertelsmann Verlag. 1893b.
- Grimm, Jacob u. Wilhelm. Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. Band 30; Wilb-Ysop, 14. Bd. II. Abteilung. Bearb. v. Ludwig Sütterlin und den Arbeitsstellen des Deutschen Wörterbuchs zu Berlin und Göttingen. Nachdruck der Erstausgabe 1960. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH und Co.KG. 1984.
- Jung, Walter. Grammatik der deutschen Sprache. 10., Neubearb. Auflage. Mannheim, Leipzig: Bibliographisches Institut. 1990.
- Mitzka, Walther. Trübners Deutsches Wörterbuch. Hrsg. v. Walther Mitzka. Begr. v. Alfred Götze. 8. Band. Berlin: Walter de Gruyter u. Co. 1957.
- Paul, Hermann. Deutsche Grammatik. Band 1. Teil 1: Geschichtliche Einleitung. Halle a.S.: Max Niemeyer. 1916.
- Paul, Hermann. Deutsche Grammatik. Band 2. Teil 3: Flexionslehre. Halle a. S.: Max Niemeyer. 1917.
- Paul, Hermann. Deutsches Wörterbuch. Bedeutungsgeschichte und Aufbau unseres Wortschatzes. 10., überarb. und erw. Auflage. Bearb. von Helmut Henne, Heidrun Kämper und Georg Objartel. Tübingen: Max Niemeyer. 2002.
- Seebold, Elmar. Vergleichendes und etymologisches Wörterbuch der germanischen starken Verben. The Hague, Paris: Mouton und Co. 1970.
- Valbu. Valbu-Valenzwörterbuch deutscher Verben. Von Helmut Schuhmacher u.a. Hrsg. v. Ulrike Haß u.a. Studien zur Deutschen Sprache. Forschungen des IDS, Band 31. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 2004.
- Weißgräber, Kurt. Der Bedeutungswandel des Präterito-Präsens "kann" vom Urgermanisch-Gotischen bis zum Althochdeutsch-Frühmittelhochdeutschen. Königsberg i. Pr.: Gräfe und Unzer Verlag. 1929.
- Wilmanns, Wilhelm. Deutsche Grammatik. 3. Abteilung: Flexion. 1. Hälfte: Verbum. 1. und 2. Auflage. Strassburg: Verlag v. Karl J. Trübner. 1906.

Autor- Kritiker- Relation Am Beispiel von Walser's Roman " Tod Eines Kritikers"

Doç. Dr. Binnaz Baytekin
Sakarya Üniversitesi

I. Wer beschäftigt sich mit der Literatur?

Da die Literatur immer in einer bestimmten Gesellschaft mit verschiedenen gesellschaftlichen Interessen entsteht, können die Mitglieder der Gesellschaft im Zusammenhang der Literatur nach ihrer Funktion voneinander different werden. Wer an dem Literaturbetrieb sich beteiligt, sind **die Autoren**, die die Produzenten und die primären Träger des Botschaftscharakters sind und sich mit grundlegenden existenziellen Sachverhalten und Problemen beschäftigen; das **Publikum**, das die Rezipienten umfasst, deren Lese - Interessen zunächst von ihrem Bildungsstand und ihrer sozialen Zugehörigkeit abhängen; **Markt von literarischen Produkten**, d. h. Verteiler, Verleger, Verlage, Buchhändler, Autor selber, staatliche Institutionen und andere gesellschaftlichen Institutionen. **Die Literaturwissenschaft** umfasst die Forscher, die die literarischen Produkte besonders Literaturliteratur und ihre Wirkungen beobachten, analysieren, und interpretieren. **Literaturkritik** d.h. die öffentlichen Beurteiler beschäftigen sich damit, was auf dem literarischen Bereich und - Sektor jeden Tag geschieht und was aktuell ist. Sie erklären ihre kritischen Stellungnahmen in Tageszeitungen, Zeitschriften, literarischen Fachzeitschriften, in Rundfunk- und TV- Programmen. Die kritischen Beiträge der Kritiker sind häufig auch von ihrem literatur- und medienbezüglichen, wissenschaftlichen Weltbild und von bestimmten politischen oder kulturellen Einstellungen geprägt. Bei ihrem sachlich- pragmatischen Schreiben könnte Ironie, Sarkasmus, emotionale Elemente wie Ablehnung und Begeisterung beherrschen. (s. Saxer /Kuri 1993, s.60- 70)

II. Historische Entwicklung der Literaturkritik

Die Wurzeln der Literaturkritik reichen über die Zeit des Humanismus bis in die Antike zurück. Ihre wesentliche und theoretische Gründung und praktische Profilierung, die moralisch gute Wirkung zu Kriterien, und der

Geschmack des Publikums als eine historisch und sozial bedingte Instanz ist zu berücksichtigen, was von Herder verstärkt und um einen genetischen Aspekt d.h. um den Gedankenkreis des Autors, - seines Publikums und seiner Nation ergänzt wurde. F. Schlegel begreift die Kritik als eine Verbindung von Historie und Philosophie. Es gilt auch bei ihm wie beim Herder und Lessing, ein Werk durch „ Nachkonstruieren“ oder auf das Ganze der Gattungs- und Kunstentwicklung zu reflektieren. Deshalb fallen uns drei Kritikarten auf, wie divinitorische und antizipierende Kritik, die das Identischwerden von Kunst und Wissenschaft in einer neuen Mythologie, polemische Kritik, die exemplarische Verwerfung schlechter oder belangloser Werke, und positive Kritik, die Affirmation und Förderung guter und zukunftssträchtiger Werke.

Nach dem aufklärenden Modell sollte der Kritiker wieder Sprecher und Anwalt des Publikums sein und die Kritik sollte nicht werkorientiert, sondern praxisbezogen, nicht kunstfixiert, sondern politisch ambitioniert werden. Gegen Ende des 19. Jh. mussten in der ästhetischen Moderne in der nachromantischen Epoche neben dem Wahren, Guten und Schönen auch das Verruchte, Hässliche und Widerwärtiger Gegenstand der Kunst existieren. Als weitere Tendenzen zeichneten sich dann feuilletonistische Subjektivität auf Sensibilität und Intuition, die an natur- wissenschaftliches Deskriptions- und Analyseverfahren orientierte positivistische Fassung und die die Kritik als Kunst verstehende Ästhetisierung, eine Re- Politisierung der Literaturkritik in der Weimarer Republik, oder antifaschistische Ausrichtung und Wirkung zu Hauptkriterien im Exil, oder die nationalsozialistischen Verbots- und Empfehlungslisten innerhalb der deutschen Grenzen und die von den Besatzungs- Mächten in den Dienst von Re- Education gestellte Literaturkritik nach dem Zusammenbruch des Dritten Reichs. Im zugeeilten Deutschland, z. B. in der DDR wurde Literaturkritik auf die positive Teilnahme an der Gestaltung des Sozialismus, auf die Tradition des Sozialistischen Realismus und auf die Pflege des kulturellen Erbes bestimmt. In der BRD herrschte eine Literaturkritik mit einem unpolitischen und sehr heterogenen Aussehen. Es gab einzelne Kritiker, aber keine gemeinsamen Kriterien, was auf einer Seite als ein Pluralismus der Meinungen, die Vielfältigkeit der Literatur und demokratische Verfasstheit des Gemeinwesens, andererseits als Versagen einer zur Objektivität und Normentwicklung anscheinend nicht mehr fähigen Literaturkritik und als Meinungsanarchie beurteilt wird.

Vom Kritiker-Kolloquium von der Westberliner Akademie der Künste im Jahre 1963 ab wurden die Themen wie der gesellschaftliche Bezug der Literatur, ihr ideologiebildender Charakter, die traditionellen Kriterien, die Einbeziehung der weniger hohen Literatur und die Funktion im Literaturbetrieb berücksichtigt. Nach der Meinung von M. Lüdke (s. Görtz/Ueding 1985) habe sich die Literaturkritik gänzlich auf den so genannten „gesunden Menschenverstand“ zurückgezogen und deshalb nicht mehr zu einer wegweisenden kritischen Reflexion der gegenwärtigen literarischen Tendenzen, sondern nur noch zum Paktieren mit ihnen fähig sei.

Gegenwärtige Situation der Literaturkritik in Deutschland ist durch sieben Punkte gekennzeichnet, wie das Fehlen der Wertungskriterien, großen Pluralismus in den Meinungen, verstärktes Bemühen um die Aufgabe der Kritik und die Aufgabe der Vermittlung, entsprechend große, formale Vielfalt, die die Bedürfnisse der verschiedenen Publikumsschichten, die Erfordernisse der benutzten Medien befriedigen, Abschwächung des Antagonismus von akademischer und publizistischer Kritik, anwachsende Untersuchung der Formen und Wirkungsweisen der Literatur- Kritik, Bemühung um weitere Professionalisierung.
(s. Kiesel in: Borchmeyer / Žmegač 1994, s. 240- 245)

III. Zu Martin Walser

Martin Walser, der im Jahre 1927 in Wasserburg am Bodensee geboren wurde, studierte an der Universität Tübingen Literaturwissenschaft, Philosophie und Geschichte und promovierte im Jahre 1951 mit einer Arbeit über Franz Kafka. Ab 1949 begann er seine Werke zu publizieren. Er führte Regie bei Rundfunk und Fernsehen. In seinem Roman „Ehen in Philippsburg“ (1957) werden die Erlebnisse des Journalisten Hans Baumann in der fiktiven, aber repräsentativ gemeinten Stadt Philippsburg mit ihrer Unmoral, Hemmungslosigkeit, Gewinnsucht und Zerrüttung der Ehen beschrieben. In seinem zweiten biographischen Roman „Halbzeit“ (1960) werden Halbzeit im Ablauf des Jahrhunderts, Halbzeit im Werdegang eines Mannes vor dem Hintergrund des sogenannten Westdeutschen Wirtschaftswunders, das Teilen der Richtungs- und Haltlosigkeit, der Hohlheit und der Genussucht mit vielen Menschen dargestellt. Eine andere Prosa von Walser ist „Überlebensgroß Herr Krott“ (1964), die in 13 Szenen „Requiem für einen Unsterblichen“ darstellt und in der ein satirisches Abbild von moderner kapitalistischer Wohlstands - Gesellschaft, ein Mann zwischen Ehefrau und Geliebter, der Unternehmer, der dem Geschäft und

dem Erfolg, dem ewig Dienenden gegenüber, nachläuft, widergespiegelt werden.

IV. Martin Walsers Roman „Tod eines Kritikers“

Im Roman ist Hans Lach, der Schriftsteller, wegen Mordverdacht verhaftet worden, dessen neu publizierter Roman bei einem von Millionen Zuschauern angeschauten TV - Programm von einem leicht erregbaren Kritiker erbarmungslos kritisiert wurde. Das Unterschätzen des Kritikers den Autor als einen drittklassigen Nachahmer verursacht, dass das Leben des Autors in großes Unglück gestürzt wird. Auf einer Party in der Villa seines Münchener Verlegers, zu der er ganz gegen die Regeln geladen war, hatte er den berühmten Kritiker bedroht, weil der Kritiker im Fernseh-Programm sein neues Buch verrissen hatte. Inzwischen wird aber der Kritiker getötet und man weiß nicht, wer ihn getötet hat. Als am nächsten Morgen der Pullover des Kritikers blutgetränkt gefunden wird, fehlt zwar noch die Leiche, aber es gibt keinen Zweifel über den Mörder zu hegen. Lediglich Michael Landolf, ein Freund des Autors, glaubt an den Vorwürfen nicht und versucht die Öffentlichkeit von der Unschuld seines Freundes zu überzeugen. (s. Walser 2003, s. 2)

Martin Walser stellt in diesem Roman alles, wie die Spontaneität zum Buchschreiben, den Verbrechertrieb, den Beweggrund für Sich- Selbstbeweisen und die jüdische Frage in Deutschland in einem breiten Spektrum dar. In diesem Roman, der auch eine politisch- intellektuelle Biographie von Walser sein könnte, steigern sich die Motive affektiv, die aus der Walserschen Essayistik bekannt sind. Nach einigen Vorwürfen spiele Walser mit antisemitischen Klischees und ihm würden mehr und mehr die Nation und die Kränkung der Nation durch die nationalsozialistischen Verbrechen zur Obsession. Die Figur des Kritikers, André Ehrl - König mit jüdischer Herkunft, ist mit einer großen Eindringlichkeit und Wucht so charakterisiert, dass sie als verabscheuenswert erscheint. Nach der Darstellung ist Ehrl - König daneben ein Mensch ohne Inhalt, ohne Substanz, unfähig, etwas Eigenes hervorzubringen. Er lebt von den Hervorbringungen anderer, die er benutzt, aber nur für sich selbst, zum Zweck der Ich- Darstellung, der Ich- Show. Die Beschreibung Ehrl - Königs ist ein Teil einer gesellschaftskritischen Diagnose, weil der Fernsehkritiker ein Teil der Medienwelt ist. Walser glaubt daran, dass die Medien alles zersetzen, was einmal Bedeutung hatte und dass Politik, Kultur und Religion von der „ Show“ abgelöst werden. Dazu braucht man Menschen

wie Ehrl - König, den freiesten, den Schein-Produzenten, den wahrheitsfreien Darsteller, weil er nichts mehr zu verehren habe, mit Ausnahme seiner selbst. Wenn es sich um Ästhetik und Moral handeln würde, verzerrt der Hass nicht nur die Züge, sondern die Moral, das Denken und den Stil, wenn der Hass die Figur regiert.

V. Was veranlasst den Autor zu schreiben?

Da das Themengelände des Autors Mystik, Kabbala, Alchemie, Rosenkreuzertum ist, fühlt er sich in ein Geschehen einzumischen, während er an seinem Buch „von Seuse zu Nietzsche“ beschäftigt war. Seiner Meinung nach waren die Mystiker nur glücklich und unglücklich nicht mit Mädchen, Männern und Frauen, sondern mit Gott. Der Ich- Erzähler und Hans Lach, der Verhaftete wegen Mordverdacht, sind Schreibende. Hans Lachs neues Buch „Mädchen ohne Zehennägel“ sei von André Ehrl - König in seiner berühmten und beliebten Fernseh- Show SPRECHSTUNDE unsanft behandelt worden. Der Autor habe dem Kritiker in der Villa des Ehrl- König- Verlegers Ludwig Pilgrim grob angepöbelt. Über Mord von André Ehrl - König im Schnee- Chaos in München sei Hans Lach unter Verdacht gestellt, während es keine Spur von Ehrl - König gefunden war. Da Hans Lach, ein Freund des Ich- Erzählers, kein Alibi nachweisen konnte, versucht der Ich- Erzähler, Michael Landolf, seinen Kollegen von diesem absurden Verdacht zu befreien und mit dem nächst Verwandten und Bekannten von ihm telephonisch oder besuchend Kontakte zu knüpfen. Aber zuerst besucht er Hans Lach in der Untersuchungshaft, und beschreibt dabei, wie die Haltung von dem Autor war und was für Meinungen er über Erfahren, Denken, Sprechen im Brief geschrieben hatte, und im Gefängnis einen Schweigstreik führte, und er außer seiner Frau Erna und Landolf alle anderen abgelehnt habe. Der Kommissar als Kunst- und Literatur-Versteher versucht die Werke vom Autor, besonders „ der Wunsch Verbrecher zu sein „ zu lesen und es zu lösen, ob er Verbrecher sein könnte oder nicht. Der Autor wolle außer seiner Frau Erna niemanden sehen. Aber auch ihr sitze er wortlos gegenüber. Nach seiner Erklärung zu ihr „gehöre er zu einer Vogelart, die in Gefangenschaft nicht singe.“

(s. Walser 2003, s. 31)

Adorno hatte gesagt, dass man nach Auschwitz keine Gedichte schreiben könne. Die fünf Gedichtbände von RHH (Reiner Heiner Henkel, der Souffleur von Ehrl - König) wären nicht gedruckt, aber dann wäre er bekannt durch sein Buch „ Warum ich keine Gedichte mehr schreibe“ (ebd.,

s. 91) Er entwirft auch Wahlprogramme für SPD. Er ist links, aber von der Bibel her. Über die Ermordung des Kritikers wird es bekannt gegeben, Ehrl - König sei in der ganzen deutschen Geistesgeschichte noch mächtiger und einflussreicher.

Henkel verrät Ehrl- König und erklärt Hans Lach, „ dass Ehrl- König seine Schule in Antwerpen machen lasse, eine Spezialanfertigung für ihn, innen so verarbeitet, dass Ehr l- König zwei ein halb Zentimeter größer ist, als er ist, und von außen merkt man es nicht.“ (Ebd. , s. 94) Henkels Bruder, der Masseur, hätte die unangenehme Nachricht einem Journalisten verkauft.

Die Autoren Hans Lach und Bernt Streiff waren die Besiegten in dem letzten SPRECHSTUNDE- Programm. Durch die Studien der Intertextualität wird auf einer Seite der Schuldige im Roman „ der Wunsch, Verbrecher zu sein“, und auf der anderen Seite das Geständnis von Hans Lach im Gefängnis unter kriminell- technischen Verfahren dargestellt. Über Mani, den großen Dichter im Gefängnis, will Hans Lach ein Buch schreiben, weil er ihn hochschätzt, weil Mani tausend Gedichte geschrieben hat, die sauschlecht gefunden und verbrannt wurden.

In dem von Hans Lach im Gefängnis besprochenen Tonband finden wir die Kenntnisse z. B. über die Fragen von Kommissar, warum Hans Lach zum Täter geworden sei, über den jungen Autor Mani, dessen Vorbilder Bernt Streiff, Rolf Hochmuth und Else Lasker Schüler, über Frau Nancy Ehrl - König, mit der die Leute Französisch sprechen sollten, weil Deutsch eine Sprache für Pferde sei, über die Unschuld von Hans Lach, über das Lebensrettungssein des Ehrl - Königs für Henkel damals.

Das zweite Tonband, der von Mani besprochen wurde, erzählt von der österreichischen Fernseh- Ansagerin, von Mani, der Dichter, Komponist und Maler ist und in der Literatur nach H. Heine kommt, und davon, dass auf Lesen Schreiben folgt, er für alle Bayern- Fans schreibt, man auch ohne Abitur ein wertvoller Mensch sein kann, sie in der Schule ein Stück „ Mein Kampf“ lesen mussten, man auch in jungen Jahren zum Greis werden kann, Mani die Hoffnung aller Hoffnungen ist und er ein Dostojewski Anhänger ist und Gesellschaftskritik übt, und dass der Autor nicht zu sprechen für sich ist, aber für jeden anderen schon. (s. ebd., s. 157)

Im dritten Tonband werden durch Mani' s Stimme reaktionäre Gefühle von Mani über gesellschaftliche Probleme, seine sexuelle Beziehung zu Frauen,

seine psychische Situation besonders seine Kindheit und die Erlebnisse der Mutter mit dem Vater, und es, warum er lese, und dass die Weltliteraturträume Versteckungs-Mechanismen sind, und die Literatur das Tor ins Freie wäre, gegeben.

Inzwischen lässt man die Frauen Olga, die Freundin des Autors, und Julie dem Leben und dem Tod ähneln. Olga ist Nichtsalsleben. Hans Lach, der Autor, ist auf dem Scherbenhaufen eines Daseins. Lach drückt in seinem Werk folgende aus: „Schriftsteller sind ununterbrochen damit beschäftigt, ihr Alibi zu notieren. Diesmal fällt das Alibi aus.“ *Der Mensch wurde durch Nietzsche sprachreif: Die Kriege sind vorbei, aber die Kämpfe haben erst begonnen.*“ (ebd. s. 177)

Es wird im Roman auch darauf hingewiesen, dass „Erzähler und Erzählter eins sind. Sowieso und immer. Und wenn der eine sich verummummen muss, um sagen zu können, wie der andere sich schämt, dann ist das nicht als das gewöhnliche Ermöglichungstheater, dessen jede menschliche Äußerung...“ (ebd., s. 188) Es wird inzwischen erzählt, dass der Verleger Pilgrim gestorben ist, und Mani, der Dichter, als Tod gemeldet wurde, der an Verfolgungswahn litt. Scharfe Kritik von Mani:

„Das Vokabular der Medizin darf als demokratisiert gelten. Jeder terrorisiert dich jetzt mit den Vokabularfragmenten...das ist zwar das Gegenteil der früheren Kastenherrschaft der Ärzte...Die Feinde wollen einen abschaffen. Die Gegner wollen einen so klein machen, dass man sich selber nicht mehr begreift. Also muss man die Preise und Aufzeichnungen annehmen, um den Gegnern ihr Vernichtungshandwerk zu erschweren...“ (ebd., s. 195)

Der Autor drückt sein Geständnis wie folgt aus: „Zum Fensterhinausschauen macht Lyriker aus uns allen. Ich musste mich Näherem zuwenden, und... in ein Geschehen einmischen.“ (ebd., s. 218)

VI. Die Haltung des Kritikers aus der Perspektive des Autors

Was der Kritiker Ehrl - König thront, sind die Werke wie Faust, Effi Briest, Zauberberg, Berlin Alexanderplatz. Was der Autor kritisiert, war es, die Bücher und die Autoren als gut und schlecht zu teilen. Der Rest sei die Korruption, nach der Meinung des Kritikers. Alles sollte nach der Diagnose des Kritikers als das gute Buch oder als das schlechte Buch gezeichnet werden. Um den Autor zu blamieren, werden folgende Fragen gestellt, wie, warum der Roman mehr als über hundert Seiten lang sein müsse, oder die beschränkten Weibpersonen weder im Leben noch in Romanen zu ertragen seien, oder, dass es im Roman Pappfiguren gebe und deshalb der Kritiker

lieber ein Telefonbuch lese, dass es nur dämliche Frauenfiguren gebe, keine Erotik, keine Sexualität da sei. Der Kritiker betrachtet den Roman „Mädchen ohne Zehennägel“ als eine Fälschung und den Autor als einen Nachahmer, einen drittklassigen Nachahmer. „Eindeutiger Befund, Hans Lach- Imitation deritter Klasse“ (ebd., s. 39)

Der Kritiker wird mit seinem Talk-Show- Programm, SPRECHSTUNDE, als Entweder- Oder- Mann gefeiert und mit Christus verglichen, obwohl Christus für die Sünden der Menschheit gelitten habe, leide der Kritiker unter den Sünden der Schriftsteller. (s. ebd., S.40) Sprachliche Fehler des Kritikers werden dabei spöttisch betont, und öfters gegeben. Der Kritiker habe weder Fereund noch Feind. Seine Sache ist, solange er urteilt, die deutsche Literatur. Er finde den Roman von Philip Roth sehr gut. Er fühle sich nun einmal verantwortlich für die deutsche Gegenwartsliteratur und schätze die amerikanische sehr gut. Die Tendenz der Kritikers-Selbstdarstellung sei ein Höhepunkt für seinen Orgasmus, während das Publikum lacht und klatscht.

Nach der Meinung des Autors ist der Kritiker selber ein Segler, Kritik ist der Wind, den er zum Motor macht.

„Das Gegenteil von Kritik ist nicht Lob. Lob ist Überheblichkeit über den, den man lobt. Lob ist Anmaßung, wie Kritik Anmaßung ist. Machtausübung beides. Wenn man nicht zustimmen kann, soll man den Mund halten. Da ist jeder Mensch. Goethe, der aus tiefster Seele gesagt hat, geschrieben hat er es, als er fünfundsiebzig war: „Wer mich nicht liebt, darf mich auch nicht beurteilen.“ (ebd., s. 51)

Ehrl - König habe Hans Lach sicher nicht mehr niedergemacht, als er Böllfrisch-grasshandke niedergemacht hat. Er sei der Mächtigste, der je in der Literaturszene Blitze schleuderte. Im „DAS Magazin“ wird er für den einflussreichsten Kritiker in der Geschichte der deutschen Literatur bezeichnet. Mit Show- Instinkt solle er sich stets der höheren Weisung bewusst sein, weil er dem Wohl und Gedeihen der deutschen Literatur zu dienen habe. Durch den Lebenslauf des Kritikers erfahren wir, dass Ehrl - König politisch überhaupt nie fassbar ist. Nach der Erklärung seiner Lektorin solle seine Mutter ihn abgelehnt haben, weil er klein und hässlich war. Dafür wolle er jetzt von jedem andauernd entschädigt werden. Er sei ein Kind geblieben, das eine liebere Mutter sucht, als er hatte. Er habe aus der Ästhetik eine Moral gemacht, die Moral des Gefallens, des Vergnügens, der Unterhaltung. Sein Gut und Schlecht sei ästhetisch getünchte Katechismusmoral.

„Wer berühmt sei, könne jeden Dreck publizieren. Mit jedem Lob, mit jedem Tadel würde er selber größer, mächtiger. Der Verleger könnte gegen ihn keinen seiner Autoren schützen. Er wäre die Macht, und die Macht wäre er als Drohung, als Angstmachendes, Vernichtendes. Er habe auch „Tulpen-Trilogie“ von Berni Streiff, nach einer neun jähriger Arbeitsstrecke als Tulpen-Misere genannt, weil er es das Uninteressanteste fand. Streiff kritisiert dabei egoistische, unmoralische Beziehungen und betont den Satz „die Dicken sind die Märtyrer der religionslosen Gesellschaft“ (ebd., s. 80)

Weitere Kenntnisse über den Kritiker beruhen darauf, dass er ein Archiv im Pilgrim Verlag hat, Besucher aus der ganzen Welt sich andauernd über seine 17.000 Zettel gebeugt hätten, seine Frau alle seine klassizistischen Gedichte ins Französische übersetzt hatte und Hans Magnus Enzensberger diese Gedichte wieder ins Deutsche übersetzt hatte und Ehrl - Königs Deutsche Originale besser als Enzensbergers deutsche Übersetzungen seien. Dann käme dem Kritiker die Krönung, seine Selbst- Preisgabe.

Die Mutter vom Kritiker, die einhundertdrei Jahre alt geworden, wirke wie entworfen von Klimt plus Stefan George, der Vater, der Bankier in Nancy, schon lange tot, klein, dicklich, hat große rote Ohren. Die Mutter habe ihren Sohn immer verachtet, weil er wie sein Vater aussah. Er führe in der Literaturkritik immer Entwederoder.

Einmal erforschte er sogar, wie auch Kritiker in die Preiswürdigkeit des Nobel-Komitees in Stockholm aufgenommen wird. Für ihn wäre das Gedeihen der Literatur wichtiger als dieser und jener Belletrist. Er forderte direkt den Präsidenten der Deutschen Akademie auf, ihn für den Büchnerpreis vorzuschlagen und hoffte, er werde das, weil er als Autor auf Ehrl - König angewiesen war.

In SPRECHSTUNDE - TV - Programm nennt der Kritiker durch seine Superlativ- Stilistik Hans Lach einen guten Autor aber sein Buch so ein schlechtes Buch, obwohl er die andere Autorin dabei als die Grosse und ihr Buch als das Gute vorstellte. Das Thema war jetzt, dass Hans Lach einen Juden getötet hatte. Er hätte seine Tat in der Tatnacht in der Pilgrim- Villa mit einem an Hitler erinnerten Jargon angekündigt. „Ab heute Nacht Null Uhr wird zurückgeschlagen.“ (Ebd., s.144) Man diskutiert diesmal, was für eine Herkunft Ehrl - König hatte. So war es auch ein Saisonthema für Medien geworden.

Wenn es sich seine Identität handeln würde, habe er sich sein Leben lang immer zwischen alle Stühle gesetzt. Das wäre seine Genialität. Er habe

Geschlechts- Verkehrsprobleme, er sei nicht religiös, sei der freieste Mensch aber er fände die Freiheit nicht mehr desiderabel. Wenn seine Beziehung zu den Frauen beachtet wird, habe es sich nie um Frauen gehandelt, sondern immer um Mädels, oder um Mädelschen. Herr Pilgrim, der Verleger, musste ihm jede auftauchende Literaturjungfer sofort bemerkbar machen. Den Tee wollte er immer mit jeder in Frage kommenden Jungautorin in seiner Suite in den „Vierjahreszeiten“ nehmen.

Man erfährt unterdessen, dass Ehrl- König, der Kritiker, einen bestimmten, begrenzten Wortschatz hat, wie pointierte Sätze, die wie aus dem Augenblick entstanden, wie aktuelle Einfälle, die die Zuhörer zum Lachen bringen. Er habe ein triviales Vorurteil gegen die Psychoanalyse und er beurteilte dabei die Werke von Kafka. Ehrl - König interessiere sich besonders dafür, wann genau die Jungfrau von Orleans mit Lionel geschlafen hat, oder in welcher Oper der Geschlechtsverkehr im Orchester stattfindet. Beim epochalen Reinemachen sei nur ein Wert, der Unterhaltungswert übrig geblieben als der Wert aller Werte, und außer ihm nichts.

Durch den Kommissar erfährt man, dass Frau Ehrl - König gestanden habe, ihren Mann getötet zu haben, weil sie sich von ihrem Mann bedroht fühlte, wegen des Geheimnisses seiner Schuhe, die er zweieinhalb Zentimeter höher machen lies. Außerdem habe er seine unbrennbare Ejakulation und seine Nullbefriedigung. Wenn die Frau es verraten würde, würde sie es nicht überleben.

Als der Erzähler in ein Geschehen verwickelt war, war es eine Nachricht darüber, dass der Kritiker Ehrl - König lebt. Er ist vom Schloss Syrgenstein zurückgekehrt und trat fabelhaft locker auf. Nach der Meinung von Hemingway werde es immer

„Mehr Kritiker und immer weniger Schriftsteller geben. Mit der E- O- Kultur wurde das Schreiben in bestimmten Kreisen epidemisch. Dadurch wurden die Kritiker wichtiger, als sie je gewesen waren, wichtiger als die Schreibenden.“ (ebd., S. 203)

Eine weitere Kritik über Kritiker ist im Roman wie folgt:

„Die Kritiker, jetzt Kritoren genannt, wussten noch, was einmal Literatur gewesen war. Dass sie noch lesen konnten, verschaffen ihnen eine Art religiöser Gewalt... die Kritoren lassen zwar auch nicht selber, aber sie ließen lesen und dann die, die etwas geschrieben hatten, etwas, was gerühmt oder verdammt werden musste, einladen... nur im Eventpalast waren die Kabinen, in denen die Autoren saßen, aus Glas ... oben die Kritoren, genannt die großen Vier. Der Aal, der Affe, die Auster und Klitornostri oder die Feuerraupe. Auf riesigen

Bildschirmen sah man, wie die großen Viere bei den Lesungen der Schriftsteller litten oder jubilierten. Es gab nur Leiden und Jubilieren.“ (Ebd., s. 203)

Walser erklärt uns auch, dass diese Kritikergruppe in München auch die anderen Städte zu provozieren veranlasste und als Wirkung von Literatur ein Nacht-Menschentum steigerte. Nach der Meinung von Nietzsche:

*„Diese meinen, die Wirklichkeit sei hässlich:
aber daran denken sie nicht,
dass die Erkenntnis auch der hässlichsten
Wirklichkeit schön ist...“* (ebd., s. 209)

Man erfährt zum Schluss, dass Ehrl - König, der immer schon eine deutsch-britische Doppelstaatsbürgerschaft gehabt habe, jetzt von der Königin „For services to literature“ geadelt worden sei. Er nimmt die Ehrung an, stellvertretend für Shakespeare.

VII. Einige Beiträge der Media über die Kritik des Romans

Die Welt schreibt in ihrer Seite „Politik“, dass Walser seine Figuren über die Ermordung eines Literaturkritikers ausführlich fantasieren lässt, der als Holocaust-Überlebende Marcel Reich-Ranicki zu erkennen ist und die „FAZ“ den Vorabdruck wegen angeblich antisemitischer Tendenz ablehnt. „Die Kulturseite von „Die Welt“ erklärt, dass der Roman „Tod eines Kritikers“ die literarische Öffentlichkeit polarisiert hat.

(s. www.welt.de/daten/2002/05/30, s. 1/3; www.welt.de/daten/2002/06, s.1/6)

Feuilleton von 01. Juni. 2002 berichtete durch Martin Meyer, dass der Literaturpapst A. Ehrl - König spurlos verschwindet und ein von ihm böse gescholtener Autor die Tat begangen hat, der Kritiker als Scharfrichter von ungewöhnlicher Brutalität, solches längst verdient habe. Das Happy - End, dass der Kritiker nicht umgebracht wurde, zeigt doch die Literatur gewordene Friedfertigkeit, bloß keine Toten. (s. Feuilleton vom 01. Juni. 2002 s. 2)

Jochen Hörisch, der das Buch als „Roman über Literatur - und Medienbetrieb“ gelesen hat, findet im Roman antisemitische Ressentiments, antisemitischen Grundton „fest verankert“, antiintellektuell, sentimental, naiv inhaltlich gepolt. (s. Martin Walser- Tod eines Kritikers- Perlentaucher. de, Kultur und Literatur Online s.1- 2)

Nach der Erklärung von Ulrich Greiner in „die Zeit“ vom 06. 06. 2002 ist der Roman „nicht antisemitisch“, doch er wäre „besser nicht geschrieben worden. Seine Argumentation setzt sich aus sieben Punkten zusammen: 1. Es gehe hier um die üblichen Eitelkeiten des Literaturbetriebs. 2. Der Roman „eine Mischung aus Satire, Pamphlet und Kolportage. 3. Die antisemitischen Sätze, Debatte in den Medien. 4. Die Verantwortung des Autors, eine Wirklichkeit zu schaffen. 5. Rachsucht. 6. Rechtfertigungsbedürfnis von Autor gegen die Vorwürfe. 7. Warum treibt der Autor seinen eigenen Verlag in einen solchen Konflikt? (s. Rezensionen. Die Zeit vom 06. 06. 2002)

Joachim Kaiser hört in diesem Literatur- Krimi den beschwingten, persönlichen, bildungsvergnügten, herzlichen Walser- Sound. (s. Rezensionen. Süddeutsche Zeitung vom 05. 06. 2002) Im offenen Brief von Katharina Hacker an Günter Berg, Suhrkamp Verlag, wird dargestellt, dass vom Brief „Ehrl - König“ begriffen wurde, der ein Kind verführt, um es zu töten, dass der Text die Macht des Kritikers, - der Medien thematisiert hat, in dem Text anhand der Figuren Schuld und Schuld, Täter und Opfer, unterschiedliche Urteilsformen diskutiert werden. (s. Archiv- Link des Tages 06. 06. 2002)

Thomas Assheuer erklärt in Feuilleton von „Die Zeit“, dass der neue Roman von Walser den Blick auf einen Streit gelenkt hat, der den Unterstrom zu vielen Intellektuellen Auseinandersetzungen der Gegenwart bildet: Den Streit über den Stellenwert des jüdisch- christlichen Erbes. Hans Lach sei der gequälte Christ als vermeintliche Täter, Ehrl- König wäre die Operettenversion des jüdisch- christlichen Abendlandes. (s. Die Zeit. Feuilleton. 30. 06. 2002)

Diedrich Diederischen macht in seinem Artikel „Deconstructing Martin“ in „die Tageszeitung“ es wie folgt ausdrücklich klar:

„Dekonstruktion und Diskursanalyse stoßen bei uns auf Widerstand. Dabei wären diese Verfahren bei der gegenwärtigen Walser- Debatte hilfreich. Im Kontext der aktuellen documenta offenbart allerdings auch Gefahr einer Kulturalisierung von Politik.“ (s. Die Tageszeitung vom 10. 07. 2002)

VIII. Zum Schluss könnte man erwähnen, dass die Kritiker in ihren literarischen Arbeiten von Semiotik bis Strukturalismus, von Intertextualität bis Destruktion, von der historischen Perspektive bis zur Rezeptionsästhetik alles zu Hilfe nehmen, weil die Kritik in unserem Alltag eine originelle, literarische und geistliche Art in der Literatur, in der Literaturwissenschaft

ist. Die Kritik wird mit einer literarischen und literaturwissenschaftlichen Perspektive an den Text angelehnt, wobei die Kritik-Verfahren und es beachtet werden, dass die Kritik schon als eine originelle, eigen-artige Literarische Gattung anerkannt wird. Denn heute gibt es viele Literatur- und Theorie- Kritiker in diesem Bereich, die auch selber literarische Texte erfassen.

Wie die Theorien und Methoden in der Kunst und in der Literaturwissenschaft auf folgende Prinzipien wie Autor (Künstler), Werk, Leser, und Gesellschaft orientiert sind, sind auch die Kritikverfahren auf alle gleiche gerichtet. (s. Moran 1988, s.117- 138) Ob das Werk das Wahre, das Allgemeine, den Inhalt, oder das Ideale wider- spiegelt oder es mit historischen, gesellschaftlichen, ökonomischen, archetypischen, strukturalistischen, New- kritischen Kritikmethoden kritisiert wird, haben sie in der Widerspiegelungs- Theorie und bei der zur Welt, zur Gesellschaft, zum Werk, zum Autor, zum Leser (Zuhörer- Zuschauer) und zum Kritiker orientierten Kritik eine große Bedeutung. Wie bei der Kritik über einen Autor seine psychische Situation, seine Persönlichkeit, Lebenslauf, Stil, Beschäftigungsthemen, Helden, Bilder, seine Intention, seine Kindheit, Familienleben, seine Ausbildung, Umwelt, sein Schaffen, Inspirationen, seine Wünsche und Weltanschauung berücksichtigt werden, sind gleiche Stichpunkte auch bei dem Kritiker zu beachten. Martin Walser übt durch Psychoanalyse-Methode und auch durch eine zum Kritiker streng und rachevoll orientierte Beurteilung eine Kritik, was gnadenlos klug und für die Literaturkritik fast prophetisch sein könnte.

LITERATURVERZEICHNIS:

- Assheuer, Thomas : „Macht Euch die Erde Untertan“ in: Die Zeit. 30.06.2002 s.1-7
- Archiv Link des Tages 06/06/2002
- Breitenstein, Andreas : „Ein Mann bewährt sich“. In: Neue Zürchner Zeitung vom 13.August.2002
- Borchmeyer, Dieter/ V. Žmegač: Moderne Literatur in Grundbegriffen. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 1994
- Diderischen, Dietrich : „Deconstructing Martin“ in: Tageszeitung vom 10.07.2002
- Die Tageszeitung vom 10.07.2002
- Die Welt vom 17. Nov. 2004 : „Tod eines Kritikers“ Politik
- Die Zeit. Feuilleton.30.06.2002

- Görtz, J. /G. Ueding : Gründlich Verstehen. Literaturkritik Heute. Frankfurt a. M. 1985
- Feuilleton vom 01.Juni.2002 s.2
- Frenzel, H. A. und E. : Daten deutscher Dichtung. München: Deutscher Taschenbuchverlag Band II. 1975
- Kahyaoglu, Orhan : „ Eleştiri“ ve Eleştirmenleri. Radikal Kitap.25. Şubat.2005 s.18
- Kiesel Helmuth : „Literaturkritik“ in: Moderne Literatur in Grundbegriffen. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1994
- Moran, Berna : Edebiyat Kuramları ve Eleştiri. İstanbul: Cem Y. 1988 s. 117- 138
- Rifat, Mehmet : Eleştirel Bakış Açıları. İstanbul: Dünya Kitapları 2004
- Saxer, Robert/ s. Kuri : Arbeit mit Texten. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayın No: 294. 1993 s. 60- 70
- Süddeutsche Zeitung vom. 05.06.2002
- Rezensionen. Die Zeit vom 06.06.2002
- Walser, Martin : Tod eines Kritikers. Frankfurt a. M. List Verlag 2003
- [www.welt.de/daten/2002/05/30 s. 1/3 Freit. 08. Okt. 2004](http://www.welt.de/daten/2002/05/30_s.1/3_Freit.08.Okt.2004)
- [www.welt.de/daten2002/06/28 s.1/6 Mitt.08.Dez. 2004](http://www.welt.de/daten2002/06/28_s.1/6_Mitt.08.Dez.2004)
- [www.feuilleton/de.01.Juni.2002 s. ¼ Neue Zürcher Zeitung](http://www.feuilleton.de.01.Juni.2002_s.1/4_Neue_Zürcher_Zeitung)
- [http://www. Martin Walser- Tod eines Kritikers- Perlentaucher. de. Kultur und Literatur Online s. ½](http://www.MartinWalser-Tod_eines_Kritikers-Perlentaucher.de.Kultur_und_Literatur_Online_s.1/2)
- [www.Rezensionen- Frankfurter Rundschau vom 27.06.2002](http://www.Rezensionen-Frankfurter_Rundschau_vom_27.06.2002)
- [www.Rezensionen- Frankfurter Allgemeine Zeit vom 27/06/2002](http://www.Rezensionen-Frankfurter_Allgemeine_Zeit_vom_27/06/2002)
- [www.Rezensionen-Die Zeit vom 06/06/2002](http://www.Rezensionen-Die_Zeit_vom_06/06/2002)
- [www.Rezensionen-Süddeutsche Zeitung vom 05/06/2002](http://www.Rezensionen-Süddeutsche_Zeitung_vom_05/06/2002)
- [Link des Tages- Perlentaucher. de. Kultur und Literatur Online 30.11.2004](http://Link_des_Tages-Perlentaucher.de.Kultur_und_Literatur_Online_30.11.2004)

Zu den Aspekten der Heimatlosigkeit der sich daraus entwickelten Identitätsproblematik bei Joseph Roth und in seinem Werk „Hiob“

Ögr. Gör. Zeynep Ateş Bozkurt
Dokuz Eylül Üniversitesi

„Der im Exil lebende Roth kannte seine Heimat wenig, aber als Schriftsteller war für ihn die Heimat die Sprache.“

1

„Das Vaterland des echten Schriftstellers ist die Sprache.“²

Dieser Einstimmung, die auch auf ihn zurückzuführen ist und die auch zwischen seinen Zeilen zu lesen ist, folgt Roth natürlich nicht immer. Er hörte nie auf, sich nach einem Vaterland zu sehnen und der Traum von einem Lande, wo er die Freiheit, Geborgenheit und Liebe finden könnte, war so stark, dass er diesen auch in seinen Werken Ausdruck gab.³

Joseph Roth war immer auf der Flucht, was für ihn wiederum eine Suche nach der Heimat bedeutete.⁴ Er fand den Ersatz dieser Heimat in seinen Werken. Heimat bedeutete für ihn zugleich auch Freiheit.⁵

Seine Werke lassen die eigene Meinung des Autors, seine Gedanken, die Grunderfahrungen seines Lebens und die persönliche Problematik erkennen.

Bevor ich näher auf die Aspekte Identitätsproblematik und Heimatlosigkeit in Roths Werk „Hiob- Die Geschichte eines einfachen Mannes“ eingehe, möchte ich zur besseren Verständlichkeit, eine kurze Darstellung des Inhalts geben.

Mendel Singer ist ein „frommer und gottesfürchtiger Mann“, der den „schlichten“ Beruf eines Lehrers ausübt. Seine Frau Deborah und seine vier Kinder werden so wie er es wurde nach dem strengen jüdischen Glauben erzogen. Mendel Singer ist in seiner Religion zu Hause. Dass sein jüngster

¹ Vgl. Helmuth Nürnberger: Joseph Roth S. 7

² Zitiert Helmuth Nürnberger: Joseph Roth S.8

³ Vgl. ebd. S. 9

⁴ Vgl. Ebd. S. 12

⁵ Bodo Rolka: Joseph Roth Amerikabild. S. 590

Sohn Menuchim geistig behindert und Epileptiker ist, stellt ihn auf die erste Probe in seiner Rolle als Hiob in der modernen Welt.

Um die Tochter aus der beginnenden Verwahrlosung zu retten, wanderten Mendel Singer und seine Frau nach Amerika aus, wo sich bereits ihr zweiter Sohn Schemerjah befand. Diese Tatsache deutet darauf hin, dass Mendel Singer vor den Problemen in der Heimat und dem drohenden Zerfall der Familie die Flucht ergreift. In Amerika angekommen, möchte Mendel Singer hier genau so seinen jüdischen Glauben und seine Werte weiterleben und baut sich seine eigene Heimat auf. Währenddessen sterben jedoch seine beiden Söhne und seine Frau, die Tochter kommt in eine Heilanstalt, und von dem Sohn Menuchim, der in der Heimat bei Verwandten zurückgelassen wurde, gibt es keine Nachricht. Diese aufeinander folgenden „Schicksalsschläge“ bringen ihn soweit, dass er seinen Gott, den er über alles liebt und dem er gehorcht nun nicht mehr versteht. Er geht sogar soweit, dass er sich von diesem Gott abwenden und fliehen möchte. Doch als sein jüngster Sohn Menuchim als ein berühmter Musiker nach Amerika zu seinem Vater kommt, ist er glücklich und kehrt wieder zu dem Gott zurück, den er verlassen hatte und „verbrennen“ wollte. Trotz der genannten Schicksalsschläge, die ihn an seinem Glauben zweifeln ließen, findet Mendel Singer durch seinen jüngsten Sohn zu seinen Glaubenswurzeln und auch zu seinem inneren Gleichgewicht wieder zurück.

Der Titel des Romans „Hiob“ ist der Bibel entnommen. Bevor ich auf das Werk eingehe, möchte ich kurz auf die Persönlichkeit Hiobs aus der Bibel einen kleinen Einblick verschaffen. (in der Bibel Kapitel 38 ist die Antwort Gottes Kapitel 38,1;42;17). Es war ein Mann im Lande Uz, der hieß Hiob. Der war fromm und rechtschaffen, gottesfürchtig und mied das Böse. Und er zeugte sieben Söhne und drei Töchter, und er besaß siebentausend Schafe, dreitausend Kamele, fünfhundert Joch Rinder und fünfhundert Eselinnen und sehr viel Gesinde, und er war reicher als alle, die im Osten wohnten. Und seine Söhne gingen hin und machten ein Festmahl, ein jeder in seinem Hause an seinem Tag, und sie sandten hin und luden ihre drei Schwestern ein, mit ihnen zu essen und zu trinken. Und wenn die Tage des Mahles um waren, sandte Hiob hin und heiligte sie und machte sich früh am Morgen auf und opferte Brandopfer nach ihrer aller Zahl; denn Hiob dachte: Meine Söhne könnten gesündigt und Gott abgesagt haben in ihrem Herzen. So tat Hiob allezeit.⁶

Gott und der Satan haben eine Auseinandersetzung, denn der Satan

⁶ Aus: Die Bibel nach der Übersetzung Martin Luthers mit Apokryphen in der revidierten Fassung von 1984 Deutsche Bibelgesellschaft(philos-webseite.de)

behauptet, dass der gottesfürchtige und fromme Hiob, all das was ihm Gott beschert hat verlieren würde, würde er auch den Glauben an Gott verlieren und somit würde sein wahres Gesicht zum Vorschein kommen. Gott glaubt nicht daran und gibt dem Satan die Anweisung er solle, dass was er sagt beweisen. Hiob trifft ein Schicksalschlag nach dem anderen aber er widerspricht seinem Gott nicht. Dies war dem Satan nicht genug und diesmal tat er Hiobs Leib leid an. Er bekam ein Gewschwür an der Fusssohle. Hiob sagte wieder nicht gegen Gott, er vernahm dies auch als Schicksals Gottes auf. Danach Sprach der Herr zweimal mit ihm. Hiob bekam viel mehr als er vorher hatte und sein Unglück versetzte sich in eine Freunde und einem Glückszustand.

Der Roman spielt zwischen 1890 und 1920 im Umfeld des 1. Weltkrieges. Roths Roman, der als auch der „jüdische Roman“ bezeichnet wird, besteht aus zwei grossen Teilen, wobei man den Schluss auch als einen selbständigen Teil ansehen könnte. Der erste Teil des Romans schildert das einfache Leben der Familie Singer und die negativen Ereignisse, die sie umgeben. Trotzdem verliert der Held seinen Glauben an Gott nicht.

Der zweite Teil beginnt mit der Ankunft in Amerika und zeichnet das Verstärken der Probleme auf, die die Familie überschatten. Die Familie löst sich langsam auf, Mendel Singer verliert den Glauben an Gott. Der Schlussteil zeigt den alten Juden Mendel Singer in der neuen Welt ganz allein, der irgendwie auf ein Wunder hofft, welches auch eintrifft. Hier zeigen sich deutlich die teilweise märchenhaften Züge des Romans.

An dieser Stelle ist auch noch zu erwähnen, dass sich hinter Mendel Singer der Autor Roth verbirgt. So ist auch Roths Schicksal von negativen Ereignissen geprägt. Er wächst ohne Vater auf, kann sein Studium nicht beenden, seine Frau erkrankt geistig, er muss seine Heimat verlassen und lebt bis zum Tode im Exil. Wenn man sich diese Ereignisse vor Augen hält, dann kann man sagen, dass Roth auch ein Hiob im Leben gewesen war.

Auch kann man in diesem Werk Stellen finden, die mit Roths Leben Parallelen aufweisen. Als Beispiel dafür kann man den Kranken Sohn Mendel Singers (Menchim) angeben, der geistig krank ist und für die Heilung einen Wunderrabbi aufsucht. Roth suchte auch einen Wunderrabbi auf, um seine geistig erkrankte Frau zu heilen.

Wie schon in seinem Roman „Hiob“ vermittelt Roth auch in seinen anderen Werken, so z.B. in dem „Antichristen“ ein Amerikabild, das einerseits für die damaligen Juden, wie auch er einer war, als das Land der Träume, der Freiheit und der Wunder sowie der Technologie gilt und andererseits aus dem Blickwinkel des Erzählers wie folgt beschrieben wird:

„Die Freiheit steht als Statue vor den Toren des Landes, man hat

sie ausgesetzt. Und sie ist versteinert.“

Die Freiheitsstatue symbolisiert für Roth die neue Heimat und die ersehnte Freiheit, die er als Jude nie hatte. Die zivilisationsfeindlichen Züge im Weltbild, welches Roth aufstellt, sind keineswegs zu übersehen. Roth geht es im Wesentlichen darum, dass der Mensch nicht mehr der Gnade Gottes teilhaftig ist, und sich selbst zerstört. Bei Rolka heisst es:

„Der extreme Gegensatz zwischen Kultur und Zivilisation wird in der „Traumfabrik Hollywood“ deutlich sichtbar. Sämtlich tradierende kulturellen Werte sind zerstört. An ihrer Stelle sind zivilisatorische Elemente getreten, die, von den Menschen angebetet, deren Umgang herbeiführen. Und dieser Vorgang ist keineswegs auf Amerika beschränkt, sondern erfasst die ganze Welt“⁷

Sich von Gott zu entfernen oder gar sich von ihm zu entfremden bedeutet, dass der Mensch sein eigenes Ich selbst zerstört und somit durch den Verlust des Glaubens auch die Identität verliert und keinen Ausweg mehr findet, um sich aus diesen Problemen zu erlösen.

Das Amerikabild, welches er in seinen Werken inszenierte, war immer feindlich diesem Land gegenüber. Nach Roths Meinung zerstörte der amerikanische Einfluss den Menschen, die Person, die mit ihm in Kontakt gerät. Roths „Hiob“ zeigt die Zerstörung einer Familie, die diesen amerikanischen Einfluss in ihren primitiven Lebensverhältnissen nicht verarbeiten kann. Dieser Einfluss, der bei Roth negativ bewertet wird, deutet darauf hin, dass Menschen sich unter diesem Einfluss verändern; diese Veränderung ist nicht eine äusserliche, sie betrifft das Wesen des Menschen. Der Mensch sucht seine wahre Identität und zerstört sich während dessen ungewollt.

Mendel Singer und seine Familie sind an die jüdische Kultur und Tradition sehr gebunden.

Aus diesem Grund flieht auch sein zweitältester Sohn Schemerjah nach Amerika, denn für einen gläubigen Juden ist es falsch, den Dienst in der Armee anzutreten. Der älteste Sohn meldet sich trotzdem zum Militärdienst beim Zaren. Die Tochter lässt sich mit einem Kosaken ein. Da die Tochter immer mehr verwahrlost, entscheidet sich Mendel Singer zu seinem Sohn nach Amerika auszuwandern. Er hofft auf einen Neubeginn für sich und seine Familie. In Amerika angekommen merkt er gleich, dass es keinen Neubeginn gibt.

Die Familie Singer findet im neuen Land nicht das, wonach sie sich sehnten.

⁷ Vgl. Ebd. S. 591-592

Der Sohn Schemerjah, der wegen des verhassten Militärdienstes nach Amerika geflohen war, eilt nun freiwillig zur amerikanischen Armee. Die Tochter wird wahnsinnig und die Mutter stirbt nach der Todesnachricht der beiden Söhne. Mendel Singer ist ein Jude, in einer fremden Welt mit einer fremden Kultur, an die er sich nicht anpassen kann.

Im „Hiob“ sind Mendel und Deborah Singer an ihre Tradition und Religion gebunden und können die Herausforderung der neuen und modernen Welt nicht akzeptieren.

Wobei die Kinder sich schon in der neuen Welt wie zu Hause fühlen.

Schon die äusserliche Erscheinung Schemerjahs zeugt von der Auffassung der jüngeren Generation.

„Auf einmal stand Schemerjah vor ihnen. Alle drei erschrakten auf die gleiche Weise. Sie sahen gleichzeitig ihr altes Häuschen wieder, den alten Schemerjah und Sam zugleich, als wenn ein Sam über Schemerjah gestülpt worden wäre, ein durchsichtiger Sam. Es war Schemerjah, aber es war Sam. Es waren Zwei. Der eine trug eine schwarze Mütze, ein schwarzes Gewand und hohe Stiefel, und die ersten flaumigen Härchen sprossen den Poren seiner Wangen. Der zweite trug einen hellgrauen Rock, eine schneeweisse Mütze, wie der Kapitän, breite gelbe Hosen, ein leuchtendes Hemd aus grüner Seide, und sein Angesicht war glatt, wie ein nobler Grabstein.“ (S. 81-82)

Schemerjah, der in der kurzen Zeit in Amerika einen Halt gefunden und sich angepasst hat, heisst in der neuen und modernen Welt nun „Sam“. Menschen, die im Zuge der Anpassung einen anderen passenderen Namen zulegen, ändern mit dieser Entscheidung auch immer einen Teil ihres eigenen Ichs, ihrer Identität.

Die Tochter, wegen der die alte Heimat verlassen wurde, kann die starke Modernisierung, der sie ausgesetzt ist, nicht verarbeiten, sie wird zum Opfer ihrer erotischen Verwahrlosung und wird wahnsinnig. Es heisst:

„Seit gestern spricht Mirjam wirr“ (S.110)

Und noch:

„Fassen Sie sich, Ihre Tochter ist sehr krank. Es gibt jetzt viele solcher Fälle, der Krieg, verstehen Sie, und das Unglück der Welt, es ist eine schlimme Zeit.“ (S.112)

Die Verwahrlosung der Kinder Mendel Singers zeigt uns die Identitätsproblematik mit der sie sich in der neuen Welt nicht abfinden konnten. Für sie war diese Welt etwas neues, von allem musste gekostet und Gebrauch gemacht werden. Die Modernisierung und die Sehnsucht nach der Heimat

zeigte sich bei den Kindern von Mendel Singer in der Art der Verwahrlosung auf. Sie, die so aussahen als hätten sie sich der neuen Welt der Träume und Freiheit angepasst, kämpften eigentlich im inneren mit dem Problem der Identität in der neuen Welt. Daraufhin gibt Mendel Singer seine bittere Meinung über Amerika wieder:

„Amerika hat uns getötet. Amerika ist ein Vaterland, aber ein tödliches Vaterland. Was bei uns Tag war, ist hier Nacht. Was bei uns Leben war, ist hier Tod. Der Sohn, der Schemerjah hiess, hat hier Sam geheissen. In Amerika bist du begraben, Deborah, auch mich, Mendel Singer, wird man in Amerika begraben.“ (S.109)

Der so gottesfürchtige Mendel Singer verlässt auf all das Unglück, welches auf ihn zukam nun seinen Gott:

„Gott will ich verbrennen... „Gott ist sehr grausam, und je mehr man ihm gehorcht, desto strenger geht er mit uns um. Er ist mächtiger als die Mächtigen, mit dem Nagel seines kleinen Fingers kann er ihnen den Garaus machen, aber er tut es nicht. Nur die Schwachen vernichtet er gerne. Die Schwäche eines Menschen reizt seine Stärke, und der Gehorsam weckt seinen Zorn. ...“ (S.117)

Hier sehen wir, dass nun der so gottesfürchtige Mendel Singer, der über alles seinen Gott liebt, auf einmal gegen diesen sich auflehnt. Er, der jetzt unter den grössten Schmerzen der Welt leidet, kann es nicht verstehen, dass sein Gott ihn bestraft. Er sieht sich als Hiob der modernen Welt an.

„Amerika God's own country, dass das Land Gottes war, wie einmal Palastina und New York eigentlich „the wonder city“ die Stadt der Wunder, wie einmal Jerusalem.“ (S.87)

Mendel Singer sieht erst später, dass ihn die zerstörerischen Kräfte aus der Heimat in die neue Welt verfolgt haben. Es ist weder die Welt, noch die Probleme, die Mendel Singer in Amerika empfangen und zerstören. Nein, es sind vielmehr die alten Probleme, die in Amerika jetzt noch stärker und grausamer zum Ausdruck kommen. Roth betont immer wieder in seinem Werk, dass sein Held - Mendel Singer - immer mehr sich von seinem Gott entfernt, obwohl er im ersten Teil als ein „frommer und gottesfürchtiger“ Jude dargestellt wurde.

Auf der einen Seite kommen die Erinnerungen der alten Heimat zum Vorschein, die uns wiederum Hinweise darauf geben, dass der Autor hier seine Sehnsucht nach der Heimat offen darstellt.

„Die Fenster gingen in einem finsternen Lichthof, in dem Katzen, Ratten und Kinder sich balgten, um drei Uhr nachmittags, auch im Frühling, musste man die Petroleumlampe anzünden, nicht einmal elektrisches Licht gab es, ein eigenes Grammophon hatte man auch noch nicht. Licht, Sonne

hatte Deborah wenigstens zu Hause gehabt.“(S.89)

Mendel Singer erlebt wie seine Familie zerstört wird und dass er sich an die Welt um ihn herum, die sich immer mehr technologisiert, nicht anpassen kann. Er erlebt weiterhin, wie sich seine jüdische Identität langsam in eine amerikanische wandelt, was aber nicht unproblematisch ist, denn er kann sich von seinen Traditionen nicht lösen und möchte es auch nicht.

„ Er trug immer noch seine Mütze aus schwarzen Seidenrips und den halblungen Kaftan und die hohen Stiefel.“(S.92)

Auch Roth war ein Held seiner Zeit, der sich wegen seiner Heimatlosigkeit und seiner jüdischen Abstammung als jemand der sich in die Gesellschaft nicht anpassen konnte und der leise nach seiner Identität suchte.

Der Roman „Hiob“ enthält zahlreiche zart aber auch sehr deutlich und teils heftige religiöse Züge. Der jüdische sowie der christliche Glaube waren im Leben des Autors, für ihn ein Akt der ihn zwischen diesen beiden Punkten hin und her pendeln lies.

Im Roman können wir sehen, dass der jüdische Zeitgeist des Mendel Singers immer da vorhanden ist, wo es keinen Ausweg mehr zu geben erscheint. So deutet er auf den Identitätsverlust der Auswanderer, die sich zwischen zwei Feuern sehen und sich zu keiner Kultur hinwenden können. Für Roth ist man immer ein Fremder, auch wenn man sich noch so gut an die andere Kultur angepasst hat.

Man kann vielleicht behaupten, dass Roth durch eine Veränderung des Ichs ein neuer Mensch werden und die Vergangenheit vergessen wollte, die für ihn sehr schmerzlich war.

Heimweh ist etwas, was Angst mit sich trägt und dies ist die Angst vor dem Alleinsein desjenigen, der an Heimweh leidet und in einem fremden Land die Angst durchsteht, das ganze Leben als ein Aussenseiter der neuen Gesellschaft zu stehen und nie die Heimat finden zu können, von der er immer träumte. Wir stimmen Paulsens Deutung der Heimat zu, wenn er schreibt:

„So gesehen, gewinnt das so leicht missbrauchte Wort -Heimat - andere Dimensionen. Heimat als Urelement des Mythos, das einst einen Odysseus nach Itaka zurückrief, ein Magnet, der den Menschen an seine Herkunft bindet und seinem Streben in die Ferne Grenzen setzt, aber erst da wirksam wird, wo die Ferne als Gefahr droht, in der man unetrgen, dass heisst: sich selbst verlieren kann“⁸

⁸ Wolfgang Paulsen: Udine Geht. Die Hintergründe seines Romanwerks. S. 43-44

LITERATURNACHWEIS

1- ROTH, Joseph : Hiob. Roman eines einfachen Mannes. Reinbeck bei Hamburg 1976.

Hier werden die Zitate im laufenden Text nach dieser Ausgabe angegeben.

2-NÜRNBERGER, Helmuth : Joseph Roth mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten Reinbeck bei Hamburg 1981

3- ROLKA, Bodo : Joseph Roth Amerikabild In: Literatur und Kritik, Heft 70, Dezember 1972, S. 590-598

4-PAULSEN, Wolfgang : Uwe Johnson, Udine Geht: Die Hintergründe seines Romanwerks Bern 1993

5- Aus: Die Bibel nach der Übersetzung Martin Luther mit Apokryphen in der revidierten Fassung von 1984 Deutsche Bibelgesellschaft(philoswebseite.de)

**Erlösungsphantasie eines Ehemannes -Ein Vergleichsversuch
San Salvador von Peter Bichsel und Der Mann der sein
Geheimnis verrät/ Der Mann, der nicht weiß, was er tun soll
von Yeşim Eyüpoğlu**

**Yrd. Doç. Dr. Şener Bağ
Atatürk Üniversitesi**

Özet

Bu çalışmada Çağdaş avusturyalı yazar Peter Bichsel'in San Salvador ve Türk yazarı Yeşim Eyüboğlu'nun Der Mann der sein Geheimnis verrät Der Mann, der nicht weiß, was er tun soll adlı öyküleri metin odaklı yöntem uygulayarak karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmanın ne tür sonuçlar ortaya koyduğu ve okurun perspektiflerinin ortaya çıkarılan sonuçta ne kadar önemli olduğu gösterilmeye çalışılmıştır.

Anahtar sözcükler: ataerkil düzen, yabancılaşma, kurtulma fantazisi, yapıt odaklı yöntem, karşılaştırma

Abstract

In this study, San Salvador by Peter Bichsel, the contemporary austrian author, and „Der Mann, der sein Geheimnis verrät/ Der Mann, der nicht weiß, was er tun soll“ by Yeşim Eyüboğlu, the Turkish author, are compared thogh a textual method. It is aimed to show what results such a comparison gives and how significant the reader's perspectives are in the results delivered.

Key words: patriarchal order, alienation, escaping fantasy, textual method, comparison

In diesem Artikel werden wir nach der werkimmanenten Methode versuchen, die drei Geschichten – „San Salvador“ von Peter Bichsel und „Der Mann, der sein Geheimnis verrät/ Der Mann, der nicht weiß, was er tun soll“ von Yeşim Eyüboğlu – zu vergleichen. Wir werden sehen, zu welchen Ergebnissen das führen wird, und ob und wie die „Rahmenbedingungen die Perspektive der LeserIn“ für das Ergebnis wichtig sind.

Die eine Geschichte ist von Peter Bichsel. Sie erschien im Jahre 1964; Bichsel ist Schweizer und schreibt in deutscher Sprache, kurz, konzentriert und prägnant – die „Wort-Bilder“ knapp und genau setzend: sie entfalten dann ihre Bedeutung zur vollen Größe im Kopf des Lesers. Und: Bichsel ist ein Mann.

Die andere Geschichte, besser gesagt Geschichten

¹ sind von Yeşim Eyüboğlu. Sie erschienen im Jahre 2001. Eyüboğlu ist „Türkin“ und schreibt in türkischer Sprache, ausholend, reichhaltig beschreibend – die Bilder breiten die Aussage vor dem Leser aus und konzentrieren sie dadurch in seinem Kopf auf den „springenden Punkt“. Und: Eyüboğlu ist eine Frau.

Zu fragen ist natürlich auch nach dem Leser – hauptsächlich danach: ist er ein Mann oder eine Frau? – Denn nach den Lehren der Kommunikationswissenschaft, der Psychologie und sogar der neueren Physik ist ein „Versuch – ein Experiment“ – und das Ergebnis daraus“ immer auch abhängig von den Rahmenbedingungen des Versuchs und natürlich auch vom Experimentator und seiner speziellen Perspektive. Beginnen wir nun also mit unserem „Versuch“, die drei Geschichten – „San Salvador“ von Peter Bichsel und „Der Mann der sein Geheimnis verrät/ Der Mann, der nicht weiß, was er tun soll“ von Yeşim Eyüboğlu – zu vergleichen. Wir werden sehen, zu welchen Ergebnissen das führen wird, und ob und wie die „Rahmenbedingungen die Perspektive der LeserIn“ für das Ergebnis wichtig sind.

Bichsel stellt uns „Paul“ und dessen Lebenssituation anhand der Beschreibung eines Abends vor. Paul verbringt den Abend allein zuhause; seine Frau Hildegard ist weggegangen zur Kirchenchorprobe. Sie wird um halb zehn wiederkommen. Er ist unschlüssig, wie er den Abend verbringen soll, eher lustlos lässt er die Zeit verstreichen – zu einer Unternehmung ist es zu spät. Er probiert seine neue Füllfeder aus, indem er schreibt, was ihm in den Sinn kommt; seine Gedanken schweifen ab. Wie zufällig notiert er dabei Sätze, die seine Sehnsüchte ausdrücken. Er überlegt beim Lesen seiner Sätze, und wahrscheinlich wird ihm gar nicht so recht bewusst, dass er überlegt, wie es wäre, wenn er jetzt einfach nach Südamerika ginge. In diesen Überlegungen klingt so etwas an wie eine Sehnsucht nach Erlösung aus seiner Lebenssituation, deren Bild sich in „Hildegard“ verdichtet. Dann ist Hildegard zurück, und alles ist wie immer. Sie streicht sich ihre Haare aus dem Gesicht, wie immer.

In dieser kurzen Geschichte zeigt uns Bichsel mit ein paar wohlgesetzten Sätzen folgende Lage: Paul, der Held, ist unzufrieden mit seinem Leben: „Mir ist es hier zu kalt“ (Bichsel, -34), schreibt er mit seiner „neuen Füllfeder“. Sein Leben: das ist: „Eltern“ haben und eine „Adresse“ – sie wohnen dort und er hier. Hier hat er „Zeitungen auf dem Tisch“ mit den „Kinoinserten“ seiner Stadt, seinen „Aschenbecher – er schiebt ihn beiseite-“, sein Radio“

¹ Die beiden Geschichten sind im Erzählungsband Cinnet Misafirleri von Yeşim Eyüboğlu

mit der üblichen Musik, sein Stammlokal den „Löwen“, seine „Kinderschlafen sie?“ und seine Frau „Hildegard“, die er – rein aeusserlich!- genau kennt. Überhaupt: sein Leben, seine Lebensordnung scheint verkörpert in dieser seiner Ehefrau Hildegard. Sie erscheint dem Leser in knappen Zügen treffend charakterisiert. „Alles“, was der Leser wissen muss, um Paul und seine Unzufriedenheit, seine „Entfremdung“ zu verstehen, ist in dieser Beschreibung der Frau, wie Paul sie sieht, gesagt: Wie sie ihre Haare aus dem Gesicht streicht und ihren Mantel aufknöpft; dass sie zur Kirchenchorprobe gegangen ist und pünktlich wiederkommen wird; wie sie reagieren würde, wenn er nicht mehr da wäre, und sie seinen Zettel fände, auf dem er schreibt, dass er nach Südamerika gegangen sei. Aber nicht wie eine das Leben ermöglichende Ordnung tritt Hildegard auf für Paul, nein - sie tritt vor sein inneres Auge als das Leben einschränkend. Die Ordnung, die sie für Paul vertritt, lässt Paul frieren und Sehnsucht nach Wärme empfinden. Paul ist unzufrieden mit diesem seinen Leben.

Vielleicht weiß er es selbst noch nicht, während er die Sätze schreibt „*Mir ist es hier zu kalt*“ (Bichsel, -34) und dann: „*ich gehe nach Südamerika*“ (Bichsel, -5), vielleicht weiß er selbst es auch noch nicht, als Hildegard nach Hause kommt. Aber der Leser weiß es, weil Bichsel die wenigen Einzelheiten des Ablaufs des Abends und die Gedanken Pauls so beschreibt, dass der Leser die erwähnte Kälte in den Worten spüren kann. Mit seiner neuen Füllfeder hat er aber bereits „das mütterliche Ganze“, die Ordnung angegriffen: die Unzufriedenheit hat sein Bewusstsein fast erreicht. Am Ende der Geschichte – und sie ist nur eine Seite lang – kann der Leser erkennen und nachempfinden, in welcher Lage sich Paul befindet: ein Mann, dem „seine“ Welt kalt und fremd geworden ist und der „versuchsweise“ über „Ausbruch“ nachsinnt. Und der Leser wendet den Blick von der letzten Zeile der Geschichte zurück zur Überschrift und versteht jetzt: Da sehnt sich einer nach Erlösung (Salvador = Erlöser).

Leser, wie Leserin verstehen diesen Mann. Denn authentisch (wir erinnern uns: Bichsel ist ein MANN) ist hier beschrieben, wie sich so mancher MANN fühlt, und welche „Erlösungsphantasie“ ihm angesichts seiner „kalten Lebenslage“ einfällt: diese Ordnung hinter sich lassen, einfach weggehen dorthin, wo es warm ist: nach Südamerika. Was Hildegard tun wird, ist nicht von Belang. Sie ist das „Feindbild“ und wird „hinter sich gelassen“ bei der Erlösung.

Sie würde sowieso handeln, wie sie immer handelt: sie würde „erschrecken, die Hemden im Kasten zählen, im >Löwen< anrufen, mehrmals die Haare aus dem Gesicht streichen, mit dem Ringfinger der linken Hand beidseitig

der Schläfe entlang fahren, dann den Mantel aufknöpfen. „So“ ist sie Teil der bestehenden Ordnung und wird mit dieser hinter sich gelassen. Der Leser fragt sich am Ende: was wird Paul eines Tages tun? Denn fürs Erste bleibt alles noch beim Alten: ‚Saß da‘

Eyüboğlu macht uns bekannt mit „*der(m) Mann, der sein Geheimnis verrät und der nicht weiß, was er machen soll*“. Er hat keinen Namen, aber in beiden Geschichten spricht er uns direkt an in der Ich – Form:

„Ich hasse nicht diesen oder jenen, sondern nur die Frau, die ständig unter dem Vorwand, mein Zimmer aufzuräumen, meine Papiere verlegt.“ (Eyüboğlu, -13)

„Ich wusste, was ich machen sollte. Ich war ein Mann und sofort...“ (Eyüboğlu, -117)

Dieser Mann ohne Namen entfaltet selbst, in zwei Anläufen, seine Lebenssituation mit seiner Lebensgefährtin. Er beschreibt seinen furchtbaren Hass auf sie, und auch auf sich selbst. Im ersten Anlauf spricht er direkt ohne Umschweife und sehr heftig diesen Hass aus.

Er scheint einen hohen Grad an Entfremdung zu seiner Situation erreicht zu haben, denn er leugnet mit dramatischer Rhetorik, dass die Frau, die die Teegläser im Buffet sortiert, die ihn morgens verabschiedet, und die das süße kleine Mädchen zuhause „seine“ Tochter nennt, seine Lebensgefährtin sei.

„Ich fragte meine Mutter.

„Mutter“, sagte ich.

„Wer ist diese Frau?“

Sie hat geantwortet, dass sie meine Lebensgefährtin sei. Und das süße kleine Mädchen zu Hause sollte meine Tochter sein!“ (Eyüboğlu, -14)

Zwiespältig wünscht er sich Katastrophen, die diese Frau, mit der er schläft, aufwecken sollen. Er wünscht sich von Herzen, eine Grobheit zu begehen und sich selbst endlich zu verraten, sodass er sich nicht mehr als Feigling fühlen muss, denn er hält sich für einen feigen Mann.

„Ich wünsche mir von Herzen, eine Grobheit zu begehen, indem ich das Geheimnis, das ich sogar vor mir selbst verstecke, verrate. (...) Ich wünsche mir auch von Herzen, dass diese Frau vor Schreck ohnmächtig wird.“ (Eyüboğlu, -14)

Im zweiten Anlauf entfaltet der Mann sein Geheimnis, das er verraten will, breiter und blickt tiefer in sich hinein: Er beschreibt die Nacht, in der ihm seine Entfremdung qualvoll bewusst wird, und auch seine Mutter kann ihm

nicht weiterhelfen: die Frau in seiner Wohnung, vor seinem Fernseher, mit dem Maiskolben in der Hand; sei seine Lebensgefährtin, sagt sie; aber er will es nicht glauben.

„Sie (MUTTER) antwortete, dass sie meine Lebensgefährtin sei. Dass das süße kleine Mädchen zu Hause auch mein Kind sei. Aber ich glaube das nicht! Diese Frau ist nicht meine Lebensgefährtin!..“ (Eyüpoğlu, -118-119)

Er erinnert sich einer anderen Frau: Feride - sie ist nicht „irgendjemand“; aber er hat sie aus Stolz verlassen, „weil er ein Mann ist“. Denn beim letzten Zusammensein mit ihr nannte Feride ihn einen Feigling; deshalb musste er gehen, er ist eben ein Mann. Sie hielt ihn nicht zurück.

„Ich band mir abwartend, ganz langsam die Schnürriemen zu, um ihr zu ermöglichen, sich zu entschuldigen. Sie (FERIDE) entschuldigte sich nicht.“ (Eyüpoğlu, -120)

Während er so über sein Verhältnis zu Feride nachsinnt, wird ihm erneut sein heftiger Hass gegen seine Lebensgefährtin und seine Situation bewusst. Er steigert sich in sein Empfinden hinein und erinnert sich dabei eines Traumes, der seinen Hass bestätigt und unterstreicht.

„Selbst wenn ich sie nicht geküsst habe, habe ich wahrscheinlich irgendwie darauf reagiert. Am nächsten Morgen war einer von diesen Flecken in meiner Unterhose. Gott verdamme mich! Wie habe ich das tun können! „ (Eyüpoğlu, -122)

In seinen Phantasien schwankt er hin und her zwischen seiner Sehnsucht nach Feride, die so anders ist und selbst seine Träume spürte, die er aber verlassen musste, und seinem Hass auf die Frau in seiner Wohnung, in seinem Schlafzimmer. Er stellt sich vor, die Frau in seinem Bett, mit Gewalt aufzuwecken, alles „zum Fenster hinauszuerwerfen, Feride aber wiederzugewinnen. Im Laufe dieses seines erschütternd schonungslosen Selbstgespräches wird ihm klar, dass er wirklich ein Feigling war - aber keiner mehr sein möchte.

Auch Eyüboğlu zeigt dem Leser im Mann, der sein Geheimnis verrät, einen Mann, der unzufrieden ist mit seiner Situation. Er lässt uns nicht lange im Unklaren; gleich im ersten Satz, im ersten Anlauf der Geschichte, teilt er uns mit, dass er „die Frau hasst, die ständig unter dem Vorwand, sein Zimmer aufzuräumen, seine Papiere verlegt“, die, von der seine Mutter sagt, sie sei seine Lebensgefährtin.

Der Mann mit dem Geheimnis fährt schwere Geschütze auf gegen die verhasste Frau, von der er gar nicht glauben will, dass sie seine Lebensgefährtin ist. Gleichwohl schläft sie in seinem Schlafzimmer. Genau dort wünscht er ihr ein „schreckliches“ Erwachen. Verschiedene, unverhohlenen aggressive, deutlich sexuell gefärbte (Gewalt-) Phantasien machen deutlich, wie sehr er hasst: „alle Steine der Gehwege“ sollen sie

beide im Bett erdrücken, „Straßenkatzen“ sich versammeln, während er mit ihr schläft; alle „Huren der Welt“ sollen sich „mit allen männlichen Geschlechtsorganen, die sie sich haben reinstecken lassen“, in der Küche versammeln, um „im Kaffeesatz zu lesen“; „alle Revolutionäre der Welt sollen mit allen Schlagstöcken, die man in ihre Ärsche gesteckt hat, hereinkommen“; „alle bettelnden Kinder der Welt“ sollen im Schlafzimmer mit den erbettelten Münzen Lärm machen (Eyüboğlu, -14 ve 15). Er wünscht sich, dass diese Frau wach werden soll, dass sie sieht, wer er wirklich ist, und er sich nicht mehr verstecken muss mit seinem Geheimnis, denn er weiß: „verdammt.....dieser Schlüssel passt nicht in dieses Schloss!“ (Eyüpoğlu, -14).

Er weiß auch, dass er bis jetzt feige war. Mit dieser Erkenntnis rollt er die ganze Geschichte seines Hasses von Neuem auf, und beginnt wieder mit einem Satz, der den Kern der Sache trifft, auch wenn das ihm selbst und mit ihm dem Leser, erst nach einer langen Weile klar wird: „Ich wusste, was ich machen sollte. Ich war ein Mann und sofort.....“ (Eyüpoğlu, -117). Nachdem er nämlich genau den Zeitpunkt erinnert, da ihm seine „Fremdheit“ in der eigenen Wohnung bewusst wurde, „in dieser Ungewitternacht“, in der ihm auch seine Mutter keine Hilfe mehr geben konnte, denkt er zurück an eine Frau - Feride - , die er einst verlassen hat, weil sie ihn „Feigling“ nannte.

Feride nannte ihn Feigling, als er ihr, die er zu seiner „Entspannung ab und zu besuchte, erzählte, „er sei ein Mensch voller Utopien“ (Eyüpoğlu, -119). Sie bewunderte ihn nicht; sie sah ihn „nackt“, und er fühlte sich erniedrigt...er ist „ein Mann und sofort musste er gehen“. Sie hielt ihn nicht zurück, obwohl er „alle Hindernisse beseitigt hatte, die ihr im Weg stehen konnten“, ihn zurückzurufen.

Jetzt aber, da er sich seiner befremdlichen Lage bewusst wird, ruft sie ihn: Die Erinnerung an sie taucht auf, als ihm klar wird, in welche Sackgasse er geraten ist. Ein Traum, den er hatte, beschreibt seine Sackgasse: in seinem Schlafzimmer, neben dem Bett, in dem er schläft mit „der Frau, die seine Lebensgefährtin sein soll“, töten Männer in langen Mänteln junge Füchse - brutal und eiskalt. Die Frau scheint diese Männer zu befehlen. Auch sie eiskalt, legt Wert auf Sauberkeit und, als sie die brutalen Männer aus ihrem Gesichtskreis verbannt hat“ (macht das draußen!) geht sie zur gewohnten Ordnung über.

Feride, erinnert er sich -er „sieht auf einmal, dass er nichts vergessen hat“ - war „anders“; „Es schien, als ob sie alles spürte, sogar seine Träume“ (Eyüpoğlu, -122).

Mit ebenso großer Zärtlichkeit, wie die Brutalität groß ist in seinen Hassphantasien, malt er sich aus, wie er Feride wiedergewinnen könnte. Er

weiß nicht so recht, was Zärtlichkeit ist: Blumen oder ein schöner Brief oder irgendetwas anderes? Seine Überlegungen gipfeln im Bild eines kleinen Käzchens, das er Feride, die in ihrer Kindheit unter dem Verlust eines Käzchens sehr gelitten hat, bringen könnte. In diesem Bild zeigt sich, dass er etwas zu begreifen scheint; aber noch ist er unsicher: „Würde sie ihn hereinlassen“? Er weiß, Feride „ist nicht zu beeindrucken“, das hat er erfahren, als sie sich „nicht entschuldigte“ dafür, dass sie ihn „Feigling“ nannte; aber: „wieso tat er das eigentlich >alles< nicht?“ Wieso hat er nicht den Mut, zu ihr zu gehen, und seine Zärtlichkeit und Verletzlichkeit zu zeigen?

Noch nicht! Denn spätestens jetzt wird ihm und mit ihm dem Leser klar, was Feride mit „Feigheit“ gemeint haben könnte: etwa seinen egozentrischen Stolz?

Es wird klar, welches „El Salvador“ der Mann mit dem Geheimnis hat; was er tun könnte, um aus seiner Sackgasse herauszufinden: er muss Feride rufen! Und er muss zeigen, dass er sie verstanden hat: sie, die „Katzen weinen hört“.

Bevor er sie aber rufen kann, muss er „aufräumen in seiner Wohnung“, in seinem Leben.

In einer furiosen Befreiungsphantasie zerstört er die „Ordnungen der Mütter und Lebensgefährtinnen, der Sauberkeit und der bürgerlichen Wohl- anständigkeit“: Steine, Huren, Revolutionäre, bettelnde Kinder sollen sich versammeln und ohrenbetäubenden, fürchterlichen Krach machen, dass diese Frau und alle Nachbarn, die Hunde und die Polizei aufwachen, in Aufruhr geraten; er wird „schreien, Maiskolben, Bücher und Schlagstöcke, Gardinen und saubere Teppiche zum Fenster hinauswerfen, und er wird Bastarde, Penner, Füchse, Revolutionäre, Katzen, Huren Zuhälter, alle, alle versammeln und sich um sie kümmern“.

Daran soll Feride sehen, dass ER verstanden hat, was Mut ist. Eher trotzig gegenüber sich selbst fasst er zusammen: „Dann soll Feride mal sehen, wer eigentlich der Feigling ist“. Er denkt nun „Dinge, von denen er nie gedacht hätte, dass sie ihm in den Kopf kommen“: zu Feride gehen und an ihre Tür schlagen, zum Beispiel - „Schau mal, wer gekommen ist.....Der Feigling ist gekommen....“ könnte er nun ganz mutig sagen. „Würde sie ihn hereinlassen?“

Kehrt der Leser nun nach genauerer Betrachtung der „Grundsubstanzen“, die wegen ihrer „Beschaffenheit“ zum Experiment anregten, zur Versuchsanordnung zurück, gilt es, noch einmal die Rahmenbedingungen ins Auge zu fassen.

Bichsel, ein Mann, blickt mit der Distanz des Erzählers auf seinen Helden Paul. Auch Paul ist ein Mann. Dagegen schlüpft Eyüboğlu, eine Frau, selbst in die Rolle des Helden und erzählt in der Ich-Form. Der Held ist, wie bei Bichsel, ein Mann.

Beide Geschichten thematisieren die Entfremdung eines Mannes von seiner Lebenssituation, verkörpert in der Partnerin. Beide Männer entwickeln eine Erlösungsphantasie.

Bei Bichsel begreift man genau und eindeutig, worum es geht. Er erzählt das Ganze, wie oben schon angesprochen, knapp und verhalten; das Karge der Schilderung regt die Phantasie und die Assoziationen an. Was Paul durchmacht, klingt vertraut; man glaubt Paul und sein Leben zu kennen. Der Held Paul ist „authentisch“, weil hier von einem Mann geschildert wird, wie es einem Mann geht. Klar und eindeutig zeigt der Text, dass Paul, DEM MANN, „etwas nicht passt“; dass tief in ihm der Wunsch nach Veränderung schlummert. Die Partnerin ist Teil seines Unbehagens.

So weit - so gut. Fragen wie diese: Könnte Paul auch eine Frau sein? oder: Wollte der Autor noch etwas anderes als einen frustrierten Mann vorstellen? oder: Wie geht es Hildegard?, erübrigen sich. Sie stellen sich ganz einfach nicht, weil der Text eindeutig ist.

Bei Eyüboğlu ist nicht so leicht zu sagen, worum es eigentlich geht. Auf den ersten Blick handelt es sich ja um das gleiche Thema. Ein Mann lässt sich aus über seine ihm unerträgliche Situation mit seiner Partnerin; er nimmt kein Blatt vor den Mund beim Beschreiben seines Hasses. Weitschweifig lässt Eyüboğlu ihren Helden das Thema einkreisen, um es letztendlich dadurch heraus zu kristallisieren. Aber worauf eigentlich? Denn auf den zweiten Blick handelt es sich in dieser Geschichte vielleicht um etwas völlig anderes.

Da ist zum einen die Frage nach der „Authentizität“ des Helden: ist das einfach die Beschreibung eines an einer Frau leidenden Mannes, oder ist (sind) der Held und seine innere Entwicklung weibliche Wunschvorstellung(en)? Denn der Autor der Geschichte ist ja eine Frau, ihr männlicher Held erzählt in Ich-Form.

Und da ist dann zum anderen die innere Entwicklung des Helden selbst: sie vollzieht sich in der Spannung zwischen zwei Frauen, weg von seiner verhassten Lebensgefährtin, die hier, ähnlich wie Hildegard bei Bichsel, die bestehende Ordnung verkörpert, wie die Mütter vor ihr und die Töchter (vielleicht) nach ihr, hin zu einer Frau, die „anders“ ist (als die Mütter) und ihm selbst deshalb „Anders-sein“ ermöglichen kann, ihm (und vielleicht dem „süßen, kleinen Mädchen“, das seine Tochter ist?)

Dass sich diese Fragen stellen, legt den Schluss nahe, dass es in der Geschichte von E. nicht nur einfach um die Geschichte eines unzufriedenen, entfremdeten Mannes mit Erlösungsphantasien geht, einfühlsam beschrieben wie bei Bichsel. Worum könnte es dann „noch“ oder „eigentlich“ gehen?

Dass hier die Autorin in die Rolle eines Mannes schlüpft, der radikal über seine Situation reflektiert, ermöglicht ihr, dem Leser vorzuführen, wie sich „Frau“ einen „Mann“ vorstellt: nämlich sich klar werdend über seine Gefühle, und wie er sie lebt, und sich schließlich für die „richtige Frau“ entscheidend. Diese innere Entwicklung hin zur „richtigen“ Frau ist wünschenswert – der Held lässt es uns nachvollziehen, indem er uns seinen Seelenprozess erleben lässt.

Die „richtige Frau“ ist die, die „anders“ ist – anders als Mutter und Lebensgefährtin, die „die Gläser sortieren und die Teppiche reinigen“, die die „Lebens-Ordnungen“ stabilisieren und so die „Machtverhältnisse“ zwischen Mann und Frau festschreiben. Die Machtverhältnisse werden, wie der Text dem Leser vorführt, hauptsächlich „im Bett“ entschieden.

Der Mann mit dem Geheimnis wünscht der Frau, die seine Mutter als seine Lebensgefährtin bezeichnet, Katastrophen, während er mit ihr „schläft“. Seine Wutphantasien unter erheblichem Gewaltpotential spielen sich hauptsächlich im Schlafzimmer ab, nehmen direkt Bezug auf Sexualität und bedienen sich unverhüllt-verhüllend einer sexuellen Symbolik.

„Huren und Zuhälter“ sollen sich versammeln, „während er mit dieser Frau schläft“; stromgeladene Stöcke und Maiskolben – beides Phallussymbole – und junge Füchse, die in einschlägigen Traumdeutungslehren die männliche Lust symbolisieren, umschreiben das Verhältnis zwischen Mann und Frau in den herkömmlichen patriarchalischen Strukturen: die Frau erfüllt die (sexuellen) Bedürfnisse des Mannes und behält so ihre Macht über die Verhältnisse, bzw. den Mann. Der Mann mit seinem Geheimnis ist im Schlafzimmer und der Wohnung gefangen – SIE „hält ihn durch das Schließen der Vorhänge von den Straßen fern“; sie ist ihm „Lebensgefährtin“ in dieser Art Leben: sie kocht den Mais, der mit seinem „Geruch die ganze Wohnung erfüllt“; sie „führt – in alter Gewohnheit – den Maiskolben zum Mund“ und befiehlt im Traum „die Männer in den langen Mänteln, die säckeweise die jungen Füchse töten, indem sie ihnen elektrisch geladene Stäbe in das Maul stecken, damit die Felle nicht leiden“, schafft aber auch die Ordnung und Sauberkeit, die diese „schreiende“ Brutalität (die Füchse schreien wie weinende kleine Kinder) wieder verdeckt. Der Mann lässt sich

zualledem immer wieder auf die gewohnte Weise verführen, weil es eben der „Ordnung“ entspricht, und auch seinen Vorstellungen entgegenkommt.

Die Mütter handelten so (und die Väter!), die Gefährtinnen handeln so, und die „süßen, kleinen Töchter“ werden wieder so handeln.

Doch da taucht in diesem Mann die Frage auf: „Gott verdamme mich! Wie habe ich das tun können?“ Vielleicht hat er das „süße kleine Mädchen“, das seine Tochter sein soll, plötzlich wahrgenommen und sich dabei erinnert an sein Zusammensein – „früher“ – mit einer Frau – sie hieß Feride, bei der „er sich ab und zu entspannte“ Sie erzählte ihm aus ihrer Kindheit, da sie selbst ein süßes kleines Mädchen war...

Er hat jedenfalls begonnen, die Frau zu hassen, die seine Lebensgefährtin sein soll, und mit ihr seine ganze Situation. Dieses Unbehagen ist noch sein Geheimnis, aber es drängt heftig auf eine Veränderung. Und Feride zeigt, wie er sich verändern will. Denn Feride ist „anders“, sie passt nicht in die „Ordnung“ der Mütter (ihre eigene Mutter ‚entsorgt‘ kurzerhand ihre kleine Katze, weil diese die Teppiche verreckt). Ganz im Gegensatz zu dieser Ordnung nämlich nannte sie ihn „Feigling“, als er von ihr Bewunderung erwartete für seine „Utopien“. Man erfährt nichts über seine Utopien – für Feride sind sie der Grund, „ihren Kopf von seiner Schulter zurückzuziehen und von ihm abzurücken“. „Damals musste er sofort gehen, er war ein Mann“; jetzt aber, da er begonnen hat die Frau zu hassen, die sein Leben teilt, erinnert er sich Ferides. Und über seine letzte Begegnung mit ihr hinaus erinnert er sich, wie sie war: „sie glich ja einer Katze“, so einer Katze, wie sie eine in ihrer Kindheit hatte, die von ihrer Mutter dann „an einem fernen Ort“ ausgesetzt wurde. Mit dem Bild Ferides und ihres verletzlichen Kätzchens – die Katze ist in der Traumdeutung Bild für die weibliche Sexualität – taucht in dem Mann eine Ahnung davon auf, was Zärtlichkeit bedeuten könnte in einem umfassenden Sinn. „Je mehr er zu sich kommt, desto mehr denkt er an andere Dinge. Andere Dinge, von denen er nie gedacht hätte, dass sie ihm in den Kopf kommen“. Es fallen ihm zahlreiche liebevolle Gesten ein, die Ferides Herz bewegen könnten, ihn zu rufen – aber Gesten, die ihm als Schwäche ausgelegt werden könnten: „normalerweise tat er solche Dinge nicht. Und wieso tat er sie nicht?“

Ja – wieso tat er sie nicht? Je mehr er sich der Antwort auf diese Frage nähert, desto klarer wird ihm, dass er wirklich – bis jetzt jedenfalls – ein Feigling war. Mut bestünde nun darin, das Geheimnis sich selbst zu verraten, dafür zu sorgen, dass ab jetzt „den jungen Füchsen kein Haar mehr gekrümmt wird“, darin, sich zu kümmern um „Füchse, Revolutionäre, Katzen, Huren, Bastarde, Zuhälter, alle, alle...“, darin, die „sauberen

Teppiche und die Gardinen und sich selbst zum Fenster hinauszustürzen. Mut bestünde darin, „das Kätzchen zu Feride zurückzubringen“. „Würde sie ihn hereinlassen?“

Mut bestünde darin – und ER weiß es und der Leser weiß es auch, denn SEINE Gedanken lassen daran keinen Zweifel – , einfach seinem Herzen zu folgen und zu gestehen: „der Feigling ist gekommen“. Was auch geschehen würde, damit wäre er zu sich selbst gekommen, und darin bestünde seine Erlösung.

Nach all diesen Überlegungen zur Geschichte Eyüboğlus könnte LeserIn wagen zu sagen, dass diese Geschichte erheblich mehr beinhaltet als die Darstellung eines „entfremdeten, unzufriedenen Mannes“, bei der Bichsel in seiner Geschichte bleibt.

Sie zeigt exemplarisch, wie „Frau, die anders ist“ – eine, die von den patriarchalischen Ordnungen abrückt, die ihr gleichzeitig Unterwürfigkeit abfordern und despotische Macht zuteilen – sich einen „Mann, der anders wird“ vorstellt.

Das wäre dann Erlösung für beide – nicht nur für ihn. Es wäre auch Erlösung für die Lebensgefährtin, denn letztlich sind sie und Feride zwei Seiten derselben Medaille. Und *das* wäre eine Perspektive für das „süße kleine Mädchen“, ...für alle Töchter der patriarchalischen Ordnungen.

Werke

Bichsel, Peter: **Eigentlich möchte Frau Blum den Milchmann kennenlernen**, Suhrkamp-Verlag Frankfurt 1992, S.34-35

EYÜBOĞLU, Yeşim: **Cinnet Misafirleri**, Can Yayınları, İstanbul, 2002

Zweigs Europavisionen

Yrd. Doç. Dr. Leyla Coşan
Marmara Üniversitesi

Stefan Zweig¹ war schon in seiner Gymnasialzeit ein Verehrer von Kultur. Er liebte nicht nur die Theaterwelt Wiens, sondern kannte auch alle jungen Dichter, wie Hofmannsthal, Rilke, Schnitzler und Stefan George und schrieb mit 17 bereits seine ersten Gedichte, die er in Zeitschriften veröffentlichte. In den folgenden Jahrzehnten entwickelte er eine aussergewöhnliche Reiselust. "Er war allmählich in allen Städten Europas zu Hause" (Lévy 1998: 191). Seine Freundschaften in ganz Europa, um nur einige zu nennen Romain Rolland, Arturo Toscanini, Richard Strauss, G. Hauptmann, H. Hesse u.s.w., bezeugen ein europäisches Geistesleben und eine europäische Gesinnung. Vor allem während seines Aufenthaltes in der Schweiz lernte er Menschen kennen, die für den Frieden und ein "Vereintes Europa" plädierten. Sein Haus auf dem Kapuzinerberg wurde von Künstlern, Gelehrten und Politikern aus aller Welt besucht, weshalb es auch schliesslich den Namen "Villa Europa" erhielt. Nach dem ersten Weltkrieg setzte sich Zweig mehr denn je für eine Europäische Einheit ein, indem er in seiner Baumeister-Reihe, bedeutende Persönlichkeiten verschiedener Nationalitäten seinen Lesern vorstellte². Bis zur Machtübernahme der Nationalsozialisten verkannte er allerdings die Gefahr, die von dieser Partei ausging, und blieb in seinen politischen Stellungnahmen ziemlich naiv, was sich jedoch sehr schnell verändern sollte. Kaum aus dieser Naivität erwacht, kämpfte er mit seiner Feder gegen alles was den europäischen Geist unterdrücken und die europäische Kultur vernichten würde. Mit der Zerstörung Europas, mit der Entwertung aller Werte, die ihm heilig waren, wurde auch er tödlich

¹ Stefan Zweig kam am 28 November 1881 als zweiter Sohn einer wohlhabenden jüdischen Familie auf die Welt. Sein Vater Moritz Zweig, ein Textilfabrikant war durch seinen unermüdlichen Einsatz zum Großbürgertum aufgestiegen, sprach fließend Englisch und Französisch. Seine Mutter Ida Brettauer entstammte einer kultivierten und angesehenen Familie. Stefan und sein zwei Jahre älterer Bruder Alfred wuchsen in einer "Welt der Sicherheit", ohne Geldsorgen auf. Zweigs Jugend fiel in eine relativ friedliche Zeit in Europa, die vom allgemeinen Aufschwung in Handel und Industrie geprägt war. Zweig selbst musste aber den ersten und zweiten Weltkrieg miterleben, ehe er am 23 Februar 1942 Selbstmord begann.

² Stefan Zweig: *Drei Meister* (1920) Balzac, Dickens, Dostojewski; *Der Kampf mit dem Dämon* (1925). Nietzsche, Hölderlin, Kleist. *Drei Dichter ihres Lebens* (1928). Casanova, Stendhal, Tolstoi.

getroffen. Als Vertriebener verbrachte er seine letzten Jahre fern von seinem einst so geliebten Europa.

"Die Erfahrung eines großen Krieges wird im Verlauf der Geschichte die Schriftsteller immer wieder zum Schreiben von Europa-Essays als Friedensschriften provozieren" (Lützeler 1997: 27). Stefan Zweig war also keineswegs der erste der sich mit der Thematik der europäischen Identität und Einheit auseinandersetzte.

Bereits im Jahre 1638 veröffentlichte Herzog von Sully seine Ideen über die Pazifizierung und Einheit Europas. 1713 knüpfte der Abbé de Saint-Pierre an die Vorstellungen des Herzogs von Sully an. Neben der innereuropäischen Pazifizierung war ein gemeineuropäisches militärisches Bündnis ein wichtiger Aspekt, der hervorgehoben wurde. Das 18. Jahrhundert brachte zahlreiche Friedensschriften hervor: Kant, F. Schlegel, Fichte und Görres setzten sich in ihren Schriften mit der Friedensthematik auseinander. Jedoch fehlte diesen deutschen Dichtern die Vision von europäischer Einheit. Nur Novalis stellte in seiner Rede "Die Christenheit oder Europa", die Vision der kulturellen Einheit Europas, die er im Christentum verankert sah, in den Mittelpunkt. "Nur die Religion kann Europa wieder aufwecken und die Völker sichern" (Lützeler 1994: 43). Novalis verherrlichte das Mittelalter als Hort des christlichen Glaubens und Ausgangspunkt der europäischen Kultur. Im Gegensatz zum christlich gesinnten Novalis stand der unchristliche Politiker Napoleon, der in seiner Biographie (1823) seine Utopie vom vereinigten Europa verschriftlichte. Napoleons Ideal bezieht sich auf die Pazifizierung und Einheit Europas, nachdem der Kontinent erst einmal vereint ist, "nur Rußland sei noch zu besiegen gewesen". (Lützeler 1997: 31) Napoleon rechtfertigte nachträglich seinen Krieg mit der Propaganda, von "politischer, militärischer, wirtschaftlicher und monetärer europäischer Einheit" und wird somit ein radikaler Vertreter der "politischen Europa-Idee" (Lützeler 1997: 38). Diese beiden Persönlichkeiten, Novalis und Napoleon, prägten nachhaltig auch die folgenden Europa-Schriften. Man schrieb entweder im Sinne von Novalis oder im Sinne von Napoleon. Schlegel, Heinrich Heine und Nietzsche waren entschiedene Novalis-Gegner. Vor allem Nietzsche erhebt schwere Vorwürfe gegen das Christentum und somit auch gegen die Idee, des unter dem Christentum vereinten Europas. Auch die Schriftsteller des 19. Jahrhunderts ließen sich von Novalis oder von Napoleon inspirieren.

Erst mit der Machtergreifung Hitlers verfassten prominente Autoren wie Thomas und Heinrich Mann, Stefan Zweig u.a. Werke, die dem Fanatismus ihrer Zeit entgegen stehen sollten. Die Erfahrungen des ersten und vor allem

des zweiten Weltkrieges waren für Stefan Zweig und seine Zeitgenossen der eigentliche Anstoß für die Entstehung der Europa-Schriften und Romane. Ihre Romane oder romanhaften Biographien strebten einem neuen Humanismus, einer Pazifizierung und einer Verständigung innerhalb Europas entgegen. Nach der Gefährdung der nationalen Identität durch den Nationalsozialismus durch Verbot und Verfolgung rückte die europäische Identität in den Mittelpunkt und nahm eine geradezu zentrale Stellung ein. Die verlorene nationale Identität wurde durch eine Europäische ersetzt. Stefan Zweig, der geborene Europäer in jeglicher Hinsicht plädierte, wo er nur konnte, für die Etablierung eines europäischen Bewusstseins. In seinem Aufsatz *Das Wien von Gestern* beschreibt er Wien als das einstige Idealbild europäischer Kultur und Gesinnung, denn "nie ist Wien eine Stadt oder die Hauptstadt eines nationalen Deutschland gewesen. Es war Hauptstadt eines Weltreiches", "ein übernationales Reich, ein heiliges römisches Reich" und nicht etwa eine Weltherrschaft des Germanentums" und all die Kaiser dieses Reiches "dachten, planten, sprachen kosmopolitisch" (Zweig 1946: 131). Und auch die Wiener Kultur verehrte Zweig als eine Kosmopolitische: "Die wienerische Kultur war keine erobernde Kultur", "Gegensätze zu mischen und aus dieser ständigen Harmonisierung ein neues Element europäischer Kultur zu schaffen, das war das eigentliche Genie dieser Stadt. Darum hatte man in Wien ständig das Gefühl, Weltluft zu atmen und nicht eingesperrt zu sein in einer Sprache, einer Rasse, einer Nation, einer Idee" (ebd. 132). Zweig, der in Wien, "der zweitausend Jahre alten übernationalen Metropole aufwuchs, musste die Stadt verlassen, "ehe sie degradiert wurde zu einer deutschen Provinzstadt" und auch die Wahlheimat Europa verbannte ihn. (Zweig 1982: 8). Er musste mitansehen, wie der Nationalsozialismus "die europäische Kultur vergiftet" und mit dem "Dogma der Antihumanität" in die "Barbarei" zurückgeworfen hatte (Zweig 1982: 11). Diese Ereignisse erschütterten den Autor, der sich sein ganzes Leben für Humanität, Verständigung und Bildung eingesetzt hatte zwar sehr, jedoch verlor er bis zu seiner letzten Stunde nicht die Hoffnung und blieb ein unermüdlicher Verteidiger dieser Ideen.

Zweig, der gleich wie Erasmus, keinen Sinn fürs Politische und Kämpferische hatte, musste politische Aktivität erweisen und wurde, durch seine Werke, Europa- und Friedensschriften, ein leidenschaftlicher Verteidiger des Friedens und des Humanismus.

Als einer der bedeutendsten Repräsentanten des europäischen Kulturgedankens war, setzte er sich nicht nur in seinen Werken mit der Einheit

Europas auseinander, sondern auch in zahlreichen Aufsätzen³. Anhand von seinen Werken *Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam* und *Die Welt von Gestern* und zwei seiner Aufsätze *Der europäische Gedanke in seiner historischen Entwicklung*⁴ und *Die moralische Entgiftung Europas*⁵ soll das Europabild und -verständnis des Autors präzisiert werden.

Stefan Zweig war ein entschiedener Gegner des europäischen Mittelalters im Sinne von Novalis. Für ihn stellte nicht das Mittelalter eine Einheit Europas dar, sondern das Zeitalter des römischen Imperiums verdeutlichte die erste politische und geistige Einheit Europas. "Mit Rom hat zum erstenmal Europa ein ganz einheitliches Format", denn "nie war die Welt einheitlicher geordnet als in jenen Tagen" (Zweig 1983: 189). Neben der Einheit in Verwaltung, Geld- und Rechtswesen, Sitte und Wissenschaft hatte, und das hebt Zweig ganz besonders hervor, die lateinische Sprache die Vorherrschaft. So sieht Zweig im Untergang des römischen Imperiums den "Höhepunkt der europäischen Zersplitterung", einen großen Rückfall für die europäische Kultur und Zivilisation. "Mit einem Ruck sinkt die europäische Kultur tief unter den Wasserspiegel der orientalischen und chinesischen" (Zweig 1983: 191).

Die wirklich-wahrhaftige Einheit Europas sieht Zweig aber im humanistischen Zeitalter und als bedeutendsten Repräsentanten dieser Zeit nennt er Erasmus von Rotterdam (1466-1536), "den ersten bewußten Europäer", weshalb er auch seine Biographie (1934) schrieb (Zweig 1981: 9). Das Erasmus-Buch, das zugleich auch "eine verschleierte Selbstdarstellung" Zweigs ist, reflektiert nicht das Versagen einer Persönlichkeit wie Erasmus, sondern den Untergang kosmopolitisch-europäischen Denkens. (Zweig 1982: 434) Trotz der individuellen Niederlage behält Erasmus nach Zweig

³ Stefan Zweig veröffentlichte während des ersten und zweiten Weltkrieges mehrere Aufsätze, in denen er sich mit der Kriegsrealität in jeglicher Hinsicht auseinandersetzte. In der Hoffnung seine Hörer und Leser für den Frieden zu gewinnen, versuchte er, trotz Zensur, Stellung gegenüber dem Krieg zu nehmen der Europa in eine Katastrophe stürzte.

⁴ Dieser im Jahre 1932 in Florenz gehaltene Aufsatz zählt zu den bedeutendsten Europaschriften, die im Zeitalter des Nationalsozialismus veröffentlicht wurden. Zweig will in seinem Aufsatz einen kurzen Überblick über die geistige Entwicklung Europas, über die zweitausend Jahre alte Kultur vermitteln.

Am Ende des Vortrags verweist Zweig auf die Realität, dass die Idee Europa noch Jahre bzw. Jahrzehnte warten muss, ehe sie verwirklicht wird. In: Stefan Zweig: *Die schlaflose Welt. Aufsätze und Vorträge aus den Jahren 1909-1941. Gesammelte Werke in Einzelbänden.* Frankfurt/Main: Fischer, 1983, S. 185-210.

⁵ In: Stefan Zweig: *Begegnungen mit Menschen Büchern Städten.* Berlin; Frankfurt/Main: Fischer, 1956, S.223-236.

"im moralischen Sinne recht", denn seine utopischen Ideen überdauern die Zeit. (Zweig 1982: 199). Bei Erasmus erscheint "Europa als eine moralische Idee, als eine vollkommen unegoistische und geistige Forderung; mit ihm beginnt jenes heute noch nicht erfüllte Postulat der vereinigten Staaten Europas im Zeichen einer gemeinsamen Kultur" (Zweig 1981: 85-86). Die in Vergessenheit geratene lateinische Sprache erwachte seinerzeit wieder zum Leben, wurde zur Verbindungssprache geistiger Menschen Europas. Die Grenzen zwischen den Ländern konnten durch die gemeinsame Sprache überwunden werden, "eine Art des Redens, des Denkens und des Umgangs ist allen Geistigen Europas gemeinsam" (Zweig 1983: 193). Alle grossen Denker fühlen sich infolgedessen als Bürger der grossen "Gelehrtenrepublik" (Zweig 1983: 194). Über alle Grenzen und Schranken hinweg, ermöglicht die gemeinsame Sprache, erneuert ein gemeinsames europäisches Denken und Fühlen. Sie sind alle "Deputierte im unsichtbaren Parlament Europas" (Zweig 1983: 194). Er hebt zwar hervor, dass es auch vor und nach Erasmus einzelne Menschen, wie z.B. die römischen Cäsaren, Karl den Großen oder Napoleon, gegeben hätte, die die Vereinheitlichung Europas verwirklichen wollten, dies jedoch "mit dem Hammer der Gewalt", "mit Feuer und Eisen" bewirken wollten. (Zweig 1981: 85). Die Bewunderung für Erasmus liegt gerade in diesem Unterschied. Erasmus war gegen jegliche Art von Fanatismus, Intoleranz und Krieg zwischen den Konfessionen. Die einzige Waffe, die er kannte und akzeptierte war seine Feder. Erasmus der Humanist, mischte sich nicht in die alltäglichen politischen Ereignisse ein, sondern bemühte sich um den europäischen Humanismus, weit entfernt von Gewalt und Brutalität. Für Erasmus bzw. Zweig war Fanatismus der Grund aller Konflikte und Feindseligkeiten zwischen Menschen und Völkern. "Darum bekämpfte Erasmus jedweden Fanatismus, ob auf religiösem, ob auf nationalem oder weltanschaulichen Gebiete" (Zweig 1981: 10). Die Vereinheitlichung Europas konnte demnach nur durch Bildung und Humanität verwirklicht werden, niemals aber durch Fanatismus und Gewalt. Erasmus setzte sich deshalb, wie auch Zweig, sein ganzes Leben lang für Kultur, Toleranz, Bildung und europäische Einigung ein.

Mit der Reformation endete nicht nur die Renaissance, sondern auch die Herrschaft der europäischen Einheitssprache. Der europäische Gedanke geriet in Vergessenheit.

Doch das menschliche Bedürfnis nach einer Vereinigung lässt sich nach Zweig nicht auf die Dauer unterdrücken. Und als bedeutendstes Beispiel für ein europäisches Bewusstsein nennt Zweig den Dichter Goethe, der versucht "aus der Seele aller Völker zu denken" (Zweig 1983: 199). Der Gedanke der "Vereinigten Staaten Europas" als eine überpolitische Forderung wird aber

erst am Ende des 19. Jahrhunderts zu Wort gebracht. Unter den ersten Denkern nennt Zweig, Nietzsche, der für ein neues und übernationales Nationalbewusstsein, nämlich Europa, plädierte. Weitere bedeutende Persönlichkeiten, die die Idee Europa vertraten, waren nach Zweig, der belgische Dichter Emile Verhaeren und der Franzose Romain Rolland, den er das "Gewissen Europas" nannte und der grossen Einfluss auf seine Zeitgenossen übte (Zweig 1982: 237).

Im Jahre 1932 hielt Stefan Zweig den Vortrag *Die moralische Entgiftung Europas* für die Europatagung der Accademia di Roma. In diesem Vortrag setzte er sich vor allem mit der zukünftigen Lage Europas auseinander. Zweig, einer der größten Pazifisten und entschiedensten Gegner Hitlers befürchtete, dass Hitlers Partei die europäische Kultur auf dem Gewissen hatte. Zweig versuchte anhand dieses Vortrages, mitten im Krieg, die europäische Gesinnung wachzurütteln und zur Besinnung aufzurufen. Er betont zu Beginn seines Vortrages die Bedeutung Europas, indem er Europa "als einen einzigen geistigen Organismus" betrachtet, in dem zweitausend Jahre gemeinsam aufgebaute Kultur innewohnen. Dieser Organismus ist jetzt von einer Krankheit namens Nationalsozialismus befallen und Zweig setzt sich mit den Symptomen dieser Krankheit auseinander, um Europa von dieser "seelischen Verstörung" (Zweig 1956: 223) zu befreien. Unter mehreren von ihm angeführten Symptomen hebt er vor allem den latenten "kollektiven Hass" (ebd. 224) hervor, der nur gezielt und mit der Zeit abgebaut werden kann. Die Genesung Europas kann nur durch eine moralische Entgiftung erfolgen. Auch muss man nach Zweig vor Augen halten, dass eine baldige Genesung im Sinne einer "Wunderkur" (ebd. 225) nicht zu erwarten ist. Er erkennt, dass man von seiner Generation, also der Kriegsgeneration auch keine Heilung mehr erhoffen kann. Stattdessen sollte man sich auf die kommenden Generationen konzentrieren und versuchen diese von der "Hassmentalität" der vorherigen Generationen fernzuhalten. Zweig setzt seine ganze Hoffnung auf die neue Generation, die fortan auch "das Ideal Europas" verwirklichen soll. In diesem Sinne stellt er ein Programm auf, um die "ungeformte Generation" (Zweig 1956: 225) im Sinne Europas umzuformen. Dies muss vor allem im frühen Kindesalter, also bereits in der Schule beginnen, da die "Geistigkeit des werdenden Menschen" zu dem Zeitpunkt noch zart und weich, von daher auch formbar ist. Zweig fordert eine veränderte Geschichtsauffassung, die die Gemeinsamkeiten und nicht die Gegensätze der Völker Europas hervorheben soll. Neben der Heimatliebe soll gelehrt werden die Heimat Europa, darüberhinaus die ganze Menschheit zu lieben. Die eigentliche

Entgiftung Europas wäre aber erst dann möglich, wenn in allen Ländern Kulturgeschichte, statt politische oder militärische Geschichte gelehrt wird. Kriegsgeschichte ist eben nicht gleich Kulturgeschichte. Und die Geschichte der Menschheit besteht auch nicht nur aus Kriegen, sondern wird vor allem auch durch den Aufbau der Kultur, der Erfindungen und Entwicklungen auf allen Bereichen des Lebens geprägt. Während die Kriegsgeschichte den Erfolg einzelner Länder registriert, notiert die Kulturgeschichte, die Erungenschaften für alle Völker und Nationen. Kulturgeschichte hebt nicht die Feindschaften hervor, sondern die Freundschaften und Bündnisse, und die Leistungen für das Gemeinwohl (Zweig 1956: 228). Sie lehrt den "Geist zu verehren" und den Frieden als "höchste menschliche Leistung" anzuerkennen (ebd. 228). Ohne die einzelnen Nationalitäten der Europäer hervorzuheben, betont Zweig die gemeinsame Leistung in Europa, durch die alle wirtschaftlichen, alle sozialen Schwierigkeiten behoben und somit die seit zweitausend Jahren behauptete Vorherrschaft der Europäer beibehalten werden könne (ebd. 229). Kulturgeschichte ist nach Zweig aber nicht nur Vergangenheit und Historie, sondern sie kann und sollte auch durch eigene Anschauung erlebt werden. Denn nur in den Jugendjahren ist die menschliche Seele offen und lernbereit. Die Jugendlichen sollten die Möglichkeit erhalten, im schöpferischen, freundschaftlichen Sinne, und im Sinne einer gemeinsamen Arbeit, Kontakte mit Jugendlichen anderer Länder aufzuknüpfen. Deshalb sollten die Universitäten gemeinsame Vereinbarungen treffen, die es den Studenten ermöglichen, ohne Verlust eines Studiensemesters oder Studienjahres an einer auswärtigen Universität zu studieren. Das Weltbild der jungen und wissbegierigen Menschen könnte aber auch schon viel früher, z.B. in der Gymnasialzeit, erweitert werden. Durch Stipendien oder durch Schüleraustausch, in denen die Staaten beiderseitig Reise- und Rückreisekosten erstatten oder durch den Schüleraustausch zwischen den einzelnen Familien würden sich auch finanziell schwache Schüler unmittelbare Kenntnisse über die Kulturen anderer Länder aneignen können. Der darauffolgende Schritt wäre nach Zweig die Gründung einer europäischen Akademie, einer europäischen Universität, welche die "einzelnen Akademien der einzelnen Länder umfasst", eine Instanz, die jegliche "Annäherung fördert, jedes Mißverständnis verhindert" (Zweig 1956: 232). Zweig erwähnt auch, dass man solche Bestrebungen bereits versucht hatte, jedoch mussten diese aufgrund von Diplomatie und Politik scheitern. Statt zu einem überpolitischen Einverständnis zu gelangen, statt Freundschaft zu ernten, wurde das Missvertrauen nur gestärkt.

Um eine kulturelle Einheit zu schaffen, um eine Verständigung herbeizuführen, schlägt Zweig weiterhin die Gründung einer europäischen Zeitschrift oder einer Tageszeitung vor, in der die gleichen Texte in allen Sprachen Europas erscheint. Ziel dieser Zeitschrift sollte es sein, das verbindende Vertrauen innerhalb der Völker herzustellen.

Zweig plädiert in seinem Vortrag ausserdem für eine übernationale Instanz, deren Aufgabe es sein sollte, die Ehren ganzer Nationen vor Verleumdungen und Lügen zu schützen und die Berichtigung politischer Lügen innerhalb Europas herbeizuführen. Diese Instanz sollte von keiner Nation Europas abhängig sein und eine "Friedensmission" übernehmen (Zweig 1956: 235).⁶

Zweig weiss und das hebt er auch in diesem Vortrag noch einmal eindeutig hervor, dass seine Generation ein friedlich vereintes Europa nicht mehr erblicken wird, doch gibt er seine Hoffnung, sein Ideal nicht auf. Die nächste Generation soll, und das ist sein sehnlichster Wunsch, Europa "als zweite Heimat neben und über der eigenen Heimat" erleben (236).

Wir können sagen, dass Stefan Zweigs Europa Vorstellungen letztendlich das Resultat dreier verschiedener Welten sind: das antike Reich, das humanistische Reich und das kosmopolitische Österreich. Das Vermächtnis vorheriger Zeiten darf nach Zweig demnach nicht ausser Acht gelassen werden, so wie für Erasmus "kein moralischer, kein unüberbrückbarer Gegensatz zwischen Jesus und Sokrates, zwischen christlicher Lehre und antiker Weisheit" bestand, so war auch Zweig davon überzeugt, dass antike Kultur und christliche Kultur sich gegenseitig nicht ausschliessen (Zweig 1981: 12). Kulturelle Einheit, Bildung und Harmonie sollten wie im antiken und humanistischen Zeitalter zu einem vollkommenen Ganzen verwoben und zu einer harmonischen Einheit verschmolzen werden. Das letzte Beispiel einer solchen Harmonisierung und Vereinheitlichung verschiedener Kulturen sah Zweig in seiner eigenen Heimat. In dem Vielvölkerstaat Österreich, insbesondere aber Wien sah er die Verwirklichung dieser Ideale, weshalb er, wie viele Österreicher⁷ auch, das kleine Österreich als grosses Vorbild für die Einheit Europas sah. Die harmonische Existenz

⁶ Die Gründung einer solchen Instanz ist nach Zweig ziemlich einfach zu verwirklichen: sechs bis zwölf Männer von Ansehen und gutem Ruf könnten die Richtigestellung auf "autoritativer Grundlage" verlangen und somit die Ausschaltung der Lügen bewirken (Zweig 1956, 234).

⁷ In diesem Zusammenhang möchte ich auf Hugo von Hofmannsthal und Franz Werfel verweisen, die, ähnlich wie Zweig, den Vielvölkerstaat Österreich als Vorbild Europas sahen. Siehe hierzu Peter Mast: *Nationaler Gegensatz und Zusammenleben der Völker: Österreich-Ungarn im Spiegel der deutschsprachigen Literatur: Ein Modell für Europa?* Bonn: Kulturstiftung der dt. Vertriebenen, 1994.

verschiedener Sprachen und Nationalitäten nebeneinander ermöglichte die Vision einer Synthese, bzw. einer Vereinigung unterschiedlicher Elemente zu einem umfassenden, behütenden, höheren Ganzen. Somit entwickelte Zweig aus der antiken, humanistischen Weltanschauung und letztendlich aus der Idee Österreich seine Visionen vom vereinten Europa.

In einer Zeit des Massenwahns und der Massenmanipulation erleben wir Zweig als engagierten Vorkämpfer für Humanismus, Frieden und Völkerverständigung, er behauptet sich nicht nur durch die Anklage gegen den Faschismus, sondern auch durch seine konkreten Verbesserungsvorschläge für ein friedliches Europa. Unter den von Zweig im Jahre 1932 kaum denkbaren und sehr präzise formulierten Vorschlägen, die zur Verständigung und Vereinigung der Nationen Europas beitragen sollten, nimmt vor allem die Auseinandersetzung mit dem Begriff Kultur und Kulturgeschichte einen besonderen Platz ein. Denn den Fortschritt der Menschheit sieht Zweig eindeutig in der Humanisierung des Geistes und nur der humanistisch gesinnte Geist kann im weiten Sinne Versöhnung und Freundschaft, Verstehen und Verständigung verbreiten.

Die kulturelle Vereinigung der Menschheit, individuelle Freiheit, Frieden für Europa und für die ganze Welt waren seine Ideale und sein weltweiter Erfolg bezeugt, dass sein kosmopolitisch geprägter Idealismus auch ausserhalb der nationalen Grenzen aufgegriffen worden ist. Die Bedeutung des Autors liegt in seiner zeitlosen Aktualität, in seinen unendlichen Bestrebungen zu vermitteln und zu verbinden, zu verstehen und verständlich zu machen, in seiner Tendenz Kultur und Bildung als höchstes Gut zu überliefern, und letztendlich in seinem Glauben an die zeitlosen Werte und Ideale.

Literaturverzeichnis

Lévy, Alfred. Stefan Zweig oder vom Geist der Bewunderung. In: Joseph Rattner/ Gerhard Danzer: *Österreichische Literatur und Psychoanalyse. Literaturpsychologische Essays über Nestroy-Ebner-Eschenbach-Schnitzler-Kraus-Rilke-Musil-Zweig-Kafka-Horvath-Canetti*. Mit Beitr. Von Irmgart Fuchs und Alfred Levy. Würzburg: Königshausen und Neumann. 1998.

Lützeler, Paul Michael. *Hoffnung Europa. Deutsche Essays von Novalis bis Enzenberger*. Frankfurt/Main: Fischer. 1994.

Lützeler, Paul Michael. *Europäische Identität und Multikultur. Fallstudien zur deutschsprachigen Literatur seit der Romantik*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag. 1997.

Zweig, Stefan. Zeit und Welt. Gesammelte Aufsätze und Vorträge 1904-1940. Stockholm: Bermann-Fischer, 1946.

Zweig, Stefan. Die moralische Entgiftung Europas. In: Stefan Zweig: Begegnungen mit Menschen Büchern Städten. Berlin; Frankfurt/Main: Fischer, 1956. S.223-236.

Zweig, Stefan: Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam. Frankfurt/Main: Fischer, 1981.

Zweig, Stefan: Die Welt von Gestern. Erinnerungen eines Europäers. Frankfurt/Main: Fischer, 1982.

Zweig, Stefan: Der europäische Gedanke in seiner historischen Entwicklung. In: Stefan Zweig: Die schlaflose Welt. Aufsätze und Vorträge aus den Jahren 1909-1941. Gesammelte Werke in Einzelbänden. Frankfurt/Main: Fischer, 1983, S. 185-210.

Realistische Züge in den Werken „Kleider Machen Leute“ von Gottfried Keller und „Felatun Bey ile Rakım Efendi“ von Ahmet Mithat

Arş. Gör. Dr. Ahmet Cuma
Ankara Üniversitesi

Der Realismus ist in der deutschen Geschichte eine literarische Strömung, die in der Zeit etwa zwischen Goethes Tod (1832) bzw. Ausgang der Romantik, und dem Naturalismus (ca. 1830-1880) wirksam war. Er ist eine vielgestaltige gemeineuropäische Erscheinung der in der deutschen Literatur auch mit dem Überbegriff „poetischer“ oder „bürgerlicher“ Realismus bezeichnet wird.¹ Poetischer Realismus ist die Widerspiegelung der Realitäten in einem Kunstwerk.

Die Wertschätzung der Vergangenheit und der Sinn für das Geschichtliche waren wichtige Merkmale der ästhetischen und philosophischen Anschauungen der Romantik. Um 1820 setzte sich eine Abkehr von diesen Wertschätzungen durch. Man übersah nämlich die drängenden Zeitfragen und die stetigen Fortschritte.² Aufschwung der Naturwissenschaften, die technischen Entwicklungen und die Industrialisierung haben die realistische Dichtung stark beeinflusst. Es wurden neue, soziale, politische und wirtschaftliche Reformen verlangt, die der neuen Zeit entsprechen konnten.

„Die Sehnsucht, die Poesie als Weltreligion, die die deutsche Romantik verkörpert, konnte in der neuen, grauen Realität der industriellen Gesellschaft weder Fuß fassen noch mit ihr Schritt halten.“³

Die erfassbare Welt beobachten und zu schildern war das Hauptziel von Realismus. Die Wirklichkeit sollte an sich dargestellt und treu wiedergegeben werden. Deshalb waren die realistischen Schriftsteller Gegner des Pathos. Gelassene Wahrhaftigkeit, Verzicht auf alle Ideologien und Anerkennung der Individuen sind die wichtigsten Kennzeichen der realistischen Epoche.

¹ Vgl. Bortenschlager, Wilhelm, Deutsche Literaturgeschichte I - Von den Anfängen bis zum Jahr 1945, Leitner, Wien 1986, s. 266; Best, Otto, F., Handbuch Literarischer Fachbegriffe, Fischer, Frankfurt/M. 1982, s. 413

² Vgl. A., Herbert-Frenzel, Elisabeth, Daten Deutscher Dichtung II, dtv, München 1953, s. 411; Bortenschlager, e.b.d., s. 254

³ Ruppel, Richard, R., Königs Erleuterungen und Materialien Bd. 251-Romeo und Julia auf dem Dorfe, C. Bange, Holfeld 1998, s. 116

Die Romantik und der Realismus sind nicht nur literarische Strömungen, sondern darüber hinaus auch Mentalitäten und Geisteshaltungen, die im literaturgeschichtlichen Vorgang als manifolde und häufig als reaktionäre Gegenwirkungen erkennbar sind.⁴

Mit der Entwicklung in Naturwissenschaften und industriellen Fortschritten um 1850 stabilisierte sich die materialistische Philosophie.⁵ Anstatt die Welt darzustellen wie sie sein sollte, bemühten sich die Realisten die soziale Umwelt darzustellen wie sie ist. Ziel des poetischen Realismus war, in erster Linie die Welt objektiv zu beobachten und zu schildern. Weil man beabsichtigte, die reine Realität zu reflektieren, hatte man sich bemüht, alles aus der sozialen Umwelt, und zwar das Gute und das Schlechte - das Schöne und das Hässliche - das Große und das Kleine in gleichen Maßen zu bearbeiten. Auf alles, was die Wirklichkeit zu hüllen versuchte, wurde Abwehr geleistet und alle heldenartige und triumphierende Gedankensäußerungen wurden abgelehnt.⁶

„Realistische Literatur spiegelt nicht nur die Dinge und Verhältnisse wieder, wie sie erscheint, sondern enthüllt auch ihr Wesen, das sich in ihrer Funktion zu erkennen gibt. Dabei steckt die materialistische Weltanschauung den Rahmen ab, in dem der Schriftsteller agieren soll.“⁷

Der Sozialstand, ökonomische Schwierigkeiten, das Kulturniveau und der Alltag wurden als gesellschaftliche und individuelle Probleme sehr häufig bearbeitet. Auch in Gottfried Kellers Werk *„Kleider Machen Leute“* (1874) wurden diese Themen gestaltet. Am Anfang des Werkes wird der Hauptcharakter *Wenzel Strapinski* als ein wandernder Schneidergeselle den Lesern vorgestellt. *Strapinski* leidet unter existenziellen Problemen und gehört aus ökonomischen Gründen zur unteren Sozialstand. Seine Situation wird in dem Werk folgendermaßen dargestellt:

„Der Schneider trug in seiner Tasche nichts als einen Fingerhut, welchen er, Ermangelung irgendeiner Münze, unablässig zwischen den Fingern drehte, wenn er der Kälte wegen die Hände in die Hosen steckte und die Finger schmerzten ihm ordentlich von diesem Drehen und Reiben, denn er hatte wegen des Fallimentes irgendeines Seldwyler Schneidermeisters seinen Arbeitslohn mit der Arbeit zugleich verlieren und auswandern müssen. Er hatte noch nichts gefrühstückt und als einige Schneeflocken, die ihm in den Mund geflogen, und er sah noch weniger ab, wo das

⁴ Vgl. Aytac, Gürsel, in: Huch, Richarda, *Alman Romantizmi*, übersetzt von: Gürsel Aytac, Doğu Batı, Ankara 2005, s. 7

⁵ Vgl. Aytac, Gürsel, *Yeni Alman Edebiyatı Tarihi*, Gündoğan, Ankara 1992/3, s. 350

⁶ Vgl. Aytac, Gürsel, e.b.d., s. 350

⁷ Guetzen, Dieter - Oellers, Norbert - Petersen, Jürgen, *Einführung in die neuere deutsche Literaturwissenschaft*, Erich Schmidt, Berlin 1976, s. 196

geringste Mittagsbrot herwachsen sollte.“⁸

Die Beschreibung der Einwohner von Goldach, wo *Strapinski* zufälligerweise eingetroffen ist, reflektiert den Sozialstand und Kulturniveau der Gesellschaft:

„Diese Leute waren nichts weniger als Lächerlich oder einfältig, sondern umsichtige Geschäftsmänner, mehr schlau als vernagelt; allein da ihre wohlbesorgte Stadt klein war und es ihnen manchmal langweilig darin vorkam, waren sie stets begierig auf eine Abwäuselung, ein Ereignis, einen Vorgang, dem sie sich ohne Rückhalt hingaben. Der vierspännige Wagen, das Aussteigen des Fremden, sein Mittagessen, die Aussage des Kutschers waren so einfache und natürliche Dinge, daß die Goldacher, welche keinen müßigen Argwohn nachzuhängen pflegten, ein Ereignis darauf aufbauten, wie auf einen Felsen.“⁹

Kultur wurde im deutschen Realismus als eine künstliche Nachbildung und als Entfernung von der Natur angesehen. Die konkrete Welt trat in den Vordergrund und der Mensch wurde nicht aus der metaphysischen Perspektive betrachtet. Die ruhige und die gelassene Beobachtung, unparteiische und unverfälschte Widerspiegelung der bürgerlichen Alltagswirklichkeit wurde von der Dichtkunst gefordert. *Freigebigkeit* und *Anständigkeit* sind zwei Begriffe, die für die Widerspiegelung der Epoche charakteristisch sind. Der Mensch wird als ein Kämpfer gegen die materiellen Kräfte dargestellt. *Humor* ist ein wichtiges Mittel, der eine erhöhte Blickperspektive auf das Leben ermöglicht und als sublimere Waffe eine wesentliche Rolle zukommt. Die Beziehung der seelischen Entwicklung des Helden mit gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnissen war ein relevantes Motiv für die realistische Dichtung.¹⁰ Die psychische Verfassung, in den *Strapinski* aus gesellschaftlichen und ökonomischen Anlässen eingetroffen ist, wird in *„Kleider Machen Leute“* folgendermaßen dargestellt:

„Bei alledem verlebte Strapinski, was er in seiner Dunkelheit früher nie gekannt, eine schlaflose Nacht um die andere, und es ist mit Tadel hervorzuheben, daß es ebensoviel die Furcht vor der Schande, als armer Schneider entdeckt zu werden und dazustehen, als das ehrliche Gewissen war, was ihm den Schlaf raubte.“¹¹

⁸ Keller, Gottfried, *Kleider Machen Leute*, dtv, Stuttgart 1958, s. 3

⁹ Keller, e.b.d., s. 23

¹⁰ Vgl. Best, Otto, F., *Handbuch Literarischer Fachbegriffe*, Fischer, Frankfurt/M. 1982, s. 413; Aytac, Gürsel, *Yeni Alman Edebiyatı Tarihi*, Gündoğan, Ankara 1992/3, s. 353-354

¹¹ Keller, Gottfried, *Kleider Machen Leute*, dtv, Stuttgart 1958, s. 23

Während in Europa die realistische Strömung eine brisante Bedeutung und Entfaltung fand, entstand zu dem gleichen Zeitabschnitt eine relevante Wende für die türkische Literatur: Nämlich der Tanzimat (1860 - 1895). Tanzimat ist eigentlich nichts anderes als ein Zugriff für die weltanschauliche und wissenschaftliche Anerkennung der westlichen Zivilisation, die ihre technische Überwiegenheit dominierend merkbar machte.¹² Bevor die Tanzimat Epoche eintraf hatten die Schriftsteller übersehen, dass die Literatur auch eine gesellschaftliche Aufgabe haben muss. Sie hatten eine Dichtung entwickelt, die mit Wortspielen überfüllt war und mit dem Volk nicht ausgeglichen sein konnte. Die Tanzimat Autoren kämpften für die gesellschaftliche und didaktische Auffassung des Schrifttums.¹³ Auch im „*Felâtin Bey ile Rakım Efendi*“ (1875) trifft man sehr häufig auf belehrende Äußerungen. Nicht nur die gesamte Themenkonstellation des Werkes ist didaktisch aufgebaut, sondern der Autor wendet sich von Zeit zu Zeit direkt auf den Leser belehrend zu. Z.B.:

„Unser Leben ist so kurz, dass unsere Lebenszeit nicht ausreicht, die Erfahrungen, die wir auf dieser Welt unbedingt bedürfen, persönlich zu erleben und von denen Nutz zu nehmen. Vielleicht können wir es schaffen, behaglich, ungezwungen und ethisch zu leben, wenn wir die andere Angelegenheiten beachten, die die anderen Menschen erlebt haben.“¹⁴

Namık Kemal (1840-1888) der ein bedeutsamer Schriftsteller der Tanzimat Epoche war, sah die Dichtkunst als ein Mittel für die Erläuterung der menschlichen Erfahrungen und Empfindungen. Er benutzte für die Sozial- und Naturwissenschaften den Begriff „*İrfan*“ („Bildung“), und für die Entfaltung der sozialen und ethischen Normen zu lebenswichtigen Empfindungen den Ausdruck „*Vicdan*“ („Gewissen“). Diese Literaturauffassung von Namık Kemal wurde von allen Schriftstellern der Epoche akzeptiert und sozial orientierte Literaturansicht wurde somit für Tanzimat markierend. Von der Literatur wurde zwar eine Wirklichkeitstreue Darstellung gefordert, aber obwohl der Dichter sich an die beobachtbaren und erlebten Angelegenheiten orientiert, sollte er sich an die Innenwelt der Menschen wenden und die Geheimnisse der Dinge agieren.¹⁵

¹² Vgl. Ülken, Hilmi, Ziya, *Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi*, Ülken, İstanbul 1998, s. 42

¹³ Vgl. Durali, Yılmaz, *Roman Kavramı ve Türk Romanının Doğuşu*, Ozan, İstanbul 2002, s. 17

¹⁴ Mithat, Ahmet, *Felâtin Bey ile Rakım Efendi*, İlke, Ankara 2003, s. 138 (Alle Zitate von Ahmet Mithat sind von mir übersetzt worden.)

¹⁵ Vgl. Durali, Yılmaz, *Roman Kavramı ve Türk Romanının Doğuşu*, Ozan, İstanbul 2002, s. 18-19

Ahmet Mithat (1844 - 1912) vertrat die Ansicht, dass die Naturwissenschaften auch der Dichtkunst richtungweisend sein sollten. Er verteidigte die Position, dass die Naturwissenschaften auf die Moral und das Gemüt der Menschen eine große Wirkung ausüben.¹⁶ Ahmet Mithat hatte jene Dichtkunst nicht akzeptiert, die keine Absicht der gesellschaftlichen Belehrung vorsah. Für ihn stand alles: Wissenschaft, Poesie, Märchen, Erzählung usw. in literarischer Einfassung, unter der Bedingung, dass sie der Gesellschaft etwas mitteilen und belehrend sind. Für Ahmet Mithat war der Realismus eigentlich nicht etwas Neues. Er war der Meinung, dass ein Roman schon realistisch sei, wenn er der gesellschaftlichen Konstellation, die er darstellt, angemessen ist.¹⁷

Ahmet Mithats Werke weisen zwar realistische Züge auf, aber der Dichter hatte sich zu der westlichen Realitätsmentalitäten distanziert verhalten.¹⁸ Seine Realitätsauffassung bezieht sich insbesondere auf die Didaktik und aufs Sittliche. Ahmet Mithat hatte sich nicht nur mit den politischen Strategien der westlichen Zivilisation beschäftigt, sondern er war der erste türkische Denker, der sich auch für die Gedankenwelt Europas interessierte. Seine Realitätsauffassung hatte in der Tanzimat Wende einen neuen Denkvorgang ausgelöst. Er sah den Menschen nicht als einen maschinellen Apparat, sondern als eine selbstständige Persönlichkeit der permanent unter den ‚gesellschaftlichen Bedrohungen‘ leidet.¹⁹ Die schweren Arbeitsbedingungen und die Begnügung mit den vorhandenen Existenzmöglichkeiten von *Rakım Efendi* können aus der gesellschaftlichen Bedrohungsperspektive betrachtet werden:

„Obwohl die Pflegemutter sagte: ‚Mein Herr! Wenn Sie mich fragen, können wir mit diesem Geld ein paar Anzüge für Sie kaufen und Sie könnten somit in der Gemeinschaft sauber und ordentlich spazieren. ‚Rakım antwortete darauf: ‚Nein meine liebe Pflegemütterchen! Meine Kleider reichen mir aus...‘ [...] Nachdem Rakım ein paar Jahre auf diesem Wege ging, hatte er angefangen monatlich zwanzig bis dreißig Lira zu verdienen. Aber um dieses Geld zu verdienen musste der arme Junge nur sieben seiner vierundzwanzig Stunden mit Schlafen, Ausruhen, Essen und Trinken verbringen. Siebzehn Stunden hatte er andauernd mit Arbeiten verbracht.“²⁰

¹⁶ Vgl. Durali, e.b.d., s. 20

¹⁷ Vgl. Durali, e.b.d., s. 51, 53, 63

¹⁸ Vgl. Ülken, Hilmi, Ziya, *Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi*, Ülken, İstanbul 1998, s. 114

¹⁹ Vgl. Ülken, e.b.d., s. 115-118

²⁰ Mithat, Ahmet, *Felâtin Bey ile Rakım Efendi*, İlke, Ankara 2003, s. 20-21

Nach Gottfried Keller (1819 - 1890) ist die Aufgabe des Schriftstellers, sich in eine Traumwelt zu versenken, die von wirklichkeitsentsprechenden Ereignissen inspiriert wird. Die eigentliche Kunst eines Schriftstellers ist, seine Charaktere und ihre Taten glaubhaft zu machen.

„Der Autor versucht das wirkliche Ereignis, die Begebenheit, so auszuschnürceln, bis die Grenzen der Realität in die Fiktion übergehen und das Gesamtmosaik eine neue Realität darstellt, die etwas tiefer mitteilt, als die banale, ursprüngliche Begebenheit es jemals hätte mitteilen können.“²¹

Nicht nur Vorfälle aus seiner Umgebung, sondern auch Literarische Vorbilder regten Kellers Schrifttum an. Keller begegnete der Figur „wandernder Schneidergeselle“ in Tiecks „Abraham Tonelli“ und Haufs „Märchen von falschen Prinzen“. Außerdem befindet sich eine ähnliche Anfangssituation wie in „Kleider Machen Leute“ in einer Schneider-Anekdote im „Bündner Kalender für das Jahr 1847“.²² Gottfried Keller hat gesellschaftliche Begebenheiten der Epoche und Literarische Vorbilder zur Ausgangspunkt seines poetischen Schaffens gemacht. Mit Hilfe der Charaktere Wenzel Strapinski hat Keller die gesellschaftliche und ökonomische Situation der Zeit reflektiert.

Der Ausgangspunkt von Ahmet Mithats Werk „Felatun Bey ile Rakım Efendi“ ist auch die gesellschaftliche Lage der Zeitwende zwischen 1860 - 1895. Er hat die charakteristischen Meinungsverschiedenheiten zwischen den Anhängern der westlichen und östlichen Zivilisationen mit den Figuren „Felatun Bey“ und „Rakım Efendi“ eingefangen. Während „Felatun Bey“ ein Schwärmer der französischen Kultur ist, ist „Rakım Efendi“ eine Persönlichkeit, die die eigenkulturellen Begebenheiten mit den fremden Einflüssen harmonisiert. Die gegensätzlichen Reaktionen der beiden Figuren bilden in dem Werk eine Polarität, die die gesellschaftliche Struktur der Epoche darstellt. Dieser Dialog zwischen Felatun Bey und Rakım Efendi kann dafür als Beispiel gegeben werden:

„Felatun: Möchtest du sie nicht sehen?

Rakım: Warum sollte ich es nicht möchten, wenn Sie es erlauben. Aber einem Mädchen, dem Sie so lieb haben, einen Fremden...

Felatun: Ach!... Du Mensch. Du machst dich immer noch zu einen groben Türken!.. Gibt es denn so was in der europäischen Art?

Rakım: Ich habe mich der europäischen Art auf keinen Fall anpassen können.“²³

²¹ Ruppel, Richard, R., Königs Erleuterungen und Materialien Bd. 251-Romeo und Julia auf dem Dorfe, C. Bange, Hollfeld 1998, s. 118-119

²² Vgl. Wyling, Hans, Gottfried Keller, Artemis, Zürich-München 1990, s. 268

²³ Mithat, Ahmet, Felatun Bey ile Rakım Efendi, ilke, Ankara 2003, s. 95

Nach Kellers Auffassung darf der poetische Realismus die Tatsachen nicht nur beschreiben, sondern muß sie in ein Sprachkunstwerk verwandeln. Dabei muß der Dichter sich von Verträumtheiten, Phantasie und Mythos lösen, damit sein Werk einen Bezug zur Gegenwart haben kann.²⁴ Um diesen realitätstreuen Bezug herzustellen hat Keller die Stadt und Region Zürich zu seinem poetischen Raum gemacht, wo er den größten Teil seiner Lebenszeit verbrachte.²⁵ Seine Verwurzelung mit der schweizer Heimat haben in seinen Werken tiefe Spuren hinterlassen: Z.B. „Der Grüne Heinrich“, „Zürcher Novellen“ und „Die Leute von Seldwyla“. „Seldwyla“ ist zwar auf keiner Landkarte der Schweiz nachweisbar, aber mit einer realistischen Beschreibung im Vorwort des zweibändigen Novellenzyklus „Die Leute von Seldwyla“ deutet Keller darauf hin, dass sie sich irgendwo im Schweizer Mittelland befindet:

„Seldwyla bedeutet nach der älteren Sprache einen wonnigen und sonnigen Ort, und so ist auch in der Tat die kleine Stadt dieses Namens gelegen irgendwo in der Schweiz. [...] Aber schön ist sie gelegen, mitten in grünen Bergen, die nach der Mittagsseite zu offen sind, so dass wohl die Sonne hereinkommt, aber kein raues Lüftchen.“²⁶

Die klare Darstellung der Voralpenlandschaft, Gemeinschaftssinn, Kulturgut und Erziehungsgrundsätze durchdringen Kellers dichterisches Werk und begründen den Schriftsteller als Dichter des poetischen Realismus.²⁷

Die Verwurzelung an einen bestimmten Ort, der mit poetischen Mitteln realistisch in die Poesie umgewandelt wird, ist auch in Ahmet Mithats Werken zu bemerken. In der Lebzeit von Ahmet Mithat war Beyoğlu ein attraktives Stadtviertel von Istanbul, wo westliche Handelswaren in zahlreichen Läden dargeboten wurden, wo fremdsprachliche Zeitungen gedruckt wurden und wo sich die Unterhaltungszentren befanden. Deshalb wurde Beyoğlu von Tanzimat bis zur Gegenwart eine Quelle für die schöpferischen Einfälle der türkischen Literatur. In vielen Werken von Ahmet Mithat spielt der Themenablauf in und um Beyoğlu ab. Den größten Teil seines Lebens hatte er auch dort verbracht.²⁸ So entstanden die Werke

²⁴ Vgl. Meier, Hans, Gottfried Kellers ‚Grüne Heinrich‘ - Betrachtungen zum Roman des Poetischen Realismus, Artemis, Zürich - München 1977, s. 115, 118

²⁵ Vgl. Metz, Klaus, Dieter, Literaturwissen - Gottfried Keller, Stuttgart 1995, s. 11

²⁶ Keller, Gottfried, Die Leute von Seldwyla - Gesammelte Gedichte, Artemis&Winkler, München 1978, s. 7

²⁷ Vgl. Metz, Klaus, Dieter, Literaturwissen - Gottfried Keller, Stuttgart 1995, s. 11

²⁸ Vgl. Okay, M. Orhan, Batı Medeniyeti Karşısında Ahmet Mithat Efendi, Atatürk Üniversitesi, Ankara 1975, s. 101

„Bekarlık Sultauluk mı Dedin?“, „Karnaval“, „Esrar'ı Cinayet“ und „Felatun Bey ile Rakım Efendi“.

Keller gestaltet in seinen Werken, wie Hans Meier es ausdrückt, immer wieder das „Zu-sich-selber-kommen“²⁹ junger Menschen. Den Grundton seiner Werke bilden die Hoffnungen und Enttäuschungen der Menschen, die sich in ihrer Existenz zurechtfinden müssen und wie sie in dem harten Leben und entsagten Lebensgefühlen zum tüchtigen Bürger abgehärtet werden.³⁰ Auch in „Kleider Machen Leute“ wird der Schneidergeselle Wenzel Strapinski zu einem tüchtigen Menschen verwandelt, indem er standhaft seinen Beruf ausübt und sich aus der Identitätskonflikt mit Hilfe der großzügigen Opferbereitschaft Netchens befreit. Als Strapinski auf der Verlobungsveranstaltung von Seldwyler Leuten bloßgestellt wird und Nettchen erfährt, daß er eigentlich ein bedürftiger Schneidergeselle ist und nicht ein wohlhabender Graf, wie ihn die Goldacher und Netchen wegen seiner Bekleidung dafür hielten, entscheidet sich Netchen trotzdem die Treue zu ihm zu halten. Sie entscheidet sich um das Glück zu finden auf die Umstände und Scherereien zu zugehen:

„So feierte sie erst jetzt ihre Verlobung aus tiefentschlossener Seele, indem sie in süßer Leidenschaft ein Schicksal auf sich nahm und Treue hielt. Doch war sie keineswegs so blöde, dieses Schicksal nicht selbst ein wenig lenken zu wollen; vielmehr faßte sie rasch neue Entschlüsse. Denn sie sagte zu dem guten Wenzel, der in dem abermaligen Glückswechsel verloren träumte: ‚Nun wollen wir gerade nach seldwyla gehen und den dortigen, die uns zu zerstören gedachten, zeigen, daß sie uns erst recht vereinigt und glücklich gemacht haben!‘“³¹

In den Werken von Keller und Ahmet Mithat weisen sich viele realistische Züge auf. Beide Autoren haben sich hauptsächlich auf existenzielle Ereignisse des Individuums in der Gesellschaft konzentriert. Dafür haben sie die Anständigkeit, Strebsamkeit und die Demut in den Vordergrund gestellt, die für die realistische Epoche beliebte Motive sind. Die Polarität ihrer Figuren zeigen die gesellschaftlichen Rollen des Individuums aus positiver und negativer Perspektive. Dabei wirken beide Werke didaktisch aus. Die Bloßstellung des Schneidergesellen auf der Verlobungsveranstaltung, wo die Goldacher die eigentliche Identität von Strapinski erkennen, bildet in Kellers Werk einen Wendepunkt. Die unterschiedlichen Situationen von Strapinski vor und nach seiner Bloßstellung zeigen paradoxe Besonderheiten.

²⁹ Meier, Hans, Gottfried Kellers ‚Grüne Heinrich‘ – Betrachtungen zum Roman des Poetischen Realismus, Artemis. Zürich – München 1977, s. 119

³⁰ Vgl. Meier. E.b.d., s. 119

³¹ Keller, Gottfried, Kleider Machen Leute, dtv, Stuttgart 1958, s. 54

Strapinskis erste Situation ist mit Ahmet Mithats lebenslustigen Felatun Bey Gestalt, und die zweite Situation mit dem strebsamen Rakım Efendi zu vergleichen. Das individuelle Scheitern an der Gesellschaft, das mit Strapinskis erster Situation und mit Felatun Bey gezeigt wird, ist ein spezifisches Motiv des Realismus. Diese Figuren können das Leben nicht meistern.

Rakım Efendi und Strapinski nach seiner Bloßstellung sind zwei Gestalten, die auf ein erträumtes Heil und Glück verzichten. Sie finden sich im Leben zurecht, indem sie mit Geduld und Strebsamkeit die Last des Lebens und der Gesellschaft überwinden. Somit stehen beide von der Lebenseinstellung her gesehen im Gegensatz zu Strapinskis erster Situation und zu Felatun Bey. In Kellers und Ahmet Mithats Werken erfüllt sich die Freude des Daseins nur derjenigen, die ihre persönlichen Verhältnisse in Ordnung halten und sich der Gemeinschaft nützlich erweisen.

QUELLENANGABE:

Λ., Herbert-Frenzel, Elisabeth, Daten Deutscher Dichtung II, dtv, München 1953

Huch, Richarda, Alman Romantizmi, übersetzt von: Gürsel Aytaç, Doğu Batı, Ankara 2005

Aytaç, Gürsel, Yeni Alman Edebiyatı Tarihi, Gündoğan, Ankara 1992/3

Best, Otto, F., Handbuch Literarischer Fachbegriffe, Fischer, Frankfurt/M. 1982

Bortenschlager, Wilhelm, Deutsche Literaturgeschichte I – Von den Anfängen bis zum Jahr 1945, Leitner, Wien 1986

Durali, Yılmaz, Roman Kavramı ve Türk Romanının Doğuşu, Ozan, İstanbul 2002

Guetzen, Dieter - Oellers, Norbert - Petersen, Jürgen, Einführung in die neuere deutsche Literaturwissenschaft, Erich Schmidt, Berlin 1976

Keller, Gottfried, Die Leute von Seldwyla – Gesammelte Gedichte, Artemis&Winkler, München 1978

Keller, Gottfried, *Kleider Machen Leute*, dtv, Stuttgart 1958

Meier, Hans, *Gottfried Kellers ‚Grüne Heinrich‘ – Betrachtungen zum Roman des Poetischen Realismus*, Artemis, Zürich – München 1977

Metz, Klaus, Dieter, *Literaturwissen – Gottfried Keller*, Stuttgart 1995

Mithat, Ahmet, *Felâatun Bey ile Rakım Efendi*, İlke, Ankara 2003

Okay, M. Orhan, *Batı Medeniyeti Karşısında Ahmet Mithat Efendi*, Atabürk Üniversitesi, Ankara 1975

Ruppel, Richard, R., *Königs Erleuterungen und Materialien Bd. 251-Romeo und Julia auf dem Dorfe*, C. Bange, Hollfeld 1998

Ruppel, Richard, R., *Königs Erleuterungen und Materialien Bd. 251-Romeo und Julia auf dem Dorfe*, C. Bange, Hollfeld 1998

Ülken, Hilmi, Ziya, *Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi*, Ülken, İstanbul 1998

Wyling, Hans, *Gottfried Keller*, Artemis, Zürich-München 1990

Zur didaktischen und methodischen Ausrüstung des Faches Sprechen im Prozeß der Deutschlehrausbildung in der Türkei

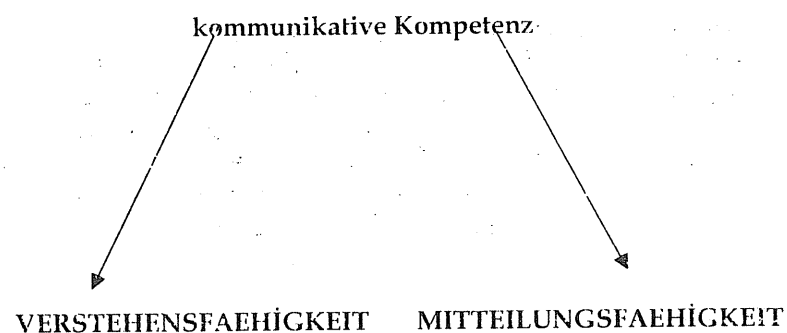
Yrd. Doç. Dr. Meral Çakır
İstanbul Üniversitesi

Die Welt verändert sich immens. Ein wichtiger Punkt in diesem Prozeß sind sicherlich die technischen Fortschritte, die sich auch im Bereich der Kommunikationsmittel widerspiegeln und gleichzeitig zu radikalen Umänderungen im Kommunikationsbereich führen. Auch Schmenk’s Aussage ist in dieser Hinsicht, die folgendes sagt: „Waren es damals ‘nur’ die Massenmedien wie Telefon, Tv etc., so herrscht mit dem Eintritt in das digitale Zeitalter eine ungleich kommunikativ verbereitete mediale Eingebundenheit allen privaten und öffentlichen Lebens (2005:82). Sowohl die einzelnen Individuen, als auch das ganze gesellschaftliche Leben wird von dieser Entwicklung beeinflusst, so dass letztendlich keiner mehr daran vorbei kommt.

Das hat ohne Zweifel auch konkrete Auswirkungen auf den Bereich der Ausbildung. Die Art und Weise des Lernens und Lehrens muß sich mit neuen Dimensionen auseinandersetzen und bereichern, um sich gemäß den Anforderungen der Zeit neustrukturieren zu können. Anders ausgedrückt formuliert das Polat: „Im Zuge der Neuorientierungen in der Welt intensiviert sich zunehmend der Bedarf an kommunikativer und kultureller Kompetenz fast auf allen Gebieten der privaten und öffentlichen Lebensbereiche“ (...) (2004,332). Eine neue Lernkultur bildet heutzutage den wichtigsten Aspekt der Diskussionen über die Planung der Lerninhalte und -wege. Folgerichtig sollte die zentrale Zielstellung der Lehrinhalte, die auf die Entwicklung jeglicher Sprach- und Sprechfähigkeit ausgerichtet sind, so zusammengestellt werden, dass bessere Voraussetzungen für eine Berufsausbildung und für die eigenverantwortliche und selbständige Bewältigung des Lebens im privaten und gesellschaftlichen Lebensbereich erreicht werden kann. Auch Neuner bekräftigt dies, in dem er ausführt, dass sprachliches Handeln als *geistige Tätigkeit*, als kognitiver und kreativer Akt im sprachlichen „Handlungsspiel“ aufgefaßt wird (1994,14).

Bolte betont nachdrücklich, dass trotz kommunikativer Wende und der Propagierung kommunikativer Aktivitäten, mündliche Kommunikation in der Zielsprache noch immer ein Stiefkind des Fremdsprachenunterrichts ist

(1996:14) Wie kann nun im Bereich des Sprechens das Erwünschte zum Möglichen werden? Welche Aktivitäten und Strategien haben sich auf dem Weg zum Ziel, die Sprechfertigkeit zu erweitern, aufgrund von Unterrichtsbeobachtungen und -analysen, bewährt? Grundsätzlich wird zwischen vorkommunikativen Aktivitäten und kommunikativen Übungstypen beziehungsweise zwischen sprachbezogenem und mitteilungsbezogenem Sprechen unterschieden: (vgl. Krüger 1994:17)



Aus der Darstellung wird ersichtlich, dass das allgemeine Lernziel des kommunikativ-funktionalen Fremdsprachenunterrichts die Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit ist. Diese kommunikative sprachliche Kompetenz besteht aus drei Komponenten, deren Zusammenwirken unerlässlich sind, damit sprachliche Verständigung gelingen kann. Es lassen sich folgende Komponenten unterscheiden (vgl. Europarat 2001, 24-25):

- die *linguistische* Komponente: damit sind die sprachlichen Fertigkeiten, aber auch das sprachliche Wissen gemeint, mit denen das sprachliche Material in korrekter Form bereitgestellt wird.
- die *pragmatische* Komponente: sie beinhaltet das Wissen und die Fähigkeiten in konkreten Situationen in einen sprachlichen Austausch einzutreten, also zu wissen, wie ein Dialog, eine Diskussion funktioniert.
- Die *sozio-kulturelle* Komponente: für das Gelingen von Kommunikation ist es wichtig, sensibel auf die sozialen Konventionen einzugehen; zum Beispiel Höflichkeitsregeln, soziale Gruppen, vor allem aber auch kulturelle Konventionen.

Der Einsatz neuer Medien verändert die Kommunikationsmittel. Das soll jedoch nicht zur Vernachlässigung der einzelnen sprachlichen Fähigkeiten im Rahmen des muttersprachlichen und auch fremdsprachlichen

Sprachunterrichts führen. Hier taucht die Frage auf: "Wie muss der Unterricht auf der Basis der neuen technischen Entwicklungen der Kommunikationsmittel aufgebaut und gestaltet werden, so dass das Lernen für das Leben realisiert werden kann und die Lerner auf die zukünftigen Lebensbedingungen vorbereitet werden können"? Das ist eine zentrale Frage, die in erster Linie im Zusammenhang der Sprachlehrerausbildung analysiert und beantwortet werden muss. Im Rahmen dieses Beitrags möchte ich vor allem bezüglich des Sprechens auf diese Frage eingehen und für die Lehrveranstaltung 'Sprechen' im Programm zur Ausbildung der Lehramtsanwärter im Bereich Deutsch als Fremdsprache eine Diskussionsbasis schaffen. Der erste Schritt bei der Gestaltung eines Lernplans und der Bestimmung der Lernschwerpunkte ist die Analyse der Lernbedürfnisse der Adressatengruppe. Hier soll vor allem betont werden, dass in diesem Beitrag nur auf die Vorgehensweise zur Bestimmung der Lernbedürfnisse der Adressatengruppe eingegangen wird.

Die Lehrveranstaltungen Sprechen I und Sprechen II werden in den ersten beiden Semestern des 1. Studienjahres mit je drei Kreditstunden belegt. In den weiteren Studienjahren ist aber keine Fortführung dieser Veranstaltung mehr vorzufinden; dies bedeutet, dass für die Verwirklichung des Gesamtkonzepts für das Fach Sprechen nur die ersten beiden Semester zur Verfügung stehen. Im Studienjahr 2004-2005 haben sich 55 StudentInnen an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Universität Istanbul immatrikuliert. Um die Sprachkompetenz dieser StudentInnen einzuschätzen und die jeweiligen Bedürfnisse für die Gestaltung des Faches Sprechen festlegen zu können, habe ich Checklisten zur Selbstbeurteilung mit feineren Niveaus (A1.1, A1.2, A2.1, ...), die im Projekt IEF (Instrumente für die Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen- Englisch, Französisch) entwickelt wurden, eingesetzt. Das Projekt IEF steht in engem Zusammenhang mit dem neu entstehenden *Europäischen Sprachenportfolio* für die Altersgruppe der 11- bis 15-jährigen (ESPIL) und will den Wünschen vieler Befragungen Rechnung tragen, die vor allem immer wieder folgende drei Ergänzungen gefordert haben:

- Checklisten zur Selbsteinschätzung mit feineren oder 'schmäleren' Niveaus, um auch kleinere Fortschritte als Niveauschritte sichtbar zu machen.
- Deskriptoren für den Einsatz in der Volksschule, die der Welt der Jugendlichen besser entsprechen sowie
- "harte" Beurteilungsinstrumente, d.h. Tests als Ergänzung zu Raster und Checklisten: (Lenz/Studer 2004:21)

Da für meine Arbeit vor allem die Checklisten ausschlaggebend sind, möchte ich hier kurz auf den Zweck dieser Raster eingehen. Zweck der Raster ist es, rasch und möglichst zuverlässig einen ersten Hinweis auf das Kompetenzniveau zu geben. Weiterhin sollen die Checklisten die erste Einschätzung absichern helfen, indem sie verschiedene Aspekte einer Fertigkeit einbeziehen, und gleichzeitig durch vielfältige Beschreibungen eine Auswahl anbieten. Somit soll mithilfe von wenigen Aspekten von Sprachkompetenz eine möglichst solide erste Einstufung in den vier Fertigkeiten möglich werden. Da für meine Untersuchung und Beurteilung nur die Checkliste für die Fertigkeit Sprechen vonnöten war, bin ich nicht auf die unterschiedlichen Raster für die weiteren Fertigkeiten eingegangen.

Im weiteren möchte ich auf die Auswertung der Sprachkompetenzskala (s.Anlage 1) und der Checkliste zur Selbstbeurteilung (s.Anlage 2) kommen. Von den 55 immatrikulierten StudentInnen haben nur 45 Lehrerkandidaten, die regelmäßig am Unterricht des 1.Studienjahres (2004-2005) teilnehmen, in dieser Studie mitgewirkt.

Bei der Bestimmung des Kompetenzniveaus (s.Anlage 1) lag der Schwerpunkt der Einschätzungen der StudentInnen für ihre aktuellen Kenntnisse in Deutsch, auf dem Niveau B1+ und B2+, d.h. die Teilnehmer konnten ihren Sprachstand nicht genau abwägen und entschieden sich für 'Zwischenniveaus'. Der zweite Teil bestand aus der Selbstevaluation der für das Studium notwendigen Grundkompetenzen, d.h. wiederum, dass die Lehramtsanwärter beurteilen sollten, wie sie mit ihren aktuellen Sprachkenntnissen bestimmte Aufgaben des Studiums erfüllen können, wenn sie mit der deutschen Sprache konfrontiert werden. Für die Fertigkeit Sprechen gibt es drei Beschreibungen: (a) *Redefluß*, (b) *Informationsaustausch*, (c) *Argumente mündlich darlegen*, die von (i) nach (iii) in der Schwierigkeit ansteigen (s.Anhang 2). Außerdem müssen alle Beschreibungen mit Hilfe einer Skala mit einer Note von 0-4 benotet werden, die im weiteren kurz skizziert werden soll: (s.Anhang 2)

- 0 = Das kann ich überhaupt nicht. Da bin ich überfordert.
- 1 = Das kann ich unter günstigen Bedingungen
- 2 = Das kann ich unter normalen Bedingungen
- 3 = Das kann ich auch unter schwierigen Bedingungen
- 4 = Ich kann sogar mehr als das. Das ist sehr leicht für mich.

Im folgenden möchte ich die Ergebnisse der Checkliste der StudentInnen für die Selbsteinschätzung der Fertigkeit Sprechen im Einzelnen darstellen. Wie aus der Konzeption und Darstellung des Rasters ersichtlich ist, war die erste

zu-beantwortende Beschreibung (a) *Redefluß*. Hinsichtlich dieser Beschreibung sieht das Resultat folgendermaßen aus:

Redefluß (301): meist genannte Note 4, also *ich kann sogar mehr als das. Das ist sehr leicht für mich.*

Redefluß (302): meist genannte Note 3, also *das kann ich auch unter schwierigen Bedingungen.*

Redefluß (303): meist genannte Note 2, also *das kann ich unter normalen Bedingungen*

Für den zweiten Teil der Beschreibung, also (b) dem *Informationsaustausch*, ist die Auswertung wie folgt:

Informationsaustausch (304): meist genannte Note 3, also *das kann ich auch unter schwierigen Bedingungen.*

Informationsaustausch (305): meist genannte Note 3, also *das kann ich auch unter schwierigen Bedingungen.*

Informationsaustausch (306): meist genannte Note 2, also *das kann ich unter normalen Bedingungen*

Argumente mündlich darlegen (307): meist genannte Note 3, also *das kann ich auch unter schwierigen Bedingungen.*

Argumente mündlich darlegen (308): meist genannte Note 3, also *das kann ich auch unter schwierigen Bedingungen.*

Argumente mündlich darlegen (309): meist genannte Note 2, also *das kann ich unter normalen Bedingungen*

Wie auch die Auswertung zu erkennen gibt, haben die Lehramtsanwärter nur die Beschreibung *Redefluß* (301) mit der Note 4 eingeschätzt. Bei den beiden anderen Beschreibungen sieht die 'Benotung' gleich aus. Die Stufung der einzelnen 'Benotung' liegt bei 3/3/2, also zweimal die (Note 3), *das kann ich unter schwierigen Bedingungen* und schließlich (Note 2), *das kann ich unter normalen Bedingungen*.

Welche Bilanz kann nun aus den oben genannten Ergebnissen für die Konzeption des Faches Sprechen abgeleitet werden? Welche Möglichkeiten bestehen, das Erarbeitete auch in die Praxis umzusetzen?

Wie auch schon weiter oben erwähnt, bilden die Bedürfnisse der Zielgruppe den Ausgangspunkt bei der Erarbeitung eines Lehrplans und der Definition der Lerninhalte. Je nach den spezifischen Eigenschaften der Adressatengruppe müssen Veränderungen, Ergänzungen gemacht werden, um die sprachlichen Mängel hinsichtlich des Sprechens der Lernergruppe bestimmen zu können. Ein kommunikatives Unterrichtskonzept, das sprachliches Handeln und Sprachbewußtsein miteinander zu verbinden versucht, stellt

die Forschung vor eine ganze Reihe von neuen Aufgaben. Nicht zu vergessen ist dabei, dass bei der Konzipierung des Programms für das Fach Sprechen in der Deutschlehrerausbildung in der Türkei, die Lehrveranstaltung Sprechen nur in den ersten beiden Semestern vorhanden ist. Führt das nicht zu einer Unterbrechung im Prozeß des Trainings der Fertigkeit Sprechen? Wie kann das fortgesetzt oder in welchen Veranstaltungen in den späteren Semestern kann das Sprechen weiter erarbeitet werden? Das sind Fragen, die bei den Debatten um die Qualifizierung der Deutschlehrerkandidaten auf Antworten warten. Eine unübersehbare Frage in diesem Rahmen natürlich ist, wo der Schwerpunkt eingesetzt werden muss, wenn man von der Lehrveranstaltung Sprechen im Prozeß der Deutschlehrerausbildung redet. Das ist eine Frage, die unmittelbar zu der Frage führt, wie man bei den Tätigkeiten für die Entwicklung des Sprechens der Deutschlehreramtswärter zwischen dem interaktiven und diskursiven Sprechen das Gleichgewicht herstellen kann. Das ist aber eine Frage, die im Rahmen dieses Beitrags, trotz ihrer Wichtigkeit nicht behandelt werden kann.

Um mit den Worten von Polat zu sprechen: "Curriculare Planungen müssen als offene Prozesse begriffen werden. Sie müssen beständig geändert, ergänzt oder erweitert werden, um den Anforderungen der Zeit gerecht werden zu können".(2004:317) Wichtig ist, dass man angemessene Fragen produziert. Die Suche nach der Beantwortung der Fragen, zeigt auch den Weg zur Lösung bestehender Fragen.

Literatur:

Bolte, H. (1996): Handlungsräume für die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch, 12 Sprechen, 1/1996. S.4-20.
Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (2001): Langenscheidt, München.
Krüger, M. : Übungsabläufe im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. In: Übungstypologie des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Berlin, 1994. S. 29-42.
Lenz, P./Studer, T.: Sprachkompetenzen von Jugendlichen einschätzbar machen. <http://www.babylonia-ti.ch/BABY204/lenzstudde.htm> (04.10.04)
Neuner, G.: Die gegenwärtige Situation: Grundlagen, Prinzipien und Übungsformen einer kommunikativ-pragmatisch orientierten Methodik des Fremdsprachenunterrichts. In: Übungstypologie des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Berlin, 1994. S.13-16.

Polat, T. (2004): Die wissenschaftliche Deutschlehrerausbildung in der Türkei: Ein Garant für das Deutsche? In: M.Durzak/N.Kuruyazıcı (Hrsg.): Interkulturelle Begegnungen (Festschrift für Şara Sayın), Würzburg 2004, S.317-334.

Schmenk, B. (2005): Mode, Mythos, Möglichkeiten oder ein Versuch, die Patina des Lernziels 'kommunikative Kompetenz' abzukratzen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 2005, Band 16, Heft 1, S.57-88.

Anlage 1

3. Beurteilung der aktiven Sprachkompetenz

1. Überlegen Sie, in welchen Situationen Sie bei der ersten Begegnung mit den Studierenden intervenieren könnten, um die interkulturelle Teilhabe zu fördern.
2. Lesen Sie den Text als Teilnehmer der Sprachkompetenzskala auf dieser Seite durch. Jedes Abklicken von A1 bis A2 auf der Skala ist ein Indikator für das Niveau, von dem Sie glauben, dass ein interkulturelles Kommunikationsszenario erfolgreich ist. Die Notizen A2+, B1+ und B2+ sind "Zwischenkategorien". Wenn Sie z.B. den Wert B1 abklicken, dann ist B2 ein Indikator über die Wahrnehmung für das Niveau, das Sie wählen. Sie sind B2+ möglich.
3. Diskutieren Sie die Sprachkompetenzskala mit demselben Wissensniveau die aktiven Sprecher der Höhe der Skala. Als aktiver Sprecher geben sie an, die Sie in der Situation, wo Sie sich in Ihren Muttersprache befinden.

	DEUTSCH	ENGL.	FRANZ.
AKTUELLES NIVEAU						

SPRACHKOMPETENZSKALA

A2+	Ich kann praktisch alles, was ich lese oder höre, verstehen, verstehen kann Sachverhalte und Argumente aus sprachlichen schriftlichen und mündlichen Quellen erschließen und in einer angemessenen Darstellung zusammenfassen. Kann mich spontan, sehr flexibel und differenziert ausdrücken und auch bei komplexen Sachverhalten komplexe Sachverhalte erklären.
B1	Ich kann von breiten Spektrums sprachlicher auch längere Texte verstehen und auch wichtige Informationen erfassen. Kann mich komplexe mündliche und schriftliche Nachrichten, ohne übermäßig nach Worten suchen zu verstehen. Kann die Sprache verstehen und flexibel in gesellschaftlichen und beruflichen Situationen oder in Ausbildung und Studium gebrauchen. Kann mich klar und gut strukturiert zu komplexen Sachverhalten äußern, etwas ausführlich beschreiben oder berichten und meine Aussagen schärfen und sprachlich vertiefen.
B2	Kann die Hauptidee komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, versteht im eigenen Sprachgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und flüssig verständigen, dass ein natives Gespräch mit einem Muttersprachler ohne Belastung für beide Gesprächspartner möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einem Problem erklären und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
B1	Ich kann die Hauptidee verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Aktivitäten bewältigen, denen man an Reisen im Sprachgebiet teilnimmt. Kann mich verstehen und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessen äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Meinungen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
A2	Ich kann einfache Sätze und häufig gebrauchte Wendungen im Zusammenhang mit Themen, von denen ich gute sprachliche Kenntnisse verfüge (z.B. Informationen zu Person, Familien, Arbeit, höhere Bildung). Kann mich in einfachen Kommunikationssituationen verständigen, in denen es um einen unangenehmen und direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Kann mit einfachen Mitteln Meinungen, Ziele, Wünsche, eigene Ausbildung und meine Umwelt beschreiben.
A1	Ich kann einfache Sätze und häufig gebrauchte Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen. z.B. Name, Nationalität, Herkunft, Dinge, die sie besitzen, usw. und kann auf Fragen dieser Art Antworten geben. Kann mich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Teil II: Schreibsituationen für das Studium notwendiger Grundkompetenzen

Je diesem Teil geht es darum zu beurteilen, wie Sie sich Ihren aktiven Sprachkompetenzkompetenz, Fähigkeit des Studiums erfüllen können, wenn Sie mit einer Sprache konfrontiert werden.

Lebenswichtige Zeichen unter dem Wasser oder was sie bedeuten

Yrd. Doç. Dr. Bülent Çiftçınar
Anadolu Üniversitesi

Anlage 2

- Skala: 0: Das kann ich überhaupt nicht. Da bin ich überfordert.
1: Das kann ich unter günstigen Umständen.
2: Das kann ich unter normalen Bedingungen.
3: Das kann ich auch unter schwierigen Bedingungen.
4: Ich kann sogar mehr als das. Das ist sehr leicht für mich.

a) Sprechen		D	E	F	SP1	SP2
I	Ich kann mich nicht oder weniger deutlich ausdrücken. Obwohl ich manchmal Fremdsprachkenntnisse habe, die zu Menschen passen oder in Fachkreisen üblich, kann ich ohne Hilfe erfolgreich nicht sprechen.					
II	Ich kann in einem gleichzeitigen Tempo sprechen. Auch wenn ich eventuell Probleme, um nach Strukturen oder Wörtern zu suchen, manchmal keine spontane Sprache produzieren.					
III	Ich kann mich bereits mühelos, spontan und flüssig ausdrücken. Nur ein gelegentlich schwieriges Thema kann meinen natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.					
b) Informationsaustausch		D	E	F	SP1	SP2
I	Ich kann in meinem Fach- und Interessengebiet mit einer gewissen Sicherheit gewisse Mengen von Sachinformationen austauschen.					
II	Ich kann in meinem Fach- und Interessengebiet mühelos direkte Kontakte über Informationsnetze geben. Ich kann auf Nachrichten zuverlässig reagieren, um Missverständnisse zu vermeiden.					
III	Ich kann in meinem Fach- und Interessengebiet mit völliger Sicherheit gewisse Mengen von Sachinformationen präzise und detailliert austauschen und dabei auch auf Fragen eingehen und komplexe Punkte erklären.					
c) Argumente mündlich darlegen		D	E	F	SP1	SP2
I	Ich kann einen Standpunkt gut genug vertreten, um mindestens ohne Schwierigkeiten verstanden zu werden.					
II	Ich kann einen Standpunkt mit einer gewissen Sicherheit vertreten, indem ich mich für Nachteile zu anderen Möglichkeiten vergewisse.					
III	Ich kann einen Standpunkt offener vertreten, indem ich ein Argumente systematisch aufbreite und dabei entscheidende Punkte und wichtige Details präzise hervorhebe.					

Als der Mensch anfing, auf zwei Beine zu stehen, entstande für ihn auch Kommunikationsprobleme hervor. Das Wort Kommunikation stammt aus lateinischem Wort "communicare" ab. Es bedeutet "teilen" "mitteilen" "gemeinschaftlich machen"

Kommunikation als ein eigenständiges Phänomen definierte im heutigen Sinne als Erster im Jahre 1928 (neunzehnhundert auch und zwanzig) der englische Literaturkritiker und Schriftsteller Ivor Armstrong Richards: Ich zitiere: Wenn ein Individuum derart auf seine Umwelt einwirkt, dass im Geist eines zweiten Individuums derselbe Eindruck entsteht, der auch im Geist des ersten geherrscht hatte - *und das nicht zufällig, sondern eben genau deshalb* - so nennen wir diesen Vorgang Kommunikation. Diese Definition umfasst den Begriff "Kommunikation", wie wir ihn landläufig verwenden, in fast allen seinen Schattierungen und beschreibt sie als Kontakt zwischen einem Sender und Empfänger. Richards Definition grenzt aber die Kommunikation, zumindest im Falle des Senders, auf einen bewussten Vorgang ein. Daher trifft sie am präzisesten auf die sprachliche Kommunikation zu.

Bei der Kommunikation hat der Sender eine Nachricht, die er dem Empfänger mitteilen möchte. Dazu muss zwischen beiden eine Verbindung bestehen, die die Übertragung ermöglicht. Sender und Empfänger, Code, Signal und Nachricht sind in einem ersten Schritt wandelt der Sender die Mitteilung, die in seinem Geist (d.h. in seinem Gehirn) vorliegt und die er gerne übermitteln möchte, in ein zwischen ihm und dem Empfänger übertragbares Signal um. Der Sender kodiert den Inhalt der Mitteilung, d.h. er wandelt sie in Zeichen um und schickt die Mitteilung anschliessend über einen Kanal (Träger) an seine Umwelt ab. Damit eine Kommunikation zwischen Sender und Empfänger stattfinden kann, muss der Empfänger die abgesendete Mitteilung über seine Sinnorgane wahrnehmen, aus einer Flut von anderen Signalen isolieren und als Nachricht erkennen. Anschliessend muss er die Nachricht in seinem Gehirn wieder dekodieren und ihre Bedeutung erfassen. Sobald die Inhalt der

Mitteilung im Gehirn des Empfängers präsent ist, ist der Kommunikationsprozess beendet.

Darüber hinaus findet zwischenmenschliche Kommunikation auch als unbewusster Vorgang statt. Zwischenmenschliche Verständigungsmitteln sprachlicher und nichtsprachlicher Mittel, wie Stimme, Gest und Mimik, die als unbewusste und teilweise unbemerkte Signale an andere geben. In engeren (sprachwiss.) Sinn: zwischenmenschliche Verständigung mittels sprachlicher und nichtsprachlicher Mittel, wie Gestik, Mimik, Stimme u.a. (Bussmann, s. 392).

Wir begegnen in jeden Tag mit den anderen Menschen aber die erste Wirkungen bei der Kommunikation mit den Menschen über uns sind noch wichtiger. Aber diese Wirkungen können in allen Gesellschaften nicht gleich sein. Was in einer Region als höflich angesehen wird, kann in einer anderen Gegend als obszön gelten. Was bei uns als Zeichen der Freundschaft betrachtet wird, kann andersort als Feinseligkeit oder Kritik missverstanden werden (Morris, s. 5). Deswegen sind die verbale Ausdrücken bei der Kommunikation sehr wichtig aber daneben die non-verbale Ausdrücken sind auch wichtig. In manchen Situationen sind die non-verbale Ausdrücken besonders wichtiger, als die Verbale.

Es fragt sich nun, was diese Begriffe "naemlich die Verbale und Non-Verbale Kommunikationen" bedeuten?

Verbal kommt aus Lateinischen *verbum* d.h. >Wort< übersetzt aus griech. *rhema* >Rede, Aussage<. Die verbale Kommunikation beginnt zum ersten Mal in der Familie und dauert in der Umgebung des Kindes. Diesen Prozess können wir als Spracherwerb- oder Sozialisationsprozess nennen (Imer, s. 36).

Non- Verbal: Gesamtheit der in zwischenmenschlichen Kommunikationsprozessen auftretenden nichtsprachlichen Phänomene, deren Untersuchung Aufgabe ist von Psychologie (Psychiatrie), Soziologie, Ethnologie und-insofern gesprochene Sprache nur unter Berücksichtigungen nicht-sprachlicher Mittel vollstaendig verstanden und beschrieben werden kann - von Sprachwissenschaft. Bei den Signalen Non-Verbal Kommunikation wird unterschieden: (a) phonetischen Mitteln wie Lautstärke der Stimme, Stimmlage, Sprechrhythmus, Lachen, Hüsteln etc., deren Untersuchung unter dem Begriff Paralinguistik zusammengefasst wird (allerdings wird Paralinguistik gelegentlich auch als Synonym für dem Gesamtbereich der Non-Verbal Kommunikation verwendet). (b) nicht-phonetischen (motorischen) Phänomenen wie Mimik, Gestik,

Körperhaltung, Blickkontakt, äussere Erscheinung und Kleidung, deren Erforschung auch als Kinesik bezeichnet wird (Bussmann, s. 531-532).

Wenn man direkt seinem Gesprächspartner gegenüber steht, bekommt er bei der Kommunikation noch mehr non-verbale Wirkungen naemlich:

Durch die Mimik (Gesichtsbewegungen)

Durch die Gestik (Die Bewegungen der Finger, Hände, Arme)

Durch die gesamte Körpersprache (Art zu sitzen, zu gehen, sich zu drehen u.s.w.)

Durch den Geruch (Dieser spielt nach neueren Untersuchungen eine grosse Rolle bei der Sexualpartner. Der Geruch kann natürlich leicht durch Parfums veraendert werden)

Durch Berührung (Art, die Hände zu geben, jemand auf die Wange zu küssen u.s.w.)

Durch die äussere Erscheinungsbild (Kleidung u.s.w.) ([http:// buchklub. at/ gorilla /familienbande/kommunikation.htm](http://buchklub.at/gorilla/familienbande/kommunikation.htm))

Bei der non-verbale Sprache ist der Begriff "Zeichen" sehr wichtig. Um diesen Begriff "Zeichen" zu verstehen, verwendete man bis heute die andere unterschiedliche Zeichen, wie Verkehrszeichen. Aber nun möchten wir mit einem neuen Begriff naemlich Tauchersprachzeichen weitermachen.

In allen Orten kann der Mensch mit den Anderen sprechen. Es fragt sich nun wie kann er unter Wasser kommunizieren? Die Antwort auf dieser Frage ist; Der menschliche Sprechapparat ist darauf angepasst, Luft mit atmosphärischem Druck als Transportmittel für den Schall vorzufinden. Verbale Kommunikation kann deshalb unter Wasser nicht erfolgen. Aus diesem Grund sollen die Menschen unter Wasser mit den Zeichen sprechen.

Es gibt eine wichtige Regel beim Tauchen, dass niemand alleine tauchen darf. Bei der normalen Kommunikation können die Entfernungen und die anderen Bedingungen unwichtig sein. Aber die Entfernung soll beim Tauchen auf etwa 1 (eins) meter bis 5 (fünf) meter sein, um unter Wasser mit dem Tauchpartner kommunizieren zu können.

In einer Gemeinschaft werden alle Zeichen und die Bedeutungen dieser Zeichen durch die gesellschaftlichen Konvention akzeptiert. Aus diesem Grund sind die Bedeutungen der Zeichen in allen Gesellschaften unterschiedlich. Deshalb gibt es auf der Welt viele Sprachen, die national sind. Aber unter Wasser gibt es nur eine Sprache, die international ist. Die Sprache, die unter Wasser verwendet wird, besteht auch von den Zeichen aber von den lebenswichtigen Zeichen, weil man unter Wasser nur einen Fehler machen darf,

dass dieser Fehler sein letzter Fehler sein könne. Deswegen müssen Taucher sich unter Wasser Mitteilungen einer Zeichensprache verstehen.

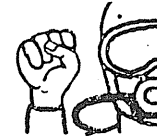
Tauchersprache ist eine Zeichensprache. Man kann mit dieser Sprache unter Wasser kommunizieren. Bei der Kommunikation sind in Sprecher und ein Hörer unbedingt notwendig (Selen, s.2). Der Sprecher muss einen Kanal benutzen. Durch diesen Kanal wird seine Mitteilungen zum Hörer transportiert. Die gesprochene Sprache bedient sich die Schallwellen als Kanal, die geschriebene Sprache der Grapheme, die Verkehrszeichen der Lichtwellen, hier beim Tauchersprache ist der Kanal die Zeichen "Die Körperzeichen oder Handzeichen". Diese Körperzeichen oder Handzeichen verbinden der Sprecher und Hörer miteinander. Die Einheit, die durch den Kanal vom Sprecher zu Hörer transportiert wird, wird Signal genannt. Bei der Kommunikation muss eine Informationsquelle vorhanden sein. Bei einem Sprecher ist diese Quelle das Gehirn. Es enthält die Informationen. Es gibt noch ein wichtigstes Element bei der Kommunikation d.h. Störfaktoren. Wir können die Entfernung beim Tauchen als Störfaktor zeigen. Die Taucher sollen nebeneinander sein, damit Sprecher zum Hörer Signal senden kann. Mit diesem Signal eine Information verknüpft. Diese Verknüpfung, ist nicht naturgegeben, sondern durch die internationalen Regeln akzeptiert worden ist und durch internationalen Konvention festgestellt hat. Deswegen soll der Sprecher unter Wasser die bestimmten Zeichen verwenden. Der Sprecher und der Hörer müssen den gemeinsamen Zeichenvorrat, den wir Kode nennen, gebrauchen. In diesem Kode sind die Zeichen der Tauchersprache gespeichert. Die Taucher müssen diese Zeichen wissen. Die Taucher sollen nebeneinander sein und nicht entfernen, denn der Sprecher muss dem Hörer durch die visuellen Kanal Signal senden kann. Das ist eine Bedingung. Diese Bedingung muss erfüllt werden, damit die Kommunikation unter Wasser stattfinden kann. Was sind also die Bedeutungen der Tauchersprachzeichen:



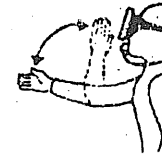
- ◆ Ich habe keine Luft mehr.
- ◆ Sofort Luft anbieten von der richtigen Seite her, ruhig bleiben.
- ◆ Körper, Blick und Grundkontakt herstellen.
- ◆ Nach 3-5 Wechselatmungen der Aufstieg einleiten. Blickrichtung landwaerts
- ◆ Luft abatmen und aus der Weste ablassen.



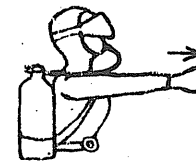
◆ Auftauchen



◆ Ich bin auf Reserve
◆ Alles in Ordnung



◆ Richtungsangabe:
◆ Wir tauchen in dieser Richtung weiter



◆ Achtung Gefahr



◆ Stehenbleiben in dieser Tiefe.



- ◆ Öffne meine Reserve (veraltet)
- ◆ Partner auf die richtige Seite drehen.
- ◆ Oben am Hahnen den Reservehebel niederdrücken.
- ◆ Darauf achten, dass die ganze Gruppe konsequent bis zum Sicherheits-bzw. Dekohalt auftaucht.
- ◆ Falls die Reserve bereits gezogen ist: Sofort Luft anbieten
- ◆ Wechselatmung einleiten.



- ◆ Ich bin ausser Atem.
- ◆ Sofort Körper-, Blick-, und Grundkontakt
- ◆ Haltzeichen.
- ◆ Blickrichtung landwaerts
- ◆ Warten bis sich der Partner erholt hat.
- ◆ Okay-Zeichen
- ◆ Erst weiter tauchen, wenn alles in Ordnung ist, sonst zuwarten oder eventuell auftauchen.



- ◆ Ich habe Probleme beim Ohr.
- ◆ Druckausgleich-problem.



- ◆ Halt !
- ◆ Fordert den Partner auf, zu halten.



- ◆ Ich habe keine Luft mehr.
- ◆ Sofort Luft anbieten von der richtigen Seite her, ruhig bleiben.
- ◆ Gib mir Luft !



- ◆ Mir ist schwindlig.
- ◆ Sofort Körper-, Blick-, und Grundkontakt.
- ◆ Den Partner stützen, Blickrichtung landwaerts.
- ◆ Eigene Meter auftauchen.
- ◆ Ganz auftauchen, falls nicht alles in Ordnung.
- ◆ An der Oberflaeche die Westen aufblasen.



- ◆ Ok ? Ok. An der Oberfläche.



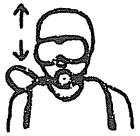
- ◆ Herkommen. In die Nähe kommen



- ◆ Sag mir !
- ◆ Wie spät ist es ? oder
- ◆ Wieviel Uhr ist es ?
- ◆ Deine Reserve ?
- ◆ Tiefe ?



- ◆ Unter, über oder herum



- ◆ Mit der Kopfbewegung
- ◆ Das bedeutet "JA"



- ◆ Ok.?, ok. Wenn ein Hand belegt.



- ◆ Oberwasser Notzeichen:
- ◆ Taucher in Not ! Dieses Zeichen an der Wasseroberfläche einsetzen !
- ◆ "Hilfe ich bin in Notlage !"



- ◆ Schneller:
- ◆ Aufforderung zum schneller Tauchen.



- ◆ In diese Richtung gehen !



- ◆ Ich !
- ◆ Mich beobachten !



- ◆ Es ist mir kalt
- ◆ Ich friere mich.



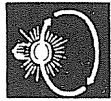
- ◆ Wir sollen versammeln



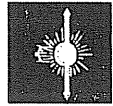
- ◆ Langsam
- ◆ Aufforderung zum langsamer Tauchen



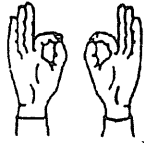
- ◆ Mein Lungenautomat blaest ab:
- ◆ Sofort Luft anbieten.
- ◆ Mit einer Hand dem Automatschlauch entlang, nach hinten gleiten und richtige Ventil schliessen.
- ◆ Wechselatmung, eventuell kontrollierter Aufstieg.
- ◆ Ein zweiter Lungenautomat ist empfehlenswert.



- ◆ OK-Zeichen mit der Taschenlampe.
- ◆ Wird in den Seen oder beim Nachttauchgang eingesetzt.



- ◆ Nicht-OK-Zeichen mit der Taschenlampe.
- ◆ Wird in den Seen oder beim Nachttauchgang eingesetzt.



- ◆ Übungsbeginn:
- ◆ Zeichen für den Übungsbeginn (wird in der Regel nur in den Tauchschulen verwendet.)



- ◆ OKAY-Zeichen:
- ◆ Frage: Alles in Ordnung ?
- ◆ Antwort: Jawohl, alles in Ordnung.
- ◆ Oder: Ich habe verstanden.



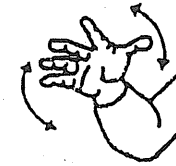
- ◆ Halt !
- ◆ Fordert den Partner auf, zu halten.



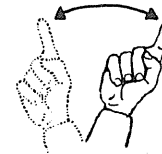
- ◆ Mit den Haenden halten.



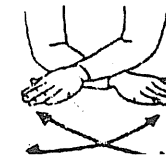
- ◆ Abtauchen:
- ◆ Aufforderung oder Frage.
- ◆ Antwort: OKAY oder NEIN



- ◆ Etwas ist nicht in Ordnung:
- ◆ Sofort Körper_und Blickkontakt her stellen.
- ◆ Blickrichtung zum Boden.
- ◆ Richtige Reaktion entsprechend den Folgezeichen.



- ◆ Nicht einverstanden, nein ich bin nicht einverstanden



- ◆ Übungsende:
- ◆ Zeichen für das Übungsende (wird in der Regel nur in den Tauchschulen verwendet.)



- ◆ In dieser Tiefe bleiben!
- ◆ Oder: Irgend et was stimmt nicht?



- ◆ Zu zweite gehen
- ◆ Nebeneinander schwimmen

Alle Lebewesen, die als Einzelgänger leben, werden sich an einem Tag mit den Anderen treffen. Dieses Zusammentreffen oder Zusammenleben der Lebewesen erfordert Form für die Verständigung, die den Austausch von Informationen sowohl zwischen Artgenossen als auch Angehörigen anderer Arten ermöglichen.

Die Tieren haben auch eine Kommunikationsmittel. Bei dieser Kommunikation verwenden sie die einfache Signale. z.B. mit chemischen Stoffen, akustischen Signalen, Frequenzen, optischen Signalen, ritualisierten Verhaltenweisen und durch Zeichen.

Kommunikation durch chemische Stoffe: Bei manchen Tieren genügt ein einziger chemischer Stoff, um zielgerichtete Verhaltenweise zu bewirken. Im Zusammenhang mit dem Revierverhalten spielen olfaktorische Signale (Kot, Urin) als Markierungen eine grosse Rolle.

Kommunikation durch akustische Signale: Jeder kennt das Beispiel des Vogelgesangs, der zum Ablocken dienen kann oder zur Abgrenzung des Reviers. Aber viele akustische Signale kann man nicht hören. z.B. Die Ratten, Wale und Elefanten benutzen Ultraschalllaute, die der Mensch nicht hören und wahrnehmen kann. Besonders Elefanten und Wale können sich so über tausend Kilometer verständigen.

Kommunikation durch optische Signale: Optische Signale findet man ebenfalls bei vielen Tierarten. Die Farben zeigen uns dass manche Tieren giftig sind. Aus diesem Grund können wir sagen, dass die Tieren mit den Farben von Haut sprechen können, wie die Menschen mit den Kleidungen.

Kommunikation durch ritualisierte Verhaltenweise Bei verschiedenen Fasanenarten findet man diese Bewegungen. z.B. wenn ein Hahn die Fütter findet, faengt er solche Bewegungen an, als ob die Hühner kommen und sich ernähren können.

Kommunikation durch Zeichen: Wir können die Bienensprache für die Kommunikation durch Zeichen beim Tieren zeigen. Bienen beherrschen einen Code, mit dem sie die wichtige Informationen austauschen können. Der österreichische Zoologe Karl v. Frisch (1886-1982) entdeckte diese Bienensprache

(http://pz.bildungrp.de/vi.../haupt_baustein6_lebewesenkommunizierenmiteinander.htm). Die Honigbienen bringen einige Tropfen des Nektars und beginnen

Rundtanz, damit die andere Bienen die Information zur Richtung und Entfernung der Futterquelle entnehmen können.

Aus diesen Gründen können wir sagen, dass die Tiere mit den Zeichen sprechen oder kommunizieren können.

Die Kommunikation ist ein Bedürfnisse für alle Lebewesen. Der Mensch hat diese Bedürfnisse nur mit der Sprache und dem Sprechen "naemlich mit den Zeichen" lösen können, besonders unter Wasser.

Ausserdem muss ich sagen, dass es im Türkischen über diesem Thema "Tauchersprache" keine genügenden schriftlichen Material gibt

QUELLENVERZEICHNIS

BALTAŞ, Zuhar-Acar, Bedenin Dili, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2001.

BUSSMANN, Hadumod, Lexikon der Sprachwissenschaft, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart, 1990.

İMER, Kamile, Dil ve Toplum, Gündoğan yayınları, Ankara, 1990.

MORRIS, Desmond, Bodytalk Körpersprache, Gesten und Gebaerden, die Originalausgabe erschien bei Jonaten Cape, Random House, London, 1994.

SELEN, Nevin, Eine Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft für Türken mit Fehleranalysen, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı yay. No 9, Eskişehir, 1984.

http://pz.bildungrp.de/vi.../haupt_baustein6_lebewesenkommunizierenmiteinander.htm

<http://buchklub.at/gorilla/familienbande/kommunikation.htm>

Textproduktion türkischer Studenten und ihre Verbesserung mit Hilfe des Computers

Yrd. Doç. Dr. Seyyare Duman/ Öğr. Grv. Dr. Şerife Çelikkaya
Anadolu Üniversitesi

0. Einleitung

Wir werden mit diesem Beitrag ein Projekt besprechen, das in der deutschen Abteilung der Anadolu Universität für das Fach „Schriftlichen Ausdruck“ „Yazılı Anlatım“ entworfen ist. Unterstützt wird das Projekt von der Universität Münster. Dieses Projekt hat am 02.05.2002 angefangen. Die Untersuchungen für dieses Schreibprojekt haben im Sommersemester 2004 bei den Vorbereitungsklassen „Hazırlık Sınıfı“ begonnen.

Ziel des Projekts ist mit Hilfe des Computers die schriftliche Fähigkeit der StudentInnen zu entwickeln und den StudentInnen beim Schreiben helfen, damit sie richtig schreiben und bei der Textproduktion sich nicht allein fühlen und ihre Angst vor dem Schreiben beseitigen.

1. Computer unterstützte Textproduktion

Bevor wir auf computerunterstützte Textproduktion eingehen, muss hier erklärt werden, was wir unter dem Begriff „Text“ verstehen und was Schreibprozess und Schreibprodukt ist. Wenn man vom Spracherwerb redet, geht es nicht nur um mündliche Sprachfertigkeit, sondern auch um die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens. Die Vermittlung der Lese- und Schreibfertigkeiten ist der Gegenstand didaktischer Disziplinen.

Die unterschiedlichen schreibdidaktischen Ansätze haben zwei verschiedene Wege:

a- traditionelle Aufsatzdidaktik

b- neuere Schreibforschung

Die beiden Ansätze bezwecken die Schwierigkeiten des Schreibens und Schreibenlernens durch didaktische Konzepte zu bearbeiten. Die neuere

Schreibforschung stellt den Schreibprozess als Produkt von Texten in den Vordergrund¹.

Wir beziehen uns auf einen funktionalen Textbegriff, die Ehlich² entwickelt hat. Die Beteiligten befinden sich nicht in der gemeinsamen Handlungssituation, sondern der Text wird in einer anderen Zeit und an einem anderen Ort geschrieben.

Wie wir wissen, wenn es um das fremdsprachliche Schreiben geht, geht es um die Sprachlehrforschung, die das Schreiben zum Gegenstand systematischer empirischer Forschung macht³. Die Texte der Lerner stehen im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens in Form von gemeinsamer Textarbeit⁴.

In einem Computerunterstützten Fremdsprachenunterricht stellt man den Lernern Aufgaben. Die Lerner machen Lösungsversuche, die richtig oder falsch sein könnten. Ist der Lösungsversuch „richtig“, gibt es keine Schwierigkeiten. Ist der Lösungsversuch „falsch“, bekommen die Lerner einen Kommentar, eine Hilfe und/oder eine weitere Aufgabe, die von der Art des Fehlers abhängig ist.⁵

2. Das Computer als Medium für das Schreiben

Für das Projekt wird das Computer als Medium für das richtige und systematische Schreiben und auch für Verbesserungsmöglichkeiten verwendet. Aus diesem Grund benutzen die Lerner beim Textschreiben das Computer beim zweiten Semester ihres Studiums in der Vorbereitungsklasse. Somit haben wir mit der Untersuchung angefangen, d.h. zwei Anfängerklassen haben begonnen im Sommersemester 2004 mit Hilfe des Computers die Texte zu schreiben. Erst dann haben wir von den zwei Klassen eine Analysegruppe und eine Kontrollgruppe gebildet. Eine Gruppe schreibt mit Hilfe des Computers und die Andere im Klassenraum. Seit Wintersemester 2004/2005 schreiben sie getrennt. Alle StudentInnen haben die Möglichkeit einmal in einer Woche drei Stunden im Unterricht

¹ vgl. dazu: Becker- Mrotzek 1994.

² Ehlich 1980, 1983.

³ Krings, 1992 S. 47.

⁴ Bräuer, 1998 S. 119.

⁵ Huneke/Steinig, 2000 S. 171.

(Schriftlicher Ausdruck), im Computerlabor Texte zu schreiben. Im Rahmen dieser Arbeit werden die Texte, die mit dem Computer geschrieben sind, zur Bewertung genommen.

Bevor die StudentInnen mit dem Schreiben beginnen, werden ihnen die Erklärungen, die Hauptmerkmale und das Ziel der Aufsatzform ausführlich erklärt.

Nachdem die StudentInnen die Texte geschrieben haben, werden die Texte, die mit dem Computer geschrieben sind, den Lehrkräften per e-mail gesendet. Die Texte werden von den Lehrkräften durchgelesen, die Fehler werden unterstrichen und den StudentInnen zurückgeschickt, damit sie ihre Fehler in dem Text, die sie produziert haben, bearbeiten, verbessern, oder ändern können. Somit finden die StudentInnen die Möglichkeit ihre Texte mit den Lehrkräften und mit den nahe stehenden KommilitonInnen genauer zu besprechen, denn beim Fremdspracherwerb ist die beste geeignete Methode "LEARNING BY DOING". Es kommt dazu, dass mit dem Schreiben die StudentInnen ihre Anregungen, Vorschläge, eigene Erfahrungen und Konzepte ins Wort bringen. Nach dieser Korrektur werden die Texte noch einmal von den Lehrkräften gesammelt und zur Bewertung genommen. Bei der Analyse werden die Texte mit einem pragmatischen Ansatz als komplexe Sprachfähigkeit betrachtet⁶.

Hier muss erklärt werden, dass ausser einigen StudentInnen, die in Deutschland oder einem deutschsprachigen Land geboren sind und Deutsch gelernt haben, mehrere StudentInnen nur geringe Deutschkenntnisse haben, die aber vier Jahre Englisch in türkischen Colleges gelernt haben. Aus diesem Grund wird ihr Schreiben nicht nur von der Muttersprache, sondern auch von einer erstgelernten Fremdsprache beeinflusst.

Da die StudentInnen sprachliche Lücken, ungenügende Grammatikkenntnisse, fehlenden Wortschatz haben, wird ihnen gezeigt, wie systematisches Schreiben entwickelt werden kann und wie die StudentInnen auf das systematische und richtige Schreiben kommen können.

⁶ Vgl. dazu: Brinkschulte/Grießhaber, 2000 S. 1.

Wenn man eine Sprache lernen will, ist es unausweichbar, dass man Fehler macht⁷, denn eine Sprache kann ohne Fehler nicht gelernt werden.

Bimmel und Rampillon weisen darauf hin, dass Fehler eine unvermeidliche notwendige Erscheinung im Lernprozess sind und keine Schande sondern Chance sind⁸.

Wir haben mehr als 10 Textarten, die zu analysieren sind. Wir haben nur eine Art von den produzierten Texten analysiert. Von dieser analysierten Textart haben wir 19 Texte, aber von diesen Texten werden nur 11 Texte zur Bewertung genommen, denn 19 StudentInnen haben Texte geschrieben, aber nur 11 StudentInnen haben uns ihre korrigierten Texte per mail gesendet und daher wurden in dieser Arbeit nur 11 Texte bewertet. Da in den Texten mehr grammatische, orthographische und semantische Fehler zu betrachten sind, sind wir auf diese Art von Fehlern eingegangen. Auf Tabelle 1 werden die Fehler von den selbstproduzierten Texten gezeigt. Auf der 2. Tabelle sind die Fehler von den selbstkorrigierten Texten angegeben. Die prozentualen Angaben sind von den Grafiken 1 und 2 zu entnehmen.

TABELLE 1

	Gramm.	Orth.	Sem.
1. Student	7	5	2
2. Student	6	9	6
3. Student	9	2	0
4. Student	3	7	0
5. Student	12	4	3
6. Student	7	0	4
7. Student	5	0	0
8. Student	9	5	8
9. Student	5	0	1
10. Student	0	0	0
11. Student	16	5	1
Gesamtfehlerzahl	79	37	25

⁷ Çelikkaya, S.1999, S. 17.

⁸ Bimmel, P./ Rampillon, U. 1996, S. 62.

Grafik 1

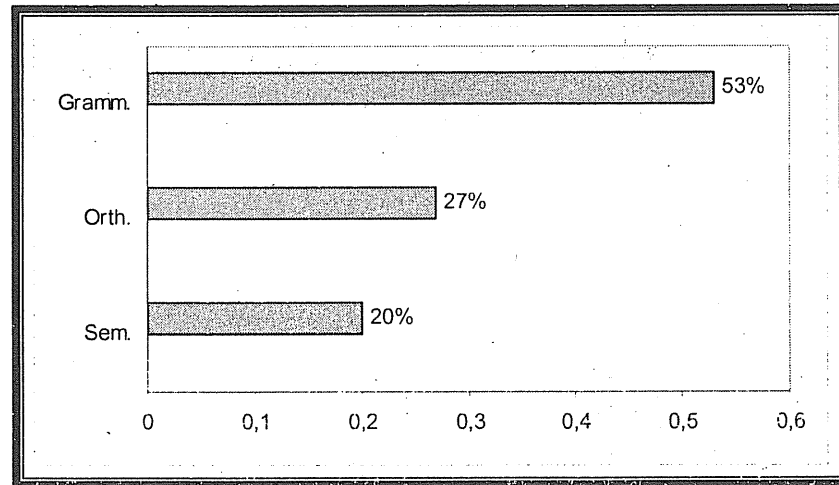
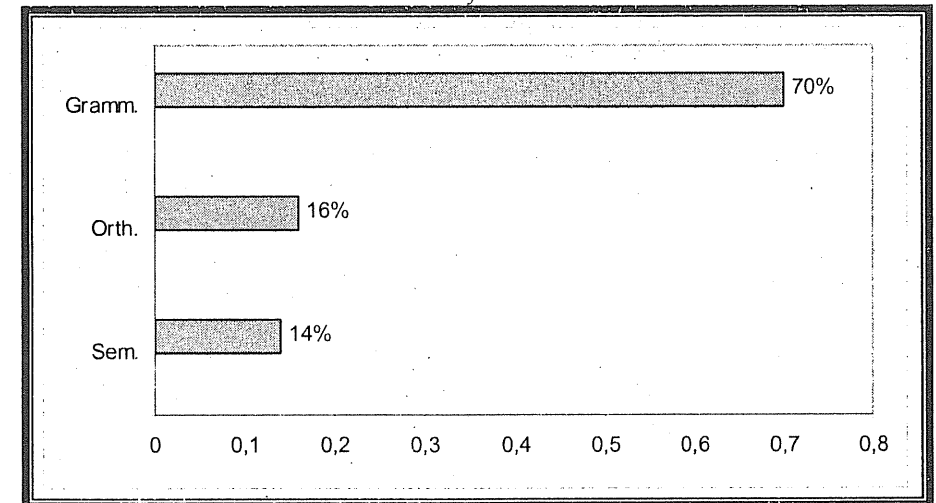


TABELLE 2

	Gramm.	Orth.	Sem.
1. Student	1	2	0
2. Student	3	0	1
3. Student	1	0	0
4. Student	5	0	1
5. Student	12	4	3
6. Student	3	0	0
7. Student	0	0	0
8. Student	0	1	0
9. Student	5	0	1
10. Student	0	0	0
11. Student	4	1	0
Gesamtfehlerzahl	34	8	6

Grafik 2



Wenn wir die beiden Tabellen miteinander vergleichen, sehen wir, dass in den selbstproduzierten Texten 79 grammatische Fehler, 37 orthographische Fehler, 25 semantische Fehler und in den selbstkorrigierten Texten 34 grammatische Fehler, 8 orthographische Fehler, 6 semantische Fehler entstanden sind.

Von den Tabellen her ist es auch zu sehen, dass die StudentInnen am meisten im Bereich der „Grammatik“ Fehler gemacht haben. Denen folgen die „orthographischen“ Fehler und „semantischen“ Fehler. Der Grund dafür könnte daran liegen, dass die StudentInnen die Grammatik ausserhalb der grammatischen Übungen nicht richtig verwenden können.

Für StudentInnen sind die Regeln der Groß-Kleinschreibung beim Erlernen einer neuen Sprache eine schwierige Sache (ein großes Problem). In den zur Bewertung genommenen Texten haben die StudentInnen anstatt „klein“ „groß“ bzw. umgekehrt geschrieben.

Von den Texten ist es auch zu sehen, dass die meisten StudentInnen zwar wissen, dass sie nach einem Artikel groß schreiben müssen, aber wenn zwischen dem Artikel und dem Substantiv (da dieser substantivistische Gebrauch im Deutschen meist durch den Artikel bekanntlich gemacht wird)

ein weiteres Element zugefügt ist, sind sie aber nicht sicher, ob sie die nachfolgenden Elemente groß oder klein schreiben müssen. Ein anderer Grund dafür könnte der Transfer der Rechtschreibung der erst gelernten Fremdsprache sein (z.B. Englisch).

Die meisten Fehler wurden im Bereich „Tempus“ festgestellt. Es kommt vielleicht daher, dass StudentInnen die Unterscheidung zwischen starken und schwachen Verben nicht genau wissen. Außerdem sind sie nicht in der Lage „Präsens“, „Imperfekt“, und „Perfekt“ voneinander zu differenzieren, d.h. sie benutzen anstatt „Imperfekt“ „Präsens“.

Wir kommen von den Fehlerbeispielen zur Semantik; es ist auch zu sehen, dass die StudentInnen oft Lexeme verwenden, die in den Satz nicht hineinpassen. Es entstehen somit Sätze, deren Bedeutung unverständlich sind. Diese Lage können wir als Transfer von der erstgelernten Fremdsprache und der Muttersprache bezeichnen. Unseres Erachtens kann es auch wegen des begrenzten Wortschatzes sein.

2.2. Die Position der Lehrkraft im Computerlabor:

Beim Schreiben ihrer Aufsätze werden den StudentInnen Hilfe von den Lehrkräften angeboten, die ihr systematisches Schreiben fördern.

Der Text, der mit Hilfe des Computers produziert wird, ist im Mittelpunkt des Schreibenlernens. So gesehen, hat eine Lehrkraft nur eine beratende Rolle, d.h. sie ist bereit, wenn sie gefragt wird und wenn die Lerner nicht mehr weiterkommen können. Somit ist sie nicht die Einzige, die für den Unterricht verantwortlich ist, sondern die Lerner auch

⁹ So betrachtet hat die Sprachvermittlung einen anderen Weg. Damit ist gemeint, dass die Lerner mehr Freiheit haben und die Kontrolle der Lehrkraft bestimmter Weise gelockert ist.

⁹ mehr dazu: Griefhaber 2002, S. 323.

Wenn die Motivation und Lust wegen der Freiheit beim Schreiben Erfolg für den Lerner bedeutet, könnte dieser Erfolg Einfluss auf die anderen Lernfähigkeiten haben¹⁰.

Zum Schluss lassen sich folgende Beobachtungen zusammenfassen: die StudentInnen haben bei der Textproduktion im computergestützten Unterricht mehr Motivation und sie nehmen begeistert an dem nächsten Schreibunterricht teil, weil die Atmosphäre des computergestützten Unterrichts die Kreativität der StudentInnen fördert, da sie im Gegensatz zu dem traditionellen Schreibunterricht die Möglichkeit haben, z. B. über das Internet mehr Hilfe über ihre Arbeit finden.

Weiterhin ist festzustellen, dass die jeweiligen Texte von den StudentInnen individuell produziert werden, soweit sie von den Lehrkräften keine Hilfe suchen. Die eigene Kontrolle über den selbstproduzierten Text, sowie die Korrektur veranlasst die StudentInnen, aus ihren eigenen Fehlern zu lernen. Obwohl wir in dieser Arbeit nur die Fehler bearbeitet haben, werden wir weiterhin die Kreativität und auch den Inhalt berücksichtigen.

LITERATURVERZEICHNIS

Becker -Mortzek, M. (1994) Schreiben als Handlung. Das Verfahren von Bedienungsanleitungen. In: Brünner, G. / Graefen, G. (Hrsg.) Texte und Diskurse. Opladen: Westdeutscher Verlag, 158-175.

Bimmel, P./ RAMPILLAON, U (1996) Lernerautonomie und Lernerstrategien. München: Langenscheidt Goethe Institut. S. 62.

Bräuer, G. (1998) Schreibend Lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck-Wien: Studien Verlag.

Brinkschulte, M./Griefhaber, W. (2000) Übernahme und Kreativität auf dem Weg zur Konvention. Ausländische SchülerInnen schreiben mit dem Computer in der Zweitsprache Deutsch. In: [http:// spzwww.uni-muenster.de/~spzwww/publikationen/ palm/0300/text.htm](http://spzwww.uni-muenster.de/~spzwww/publikationen/palm/0300/text.htm)

¹⁰Vgl. dazu: Tapan/ Ergand 1995.

Çelikkaya, Ş. (1999) Sprachaffälligkeiten bei der Erlernung einer Fremdsprache. S. 17. Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Unveröffentlichte Magisterarbeit)

Ehlich, K. (1980) Schriftentwicklung als gesellschaftliches Problemlösen. In: Zeitschrift für Semiotik 2/ 1980, 335-359.

Ehlich, K. (1983) Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, A. / Assmann, J. / Hardmeier, Ch. (Hrsg). Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation. München: Fink, 24-43.

Griesshaber, W. (2002) Neue Medien im DaF - Unterricht. In: Schreiber, R. (Hrsg). Deutsch als Fremdsprache am Studienkolleg- Unterrichtspraxis, Tests, Evaluation. Regensburg: FaDaF.

Huneke, H.W./ Steinig, W. (2000) Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Krings, H.P. (1992) Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen- Ein Forschungsüberblick. In: Börner, W./ Vogel, K. (Hrsg) Schreiben in der Fremdsprache. Bochum: AKS-Verlag, 47-77.

Tapan, N./ Ergand, T.Ç. (1995) Yüksek Öğretimde Almanca Yazılı Anlatım Dersleri (Sorunlar- Öneriler). In: Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi IX. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi, 207-214.

ANHANG:

Selbsterstellter Text

DAS SPASS!

Abends warteten sie auf Monika. Sie arbeitete in der Stadt, die Bahnverbindungen sind schlecht. Sie, er und seine Frau, saßen am Tisch und warteten auf Monika. Seit sie in der Stadt arbeitete, aßen sie erst um halb acht. Früher hatten sie eine Stunde eher gegessen. Jetzt warten sie täglich eine Stunde am gedeckten Tisch, an ihren Plätzen, der Vater oben die Mutter auf dem Stuhl nahe der Küchentür, sie warteten vor dem leeren Platz Monikas. Einiges Zeit später dann auch dampfenden Kaffee, vor der Butter, dem Brot, der Marmelade. Sie war größer gewachsen als er, sie war auch blonder und hatte die Haut der Tante Maria. "Sie war immer ein liebes Kind" sagte die Mutter, wären sie warteten.

In ihrem Zimmer hatte sie einen Fernsehapparat und ein Telefon. Das Telefon war neben dem Schreibtisch auf dem Fernsehapparat. Plötzlich klingelte das Telefon. Die Person sagte, dass sie eine Krankenschwester von dem Deutschen Krankenhaus war und es ein Zugunfall gegeben hatte. Im Unfall war Monika auch. Die Mutter bekam Schock und begann zu weinen. Der Vater fragte: "Was ist los?" Die Mutter schwieg und konnte nichts sagen. Dann sagte sie nur: "Ein Unfall!" Inzwischen öffnete der Vater das Fernsehapparat. Nach einer Zeit sagte ein Ansager auch in der Nachrichtenagentur die Zugunfall.

Monika hatte ein Bruder und er erschreckte sehr. Er liefte nach der Tür und sagte: "Wir müssen jetzt nach dem Krankenhaus gehen. Er nahm sein Jackett aus dem Haken und trug. Die Mutter sagte: "Wart mich! Ich möchte bei dir gehen." Dann der Vater und die Mutter trug auch ihres Jackett. Sobald sie hinaus ging, war Monika vor der Haustür. Die Mutter begann zu weinen, wenn sie Monika sah und griff sie. Er sagte: "Aber sie war in dem Krankenhaus." Monika sagte: "Das ist ein Spass. Heute habe ich meinen Geburtstag. Sie vergassen das und so möchte ich ihnen diesen Spass machen. Das Unfall geschah, aber ich war nicht dort." Die Mutter sagte: "Aber, wer war die Frau, die uns anrief?" "Sie war meine Tante, wir machte nur ein Spass!" sagte Monika.

DAS SPASS!

Abends warteten sie auf Monika. Sie arbeitete in der Stadt, die Bahnverbindungen sind schlecht. Sie, er und seine Frau, sassen am Tisch und warteten auf Monika. Seit sie in der Stadt arbeitete, assen sie ers um halb acht. Früher hatten sie eine Stunde eher gegessen. Jetzt warten sie taglich eine Stunde am gedeckten Tisch, an ihren Plätzen, der Vater oben die Mutter auf dem Stuhl nahe der Küchentür, sie warteten vor dem leeren Platz Monikas. Einiges Zeit spät dann auch dampfenden Kaffee, vor der Butter, dem , Brot, der Marmelade. Sie war grösser gewachsen als , sie war auch blonder und hatte die Haut der Tante Maria. "Sie war immer ein liebes Kind" sagte die Mutter, wären sie warteten.

In ihrem Zimmer hatte sie einen Fernsehapparat und ein Telefon. Das Telefon war neben dem Schreibtisch auf dem Fernsehapparat. Plötzlich klingelte das Telephon. Die Person sagte, dass sie eine Krankenschwester von dem Deutscher Krankenhaus war und es einen Zugunfall gegeben hatte. Im Unfall war Monika auch. Die Mutter bekam Schock und begann zu weinen. Der Vater fragte: "Was ist los?" Die Mutter schwieg und konnte nichts sagen. Dann sie sagte nur: "Ein Unfall!" In zwischen Zeit öffnete der Vater das Fernsehapparat. Nach einer Zeit sagte ein Ansager auch in der Nachrichtenagentur die Zugunfall.

Monika hatte einen Bruder und er erschreck sehr. Er lief gegen der Tür und sagte: "Wir müssen jetzt zum Krankenhaus gehen. Er nahm sein Jackett aus dem Haken und trug. Die Mutter sagte: "Erwart mich! Ich wollte mit dir gehen." Dann trug der Vater und die Mutter auch ihr Jackett. Sobald sie hinaus ging, war Monika vor der Haustür. Die Mutter begann zu weinen, wenn sie Monika sah und armte sie sich um. Er sagte: "Aber sie war in dem Krankenhaus." Monika sagte: "Das ist ein Spass. Heute habe ich meinen Geburtstag. Sie vergassen das und so ich möchte ihnen dieses Spass machen. Der Unfall geschah, aber ich war nicht dort." Die Mutter sagte: "Aber, wer war die Frau, die uns anrief?" "Sie war meine Tante, wir machten nur einen Spass!" sagte Monika.

Dr. Müzeyyen Ege
Marmara Üniversitesi

"Über dem Atlantik befand sich ein barometrisches Minimum; es wanderte ostwärts, einem über Rußland liegenden Maximum zu, und verriet noch nicht die Neigung, diesem nördlich auszuweichen. Die Isothermen und die Isotheren taten ihre Schuldigkeit. Die Lufttemperatur stand in einem ordnungsgemäßen Verhältnis zur mittleren Jahrestemperatur, zur Temperatur des kältesten wie des wärmsten Monats und zur aperiodischen monatlichen Temperaturschwankung. Der Auf- und Untergang der Sonne, des Mondes, der Lichtwechsel des Mondes, der Venus, des Saturnringes und viele andere bedeutsame Erscheinungen entsprachen ihrer Voraussage in den astronomischen Jahrbüchern. Der Wasserdampf in der Luft hatte seine höchste Spannkraft, und die Feuchtigkeit der Luft war gering."

Was hier zunächst wie ein thermodynamisches Geschehen beschrieben wird, als ein Tag, der aus seinen atmosphärischen Gegebenheiten, meteorologischen und astronomischen Angaben rekonstruiert wird, ist der Eingangsabsatz von Robert Musils Roman *Der Mann ohne Eigenschaften* von 1913. Erst mit dem Schlusssatz der Passage tritt ein gewohnter erzählerischer Stil hervor: „Es war ein schöner Augusttag des Jahres 1913.“ Musil ist hier nur einer der zahlreichen Autoren der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, der in seinem Schaffen von naturwissenschaftlich-philosophischen Erkenntnissen und Überlegungen weitgehend beeinflusst wurde und dessen Entstehungs- und Wirkungszeit in der Jahrhundertwende anzuordnen ist.

Wenn der Physiker und Romancier C.P. Snow 1959 in seinem in Cambridge gehaltenen Vortrag „The Two Cultures and the Scientific Revolution“ die Existenz zweier (Wissens-)Kulturen und deren wechselseitige Entfremdung diagnostiziert, ist dies angesichts nicht geringer literarischer Beispiele, die im Widerspruch zu dieser Diagnose stehen, eine zu weit gegriffene Feststellung. Snow beklagte in seiner Rede vor allem ein mangelndes Interesse der literarisch-geisteswissenschaftlichen Intelligenz an natur-

¹ Robert Musil. *Der Mann ohne Eigenschaften*. Erstes und zweites Buch. Hrsg. von Adolf Frisé. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1987. S. 9

wissenschaftlichen Entwicklungen und kritisierte in dieser Hinsicht auch die Kunst. Snows provokante Thesen lösten auch in Deutschland eine Reihe von Diskussionen um dieses 'Zwei-Kulturen-Modell' und die darin vorgebrachten Kritiken aus.

Eine Kluft zwischen den genannten Kulturen sieht jedoch die Literaturwissenschaftlerin Elisabeth Emter eher innerhalb der deutschen Literaturwissenschaft als in der Literatur selbst. In einer ausführlichen Studie von 1995 macht es sich Emter² zur Aufgabe, am Beispiel theoretischer Texte deutschsprachiger Autoren zwischen 1925 und 1970 eine direkte Einwirkung der modernen Physik auf das Denken und Schaffen nachzuweisen. Nennenswert ist hier etwa auch Dirk Vanderbeke³, der in *Finnegans Wake*, einem modernistischen Roman von James Joyce ein „Simulationsmodell“ der Physik erblicken zu können glaubt. Nach Herbert Klein⁴ indes setzen sich manche modernistische angloamerikanische Schriftsteller in ihren Werken ganz unterschiedlich mit erkenntnistheoretischen Problemen auseinander.

Zur Wechselbeziehung zwischen den klassischen Naturwissenschaften und der Literatur des 18. und 19. Jahrhunderts gibt es eine Vielzahl literaturwissenschaftlicher Forschungen; die Einflüsse der modernen Naturwissenschaften auf die Ästhetik und Literatur im 20. Jahrhundert scheinen jedoch nur unzureichend erforscht. Dieser Beitrag soll dazu anregen, bei der Analyse poetischer Texte aus geistesgeschichtlicher Sicht auch die naturwissenschaftlich-philosophischen Zusammenhänge miteinzubeziehen.

In diesem Rahmen ist es besonders interessant, dass im Zentrum der Zwei-Kulturen-Debatte immer wieder das Wirklichkeitsproblem steht, d.h. die Frage nach einer beobachterunabhängigen Wirklichkeit und damit die Frage der Möglichkeit der Wirklichkeitserkenntnis. Im Laufe der Auseinandersetzungen mit dieser erkenntnistheoretischen Problematik geschieht in verstärktem Maße ein Übergang von der Vorstellung von *einem*, 'Bild der Welt' zu *zahlreichen*, nebeneinander existierenden 'Modellen' der Welt. Obgleich sich bereits um die Jahrhundertwende Brüche mit klassischen

² Vgl. Elisabeth Emter, *Literatur und Quantentheorie. Die Rezeption der modernen Physik in Schriften zur Literatur und Philosophie deutschsprachiger Autoren (1925-1970)*. (Diss.). Berlin, New York: de Gruyter, 1995.

³ Dirk Vanderbeke, *Worüber man nicht sprechen kann. Aspekte der Undarstellbarkeit in Philosophie, Naturwissenschaft und Literatur*. (Diss.). Stuttgart: M und P. Verlag für Wissenschaft und Forschung, 1995.

⁴ Vgl. Herbert C. Klein, *Konstruierte Wirklichkeiten. Kybernetische Bewußtseinsformen im anglo-amerikanischen Roman des 20. Jahrhunderts*. (Habil.). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, 1998.

mechanistischen Erklärungsmodellen abzeichnen, kommt es durch die Erkenntnisse der modernen Physik (wie die Relativitätstheorie und besonders die Quantenphysik) zum grundlegenden Wandel im naturwissenschaftlich-technischen Weltbild; die moderne Physik löst das cartesianisch-newtonsche Weltbild eines statisch determinierten Universums zugunsten eines dynamischen und pluralistisch angelegten Weltbildes ab. Der Umbruch in den Wissenschaften führt infolge der Besinnung der Wissenschaften und der Philosophie auf die erkenntnistheoretischen Grundlagen auch zu einer neuen Theorie der Fiktionalität.

Die zunehmende Abstraktion und damit die Unanschaulichkeit der modernen Physik finden in der modernen Literatur ihre Entsprechungen. Infolge der Aufgabe des Determinismus kann man nicht mehr die Idee einer kontinuierlichen Entwicklung der Figur aufrechterhalten. Die Vorstellung von Mimesis wird preisgegeben.

Epochenwende und Neoromantik

Seit der Aufklärung werden das Weltbild und das damit verbundene Verständnis von Realität und Illusion dem Stand der naturwissenschaftlichen Erkenntnisse angepasst, so dass auch die Auswirkungen der Veränderungen im Bereich technischer Möglichkeiten berücksichtigt werden.

Die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, mit dem Signum des "Fin de Siecle" versehen, ist eine Zeit der Umbrüche, die sich durch eine epochentypische Mischung von Endzeiterwartung und Fortschrittsoptimismus auszeichnet. Zum einen fallen in diese Zeit eine Reihe revolutionärer Ideen und Bewegungen, die von Daltons Atomtheorie bis zu Plancks Quantentheorie und zu dem für das Jahrhundert entscheidenden neuen Wissenschaftskonzept der Darwin'schen Evolutionstheorie reichen. Zum anderen bedeutet die Auflösung eines einheitlichen Wirklichkeitszusammenhangs durch die modernen Naturwissenschaften und die fortschreitende 'Immaterialisierung' der technisch erfahrbaren Welt den Verlust eines traditionell sinnhaften Weltbildes, das Sicherheit und Geborgenheit verspricht. 1885 veröffentlichte Ernst Mach seine Schrift über die *Analyse der Empfindungen*, in der er die Welt als Wahrnehmung der "Empfindungskomplexe" definiert und die Grenze zwischen physischen und psychischen Vorgängen aufhebt. Parallel zu den Immaterialisierungstendenzen der Naturwissenschaften und der Technik werden in der abstrakten Kunst zunehmend die Grenzen zwischen einer materiellen und einer 'geistig-spirituellen' Welt aufgelöst. Der Verlust der Sinnhaftigkeit der Welt und die dadurch entstandene Verunsicherung führten zu einer

Renaissance mystischer Religiosität, in der die Mystik allerdings „nicht mehr auf Gott“ gerichtet ist, sondern als „eine säkularisierte, innerweltliche Mystik ohne Gott“⁵ begriffen wird, für die das ‚Leben‘ zentraler Bezugspunkt ist.⁶

In seiner Programmzeitschrift „Über das Geistige in der Kunst“ (1911) geht Wassily Kandinsky von zwei Faktoren aus, die für ihn die Schwelle zu einem neuen Zeitalter bilden. Zum einen sind dies die Entdeckungen der Naturwissenschaften – „die Theorie der Elektronen, d.h. der bewegten Elektrizität, die die Materie vollständig ersetzen soll“ – und zum anderen „die spiritistischen Phänomene“, in denen er eine ‚Materialisation‘ des Immateriellen sieht. So definiert er ‚Nichtmaterie‘ als Materie, „die unseren Sinnen nicht zugänglich“ ist.⁷

Auch in der Literatur tauchen wieder verstärkt Ansätze auf, die die Hoffnungen der Romantiker um Novalis wiederbelebten: nämlich der Glaube an eine längerfristige Annäherung von Naturwissenschaft, Kunst und Philosophie. Eine der ersten – nach Johannes Schlaf sogar die erste – Reaktionen romantisch-dichterischen Empfindens auf eine experimentell-wissenschaftlich fundierte Kunst ist das literarische Werk Paul Scheerbarts. Scheerbart stellt mit seiner Proklamation für eine sog. „Neue Literatur und Kunst“ ein Ästhetik-Konzept auf, nach dem das Phantastische aus einer Wechselwirkung von erfunderischer Einbildungskraft und wissenschaftlicher Erkenntnis entsteht.⁸

Seine ‚Ästhetik des Phantastischen‘ basiert auf der erkenntnistheoretischen These, dass die faktische Wirklichkeit lediglich einen scheinhaften Charakter hat [er folgert daraus einen ‚Bankrott der Realitäten‘ M.E.] und nur eine unter unendlich vielen möglichen Wirklichkeiten und Welten im Kosmos ist. Demnach sei es Aufgabe der Wissenschaft, das „Reich der Möglichkeiten zu erweitern“, und es obliege dann der „Phantasiekraft“, die den Menschen nicht zugänglichen Welten als literarische Fiktion darzustellen: nämlich dank der künstlerischen ‚Kompositionstechnik‘, mit der aus Altem etwas

⁵ Wolf Dietrich Rasch. „Aspekte der deutschen Literatur um 1900“. In: Rasch. Zur deutschen Literatur seit der Jahrhundertwende. Gesammelte Aufsätze. Stuttgart: Metzler 1967. S. 1-48. Hier S. 22.

⁶ Vgl. ebd. Rasch stellt den Begriff des ‚Lebens‘ als verbindenden zentralen Bezugspunkt in die unterschiedlichen künstlerischen Auseinandersetzungen mit der Auflösung traditioneller religiöser Wahrheiten um die Jahrhundertwende und bezeichnet die Reaktionen als diesseitig orientierte, Lebensmystik‘.

⁷ Wassily Kandinsky. Über das Geistige in der Kunst (erschienen 1911, datiert auf 1912). Mit einer Einführung von Max Bill. Bern: Benteli 1952. S. 40f.

⁸ Vgl. Paul Scheerbart. „Die Ästhetik der Phantastik“. In: GlV. Bd. 10.1.

‚relativ‘ Neues geschaffen wird.⁹ Scheerbarts in seinen Romanen literarisch ausgearbeitete Weltanschauung stützt sich auf das naturphilosophische psychophysische Weltbild des Physikers und Philosophen Gustav Theodor Fechner, der nach intensiver Beschäftigung mit den naturwissenschaftlichen Forschungsergebnissen seiner Zeit eine Naturphilosophie aufstellte, die die exakten Wissenschaften mit der Metaphysik verbinden sollte. Dass Fechners naturphilosophische und –religiöses Weltbild für Scheerbart einen zentralen Stellenwert hat, lässt sich in dessen ‚kosmophantastischen‘ Entwürfen in *Lesabendio. (Ein Asteroidenroman)* (1913) deutlich erkennen. Die Sterne und Kometen sind hier beseelte Wesen mit eigenem Willen. Die physischen Eigenschaften der Himmelskörper haben dank eines gewissen Anthropomorphismus psychische Entsprechungen. Die Relativierung einer naturwissenschaftlich völlig erklärbaren Wirklichkeit zugunsten einer in Ästhetik aufgehenden astralreligiösen Weltansicht bietet für Scheerbart eine neue Möglichkeit des transzendenten Sinnbezugs, deren Ausgangspunkt die Kritik am Determinismus des mechanistischen Weltbildes ist. Ob der Determinismus die Wirklichkeit erklären kann, wurde von den Physikern bereits um 1900 in Frage gestellt, als ‚krisenhaft‘ eingeschätzt.

Moderne Physik und Wirklichkeit

Zwei physikalische Theorien, die Relativitätstheorie und die Quantentheorie, revolutionieren Anfang des 20. Jahrhunderts die vorherrschende Newtonsche Wirklichkeitsauffassung. Es stellte sich heraus, dass die Beschaffenheit der Realität im astrophysikalischen Bereich (Makrokosmos) und dem atomaren und subatomaren Bereich (Mikrokosmos) von den klassischen Annahmen der Physik grundlegend verschieden ist, so verschieden, dass der Quantenphysiker Werner Heisenberg die Auswirkung der Veränderungen in der Physik dem Gefühl gleichsetzt, „als würde der Boden, auf dem die Naturwissenschaft steht, uns unter den Füßen weggezogen.“¹⁰

Albert Einsteins Relativitätstheorie ersetzte die Vorstellung eines absoluten Raums und einer absoluten Zeit, die getrennt voneinander existieren, durch ein vom jeweiligen Beobachter abhängiges, somit relatives Raum-Zeit-Kontinuum und veränderte den Begriff der Materie. Die von Physikern wie Niels Bohr, Werner Heisenberg und Louis de Broglie begründete Quantentheorie ließ mit ihren konzeptuellen Problemen wie dem neuen Beobachter-Status, dem Begriff der Komplementarität und der Einführung

⁹ Scheerbart. „Die Phantastik im Kunstgewerbe“. In: GlV, Bd.10.1: S. 174.

¹⁰ Werner Heisenberg. Physik und Philosophie. Frankfurt am Main: Ullstein. 1973. S. 139.

akausaler Zusammenhänge und paradoxer Zustände als Unbestimmtheitsfaktoren im subatomaren Bereich die vermeintlich festgelegten Grenzen von Raum und Zeit, Subjekt und Objekt, Realem und Irralem, Wirklichkeit und Fiktion durchlässiger werden. Im Zentrum steht nun die Frage der Realitätsstruktur bei gleichzeitiger Integration des wahrnehmenden Subjekts. Die bei Kant zentrale philosophische Frage nach einer ‚objektiv‘ wahrnehmbaren Welt wird jetzt Diskussionsgegenstand in der Physik. Vom Standpunkt der Alltagserfahrung und der klassischen Physik scheint die Quantenmechanik unanschaulich und voller merkwürdiger Eigenschaften zu sein. Dies provoziert eine Reihe voneinander abweichender physikalischer und philosophischer Deutungen, die als unterschiedliche Stellungen zu Erwin Schrödingers berühmten sogenannten ‚Katzenparadoxon‘ hervortreten. Er formuliert das Experiment folgendermaßen:

„Eine Katze wird in eine Stahlkammer gesperrt, zusammen mit folgender Höllenmaschine (die man gegen den direkten Zugriff der Katze sichern muß): in einem Geigerschen Zählrohr befindet sich eine winzige Menge radioaktiver Substanz, so wenig, dass im Laufe einer Stunde vielleicht eines von den Atomen zerfällt, ebenso wahrscheinlich aber auch keines; geschieht es, so spricht das Zählrohr an und betätigt über ein Relais ein Hämmerchen, das ein Kölbchen mit Blausäure zertrümmert. Hat man dieses ganze System eine Stunde lang sich selbst überlassen, so wird man sich sagen, dass die Katze noch lebt, wenn inzwischen kein Atom zerfallen ist. Der erste Atomzerfall würde sie vergiften haben.“¹¹

Nach der Logik des Alltagsverständes dürfte es keinen Unterschied machen, ob die Katze in der Kammer beobachtet wird oder nicht. Unabhängig von der Beobachtung wäre somit das Resultat schon eingetreten, je nachdem, ob die radioaktive Substanz zerfallen ist oder nicht. Die Kopenhagener Deutung besagt jedoch, dass dies eine falsche Schlussfolgerung ist. Nach der Quantenmechanik ist die Katze in einer Superposition (in einer Überlagerung von Zuständen), bzw. - mit Schrödingers Worten - muss die Katze in einem „zu gleichen Teilen gemischt[en] oder verschmiert[en]“ Zustand bleiben, bis jemand die Kammer öffnet und somit eine Messung vornimmt. Erst in diesem Moment entscheidet sich, ob das Atom zerfallen und die Katze tot oder lebendig ist. Zwischen mikroskopischen und makroskopischen Observablen sei aber keine eindeutige Trennung zu

¹¹ Erwin Schrödinger. „Die gegenwärtige Situation in der Quantenmechanik“. In: Kurt Baumann/ Roman Sexl. Die Deutungen der Quantentheorie. Braunschweig. Wiesbaden: Vieweg, S. 98-129. Hier S. 107f.

setzen. Da auch der Elektronendetektor aus mikroskopischen Einheiten besteht, die wiederum quantenphysikalischen Gesetzen unterliegen, ist er ein Teil des Quantensystems. Somit könnte der Detektor selbst nicht den Zusammenbruch der Wellenfunktion auslösen. Die bis dahin vorherrschende orthodoxe Deutung der Quantentheorie - Die Kopenhagener Deutung - gibt zwar vor, dass eine Unterscheidung zwischen Beobachter und Beobachtetem besteht, sie gibt aber nicht an, wo die Grenze zu ziehen ist. Daraus wird gefolgert, dass der Ausschluss alles Subjektiven aus dem Erkenntnisprozeß in strenger Form nicht mehr haltbar sein könnte. Die Ablösung der strikten Trennung zwischen Subjekt und Objekt ist es, die für viele Autoren die Attraktivität der modernen Physik ausmacht. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist die deutschsprachige literarische Szene von Autoren geprägt, die sowohl geisteswissenschaftlich als auch naturwissenschaftlich gebildet waren, wie etwa Ernst Jünger, Hermann Broch, Robert Musil und Bertolt Brecht. So versucht der Ingenieur und Schriftsteller Musil in *Der Mann ohne Eigenschaften* die Polarisation Rationalismus-Irrationalismus, Logik-Mythos, Wissenschaft-Religion oder wissenschaftlicher Erkenntnis-mystisches Erleben in der Darstellung neuer Erkenntnis und Wahrnehmungsformen zu überwinden. Aus einer wissenschaftskritischen Haltung heraus beschreibt Robert Musil in seinem Roman *Der Mann ohne Eigenschaften* den „Möglichkeitssinn“ als das Bewusstsein von mannigfaltigen alternativen Möglichkeiten der Wirklichkeit. „Wenn es Wirklichkeitssinn gibt, muss es auch Möglichkeits-sinn geben“ lautet die Überschrift des vierten Kapitels. Definiert wird hier der Möglichkeitssinn als Fähigkeit „alles, was ebensogut sein könnte, zu denken und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das was nicht ist.“¹² Der 1908 mit einer erkenntnistheoretischen Arbeit über Ernst Mach promovierte Autor¹³ nimmt in seinem Roman Ernst Machs Kritikpunkte am mechanistischen Weltbild auf, wenn er den „Möglichkeitssinn“ gegen den „Wirklichkeitssinn“ setzt und dabei den Kausalgedanken problematisiert.¹⁴ Hermann Broch hoffte mit einem neuen Rationalitätsbegriff die Antinomie von Rationalität und Irrationalität zu überwinden, um so zu einer Welttotalität zu gelangen. Erst in dem Zusammenschluss von Kunst und Dichtung (denen er Erkenntniswert zuspricht) mit der wissenschaftlicher Erkenntnis führen nach Broch

¹² Musil. *Der Mann ohne Eigenschaften*. S. 16.

¹³ Vgl. Robert Musil. Beitrag zur Beurteilung der Leiren Machs und Studien zur Technik und Psychotechnik. Siehe in *Studien zur Technik und Psychotechnik*. Reinbek bei Hamburg, 1980.

¹⁴ Zu Musils Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen der modernen Physik und deren Wirkung auf seine Gedankenwelt in Musils Roman *Der Mann ohne Eigenschaften* siehe Emter. *Literatur und Quantentheorie*. S. 101-116.

zu einer erweiterten Realität.¹⁵

Der Roman als 'Quantenrealität'

Die Quantentheorie mit ihren verschiedenen Interpretationsmodellen, wie etwa die Kopenhagener Deutung, die Viele-Welten-Hypothese von Everett, Wheeler und Graham oder die Theorie der verborgenen Variablen von David Bohm hat starken Widerhall vor allem in der anglo-amerikanischen Science-Fiction-Literatur gefunden. Als 'Weltbildliteratur' tritt die Science Fiction auch hier immer wieder in ihrer Funktion der 'Wiederverzauberung' der rationalisierten Welt auf. Bei dem anglo-amerikanischen Autoren Robert Anton Wilson verbinden sich Wissenschaft und Fiktion zu einer neuen Form wissenschaftlicher Mythologie, die im fließenden Übergang zur literarischen Science Fiction steht. In seiner Roman-Trilogie *Schrödingers Cat*, die auch beim deutschsprachigen Publikum in den 80ern zum Bestseller avancierte, versucht Wilson eine literarische Entsprechung zu quantenphysikalischen Wirklichkeitsinterpretationen zu entwickeln. Für Wilson bietet hier die Quantentheorie mit ihren diversen Interpretationsmodellen der Wirklichkeit eine Möglichkeit, sich auf literarischer Ebene der Vorstellung eines *physikalischen Relativismus*' zu bedienen. Dieser soll dazu verhelfen, die Dichotomien Subjekt/ Objekt, Realität/Illusion, Rationalität/Irrationales aufzulösen und in die multidimensionale Variabilität möglicher Welten zu verwandeln.

Die Relativierung von Raum und Zeit, die Aufhebung der strengen Trennung von Subjekt und Objekt und die mit der Quantenphysik in die subatomare Welt eingeführten akausalen Zusammenhänge und paradoxen Zustände als Unbestimmtheitsfaktoren sind Eigenschaften der Beschreibung von „Quantenrealitäten“¹⁶ (Nick Herbert), die Wilson in *Schrödingers Cat* literarisch auf die makroskopische Ebene, d.h. hier auf die sinnlich erfahrbare Alltagswelt überträgt.

Die auktoriale Erzählhaltung geht in der Trilogie verloren, der Erzähler befindet sich sowohl innerhalb als auch außerhalb des Romans, ist gleichsam mit den Figuren, teilnehmender Beobachter' des Geschehens. Die Figuren existieren in einer ‚Vielleicht-Zeit‘¹⁷, in der persönliche Identität als soziale Fiktion aufgedeckt wird und ihre Relevanz durch ständige Metamorphosen verliert. Wenn man nach Wilson von einem Bewusstsein

des Betrachters ausgeht, das durch die Schwebesituation des ‚Vielleicht‘ gekennzeichnet ist, eröffnen sich sowohl dem Autor als auch seinen Figuren eine Vielzahl an Erklärungsmodellen und Entscheidungsmöglichkeiten, mit denen Ja und Nein, Raum und Zeit und auch Materie als Epiphänomene einer ‚Serie von Schöpfungsakten‘ der Mensch-Quanten-Interaktion erscheinen.¹⁸

In seinem Werk bedient sich Wilson all der diskutierten und bei den Physikern selbst umstrittenen Aspekte der Interpretationen der Quantentheorie, um formal und inhaltlich verschiedene ‚Quantenrealitäten‘ literarisch umzusetzen, deren unterschiedliche Deutungsmodelle von verschiedenen Romanfiguren vertreten werden. In der Trilogie verkörpert zum Beispiel hauptsächlich der Anthropologe und - als Erfinder diverser neuer Wissenschaftszweige - ‚Allgemeinwissenschaftler‘ Dr. Blake Williams eine aufklärerische Figur, die Zusammenhänge zwischen Quantentheorie und Wirklichkeit aus anthropologischer Perspektive erklärt.

Im Gegensatz zu Wilsons Darstellungen stehen jedoch die verschiedenen Interpretationsmodelle in der Quantenphysik eher in einem konkurrierenden Verhältnis zueinander und lassen mehr Fragen offen; als dass sie Erklärungen liefern. Gerade jenes Spekulative jedoch braucht der Autor, um es freimütig als Raum für eigene Gedankenspiele und literarische Experimente zu nutzen. Unter den verschiedenen quantenphysikalischen Deutungen ist es vor allem die Vorstellung der Vielzahl der Welten, die trotz seines Skeptizismus den experimentierfreudigen Autoren Wilson fasziniert. Ebenfalls begeistert kommentiert ein deutscher Romancier in *Schrödingers Cats* drittem Band *The Homing Pigeons* die Many-World-Interpretation im Wilsonschen Sinne: „I don't care whether this theory is true or not, [...] as a metaphor, it is perfect!“¹⁹

Schluss

Diesem Motto folgend ist an dieser Stelle zu erinnern, dass es in der Analyse von literarischen Werken vor dem Hintergrund naturwissenschaftlicher Erkenntnisse und Einflüsse in erster Linie nicht auf Korrektheit der übernommenen Theorien ankommt, sondern vielmehr darauf, wie die Autoren diese interpretieren und transzendieren. Der Realitätsbegriff der hier besprochenen Autoren bestimmt nicht nur die inhaltliche Gestaltung literarischer ‚anderer‘ Welten sondern auch das ‚Produktionsverfahren‘. In diesem Beitrag konnten nur fragmentarisch einige Ausschnitte der

¹⁵ Vgl. ausführlich zu Hermann Broch Emter. Literatur und Quantentheorie. S. 116-134.

¹⁶ Vgl. Nick Herbert. Quantenrealität - Jenseits der neuen Physik. München: Goldmann. 1990.

¹⁷ Robert Anton Wilson. The Schrödinger's Cat Trilogy. (1980-1). New York: Dell Publishing. 1988. S. 354. Die Figur Mavis erklärt an dieser Stelle: „You know, in addition to a Yes and a No, the universe contains a Maybe.“

¹⁸ Vgl. Robert Anton Wilson. Right where you are sitting now. Further Tales of the Illuminati. (1983) Berkeley: Ronin Publishing. 1992. S. 45.

¹⁹ Wilson. The Schrödingers Cat Trilogy. S. 397.

Beziehung von Literatur und Naturwissenschaft beleuchtet werden, dennoch sollten sie als Anregung zu weiteren Analysen wahrgenommen werden. Um hier noch einmal Emter zu zitieren: „Gibt es einen zwingenden Grund, der Kierkegaard, Heidegger, Gide oder Baudelaire als geistesgeschichtlichen Hintergrund für die Analyse eines poetischen Textes sinnvoller erscheinen lässt als Schrödinger, Jordan oder Planck?“²⁰

Quellenverzeichnis:

Emter, Elisabeth. Literatur und Quantentheorie. Die Rezeption der modernen Physik in Schriften zur Literatur und Philosophie deutschsprachiger Autoren (1925-1970). (Diss.). Berlin. New York: de Gruyter. 1995.

Heisenberg, Werner. Physik und Philosophie. Frankfurt am Main: Ullstein. 1973.

Herbert, Nick. Quantenrealität - Jenseits der neuen Physik. München: Goldmann. 1990.

Kandinsky, Wassily. Über das Geistige in der Kunst (erschienen 1911, datiert auf 1912). Mit einer Einführung von Max Bill. Bern: Benteli. 1952.

Klein, Herbert G. Konstruierte Wirklichkeiten. Kybernetische Bewußtseinsformen im anglo-amerikanischen Roman des 20. Jahrhunderts. (Habil.). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter. 1998.

Musil, Robert. Der Mann ohne Eigenschaften. Erstes und zweites Buch. Hrsg. von Adolf Frisé. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1987.

Rasch, Wolfdietrich. „Aspekte der deutschen Literatur um 1900“ In: Zur deutschen Literatur seit der Jahrhundertwende. Gesammelte Aufsätze. Stuttgart: Metzler. 1967. S. 1-48.

Scheerbart, Paul. Gesammelte Werke. Bd. 1-10.2. Hrsg. von Thomas Bürk, Joachim Körber, Uli Kohnle, Linkenheim: Edition Phantasia 1986. (Bd. 1-8). Bellheim: Edition Phantasia 1994-1996 (Bd. 9-10.2) [GW]

Scheerbart, Paul. „Die Ästhetik der Phantastik“. In: Gesammelte Werke. Hrsg. von Bürk, Körber, Kohnle. Bd. 10.1. Theoretische Schriften 1, Autobiographisches, Rezensionen, Schriften zur Kunst, Schriften zum Theater, Essays. Bellheim: Edition Phantasia. 1995 [GW]

Scheerbart, Paul. „Die Phantastik im Kunstgewerbe“. In: Gesammelte Werke. Hrsg. von Bürk, Körber, Kohnle. Bd. 10.2. Theoretische Schriften 2, Autobiographisches, Rezensionen, Schriften zur Kunst, Schriften zum Theater, Essays, Nachträge, Bellheim: Edition Phantasia. 1996 [GW]

Schrödinger, Erwin. „Die gegenwärtige Situation in der Quantenmechanik“. In: Baumann, Kurt/Sexl, Roman: Die Deutungen der Quantentheorie.

Braunschweig, Wiesbaden: Vieweg 1987. S. 98-129.

Vanderbeke, Dirk. Worüber man nicht sprechen kann. Aspekte der Undarstellbarkeit in Philosophie, Naturwissenschaft und Literatur. (Diss.). Stuttgart: M und P. Verlag für Wissenschaft und Forschung. 1995.

Wilson, Robert Anton. The Schrödinger's Cat Trilogy. (1980-1). New York: Dell Publishing. 1988.

Wilson, Robert Anton. Right where you are sitting now. Further Tales of the Illuminati. (1983) Berkeley: Ronin Publishing. 1992.

²⁰ Vgl. Emter. Literatur und Quantentheorie. S. 5.

Weiterbildungslehrgang Didaktik/ Methodik Deutsch als Fremdsprache - für die Fortbildung der Deutschlehrer- ein gemeinsames Projekt der Istanbul Universität und dem Goethe Institut Istanbul

Yrd. Doç. Dr. Binnur Erışkon Cangil

Istanbul Üniversitesi

Lebenslanges Lernen, autonomes Lernen oder Lernen lernen hat heutzutage eine sehr relevante Bedeutung in allen Bereichen des Lebens. Die Kenntnisse, Qualifikationen und Erfahrungen, die man während des Studiums erworben hat, veralten sehr schnell oder reichen nach einer bestimmten Zeit nicht mehr aus. Im Beruf benötigen die Menschen neue Informationen, Kenntnisse und Anregungen, um sich weiter entwickeln zu können. Diesen Umständen sind selbstverständlich auch die DeutschlehrerInnen ausgeliefert und so ergibt sich auch in diesem Beruf die Nachfrage nach neuen Anregungen, Methoden und Strategien. Angesichts neuer Anforderungen, die in unserer heutigen Gesellschaft an Sprache und Kommunikation auch aus oben hervorgehenden Gründen gestellt werden, müssen sich auch fremdsprachliche Lern- und Lehrkonzepte ändern.

In diesem Zusammenhang hat das Goethe Institut München in Zusammenarbeit mit der Universität Gesamthochschule Kassel Fernstudienmaterialien zur Methodik und Didaktik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht entwickelt, welches dem einen oder anderen von Ihnen sicherlich bekannt ist.

Das Projekt, das ich Ihnen heute vorstellen möchte, entstand auf der Basis dieser Fernstudieneinheiten, auch Fernstudienbriefe genannt. Seit drei Jahren bieten die Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Istanbul Universität und das Goethe-Institut Istanbul Weiterbildungskurse im Bereich Didaktik / Methodik Deutsch als Fremdsprache an, die eine systematische und längerfristige Weiterbildung für DeutschlehrerInnen in der Türkei zu ermöglichen versuchen. Diese Weiterbildung hat das Ziel, fachliche Kenntnisse bzw. Erfahrungen mit dem Arbeitsfeld zu verbinden. Ein solches Weiterbildungsangebot kann dazu verhelfen, vorhandenes Fachwissen der DeutschlehrerInnen zu systematisieren, zu erweitern und zu vertiefen.

In diesem Vortrag wird versucht, die Arbeitsweise und die Anwendung der Fernstudieneinheiten und deren Einsatz im fremdsprachlichen Deutschunterricht darzustellen.

Das Fernstudienteam

Wie oben erwähnt, wird dieses Weiterbildungsprojekt von zwei Instituten geleitet: die Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Universität Istanbul und das Goethe Institut Istanbul. Der erste Fernstudienkurs wurde im Schuljahr 2002/2003 gemeinsam durchgeführt. Der Zweite fand nach einem Jahr (2003/2004) statt. Dieses Jahr läuft der dritte Kurs.

Das Fernstudienteam besteht aus den BegleitdozentInnen beider Institute.

Für die Vorbereitung der Fernstudienkurse hat vorerst auch das Team einen Weiterbildungsprozess durchlaufen und zwar die Weiterbildung zur BegleitdozentInnenn für die Fernstudienkurse. Diese Weiterbildung umfasste zwei Basisseminare à 2 Tage im September und im November 2002 (19/20.09.2002 und 01/02.11.2002) und drei Aufbauseminare mit In-Service-Training (26.07/01.07 - 14./15.11.2003 und 19/20.03.2004) jeweils unter der Leitung von Judith Szklenar (Universität Szeged, Ungarn). Außerdem wurden die für dieses Weiterbildungsprojekt gewählte Fernstudieneinheiten in Hinsicht auf Fernstudienphilosophie wieder gründlich durchgenommen, obwohl viele von uns mit diesen Fernstudieneinheiten sowohl bei der Lehrerausbildung, als auch bei Fortbildungsseminaren gearbeitet und bei der Konzipierung der Begleithefte mitgearbeitet hatten.

Bei dem im letzten Jahr durchgeführten zweiten Projekt hat das Fernstudienteam Zuwachs bekommen. 3 neue BegleitdozentInnen, die an dem ersten Weiterbildungsgang teilgenommen und den Kurs erfolgreich absolviert haben, wirken seitdem mit.

An wen wendet sich dieses Projekt?

Dieses Projekt wendet sich an die AbsolventenInnen der Deutschlehrerausbildung, an LehrerInnen, die das Fach Deutsch als Fremdsprache unterrichten und Aus- und FortbilderInnen im Bereich DaF. Von den TeilnehmerInnen geforderte Qualifikationen sind gute Deutschkenntnisse und die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen.

Das Teilnehmerprofil dieses Fernstudienprojekts ist breit gefächert von HochschullehrerInnen aus Universitäten des Marmara Gebiets (wie Marmara Universität, Istanbul Universität, Bosphorus Universität), Lehrkräften aus dem Goethe Institut Istanbul, LehrerInnen aus den deutschsprachigen, privaten Grundschulen (wie Avrupa Kolleg, ALEV, Bilfen Koleji), LehrerInnen aus den Anadolu Gymnasien an denen Deutsch als die erste Fremdsprache unterrichtet wird (wie Cağaloğlu Anadolu Lisesi, İstanbul Lisesi, Üsküdar Anadolu Lisesi, Haydarpaşa Anadolu Teknik Lisesi) bis hin zu LehrerInnen aus

den privaten Schulen, an denen Deutsch als zweite Fremdsprache unterrichtet wird (wie *Özel Eyüboğlu Eğitim Kurumları, Özel VKV Koç Lisesi, Ayazağa Özel Işık lisesi, Özel Batı Koleji, Özel İhlas Koleji, Özel Cihangir Koleji, Öncü Koleji (Yalova)*).

Von den 50 TeilnehmerInnen der ersten beiden Kurse, darunter auch 11 MuttersprachlerInnen, haben 44 die Prüfungen bestanden und ihre Zertifikate bekommen. Dieses Jahr läuft das Projekt mit 20 TeilnehmerInnen, 5 davon sind Muttersprachler.

Welche Fernstudieneinheiten?

Im Rahmen des Fernstudienprojekts werden 8 Fernstudieneinheiten durchgenommen. Das sind:

FSE 4 Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterricht

FSE 5 Fertigkeit Hören

FSE 12 Fertigkeit Schreiben

FSE 20 Fertigkeit Sprechen

FSE 17 Fertigkeit Lesen

FSE 1 Grammatik lehren und lernen

FSE 22 Probleme der Wortschatzarbeit

FSE 18 Deutschunterricht planen -Arbeit mit Lehrverknektionen

Das erste Treffen ist eine Einführungsveranstaltung und ist als eine gegenseitige Vorstellung gedacht. Hier bekommen die TeilnehmerInnen die erste Fernstudieneinheit, die sie dann bis zur nächsten Veranstaltung bearbeiten können. Bei den darauf folgenden Kontaktseminaren, die den Präsensteil des Kurses ausmachen und alle 4 Wochen stattfinden, erhalten die Teilnehmer jeweils eine neue Fernstudieneinheit. Die Bearbeitungszeit beträgt pro Fernstudieneinheit also 4 Wochen. So zieht sich der gesamte Kurs mit 8 Fernstudieneinheiten über ein ganzes Schuljahr.

Die Fernstudieneinheiten sind nach den Erkenntnissen der Didaktik DaF-Forschung entstanden. Sie sind sprachlich leicht strukturiert und die Aufgaben in den Einheiten dienen dazu, dass die Teilnehmer den theoretischen Teil auf ihre Unterrichtstätigkeit übertragen können und somit ein starker Praxisbezug hergestellt wird. "Sie (die Aufgaben) versuchen, die Leser/Lernenden durch Fragen und Aufgabenstellungen zum Nachdenken, zur Selbstreflexion und zur Anwendung des Besprochenen auf die eigene Praxis anzuregen und so zur Entwicklung

eigener Lösungen und Ansätze zu ermutigen" (Lehners; Neuner 1999:24). Die Fernstudieneinheiten „... bauen sich alle nach dem gleichen Schema auf; nach einer Einführung in das jeweilige Thema kommt ein umfangreicher, gegliederter, diskursiver und interaktiver Gang durch den Stoff, der mit zahlreichen Beispielen aus aktuellen Lehrwerken illustriert und kleinschrittig mit Aufgaben zur Reflexion –auch Selbstreflexion- und Lernkontrolle versehen ist.(...) Danach folgen Lösungsvorschläge zu den Aufgaben ein Glossar der jeweils verwendeten Fachterminologie, Quellenangaben und Literaturhinweise" (Kuglin 2003:39).

Es ist auch für manche Fernstudieneinheiten ein türkisches Begleitheft vorhanden, so dass es eine Hilfe für die türkischen Teilnehmer darstellt. Die Seminare und die Klausuren werden aber in der deutschen Sprache durchgeführt.

Was bietet das Projekt Weiterbildungskurse „Didaktik / Methodik Deutsch als Fremdsprache“ den Teilnehmern?

Die Veranstaltungen werden lernerbezogen gestaltet. Das heißt, der Lernstoff wird effektiv, interessant und motivierend vermittelt, so dass die Teilnehmer ihre Kenntnisse ausbauen, vertiefen, fortsetzen, ergänzen und vor allem aktualisieren können. Unter Kenntnisse ist nicht nur theoretisches Wissen zu verstehen, sondern auch methodische Vorgehensweisen und Techniken die sie im Unterricht anwenden. Die Veranstaltungen sind keine frontal gestalteten Lehreinheiten, bei denen die Teilnehmer zuhören, Notizen machen und nachher auswendig lernen müssen. Die Präsenzphasen dienen eher dem Austausch von Erfahrungen der Teilnehmer und der Diskussion von vorhandenen Problemen im Rahmen des jeweiligen Fernstudienbriefs.

Die selbstständige Arbeit

Die selbstständige Arbeit ist die wichtigste Phase in dem Weiterbildungsstudium. Ein Fernstudium bedeutet autonomes, selbstständiges Lernen, das individuell organisiert wird. Die Teilnehmer arbeiten die Fernstudieneinheiten selbstständig durch. Dabei haben sie die Möglichkeit ihren täglichen Lernaufwand, das Tempo des Lernens und ihre Lernwege selbst zu bestimmen.

Die Bearbeitung der einzelnen Fernstudieneinheiten – das Lernen des neuen Lernstoffes – ist die Aufgabe der Teilnehmer. Tipps und Anregungen für eine effektivere Gestaltung der Arbeit können die Teilnehmer in der Broschüre, die vom Goethe Institut speziell für die Fernstudienkurse vorbereitet wurde, finden.

Wie werden die Präsenzphasen gestaltet? Wie arbeiten die Teilnehmer?

Die Präsenzphasen, die von Begleitdozent/innen betreut werden, dauern 5 Unterrichtseinheiten. In dem ersten Teil der Präsenzphasen werden nach einer Motivations-/ Aufwärmungsphase immer die Probleme der zu Hause bearbeiteten Fernstudieneinheit besprochen. Bei der Besprechung oder Behandlung der vorhandenen Probleme werden in jeder Veranstaltung verschiedene Sozialformen/Methoden verwendet, die nachher als gute Anregung für den eigenen Unterricht der Teilnehmer dienen können.

Man sollte sich unter der **Problembesprechung** nicht vorstellen, dass die Teilnehmer einfach die für sie problematischen Stellen nennen und direkte Fragen stellen und die Begleitdozenten auf solche Fragen zu antworten versuchen. Die Arbeitsweise in den Präsenzphasen ist lernerorientiert, das heißt hier werden die Probleme nicht nur von den Teilnehmern festgestellt sondern Lösungsvorschläge werden von ihnen selbst gemacht und in der Gruppe diskutiert.

Das geht folgendermaßen: Die Teilnehmer notieren bei der Bearbeitung der Fernstudieneinheit ihre Probleme, Fragen und Zweifel, die auftauchen. Es kann Textpassagen geben, die sie nicht oder nicht ganz verstehen oder sie können Fragen haben, über die sie mit den anderen Teilnehmern diskutieren möchten oder sie sind bei manchen Textstellen/Aussagen/ Lösungsvorschlägen nicht einverstanden und haben eventuell eine andere Meinung. Diese zu Hause gemachten Notizen dienen im ersten Teil der Präsenzphase zur Themenfindung, denn im ersten Teil ist das Lernziel **Probleme bewusst machen, sammeln und sortieren**. Die Teilnehmer schauen ihre Notizen durch und schreiben ihre Probleme, die sie klären möchten auf Kärtchen und sie sortieren die Kärtchen nach dem Schwerpunkt der Probleme. Hier ist Einzelarbeit erforderlich. Dann kommt der zweite Schritt des ersten Teiles, **Probleme lösen**. In dieser Phase arbeiten die Teilnehmer in Kleingruppen, sie zeigen ihre Probleme den Anderen und diskutieren über die möglichen Lösungsvorschläge. Auf diese Weise können die Teilnehmer auch die Probleme der Anderen kennen lernen, welche sie vielleicht bisher nicht als ein Problem betrachtet oder wahrgenommen haben und dazu ihre Meinungen äußern. Dieser Erfahrungsaustausch ist sehr nützlich für sie, denn so können sie sehen, dass sie mit Erfahrung viele Schwierigkeiten überwinden können. Was offen oder unklar bleibt, wird nachher im Plenum besprochen und zu klären versucht. Während des gesamten ersten Teils haben die BegleitdozentInnen die Rolle des Moderators auszuführen.

Der zweite Teil ist der **Anwendungsteil**. Hier geht es konkret um die

Übertragung auf den eigenen Unterricht der Teilnehmer. In dieser Phase erleben die Teilnehmer selbst Lernsituationen und -formen, die sie dann im eigenen Unterricht mit ihren Schülern einsetzen. Die BegleitdozentenInnen organisieren den Anwendungsteil so, dass alle Teilnehmer aktiv mitmachen müssen. Der Sprechanteil der Teilnehmer liegt weit über dem der BegleitdozentenInnen. All dies wird mit unterschiedlichen Sozialformen und Techniken (Stationentraining, Aquarium, pro/contra, Plenum, Einzelarbeit...) erreicht.

Mit diesen Arbeitsweisen wird der bereits zu Hause bearbeitete Inhalt der Fernstudieneinheiten, sowohl aus theoretischer als auch aus praxisorientierter Sicht wieder bearbeitet, ungewisse Stellen werden gefestigt, von einigen Teilnehmern eventuell übersprungene Stellen werden wiederholt. Ziel dieses gesamten Anwendungsteils ist es unter anderem, die Philosophie und das Basiswissen der Fernstudieneinheiten abschließend zusammenzufassen.

Am Ende jeder Präsenzphase wird die nächste Fernstudieneinheit präsentiert. Das ist eine kurze Vorstellung oder eher eine Einführung in die nach 4 Wochen zu besprechende Fernstudieneinheit. Eine kleine Evaluation, die sich auf die jeweilige Veranstaltung bezieht, schließt die Präsenzphase ab.

Leistungsnachweis

Am Ende des ersten Semesters im Fernstudium nach Bearbeitung von 4 Fernstudieneinheiten wird eine schriftliche Klausur abgenommen. Hier sind reproduktive Aufgaben, Planungs- und/oder Analyseaufgaben bezüglich den durchgenommenen Fernstudieneinheiten zu bewältigen.

Im zweiten Semester ist ein Unterrichtsportfolio zu erstellen. Dieses Portfolio ist eine organisierte, zielorientierte Dokumentation der eigenen Arbeit der Teilnehmer. Das Portfolio soll die von den Teilnehmern selbstgewählten Dokumente enthalten und gleichzeitig die Kenntnisse, das Wissen, das berufliche Können, die Unterrichtspraxis und die Einstellungen der Verfasser reflektiert darstellen.

Das Portfolio

* Die Informationen bezüglich der Erstellung des Portfolios basieren auf Informationsbroschüre, die die Istanbul Universität in Zusammenarbeit mit dem Goethe Institut für den Weiterbildungslehrgang konzipiert hat.

Das Ziel des Portfolios ist eine Bestandaufnahme über den Fernstudienkurs zu machen, in dem die Teilnehmer Antworten suchen auf Fragen wie: Wie habe ich von dem Fernstudienkurs profitiert? Habe ich etwas an meinem Unterricht/ Lehrverhalten geändert? Wenn ja, was und warum? In welchen Bereichen möchte ich mich weiter fortbilden/entwickeln? Ein anderes Ziel ist es, dass die Teilnehmer nachweisen, dass sie die neuen Erkenntnisse, die sie bei den Kursen erworben haben in ihrem eigenen Unterricht umsetzen, den Unterricht planen und die daraus entstehenden Ergebnisse auswerten können. Es ist vorgesehen, dass das Portfolio begleitend zum Kurs entsteht.

Das Portfolio im Fernstudienprojekt Istanbul besteht aus zwei Teilen:

-Reflektiver Aufsatz

-Materialsammlung

Der **reflektive Aufsatz** soll die Angaben zu dem eigenen Arbeitskontext der Teilnehmer beinhalten. Hier berichten die Teilnehmer über ihre Arbeitsumgebung, wo sie zur Zeit arbeiten, welche Aufgaben/ Lerngruppen sie haben und welche Ziele diese Lerngruppen verfolgen, wo die Stärken und Schwächen ihrer Schüler liegen, wie die Arbeitsbedingungen – Wochenstundenzahl, Lehrwerk, Räume, Medien... sind. Die Unterrichtsphilosophie der Teilnehmer gehört auch zu diesem Teil des Portfolios. Unter Unterrichtsphilosophie werden didaktische Ziele, Interessen, Arbeitsprinzipien und Arbeitsschwerpunkte verstanden. Die Teilnehmer haben hier die Aufgabe zu erklären, was für sie ein erfolgreicher, effektiver, motivierender Unterricht ist und wie sich das in ihrer Lehrtätigkeit zeigt. Bei einem reflektiven Aufsatz wird auch die Einschätzung des Ertrags des Fernstudienkurses für die eigene Praxis der Teilnehmer erwartet. Diese Phase lässt sich auch eine Selbstausswertungsphase nennen. Es ist wichtig, zu schildern, welche Inhalte und Methoden des Fernstudienkurses für die eigene Praxis der Teilnehmer unverzichtbar sind und was und in welchem Maße sich in ihrer Unterrichtsplanung, -gestaltung, und -auswertung bzw. an ihrem Lehrverhalten durch den Kurs geändert hat.

Der zweite Teil des Portfolios ist die **Materialsammlung**. Von den Teilnehmern wird in diesem Pflichtteil erwartet, dass sie eine Unterrichtseinheit/- lektion zu ihrem eigenen Lehrwerk planen. Bei dieser Planung soll von der Textpräsentation über die Übungsphase bis hin zur Textproduktion alles bedacht werden. Die Materialien (z.B. Arbeitsblätter,

selbst entwickelte oder adaptierte Zusatzübungen, Spielbeschreibungen und Spielmaterialien, Schülerprodukte, Test(s)...), die sie bei der Durchführung des dokumentierten Unterrichts eingesetzt haben, gehören zu diesem Teil. Zuletzt kommen die Auswertung und Reflexion dieses durchgeführten Unterrichts. Fakultativ können sie auch andere kommentierte und reflektierte Materialien aus der eigenen Praxis hinzufügen und vorstellen, wenn sie meinen, hiermit ihre Aussagen im reflektiven Aufsatz zu unterstützen.

Die Klausuren und Unterrichtsportfolios werden von den BegleitdozentInnen kontrolliert, korrigiert und bewertet. Falls jemand die Prüfung nicht besteht, hat er/sie die Möglichkeit sie zu wiederholen.

Nach Abschluss des Fernstudienkurses erhalten die Teilnehmer eine Bestätigung über die Teilnahme am Fernstudienkurs. Zusätzlich bekommen die Teilnehmer bei erfolgreicher Teilnahme ein Zertifikat, das von der Istanbul Universität und vom Goethe-Institut Istanbul gemeinsam ausgestellt wird.

Fazit

Nach drei durchgeführten Kursen können wir guten Gewissens sagen, dass dieses Projekt Anklang bei den TeilnehmerInnen gefunden und seine Funktion erfüllt hat. Alle TeilnehmerInnen waren am Ende zum größten Teil zufrieden und sprachen aber den Wunsch nach einer länger dauernden Anwendungsphase aus.

Ein Rückblick auf die erfolgreich gelaufenen Kurse lässt uns gute Aussichten für den weiteren Verlauf haben. Wir machen uns Gedanken darüber, wie dieses Projekt in den kommenden Jahren durchgeführt werden könnte. Momentan laufen Planungen eines Aufbaukurses für diejenigen, die bereits diesen Grundkurs absolviert haben. Dieser Aufbaukurs ist für nächstes Jahr gedacht.

Dieser Grundkurs wird bislang auch am Goethe Institut Ankara angeboten. Es ist aus unserer Sicht aber bestrebenswert, dieses Projekt auf das ganze Land zu verbreiten und allen Deutschlehrern in der Türkei die Teilnahme zu ermöglichen. Dazu könnte eine Zusammenarbeit mit Absolventen, die aus anderen Regionen kommen, denkbar sein.

Literatur

Kuglin, J.: Das „ Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache“ In: Primar, Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich, Heft 35,

Lehners, U., Neuner, G.: Fort- und Weiterbildung im Fernstudium, In: Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Sondernummer 1999: Lehrerfortbildung, Klett Edition Deutsch- Goethe Institut, s: 23-25

Die Künstlerproblematik in Goethes *Torquato Tasso*

Yrd. Doç. Dr. Özlem Firtına
Anadolu Üniversitesi

I. Einleitung

Selbstverständlich ist Goethe einer der bedeutendsten Dichter in der deutschen Literatur: Vom Sturm und Drang bis zur Klassik und Romantik. Unter Goethes Werken gilt sein Drama *Torquato Tasso* als ein häufig gelesenes und umstrittenes Werk. Da es in diesem Werk von der Tragik des Dichters die Rede ist, fragen viele Kritiker danach, ob *Torquato Tasso* wirklich als eine Tragödie zu betrachten ist. In dieser Studie werde ich nicht nur diese Frage beantworten, sondern vielmehr auch zeigen, dass in diesem Goetheschen Drama die problematische Existenz des Künstlers bzw. Dichters im Vordergrund behandelt wird. In diesem Zusammenhang werde ich mich in erster Linie mit den folgenden Hauptaspekten befassen: a) Die problematische Existenz des Künstlers; b) Die Beziehung des Künstlers Tasso zur Hofgesellschaft; c) Das Schicksal des Künstlers: Tassos Untergang und Rettung. Dabei wird beachtet, dass dieses Drama wie viele andere Werke Goethes autobiographische Elemente aufweist. Daher bildet die eigene dichterische Existenz Goethes den biographischen Hintergrund seines Dramas. Hinzu kommt der historische Hintergrund des Dramas, da Goethe von der Lebensgeschichte des italienischen Dichters Torquato Tasso (1544-1595) beeindruckt gewesen war. Tassos Hauptwerk *Das befreite Jerusalem*, von dem in diesem Drama die Rede ist, war Goethe schon in seiner Jugend bekannt gewesen.

II. Goethes Tasso

a) Die problematische Existenz des Künstlers

Goethes Drama *Torquato Tasso* entstand ab 1780: Es wurde während Goethes Italienreise (1786-1788) erweitert und bis 1789/90 vollendet. In der vollendeten Fassung steht die problematische Existenz des Künstlers im Vordergrund der Handlung, wobei der Konflikt des Dichters mit dem Staatsmann sowie die Liebesbeziehung zur Prinzessin gleichzeitig thematisiert werden.

Goethes Hauptfigur bzw. Künstlerfigur Tasso erscheint nicht nur als ein erfolgreicher Dichter, sondern zugleich auch als ein Schwärmer bzw. Träumer. Dem Dichter Tasso bedeutet seine dichterische Arbeit viel. Für sein Dichten braucht Tasso nicht nur Einsamkeit, sondern auch Freiheit. Mit anderen Worten: Tasso will frei und ungezwungen leben und dichten. Dieses Anliegen Tassos ist jedoch innerhalb der höfischen Gesellschaft unerfüllbar.

b) Die Beziehung des Künstlers Tasso zur Hofgesellschaft

Zur höfischen Gesellschaft zählen neben Alfons, dem Herzog von Ferrara, dessen Schwester, die Prinzessin Leonore von Este, die Gräfin von Scandiano, Leonore Sanvitale, und der Staatsmann Antonio Montecatino, der aus einer geschäftlichen Reise auf Belriguardo zurückkehrt. Zwar zählt auch der Dichter Tasso zur Hofgesellschaft; im Gegensatz zu den anderen Menschen ist Tasso aber nicht in dieser Hofwelt, sondern in einer Traumwelt zu Hause. Die Hofwelt ist eigentlich etwas Fremdes für Tasso, da er nur für die Zwecke des Herzogs dichten und dienen muss. Zwar ist Tasso bei dieser Hofgesellschaft beliebt; aber nur deshalb, weil er sein Werk *Das befreite Jerusalem* vollendet und dem Herzog übergibt. Als Belohnung wird Tasso von der schönen Prinzessin mit einem Lorbeerkranz gekrönt. Tasso ist dennoch nicht in der Lage, die Freundlichkeit der Hofmenschen zu schätzen. Stattdessen ist Tasso der Meinung, dass er dieser Bekrönung nicht wert ist. Dies zeigen seine Worte im ersten Aufzug:

„O nehmt ihn weg von meinem Haupte wieder,
Nehmt ihn hinweg! Er sengt mir meine Locken,
Und wie ein Strahl der Sonne, der zu heiss
Das Haupt mir träfe, brennt er mir die Kraft
Des Denkens aus der Stirne.“¹

Und an weiterer Stelle meint Tasso:

„Ich bin nicht wert, die Kühlung zu empfinden,
Die nur um Heldenstirnen wehen soll.“²

¹ Johann Wolfgang von Goethe, *Torquato Tasso* (1780-1789/90), *Goethe Werke* Band 2: Dramen, Novellen, Frankfurt am Main, 1981, S. 325.

² Johann Wolfgang von Goethe, *Torquato Tasso* (1780-1789/90), *Goethe Werke* Band 2: Dramen, Novellen, Frankfurt am Main, 1981, S. 326.

Tassos Benehmen zeigt zugleich auch seine Schwäche als Künstler. Immer noch denkt Tasso, dass sein Werk unvollendet bleibt. Deshalb will er von seinen Freunden nicht gelobt werden.

Gleich nach dieser Bekrönungsszene tritt der Staatsmann Antonio in den Hof ein. Wie Hermann August Korff deutlich zum Ausdruck gebracht hat, gelten „Dichter und Weltmann“ als „Gegensätze.“³ Da beide Männer aus verschiedenen Welten sind, kommt es zum gegenseitigen Missverständnis. So beneidet Antonio Tasso um Erfolg und Bekrönung, obwohl er selbst ein erfolgreicher Diener für den Herzog ist. Folglich endet Tassos Annäherung an Antonio mit einem Streit. Tasso zieht den Degen gegen Antonio, was am Hof des Herzogs verboten ist. Nach diesem Ereignis wird der als schuldig betrachtete Dichter vom Herzog mit Gefangenschaft bestraft. Plötzlich gelten alle Freunde als Gegner für Tasso, wobei Tasso immer mehr in den Wahn verstrickt wird. Tassos Monolog im vierten Aufzug belegt das:

„Bist du aus einem Traum erwacht, und hat
Der schöne Trug auf einmal dich verlassen?
[...]
Du wachst und träumst. Wo sind die Stunden hin,
Die um dein Haupt mit Blumenkränzen spielten?“⁴

Wiederum zeigen Tassos Worte seine Schwäche als Künstler, wobei er nun aus einem schönen Traum zu erwachen hat. In Hinsicht auf Tassos Schuld kann festgestellt werden, dass diese Schuld, wenn man überhaupt von einer Schuld sprechen darf, mit seiner Angehörigkeit zu einer Scheinwelt zusammenhängt. Tassos Beziehung zur Hofgesellschaft, die sehr problematisch ist, wird von Horst Nahler folgenderweise erläutert:

„Sein [Tassos] tieferer Irrtum kommt dadurch zustande, dass er den Unterschied zwischen Ideal und Wirklichkeit nur subjektiv oder gefühlsmässig erfasst, d.h. als Böswilligkeit einzelner Individuen deutet. Er unterstellt seinen Gegenspielern schlechte Absichten, wo solche gar nicht vorhanden sind und die Gegenspieler zudem in

³ Vgl. Hermann August Korff, *Geist der Goethezeit*, Band 2, Leipzig, 1930, S. 188.

⁴ Johann Wolfgang von Goethe, *Torquato Tasso* (1780-1789/90), *Goethe Werke* Band 2: Dramen, Novellen, Frankfurt am Main, 1981, S. 370.

völligem Einklang mit dem konventionellen Moralsystem handeln.“⁵

So werden neben Antonio auch Alfons, die Prinzessin sowie die Gräfin Sanvitale zu Gegenspielern Tassos. Es ist klar zu erkennen, dass die Hofgesellschaft mit allen ihren Sitten und Gesetzen in einer Wirklichkeit lebt, wo Tasso mit allen seinen Phantasien in einer Scheinwelt weilt. Dies ist der wichtigste Grund für den Konflikt Tassos mit der Hofgesellschaft.

c) Das Schicksal des Künstlers: Tassos Untergang und seine Rettung

Gerade diese Konfliktsituation im Hof führt zu Tassos Untergang. Einen weiteren Grund für Tassos Untergang bildet seine Überempfindlichkeit. Ferner sind die Verbannung sowie Verstossung von der Prinzessin Gründe für Tassos Wahn zu nennen, was eng mit seinem Untergang zu verbinden sind. Am Ende ist Tasso endlich so einsam, wie er es sich am Anfang gewünscht hat, wobei die Rollen der Figuren umgekehrt werden: Die anfänglichen und angeblichen Freunde Tassos sind nicht mehr an Tassos Seite. Antonio dagegen, der zu Beginn Tassos ärgster Feind ist, wird gegen Ende des Dramas zum einzigen Freund Tassos. Indem Antonio Tassos Wert als Dichter merkt, will er Tasso aus seinem Wahn retten. Im fünften Aufzug beweisen Antonios Worte „Erkenne, was du bist!“ seinen unerbittlichen Versuch, Tasso zu helfen.⁶ So verhindert Antonio Tassos Untergang, indem er Tasso seine Hand gibt. Tasso, der sich wie ein Opfertier fühlt, wird somit mit Hilfe von Antonio gerettet. Tassos Versöhnung mit Antonio machen die letzten Worte Tassos deutlich:

„Ich kenne mich in der Gefahr nicht mehr,
Und schäme mich nicht mehr, es zu bekennen.
[...]
Ich fasse dich mit beiden Armen an!
So klammert sich der Schiffer endlich noch
Am Felsen fest, an dem er scheitern sollte.“⁷

⁵ Horst Nahler, „Dichtertum und Moralität in Goethes *Torquato Tasso*,“ *Studien zur Goethezeit*, Weimar, 1968, S. 291.

⁶ Johann Wolfgang von Goethe, *Torquato Tasso (1780-1789/90)*, *Goethe Werke* Band 2: Dramen, Novellen, Frankfurt am Main, 1981, S. 402.

⁷ Johann Wolfgang von Goethe, *Torquato Tasso (1780-1789/90)*, *Goethe Werke* Band 2: Dramen, Novellen, Frankfurt am Main, 1981, S. 403.

So gewinnt am Ende Tasso Antonio endlich als Freund, wobei Antonio als Retter Tassos erscheint. Diese Rettung am Ende führt zur Ansicht, dass es sich in diesem klassischen Drama eigentlich nicht um eine Tragödie handelt, da es darin auch keine Todesopfer gibt. Ferner kommt man zur Ansicht, dass es eine Tragödie des Dichters ist, weil darin um Unglück des Dichters geht: Tasso ist am Ende genauso unglücklich wie am Anfang.

III. Schlussfolgerungen

Als Schlussfolgerungen haben folgende Aspekte das Schwergewicht:

1) Die problematische Existenz des Künstlers ist das Hauptthema im Werk: Goethe stellt hier einen schwachen bzw. kranken und empfindsamen Dichter dar, der am Hof des Herzogs von Ferrara dichtet. Vor allem ist Tasso ein Dichter bzw. Künstler, der für seine dichterische Arbeit Einsamkeit braucht. In seinen Beziehungen zur höfischen Gesellschaft ist Tasso immer wieder erfolglos, was mit seinem Schicksal bzw. Untergang zu verknüpfen ist. Mit der Darstellung einer problematischen Dichterexistenz schildert Goethe gleichzeitig den Gegensatz zwischen Kunst und Leben bzw. Phantasie und Wirklichkeit.

2) Das Werk enthält autobiographische Elemente: In der Darstellung der Künstlerfigur Tasso spricht Goethe jedenfalls von seiner eigenen dichterischen Existenz. Am Hof des Herzogs in Weimar war Goethe neben seiner dichterischen Arbeit auch als Minister tätig, wie es aus Goethes Biographie hervorgeht. Als Dichter und zugleich Minister stand Goethe in einer Konfliktsituation, was er in seinen fiktiven Figuren Tasso und Antonio darbietet.

IV. Bibliographie

Beutin, Wolfgang. u. a. *Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Fünfte, überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, 1994.

Brandmeyer, Rudolf. *Heroik und Gegenwart: Goethes klassische Dramen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1987.

von Goethe, Johann Wolfgang. *Torquato Tasso (1780-1789/90)*. *Goethe Werke*. Band 2: Dramen, Novellen. Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1981.

Korff, Hermann August. *Geist der Goethezeit*. Band 2. Leipzig: Verlagsbuchhandlung von J. J. Weber, 1930.

Nahler, Horst. „Dichtertum und Moralität in Goethes *Torquato Tasso*.“ *Studien zur Goethezeit*. Weimar: Böhlau, 1968. S. 285-301.

Schreiben als Kompensation oder die Identitätsproblematik in Nicolas Borns Roman *Die erdabgewandte Seite der Geschichte*

Yrd. Doç. Dr. Zehra Gülmüş/ Yrd. Doç. Dr. Kenan Öncü
Anadolu Üniversitesi/Gazi Üniversitesi

Einleitung

Das Sujet der Literatur umfasst ein weites Spektrum. Wenn man Literatur auch als künstlerisch-fiktive Übertragung des Lebens in Schrift definieren kann, dann avanciert auch das Schreiben zu einem Thema, vielleicht sogar zu einem der Relevantesten. Zahlreiche Autoren der kontemporären deutschen Literatur wählen ihre Protagonisten aus schriftstellernden Figuren, so z.B. Peter Handke in *Wunschlloses Unglück* (1972), Gabriele Wohmann in *Ausflug mit der Mutter* (1976), Klaus Modick in *Weg war weg* (1988), Anna Mitgutsch in *In fremden Städten* (1992), Peter Stamm in *Agnes* (1998), Wilhelm Genazino in *Eine Frau, eine Wohnung, ein Roman* (2003) und letztlich Nicolas Born (1937-79) in *Die erdabgewandte Seite der Geschichte* (1976). Die Thematisierung des Schreibens im eigenen Werk als Topos gehörte in der „Neuen Subjektivität“, einer literarischen Strömung der 70er Jahre in Deutschland, zu den relevantesten Ingredienzien vieler autobiographischer oder autobiographisch gefärbter Werke. In diesen Werken, zu denen man auch Borns Roman in mancher Hinsicht zählen kann, wurde dem Schreiben u.a., und zwar als „eine wesentliche, vielleicht sogar die einzige Möglichkeit [auch die Funktion konzidiert, d. Verf.] zu sich selbst zu finden“¹. Es kann auch diverse inhaltlich-tiefenpsychologische, strukturell-narrative Funktionen übernehmen. Geht man z.B. auch von den Worten Christa Wolfs aus, „die Psychologie des Schreibens [ist] ein kompliziertes Ding“², kann man sich das beträchtliche Spektrum der Funktionen wohl gut vorstellen, welche auch Borns Roman tangieren. In diesem Vortrag wird es um die kompensierende Funktion des Schreibens in *Die erdabgewandte Seite der Geschichte* gehen, besonders da sie, wie die nachstehenden Ausführungen zeigen werden, mit dem Identitätsproblem des Protagonisten in enger Relation steht.

¹ Heinz-Ludwig Arnold. *Die westdeutsche Literatur 1945 bis 1990. Ein kritischer Überblick*. München: Deutscher Taschenbuchverlag, 1985. S. 102.

² Christoph Wetzels. *Textbund, Literaturgeschichte*. Stuttgart: Ernst Klett, 2003. S. 107.

Schreiben als Kompensation

„Kompensation“ [lat. *compensare* = ausgleichen] meint nach der Lehre der Individualpsychologie Alfred Adlers, den psychischen Vorgang, bei dem *Minderwertigkeitsgefühle* aufgrund physischer und/oder psychischer Mängel durch besondere Leistungen auf einem anderen, besonders sozialem und geistigem Gebiet ausgeglichen werden.³ Dass der Protagonist vorliegenden Romans unter Minderwertigkeitsgefühlen leidet, wird in seinen gesamten Beziehungen deutlich, so z.B. in seiner Beziehung zu Maria, der beruflich erfolgreichen, promiskuitösen Schallplattenagentin, mit der er liiert ist. Marias Erwartungen, dass das „Verhältnis“ (S. 6)⁴ zwischen ihnen sich zu einer Liebesbeziehung entwickelt, kann er nicht erfüllen, weil ihm das Gefühl der Liebe fremd ist: „Was für eine Liebe war ich ihr denn schuldig? So eine Liebe hatte ich nicht; ich kannte sie nicht einmal, und so eine Schuldigkeit kannte ich auch nicht.“ (S. 190) Er ist liebesunfähig, weil er, wie seinem Familienbild zu entnehmen ist, als Kind das Gefühl der Liebe nicht erfahren hat. „Ich stellte mir vor, wir wären tatsächlich eine Familie. [...] Wir würden grausamer zueinander sein [...]“ (S. 72) Seine Kindheit wurde mehr durch Gewalt und Angst als durch Liebe geprägt: Im Krieg wurde er durch eine „Phosphorgranate“ (S. 50) schwer verletzt. Seine Eltern wurden durch den Krieg zeitweise getrennt und er kam 1948 vorübergehend in ein Erholungsheim (vgl. S. 152). Auch nach seiner Heimkehr mangelte es im Elternhaus offenbar an Liebe: „Ich kam nach Hause zurück und bedauerte meine Mutter, weil sie zusehen musste, wie ich geschlagen wurde.“ (S. 153) Darum will er, dass Ursel, seine geliebte kleine Tochter aus der geschiedenen Ehe mit Erika, ein „normales Leben“ (S. 249) führt. Allein für sie will er „etwas Besonderes“ (S. 253) tun. Aber auch sein Verhältnis zu Ursel ist nicht problemfrei. Denn der Protagonist ist extrem gefühlsscheu und kann selbst seine Vatergefühle nicht offen zeigen (vgl. S. 37, 64). Seine diesbezügliche Verkrampfung erklärt sich psychologisch aus seiner traumatischen Kindheit. Liebesbeweise sind ihm fremd. Dies dürfte auch der Grund dafür sein, warum er Gefühlen prinzipiell misstraut: „Ich glaubte [...], daß kaum ein Gefühl wahr sein konnte, weil das Bewußtsein alles verdarb.“ (S. 92) Erschwert und verstärkt wird sein verklemmtes Verhältnis zu Ursel durch seine gegenwärtigen Lebensumstände. Da er ehemals

³ Vgl. Hartmut Häcker u. Kurt H. Stampf (Hg.), *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. Bern: Hans Huber, 1998. S. 447 f.; Heinz L. u. Rowena R. Ansbacher (Hg.), *Alfred Adlers Individualpsychologie. Eine systematische Darstellung seiner Lehre in Auszügen aus seinen Schriften*. München, Basel: Ernst Reinhardt, 1982. S. 124 ff. sowie S. 247 ff.

⁴ Die Seitenangaben in Klammern folgen nachstehender Ausgabe: Nicolas Born. *Die erdabgewandte Seite der Geschichte. Roman*. Berlin: Volk und Welt, 1981.

gegenüber ihrer Mutter Erika handgreiflich wurde, hat das Scheidungsgericht die gemeinsame Tochter zu deren Schutz der Mutter zugesprochen, die nunmehr im Ruhrgebiet lebt (vgl. S. 42). Darum hat er, abgesehen von den Briefwechseln und Telefonaten, allein in den Ferien die Gelegenheit, Ursel zu sehen und ihr nahe zu kommen. Die Empfindung, im täglichen Leben der Tochter nicht das bieten zu können, wonach er sich selbst so sehr gesehnt hat bzw. immer noch sehnt, nämlich das Gefühl der Fürsorge und vor allem Liebe ständig zu erfahren, lässt ihm jedoch keine Ruhe. Ursel, so seine Überzeugung, habe ihn „nicht verdient“ (S. 49; vgl. auch S. 77-79). Dieses schlechte Gewissen, ein „schlechter Vater“ (S. 19; vgl. auch S. 40, 77) zu sein, möchte er befriedigen, indem er ihren materiellen Wünschen nachkommt (vgl. S. 101). Aber dazu fehlen ihm, dem offenbar freiberuflichen Schriftsteller, der nur über ein nicht regelmäßiges Einkommen verfügt und ein Leben in „Armut“ (S. 49; vgl. auch S. 85) führt, die finanziellen Mittel, was abermals sein Minderwertigkeitsgefühl, als Vater versagt zu haben, verstärkt. Seine Sorge darum, Ursels Liebe zu verlieren, jagt ihn bis in seine Träume (vgl. S. 77). Er unterstellt ihr gar in seiner Einbildung, dass sie sich danach sehne, auf ihn „hinab[zu]schauen“ (S. 86; vgl. auch S. 147). Seine ständigen „Geldfragen“ (S. 30) lassen zudem darauf schließen, dass er kein besonders erfolgreicher Autor ist. Auch diesbezüglich hat er einen Minderwertigkeitskomplex. Was er zu sagen habe, sei „ein Dreck“ (S. 49).

Alles in allem führen diese mehrfachen Minderwertigkeitsgefühle dazu, dass er in eine „Lethargie“ (S. 134; vgl. auch S. 10, 24) verfällt und sich immer „wieder geringschätzig entgegen[sieht], d. Verf.“ (S. 11). Das Wissen darum, dass ein „Fortschritt die Kindheit einzuholen“ (S. 152) nicht verwirklichtbar ist, steigert seine Depression und sein Selbstmitleid. Er flüchtet in die gänzliche Isolation, indem er, um ein paar hervorstechende Beispiele zu nennen, sein Telefon mit „Schaumstoffresten und Kissen“ (S. 171; vgl. auch S. 18) abdeckt, das Haus „nur bei völliger Dunkelheit“ (S. 171) verlässt, stets in anderen Gaststätten speist, um niemand Bekanntes zu begegnen (vgl. S. 171) und zu Hause in die Decke hustet, auf Strümpfen geht und den Fernseher ohne Ton laufen lässt, damit niemand von seiner Anwesenheit Notiz nimmt (vgl. S. 177).

Eifersucht und Bosheit - typisch neurotische Züge bei Menschen mit Minderwertigkeitskomplexen⁵ - sind unverkennbar. Deutlich werden sie in seinem ambivalenten Verhältnis zu Maria, das in seinen Worten

⁵ Vgl. David und Rosa Katz (Hg.), *Handbuch der Psychologie*, Basel u. Stuttgart: Benno Schwabe & Cö, 1960. S. 523 f.

ausgedrückt, in einem "Gleichgewicht von Flucht und Zuneigung" (S. 98) steht. Er bewundert ihre "innere Kraft" und "äußerliche Schönheit" (S. 66), zumal er diesen Eigenschaften entbehrt (vgl. S. 24). Doch ihre "Herrschaft" (S. 174) beängstigt ihn. Die von ihm gewünschte Trennung wird für ihn zu einer Qual, nicht nur, weil Maria ihm mit Mord und Selbstmord (vgl. S. 81, 129, 153, 190) droht, sondern vor allem deshalb, weil er eine offene Unterredung mit ihr meidet und sich eskapistisch verhält, etwa wenn er sich in seiner Wohnung (vgl. S. 179) versteckt und verweist, ohne ihr sein Ziel und seinen Aufenthaltsort mitzuteilen (vgl. S. 234). Dass er Maria gegenüber „gemein und hinterhältig“ (S. 108, vgl. auch S. 67 und S. 151) ist und hierbei auch noch eine "kalte gemütliche Ruhe" (S. 233) und Genugtuung empfindet, wenn sie unter seiner Trennungsabsicht leidet, stört ihn durchaus nicht. Ganz im Gegenteil. Er findet eine Befriedigung darin: "So war ich der Besondere und der Ausgezeichnete geworden." (S. 238) Immerhin hat er bisher darunter gelitten, dass er niemanden auf sich „aufmerksam machen konnte“ (S. 36).

Auch hängt seine Krankheit, wegen der er ins Krankenhaus kommt, mit seinen Minderwertigkeitsgefühlen zusammen. Sie ist psychosomatisch bedingt (vgl. S. 11, 79, 112, 135 f., 141). Nicht zufällig wird der fiktive Protagonist schlicht als der "Verstümmelte" (S. 85) und/oder "Krüppel" (S. 143, 144) bezeichnet. Der Ich-Erzähler hofft, über seine „Arbeit“ (S. 22), welche die das Schreiben ist, das ihm Fehlende zu kompensieren: „Ich sah mich tätig werden, arbeiten [...]; um etwas zu überbrücken, etwas Totes [...].“ (S. 130) Dann soll auch für ihn endlich das „eigentliche Leben“ (S. 22), das bislang „immer noch nur Vorbereitung und Provisorium“ (S. 22) war, beginnen. Einen Zweifel daran hat er nicht. Schließlich gibt es auch Momente, wo er sich als „etwas Besonderes“ (S. 144) empfindet und für sich „Geltung“ (S. 144) beansprucht.

Erstaunlicherweise erwähnt der Protagonist und gleichsam Ich-Erzähler nirgends im Roman seinen Beruf. Aber an 36 Stellen lässt er sein Schreiben zum Thema werden. Erst eo ipso wird ersichtlich, dass er Schriftsteller ist. Menschen, die öfters über ihren Beruf zu sprechen kommen, sind entweder von Inbrunst oder von Aversion angeregt, so auch im hiesigen Fall:

„Ich dachte an lange Arbeitstage, dran, mich schön und konzentriert auszusprechen, mich wieder auszudrücken [...], allein zu sein in einer breiten und doch übersichtlichen Flut von Bewegungen [...]. Ich fühlte mich zu vielem in der Lage.“ (S. 117)

„Ich konnte nicht schreiben, mir nicht einmal vorstellen, daß ich es könnte. [...] Ich hätte das, was ich erlebte, erst wieder erfinden müssen, und dazu war ich viel zu schwach und mutlos.“ (S. 81)

In einer der antipodischen Phasen seines Schreibprozesses, wo der Protagonist etwas Desiderables geschrieben zu haben glaubt, ist er auf sein schriftstellerisches Metier stolz. Dieser sich in affirmativer Erzählhaltung niederschlagende Stolz erhält bei ihm manchmal auch arrogante Konturen, was auf dem psychischen Fakt beruht, dass das, was als Kompensationsmittel eingesetzt wird, zuerst extra sublimiert werden soll, auch wenn es ohnehin sublim ist. Diese Arroganz, welche auch im „etwas allzu präntiösen“⁶ Titel des Romans ihre lapidarste Andeutung erfährt, erweckt bei ihm den Wunsch, dass sein Schriftstellerberuf von anderen Menschen hochgeschätzt wird. Seinen Wunsch bringt ihm Born einmal auch in Erfüllung: Als er in ein Krankenhaus eingeliefert wird, bieten ihm die Ärzte zur Benutzung „sogar eine Schreibmaschine“ (S. 144) an.

In der zweiten Periode seines Schreibprozesses, wo der Protagonist nicht so schreiben kann, wie er will, weil es zwischen dem Erlebten und dem Niedergeschriebenen große Unterschiede gibt (vgl. S. 80) – das wird öfters der Fall –, problematisiert er prompt sein Schreiben. Die konträren Phasen im Schreibakt, welche den kontrapunktischen Erzählgestus mit sich bringen, bestätigen, dass er, da er das Schreiben als ein Kompensationsmittel für seine Defizite erachtet, permanent an das Schreiben denkt und zwar „auch dann noch, wenn er sich mit anderen Menschen, die ihm als Hauptfiguren im Roman nahe stehen, befaßt“⁷. Das ist eines der relevantesten Merkmale der „Neuen Subjektivität“, wozu die Ich-Erzählform des Romans ein Pendant bildet. Die permanente und intensive Selbstbeschäftigung des Protagonisten rechtfertigt auch die Deklaration des Romans in der Sekundärliteratur als „Narzißmus“⁸, und zwar als einen „quälend forcierten, künstlich gesteigerten Narzißmus, der sich an sich selbst weidet“⁹. Dass im Roman weder Beruf noch Name des Protagonisten prononciert werden, erklärt sich nicht nur aus seinem Minderwertigkeitskomplex, sondern dient auch zugleich dazu, die eventuelle Aversion, welche dieser Narzissmus beim Leser evozieren würde, einigermaßen zu beschwichtigen.

⁶ Marcel Reich-Rancki. *Der Intellektuelle auf der Flucht vor dem Kollektivgespenst*. In: FAZ. 14.09.1976.

⁷ Klaus Schimanski. *Nicolas Born: Die erdabgewandte Seite der Geschichte*. In: *Weimarer Beiträge*, Jg. 29, H. 4. 1983, S. 698.

⁸ Vgl. hierzu Anja Saupe. *Die erdabgewandte Seite der Geschichte. Die Prosa Nicolas Borns*. Würzburg: Königshausen & Neumann. 1996. S. 69 und S. 84 f.

⁹ Roman Ritter. *Die erdabgewandte Seite des Intellektuellen*. In: *Deutsche Volkszeitung*, 19.02.1977.

Im Endeffekt lässt sich behaupten, dass wie der Stolz, welcher das sporadisch gelungene Schreiben beim Protagonisten hervorbringt, auch die Problematisierung des eigenen Schreibens zum System gehört, das in Gang gesetzt wird, den eigenen Beruf und damit die eigene Persönlichkeit zu sublimieren. Denn die Problematisierung des Schreibens und damit auch die Infragestellung der schriftstellerischen Suffizienz ist ohnehin nichts als Simulation, falls man den Ich-Erzähler mit Nicolas Born und das von ihm Geschriebene mit *Die erdabgewandte Seite der Geschichte* identifiziert. So gesehen kann die besagte Infragestellung als ein „Kokettieren mit dem Mangel“, also als eine „sentimentale Kompensation“¹⁰ gedeutet werden.

Identitätsproblematik

Das Hauptleitmotiv des Romans - die Identitätsproblematik - wird bereits im Expositionsteil angedeutet. Der Ich-Erzähler hat ehemals „einen Aufsatz über das Identitätsproblem“ (S. 21) verfasst. Folgende Explikation erweckt den Eindruck, dass es auch sein von ihm diskret gehaltenes Hauptproblem ist: „Über mein Aufsatzthema hätte ich mit kaum jemandem sprechen können [...]“ (S. 21) In diesem Zusammenhang scheint sein gravierendes Minderwertigkeitsgefühl eigentlich von seiner nicht verwirklichten Identität initiiert zu sein. Alfred Adlers Diagnose bestätigt diese Vermutung: „Da das Minderwertigkeitsgefühl allgemein als ein Zeichen der Schwäche und als Beschämendes angesehen wird, besteht natürlich auch eine starke Tendenz, es geheim zu halten.“¹¹

Nach Born dominiert in der Welt „der Zustand ‚hoffnungslosen Herumprobierens‘“¹², welcher eine turbulente Atmosphäre evoziert.¹³ *Die erdabgewandte Seite der Geschichte* spiegelt diese Sichtweise wider. Der Roman lässt sich nicht nacherzählen, besitzt keinen roten Faden und folgt „allein dem Bewußtseinsstrom des Erzählers“¹⁴. Und für diesen Ich-Erzähler existieren in der Welt „keine Zusammenhänge“¹⁵. In ihr leben zu wollen ist wohl

¹⁰ H. Häcker u. K. H. Stampf (Hg.), a.a.O., S. 448.

¹¹ Ansbacher (Hg.), a.a.O., S. 128.

¹² Stephan Reinhardt. *Verfall und Angst*. In: *Frankfurter Hefte*. H. 5. 1977. S. 66.

¹³ Daher kann der Titel des Romans mit Grzimek so paraphrasiert werden: „Tasten im Dunkeln, Verstricktsein in Beziehungen, Nichtloskommen von Zwängen, von Wahrnehmungen, Vorstellungen, [sic!] und Wünschen, ohne daß es gelingt, sie als Geschichte zu begreifen.“ Martin Grzimek. *Nicolas Born*. In: *Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*, München: edition text+kritik. 1989, 4. Nlg., S. 7.

¹⁴ Schimanski, a.a.O., S. 700.

¹⁵ Gisela Ullrich. *Romane der siebziger Jahre: Tendenzwende*. In: *Geschichte der deutschen Literatur. Von 1945 bis zur Gegenwart*, Bd. 6, hg. von J. Bark, D. Steinbach u. H. Wittenberg, Stuttgart: Ernst Klett. 1983. S. 155.

wahnsinnig, aber kein Grund, fatalistisch zu werden, da - so seine Zuversicht - „im Schreiben der Wahnsinn wieder auf einen Sinn zurückgeführt“ (S. 150) werden kann. Diese Zurückführung soll für ihn Kompensation seiner Defizite und so endlich auch Identitätsfindung implizieren. Seine anspruchsvolle, dem Schreiben beinahe Omnipotenz verleihende Attitüde weist auf autobiographischen Hintergrund. In dem im Jahre 1975 verfassten Vorwort zum 3. *Literaturmagazin* des Rowohlt Verlages stellt Born, so Stephan Reinhardt fest, „daß die politische Utopie angesichts der totalen Funktionalität und Effizienz industrialisierter Gesellschaft ‚wie eine Panoramascheibe‘ zerplatzt [ist], daß das, was bleibt, von nun an die Dichter stiften, weil sie es sind, die die beste menschliche Substanz - die Reste der Utopie - noch repräsentieren können, und zwar in der Radikalität ihrer Phantasie und Bildersprache und in der durch ihre Werke vorgelebten Identität und Nichtentfremdung.“¹⁶ Das scheint auch Borns Protagonist bei seiner „industrialisierten“ Gesellschaft konstatiert zu haben. Ihn machen also nicht nur seine privat-familiären Probleme „arbeitsunfähig“ (S. 85) und lebensuntüchtig, sondern auch die gesamtgesellschaftlichen Forderungen. Denn er fühlt sich in seiner Individualität bedroht:

„[...] die Gesellschaft erschöpft einen so, die Gemeinschaft der vielen Menschen, auf die du deine Aufmerksamkeit verteilen mußt, die Teams und Gruppen höhlen dich aus, verdünnen dich.“ (S. 175)

Es verwundert darum kaum, dass er bei seinen Schreibversuchen besonders dort unzufrieden wird, wo er „gesellschaftliche Realität berührt“¹⁷.

Die Thematisierung des Schreibens im eigenen literarischen Werk ist eine „Technik, die das Kunstwerk auf einer Metaebene zur Reflexion über sich werden läßt“¹⁸. Eben auf dieser gleichzeitig strukturbildenden Ebene, in dieser zweiten fiktiven Romanwelt schafft sich Borns Protagonist aufgrund seiner Defizite und seines apathisch-misanthropischen ‚Gestus‘ versus Gesellschaft zum Rest der Welt eine hermetische Distanz. Somit scheint ihm auch der imaginäre Wunsch, „ein Zimmer in der Luft“ zu haben, wo er in „s[m]einer Not arbeiten“ (S. 85) kann, erfüllt zu werden. In diesem menschenleeren Ambiente, in der Zitadelle des Schreibens macht er sich zum „Stoff [...], den er zu seinen Empfindungen und Gedanken formt“¹⁹. In seiner Isolation kommt es, wie oben erwähnt, progressiv zu „ein[em]

¹⁶ Reinhardt, a.a.O., S. 65.

¹⁷ Schimanski, a.a.O., S. 698.

¹⁸ Nicola Westpahl. *Verteidigung von Dagmar Leupolds Roman. Edmond: Geschichte einer Sehnsucht*. <http://userpage.zedat.fu-berlin.de/~westphal/edmond.html>, 04.02.2005.

¹⁹ Reinhardt, a.a.O., S. 65.

langsame[n] Boykott aller Tätigkeiten des Überlebens" (S. 11). Als einzige „Tätigkeit des Überlebens“ erlaubt er sich nur die des Schreibens. Doch zur Identitätsfindung gelangt er dadurch nicht. Unter „Identität“ ist hier mit Bernd Neumann „die Übereinstimmung des Einzelwesens mit sich und seiner Gesellschaft“²⁰ gemeint. Neumanns Begriffsbestimmung fußt auf der Persönlichkeitstheorie Sigmund Freuds, namentlich auf den drei psychischen Instanzen „Ich“ (vereinfacht: bewusste Persönlichkeit), präinatales „Es“ (vereinfacht: Triebe) und „Über-Ich“ (vereinfacht: anerzogene/soziale Gewissen). Sonach „meint Identität das optimale synthetische Funktionieren des Ichs, also den gelungenen Ausgleich der Gegensätze innerhalb der Persönlichkeit, die Vermittlung von Trieb- und Gesellschaftsanspruch. Identität ist dabei nicht statisch, als einmal gewonnener Zustand, sondern als Prozeß zu verstehen.“²¹ Eben diesem Prozess entsagt der Protagonist in *Die erdabgewandte Seite der Geschichte*. Stattdessen versucht er, seine Identität ausschließlich durch das Schreiben zu finden. Doch dem gönnt Born kein Happy End, indem er seinen Protagonisten mit Schreiben im Ganzen nicht reüssieren lässt.

Die Distanz des Protagonisten zum Gesellschaftlichen, welche sich als bewusst aufrechtgehaltene und so von Born kalkulierte Schwäche desselben erweist, führt entgegen Borns Verdikt, dass nur Dichter durch ihre Werke „Nichtentfremdung“ erleben können, progressiv zur tiefsten Selbstentfremdung. Der Protagonist kommt sich schon selbst nicht „normal“ (S. 20) vor und verspürt gar eine „Angst vor dem Verrücktwerden“ (S. 20), weil bei ihm „dieses angenehme Gefühl einer Zugehörigkeit, einer gesunden Übereinkunft mit einer ruhig vorangehenden Gesellschaft“ (S. 20) nicht aufkommt bzw. allenfalls nur temporär beim Verrichten routinierter alltäglicher Tätigkeiten (z.B. beim Rasieren, Geschirr abwaschen und Gang zum Briefkasten). Doch seine Angst vor der Nichtanerkennung seiner Person seitens der Mitmenschen ist größer als seine „Sehnsucht nach Menschen“ (S. 36): „Ich würde nie wieder die Kraft haben hinauszugehen. Der erste Luftschwall vor der Haustür würde mir Übelkeit verursachen. Der erste Handschlag würde mich in die Knie zwingen. Niemand würde mich willkommen heißen.“ (S. 18) So bekommt sein Verhältnis zum Gesellschaftlichen antinomische Konturen. Sein Angewiesensein auf das Gesellschaftliche und die Bequemlichkeit der Anpassung an dasselbe machen ihn am Ende sogar „neidisch auf die Wirklichkeit aller anderen, die schon das eigentliche Leben führten“ (S. 22). Somit erweist sich „die

²⁰ Bernd Neumann. *Identität und Rollenzwang. Zur Theorie der Autobiographie*. Frankfurt am Main: Athenäum. 1970, S. 20

²¹ Ebd., S. 21.

programmierte Abkehr von gesellschaftlicher Realität“²² als nicht durchhaltbar.

Mit der Degradation des Individuellen scheint Born dieses Mal seine Ansicht, das Gesellschaftliche bloßzustellen, konterkariert zu haben, was aber zur Praktizierung seiner anderen und vielleicht eigentlichen Intention beiträgt. Der Autor plädiert nämlich nachdrücklich dafür, dass die „Literatur [...] die Realität mit Hilfe von Gegenbildern, von Utopien, erst einmal als gräßliche Bescherung sichtbar zu machen [hat], die sie tatsächlich ist“²³. Und bei dieser Realität als „gräßliche Bescherung“ entpuppen sich im Gesamtbild der Romanhandlung so das Gesellschaftliche und Individuelle als kommensurable Phänomene, vornehmlich in den Bezeichnungen „Kollektivgespenst“ und „Individualgespenst“ (S. 175).

Born lässt seinen Protagonisten nicht ohne innere Entwicklung dahinleben und - wenn auch sporadisch - die Bilanz ziehen: „Das war ein falsches Leben gewesen, auch dann, wenn ich nie ein richtiges Leben würde führen können, war das Leben ein falsches gewesen.“ (S. 33) Falsch ist das Leben, das mit falscher Identität geführt wird. Falsch ist nicht nur die Identität, die dem Individuum von der Gesellschaft aufgezwungen wird, sondern auch die, die das Individuum im Namen seiner Individualität [wie z.B. hier in einer „Ich-Verklemmung“ (S. 202)] in Ablehnung an die Gesellschaft anstrebt. Es handelt sich im wahrsten Sinne des Wortes um Aporie.

Schluss

Nach Reinhardt kommt Nicolas Born zu dem Schluss, dass „der Zustand ‚hoffnungslosen Herumprobierens‘“ sich nur „durch die Reduktion aufs schreibende, absolute Ich“ ertragen lässt.²⁴ In *Die erdabgewandte Seite der Geschichte* wird dieser Gedanke weitergeführt. Der Ich-Erzähler kann den desperaten Zustand dieser Erde, was für ihn seine zwischen Hass und Liebe, zwischen Annäherung und Distanz schwankenden familiären Beziehungen, sein apathisch-misanthropisches Verhältnis zu anderen Menschen, seine fehlende Autarkie und seine angeblich insuffiziente schriftstellerische Begabung ausmacht, paradoxerweise wiederum durch das Schreiben allenfalls nur passabel und erträglich machen. Zur Identitätsfindung reicht es jedoch nicht, da er sich Gesellschaftsansprüchen prinzipiell gänzlich entzieht und danach strebt, als Kompensationsmittel für seine Minderwertigkeitsgefühle den Bereich des literarischen Schreibens zu wählen, kurz: Identität durch Schreiben bzw. Literatur zu erlangen. Ihm fehlt a priori die

²² Schimanski, a.a.O., S. 701.

²³ Andreas Roßmann. *Keine Antworten auf bestimmte Fragen*. In: *Mannheimer Morgen*. 31.3.1977.

²⁴ Reinhardt, a.a.O., S. 66.

Einsicht, dass die sich per se mehr unbewusst als bewusst entwickelnde und mit Geburt ihren natürlichen Anfang nehmende Identität des Individuums allein durch Reflexion und in Interaktion mit anderen bewusst gestaltet werden kann. Identität lässt sich nicht aufzwingen, aber auch nicht - wie er fälschlicherweise meint - durch Literatur substituieren. Borns Protagonist wehrt sich zwar gegen den gesellschaftlichen Zwang - indem er sich z.B. von den „Sozialverrückte[n]“ (S. 228) nachdrücklich distanziert -, wird aber selbst von seinem eigenen Zwang okkupiert. Auch wenn es bei ihm am Ende nicht zur Identitätsfindung führt, gelingt ihm durch das Schreiben wenigstens das „Überleben“ und mehr noch, was für die Literatur bedeutsam ist: „[...] sein extrem subjektiv-psychologischer Blickwinkel eröffnet neue Möglichkeiten für die Vermittlung von Erfahrungen“²⁵. In diesem Zusammenhang nähert sich Born (besonders) mit der antipodischen Thematisierungsart des Schreibens der romantischen Ironie Schlegels²⁶, also jener Ironie, die „ein Gefühl von dem unauflöselichen Widerstreit des Unbedingten und des Bedingten“²⁷ bezeichnet. Diesen Weg geht nach Saupe der Künstler in *Die erdabgewandte Seite der Geschichte* mit seiner „Fiktionsironie“. Sonach ist diese ihm ein Mittel „sich dem Absoluten anzunähern, das er mit der ihm zur Verfügung stehenden Sprache niemals erreichen wird“²⁸.

Während dem Protagonisten weder Identitätsverwirklichung noch Werk gelingen, sein Problem nicht ganz gelöst wird - das hat er im übrigen mit vielen der Hauptfiguren der Romane gemeinsam, die in den siebziger Jahren veröffentlicht wurden - gelingt Nicolas Born mit *Die erdabgewandte Seite der Geschichte* ein Werk, das in der neuen deutschen Literaturgeschichtsschreibung seinen festen Platz gefunden hat.

Literaturverzeichnis

Ansbacher, Heinz L. und Rowena R. (Hg.). *Alfred Adlers Individualpsychologie. Eine systematische Darstellung seiner Lehre in Auszügen aus seinen Schriften*. München, Basel: Ernst Reinhardt. 1982.

Arnold, Heinz-Ludwig. *Die westdeutsche Literatur 1945 bis 1990. Ein kritischer Überblick*. München: Deutscher Taschenbuchverlag. 1985.

²⁵ Roßmann, a.a.O.

²⁶ Vgl. Saupe, a.a.O., S. 125.

²⁷ Ingrid Strohschneider-Kohrs. *Zur Poetik der deutschen Romantik II: Die romantische Ironie*. In: *Die deutsche Romantik: Poetik, Formen und Motive*, hg. von Hans Steffen, Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht. 1989. S. 82.

²⁸ Ebd.

Born, Nicolas. *Die erdabgewandte Seite der Geschichte. Roman*. Berlin: Volk und Welt. 1981

Grzimek, Martin. *Nicolas Born*. In: *Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*, München: edition text+kritik. 1989, 4. Nlg. S. 1-11.

Häcker, Hartmut und Stapf Kurt H. (Hg.). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. Bern: Hans Huber. 1998.

Katz, David und Rosa (Hg.). *Handbuch der Psychologie*, Basel u. Stuttgart: Benno Schwabe & Co. 1960.

Neumann, Bernd. *Identität und Rollenzwang. Zur Theorie der Autobiographie*. Frankfurt am Main: Athenäum. 1970.

Reich-Ranicki, Marcel. *Der Intellektuelle auf der Flucht vor dem Kollektivgespenst*. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. 14.09.1976.

Reinhardt, Stephan. *Verfall und Angst*. In: *Frankfurter Hefte*. 1977. S. 65-66.

Ritter, Roman. *Die erdabgewandte Seite des Intellektuellen*. In: *Deutsche Volkszeitung*. 19.02.1977.

Roßmann, Andreas. *Keine Antworten auf bestimmte Fragen*. In: *Mannheimer Morgen*. 31.3.1977.

Saupe, Anja. *Die erdabgewandte Seite der Geschichte. Die Prosa Nicolas Borns*. Würzburg: Königshausen & Neumann. 1996.

Schimanski, Klaus. *Nicolas Born: Die erdabgewandte Seite der Geschichte*. In: *Weimarer Beiträge*, Jg. 29, H. 4. 1983. S. 695-703.

Strohschneider-Kohrs, Ingrid. *Zur Poetik der deutschen Romantik II: Die romantische Ironie*. In: *Die deutsche Romantik: Poetik, Formen und Motive*, hg. von Hans Steffen, Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht. 1989, S. 75-97.

Ullrich, Gisela. *Romane der siebziger Jahre: Tendenzwende*. In: *Geschichte der deutschen Literatur. Von 1945 bis zur Gegenwart*, Bd. 6, hg. von J. Bark, D. Steinbach u. H. Wittenberg. Stuttgart: Ernst Klett. 1983. S. 147-158.

Westphal, Nicola. *Verteidigung von Dagmar Leupolds Roman. Edmond: Geschichte einer Sehnsucht*. In: <http://userpage.zedat.fu-berlin.de/~westphal/edmond.html>. 04.02.2005.

Wetzel, Christoph. *Textband, Literaturgeschichte*. Stuttgart: Ernst Klett. 2003.

Übersetzung im DaF-Unterricht

Doç. Dr. Mehmet Gündoğdu
Arş. Gör. Emra Büyüknisan
Mersin Üniversitesi

Einleitung

Seit der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts zieht die Übersetzung im Fremdsprachenunterricht (FSU) das Interesse der Fremdsprachendidaktiker auf sich. In den anhaltenden Diskussionen über den Stellenwert der Übersetzung im FSU bestehen aber immernoch verschiedene Meinungen. Die Meinungsverschiedenheiten beruhen vor allem auf diversen miteinander konkurrierenden Lerntheorien und damit auch auf unterschiedlichen methodischen Prinzipien. Im Zusammenhang mit den herrschenden didaktischen Richtungen und mit den unterschiedlichen Lernzielen, die im Fremdsprachenunterricht verfolgt werden können, wird auch die Übersetzung unter mehreren Gesichtspunkten betrachtet und bewertet. Hinsichtlich der Funktion der Übersetzung ist es inzwischen üblich geworden, zwischen zwei Verwendungsweisen zu unterscheiden: Einerseits wird die Übersetzung als ein methodisches Mittel zur Festigung, Erweiterung und Prüfung sprachlicher Fertigkeiten angewendet, andererseits ist sie als eine eigene Fertigkeit selbst ein Übungs- und Unterrichtsziel.

Um jedoch die heutige Situation der Übersetzung im FSU bestimmen zu können, bedarf es zunächst einer Rückschau auf die historische Entwicklung der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht.

Historische Rückschau

Die Übersetzung hatte bis zu den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts nach wie vor eine absolute Vormachtstellung im Fremdsprachenunterricht bzw. in der Grammatik-Übersetzungsmethode. Das primäre Lernziel dieser Methode war, die grammatisch-syntaktischen Regeln einer Fremdsprache zu beherrschen. Die Verfechter der Grammatik-Übersetzungsmethode sprachen für die Übersetzung im Fremdsprachenunterricht, da sie die Meinung vertraten, dass die Übersetzung als Mittel zur Texterschließung und als eine besonders geeignete Übung zur bewussten Verfügung über grammatische Kategorien sowie zur Analyse syntaktischer Konstruktionen verwendet wird.

Als Reaktion auf die Grammatik-Übersetzungsmethode entstand die behavioristische Lerntheorie, die sich vor allem auf die direkte Methode

stützt. Im Mittelpunkt dieser Lerntheorie steht die aktive Beherrschung der Sprache als Kommunikationsmittel. So erscheint die Übersetzung in einer Konzeption des Fremdsprachenunterrichts als Hindernis, das der direkten Verwendung der fremden Sprache entgegensteht. Anhänger der direkten bzw. einsprachigen Methode behaupteten, dass die systematische Lehre der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht sehr schwierig sei, da der Lernende mit dem Mittel der Übersetzung nur auf indirektem Wege, d.h. über die Muttersprache mit der Fremdsprache konfrontiert wird. Das Argument, die Übersetzung gehöre nicht zu den vier Sprachfertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen) und habe keinen Platz im Fremdsprachenunterricht, bildete eine weitere Kritik an der einsprachigen kommunikativen Methode des Fremdsprachenunterrichts. Dieser grundsätzliche Wandel in den Zielvorstellungen und methodischen Prinzipien des FSU hatte zur Folge, dass die Übersetzung im FSU weitgehend in Misskredit geriet. So hatte die Übersetzung viele Jahre vor allem unter dem Einfluss der audio-lingualen, aber auch der kommunikativen Methode keinen so wichtigen Platz im FSU.

In den folgenden Jahren wurde allerdings das einsprachig-imitative Verfahren heftig kritisiert. Nun zeichnet sich wieder eine Gegenbewegung ab, die in ähnlicher Weise gegenüber der ständigen Wiederholung der Sprachmuster ein kognitives einsichtiges Lernen fordert.

Nun sollte ab den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts also beim fremdsprachlichen Lernen auch das kognitive Element eine größere Rolle spielen, womit die Übersetzung erneut zur Diskussion stand. In Zusammenhang damit lassen sich auf Gebieten des menschlichen bzw. fremdsprachlichen Lernens kognitive Ansätze erkennen, die es vorsehen, die Übersetzung im Bereich des Fremdsprachenunterrichts mit begrenztem Lernziel wieder zu verwenden. Diese Ansätze plädieren dafür, dass man im FSU auf die Übersetzung nicht vollständig verzichten kann und dass die Übersetzung im FSU je nach Bedarf Platz haben sollte.

Neue Ansätze zur Übersetzung

Seitdem die Lernpsychologie ein Teil der kognitiven Psychologie geworden ist, haben sich die Erkenntnisse über das sprachliche Lernen erheblich verändert. Die jüngsten Erkenntnisse kognitiver Linguistik und Lernpsychologie deuten darauf hin, dass menschliches Lernen etwas anders vor sich geht, als man es bisher angenommen hat, und dass das Lernen als Teil eines Prozesses der Informationsverarbeitung verstanden werden muss.

Nach diesen Erkenntnissen ist Informationsverarbeitung ein aktiver Prozess, bei dem das Vorwissen beim Aufbau neuen Wissens eine besonders wichtige Rolle spielt. Diese lerntheoretische Annahme beeinflusst im stärkerem Maße auch das Verständnis von fremdsprachlichem Lernen.

Erst auf der Grundlage dieser Vorgänge wird neues Wissen aktiv in der Interaktion zwischen bereits vorhandenem Wissen und den neu eingehenden Informationen konstruiert. Bei der Verarbeitung von Informationen wird das neue Wissen im Gedächtnis nicht voneinander isoliert, sondern organisiert abgespeichert. Die neuen Informationen werden im Wissenspeicher geordnet aufbewahrt und bei Bedarf können sie jederzeit rasch wieder abgerufen und verwendet werden. Wenn dieser Vorgang der Informationsverarbeitung, der nicht sprachgebunden, sondern auch außersprachlich abläuft, nicht gewährleistet ist, dann kann die Interaktion zwischen vorhandenem Wissen und neu eingehenden Informationen nicht funktionieren. Neues Wissen entsteht ja durch Interaktion zwischen bereits vorhandenen und den neu eingehenden Informationen.

In diesem Sinne wird angenommen, dass der Mensch ein informationsverarbeitendes System ist, das durch mentale Operationen gesteuert wird. Im Bezug auf Fremdsprachenerwerb bedeuten diese Überlegungen, dass der Lernende beim Erlernen einer Fremdsprache in seinem Wissenspeicher danach strebt, neue Informationen mit den bereits vorhandenen zu verbinden. Beim Fremdsprachenerwerb dürfte vor allem die Muttersprache möglicher Bezug für die neuen Informationen sein, was den mentalen Gebrauch der Mutter- oder ersten Fremdsprache durchaus nicht ausschließen kann (vgl. Königs 2000:9). Im Hinblick auf die Verarbeitung von Informationen bedeutet dies, dass der Lernende im fremdsprachlichen Lernprozess mental immer genuin von der Muttersprache profitiert, auch wenn er sie nicht bei der Sprachproduktion sichtbar verwendet.

Daraus resultiert also, dass sprachliche Informationsverarbeitung den systematischen Bezug zur vorhandenen Sprache natürlich mit einbezieht. Wenn also dieser Standpunkt von dem Bezug zwischen Muttersprache und Fremdsprache beim Fremdsprachenerwerb berücksichtigt wird, lässt sich sagen, dass die Übersetzung ein wichtiges Mittel zur Förderung der Sprachbewusstheit und des fremdsprachlichen Lernens darstellt.

Aufgrund dieser Diskussion wird dem Übersetzen in letzter Zeit wieder zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt. Somit ist das Übersetzen als Sprachmittel in den neueren Curricula des „Allgemeinen Referenzrahmens für das Lehren und Lernen von Sprachen“ des Europarats eingegangen.

Neuere Curricula für die Fremdsprachen in manchen EU-Ländern integrieren die Beherrschung des „Sprachmittel“ ebenfalls in die Lernzielkataloge. So wird auch der Gebrauch der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht als ein möglicher Bezug zur Fertigkeit „Übersetzen“ gesehen. (vgl. Königs 2000:6). In diesem Zusammenhang betont Königs (2000:10), dass der Einsatz eines Übersetzungsunterrichts unstrittig im Fremdsprachenunterricht stattfinden und der künftige Übersetzungsunterricht „mit einer anderen Funktion als früher und mit einem differenzierten methodischen Anspruch“ durchgeführt werden sollte. Im Allgemeinen wird die Diskussion über den Stellenwert und die Funktion der Übersetzung im DaF-Unterricht nicht mehr geführt, es wird zunehmend die Frage diskutiert, wie und mit welcher Funktion das Übersetzen gestaltet werden sollte.

Übersetzung im türkischen DaF-Unterricht

Wie in vielen anderen Ländern auch ist das Unterrichtsfach „Übersetzung“ innerhalb des DaF-Studiums an türkischen Universitäten traditionell und weitgehend undiskutiert verankert. Die Übersetzungsübungen machten bis zur Neuregelung der Curricula zur Lehrerausbildung durch die Vorgabe des Hochschulrats (YÖK) im Jahre 1998 noch einen festen Bestandteil des Lehrplans zum DaF-Studium aus und dementsprechend sind sie in jedem Semester mit je zwei Wochenstunden als obligatorisch vorgeschrieben.

Mit dem neuen Curriculum zur Deutschlehrerausbildung wurde auch die fachliche Schwerpunktsetzung erheblich neu gewichtet. Eine Auswertung des neuen Curriculum ergibt, dass die theoretischen Fächer besonders eingeschränkt, stattdessen die wöchentliche Stundenzahl der praktischen Fächer erhöht wurde. In diesem Sinne können die einzelnen Fächer im Allgemeinen in acht Fachbereiche wie Sprachpraxis, Schulpraxis, Methodik-Didaktik, Sprachwissenschaft, Literatur und Literaturdidaktik, Übersetzungsübungen, obligatorische Fächer und Wahlfächer aufgeteilt werden (vgl. Cangil 2000:66). Die Übersetzung, die ein wichtiger Fachbereich im Rahmen des DaF-Studiums ist, „existiert in dem Sinne als ein eigener Fachbereich nicht mehr“ (Akdoğan 2000:60.). Aus den neuen curricularen Vorgaben stellt sich heraus, dass nur 4% aller sprachpraktischen Veranstaltungen auf Übersetzungsübungen entfallen. Das Unterrichtsfach „Übersetzung“ wird heute nur noch im fünften und im achten Semester jeweils 3 Wochenstunden unterrichtet, wobei der Zusatz von Wahlpflichtfächern mit Übersetzung den einzelnen Abteilungen überlassen wird. Im alten Curriculum wurde das Fach Übersetzung in jedem Semester jeweils zwei Stunden pro Woche ohne die Unterscheidung zwischen Hin- oder

Herübersetzung erteilt, während das neue Curriculum sowohl eine dreistündige Hin- als auch eine dreistündige Herübersetzung vorsieht. Und dementsprechend ist sie im fünften und achten Semester jeweils eine Hin- und Herübersetzung als obligatorisch vorgeschrieben.

Die Neuorientierung wurde aus der Sicht der einzelnen Fachbereiche in dem Workshop „Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung“ in Istanbul im Jahre 2000 betrachtet und in Hinsicht auf Vor- und Nachteile bewertet. Alle Beiträge, die in diesem Workshop gehalten wurden, sehen sich verpflichtet, das Prinzip einer berufsorientierten Deutschlehrerausbildung darzustellen, was auch Kritik am neuen Curriculum und Vorschläge zu dessen Revision mit sich bringt. Dabei wurden auch die Lernziele, Inhalte und Verfahren der einzelnen Unterrichtsfächer in den Teildisziplinen einer kritischen Überprüfung unterzogen. Im Gegensatz zu den anderen Fächern wurde hier der Übersetzung ein geringerer Platz eingeräumt. Darüber hinaus ist weder ihre genaue Stelle und Funktion im Rahmen des DaF-Studiums explizit beschrieben, noch sind ihre Lernziele klar formuliert, „da die Übersetzungswissenschaft in keiner direkten Beziehung zur Lehrerausbildung steht, also nur eine Bezugswissenschaft ist“ (Cangil 2000: 69). Außerdem bleibt die Unterscheidung des Faches Übersetzung Deutsch-Türkisch und Türkisch-Deutsch unbegründet.

Wenn das neue Curriculum aus der Sicht des Faches „Übersetzung“ betrachtet wird, lässt sich ersehen, dass der Übersetzung eine geringere Rolle zugemessen wird als früher. Unter anderem wird dieses Lehrangebot, mit einer neuen Stundenzahl im revidierten Curriculum belegt. Dieser Befund beweist deutlich, dass die Übersetzung im DaF-Studium eigentlich nur am Rande eingeführt wird und dass der Erwerb der Übersetzungskompetenz im DaF-Studium nicht ausreichend berücksichtigt wird. An dieser Stelle ergibt sich folgende Frage: Welche Rolle und Funktion hat die Übersetzung in der Ausbildung künftiger Deutschlehrer?

In der einschlägigen Literatur wird für die zukünftigen Deutschlehrer im Allgemeinen das Übersetzen als sogenannte „fünfte Fertigkeit“ neben den vier Hauptfertigkeiten abgelehnt. In jüngster Zeit gibt es jedoch Bestrebungen, das Übersetzen als eine besondere Fertigkeit gegenüber den vier Sprachfähigkeiten auszuweisen. Wenn man davon ausgeht, dass der Übersetzung in der Unterrichtspraxis häufig eine unterschiedliche Funktion zukommt, so kann die Übersetzung im DaF-Unterricht sinnvoll eingesetzt werden. Nun sollte es keineswegs das Ziel der sprachpraktischen Ausbildung der zukünftigen Deutschlehrer sein, Berufsübersetzer heran-

zuziehen. Deshalb kann die Übersetzung in der sprachlichen Ausbildung der zukünftigen Deutschlehrer nicht wie an Abteilungen für Übersetzer- und Dolmetscherausbildung Selbstzweck sein. Es geht hier also um die Übersetzung als Teil des Sprachlerncurriculums nicht um die Übersetzung in der Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern. Doch sollten DaF-Studenten eine gewisse Übersetzungsfähigkeit erwerben können, um die Übersetzungsleistungen wirklich sachgerecht beurteilen zu können.

Der Übersetzungsunterricht gilt im Rahmen des DaF-Studiums üblicherweise als Übung zur Festigung und Erweiterung sowie Kontrolle lexikalischer und grammatischer Kenntnisse, und er beschränkt sich bisher überwiegend auf die sprachpraktischen Übungsformen und Lernzielsetzungen. Der Unterricht setzt sich letztlich die Herstellung sprachlich korrekter Sätze und in seinen Übersetzungsübungen charakteristischerweise die Produktion von Bedeutungsäquivalenz auf syntaktischer Ebene zum Ziel.

Die tatsächliche Verwendungsweise der Übersetzung im DaF-Unterricht zeigt deutlich, dass in den Lehrangeboten den Lernenden, die sich zurechtfinden suchen, auch zahlreiche Übersetzungsübungen angeboten werden. Sind die Lernenden beauftragt, einen Text aus dem Deutschen ins Türkische oder umgekehrt zu übersetzen, „dann geht es um weit mehr, als den Einsatz ausgangssprachlicher Lexeme und Strukturen durch solche der Zielsprache“ (vgl. Blak 1987: 53). Aber die Lernenden erfahren nicht, welche speziellen Lernziele mit den jeweiligen Übungen verbunden sind. Was Übersetzungsübungen mit ihren späteren Beruf zu tun haben könnten, bleiben den Lernenden unbekannt. Die Übersetzungspraxis im DaF-Unterricht wird also im Allgemeinen zugegebenermaßen ohne theoretische Grundlegung oder lernzielorientiertes Gesamtkonzeption durchgeführt. Leider geben die Lehrkräfte den Lernenden über die theoretischen Voraussetzungen für einen sinnvollen und lernzieladäquaten Einsatz von Übersetzungen nicht genügend Informationen. Nur in schwierigen Fällen weisen sie vereinzelt und unsystematisch auf die methodischen und strategischen Übersetzungsschwierigkeiten und die möglichen Lösungen hierfür hin.

Zusammenfassend wird die Übersetzung im DaF-Studium nach wie vor als eine Übungsform auch zum Überprüfen von lexikalischen und grammatischen Kenntnissen verwendet. Jedoch darf der Übersetzungsunterricht nicht nur auf die Verwendung und auf das Üben von Grammatik und Wortschatz reduziert werden. Der Übersetzungsunterricht ist eigentlich ein vielseitiges Anwendungsfeld, wo die Übersetzung zum Erwerb verschiedener Kenntnisse aus dem Teilgebiet der anderen Disziplinen wie Landeskunde,

Linguistik, Literatur u.a. herangezogen werden kann. Darüber hinaus sollte die Übersetzung als Mittel des Sprachvergleichs zur Bewusstmachung verschiedener Sprachstrukturen in der Muttersprache und Fremdsprache eingesetzt werden. Der letzte Punkt ermöglicht den Studenten besonders die Schwierigkeit der deutsch-türkischen Übersetzung vergleichend zu bearbeiten und überwinden.

Das ist aber nur möglich, wenn die Übersetzung neben den vier Sprachfertigkeiten „Lesen, Verstehen Hören und Schreiben“ als eine besondere, sog. „fünfte Fertigkeit“ im DaF-Unterricht eingesetzt und dabei auch der Übersetzungsvorgang ausführlich verdeutlicht wird.

Zunächst muss hier also auf „Übersetzen als Fertigkeit“ hingewiesen werden. Übersetzung als Fertigkeit strebt die Vermittlung von Techniken und Verfahren an, wie der angehende Text zu übersetzen ist. Dies schließt prinzipiell auch Methoden der Textanalyse, Lesetechniken bezüglich aller Textsorten ein. Es ist allgemein bekannt, dass diese Kenntnisse den Lernenden ermöglichen, an einen Text anders heranzugehen und den Text wirksam zu verarbeiten. Diese translatorischen Grundkenntnisse erleichtern die eigene Übersetzungsarbeit und begründen die später nötige Argumentation für verschiedene Lösungsvorschläge. „Übersetzen als Übungsform und Übersetzen als Fertigkeit sind voneinander abgegrenzte Wirklichkeitsbereiche, können allerdings ‚zusammenarbeiten‘ und voneinander profitieren“ (Rodrigues 2000:25). Die Studierenden könnten in diesem Sinne auch vom Wissen über Übersetzen als Fertigkeit profitieren, um dadurch möglichst effektiv und strategisch mit den Texten umgehen zu können.

Ausgehend von den notwendigen translatorischen Grundkenntnissen könnte der Übersetzungsunterricht als ein interdisziplinäres Anwendungsfeld gestaltet werden, um Methoden Analyseverfahren und Kenntnisse aus verschiedenen Disziplinen miteinander zu kombinieren und in die Praxis umzusetzen. Die Übersetzung trägt auf diese Weise entscheidend zum aktiven Gebrauch bei, weil die Lernenden alle bisher erworbenen Kenntnisse für jedes Übersetzungsverfahren neu aktivieren müssen.

Unter Bezug auf die am Anfang erwähnten Annahmen der Theorie der Informationsverarbeitung lässt sich weitergehend für den Übersetzungsunterricht das Prinzip integrativer Übersetzungsübungen entwickeln und begründen. Wie aus dem „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen“ ersichtlich wird, sollte das Fach Übersetzen nicht isoliert von den anderen Fertigkeiten geschult, sondern im Gegenteil in diese Schulung integriert werden. Integrative Übersetzungsübungen nehmen damit ein wichtiges

Prinzip der Theorie der Informationsverarbeitung wieder auf, indem sie darauf zielen, vorgängige Informationen über die einzelnen Fertigkeiten zu aktivieren und für die Übersetzung nutzbar zu machen“ (Königs 2000:11).

Die Übersetzungsübungen im Deutschunterricht sollten grundsätzlich ein methodisches Mittel zur Semantisierung, zur Förderung des Sprachbewusstseins und zur Einübung grammatischer Strukturen sein. Dazu kommen immer wieder Sprachvergleichsübungen in den Bereichen Wortschatz und grammatische Strukturen, was auch zur Attraktivität des Unterrichts beitragen wird. Die Übersetzung als praktische Konfrontation zweier Sprachen im Sprachverwendungsprozess lehrt die Lernenden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen beiden Sprachen zu erkennen. Mit Hilfe dieser Übersetzungsübungen können die Lernenden Funktion, Inhalt und Form von ausgangssprachlichen Phänomenen analysieren und die jeweiligen Entsprechungen in der Zielsprache finden. Dabei können sie selber beobachten, „dass es bei unterschiedlichen Sprachsystemen mit ihren unterschiedlichen Denkperspektiven aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten keine Wort-zu-Wort Übertragungen geben kann“ (Albers 2000:53). Darüberhinaus fördern sprachvergleichende Übungen auch den Lernprozess, da sie den Lernenden die Unterschiede zwischen zwei Sprachsystemen bewusst machen, und gleichzeitig beschleunigen solche konfrontative Übersetzungsübungen die Aneignung der unterschiedlichen Denkart und des Sprachgefühls.

Schluss

Durch eine solche Übersetzungsarbeit wird den Studierenden bewusst, dass ihre Aufgabe als zukünftige Deutschlehrer darin besteht, nicht nur grammatische und lexikalische Strukturen, sondern auch unterschiedliche Denkart und Sprachgefühle zu vermitteln.

Literatur

- Akdoğan, F. (2000): Inhalte der Deutschlehrausbildung am Beispiel der Mamara- Universität. In: Tapan, N./Polat, T./Schmidt, H.-W. (Hrsg.) (2000): Berufsbezogene Deutschlehrausbildung. Dokumentation zum Workshop am 26./27. Mai 2000 in Istanbul. Publikationen des Türkischen Deutschlehrervereins, S. 57-62
- Blak, M. (1987): Vorüberlegungen zu einem Übersetzungscurriculum innerhalb eines Studiengangs DaF in Ländern der sogenannten DrittenWelt. In: Ehnert, R./ Schleyer, W. (Hrsg). Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 26, S. 51-62. Regensburg.

- Çakır, M. Ç. (2000): Stellungnahme der Deutschdidaktikabteilung der Universität Istanbul im Hinblick auf die Curriculumversion. In: Tapan, N./Polat, T./Schmidt, H.-W. (Hrsg.)(2000): Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung. Dokumentation zum Workshop am 26./27. Mai 2000 in Istanbul: Publikationen des Türkischen Deutschlehrervereins. S. 57-62 und 71-74. Istanbul.
- Cangil, B. E. (2000): Deutschlehrerausbildung in der Türkei- Neustrukturierung und Perspektiven. In: Tapan, N./Polat, T./Schmidt, H.-W. (Hrsg.)(2000): Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung. Dokumentation zum Workshop am 26./27. Mai 2000 in Istanbul: Publikationen des Türkischen Deutschlehrervereins, S. 63-70, Istanbul.
- Ettlinger, S. (1976): Übersetzen und Sprachenunterricht. Einige Bemerkungen zur Verwendung und zur Funktion der Übersetzung an Schule und Hochschule. In: Die Neueren Sprachen 76, S. 548-553.
- Gnutzmann, K. (2000): „Mensch, be careful!“. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 23, S. 33-37
- Jäger, G. (1972): Übersetzen und Übersetzung im Fremdsprachenunterricht. In: DaF, Heft 5, S. 257-263.
- Königs, F. G. (2000): Übersetzen im Fremdsprachenunterricht? Ja, aber anders! In: Fremdsprache Deutsch, Heft 23, S. 6-13.
- Königs, Frank G. (1987): Übersetzungsdidaktik: Forschungsstand, Forschungsperspektive und Konsequenzen für die Praxis. In: Ehnert, R./Schleyer, W. (Hrsg.). Übersetzen im Fremdsprachenunterricht. Beiträge zur Übersetzungswissenschaft- Annäherungen an eine Übersetzungsdidaktik. S. 91-109, AKADAF. Regensburg.
- Lindemann, B. (2001): Zum universitären Übersetzungsunterricht im Bereich DaF (am Beispiel Norwegen). DaF 3, S.153-158.
- Maden, S. S. (2000): Vergleich des alten und des neuen Curriculums. In: Tapan, N./Polat, T./Schmidt, H.-W. (Hrsg.) (2000): Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung. Dokumentation zum Workshop am 26./27. Mai 2000 in Istanbul. Publikationen des Türkischen Deutschlehrervereins, S. 45-55. Istanbul.
- Reiß, K (1976): Übersetzen und Übersetzung im Hochschulbereich. In: Die Neuren Sprachen 76, S. 535-548.

- Rodrigues, C. (2000): Warum hast du das so und nicht anders übersetzt? Übersetzen als Übungsform: praktische Beispiele aus dem brasilianischen Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 23, S.25-32.
- Rösler, D. (2000): Kooperativ statt lehrerzentriert. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 23, S. 19-23.
- Schroedter-Albers, H. (2000): Vom Sprachvergleich zum Übersetzen. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 23, S. 53-54.
- Wilss, W. (1973): Die Funktion der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht. In: Neusprachliche Mitteilungen 26, S. 16-23.

Sozialformen im Sprachunterricht in der Türkei

Yrd. Doç. Dr. Sevinç Hatipoğlu
İstanbul Üniversitesi

Jeder, der sich mit dem vieldimensionalen Thema Lehren und Lernen beschäftigt, muß sich unter anderem mit der Planung von Unterricht auseinandersetzen. Geht man davon aus, dass Unterricht als eine besondere Form der menschlichen Kommunikation bezeichnet werden kann, ist beim Prozess des Planens von Unterricht zweifelsohne auch eine Überlegung bezüglich einer geeigneten Interaktionsform im Prozess des Lehrens und Lernens anzustellen. Derartige Überlegungen im Planungsprozess sind daher vonnöten, um eine gemeinsame Arbeit am Unterrichtsinhalt in Gang zu setzen, um zu versuchen, die begonnene Arbeit aufrecht zu erhalten und, um im Endeffekt zu einem repräsentativem Ergebnis zu gelangen (Jank/Meyer 2002: 77).

Alle diese Aufgaben werden im Allgemeinen als 'Innere Differenzierung' bezeichnet. Jank/Meyer (2002:78) verstehen unter diesem Begriff "alle Formen der zeitlich befristeten oder dauerhaften Aufteilung eines Lernverbands in arbeitsfähige Teilgruppen". Mit anderen Worten ausgedrückt, heißt das, dass darunter alle Maßnahmen zu verstehen sind, die innerhalb einer bestehenden Klasse oder Lerngruppe arrangiert werden. Dabei handelt es sich meist um die Aufgliederung eines Lernverbands in kleinere Lerngruppen. Eine derartige Aufteilung ist daher angebracht, da sie das Lernen effektiver macht, den Unterricht bereichert und das soziale Lernen und die Gruppenarbeit bzw. die Teamarbeit fördert. Kurzum: Die Differenzierung ist ein "Mittel zur individuellen Förderung und zur Integration aller Schüler" (Meyer 2002: 137).

Ein wesentlicher Bestandteil der 'Inneren Differenzierung' liegt in der Wahl der Sozialform. Meyer (2002: 136) definiert den Begriff der Sozialform wie folgt: "Sozialformen regeln die Beziehungsstruktur im Unterricht". Schwerdtfeger (2003: 247) hingegen weitet den Begriff der Beziehungsstruktur aus und versteht unter Sozialformen "[...] die Formen der Zusammenarbeit zwischen Lernenden und Lehrenden und Lernenden und Lernenden.

Im Allgemeinen unterscheidet man 4 Arten der Sozialformen. Das ist zum einen der Klassen- bzw. Frontalunterricht, zum anderen die Gruppen-, Partner- und die Einzelarbeit (Jank/Meyer 2002:79).

Ausgehend von diesen allgemeinen Erläuterungen geht es im Weiteren, bezogen auf den Sprachunterricht, darum, die Rolle und Funktion der Sozialformen im Sprachunterricht in der Türkei hervorzuheben. Hier ist es zu vermerken, dass unter Sprachunterricht sowohl der muttersprachliche Türkischunterricht als auch der Unterricht in den Fremdsprachen gemeint ist.

Auch im Kontext einer neuen Lernkultur ist das Leitziel des modernen Fremdsprachenunterrichts die Entwicklung einer kommunikativen Handlungsfähigkeit. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass diesem Begriff heutzutage neue Ansätze hinzugefügt werden, so dass in einem kommunikativen Fremdsprachenunterricht der heutigen Zeit der traditionelle Frontalunterricht, der sich an einem lernerzentrierten Ansatz orientiert, nicht ausreicht. Daher erfordert der derzeitige Fremdsprachenunterricht einen variablen und flexiblen Einsatz unterschiedlicher Sozialformen.

Einer dieser erwähnten neuen Ansätze ist der der Autonomie. Zu einem Zeitpunkt, in dem der Lerner in den Mittelpunkt der Diskussionen gerückt ist, wirft dieser Tatbestand zweifelsohne die Frage der Beziehung zwischen Sozialformen und autonomem Lernen auf. Es ist Tatsache, dass die Konzepte des autonomen Lernens viele Dimensionen enthalten, die sowohl eng mit dem Wechsel sozialer Lernformen verknüpft sind, wie auch mit dem Wandel der Lehrenden zusammenhängen (Schwerdtfeger 2001: 8). Man kann demnach festhalten, dass der Wechsel von sozialen Organisationsformen mit dem dafür angemessenen Lehr- und Lernverhalten eine erforderliche Zwischenstufe ist, die schließlich zu völlig autonomen Lernenden führen kann. Mit anderen Worten ausgedrückt heißt das, dass der Lerner z.B. während einer Gruppenarbeit schon die Vorformen des autonomen Lernens praktiziert, indem er z.B. lernt, als Mitglied einer Gruppe die Verantwortung eines Teils der Gruppenarbeit zu übernehmen.

Den obigen Ausführungen folgend und ausgehend von der Tatsache, dass im Rahmen eines Sprach- bzw. Fremdsprachenunterrichts die Lehrwerke zweifelsohne immer noch eine ausschlaggebende Rolle zur Vermittlung der Sprache spielen (Bleyhl 1999: 23-34) geht es nunmehr in der weiter unten dargestellten Untersuchung um die Fragestellung: **Welche Sozialformen implizieren die Lehrwerke für den Sprachunterricht in der Türkei?"**

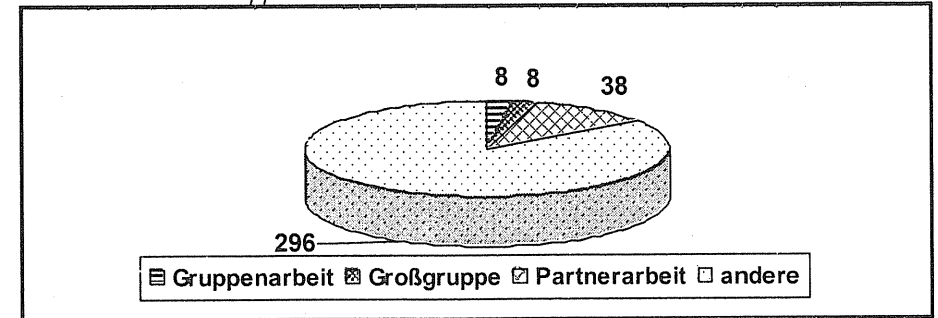
Anders ausgedrückt, geht es darum, herauszufinden, inwieweit die Lehrwerke des Sprachunterrichts in der Türkei Anweisungen und Anregungen zum Einsatz von Sozialformen enthalten.

Um eine Antwort auf die oben formulierte Frage finden zu können, bilden als Untersuchungsgegenstand die Lehrwerke für den Sprachunterricht ohne Zweifel eine geeignete Basis. Im Rahmen der Untersuchung 'Sozialformen im Sprachunterricht in der Türkei' sind die Lehrwerke, die in den Privatschulen mit Englisch als 1. und Deutsch als 2. Fremdsprache eingesetzt werden der Untersuchungsgegenstand. Repräsentativ für diesen Schultyp wurde die 'Eyüboğlu Eğitim Kurumları Çamlıca İlköğretim Okulu' gewählt. Deutsch wird auch an dieser Schule genau wie an den anderen oben beschriebenen Schultyp als 2. Fremdsprache nach Englisch gelehrt. D.h. also: Bevor die SchülerInnen mit dem Erlernen des Deutschen beginnen, haben sie schon Erfahrungen mit dem Sprachenlernen bzw. mit dem Fremdsprachenlernen und haben sich zweifelsohne bestimmte Lerngewohnheiten und -strategien angeeignet, die ihnen beim Erlernen weiterer Sprachen behilflich sein können. Aus diesem Grund werden in der Untersuchung 'Sozialformen im Sprachunterricht in der Türkei' auch die Lehrwerke des muttersprachlichen Türkischunterrichts und des Fremdsprachenunterrichts Englisch in die Betrachtungen miteinbezogen, denn es geht folglich darum, aufzuzeigen, inwieweit die SchülerInnen von ihrem Vorwissen bzw. ihrem Repertoire an Lerngewohnheiten profitieren können, wenn sie mit dem Erlernen des Deutschen beginnen.

Die untersuchten Türkischlehrwerke sind für die 5. Klasse das Lehrwerk *İlköğretim Ders Kitabı Türkçe 5* von Ayata u.a und für die 6. Klassen das Türkischlehrwerk *Türkçe 6* von Yıldız. Betrachtet man die Sozialformen in den beiden Lehrwerken für den Türkischunterricht, fällt auf, dass sie hinsichtlich der Sozialformen keine offene Aufgabenstellung darbieten. Mit anderen Worten kann gesagt werden, dass die Aufgabenstellungen nicht offen genug sind, und sie keinerlei Hinweis bezüglich der einzusetzenden sozialen Organisationsform geben. Überwiegende Aufgabenstellung sind Aufforderungen wie z.B. 'lasst uns in der Klasse diskutieren' (sınıf ortamında tartışalım), 'diskutieren Sie mit ihren Klassenkameraden' (sınıfta arkadaşınızla tartışınız) oder 'lasst uns erzählen' (anlatalım). Lediglich an einer Stelle wird auf die Sozialform der Gruppenarbeit hingewiesen. So heißt es: "Atatürk'ün devrimlerini konu alan, bir grup çalışması yapalım. Etkinliklerimizi sınıf arkadaşlarımıza aktaralım." (Lasst uns eine Gruppenarbeit bezüglich der Revolutionen von Atatürk machen. Teilt die

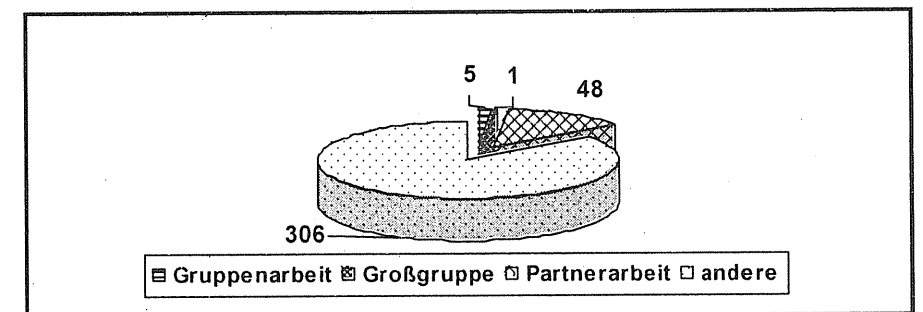
Ergebnisse euren Klassenkameraden mit) (Ayata u.a. 2004: 64). Auch bei dieser Aufgabe ist nicht zu erkennen, wie diese Gruppenarbeit auszusehen hat, bzw. wie die Aufgabe mit der Gruppe gestaltet werden kann.

Die für die Untersuchung als Basis vorgenommenen Lehrwerke für Englisch sind: Für die 5. Klassen *Opportunities. Pre-Intermediate* von Harris u.a. und für die 6. Klassen *Opportunities. Intermediate* wiederum von Harris u.a.



Graphik 1: Sozialformen in *Opportunities. Pre-Intermediate*

Betrachtet man das Lehrwerk *Opportunities. Pre-Intermediate* hinsichtlich der Aufgabenstellungen und der in ihnen auftretenden Sozialformen ist ersichtlich (Graphik 1), dass von insgesamt 350 Aufgaben 38 Aufgaben (11%) eine Partnerarbeit implizieren. Jeweils 8 Aufgaben (2%) verlangen für ihre Lösung die Sozialform der Gruppenarbeit und Großgruppenarbeit. Der größte Anteil der Aufgaben, also 296 Aufgaben (85%) sind Aufgaben, die eine Einzelarbeit benötigen.

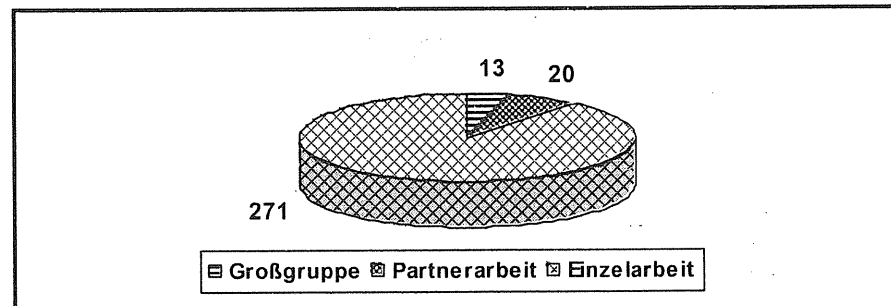


Graphik 2: Sozialformen in *Opportunities. Intermediate*

Das Lehrwerk *Opportunities. Intermediate*, welches in der 6. Jahrgangsstufe für die Fremdsprache Englisch eingesetzt wird, zeigt bezüglich der Sozial-

formen folgende Aufteilung: Wie aus der Graphik 2 ersichtlich ist, enthält dieses Lehrwerk im Ganzen 360 Aufgaben. Bei 48 Aufgabenstellungen (13%) wird eine Partnerarbeit verlangt. Lediglich 5 Aufgaben (1%) erfordern eine Gruppenarbeit und eine Aufgabe eine Großgruppenarbeit. Überwiegende Sozialform, die zur Lösung der Aufgaben verlangt wird, ist die der Einzelarbeit. Insgesamt 306 Aufgaben (86%).

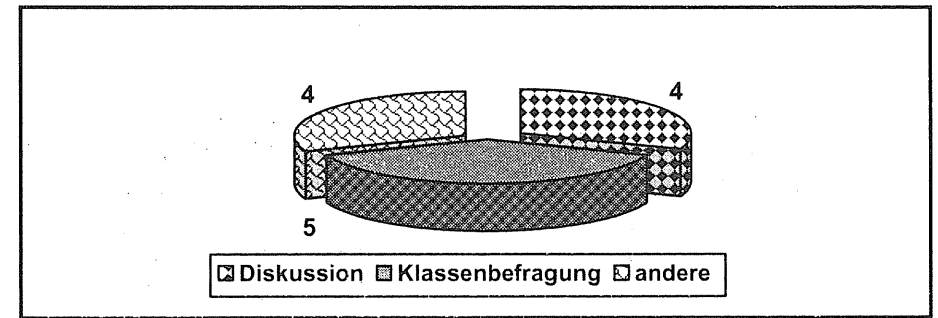
Für Deutsch als 2. Fremdsprache wird an der als Untersuchungsfeld ausgewählten Schule das Lehrwerk *sowieso* von Funk/Koenig eingesetzt.



Graphik 3: Sozialformen in *sowieso*

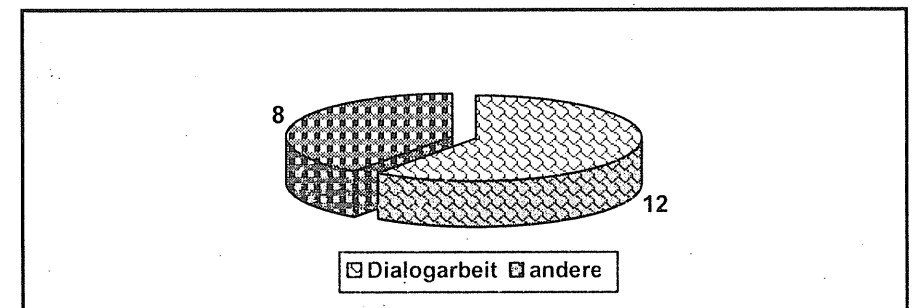
Aus der Graphik 3 geht hinsichtlich der Sozialformen in *sowieso* hervor, dass das DaF-Lehrwerk insgesamt 304 Aufgaben enthält. Von diesen erfordern eine Partnerarbeit 20 Aufgaben (7%) und 13 Aufgabenstellungen, also 4%, erfordern eine Arbeit in der Großgruppe. Wie in den untersuchten Lehrwerken für Englisch ist auch in diesem Lehrwerk die Einzelarbeit dominant. Mit anderen Worten ausgedrückt heißt das, dass 271 Aufgaben (89%) eine eigene Tätigkeit des Schülers erfordern.

Wie bereits in der Graphik 3 angeführt, enthält das Lehrwerk *sowieso* die Sozialform der Großgruppenarbeit. Unter Großgruppenarbeit ist eine Form der gemeinsamen Arbeit zu verstehen, in der sich die gesamte Gruppe mit einem Untersuchungsgegenstand auseinander setzt. Darunter sind Arbeitsformen wie z.B. 'Diskussion' und 'Klassenbefragung' oder auch 'Statistik erstellen' zu verstehen.



Graphik 4: Formen der Großgruppenarbeit in *sowieso*

Graphik 4 zeigt, dass von den insgesamt 13 Aufgaben der Großgruppenarbeit, 5 Aufgaben auf eine 'Klassenbefragung' und 4 Aufgaben auf eine 'Diskussion in der Klasse' basieren, die restlichen 4 Aufgaben beinhalten Aufgabenformen wie 'Rollenspiel' oder 'Vergleiche anstellen'. Eine weitere Sozialform, die in *sowieso* auftritt, ist die der Partnerarbeit. Von den insgesamt 20 Aufgaben zur Partnerarbeit (s. Graphik 3) sind 12 Aufgaben eine 'Dialogarbeit', 8 Aufgaben hingegen sind Aufgabenstellungen wie z.B. 'Frage und Antwort' und 'Partnerquiz' (Graphik 5).



Graphik 5: Formen der Partnerarbeit

Die Auswertung der Ergebnisse legt dar, dass die untersuchten Lehrwerke für den muttersprachlichen Türkischunterricht kaum und die Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht Englisch und Deutsch in ihren Arbeitsanweisungen auf die Sozialformen und ihren Wechsel zwar eingehen, dies aber von der Anzahl der Anweisungen her, sehr geringfügig und unzureichend ist.

Auch werden in den Aufgabenstellungen keine nähere Angaben über die Art der Zusammenstellung der sozialen Organisationsform gegeben. Als Fazit kann festgehalten werden, dass die überwiegende Sozialform in allen untersuchten Lehrwerken, die der Einzelarbeit ist, als soziale Organisationsform folgt der Einzelarbeit die Partnerarbeit. Aufgaben, die eine Gruppenarbeit initiieren sollen, sind nur sehr geringfügig zu sehen.

Wie bereits erwähnt, legt die Analyse dar, dass auf den Wechsel von Sozialformen in den Lehrwerken sehr wenig eingegangen wird, obwohl gerade zu einer Zeit, in der die Diskussionen um die verschiedenen Sozialformen im Unterricht eine Gewichtung erhalten haben, ihr Einsatz und der Umgang mit ihnen von Bedeutung ist (Christ 2002: 27).

Warum aber der Einsatz verschiedener Sozialformen derartig relevant ist, ist daraus abzuleiten, dass der globale Wandel und die elektronische Vernetzung der Welt die Haltungen zum Lernen und damit verbunden auch die Haltungen zu den Interaktionsformen des Lernens verändern. Bezogen auf den Sprachunterricht heißt das, dass ein flexiblerer Umgang mit der Sprache verlangt wird, dem der bisherige Frontalunterricht zweifelsohne nicht mehr genügen kann.

Desweiteren muß berücksichtigt werden, dass es die Aufgabe der Institution Schule ist, die SchülerInnen darauf vorzubereiten, Verantwortung in Staat und Gesellschaft zu übernehmen, demnach müssen den SchülerInnen in der Schule mehr Handlungsspielräume eingeräumt werden, als dies im Frontalunterricht geschehen kann.

Begriffe wie 'selbständiges Lernen' und 'autonomes Lernen' sind zu Leitwörtern der heutigen Zeit avanciert und werden als eine Forderung an die heutigen SchülerInnen gestellt. Jedoch ist zu vermerken, dass in der traditionellen Sozialform des Frontalunterrichts von der Autonomie der SchülerInnen nicht die Rede sein kann, da sie nicht an der Mitgestaltung der unterrichtlichen Vorgänge beteiligt sind. Demnach ist die soziale Arbeitsform des Frontalunterrichts nicht als ein Maßstab zur Erreichung der derzeitigen Lehr- und Lernziele anzusehen.

Als ein weiterer Punkt wäre es anzuführen, dass in diesem Zeitalter, insbesondere im beruflichen Bereich nicht nur der reine Wissenserwerb, sondern auch die Aneignung bestimmter Schlüsselqualifikationen von Bedeutung sind. Diese Tatsache belegen auch die Ergebnisse der Studie

(Tabelle 1) 'Schlüsselqualifikationen im 21. Jahrhundert' des Münchener Elektronikunternehmens Rohde und Schwarz, an der über 5400 Studierende, 157 Hochschulen und 129 Unternehmen beteiligt waren.¹ Den an der Umfrage teilnehmenden Personen wurde die Frage gestellt, was für sie die wichtigsten Schlüsselqualifikationen seien. Die Antworten auf diese Frage sind in der Tabelle 1 zu sehen.

Hochschulen		Unternehmen		Studenten	
Analytisches Denken	81%	Kommunikationskomp.	79%	Belastbarkeit	68%
Belastbarkeit	71%	Engagement	78%	Engagement	65%
Kommunikationskomp.	62%	Analytisches Denken	77%	Teamfähigkeit	60%
Teamfähigkeit	58%	Belastbarkeit	75%	Kommunikationskomp.	58%
Sprachkompetenz	52%	Teamfähigkeit	74%	Konfliktfähigkeit	57%
Zielorientierung	50%	Zielorientierung	70%	Verlässlichkeit	55%
Engagement	49%	Konfliktfähigkeit	54%	Analytisches Denken	53%
Kreativität	48%	Begeisterungsfähigk.	52%	Zielorientierung	49%
Konfliktfähigkeit	45%	Kreativität	43%	Argumentationsstärke	47%
Internationale Erf.	45%	Verlässlichkeit	42%	Begeisterungsfähigk.	44%

Tabelle 1: Meinungen über die wichtigsten Schlüsselqualifikationen

Aus der Tabelle 1 ist zu erkennen, dass neben Qualifikationen wie 'analytisches Denken', 'Kommunikationskompetenz' und 'Belastbarkeit'

¹ Nähere Informationen zu der Studie "Schlüsselqualifikationen im 21. Jahrhundert" sind unter <<http://www.sq21.de/index.php>> zu finden. Letzter Zugriff am 06.04.2005

insbesondere die für den Zusammenhang der Arbeit wichtige Schlüsselqualifikation der Teamfähigkeit, also das Arbeiten im Team bzw. in der Gruppe, sowohl von den Unternehmen, als auch von den Universitäten und StudentInnen eine der meist genannten Qualifikationen ist und somit auf einem ziemlich hohen Platz rangiert.

Resümierend kann gesagt werden: Wenn demnach Qualifikationen wie Teamfähigkeit und soziale Kompetenz sowohl im schulischen als auch im beruflichen Bereich eine derart relevante Rolle spielen, ist es von besonderer Bedeutung die Interaktion zwischen den Mitgliedern einer größeren Gruppe zu fördern. Dies ist vor allem im Kontext der schulischen Bildung möglich, indem man intensiver auf den Wechsel der sozialen Organisationsformen eingeht.

Dieser Beitrag versteht sich daher als ein Versuch eine Grundlage darzustellen, um die Frage inwieweit der Sprachunterricht zur Entwicklung und Förderung der Qualifikationen der Teamfähigkeit und damit verbunden einen flexiblen Einsatz der sozialen Arbeitsformen beitragen kann, zu erhellen..

Literatur:

Bleyhl, Werner. Das Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht: Funktionen und Grenzen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). **Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.** Tübingen: Gunter Narr Verlag. 1999. S. 23-34.

Christ, Herbert. Fremdsprachenunterricht in neuen Dimensionen im 21. Jahrhundert. In: Neveling, C. (Hrsg.). **Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik.** Tübingen: Gunter Narr Verlag. 2002. S. 25-44.

Jank, Werner/Meyer, Hilbert. Strukturmodell des Unterrichts. In: Jank, Werner/Meyer, Hilbert. **Didaktische Modelle.** 5. überarb. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor. 2002. S. 61-97.

Meyer, Hilbert. Ebenen methodischen Handelns. In: Meyer, Hilbert. **Unterrichtsmethoden. Theorieband.** Berlin: Cornelsen Scriptor. 2002. S. 110-153

Schwerdtfeger, Inge C.. **Gruppenarbeit und innere Differenzierung.** Fernstudieneinheit 29. München: Langenscheidt. 2001.

Schwerdtfeger, Inge C.. Sozialformen: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). **Handbuch Fremdsprachenunterricht.** 4. Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag. 2003. S.247-251.

Analysierte Lehrwerke:

Ayata, Ali İhsan/Kaya, Olyar/Şatır, Esen. **İlköğretim Ders Kitabı Türkçe 5.** Istanbul: Devlet Kitapları. 2004.

Funk, Hermann/Koenig, Michael. **sowieso.** Lehrbuch. Berlin/München: Langenscheidt. 1995

Harris, Michael/Mower, David/Sikorzynska, Anna. **Opportunities. Pre-Intermediate.** Student's book. U.K.: Longman. Pearson Education. 2000.

Harris, Michael/Mower, David/Sikorzynska, Anna. **Opportunities. Intermediate.** Student's book. U.K.: Longman. Pearson Education. 2000.
Yıldız, Nezihe. **Türkçe 6.** Istanbul: Mahir Yayınları. 2001.

Anmerkungen zum Germanistik- und DaF Symposium in Graz und zum Türkischen DaF und Germanistik-Studium

Prof. Dr. İbrahim İlkan
Selçuk Üniversitesi

0. Einleitung

Die Zukunftschancen der deutschen Sprache und Germanistik wurde in Graz 2002 von Fachleuten aus europäischen Ländern diskutiert. Aus den gehaltenen Hauptvorträgen, sowie aus den Sektionsbeiträgen geht hervor, daß die nicht Germanistik das Problem sei, sondern die vielfältigen Fragestellungen und Aspekte der politischen Entscheidungen. In meinem Vortrag werde ich die Lage der Germanistik nach den abgehaltenen Vorträgen kritisch zur Sprache bringen. Es geht mir dabei um die Frage, wie wir die Germanistik in der Türkei nach wissenschaftlichen Wertvorstellungen modifizieren können.

1. Zu einigen Grundfragen und Ergebnissen des akademischen Fremdsprachenunterrichts (DaF) und der Germanistik aus den Sektionsbeiträgen

Aus Podiumsdiskussionen geht hervor, daß sich der kulturelle, ökonomische und politische Rang der deutschen Sprache im letzten Jahrhundert erheblich verändert hat. Folgende Faktoren wurden herausgehoben:

“Der Zerfall des Habsburgerreiches, der zweite Weltkrieg, die Auslösung des europäischen, vor allem des mitteleuropäischen Judentums, die in Schüben vor sich gehende Verdünnung und Auflösung deutschsprachiger Minderheiten in Mitteleuropa, die Heraufkunft des Englischen als verbindende Sprachen in der globalisierten Welt übernational organisierter Wirtschafts- und Kulturräume”

In Podiumsdiskussionen nehmen die Wissenschaftler zur Germanistik Stellung, und von der Mehrheit wurde geäußert, daß das Interesse an einem Germanistik-Studium sehr gering geworden sei. Als einen der wichtigsten

¹ Paul R. Portmann-Tselikas: Die Zukunft der deutschen Sprache aus der Sicht der muttersprachlichen Germanistik. In: Dietmar Goltschnigg; Anton Schwob (Hg.): Zukunftschancen der deutschen Sprache in Mittel-Südost- und Osteuropa, Grazer Humboldt-Kolles 20-24 November 2002, Wien 2004. s.173-174, hier s.173

Gründe nannten sie, daß die Germanistischen Abteilungen die Studenten ohne Berufsaussichten ausbilden. Aus diesen und jenen Gründen werden die germanistische Abteilungen in vielen Ländern- darunter dem die Türkei- als Sprachschulen angesehen. Die Studenten interessieren sich nur für das Erlernen der deutschen Sprache, während die Studenten andere Fächer, die zur Germanistik gehören, nicht für ernsthaft halten.

Der zweite Faktor, wie auch aus dem Zitat von Portmann-Tselikas hervorgeht, sind die spezifischen bildungs- und sprachpolitische Entwicklungen in der globalisierten Welt. Hinsichtlich der Globalisierung spricht Wiesinger von positiven und negativen Auswirkungen. Er meint, die Globalisierung sei gleich Multikulturalität, und alle Staaten und Nationen könnten in “ökonomischer, zivilisatorischer und sozialer Hinsicht auf ein möglichst gleichartiges, standardisiertes Niveau gebracht werden. In diesem idealen positiven Ziel einer gegenseitigen Angleichung sehen aber die Gegner der Globalisierung auch deren negative Auswirkungen. Was sie befürchten, ist die kapitalistische Ausbeutung der wirtschaftlich schwächeren Länder und hinsichtlich der Multikulturalität der Verlust der jeweiligen Eigenständigkeit, indem die kulturelle Vielfalt mit unterschiedlichen Gesellschaftsformen und kommunikativem Verhalten, Traditions- und Brauchtumsformen und vor allem der Sprache zugunsten eindringender dominanter fremder kultureller Erscheinungen beeinträchtigt und eingeebnet wird. Besonders befürchtet wird im Rahmen der Kommunikation die Dominierung kleiner Sprachen durch große, das starke Eindringen von Fremdwörtern und insbesondere die Auflösung von Varietäten einer Sprache im größeren sprachlichen Gesamtverband. Damit aber droht durch Anpassung nicht nur Einförmigkeit, sondern auch der Verlust der nationalen und ethnischen Identität, denn die Kultur und da besonders die Sprache sind identitätsstiftende Faktoren der nationalen Souveränität.”²

Gemäß diesem Zitat und während des Symposiums wurde von vielen Wissenschaftlern ausdrücklich angedeutet, daß sich Englisch auf der Makro-Ebene als Verkehrs- und Wissenschaftssprache durchgesetzt hat. Solche Tendenz führt fast in allen Ländern der Welt zu curricularer Modifizierung, und dabei würden andere Sprachen- wenn auch nicht offen gesagt (geäußert) für überflüssig erklärt.

Gegen die Invasion der englischen Sprache bräuchte man nicht zu kämpfen. Weil sie im internationalen Umgang als Lingua franca sehr gut

² Peter Wiesinger: Die deutsche Sprache und das österreichische Deutsch im Zeitalter der Multikulturalität und Globalisierung. In: Dietmar Goltschnigg; Anton Schwob (Hg.) vgl. Anm. 1, s.35-50, hier s.35-36

funktioniere.³ Daher soll die Funktionsteilung der (Fremd-) Sprachen klar definiert werden, und so kann der Fremdsprachenunterricht seine Profilentwicklung haben. Krumm meint:

“ Wenn wir akzeptieren, daß Englisch zur Zeit die Lingua franca ist, so liegt die Chance für Deutsch darin, als Lingua culturalis ein besonderes Profil zu entwickeln. Einkaufen, Hotelzimmer buchen, um die Welt reisen, dazu braucht man Englisch und mit Englisch funktioniert das auch gut. Die Tatsache, daß Englisch zu diesem Zweck gelehrt und gelernt wird, entlastet zugleich den Deutschunterricht.“⁴

Eine solche Idee als Lingua culturalis ist für den Fachbereich Germanistik angemessen, wenn Germanistik zur Allgemeinbildung und zur Förderung “Dialog der Kulturen” als zielgerechtes Curriculum-Modell entwickelt würde. Ansonsten stehen wir vor der Frage, die auch in der Türkei unter den Germanisten ständig diskutiert wird: Berufsorientierte Germanistik oder Germanistik als Allgemeinbildung. Hier erlaube ich mir aus Podiumsdiskussionen heraus eine kurze Bemerkung zu machen.

Die Einstellungen zu DaF und Germanistik ist in allen Ländern unterschiedlich und zeigt kein einheitliches Fachprofil. Sowohl die historischen und als auch die aktuellen Beziehungen der Länder, sowie durch die ständigen Reclame und der Gebrauch des Englischen in den Hollywood Filmen⁵ haben die Germanistik nachhaltig beeinflusst. Es besteht aber dagegen ein enormer Bedarf an DaF.

2. Aspekte zur gegenwärtigen Lage des Faches DaF und der Germanistik in der Türkei

³ Hans-Jürgen Krumm : Bedingungen für eine wirkungsvolle Förderung der deutschen Sprache (neben Englisch) im Ausland, in: Dietmar Goltschnigg: Anton Schwob (Hg): vgl.Anm.l., s.21-34, hier s.31

⁴ Ebd.

⁵ In den Filmen wurden wir unbewußt bezaubert und deswegen wird die effektive Macht der Sprachen in unseren Handlungen verschwunden. Unser Vorziehen von Imagen hat die Sprache willkürlich abgeändert und sie wurde zur bedeutungslosen Lauten umgewandelt. Aus diesen und jenen Gründen hat die Entwicklung von Filmen im Jahre 1895 die Literatur und die Sprache die größte Verwirrung angerichtet. Die Autoren wurden von Filmen sehr begeistert und ihre Erzählungen, Abfassungen sind szenärisch dargestellt, und ihre Erzählstrukturen wurden völlig geändert. Vgl. Ellul Jacques: *Sözün Düşüşü: Paradigma Yay., İstanbul 1998, s.12*, zitiert nach Hanks, Joyce Main und vgl. auch Simon, Claude, Cahier du Cinéma Nr. 189, 1966 Übersetzung von Ahmet Gögercin : “Edebiyat-Fotoğraf İlişkisi ve bir örnek roman: Sevgili” ,Çalı Nr.43,Konya 2000: s.8-10, hier s.9

In den letzten zehn Jahren gibt es Schwankungen beim Fach DaF und der Germanistik, und besonders zwischen 2001 und 2004 waren sie besorgniserregend, und manche Universitäten durften keine Studienplätze für Germanistik anbieten. Ab 2004 durften diese Universitäten wieder Studenten aufnehmen, und diese Studienplätze sind alle voll besetzt. Dies bedeutet, daß der Bedarf an Germanistik und DaF immer noch besteht. Der entscheidende Punkt ist aber, daß die Studenten ohne Berufsaussichten ausgebildet werden. Neben Germanistik existieren an manchen Universitäten Sprachlernzentren (Hochschulen für Fremdsprachen), die die Studenten aus unterschiedlichen Fachbereichen und zur Vorbereitung unserer Studenten für das Germanistik-Studium Deutsch lehren.

Sowohl an den Sprachzentren als auch im Fachbereich Germanistik und in der akademischen Laufbahn müßte “Qualitätsreform” als ein wirkender und motivierender Faktor eingesetzt werden. Die schwachen oder fehlenden sprachlichen und wissenschaftlichen Voraussetzungen sollen ein Hinderungsgrund für das Absolvieren eines Studiums oder der akademischen Laufbahn sein. Der gesunkene/höhere wissenschaftliche Standard in der akademischen Laufbahn hat Auswirkungen auf allen Stufen. Infolge dieser Situation und durch institutionelle Variablen absolvieren viele Studenten, ohne Deutsch zu beherrschen, das Germanistik-Studium. Die wissenschaftlichen Forschungen werden im allgemeinen in nationalen Zeitschriften publiziert, und damit wird auf einen internationalen Diskurs der Forschungen verzichtet. Im allgemeinen (beobachte ich) zeigt sich die Tendenz, daß unsere Forschungen zum Teil von den wissenschaftlichen Forschungsstandards abweicht. An den Seminaren spielt daher die Vermittlungstätigkeit eine besondere Rolle. Während meiner Dozentur an unterschiedlichen Universitäten und Gesprächen mit den Studierenden kam ich zu dem Schluß, daß im allgemeinen ein asymmetrisch systematischer Vermittlungsprozeß zu beobachten ist. Daher wird das Auswendiglernen von Studierenden immer bevorzugt. Dieser Lehr- und Lernprozeß hat einen nachhaltigen Effekt sowohl auf die Lernenden als auch auf die Lehrenden. Wissenschaftliche Kooperationsmöglichkeiten mit Kollegen und Universitäten halte ich sehr wichtig, weil die Aufrechterhaltung eines angemessenen fachlichen Standards nur mit Unterstützung und Zusammenarbeit sowohl mit unseren einheimischen als auch mit deutschen Germanisten möglich ist. Die Forschungsbereiche der türkischen Germanistik-Abteilungen können unter vier Punkten zusammengefaßt werden:

1. die deutschsprachige Literatur und allgemeine Sprachwissenschaft
2. Vergleichende Studien (Literatur und Sprache)

3. deutschsprachige Werke türkischer Autoren

4. übersetzungswissenschaftliche Studien

Die genannten Forschungsbereiche in den germanistischen Abteilungen sind ohne selbständige Abteilungen etabliert, und diese Fachbereiche werden von einzelnen Lehrkräften vertreten.⁶ Alle diese wissenschaftlichen Forschungsprofile sind für die Germanistik gewinnbringend, weil sie für die Studenten zur einer Entwicklung der Allgemeinbildung und kulturellen Vielfalt führen. Die Forschungen bzw. vergleichende Arbeiten können selbstverständlich zu nutzbaren Bewußtseinveränderungen führen. Die Gefahr bestünde darin, daß solche Forschungen leicht auf die schiefe Bahn geraten könne. Dies wurde von Hüseyin Salihoğlu im Diskussion-Forum in Sakarya 2002 zur Sprache gebracht. Er meinte, daß Forschungen über andere Gebiete weder zur Germanistik noch zu den Deutschlehrer ausbildenden Abteilungen gehöre. Meine Zielbestrebung ist nicht die detaillierte Auseinandersetzung mit der türkischen Germanistik. Sondern ich versuche durch bestimmte Fragen und Anmerkungen neue Gesichtspunkte hinzuzufügen.

Auf das Umdenken geht Halm-Karadeniz ein, und nach ihr sollen als Paradigmenwechsel German Studies oder Deutschlandstudien die traditionelle Germanistik ablösen. Fächer wie "Deutsch auf Oberstufenniveau", "Deutschlandkunde", deutsche Sprache und Literatur, Übersetzen gehören zum German studies. Sie behauptet, daß deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft in ein interdisziplinäres Lehrangebot integriert werden könne.⁷

Suchten wir als Germanisten interdisziplinäre Wege, so könnten wir als Beispiel German Studies Programme mit European Studies koordinieren. Nur eine intakte Germanistik sollte sich auch in der Türkei nicht von den Grundsätzen einer allgemeinen Germanistik lösen.

Noch ein Aspekt scheint mir diskussionsbedürftig zu sein, bzw. die Konzipierung des modularen Systems soll noch kurz erwähnt werden. Zum Aufbau eines solchen Konzepts sind linguistische, kulturkundliche, lernpsychologische Erkenntnisse und Verfahren aus verschiedenen

⁶ Vgl. Gürsel Aytac: Die gegenwärtige türkische Germanistik und ihre Zukunftsaussichten. In: Dietmar Goltschnigg; Anton Schwob (Hg.) vgl. Anm.1, s.400-403, hier s.401

⁷Vgl. Katja Halm-Karadeniz: Ist die Germanistik in die Türkei noch zu retten? In: Tagungsbeiträge des VIII.Türkischen Germanistenkongresses 22.-23. Mai 2002. Neue Tendenzen und Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der Germanistik in der Türkei. Hrsg. Von Mustafa Çakır, İlyas Öztürk und Cemal Yıldız. Aachen 2003, s.93-104, hier s.97

Wissenschaftsgebieten, sowie Lehr- und Lerneinheiten in das Curriculum zu integrieren. Zielbestimmung des modularen Systems ist die schrittweise Erschließung von wissenschaftlichen Erkenntnissen, und einer inneren Differenzierung.⁸

KURZES FAZIT

Mit dem Beitrag wird verdeutlicht, daß für DaF und Germanistik in der Türkei keine Ende sondern eine Wende ist. Eine Rehabilitierung des Faches mit ihren Zielsetzungen, Methoden, die den Bedürfnissen unserer Gesellschaft entspricht, ist notwendig. Hier sei mir zugestanden, eine Frage an den (YÖK) und den Germanisten zu stellen.

Will man die Germanistik und DaF verbessern, muß ernsthaft die Frage gestellt werden, ob die (HochSCHUL) politik den philologischen Ausrichtungen, den Schulen, die DaF anbieten, verpflichtet bleiben möchte, oder ?

⁸ Vgl. Arnold Scharf, Friedhelm Dennighans, Volkmar Lehmann und et.al: Sprachausbildung Russisch an Hochschulen über modulare Ausgebote. In: Arnold Scharf (Hrsg.) : Modulares Lernen als Paradigma universitären Fremdsprachenunterrichts. Bochum 1984, s.45-47

Schreiben zwischen den Kulturen -Die Wahrnehmung des Fremden in dem Roman Das Verschwinden des Schattens in der Sone von Barbara Frischmuth

Ögr. Gör. Enis Kadıncı
İzmir Ekonomi Üniversitesi

Die unbekannte Fremde hatte schon immer eine bedrohliche und zugleich eine interessante und faszinierende Seite, die den Phantasien und Wunschdenken Raum gab. Sie bot der Literatur die Möglichkeit, bunte und verführerische Bilder eines anderen, alternativen Lebens zu entwerfen.

In der Reiseliteratur und den Abenteuerromanen des 19. und 20. Jahrhunderts diente die unbekannte Fremde als Zivilisationskritik und Natur-exotik mit eskapistischen Wünschen, z.B. nach den paradiesischen Südsee-inseln, oder vor allem als pittoreske triviale Unterhaltung wie bei Karl May.

Die „Morgenlandfahrer“ suchten zu Beginn des Jahrhunderts ihre fernen Idealwelten in einer imaginierten Fremde. Die Kolonialliteratur, die einen voyeuristischen (und rassistischen) Blick des Überlegenen hatte, entfaltete den Exotismus, der bis zur touristischen Erlebnis-Reise bzw. zur heutigen modernen Werbung reicht. Erst ethnologisch interessierte Autoren wie Hubert Fichte entdeckten die Dialektik des Eigenen und Fremden wieder. Auch in der Gegenwart gibt es Autoren, die auf das Phänomen des „unbekannten Fremden“ zugreifen und es in ihren Werken thematisieren. Einer von diesen Autoren ist die österreichische Schriftstellerin Barbara Frischmuth.

Aus Frischmuths Biographie ist zu entnehmen, dass sie im Jahre 1958 in Graz Turkologie und Ungaristik studiert hat und ihr Studium 1967 mit einem Orientalistikstudium, das sie in Wien absolvierte, fortführte. Die durch ihr Studium und einen Auslandsaufenthalt in Erzurum¹ hervorgekommene motivierte intensive Auseinandersetzung mit der Fremde prägte ihre literarischen Werke. Die „unbekannte Fremde“ und implizit die Sprache, Literatur und Kultur des Türkischen spielt in ihren

*Lützel, Paul Michael (Hrsg.): „Schreiben zwischen den Kulturen“. Beiträge zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Frankfurt am Main: Fischer, 1996.

¹ Erzurum ist eine Stadt in der Osttürkei und zugleich die Hauptstadt der gleichnamigen Provinz.

Werken eine enorme Rolle.² Eines ihrer frühen Werke, das sich mit dem Phänomen des Fremden/der Fremde beschäftigt und zugleich der Gegenstand dieser Arbeit ist, ist der im Jahre 1973 entstandene Roman *Das Verschwinden des Schattens in der Sonne*.

In dem vorliegenden Vortrag soll nicht der Versuch unternommen werden, die literarische Qualität des Werkes *Das Verschwinden des Schattens in der Sonne* in Frage zu stellen lediglich auf die von Frischmuth literarisch verarbeiteten Erfahrungen in der Türkei zurückzugreifen, um somit ein Verständnis der kulturellen Fremdheit zwischen einer Europäerin und den Türken (Fremden) zu gewinnen. Die Herauskristallisierung der Phänomenologie der Fremdwahrnehmung und explizit der Lernprozess der Protagonistin unter folgender Fragestellung bilden den Mittelpunkt des Vortrags: Wie erfasst die Erzählerin die Fremde? Wie wird die Fremde aus der Perspektive eines westlichen Intellektuellen beobachtet? Welchen Stellenwert besitzt die Fremde für Frischmuth?

Interkulturelle Begegnung

Wer kennt die Geschichte vom armen Herrn Kannitverstan nicht?³ Ein deutscher Handwerksbursche kommt nach Amsterdam, und auf seine Fragen nach dem Besitzer eines reichen Hauses, dann nach den kostbaren Waren am Hafen und schließlich nach dem Verstorbenen, dessen Leichenzug ihm begegnet, hört er immer wieder die Antwort: „Kannitverstan“. Er hält dieses Wort für den Namen des verstorbenen Mannes und zieht daraus die Lehre von der Unbeständigkeit des menschlichen Glücks. Aber das beruht auf einem Irrtum, auf seiner Unkenntnis der Landessprache: die Befragten wollen ihm alle nur sagen, sie könnten ihn nicht verstehen. Der Herr „Kannitverstan“ ist weder reich noch tot, er existiert überhaupt nicht, und die Geschichte führt uns so recht vor Augen, wie jemand in einem fremden Land zwar manches sehen kann, aber im Grunde doch nicht verstehen kann, was er sieht. Hebel thematisiert in dieser Kalendergeschichte die Phänomenologie des Fremdverstehens. So geht es heute auch vielen Auslandsreisenden, welche die Sprache des fremden Landes nicht kennen; sie kehren im Grunde zurück, wie sie gekommen sind. Was ist es aber, was man im fremden Land erreichen will?

² Vergleiche hierzu Frischmuths Romane: *Das Verschwinden des Schattens in der Sonne*. Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag 2000; *Über die Verhältnisse*. Salzburg, Wien: Residenz 1987; *Die Schrift des Freundes*. Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag 2000. Der Grund für die Wahl des Romans *Das Verschwinden des Schattens in der Sonne* hängt damit zusammen, weil es das erste Werk von Frischmuth ist, worin sie die Türkei bzw. das Fremde ausführlich thematisiert.

³ Vgl. Johan Peter Hebel: *Kalendergeschichten*. Frankfurt am Main: Insel Verlag 1965.

Man will im fremden Land mehr als nur ein Stück Käse kaufen, mit dem man zu Hause angeben möchte. Man möchte alles, was man sieht, auch verstehen können, nicht lediglich alte Bauwerke und andere Geschichtsdenkmäler, sondern auch die Menschen und Dinge des Alltags. Man will die äußeren Verhältnisse kennen lernen, in denen diese Menschen leben, und ihre Gedanken, Gefühle, Meinungen und Wünsche begreifen, in die Wesensart dieses Landes eindringen. Aber wie wenig ist von dem Wesen des fremden Landes im Grunde sichtbar! Landschaft, Bebauung, Gerätschaften, Menschen, Tiere und Pflanzen mögen sich in vielen Einzelheiten vom eigenen Land unterscheiden. Aber ihren Zusammenhang und ihre Lebensbedeutung in den Augen des fremden Volkes zeigt uns das Auge nicht. Seine gesellschaftliche Ordnung, sein inneres Leben und seine Wesensart kann man als solche überhaupt nicht sehen, sondern nur verstehend zu ergründen suchen. Dafür sind aber einige Voraussetzungen nötig. Eines von diesen Voraussetzungen ist die Kenntnis der Sprache. Je mehr wir sie kennen, umso tiefer werden wir mit dem fremden Volk vertraut. In dem Roman *Das Verschwinden des Schattens in der Sonne* wird diese sprachliche Voraussetzung der Protagonistin nicht genügen, um das Fremde zu begreifen. Was ist es noch, was die Protagonistin braucht, um das Fremde zu verstehen und sich davon ein Bild zu machen? Dafür sollten wir uns mit der Ich-Erzählerin, die eine österreichische Orientalistikstudentin ist, zu einer Reise nach Istanbul begeben, um dort mit ihr Material für ihre Dissertationsarbeit zu suchen – und zwar die Geschichte der Bektaschi-Orden. Dass Frischmuth diesen Roman in Ich-Form schrieb, ist von zentraler Bedeutung, denn somit ermöglichte sie die Außenperspektive in die Innenperspektive zu überführen. Aufgrund dessen tritt die Erzählerin in das Geschehen ein und macht sich selbst zum Gegenstand des Geschehens.

Ich versuchte mich anzupassen, so zu leben, als würde ich das Funktionieren des Systems der verschiedenen Beziehungen, in denen ich stand, durchschauen und akzeptieren. Ich wollte so wenige Fehler wie möglich machen [...]. (20)⁴

Wie aus dem Zitat deutlich hervorgeht, berichtet die Ich-Erzählerin, von sich selbst. Sie ist sowohl erzählendes Medium als auch die handelnde Person.⁵ Die epische Distanz verschwindet im herkömmlichen Sinne, denn die Ich-

⁴ Barbara Frischmuth: *Das Verschwinden des Schattens in der Sonne*. Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag 2000, S. 20. Im folgenden werden nach dieser Ausgabe im laufenden Text die Seitenzahlen in Klammern angeführt.

⁵ Vgl. Dieter Gutzen et al. (Hg.): *Einführung in die neuere deutsche Literaturwissenschaft*. 6., neugefasste Aufl. Berlin: Erich Schmidt 1989, S. 17.

Erzählerin distanziert sich nicht prinzipiell von der Welt, die sie berichtend aufbaut – sie steht unmittelbar in ihr. Sie gehört als Figur zu den andern Figuren in den Handlungszusammenhang. Wir erleben mit ihr ihre unmittelbaren Erlebnisse, Gefühle, Empfindungen und Ängste. Der Gewinn dieser Unmittelbarkeit wird auch zur Stärke dieses Romans, und zwar durch die starke Verengung der ‚Erzählperspektive‘. Es herrscht keine olympische Position und Allwissenheit wie beim auktorialen Erzählen, sondern starke Beschränkung auf den subjektiven Gesichtskreis und Blickwinkel.⁶

Wir gingen wieder durch die Gasse der Antiquare. Turgut begleitete mich ein Stück bis zu einem bestimmten Laden, vor dem ich stehen blieb. Ich sah ihm nach, wie er, ohne sich umzudrehen, die Steinstufen zur Gasse der Kupferschmiede hinunterging und nach rechts in Richtung Yeniçeriler caddesi abbog. (13)

In diesem Zitat ähnelt das Berichten der Ich-Erzählerin einem unmittelbaren objektiven Festhalten des Geschehens. Natürlich erleben wir die Geschehnisse durch ihre Sinneseindrücke. Durch dieses Erzählverhalten bezweckt Frischmuth etwas Geniales, und zwar, dass wir durch die unmittelbaren Erlebnisse der Ich-Erzählerin die Fremde wahrnehmen können. Ihre Umwelt wird nicht kommentierend, sondern beobachtend dargestellt.

Frischmuth thematisiert in ihrem Roman nicht nur die Begegnung vom Orient und Okzident, sondern die „Konfrontation von Ich und Gesellschaft“.⁷ Donald G. Daviau hat dieses Werk einen Bildungsroman genannt⁸, weil sich die Protagonistin auf eine typische Reise begibt, um ein Stadium der Reife zu erlangen, die vom klassischen Bildungsroman bekannt ist. Den Prozeß des Erwachsenwerdens erreicht die Protagonistin erst durch die Fremde. Da sich das Ich bzw. die Protagonistin in der Fremde von der Fremde abgrenzt, möchte es diese Distanz aufheben. Die Anpassung und Abgrenzung des Ichs von seiner Umwelt bestimmt das Thema des Romans. Was für eine dominante Rolle diese Annäherung und Abgrenzung in dem Roman hat, führt uns die Autorin zu Beginn des Romans vor Augen:

Diese Stadt, mir wird noch träumen von dieser Stadt!

⁶ Vgl. Jochen Vogt: *Aspekte erzählender Prosa – Grundstudium Literaturwissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag² 1976, S. 34.

⁷ Gurdun Brokoph-Mauch: „Die Begegnung mit dem Orient in Barbara Frischmuths Roman ‚Das Verschwinden des Schattens in der Sonne‘. In: *Begegnung mit dem Fremden: Grenzen – Traditionen – Vergleiche; Akten des VIII. Internationalen Germanisten-Kongress, Tokyo 1990*. Hg. v. Eijirō Iwasaki. München: Iudicium Verlag 1991, S. 85-90: 86.

⁸ Donald G. Daviau: „Neuere Entwicklungen in der modernen österreichischen Prosa: Die Werke von Barbara Frischmuth.“ In: *Modern Austrian Literature*, vol 13, Nr.1, 1980, S. 177-216: 190.

Das sagte ich oft, so als säße ich in einem Zug, der sie gerade verlassen hat. Als hätte ich sie bereits hinter mir und könnte zu erzählen anfangen. [...]. Und keiner könnte sich gleich einen Reim darauf machen. [...]. Ich wünschte, ich wäre schon so weit weg, dass ich wieder in meiner eigenen Sprache träumte. (7)

Das Auffällige an diesem Zitat ist, dass sich die Protagonistin zu Beginn gar nicht die Mühe gibt, sich mit der Fremde auseinanderzusetzen. Sie verlangt von ihrer neuen Umwelt als „ihresgleichen anerkannt und behandelt zu werden, während sie sich selbst nicht an dieses Land und seine Menschen bindet“⁹, was als etwas Unmögliches bezeichnet werden kann. Sie wünscht sich, wieder in ihrer eigenen Sprache zu träumen. Obwohl sie erst vor kurzer Zeit in der Fremde angekommen ist und noch eine lange Zeit vor sich hat, die Fremde zu erkunden, träumt sie ausgerechnet davon, wieder in einem Zug zu sitzen und Richtung Heimat abzufahren. Frischmuth bringt hier den Topos hervor, der auch in der Gastarbeiter-Literatur seit den siebziger Jahren vorhanden ist.¹⁰ Sie zeigt die Protagonistin während sie davon träumt, wieder in einem Zug zu sitzen. „Der Zug“ bringt hier die Assoziation des Bahnhofs, den Ort der Ankunft (bzw. Abfahrt), aber auch die Verbindung zur Heimat. Er symbolisiert von vornherein „Eindringen und Ausgrenzen“. Aber noch ist sie in der Fremde. „Noch geschah alles. Wenn [sie] aufwachte, war [sie] in der Stadt [...]“ (7). Sie begibt sich in den Bazar, beobachtet die Menschen, versucht ihre Verhaltensweisen zu verstehen und sieht darin die deutlichen Verhaltensunterschiede jedes Einzelnen:

Ich verglich die Farben der Scampi, der Krabben und der Hummer miteinander und gab acht, welche Leute welche Fische kauften und ob sie zu ihren Gesichtern passten, ob sie sie anfassten, wenn der Verkäufer sie ihnen hinhielt, um zu zeigen, was für festes Fleisch sie hatten, ob sie die Probe machten und sich davon überzeugten, dass die Druckstelle der Finger sofort wieder verschwand, und ob sie ganz nahe mit der Nase herangingen, um ihren Geruch zu prüfen. Es gab Leute, die verließen sich nur auf den Verkäufer, auf seine Gesten, sein Mienenspiel. Sie kamen geradewegs auf einen Stand zu, kauften, was sie kaufen wollten, und sahen sich erst beim Weggehen die Ware der anderen Verkäufer an, verglichen sie mit dem, was sie selbst gekauft hatten, so lange, bis sie davon überzeugt waren, dass sie gut gekauft hatten. (9)

⁹ Brokoph-Mauch (1991): Begegnung mit dem Orient, S. 85-90: 87.

¹⁰ Vgl. Knut Hickethier: „Zwischen Abwehr und Umarmung.“ In: Ernst Krapf (Hg.): *Getürkte Bilder. Zur Inszenierung von Fremden im Film*. Marburg: Schüren Verlag 1995, S. 21-40: 34.

Die Protagonistin versucht, durch genaues Beobachten das Verhalten der Menschen zu deuten. Sie stellt fest, dass ihr Blick in der Wahrnehmung noch nicht geübt ist und muss deshalb unter den Menschen die Erfahrung machen, um die kleineren und größeren Abweichungen in Akzent, Kleidung und Benehmen voneinander zu unterscheiden¹¹, damit sie möglichst schnell den Kulturschock überwindet. Natürlich braucht sie dafür viel Zeit und Geduld:

In den Bazar ging ich meistens allein und ohne etwas zu kaufen. Es fiel mir immer noch schwer, mich zu orientieren. Ich erkannte die Hauptstraßen wieder und einige Geschäfte, aber es fehlte mir jegliche Einsicht in das System von überdachten Straßen, Gassen und kleinen Plätzen. Ich hatte Angst vor Bränden, und das Wort Lauffeuer nahm eine Panik in mir aus. (9)

Wie eine Touristin ist sie orientierungslos und hat Angst vor einem Lauffeuer. Da kein Einheimischer zuerst an ein Lauffeuer denken würde, lässt sich daraus erkennen, wie sehr sie sich wie eine Touristin fühlt.

Wie sich diese Protagonistin als eine Europäerin einem orientalischen Land, seinen Menschen, seinen Sitten und seinen Lebensbedingungen, die sich grundsätzlich von ihrem eigenen unterscheiden, nähert, zeigt sie in diesem Roman im Detail. Dass sie die jeweilige Sprache des fremden Landes gut beherrscht, in dieser Sprache träumt und von deren Bildern „verfolgt wird“ (10), zeigt, wie sehr sie sich in die Kultur integriert und von ihr aufgenommen fühlt. Ihre erste bittere Feststellung, dass das nicht stimmt und dass sie sich alleine durch Spracherlernung in diese Kultur nicht im wirklichen Sinne integrieren kann, macht sie auf dem Bazar, als sie von einem französischen Touristen angerempelt wird:

Ich erschrak vor der Ähnlichkeit, die ich mit diesen Leuten noch hatte, in meinem Verlangen, alles zu sehen, jeden Weg zumindest einmal gegangen zu sein, einen Überblick zu bekommen. So als wohnte ich nicht wirklich in der Stadt, sondern ginge nur in ihr umher. Es kam mir noch darauf an, sie mir Stadtteil für Stadtteil vor Augen zu führen, zu wissen, wo ich war, wie weit es von hier nach dort war, welche Verbindungen es gab. Ich besaß Stadtpläne, auf denen ich die mir bekannten Straßen nachzog, auf denen ich bestimmte Orte mit Kreuzen und Kreisen markierte, je nachdem, welche Art von Bedeutung sie für mich hatten. Einmal zog ich auch die Stadtmauer nach, ohne mir vorzunehmen, den Weg vom Goldenen Horn bis ans Marmara Meer wirklich abzugehen,

¹¹ Frischmuth (1996): *Elick über den Zaun*, S. 19-27: 20.

machen, mit den Menschen zu kommunizieren. Eines Tages wird sie während ihrer üblichen Stadterkundung von zwei Türkinnen angesprochen. Sie bieten ihr ein Glas Tee an und als sie dies nicht halten kann, weil es so heiß ist, lachen die Frauen und zeigen auf einen Samowar, in dem Wasser kocht (18). Obwohl die Protagonistin sich mit einigen Sätzen zu bedanken versucht, können die Frauen es nicht verstehen, dass sie eine Fremde ist und fangen an, auf sie einzureden. Auf dieses Spiel lässt sich auch die Protagonistin ein, denn auch ihr kommen die Worte, die sie sagte, „mit einem Mal so tölpelhaft vor“ (19), so dass sie versucht, auf ihre Zeichen und das „Kauderwelsch“ einzugehen und „mit den Händen den Geschmack und die Farbe des Tees zu loben“ (19). Die Frauen versuchen mit bloßem Kopfnicken, sie dazu aufzufordern, noch ein Glas Tee zu trinken, staunen nebenbei über ihre Augenfarbe und über ihr Kleid. Mit merkwürdigen Gesten versuchen sie zu erraten, woher die Protagonistin wohl kommt und durch lachen über ihre nackte Hand, auf der weder Henna noch ein Ehering zu sehen ist, lachen sie darüber. Die Protagonistin ist erstaunt darüber, wie beide Parteien in solchen Maß kommunizieren können und das mit „reduzierter Verständigungsmöglichkeit“ (19). Es ist erstaunlich, mit was für einem Geschick Frischmuth hier eine Interkulturelle Kommunikation einbaut. Ohne ein Wort zu sagen, können sich die Protagonistin und beide Türkinnen bestens verständigen.¹⁴ Dann begibt sie sich wieder fluchtartig in die fremde Sphäre, in der sie sich doch lieber aufhalten möchte. Sie schwankt hin und her, ihre beiden Seiten, die schwärmerische Touristin und die resignierte Akademikerin, machen sie so unsicher, dass sie quasi in der

¹⁴ Das Gegenteil, wie es schwierig sein kann, einen fremden Code zu verstehen, kommt zwischen der Protagonistin, Sevim und Ayten vor, als sie an einem Abend in Ayten's Wohnung trinken möchten. Ayten und Sevim wollen der Protagonistin mit einem Brei, der aus gekochtem Zucker und Zitronensaft hergestellt wird, die Beinhaare entfernen. Doch die Protagonistin kann es nicht verstehen, wozu das nützlich sein soll. Während Ayten und Sevim ihr einreden, dass sie schön sein wird und ihr das Kleid hochstreifen, sieht die Protagonistin ihre letzte Chance im Schreien. Woraufhin die beiden Türkinnen sie los lassen, um sich nicht vor den Nachbarn zu blamieren, welche die Schreie hören könnten. Daraufhin wirft die Protagonistin mit Nüssen auf sie und drückt ihren Zorn aus, indem sie den beiden Mädchen „einen Vogel“ (57-58) zeigt. Doch die beiden kennen den Ausdruck nicht, weil es in ihrer Sprache nicht vorkommt. Das Merkwürdige ist, dass beide Seiten sich nicht verstehen können, weder die Protagonistin, die es nicht begreifen kann, warum man sich enthaaren muss und die ganze Aktion als eine „gräßliche Entleibung“ (57) betrachtet, noch Ayten und Sevim, als sie vor der komischen Geste der Protagonistin stehen, und nichts damit anfangen können. Als diese wie wildgeworden auf ihre Stirn tippt und versucht zu erklären, was ein Vogel ist, können die beiden nur lachen. Beide Parteien stellen dar, wie schwierig es ist, die fremde Kultur und ihre Codes zu verstehen.

Vergangenheit einen Ausweg sucht und die Gegenwart für nutzlos und sinnlos hält:

Mir wurde klar, dass ich nie ein präzises Gefühl für den Stellen- und Gebrauchswert dieser Wörter, die jeden Tag neu entstanden, haben würde.¹⁵ [...] Manchmal fragte ich mich allen Ernstes, wozu ich mich auf das alles eingelassen hatte, ob ich nicht mit demselben Aufwand etwas ganz anderes hätte zuwege bringen können. Ich sah einer Sprache zu, wie sie sich änderte, aber der Versuch, mit ihr Schritt zu halten, brachte nichts als Niederlagen. Ich vergaß, was ich gelernt hatte, und lernte, was ich vergessen hatte. (32)

Die leidenschaftliche Schwärmerei schlägt in die pure Resignation über. Ihr starker Wille verlässt sie und sie fängt auf einmal wieder an zu zweifeln. Ihr starkes Engagement, die Gesellschaft zu verstehen, wird schwächer, weil sich die Sprache und somit die ganze Kultur von Tag zu Tag verändert. Sie hat gewisse Bedenken und Zweifel an der Sprache, mit der sie sich in der Fremde durchsetzen möchte. Auf der einen Seite ist es eine Sprache, die nicht ihre Muttersprache ist, die sie aber trotz dessen sprechen kann und auf der anderen Seite kann sie sie sprechen, zweifelt aber daran. Dieser Zweifel und schwankende Ungewissheit an der Sprache führt den Verlust zur Verbindlichkeit herbei. Die Protagonistin bildet sich ein, dass dieser Verbindungsverlust in der Gesellschaft an dem Medium Sprache liegen könnte.

Ihre momentane Einstellung und Vorgehensweise lässt mit Dr. Aksus gescheitertem Versuch, in einem Dorf zu praktizieren, enge Parallelen aufkommen.

[Er] fing damit an, dass es keinen Sinn habe, etwas zu tun, wozu einem die Voraussetzungen fehlten, denn *aus Blindheit sei noch niemand gütig, aus Leiden nicht weise geworden, und Klagen würden dem Tod keine besseren Leichen bieten.* (38)

¹⁵ An dieser Stelle kommt die damalige Maxime der *Grazer Gruppe* hervor. Frischmuth selbst meint in einem ihrer Interviews: „Der Zweifel an der Sprache und damit eine Art Verlust ihrer Verbindlichkeit griff, einmal ausgebrochen, um sich wie eine epidemische Krankheit. Ich erfuhr ihn auf zweierlei Weise, auf der einen Seite durch die Lektüre und in den sechziger Jahren herrschende Stimmung in der Literatur, durch die Arbeiten der Kollegen im Forum Stadtpark...Andererseits erlernte ich das Zweifeln in der Praxis während meines Sprachstudiums[...]. Jedenfalls konnte oder glaubte ich zumindest, mir zwar den Zweifel, nicht aber das Verzweifeln an der Sprache leisten zu können.“ Daviau (1980): *Neuere Entwicklungen*, S. 177-216: 190. Sowie die Protagonistin nicht auf gibt, die Sprache zu erlernen und den Versuch wagt, komplizierte Texte zu übersetzen, versucht es auch Frischmuth innerhalb ihrer Tätigkeit, an der Sprache zu zweifeln, aber nicht zu verzweifeln.

Seine Worte, dass niemand aus Leiden weise geworden ist, bilden zukunftsweisende Voraussetzungen, die für die Protagonistin bestimmt sind.¹⁶ Die Worte „Blindheit“, „Leiden“ und „Klagen“ werden in der Protagonistin verkörpert und bilden somit einen Teil ihres Charakters. Aus Blindheit kann sie die Gegenwart bzw. die Wirklichkeit nicht erkennen und leidet und klagt auf diesem Weg, den sie selbst als sinnlos bezeichnet. Ihr akademisch-intellektueller Versuch, sich den gegenwärtigen Zuständen des fremden Landes durch das Studium der Vergangenheit, Literatur und Geschichte der mystischen Orden zu nähern, scheitert, da Tradition und Fortschritt in keinem Verhältnis mehr zueinander stehen. Deshalb macht die Gastgeberin Sevim gegenüber der Protagonistin auf diesem Weg entscheidende Bemerkungen:

Du gehst um wie im Traum. Ich will dich warnen. Du sollst nicht glauben, dass du alles besser verstehen wirst, wenn du in der Zeit immer weiter zurückgehst. Es ist nicht nur die Tradition, weswegen alles so ist, wie es ist. Schau dir diese Stadt an, es geht schon um etwas ganz anderes. (117-118)

Die Bewusstmachung seitens der Gastgeberin wird der Protagonistin nicht viel helfen, denn sie hat sich schon in die Vergangenheit eingelesen, so dass die Vergangenheit vor der Gegenwart zur Zuflucht geworden ist. So bekommt sie nach dem Objektiv einer Kamera den zweiten heftigen Schlag zur Bewusstmachung. Und dieser Schlag zeigt ihr im Grunde, dass sie wiederum wie eine Traumwandlerin in der Stadt herumgewandert ist, ohne dabei eine wirkliche Beziehung zu ihrer Umgebung zu haben. Da sie es nicht gewagt hat, Fragen zu stellen, fällt es ihr auch schwer, einen Überblick über das Verhältnis zwischen Sevim und Turgut zu gewinnen. Auch Aksus Gefühle zu der Protagonistin bleiben ihr selbst noch im Liebesakt unzugänglich:

[...] Aksus Umarmung war von einer Hingabe, die mich ausschloss, so als wäre ich nicht ich, und ich fragte mich, wen oder was er so liebte. (69)

Sie verliert von Tag zu Tag die Position des Beobachters, und die Attraktion ihres Ausländerstatus (21) lässt mit der Zeit auch nach. Denn sie wird wie eine von den Einheimischen behandelt, obwohl sie die Lage, in der sie sich befindet, noch nicht durchschaut hat¹⁷:

¹⁶ Diese Sinnlosigkeit ihrer Arbeit bzw. ihre Vorgehensweise und das vorgeplante Scheitern der Protagonistin drückt Dr. Aksu, mit dem sie eine recht ungewohnte Beziehung hat, von seinen eigenen Erfahrungen heraus, mit verschlüsselten Worten aus.

¹⁷ Sie hilft Sevim beim Kochen, und sie lässt es ohne Protest zu, obwohl sie dies früher nicht getan hätte, weil sie die Protagonistin als einen Gast betrachtet hat.

„Später half ich Sevim beim Kochen, was sie ohne Protest zuließ.“ (176)

Oder die Bemühungen der Tatarin:

Sie hielt meine Hand und fing dann, wie so oft, damit an, von Aksu zu reden. Dass er ein richtiger Eş wäre, was im normalen Sprachgebrauch den Ehemann bedeutet, und der Doppelsinn, den auch die Tatarin kannte, brachte mich zum Lachen [...]. (186)

Der Protagonistin die Ehe mit Aksu einzureden, sind eindeutige Beispiele dafür, dass die Tatarin die Protagonistin als eine von ihnen akzeptiert hat. Durch eine Krankheit, von der sich die Protagonistin schwer erholt hat und die „wohl die Funktion einer Art Stirb-und-Werde-Metapher erfüllt“¹⁸, leistet sie noch einmal Widerstand gegen das „Sich-Selbst-Verlieren“¹⁹. Sie sieht es ein, dass sie bis jetzt einiges ohne einen Widerstand zu leisten, ertragen hat:

Mein Lebensgefühl hatte sich geändert, so als wäre ich dazu imstande, mich sogar den Dingen, die um mich waren, hinzugeben. Gesten der Zärtlichkeit, die ich früher im Sinne der Anpassung ertragen, im Innern widerwillig nur erduldet hatte, wurden mir kaum mehr bewusst, ich erwiderte sie wie selbstverständlich. (165)

Doch ihre Dazugehörigkeit, die sie während ihrer Krankheit erkannt hat und pflegen möchte, ist nicht von Dauerzustand. Denn die Wirklichkeit sieht für die Protagonistin von der Kehrseite her bitter aus:

Eines Tages wirst du zurückfahren und uns vergessen, sagte Sevim. Du wirst dorthin zurückgehen, wo du auch vorher gelebt hast, und du wirst unsere Fotos in eine Schachtel geben oder sie sogar irgendwo einkleben und dich an uns erinnern, wenn du die Schachtel öffnest oder das Album aufschlägst. Das andere wirst du nicht vergessen oder nicht so schnell. Du wirst deine Arbeit geschrieben haben, vielleicht wirst du sogar lehren, und du wirst es dir leisten können, das andere zu vergessen. Du wirst mit deiner Wissenschaft ruhig in deinem Land sitzen und darüber nachdenken, wie das eine oder Zeichen zu deuten sei, während wir hier Seuchen oder Krieg oder Revolution haben. (119)

Sie will diese Vorwürfe gar nicht wahrhaben und nicht einsehen, dass sie in eine Gesellschaft nicht ganz aufgenommen werden kann, solange sie während ihres Aufenthalts ihren Reisepass und ihre Rückfahrkarte nach Wien in ihrer Brusttasche trägt.²⁰ Sie wird für die anderen immer eine

¹⁸ Brokoph-Mauch (1991): Begegnung mit der Fremde, S. 85-90: 89.

¹⁹ Ebd.

²⁰ Daviau (1980): Neuere Entwicklungen, S. 177-216: 189.

Fremde bleiben, gerade weil sie sich durch diese Attribute zu erkennen gibt²¹. Doch die bittere Enttäuschung, die als ein dritter Schlag in ihr Leben einschlägt, kommt wiederum von Außen, als ihr Freund Turgut während einer politischen Demonstration erschossen wird. Sie muss sich damit abfinden, dass sie sowohl mit ihrer Forschung als auch mit ihrem persönlichen Engagement gescheitert ist. Der Sommer in Istanbul, „eine Zeit des inneren Wachstums und der Verwandlung in ein neues Selbst, sicherer, wissender, feinfühlicher zu anderen Menschen, mit einem tieferen Bewusstsein für soziale Verpflichtungen“²², ist somit vorbei:

Ich war gekommen, um mein Studium abzuschließen, mich zu üben in dem, was ich bis dahin gelernt hatte. Wenn ich mich fragte, was dabei herausgekommen war, fiel mir nicht viel ein. Ich hatte viele Bücher gelesen, die Sprache sprechen gelernt, Bauwerke betrachtet, die Stadt durchwandert, und ich war mit Menschen zusammen gewesen. Ich war in Verhältnisse geraten und zu Beziehungen gekommen, ich hatte umgesehen, aber keinen Widerstand geleistet. Ich hatte mein Kritikvermögen hinter die Anpassung gestellt und Erfahrungen gemacht, die sich als Fehlschläge erwiesen hatten. Ich hatte mich den Umständen anheimgestellt, mich zu leichtfertig identifiziert. Ich hatte es verabsäumt, mich genau genug zu informieren. Ich hatte nur über Erscheinungen und nicht über Notwendigkeiten nachgedacht. Ich hatte Gefühle deutlicher zum Ausdruck zu bringen gelernt. Ich hatte mich nicht dagegen gewehrt, in das Leben anderer miteinbezogen zu werden [...]. (179-180)

²¹ Eines Tages hat die Protagonistin einen Traum, darin sieht sie, wie sie während eines Festessens von einem Wirt gefordert wird, das Lokal zu verlassen. Daraufhin versteckt sich die Protagonistin unter dem Tisch und bemerkt nach einer Weile mit Empörung, dass das Fest eine Hochzeit von Sevim und Turgut ist (41). Die Motive vom Wirt ausgewiesen zu werden und von Sevim und Turgut nicht auf die Hochzeit eingeladen zu sein, geben eine zukunftsweisende Vorausdeutung, dass sie von der Gesellschaft nicht aufgenommen wird. Sie träumt selbst von ihrer Enttäuschung und Niederlage. Als sie dies erzählt, sehen Turgut und Sevim sie wie entgeistert an. Der Grund könnte sein, weil sich die beiden getroffen fühlen, und doch Gefühle füreinander pflegen. Ein anderer Grund könnte darin verborgen sein, dass Frischmuth hier wiederum zwei Welten, Orient und Okzident, gegenüberstellt und deren Kulturen zur Sprache bringt. Denn die Protagonistin macht sich nichts daraus, dass sie von den Beiden in so in einer Lage geträumt hat. Doch für Sevim und Turgut kommt hier die islamische und orientalische Auffassung des Traums hervor. Denn darin ist der Traum nicht das Produkt des Erlebten bzw. der Vergangenheit, sondern der Zukunft. Wann immer einer von seinem Traum erzählt, deutet man in der Türkei den Traum für die Zukunft. Unter dem Volk ist man von dieser Auffassung so sehr beeinflusst, dass die Leute, bevor sie einen Traum anfangen zu erzählen folgendes sagen: „Es soll dir Nutzen und Gutes bringen“ und derjenige, der den Traum erzählen soll, wird mit „es soll dir auch von Nutzen und Gutem sein“, erwidern.

²² Daviau (1980): Neuere Entwicklungen, S. 177-216: 190.

Aus dem Zitat ist zu entnehmen, dass die Protagonistin sich entweder ziemlich vorbehaltlos ins „Andere“ begeben hat oder davor geflohen ist, als sie es gemerkt hat, dass ihr Eigenes sich aufzulösen begonnen hat.²³ Sie ist durch Turguts Tod aus ihrem Dämmerzustand herausgerissen worden. Sie merkt zum ersten Mal, was sie in dieser Kultur verpasst hat:

Ich hatte bisher immer das Gefühl gehabt, dass man es mit Dankbarkeit zur Kenntnis nahm, wenn ich mich nicht einmischte, wenn ich nicht, wie ich es ganz zu Anfang manchmal getan hatte, empört nach Hause kam und über etwas berichtete, das meinen Abscheu, meinen Zorn erregt hatte, was sie aber letztlich doch als Angriff gegen ihre Art zu leben, zu sein, auslegte. In meinem Entschluss, mich anzupassen, war ich so weit gegangen, zu versuchen, die Dinge kennen zu lernen, wie sie waren, ohne sie auf ihre Veränderbarkeit hin anzusehen [...]. Ich wiederum schämte mich meiner Unwissenheit. Um mich nicht noch mehr bloßstellen, wollte ich ihm nicht mit Fragen kommen, deren Beantwortung ihm lächerlich erscheinen musste. (131)

Ihr wird auch bewusst, warum sie diese Kultur und deren Vertreter nicht verstehen konnte. Denn sie hat sich eingebildet, durch die Vergangenheit den Schlüssel zu der Gegenwart gefunden zu haben.²⁴ Später gesteht sie auch, dass sie durch diese Methode das Fremdsein überwinden wollte.²⁵ Während sie die Revolutionen der verschiedenen Orden in den Geschichtsbüchern liest, sieht sie die Demonstrationen, Aufmärsche und Studentenrevolten vor ihren Augen nicht, die enge Parallelen zu den geschichtlichen Ereignissen aufbringen. Sie macht auch den Fehler, die Gegenwart nicht nur durch die Vergangenheit zu verstehen zu versuchen, sondern das Gegenwärtige mit dem Vergangenen zu vergleichen und es „auf eine Art zu objektivieren“ (140). Dabei ertappt sie sich, wie die

²³ Frischmuth (1996): Blick über den Zaun, S. 19-27: 23.

²⁴ Ihr kommt nach dem Gespräch mit Sevim zu Bewußtsein, dass sie seit langem keine Zeitung gelesen hatte (133). Und das zeigt deutlich, dass sie ihre Gegenwart gar nicht wahrgenommen hat und nur die Geschichtsbücher bevorzugt hat.

²⁵ Die Protagonistin macht ein Selbstgeständnis und meint die Gegenwart in der Vergangenheit suchen zu können und die Ursachen dort zu finden. Sie fühlt sich nämlich dort in Sicherheit, den dort kann ihr niemand mehr mit lästigen Fragen entgegenkommen und sie dadurch bloßstellen: Mir [konnte] dort niemand begegnen, mit dem ich leben musste, dass ich die Gestalten auswechseln konnte wie die Bilder der Phantasie [...]. Ich kann nicht leugnen, dass es mir eine sonderbare Art von Befriedigung verschaffte, mich immer mehr in eine Welt einzubeziehen, der nichts mehr hinzugefügt werden konnte als das, was bereits begraben war. Es war das Wiederentdecken von Vorhandenem, das mir jeden Gedanken an etwas noch nicht Vorhandenes, an etwas, das erst geschehen musste, austrieb. (140). Frischmuth beschreibt hier nichts anderes als das künstlerische Schaffen, in dem man seiner Phantasie den freien Lauf gibt und die nicht wirklich lebendige aber doch im Geiste lebende Kreativität zum Leben erweckt.

Vergleiche ihren Ansprüchen nicht mehr standhalten, was sie aber nicht im Geringsten beunruhigt.

Erst durch ein schwarzes Einschussloch auf dem weißen Körper eines Mannes, was sie schon einmal in einem Film gesehen hatte (191), wird ihr klar, was sie nach Hause mitnimmt: Sie hat nichts wesentliches in der Hand, sie hat es nicht fertig gebracht, sich der fremden Kultur zu nähern. Sie hat ihre Höhen und Tiefen während ihres Aufenthaltes erlebt, die in dem Film mit der Zickzacklinie des Blutes, das aus dem toten Körper wie ein dünner Faden rann, symbolisiert wird (191). Sie erlebt die gegenwärtige Türkei auf eine andere Art und Weise. Durch diesen Aufenthalt nimmt sie mehr als nur Erfahrungen mit. Die anonyme Protagonistin reist mit einer Selbstfindung und Bewusstseinsweiterung ab. Diese Selbstfindung hat ihr auch dabei geholfen, die Fremde zu verstehen. Die Fremde ist und wird nur aus dem Gegenpol zu verstehen sein, wie es Hölderlin auch gemeint hat: „Aber das Eigene muss so gut gelernt sein wie das Fremde“²⁶. Dieser neue Zustand hilft ihr für Aufgaben, die in Zukunft auf sie zukommen werden, nämlich eine geschärfte Sensibilität und soziales Engagement in ihre Heimat mitzunehmen. Sie weiß, dass sie sich als intellektuelle Akademikerin gegen die existentiellen und gesellschaftlichen Fragen stellen muss und dass es kein Entkommen davor gibt.

Abgesehen davon, dass Frischmuth die epistemologischen Schwierigkeiten beim Verstehen von der Fremde in ihrem Roman *Das Verschwinden des Schattens in der Sonne* thematisiert, wird auf den letzten zehn Seiten des Romans eine ‚Pseudo-Proklamation‘ bzw. ein ‚Manifest‘ von ihr zur Sprache gebracht. Die Fremde dient ihr dazu in ihrem Roman eine didaktisch-gesellschaftskritische Literatur hervorzubringen. Darin weist sie auf bestimmte Eigenschaften hin, die sich ein Schriftsteller aneignen sollte: Dieser sollte sich nicht mit einer Art Euphorie in eine Sache stürzen und erst recht nicht aus Furcht oder Angst in seinen Elfenbeinturm flüchten. Der Schriftsteller sollte nicht in eine Rolle schlüpfen, die man ihm vorschreibt. Er sollte über bestimmte Geschehnisse Fragen stellen, und keine unhinterfragten Spielregeln bejahen, solange er nicht weiß, zu welchem Spiel sie gehören (176). Er sollte nicht die Unwissenheit zu seinem eigenen Schutz nehmen, um schließlich gesellschaftliche Probleme zu übersehen. Der bewusste Schriftsteller kann und sollte nicht einfach Zeitungen ignorieren, in denen „Bilder von seltsamen Greueln zu erblicken“ (133) sind. Deshalb erwähnt Frischmuth in ihrem Essay „Der Blick über den Zaun“:

²⁶ Hölderlin: *Werke und Briefe*. Friedrich Beißner u. Jochen Schmidt (Hg.). Bd.2 Frankfurt am Main. 1969, S. 941.

Der verschärfende Konflikt zwischen den islamischen und den westlichen Ländern kann mich nie mehr kalt lassen, gerade weil es nicht nur die gegenseitigen Missverständnisse sind (wie die jahrhundertlange Missachtung des Geistes der islamischen Kultur), die die Aggressionen wach halten, es geht wirklich um gegensätzliche Thesen (Gemeinschaft versus Individualismus z.B.).²⁷

Und dass diese Themen Barbara Frischmuth nicht kalt ließen, hat sie sowohl in diesem Roman als auch in ihren späteren Werken (z.B. *Kai und die Liebe zu den Modellen*, *Über die Verhältnisse*, *Die Schrift des Freundes* und *Die Entschlüsselung*) deutlich bewiesen.²⁸

Gerade in solch einer Zeit, in der die politischen, geographischen und wirtschaftlichen Grenzen an Bedeutung verlieren, stellt sich die Frage nach der Grenze zwischen den Kulturen neu.²⁹ Dabei sind es vor allem die Schriftsteller, die sich durch die Neugierde und Mut auf Grenzüberschreitungen wagen. Sie riskieren den „Blick über den Zaun“, um die Vorurteile, worauf ein Großteil der menschlichen Wahrnehmung basiert, zu beheben, und lassen sich schreibend auf eine Kultur ein.

²⁷ Frischmuth (1996): *Blick über den Zaun*, S. 19-27: 26.

²⁸ Was meines Erachtens auch noch der Grund sein kann, warum sie von Assia Djerba als Laudatorin ausgewählt worden ist. Denn beide Autorinnen weisen die Eigenschaften in ihrem künstlerischen Schaffen auf, dass sie den unbändigen Drang nach der Freiheit des Wortes und der Freiheit des Blickes anstreben. Vgl. Barbara Frischmuth: Hartnäckigkeit des Erinnerns - Laudatio auf Assia Djebar. In: *Börsenblatt für den deutschen Buchhandel* H.85, 24. Oktober 2000, S. 12-18: 13.

²⁹ Remi Hesse u. Christoph Wulf (Hg.): *Grenzgänge. Über den Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden*. Frankfurt am Main, New York: Campus 1999, S.9.

Erzählen als Motor der Selbst- und Weltverwandlung bei Gerhard Köpf

Dr. Hüseyin Kahramanlar
Dokuz Eylül Üniversitesi

Gerhard Köpf ist ein deutscher zeitgenössischer Autor, im Zentrum dessen Schreibens Erzählen liegt. Er ist überzeugt, dass eine humanere Welt erst dann gelingen kann, wenn humanere Geschichten erzählt werden können. In diesem Zusammenhang wird hier eine seiner fiktionalen Werke untersucht und zwar sein letztes Werk "Nurmi oder die Reise zu den Forellen"¹, denn dort erzählt Gerhard Köpf die Geschichte einer Beziehung zwischen dem Onkel und seinem Neffen, der sich in die Haut seines Onkels verwandeln will.

In diesem Werk geht es darum, das Verlieren zu lernen, da es ein Bestandteil des Lebens ist. Um etwas Wertvolles zu erreichen, sollte man sich nach Onkel Nurmi auch bereit erklären, etwas zu verlieren. Das ist der zu bezahlende Preis des Lebens. Auf der Reise nach Finnland wird nicht nur diese Beziehung dargestellt, sondern auch die Bedeutung geschichtlichen Denkens und des Erzählens, was Köpfs Schreiben zugrundeliegt. Für Köpf ist Geschichten - Erzählen der Sinn, das Zentrum des Lebens. Um sein Selbst und die Verhältnisse zu verwandeln, ist der Mensch auf das Gespräch, Erzählen angewiesen. Die zu erzählenden/erzählten Geschichten sollten in Betracht gezogen werden, d.h. der Mensch sollte nicht die herkömmlichen Geschichten erzählen, da die Machthaber in diesen Geschichten immer als Sieger begrüßt werden, sondern auch solche, in denen die Herrscher auch verlieren können. Solange die bestehenden Geschichten in den Erzählungen weitererzählt werden, ist es kaum möglich, dass die Menschheit eine humanere Welt gestalten kann. Es kommt nur auf den existierenden Diskurs an, der die Wahrnehmungsweise, der Menschen unter Kontrolle nimmt und dadurch auch sein Handeln steuert.

Es ist daher eine unabdingbare Voraussetzung, sich mit den erzählten Geschichten auseinanderzusetzen und eine humanere, mögliche und durch die menschliche Hand beeinflussbare Welt statt der schicksalhaften, faktischen darzustellen.

¹ Gerhard Köpf: Nurmi oder die Reise zu den Forellen. Eine Erzählung. München, 1996

In dieser Erzählung wird die Reise zu den Forellen dargestellt, die der Neffe mit seinem Onkel gemeinsam unternimmt. Während der Reise führen der Onkel und der Icherzähler Gespräche, die die Erzählung durchziehen und die die Bedeutung der erzählten Geschichten im menschlichen Leben thematisieren. Die geführten Gespräche vermitteln ausführlich Einsicht in die Lebensgeschichte des Onkels. Der Fluß, an dem sie fischen, lässt sich als Lebenslinie, die sich bis zum Gegenwartspunkt erstreckt, verstehen: „Um meinen Onkel zu wirklich verstehen zu können, muß ich zurückgehen in meine Kindheit, denn nichts auf der Welt ist zu vergleichen mit dem Fluß, der aus der Kindheit herüber durch unsere Erinnerungen rauscht.“ (S. 9)

Aus den Gesprächen geht hervor, dass zwei Erzähler, die eigentlich Schriftsteller sind, im Leben des Onkels eine sehr große Rolle spielen. Er trifft einen Amerikaner, in dem er das Sinnbild menschlichen Wesens sieht. Charakteristisch für ihn ist, dass er sein Leben in die Schrift oder umgekehrt die Bücher in das wirkliche Leben zu überführen versucht, ohne dabei einem irgendein Zugeständnis zu machen: „Er wollte seine Lebensgeschichte mit Millionen von Wörtern in die dicken Büchern festhalten. Schwierigkeiten gehe er nicht aus dem Weg, gestand er, sondern gehe mitten durch sie hindurch.“ (S. 68) Der Amerikaner mit seiner Einstellung zum Leben und zu den Lebensfragen fasziniert den Onkel, so dass er in seinem Leben von ihm ergriffen wird, und sein Leben nach seinen Prinzipien gestaltet: „Dieser Mann war der typische Einzelgänger, der sich nach Gemeinschaft sehnte, und diese nicht ertragen konnte, sobald er sie fand. Ichsucht und Gier nach Macht nannte er die Grundübel unserer Zeit.“ (S. 69)

Die Begegnung mit dem Amerikaner hat sein Leben derart beeinflusst, dass es zu einer Identifikation mit ihm kommt und er ihn zu seinem Vorbild macht. Der Onkel Nurmi ist während der Machtübernahme von Hitler nach Vereinigten Staaten geflohen, um der Hitlermacht nicht zu dienen. Der ausgewählte Ort seines Aufenthalts hat mit dem Amerikaner zu tun: „Wäre ich diesem Mann nicht begegnet, mein Junge, so wäre ich sicherlich nicht nach Amerika ausgewandert. Dieser Mann hat mir die Augen geöffnet. Er hat mir das Lock gezeitigt, durch das ich aus meiner Welt schlüpfen konnte.“ (S. 69)

Ein anderer Schriftsteller kommt hinzu, der aus einer schottischen Familie stammte und den Onkel Nurmi sehr tief beeinflusste. Die Eindrücke des Onkels über die Art und Weise, wie er seine Geschichten erzählte, bringen seine Gefühle über diesen Erzähler zum Ausdruck: „(...) es lag weniger an dem, was er sagte, sondern vielmehr daran, wie er seine Worte setzte. Besonders

sympatisch war, dass er sich ausschließlich an die einfachen Leute wandte. Die meisten seiner Hörer waren Hausfrauen, Arbeiter, Angestellte. Akademiker hätten ihn zweifellos für einen Spinner gehalten.“(S. 84)

Der schottische Erzähler appelliert an das Selbstbewusstsein und auch daran, seinen eigenen Weg zu gehen, was nur dann gelingen kann, wenn man von den Einflüssen der bestehenden Umgebung zu befreien versucht: *„Dieser Mann in Billings, Montana, brachte seinen Zuhörern bei, sich freizumachen von den Meinungen der Nachbarn, der Verwandten, der Freunde.“(S. 85)* Widerstand gegen die bestehenden Umstände leisten zu können, ist wichtigstes Lebenszeichen und Kriterium, wodurch lebendiges Wesen von einem toten unterschieden werden kann: *„(...) Merk dir seine Lehre: „Nur tote Fische schwimmen mit dem Strom!““ (S. 86)* Auch der Einfluß, den der schottische Erzähler auf das Leben von Onkel Nurmi hinterlassen hat, ist von langwieriger Wirkung: *„Ich muß gestehen, dass dieser großartig Verrückte in mir ein Feuer entzündet hat, das immer noch lodert.“ (S. 85)*

Während der Reise in Finland erfährt der Icherzähler, welche tiefgehende Wirkung die Schriftsteller, die die Differenz zwischen dem Erzählten und dem Gelebten überwunden haben, auf das Leben seines Onkels ausgeübt haben. Sein Onkel war ein Läufer, der gegen Nurmi, den bekannten finnischen Sportler, an den Wettkämpfen teilgenommen aber all diese verloren hatte. Als Läufer betrachtet der Onkel Laufen als eine Möglichkeit, sein Selbst zu erkennen: *„Das Laufen ist vielleicht der kürzeste Weg zu sich selbst. Jeder, der dieses Geheimnis entdeckt, ist ihm auf der Spur und läuft ihm hinterher.“(S. 92)* Laufen bekommt andere Dimensionen, so dass diese Tätigkeit sein Leben erfüllt: *„Jeden Morgen sei er gelaufen, sommers wie winters, besonders aber winters.“(S. 76)*

Der Onkel überwindet die Differenz zwischen dem Laufen und dem Leben, sowie zwischen dem Denken und Leben. All die Tätigkeiten bedingen und fördern sich einander und sind für ihn mit dem Leben auch eins: *„Laufen, laufen, das sei immer sein Leben gewesen. Solange er gewesen sei, habe er sicher gewußt, am Leben zu sein. Seit seinem Studium habe er sich mehr und mehr in die Philosophie des Laufens vertieft und über die Zusammenhänge von Laufen und Denken nachgedacht.“(S. 76)* Laufen ist imstande, die Schwierigkeiten, mit denen er im Leben konfrontiert wird, zu überwinden: *„Laufend habe er seinen Lernstoff memoriert, und laufend habe er die Knoten in Kopf und Seele gelöst, denn das Unerträgliche sei im Laufen besser zu ertragen.“(S. 76)* Laufen wird auch mit dem Lesen und mit der Erkenntnis

der Welt verglichen: *„Laufen und Lesen stünden übrigens in engem Zusammenhang: die Augen liefen durch die Bücher, und eine Landschaft lese man am besten zu Fuß. Wer gehe, sehe mehr, als wer fahre. Aber das Dasein sei nicht mehr mit Spaziergängen zu umgehen. Es müßten schon Gedankengänge daraus werden.“(S. 77)* Seiner Existenz wird er durch Laufen bewußt. Er glaubt, seine Existenz sowohl in der Gegenwart als auch in der Zukunft durch Laufen sichern zu können: *„Du denkst, du wärst allein auf der Welt, denn du weißt, dass du nur wenige Minuten hast, um deine Existenz zu rechtfertigen. Dein Läuferherz hämmert im Hals. Es dauert eine Ewigkeit, bis der erlösende Schuß knallt. Und wenn er fällt, dann rennst du in die Zukunft, ins Ungewisse.“(S. 127)*

Der Onkel, inspiriert und beeinflusst von den Erzählern, die zwischen dem Geschriebenen und dem Leben keinen Unterschied kennen, gestaltet sein Leben wie die Erzähler, nämlich als Einzelgänger. Während der Reise in Finland erfährt der Neffe in den Gesprächen genügende Einsicht in das Leben seines Onkels und seine Einstellung zu den Lebensfragen. Da der Onkel überzeugt ist, dass sein Leben in eine Erzählung verwandelt zu werden braucht, führt er sein Leben wie in den Büchern geschrieben. Um die öffentliche Wahrnehmungsweise zu vermeiden, macht er sogar weder von der Straßenkarte noch von den Verkehrsschildern Gebrauch, da er diese als Mittel der öffentlichen Wahrnehmungsweise betrachtet: *„Wir spielen in unserem eigenen Film. Wir kümmern uns nicht um irgendwelche Straßenkarten, wir lassen uns nichts vorschreiben von einer Sprache, die wir ohnehin nicht verstehen.“(S. 29)*

Auf dem Weg zur Selbsterkenntnis, auf dem kein Ankommen in Sicht kommen kann, ist Irrtum eine unabdingbare Voraussetzung und keine Ausnahme: *„Der Irrweg ist der Königsweg der Erkenntnis. Er ist die ideale Form, eine Landschaft zu deuten. Das Verirren ist zum Nachdenken erfunden worden. Einen Irrweg gehen bedeutet ja nicht, nicht ans Ziel kommen zu wollen. Im Gegenteil! Bei jedem Schritt, mit dem sich einer verrennt, gibt es eine ganze Welt zu sehen.“(S. 81- 82)* Aber dieser Irrtum, den zu begehen Onkel Nurmi sich nicht scheut, sondern bejaht, ist die Suche nach der Wahrheit, dem Weg zur Erkenntnis.

Den Irrweg und das Verrennen betrachtet der Onkel keineswegs im abstrakten Sinne, von der Praktikierbarkeit entfernt, sondern die Suche nach dem Selbsterkenntnis, bzw. die Suche als Methode nach der Wahrheit soll in der realen Welt, d.h. im alltäglichen Leben, fortgesetzt werden. Da er auch in seinem Leben seinen eigenen Weg gegangen ist, vermeidet er die

Hauptstraßen, die jeder vorzieht, nach der Maxime: „*Neue Kontinente entdeckt nur, wer mutig genug ist, auf alte Seekarten zu verzichten. Hauptstraßen interessieren uns nicht. Die sind für die anderen da, die nichts sehen wollen. Hauptstraßen werden nur für die Blinden gebaut. Die Hauptstraße ist immer die Straße der Niedertracht, denn sie führt nie zum blauen Wunder. Sobald aber die Nebenstraßen auf eine Hauptstraße führen, biegen wir in die nächste Nebenstraße ein.*“ (S. 30-31)

Der Onkel ist überzeugt, dass jeder Verzicht auf seine Prinzipien im Alltag schon der Preisgabe der Wahrheit gleichkommt, ist daher jedes kleine Detail von außerordentlicher Bedeutung. „*Mein Onkel Nurmi war in seinen Wagen, einen alten Volvo, ebenso vernarrt wie ins Fischen. (...) „Weißt du, mein Junge, ein Volvo, das ist eine Glaubenssache. Für einen Volvo muß man geboren sein.*“ (S. 19) Seine Obsessionen und jedes Detail im Alltag steht mit seiner Vision in einer engen Verbindung, auch wenn es um Kleidung geht. Auch einen Hut zu tragen, steht es mit seiner Persönlichkeit, mit seinen Idealen im Zusammenhang: „*Einen Hut gekonnt zu tragen, ist nichts weiter als eine Frage des Selbstbewußtseins.*“ (S. 27) Um seine Vision nicht zu verraten, geht er sogar mit seinem Hut ins Bett. (Vgl: S. 26) Er trägt nie Mäntel: „*Zu Onkels Nurmis Eigenheiten gehörte sein Abscheu vor Mänteln. Niemand hat ihm je in einem Mantel gesehen.*“ (S. 35)

Die Tätigkeit, die der Onkel während der Reise mit dem Icherzähler vollzieht, ist Fischen, betrachtet er als allerwichtigste Tätigkeit seines Lebens: „*Es gibt nichts auf der Welt, was mit dem Glück beim Fischen zu vergleichen wäre. Alles, was du brauchst, ist Glut und Geduld.*“ (S. 139) Außer dieser Tätigkeit gibt es nichts Wichtigeres in seinem Leben, weil Fischen auch eine tiefe Investition an Wissen und eine totale Konzentration auf diese Tätigkeit verlangt wie andere. „*Als Fliegenfischer war er ein wahrer Künstler. (...) Er kannte alle Tricks, die man bei einer so komplizierten Sache kennen muß. Er kannte sie, weil er denken konnte wie ein Fisch.*“ (S. 17)

Der Einfluß des Onkels auf den Neffen läßt nicht nach, so dass er sich nach dem Tod seines Onkels in seine Lebensgeschichte vertieft und seine Liebe zu einer Frau und Liebesbriefe entdeckt, die sein Onkel an eine Buchhändlerin, namens Margarete Ilse Köhler, geschrieben hatte. Er untersucht die Vergangenheit dieser Liebesgeschichte und erfährt, dass Margarete seinen Onkel mit einem SS Führer, namens Karl Koch, betrogen hatte. Dem Onkel blieb nichts übrig, als sich von ihr zu trennen. Sie setzte die Beziehung mit SS Führer fort, heiratete ihn und wurde schwanger.

Mit dieser Beziehung begann auch der Untergang ihres Lebens. Sie wurde zu einer Verbrecherin, die, wie der bayerische Gerichtshof in Augsburg bewies, „*in fünf Fällen Anstiftung zu verbrecherischem Mord, in weiteren fünf Fällen Anstiftung zu schwerer körperlicher Mißhandlung von Häftlingen*“ (S. 167-168) begangen hatte. Sie verlor im Gefängnis den Kontakt mit ihren Kindern. Ihr ältester Sohn nahm sich das Leben. Das blieb ihr nicht erspart; sie beging auch im Gefängnis Selbstmord. (Vgl.S. 168)

Den Icherzähler beschäftigt die Problematik, und stellt sich die Frage, dass sie nicht eine Mörderin hätte werden können, wenn sie sich von dem Onkel des Icherzählers nicht getrennt hätte. Der Icherzähler glaubt, dass sein Onkel mit seiner Einsicht und Vorsehung dies hätte verhindern können. Er ist der Überzeugung, dass Margarete eine andere Lebensgeschichte mit seinem Onkel hinter sich hätte als die mit dem SS Führer: „*Ebenso wäre es zu fragen, was aus Margarete Ilse Köhler geworden wäre, wenn sie meinem Onkel treu geblieben wäre. Was hätte geschehen müssen, um dem Geschehen einen anderen Verlauf zu geben, auf wessen Mut und Entschlossenheit wäre es angekommen?*“ (S. 178)

Auch wenn diese Liebes- bzw. Lebensgeschichte von Onkel Nurmi und Ilse Koch auf den ersten Blick als Einzelfall erscheint, steht es nach dem Icherzähler charakteristisch für die Mittäterschaft des deutschen Volkes, da es die Hitlermacht dadurch bejaht und keinen Widerstand dagegen geleistet hat wie sein Onkel Nurmi, der immer als ein Einzelgänger gelebt hat, und nach Amerika ausgewandert ist, um sich dieser Mittäterschaft zu entziehen. Aber Ilse Koch wurde durch ihre Entscheidung, sich von Nurmi zu trennen, und einen SS Führer zu heiraten, eine Verbrecherin. Diese Liebes- und Lebensgeschichte beeinflusst nicht nur das Leben von Nurmi und Ilse, sondern den Icherzähler und sein ganzes Land. Auch der Icherzähler fühlt sich mitverantwortlich für diese Mittäterschaft: „*Der Abschiedsbrief meines Onkels und die Ergebnisse meiner Recherchen zu Ilse Koch machten mich gleichermaßen hilflos und zeigten mir damit auf bisher ungeahnte Weise, wie die Geschichte meines Landes mit meiner eigenen Geschichte und der meines geliebten Onkels zusammenhing. Nichts da mit Gnade der späten Geburt. Alles Lüge. Es gibt sie nicht.*“ (S. 178)

Der Icherzähler erfährt von seinem Onkel, dass die Momente bei der Entstehung des zweiten Weltkriegs sehr wichtig sind, in denen die Entscheidungen getroffen wurden. Jeder ist herausgefordert, in solchen Momenten Widerstand dagegen zu leisten, was sich da keimt. Aber wegen

der Angst davor, die Verantwortung für sein Handeln zu übernehmen, kann der Mensch im erforderlichen Moment die richtige Entscheidung nicht treffen, da er sich vorzieht, sich an die bestehenden Umstände anzupassen: „Man weiß immer, was man tun muß. Nur die kleinen Ängste halten uns manchmal davon ab, das Richtige zu tun. (...) Das einzige Problem ist das der richtigen Entscheidung.“ (S. 64)

Der Neffe wird durch die Erfahrung dieser Liebesgeschichte zwischen seinem Onkel und Margarete Ilse Köhler mit der Geschichtlichkeit einer einzigen Handlung und ihrer unvermeidbaren Folgen auf die kommenden Generationen konfrontiert, was ihn zum Nachdenken darüber zwingt; er begreift, was sein Onkel mit dem Irrtum und dem Verrennen meinte: „Wo immer sich im Leben der Weg gabelt, und er gabelt sich oft, stehst du vor einer Entscheidung, selbst wenn du weißt, dass kein Weg der richtige ist. Welcher Weg dann doch der richtigere ist, mußst herausfinden: indem du dich irrst oder verirrst. Dazu bedarf es nichts weiter als der Geduld, die so schwer erlernbar ist. Ein zielstrebigere Mensch sieht ja immer nur den kürzesten Weg zum Ziel. Aber er läuft blind durch die Welt. Er hat nämlich kein Auge für das, was sonst noch auf dem Weg oder gar neben ihm liegt. Merkt dir das eine, mein Junge: die Ränder sind immer wichtiger als das Zentrum! Jeder Umweg ist uns wertvoll, solange er nicht zum Ziel führt.“ (S. 81)

Wenn man aber diesen Irrtum oder dieses Verrennen in bezug auf die Folgen auf das Leben von Ilse Koch beurteilt, ist es ein ganz anderes Verrennen, das Onkel Nurmi begeht. Das Verrennen, das sein Onkel begangen hatte, erweist sich als unabdingbare Voraussetzung für die Erkenntnissuche. Durch den Irrtum geriet aber Ilse Köhler in die Abhängigkeit von den SS Gruppen und ihren Erzählungen. Daher konnte sie in ihrem Leben die Entscheidungen nicht treffen, sondern sollte erfüllen, was die SS Führer befohlen hatten. Dadurch wurde sie aber zu einer Verbrecherin, da sie sich mit den Nazis sympatisiert und einen SS Führer Karl Koch geheiratet hatte. Ihre Entscheidung, den Onkel Nurmi zu verlassen, und sich mit den Nazis zu sympatisieren, war auch ihr Irrtum, ihr Verrennen in ihrem Leben. Für Onkel Nurmi ist nicht nur Irrtum und Verrennen als Voraussetzung für die Erkenntnissuche charakteristisch, sondern auch Festhalten an den Überzeugungen und dem Glauben, den er durch den Kontakt mit den Schriftstellern erwirbt, in dem alltäglichen Handeln.

Gerhard Köpf stellt in diesem Werk in der Persönlichkeit des Onkels und der Margarete Ilse Köhler dar, dass der Sprachgebrauch eine wesentliche und gestaltende Rolle spielt. Während der Onkel sich an die Tradition der Schriftsteller anschließt, und ihre Geschichten an die jüngere Generationen weiterzuvermitteln zu seiner Lebensaufgabe macht und sie zu seinen Lebensprinzipien erklärt, verfällt Ilse Köhler in die Falle der Nazis. Indem sie ihren Geschichten zuhört und den anderen weitererzählt, wird sie eine Verbrecherin. In dem Verhalten von Ilse Köhler, das das Verrennen des deutschen Volkes in die Naziherrschaft symbolisiert, zeigt Köpf das falsche Sprachgebrauch der Naziherrschaft auf, die Millionen Menschen das Leben gekostet hat. Um die Wiederkehr eines solchen Regimes zu verhindern, ist der Mensch verpflichtet, ein neues Sprachbewusstsein zu schaffen, sich von den herrschenden Wahrnehmung- Denk- und Handlungsmustern zu befreien und die verdrängte, in den Nebenstraßen, abseitsliegende Sprache der Schriftsteller, der Literatur in das Zentrum zu bringen. Mit dem Verrennen, und die Hauptstraße zu verlassen, sich auf die Nebenstraßen zu begeben, bedeutet gleichzeitig auch dem alltäglichen Handeln, d.h. den erzählten Geschichten zuzuwenden, und sie als Gestalterin der bestehenden Umstände zu betrachten, und humanere Geschichten zu erzählen und sie zu den Prinzipien alltäglichen Lebens zu machen, da erzählte Geschichten den Menschen eine Wahrnehmung aufzwingen. Für humanere Umstände ist eine veränderte Wahrnehmung erforderlich.

Dieselbe Identifikation des Onkels mit den Erzählern erlebt das erzählende Ich mit seinem Onkel: „Ich will das werden, was mein Onkel ist!“ (S. 15) Für den Icherzähler ist der Onkel das Sinnbild menschlichen Wesens: „Für mich verkörperte er alles Wissen dieser Welt. Ich glaube, er war, was man mit dem altmodischen Wort weise bezeichnet.“ (S. 11) Das erzählende Ich fühlt auch sich berechtigt, sich als Erzähler, eine Brücke für die kommende Generation zu gelten, und eine Vermittlerrolle zwischen den Generationen zu spielen, was von dem Onkel mit Genugtuung bestätigt wird: „Nurmi dagegen war mindestens so stolz auf mich wie ich auf ihn. Er ließ mich glauben, ich sei so etwas wie eine Hoffnung für ihn.“ (S. 11) Wenn der Onkel an der Uni. seine Vorlesungen hält, ist der Icherzähler davon überzeugt, dass sein Onkel glaube, dass sogar Gott unter den Studenten sei: „Ich konnte mir gut vorstellen, dass während seiner Vorlesungen, wenn mein Onkel etwas erzählte, nicht nur seine Studenten, sondern selbst Gott aufmerksam anhörte.“ (S. 32)

Die Gespräche mit dem Onkel erlauben ihm in die Vergangenheit seines Onkels zu reisen, die nötig sind, sein Selbst in der Zukunft aufbauen zu

können. Sogar in den erzählten Geschichten, die sein Onkel ihm vermittelt, kann der Neffe fliegen: „Seine Geschichten waren der Teppich, auf dem ich fliegen konnte.“ (S. 65) Seinen Onkel als Geschichtenerzähler betrachtet er als unverzichtbar, damit diese Geschichten in das kollektive Gedächtnis vermittelt werden können: „Die Alten sind der Brunnen, aus dem die Jungen schöpfen.“ (S. 18) Gerade es sind die erzählten Geschichten, die Selbst- und Weltverwandlung ermöglichen: „(...) während mein Onkel erzählte, wurde er ich, und er wurde ich.“ (S. 126) Für Köpf ist Erzählen die letzte Möglichkeit, die Welt zu humanisieren: „Erzählen ist Widerstand: auch gegen Unvernunft und Ignoranz, gegen die Leitplanken im Kopf, gegen das schleichende Jahrhundertgift, das da heißt Dummheit.“²

Literaturverzeichnis

Gerhard Köpf: *Nurmi oder die Reise zu den Forellen. Eine Erzählung.* München, 1996

Gerhard Köpf: *Vom Schmutz und vom Nest. Aufsätze aus zehn Jahren.* Frankfurt/ M. 1991, S. 164 – 173

² Gerhard Köpf: *Komm, stirb mit mir ein Stück. Antwort auf eine literarische Umfrage.* In: Köpf, Gerhard: *Vom Schmutz und vom Nest. Aufsätze aus zehn Jahren.* Frankfurt/ M. 1991, S. 171

Probleme und Reflexionen von geschlechterspezifischen und geschlechtsneutralen Ausdrücken in der deutschen und türkischen Sprache. Eine kontrastive Analyse zur deutsch-türkischen Wortbildung

Yrd. Doç. Dr. Kuthan Kahramantürk
Dokuz Eylül Üniversitesi

0. Problemstellung

Das grammatische System der deutschen Sprache zeichnet sich sehr stark durch Genusmarkierung aus. Dies zeigt sich vor allem problematisch in der Formenvielfalt von geschlechterspezifischen und geschlechtsneutralen Ausdrücken, die ein sehr heikles Thema im Deutschen darstellen. Da die türkische Sprache Genus als grammatische Kategorie beim Nomen nicht kennt, könnte man auf den ersten Blick meinen, dass es sinnlos ist, dieses im Deutschen problematische Gebiet mit dem Türkischen zu kontrastieren. Abgesehen von wenigen Ausnahmen, die mit dem Movierungssuffix *-e* von männlichen Vornamen weibliche Formen bilden wie z.B. *Nuri/Nuriye*, *Emin/Emine* und mit *-ça* bei den einigen Substantiven eine weibliche Movierung signalisieren wie z.B. *kral* 'König' / *kraliçe* 'Königin'; *tanrı* 'Gott' / *tanrıça* 'Göttin', unterscheidet das Türkische bei den Substantivbildungen weder grammatisches Genus noch Sexus. Die Substantive und die neuen Substantivbildungen mit Derivationsuffixen sind daher im Türkischen geschlechtsneutral. Sexusdifferenziert sind nur die Substantive, bei denen die Unterscheidung männlich-weiblich lexeminhärent ist (z.B. *kadın/erkek* 'Mann/Frau'; *kız/oğlan* 'Mädchen/Junge'; *amca/teyze* 'Onkel/Tante'). Man könnte daher glauben, dass die Ausdrücke wie ‚nichtsexistische Sprachverwendung‘, ‚Sichtbarmachung von Frauen in der Sprache‘, ‚geschlechtergerechte Sprache‘ und ‚geschlechtsneutrale Sprache‘, die ja in der deutschen Sprache häufig vorkommen, bei der Untersuchung des Türkischen keine Verwendung finden.

Die derivativen Kompositabildungen des Türkischen, deren letzte Konstituente *-adamı* (Mann) ist und bei denen Frauen sich nicht angesprochen fühlen wie *iş adamı* (Geschäftsmann), *bilim adamı* (Wissenschaftler), *devlet adamı* (Staatsmann), stellen aber einen ernsthaften Problemfall in Bezug auf die nichtsexistische Sprachverwendung im Türkischen dar. Daher scheint

die Frage, ob Frauen und Männer in beiden Sprachen gleichermaßen sichtbar gemacht werden, durchaus berechtigt zu sein.

In den letzten Jahrzehnten stellt sich eine Entwicklungstendenz im Türkischen heraus, die Frau in der Sprache bzw. in den derivativen Kompositabildungen des Türkischen sichtbar zu machen. Neu entstandene Ausdrücke auf *-kadını* (Frau) wie *bilim kadını* (Wissenschaftlerin) statt *bilim adamı*, *iş kadını* (Geschäftsfrau) statt *iş adamı*, *düşünce kadını* (Denkerin) statt *düşünce adamı*, *devlet kadını* (Staatsfrau) statt *devlet adamı* zeigen, dass es im Türkischen eine Art geschlechterspezifische Sprachgestaltung bzw. Sichtbarmachung von Frauen in der Sprache im Gange ist. Auch den Beginn zur Gestaltung von geschlechtsneutralen Ausdrücken im Türkischen stellt die neue Wortbildungskonstruktion auf *-insanı* (Mensch) dar: *bilim insanı*, *düşünce insanı*.

Die folgende Arbeit konzentriert sich auf geschlechterspezifische und geschlechtsneutrale Ausdrücke in beiden Sprachen, untersucht vergleichend deren Wortbildungskonstruktionen bzw. Variationen und versucht ihre Ursachen und Konsequenzen herauszustellen.

1. Zur Bildung von geschlechterspezifischen und geschlechtsneutralen Ausdrücken im Deutschen

In der deutschen Sprache konzentriert sich die geschlechterspezifische Formulierung von Ausdrücken hauptsächlich auf die Personenbezeichnungen, deren grammatisches Genus maskulin ist (z.B. Arbeiter, Minister), und auf die Zusammensetzungen, deren letztes Glied *-mann* ist (z.B. Industriekaufmann, Feuerwehrmann). Viele substantivische Wortbildungen, die als männliche Personenbezeichnungen betrachtet werden, werden durch das Anhängen des Suffixes *-in* geschlechtsspezifisch gekennzeichnet. Mit Hilfe des Movierungssuffixes *-in* werden daher Substantivformen morphologisch als 'weiblich' markiert. In der deutschen Sprache werden Frauen durch explizite Nennung der femininen Form von Personenbezeichnungen (z. B. die Arbeiterin, Ministerin) und durch die Bildung des Femininums auf *-frau* (z.B. Industriekauffrau, Feuerwehrfrau) sichtbar gemacht. Sichtbarmachung von Frauen in der deutschen Sprache bedeutet, sie ausdrücklich zu benennen, zur Bezeichnung von Frauen keine männlichen Ausdrücke (Maskulina), sondern nur weibliche Wortformen (Feminina) zu verwenden. Im Deutschen kann dies vor allem durch die Feminisierung erreicht werden, d.h. den Gebrauch schon vorhandener

femininer Personenbezeichnungen oder deren Neubildung¹: *Leiterin, Sängerin, Präsidentin*.

Der Beschluss des deutschen Bundestages für eine verstärkte Berücksichtigung von Frauen im Amtsdeutsch und eine diesbezügliche Empfehlung seines Ausschusses für Frauen und Jugend, nach der Gesetze, Formulare und Vorschriften geschlechterneutral formuliert werden sollen, stellte dieses problematische Gebiet der deutschen Sprache nun wieder in den Vordergrund der Diskussionen. Im Deutschen herrscht allerdings häufig auch eine gewisse Unsicherheit darüber, in welcher Weise z.B. weibliche Personenbezeichnungen mit entsprechenden männlichen verknüpft werden können.

Die deutsche Sprache bietet eine Reihe von alternativen Ausdrücken, um die Formulierungen geschlechterspezifisch bzw. geschlechtergerecht zu gestalten. Diese reichen von Movierungen mit *-e* bis zu abstrakten Umformulierungen anstelle einer Personenbezeichnung. Zu den geschlechterspezifischen Formen des Deutschen gehört auch die Verwendung des Differentialgenus bei den Substantivierungen von Partizipien (Geschlechtsmarkierung nur im Artikel; z.B. die/der Studierende, die/der Reisende). Die geschlechterspezifischen Formulierungen des Deutschen zeigen sich vor allem problematisch bei den Anredeformen. Bei Splitting bzw. der Verwendung der weiblichen und männlichen Formen ("Studentinnen und Studenten", "Liebe Kolleginnen und Kollegen") wird die Geschlechtszugehörigkeit sehr stark hervorgehoben.

Wie problematisch die Bildung und die Verwendung von geschlechterspezifischen und geschlechtsneutralen Ausdrücken im Deutschen ist, zeigt vor allem die Schreibweise mit einem großen Binnen-I (wie z.B. KäuferIn, BürgerInnen), die in Deutschland zu Diskussionen und Kontroversen führt. Sie setzt sich doch zunehmend durch, während einerseits Formen mit dem Binnen-I als schwer lesbar abgelehnt werden. Sie kann zweifellos in vielen Zusammenhängen als eine ökonomische Lösung betrachtet werden. Ihre Akzeptanz ist vor allem eine Frage der Gewöhnung. Die Einfügung dieser Ausdrücke in die Vorlage des Gesetzestextes geschah auf Initiative der Grünen zur »geschlechtergerechten« Gestaltung des Textes.

In der deutschen Wortbildung wird die weibliche Form in den meisten Fällen von der männlichen Form abgeleitet. Es gibt aber auch den seltenen umgekehrten Fall, wo die männliche Form vom weiblichen Basiswort

¹ Pusch betrachtet das deutsche Movierungssuffix *-in* als "hochgradig diskriminierend". Da die weibliche Form von der männlichen Form abgeleitet wird, könnte als Ausdruck des Sekundären, des Zweitrangigen gedeutet werden. Näheres dazu siehe Pusch (1984: 64).

abgeleitet wird wie z.B. *Witwe* > *Witwer*. Neben dem Movierungssuffix *-in* gibt es im Deutschen noch das Suffix *-rich*, das von einigen weiblichen Tierbezeichnungen männliche Formen bildet. Die Bildungen werden im Türkischen durch die Hinzufügung von *erkek* 'Mann, männlich' wiedergegeben: *Ente/Enterich*, *Gans/Gänserich*, *Taube/Täuberich*.

Die deutsche Sprache zeigt abhängig von ihrem grammatischen System auch eine starke Vielfalt von geschlechtsneutralen Ausdrücken. Da Adjektive und Partizipien in der Mehrzahl nur eine einzige Form für alle drei Geschlechter haben, werden zur Bildung von geschlechtsneutralen Ausdrücken im Deutschen oft substantivierte Adjektive (z. B. die Kranken, die Jungen) und Partizipien im Plural (z.B. die Studierenden, die Angestellten, die Dozierenden) verwendet. Geschlechtsneutrale Ausdrücke wie *Jugendliche*, *Studierende* usw. sind daher substantivierte Adjektive oder Partizipien und nur im Plural geschlechtsneutral. Pluralische Nominalisierungen werden also im Deutschen als geschlechtsneutrale Ausdrücke gebraucht. Im Singular kommt jeweils das grammatische Geschlecht zum Ausdruck: *die Kranke*, *der Kranke*, *eine Dozierende*, *ein Dozierender*. Daneben werden im Deutschen die Suffixe *-schaft* und *-ung* verstärkt zur Bildung von geschlechtsabstrakten Ausdrücken verwendet. Die Ableitungen wie *Anhängerschaft*, *Ärzteschaft*, *Arbeiterschaft*, *Gefolgschaft*, *Kollegenschaft*, *Leserschaft*, *Lehrerschaft*, *Schülerschaft* sind geschlechtsabstrakte Nomina agentis und Kollektiva. Manche Bildungen mit *-ung* fungieren als 'verdeckte' Personenbezeichnungen, die als Kollektivum oder z.T. geschlechtsabstrakt als Einzelperson zu betrachten sind: *Führung*, *Leitung*, *Bedienung*, *Regierung*, *Vermittlung*, *Vertretung*, *Begleitung*. Um die deutschen Kompositabildungen auf *-frau* und *-mann* geschlechtsneutral auszudrücken, werden sie durch das Lexem *-leute* im Plural ersetzt. (z.B. *Fachleute*, *Geschäftsleute*). Zur Bildung von geschlechtsneutralen Personenbezeichnungen werden im Deutschen anstelle einer Personenbezeichnung aber auch abstrakte Begriffe wie *-kraft*, (z.B. die *Hilfskraft*, *Fachkraft*) und *-hilfe* (die *Haushaltshilfe*), *-körper* (der *Lehrkörper*) und *-personal* (das *Lehrpersonal*) verwendet. Sie sind geschlechtsabstrakte Ausdrücke, die geschlechtsunspezifisch sind und deren grammatisches Geschlecht willkürlich ist. Ihr grammatisches Geschlecht hat nichts mit dem natürlichen Geschlecht zu tun. Ohne geschlechtsspezifische Wortbedeutung werden sie also als Institutions- oder Kollektivbezeichnungen verwendet (z.B. *der Mensch*, *die Person*, *das Personal*).

2. Reflexionen des sexistischen Sprachgebrauchs im Türkischen (Sichtbarmachung von Frauen in den derivativen Substantivkomposita des Türkischen)

Obwohl Frauen in der Türkei seit Atatürks Zeit die gleichen Rechte wie die Männer haben, sind sie trotzdem in sprachlichem Bereich nicht ganz gleichgestellt. Sprachliche Diskriminierungen wie *devlet adamı*, *bilim adamı* weisen darauf hin, dass die Frauen oft ignoriert oder gar nicht bemerkt werden. Der sexistische Sprachgebrauch, wenn Frauen und ihre Leistungen sprachlich ignoriert und nicht explizit erwähnt werden, manifestiert sich im Türkischen vor allem bei den Bezeichnungen, bei deren traditioneller Form es sich um ein Kompositum mit dem Grundwort *-adamı* (mann) handelt. Die türkischen Kompositabildungen auf *-adamı* wie z.B. *düşünce adamı*, *devlet adamı*, *bilim adamı*, *fikir adamı* sind durchaus mit den deutschen Kompositabildungen mit der zweiten Konstituente 'mann' wie *Fachmann*, *Vertrauensmann*, *Ersatzmann* zu vergleichen.

Im herkömmlichen Sprachgebrauch meinen Personenbezeichnungen wie *bilim adamı*, *iş adamı* auch Frauen mit. So steht es zumindest im Wörterbuch des Türkischen Sprachvereins (Türk Dil Kurumu). Das Wort *bilim adamı* wird definiert als jemand, der sich mit der Wissenschaft beschäftigt. Die Verwendung der Komposita mit *-adamı* für die Gesamtheit der Angehörigen einer Berufsgruppe erweckt aber den Eindruck, dass dieser Beruf entweder nur von Männern ausgeübt werden könne oder tatsächlich nur von männlichen Personen ausgeübt werde. Die Verwendung von Kompositabildungen auf *-adamı* bzw. *-mann* ist durchaus als diskriminierend zu betrachten, denn Frauen treten hier nicht als eigenständige Personen in Erscheinung, sondern sie werden nur in Abhängigkeit von oder in Zuordnung zu Männern zur Sprache gebracht. Türkische Frauen haben zusätzlich jeden Grund sich ausgeschlossen zu fühlen, wenn nur von *bilim adamı*, *devlet adamı* und *iş adamı* die Rede ist. Wird auf Personen in ganz allgemeiner Form Bezug genommen, sollte aber gewährleistet sein, dass sich Frauen und Männer gleichermaßen angesprochen fühlen können. Frauen werden somit als aktiv Handelnde, als Eigenständige und Gleichberechtigte dargestellt, nicht stereotyp als von Männern abhängig, ihnen untergeordnet oder im Verhältnis zu Männern zweitrangig.

Die türkischen Frauen wollen nun sprachlich wahrgenommen, beachtet, identifiziert und explizit genannt werden. Das Prinzip der sprachlichen Sichtbarmachung besagt, dass dort, wo von Frauen die Rede ist, dies sprachlich auch zum Ausdruck kommen muss. Damit erübrigt sich letztlich die Frage, ob eine Spezifizierung der Berufsangehörigen nach ihrem Geschlecht im Türkischen überhaupt notwendig und sinnvoll ist. Im Kern geht es hier darum, dass das Geschlecht einer besprochenen oder angesprochenen Person durch die Bildung korrekt und fair wiedergegeben wird.

Zur korrekten Benennung von weiblichen Angehörigen der Berufsgruppe bietet sich die Möglichkeit, parallel zu dem Kompositum mit *adam* ein neues mit *-kadını* zu bilden. Im Türkischen kann dies vor allem durch die Feminisierung von Determinativ-Komposita auf *-adamı* erreicht werden, d.h. Bildung des Femininums auf *-kadını*: *bilim kadını* (Wissenschaftlerin), *düşünce kadını* (Denkerin), *devlet kadını* (Staatsfrau). Die sprachkulturelle Dominanz der Männer in der türkischen Sprache wird dadurch aufgehoben. Dies kann als ein Beispiel dafür gelten, dass die Forderung nach einer Gleichberechtigung auch in der Sprache mehr und mehr ins öffentliche und politische Bewusstsein gerückt ist. Im Zuge der Modernisierung und auf dem Wege zur Vollmitgliedschaft in die EU spielen daher im Türkischen geschlechterspezifische Aspekte in der Sprachverwendung eine besondere Rolle. Die geschlechterspezifische Sprachverwendung folgt daher im Türkischen nur einem wesentlichen Leitgedanken: Sichtbarmachung von Frauen in den Determinativ-Komposita mit *-adamı*.

3. Zur Bildung von geschlechtsneutralen Ausdrücken im Türkischen

Nun bemühen sich die türkischen Sprachbenutzer um eine Ausdrucksweise, die beide Geschlechter mit einschließt. Eine weitere Entwicklungstendenz stellt sich daher in den Kompositabildungen des Türkischen auf *-insanı* heraus. Im Gegensatz zum Deutschen besitzt das Türkische nur eine wirklich geschlechtsneutrale Personenbezeichnung bei der derivativen Wortbildung bzw. *-insanı*. Hierbei werden sexistisch geltende Lexeme *kadın* und *adam* durch ein anderes, als neutral angesehenes Lexem *insan* ersetzt. Im Türkischen gibt es in den wenigsten Fällen geschlechtsneutrale Ausdrücke, wie z.B. *bilim insanı*, *düşünce insanı*, *iş insanı*, *siyaset insanı*. Durch Zusammensetzung mit *-insanı* (Leute) entsteht eine geschlechtsneutrale Bezeichnung, die andere, geschlechterspezifische Bezeichnungen überflüssig macht.

Doch, wenn sich Frauen angesprochen fühlen sollen, ist eine Ausdrucksweise, die die weibliche Form mit einschließt, von elementarer Bedeutung. Die Bildungen auf *-insanı* gewährleisten, dass sich Frauen und Männer gleichermaßen angesprochen fühlen können. Das sind Bildungen von Determinativ-Komposita auf *-insanı* (Leute), die Frauen und Männer einschließen, sie werden allerdings vor allem beim freien Sprechen von den Wenigsten konsequent verwendet.

Zu den *bilim insanı* gehören nun mal Frauen und Männer. Es ist daher klar, dass mit *bilim insanı* immer eine Frau gemeint ist. Somit wäre niemand bevor- oder benachteiligt, weder Männlein noch Weiblein. Das Prinzip der sprachlichen Symmetrie besagt, dass dort, wo von Frauen und Männern die

Rede ist, beide gleich zu behandeln sind. Symmetrie kann auch erreicht werden, indem geschlechtsneutrale Ausdrücke verwendet werden. Insofern wäre es doch wirklich am einfachsten, die Nominalkomposita auf *-adamı* und *-kadını* zu 'neutralisieren' wie z.B. *bilim insanı*, *düşünce insanı*. Die sprachbewussten Türken achten darauf, möglichst eine geschlechtsneutrale Sprache zu verwenden, wenn es um die Kompositabildungen mit *-adamı* geht.

Im Gegensatz dazu existieren zu den anderen Kompositabildungen auf *-adamı* wie *din adamı*, *gemi adamı* keine weiblichen Formen, zumal die Frauen in diesen Berufsbereichen noch nicht vertreten sind. Umgekehrt gibt es zu der weiblichen Form wie *ev kadını* (Hausfrau) noch keine männlichen Bildungen.

Fazit

Während die deutsche Sprache sowohl für den biologischen Merkmalskomplex eines Lebewesens ein natürliches Geschlecht (Sexus) als auch für die grammatische Kategorie ein grammatisches Geschlecht (Genus) kennt, fehlt die Kategorie Genus im Türkischen ganz (vgl. Kiethe, 1999: 59). Einer der krassesten Unterschiede zwischen der deutschen und türkischen Wortbildung liegt daher im Bereich 'Movierung', worunter man die Ableitung von Personenbezeichnungen mit dem Merkmal 'weiblich' aus Ausdrücken für männliche Berufs-, Rollen- und andere Personenbezeichnungen versteht. Im Deutschen werden viele substantivische Personenbezeichnungen durch das Anhängen des Suffixes *-in* geschlechtsspezifisch gekennzeichnet. Im Türkischen hingegen wird das Bedeutungsmerkmal 'weiblich', falls man es unbedingt ausdrücken will oder die Übersetzung es verlangt, durch die Hinzufügung von Lexemen wie *bayan* 'Frau', *kadın* 'Frau, Weib' oder *kız* 'Mädchen' vor das Substantiv ausgedrückt: *die Ärztin*, tr. *bayan doktor*; *die Lehrerin*, tr. *bayan öğretmen*; *das Mädchen*, tr. *kız çocuk*.

Problematisch im Sinne von Sexismus sind jedoch die determinativen Kompositabildungen des Türkischen auf *-adamı*. Zu den zentralen Themen, die in den Erörterungen zum Sexismus im Türkischen immer wiederkehren, gehören der generische Gebrauch des Wortes *adam* (Mann) und seine Kompositabildungen auf *-adamı* und somit die Frage der Diskriminierung durch diese Formen von Nomina agentis. Probleme sexistischer Erscheinungen konzentrieren sich daher in beiden Sprachen vor allem auf das Wortfeld der Personenbezeichnungen, wo sich verschiedene Formen der Ungleichbehandlungen der Geschlechter nachweisen lassen.

In der Türkei hat sich in den letzten Jahren in Bezug auf die sprachliche Gleichbehandlung von Frauen ein markanter Wandel vollzogen: In immer

mehr Texten der unterschiedlichsten Textsorten und Diskussionen werden geschlechtergerechte Formulierungen wie *bilim kadını, iş kadını, devlet kadını, fikir kadını, düşünce kadını* verwendet. Die berufliche und gesellschaftliche Emanzipation der türkischen Frauen in den letzten Jahrzehnten hat auch dazu beigetragen, dass solche Kompositabildungen auf *-adamı* durch Kompositabildungen auf *-kadını* ersetzt worden und somit die geschlechtsneutralen Zusammensetzungen auf *-insanı* entstanden sind. Dieser Wandel weist auch darauf hin, dass geschlechterspezifische und geschlechtsneutrale Ausdrücke nicht nur im Deutschen sondern auch im Türkischen einen Problemfall darstellen. Die neuen, geschlechterspezifischen und geschlechtsneutralen Bezeichnungen haben sich teilweise im türkischen Sprachgebrauch etabliert. Es ist jedoch zu beobachten, dass Personenbezeichnungen auf *-kadını* und *-insanı* wie *bilim kadını, bilim insanı* in den türkischen Wörterbüchern noch nicht verzeichnet sind. Praktisch ist aber zu sagen, dass sich geschlechterspezifische und geschlechtsneutrale Formen von derivativen Kompositabildungen auf *-adamı* im türkischen Sprachraum immer mehr durchsetzen.

Als eine Gemeinsamkeit lässt sich jedoch feststellen, dass zur Bildung von geschlechtsneutralen Ausdrücken in beiden Sprachen bei den Zusammensetzungen überwiegend das Lexem *-leute* bzw. *-insanı* verwendet werden (dt. Fachleute, Feuerwehrleute; tr. bilim insanı, düşünce insanı).

Zur derivativen Bildung von geschlechtsneutralen Nomina agentis stehen dem Deutschen die Suffixe *-schaft* und *-ung* zur Verfügung. Die geschlechtsneutralen Bildungen auf *-schaft* wie z.B. *Lehrerschaft, Belegschaft, Kollegenschaft* können im Türkischen nur durch die Pluralform des betreffenden Wortes wiedergegeben werden und finden daher keine morphologisch-semanticen Entsprechungen im Türkischen.

Während im Deutschen das Suffix *-ung* zur Bildung von geschlechtsabstrakten Ausdrücken dient, verfügt das Türkische systembedingt über keine entsprechenden Suffixe, die mit dem Merkmal 'abstrakt, einzelperson' Substantive derivieren. Daher finden die deutschen Bildungen wie *Bedienung, Begleitung* keine direkten Entsprechungen im Türkischen.

Daneben ist das türkische Movierungssuffix *-e* mit dem deutschen Movierungssuffix *-e, -ä* vergleichbar, das auch von männlichen Vornamen weibliche Formen bildet wie z.B. *Christian/Christiane, Ulrich/Ulrike, Michael/Michaela, Peter/Petra*. Die Movierungserscheinungen auf *-çA* und *-e* sind im Türkischen auf bestimmte Fälle beschränkt und sollten deshalb als Einzelfälle betrachtet werden.

Die Formenvielfalt von geschlechterspezifischen, geschlechtsneutralen und -abstrakten Ausdrücken im Deutschen ist besonders auffällig. Es ist

daher zu bemerken, dass die korrekte Verwendung von Bildungen geschlechterspezifischer, geschlechtsneutraler und -abstrakter Ausdrücke wegen der vielfältigen Beschaffenheit im Deutschen nicht nur für deutschsprachige Muttersprachler sondern auch für türkische Deutschlerner eine große Schwierigkeit darstellt (vgl. dazu Wegera, 1995: 24f.). Als Sprecher mit der Muttersprache Türkisch ist man im Deutschen ungern zur Wahl zwischen einer männlichen und einer weiblichen Substantivform gezwungen.

Geschlechtszugehörigkeit wird im Deutschen mit morphologischem Wortbildungsverfahren ausgedrückt, während das Türkische, falls es erforderlich ist, mit der Attribuierung analytische Formen bevorzugt. Das Türkische schließt mit seiner Bildungsweise die sprachliche Diskriminierung von Frauen aus, denn die Form *bayan öğretmen* (wörtl. 'Frau Lehrer'), in der *bayan* 'Frau' und *öğretmen* 'Lehrer' koordinierend nebeneinander stehen, ist als ein attributives Kopulativkompositum zu betrachten, bei dem die Konstituenten gleichgeordnet sind.

Frauen wollen im modernen Sprachgebrauch gleichermaßen berücksichtigt werden. Daher sollen sie auch in den betreffenden Wortbildungsprodukten sichtbar gemacht werden. Geschlechtergerecht formulieren zielt darauf, dass Frauen und Männer sprachlich sichtbar gemacht werden, so dass sie sich gleichermaßen angesprochen fühlen. Das verlangt eine geschlechtergerechte Sprache. Die Tendenz, die Gleichstellung von Frauen und Männern im Bereich der Sprache zu verwirklichen, ist in beiden Sprachen festzustellen.

LITERATUR

ALBRECHT, Urs u. a.: Leitfaden zur sprachlichen Gleichbehandlung im Deutschen. Bern. 1996.

BRÄNDLE, Rea u.a.: Die Sprache ist kein Mann, Madame. Anregungen für einen nichtsexistischen Sprachgebrauch. Basel. 1986.

BUNDESVERWALTUNGSSAMT, Bundesstelle für Büroorganisation u. Bürotechnik (Hrsg.): Sprachliche Gleichbehandlung von Frauen und Männern: Hinweise, Anwendungsmöglichkeiten und Beispiele. Köln. 1996.

DUDEN: Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Bibliographisches Institut Mannheim etc., Dudenverlag. 1984.

GRABRUCKER, Marianne: Vater Staat hat keine Muttersprache. Frankfurt am Main. 1993.

GUENTHERODT, Ingrid / HELLINGER, Marlis / PUSCH, Luise F. / Trömel -Plötz, Senta: Richtlinien zur Vermeidung sexistischen Sprachgebrauchs. In: Linguistische Berichte 69. 1980.

HÄBERLIN, Susanna / SCHMID, Rachel / WYSS, Eva Lia: Übung macht die Meisterin. Ratschläge für einen nichtsexistischen Sprachgebrauch. München. 1992.

HELLINGER, Marlis (Hrsg.): Sprachwandel und feministische Sprachpolitik: Internationale Perspektiven. Opladen. 1985.

HELLINGER, Marlis, KREMER, Marion und SCHRÄPEL, Beate: Empfehlungen zur Vermeidung von sexistischem Sprachgebrauch in öffentlicher Sprache. 2. überarbeitete Fassung, Hannover. 1989.

HELLINGER, Marlis / BIERBACH, Christine: Eine Sprache für beide Geschlechter: Richtlinien für einen nicht-sexistischen Sprachgebrauch. Bonn. 1993.

KALVERKÄMPER, Hartwig: „Die Frauen und die Sprache“. In: Linguistische Berichte 62: 55 - 71. 1979.

KARGL, Maria / WETSCHANOW, Karin / WODAK, Ruth: Kreatives Formulieren: Anleitung zu geschlechtergerechtem Sprachgebrauch. Wien: Inst. für Sprachwiss. der Univ. Wien. 1997.

KIETHE, Ulrich: „Nichtdiskriminierende Sprache“. In: Lebende Sprachen. Nr. 2. 58-69. 1999.

LUTJEHARMS, Madeline: „'Liebe Leser' oder Liebe Leserinnen und Leser': Zum Verhältnis von Genus und Sexus im Deutschen“. In: Germanistische Mitteilungen 26: 33-41. 1987.

MÜLLER, Sigrid / FUCHS, Claudia: Handbuch zur nichtsexistischen Sprachverwendung in öffentlichen Texten. (Im Auftrag des Magistrats der Stadt Frankfurt / Main - Dezernat Frauen und Gesundheit / Frauenreferat) , Frankfurt / Main. 1993.

PUSCH, Luise F.: Das Deutsche als Männersprache. Frankfurt: Suhrkamp. 1984.

PUSCH, Luise F.: Alle Menschen werden Schwestern. Frankfurt am Main. 1990.

SAMEL, Ingrid: Einführung in die feministische Sprachwissenschaft. Berlin. 1995.

TRÖMEL-PLÖTZ, Senta: „Linguistik und Frauensprache“. In: Linguistische Berichte 57. 49 - 68. 1978.

TRÖMEL-PLÖTZ, Senta: Frauensprache - Sprache der Veränderung. Frankfurt/ Main. 1982.

WEGERA, Klaus-Peter: „Das Genus im Deutschen als Problem für türkische Deutschlerner“. In: Info DaF 22: 24-33. 1995.

WODAK, Ruth, et al.: Sprachliche Gleichbehandlung von Frau und Mann. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Wien. 1987.

Mehr als ein Kriminalroman: Jakob Arjounis *Mehr Bier*

Doç. Dr. Mahmut Karakuş
Istanbul Üniversitesi

Es gibt Themen, deren sich die Literatur seit je immer wieder bedient. Das Verhältnis zwischen dem Eigenen und dem Fremden, das Problem der Identität, der Ein- und Ausgrenzung und Diskriminierung des Andersartigen gehören zu den genannten Themenbereichen, die sowohl innerhalb als auch ausserhalb der deutschsprachigen Literatur mit wechselnder Aktualität die Autoren beschäftigt haben. Im deutschsprachigen Raum bringen vor allem die Autoren, die in unterschiedlichem Masse auf einen Migrantenhintergrund zurückblicken können, ihr eigenes Problem zum Ausdruck. Darüber hinaus treten immer mehr Autoren der sogenannten deutschsprachigen Literatur im engeren Sinne mit Themen in den Vordergrund, die sich mit dem Verhältnis zwischen dem Eigenen und Fremden auseinandersetzen.

Wenn man jedoch von der Literatur redet, meint man implizit oft die sogenannte 'seriöse' oder auch 'gehobene' Literatur. Daneben gibt es allerdings auch literarische Genres, die sich meist bekannter Handlungsschemata bedienen oder sie variieren, unter anderem aber darüber hinausgehen und die Grenzen ihrer Genretradition zu durchbrechen versuchen. Die Kriminalliteratur stellt eines dieser Genres dar, die sich zwar der Ermittlung bzw. der Aufdeckung eines Verbrechens widmet, darüber hinaus jedoch auch andere menschliche Konstellationen zur Darstellung bringen kann. Die Kriminalliteratur ist zwar in Deutschland ein von den Autoren selten aufgegriffener Bereich. In den letzten Jahren ist allerdings ein Autor Namens Jakob Arjouni hervorgetreten, der sich anscheinend intensiv der genannten Form widmet und eine Reihe Romane auf diesem Bereich vorgelegt hat. Er hat seine Kriminalromane Kayankaya-Romane genannt, weil ihre Hauptfigur ein angeblich türkischstämmiger Privatdetektiv Kemal Kayankaya ist. Der erste Roman in dieser Reihe ist *Happy birthday, Türke*¹, (Erste Auflage: Buntbuch Verlag, 1985), der infolge der Verfilmung von Doris Dörrie (1991) seinem Autor zum Erfolg verholfen hat. Ihm folgten weitere Kayankaya-Romane wie *Mehr Bier*², *Ein Mann, ein Mord*³ und *Kismet*⁴.

¹ Jakob Arjouni. *Happy birthday Türke. Ein Kayankaya-Roman*. Zürich: Diogenes. 1987.

² Jakob Arjouni. *Mehr Bier. Ein Kayankaya-Roman*. Zürich: Diogenes. 1987.

Das Genre Kriminalliteratur erfreut sich unter den breiten Massen einer hohen Beliebtheit. Desto niedriger ist allerdings sein Ansehen unter den Fachvertretern, was konsequenterweise dazu geführt hat, dass die Wissenschaft zum grössten Teil mit Stillschweigen dem genannten Genre gegenüber stand. Es besteht also ein Missverhältnis zwischen der Rezeption der genannten Form durch das Publikum und seinem Ansehen unter den Fachleuten. Literaturkritisch betrachtet, kann über den Stellenwert der Kriminalliteratur diskutiert werden. Man sollte jedoch auch Alewyns Äusserung vor Augen halten, wenn er fragt, "[...] ob eine Krankheit etwa für die Mediziner dadurch weniger interessant wird, wenn sie epidemisch auftritt. Und ist ihre Erforschung darum etwa weniger dringlich, weil diese Epidemie eine durchaus moderne Erscheinung ist."⁵ Nicht nur die genannte Feststellung, sondern auch der veränderte Literaturbegriff, der seit den Anfängen der 60er Jahre zu einer Erweiterung des Gegenstandsbereiches geführt hat, die neben den Seiten der Produktion, Distribution, auch die Seite der Rezeption zu ihrem Recht verholten hat, veranlasste auch in der Wissenschaft mit zunehmendem Maße zur Auseinandersetzung mit der genannten Form⁶. Die wissenschaftliche Beschäftigung führte auch zu einer differenzierten Wahrnehmung des genannten Genres.

Nusser unterscheidet zunächst die Kriminalliteratur von der Verbrechensliteratur, in der vor allem das Motiv, die Folge und den Sinn des Verbrechens zur Darstellung kommen, die er daher nicht zur Kriminalliteratur im engeren Sinne zählt.⁷ Sieht man sich das Phänomen genauer an, so stellt sich heraus, dass die Kriminalliteratur sich zwar allgemein mit den "Bestrebungen [beschäftigt], die zur Aufdeckung des Verbrechens und zur Überführung und Bestrafung des Täters notwendig sind."⁸ Jedoch wird je nach der Art der Ermittlung und der Person des Ermittlers zwei Untergattungen unterschieden. Auf der einen Seite stehen der "Detektivroman bzw. die Detektivverzählung, [...] die inhaltlich dadurch gekennzeichnet [sind], daß sie die näheren Umstände eines geschehenen Verbrechens (fast ausschließlich des Mordes) im Dunkeln lassen und die vorrangig intellektuellen Bemühungen eines Detektivs darstellen, dieses Dunkel zu erhellen. [...] Die Handlung besteht hauptsächlich aus Untersuchungen und

³ Jakob Arjouni. *Ein Mann, ein Mord. Ein Kayankaya-Roman*. Zürich: Diogenes. 1993.

⁴ Jakob Arjouni. *Kismet. Ein Kayankaya-Roman*. Zürich: Diogenes. 2001.

⁵ Richard Alewyn. Anatomie des Detektivromans. In: Jochen Vogt (Hrsg.), *Der Kriminalroman*. Bd. II. München: Wilhelm Fink Verlag. 1971. S. 372-404. Hier S. 372.

⁶ Vgl. Peter Nusser. *Der Kriminalroman*. Stuttgart: Metzler. 1980. S. 10.

⁷ Vgl. Ebd. S. 10.

⁸ Ebd. S. 1.

Verhören."⁹ Teraoka konstatiert: "One is the British variety [...] the detective operates with scientific knowledge and superior powers of deductive reasoning to solve the mystery and to restore society to its conventional, harmonious order."¹⁰ Dagegen wird in der zweiten Form, im Thriller vor allem "die Verfolgungsjagd eines schon bald identifizierten oder von vornherein bekannten Verbrechers [dargestellt] [...] Der Thriller besteht meist aus einer Kette aktionsgeladener Szenen (oft Szenen des Kampfes mit allen seinen Begleiterscheinungen wie Flucht, Verfolgung, Gefangennahme, Befreiung usw.)."¹¹ Da bei dieser Form des Genres auch die nahe oder weite Umgebung, d.h. die Gesellschaft einbezogen ist, kann unter Umständen auch davon ausgegangen werden, dass manche Werke unter anderem ein gewisses Maß Gesellschaftskritik ausüben können: Alewyn dagegen unterscheidet zwischen dem Detektivroman und dem Kriminalroman: "Der Unterschied der beiden Erzählungen liegt also nicht im Gegenstand - beide behandeln einen Mord - sondern in der Form: Der Kriminalroman erzählt die Geschichte eines Verbrechens, der Detektivroman die Geschichte der Aufklärung eines Verbrechens. Man kann jeden Kriminalroman auf den Kopf stellen und ihn als Detektivroman erzählen, und man kann umgekehrt jeden Detektivroman auf die Füße stellen und damit den ihm zugrunde liegenden Kriminalroman herstellen."¹² Er fasst jedoch den Thriller als eine Sondererscheinung, als eine Bastardform des Detektivromans auf.¹³ Dagegen hat der Thriller für Teraoka innerhalb der Kriminalliteratur eine relevante Stellung: "[...] the hardboiled detective used hard language, violence, and street smarts to expose the criminal networks that linked politicians, mafia, and big business."¹⁴ Als Beispiel für das genannte Genre gibt Naumann Raymond Chandler an, der in seinem Roman *Das hohe Fenster* nicht nur die Umstände eines Mordes aufdeckte, sondern sein Augenmerk auch auf die Totalität der Gesellschaft richtete: "Der Privatdetektiv Philip Marlowe ist bei der Untersuchung eines Falles mit der Polizei in Konflikt gekommen und hat ihr anhand eines anderen Falles, des Falles Cassidy, ihre Korruption vorgeworfen, die sie die reichen Leute schonen läßt, [...]"¹⁵ Wie

⁹ Ebd. S. 3.

¹⁰ Arlene A. Teraoka. Detecting Ethnicity: Jakob Arjouni and the Case of the Missing German Detective Novel. In: *The German Quarterly*. 72.3 (Summer 1999). S. 265-289. Hier: S. 266.

¹¹ P. Nusser. *Der Kriminalroman*. A.a.O. S.3.

¹² R. Alewyn. Anatomie des Detektivromans. A.a.O. S. 375.

¹³ Vgl. Ebd. S. 398.

¹⁴ A. A. Teraoka. Detecting Ethnicity. A.a.O. S. 266.

¹⁵ Dietrich Naumann. Zur Typologie des Kriminalromans. In: Viktor Zmegac (Hrsg.), *Der wohltemperierte Mord. Zur Theorie und Geschichte des Detektivromans*. Frankfurt a. M.: Athenäum Verlag. 1971. S. 241-260. Hier: S. 245.

wir unten sehen werden, lassen sich nicht alle geschichtlichen Erscheinungsformen der erwähnten Klassifizierung unterordnen. Ein Ermittler kann in einem Thriller z.B., selbst wenn es sich hier um aktionsgeladene Szenen handelt, ohne intellektuelle Tätigkeit nicht auskommen. "Der Unterschied besteht grob gesagt in einer Verschiedenheit der Methoden, hier logisches Denken, dort rauhe Gewalt. Zugleich jedoch sieht man, daß auch der Logiker nicht ohne Gewalt auskommt und daß auch der Hartgesottene seinerseits auf logische Lösung seines Fakten-Puzzles angewiesen ist."¹⁶

Dass die Realität der Abstraktion vorausgeht, verdeutlichen auch die Kriminalromane von Jakob Arjouni. Sie nehmen innerhalb der Kriminalliteratur in mancher Hinsicht eine Sonderstellung ein. Allerdings stellt sich auch die Frage, ob sie, obwohl in ihnen allen ein Detektiv vorhanden ist, überhaupt als Detektivromane gelten können. Um den Rahmen abzustecken, soll hier kurz der Inhalt des Romans *Mehr Bier* rekapituliert werden, von dem im folgenden die Rede sein soll. Der Chemieunternehmer Friedrich Böllig, der vor etwa zwanzig Jahren das Chemieunternehmen Böllig von seinem Vater Otto Böllig übernommen hatte, wurde vor sechs Monaten nachts auf dem Firmengelände erschossen. In der gleichen Nacht wurde das Abflussrohr der Firma Böllig in Doddelbach in der Nähe von Frankfurt, das das verseuchte Wasser in den nahe gelegenen See leitete, gesprengt. Im See badeten Kinder, die durch die Chemieabfälle Hautkrankheiten bekamen. Sechs Monate nach dem Tod von Böllig und der Sprengung des Rohres beginnt nun der Prozess. Wegen der Sprengung sind vier grüne Aktivisten gleich nach der Tat verhaftet worden. Sie übernehmen zwar die Verantwortung für die Sprengung des Abflussrohres, bestreiten jedoch den Mord an dem Firmeninhaber Böllig. Damit der Fall geklärt werden kann, engagiert der Anwalt der grünen Aktivisten, Dr. Anastas, den Privatdetektiv Kemal Kayankaya, der nun die Aufgabe hat herauszufinden, wer eigentlich den Chemieunternehmer Böllig ermordet hat. Allerdings wird er kurz darauf von seinem Auftraggeber, dem Rechtsanwalt Dr. Anastas wieder entlassen, weil Unbekannte das Büro vom Rechtsanwalt überfallen, demoliert und ihm deutlich gemacht haben, dass er den Privatdetektiven entlassen soll, weil er sie störe.

Obwohl der Anwalt den Detektiv entlassen hat, macht Kayankaya die Angelegenheit zu einer Ehrensache und forscht weiter auf seine eigene Initiative nach dem Täter bzw. den Tätern, die den Mord von Böllig zu verantworten haben. Was *Mehr Bier* vom gewöhnlichen Detektivroman

¹⁶ Helmut Heißenbüttel. Spielregeln des Kriminalromans. In: Viktor Zmegac (Hrsg.). *Der wohltemperierte Mord. Zur Theorie und Geschichte des Detektivromans*. Frankfurt a. M.: Athenäum Verlag, 1971. S. 203-219. Hier S. 207.

unterscheidet, ist vor allem die Tatsache, dass Kayankaya zwar wie in einem Detektivroman durch seine intellektuellen Bemühungen den Mord an Böllig aufzuklären versucht, damit die Unschuld der vier grünen Aktivisten am Mord Bölligs bewiesen werden soll, dass er dabei wie in einem Thriller durch eine Reihe von Auseinandersetzungen, in denen er gelegentlich auch seinen Kopf riskiert, versucht, die Verbrecher ausfindig zu machen und dabei immer wieder davonkommt. So betrachtet ist also *Mehr Bier* ein aktionsgeladener Roman, der sich insofern von dem Detektivroman abhebt und in den Bereich des Thrillers zu zählen ist, den Teraoka "the hardboiled tradition" der Kriminalliteratur nennt. Er verfolgt jedoch, im Gegensatz zu einem Thriller keinen schon bekannten Täter, sondern durch seine intellektuelle Arbeit, durch die Ermittlungen bei verschiedenen Menschen, darunter auch bei den Verdächtigten, versucht Kayankaya herauszubekommen, wer der eigentliche Mörder ist. Insofern weist der Roman auch Merkmale eines Detektivromans auf, der sowohl die intellektuelle Tätigkeit als auch die abenteuerliche Verfolgungsjagd impliziert. Er ist allerdings ein Privatdetektiv, der die Informationen von den Verdächtigten selber holen muss, wenn er Erfolg haben will. Daher begibt er sich auf verschiedene Abenteuer. Er geht allerdings auch über den Detektivroman bzw. den Thriller hinaus. In der Forschung wird hervorgehoben, dass gerade die privaten Ermittler die Interesse der Leser an sich ziehen: "Der unfehlbare Detektiv [...] ist vorwiegend ein Außenseiter, selten ein amtlicher Vertreter des Gesetzes. Richard Alewyn hat zu Recht betont, daß die bekanntesten Helden der Detektion Privatdetektive und Amateure seien, dazu noch Exzentriker, Sonderlinge, Bohemiens."¹⁷

Es ist nicht nur die Form, die dem Roman von Arjouni eine Sonderstellung innerhalb der Kriminalliteratur verleiht. Auch thematisch geht der Roman über die Ermittlung nach einem Mord hinaus. Es wird nämlich im Roman nicht nur nach dem Täter ermittelt, sondern auch nach den Gründen, die zum Mord an Böllig geführt haben. Wie am Schluss des Romans herauskommt, ist der Mord nicht nur durch private Interessen motiviert, sondern breite Schichten der Gesellschaft von der Politik über Wirtschaft bis hin zur Bürokratie haben dazu ihren eigenen Anteil geleistet. Insofern geht es im Roman unter anderem auch um die Aufdeckung gesellschaftlicher Misstände und Korruption. Gerade während dieser Recherchen wird ihm der Zusammenhang zwischen dem Mord und den Interessen verschiedener Akteure der Gesellschaft bewusst, der einem Detektiv, der den Fall durch

¹⁷ Viktor Zmegac. Aspekte des Detektivromans. Statt einer Einleitung. In: ders. (Hrsg.). *Der wohltemperierte Mord. Zur Theorie und Geschichte des Detektivromans*. Frankfurt a. M.: Athenäum Verlag, 1971. S. 9-34. Hier S.12.

seine intellektuelle Tätigkeit zu klären versucht und sich nicht unter die Leute begibt, verborgen bleiben würde. Das Motiv der vier grünen Aktivisten, die das Abflussrohr der Chemiefabrik gesprengt haben, ist der Sachverhalt, dass die Firma das verseuchte Wasser in den nahe gelegenen See leitet. Die Sprengung ist also ökologisch motiviert. Im Mittelpunkt des Romans steht unter anderem auch die Umweltproblematik. Seine Nachforschungen ergeben, dass am Mord von Böllig nicht unbedingt die vier grünen Aktivisten, sondern viele weitere Parteien wenn nicht unmittelbar beteiligt waren, so doch ein Interesse hatten, wie z.B. die junge Frau von Böllig, sein ehemaliger Freund und Angestellter, den er entlassen hatte, der Frankfurter Oberbürgermeister, dessen Frau erhebliche Aktien eines weiteren Chemieunternehmens mit dem Namen Rheinmainfarben besitzt, das eine Niederlassung in Vogelsberg plant, wogegen am Anfang die Bevölkerung negative Haltung zeigte, nach dem Mord jedoch die Stimmung sich wendete, nicht zuletzt der Polizeichef Kessler, der mit dem Oberbürgermeister im gleichen Schuh steckt. Arjouni spult also in seinem Roman nicht nur die Geschichte eines Mordes ab, darüber hinaus eine ganze Korruptionsgeschichte, an der verschiedene Vertreter der gesellschaftlichen Institutionen beteiligt sind. Insofern bewegt geht es Arjouni nicht nur um die Aufklärung eines Mordes.

Die Misstände und Korruption in der Gesellschaft, die in Arjounis Roman einen gewichtigen Platz einnehmen, könnten für sich behandelt werden. An dem Roman interessiert uns allerdings nicht so sehr der Mord oder die Korruption, sondern, wie eingangs hervorgehoben, das Verhältnis zwischen dem Eigenen und dem Fremden, das Problem der Diskriminierung der sogenannten Andersartigen. Denn der Protagonist des Romans ist ja der türkischstämmige Privatdetektiv Kemal Kayankaya, der, alle Klischees über den Bord werfend, gewagt hat, sich in einem Beruf zu etablieren, der anscheinend von manchen Leuten nicht zum Kompetenzbereich eines Frankfurters mit türkischem Hintergrund gerechnet wird. In einem Gerichtssaal wartet Kayankaya auf seinen neuen Kunden, auf den Anwalt Dr. Anastas, trifft dort eine Journalistin, die nicht glauben will, dass er Privatdetektiv ist: "Ich bin Privatdetektiv. Fragen Sie nicht warum, ich bin's eben. Ich warte auf jemand." / Vor der Tür entstand Unruhe. Kameras wurden eingestellt und Notizblöcke hervorgeholt. / 'Privatdetektiv und Türke. Das soll ich glaube?' / 'Lassen Sie es bleiben.'¹⁸

Die Bemerkungen Kayankayas "Ich bin Privatdetektiv. Fragen Sie nicht warum, ich bin's eben" und "Lassen Sie es bleiben" signalisieren, dass er immer

¹⁸ J. Arjouni, *Mehr Bier*, A.a.O. S. 13.

wieder mit der gleichen oder ähnlichen Frage konfrontiert wird, dass er es satt ist, Leute in dieser Hinsicht aufzuklären. Wie tief die Vorurteile über die Fremden, vor allem über die Türken verwurzelt sind, was für Bilder man sich von ihnen gemacht hat, verdeutlicht eigentlich die Person, die ungläubig diese Frage stellt. Sie ist vor allem Journalistin, hat also eine gewisse Bildung genossen. Darüber hinaus sympathisiert sie mit den grünen Aktivisten, die den Anschlag verübt haben. Politisch steht sie also auch nicht gerade abgelegen. Sogar einer Person mit einem solchen Profil kann Kayankaya nicht glauben machen, dass er ein Privatdetektiv bzw. ein Türke ist. Zugleich macht diese Szene deutlich, wie selten es vorkommt, dass die Türken außer den Rollen in den einfachen Dienstleistungen Berufe ergreifen, die man mit Anführungszeichen "bürgerliche" nennen kann, was eigentlich auch zur Verfestigung und Stabilisierung der vorhandenen Bilder beiträgt. Schließlich muss Kayakaya seine Lebensgeschichte rekapitulieren: "Sie leben schon lange in Deutschland?" / 'Mein Vater war einer der ersten türkischen Müllmänner der Republik. Er hatte mich mitgenommen. Ich war ein Jahr alt. Bald darauf wurde er von einem Auto überfahren. Eine deutsche Familie hat mich adoptiert.' / 'Und ihre Mutter?' / 'Ist bei der Geburt gestorben.'¹⁹

Mit der Kayankaya-Figur hat Arjouni in mancher Hinsicht das gängige Bild von den Türken in Frage gestellt. Denn man brachte bis dahin gewöhnlich die Türken nicht gerade mit dem Hüter des Gesetzes, also mit einem Detektiv, sondern gerade umgekehrt mit der Kriminalität in Verbindung. Man hat ja in diesem Zusammenhang den Begriff der "Ausländerkriminalität" geschaffen, der sich vor allem auf die türkischen Jugendlichen bezieht: "The quasi-natural connection between foreignness and criminality has led to the establishment of the term 'Ausländerkriminalität' in German political and criminological discourse [...]"²⁰ Natürlich hat dieser Diskurs bezüglich der 'Ausländerkriminalität', der vor allem vom Establishment geprägt worden ist, Spuren in der Wahrnehmung der sogenannten Ausländer in deutschen Gesellschaft hinterlassen, was der Leser in der Reaktion der Journalistin dingfest machen kann. Die Kayankaya-Romane Arjounis stellen diesen gängigen Diskurs über die Türken in ein kritisches Licht, indem der Türke nicht mehr nur in der Opferrolle auftritt, sondern Platz findet in der etablierten Gesellschaft. Arjounis Romane durchbrechen also die traditionelle Erwartungshaltung der Mehrheit der deutschen Leser. Allerdings wird sogar der sogenannte Vorzeige-Türke mit klischeehaften

¹⁹ Ebd.

²⁰ A.A. Teraoka, *Detecting Ethnicity*, A.a.O. S. 271.

Vorstellungen konfrontiert, denen er entgegenzuwirken versucht. Er kann jedoch nur bedingt seine Kontrahenten überzeugen, weil die Ausländer, vor allem die Türken als die letzten Leute angesehen werden, die im Namen des Gesetzes agieren könnten.²¹

Im Roman werden nicht nur die klischeehaften Vorstellungen über die Türken in Frage gestellt, sondern auch der Begriff des Ausländers, den man im Zusammenhang mit den Migranten benutzt, ad absurdum geführt. Denn die Hauptfigur des Romans ist so gezeichnet, dass sie mehr in den Bereich des deutschen als in den des türkischen Kulturraums gehört. Wie aus der kurzen Rekapitulation der Lebensgeschichte von Kayankaya ersichtlich wird, ist er schon sehr früh mit seinem Vater nach Deutschland gekommen, kurz darauf auch seinen Vater verloren und ist von einer deutschen Lehrerfamilie adoptiert worden. Er ist also in einer deutschen Familie aufgewachsen, in der deutschen Gesellschaft sozialisiert. Er spricht neben Hochdeutsch auch den hessischen Dialekt, hat sich örtliche Gepflogenheiten angeeignet. Der angebliche Türke Kayankaya kann dagegen kein einziges Wort Türkisch. Türkei kennt er wie die meisten Deutschen nur vom Hören sagen. Wenn man das alles vor Augen hält, fragt man sich dann folglich, wie die Leute auf die Idee kommen, dass er ein Ausländer ist. Diese Frage stellt sich auch der Autor Arjouni: "Sehen Sie, solange der Grünen-Abgeordnete Cem Özdemir, der in Schwaben geboren wurde, von vielen immer noch als Ausländer gesehen wird, ist das Verhältnis nicht normal. Ich habe vor ein paar Jahren in einer Zeitung folgenden Satz gelesen: 'Im letzten Jahr sind in unserem Ort 230 Ausländer geboren worden.' Das ist doch wirklich bizarr."²² Genauso bizarr ist auch, dass man annimmt, dass Kayankaya, der nicht nur in Deutschland, sondern bei einer deutschen Familie aufgewachsen ist, immer noch als Ausländer bezeichnet werden kann.

Arjouni nimmt in seinen Kayankaya-Romanen, genauso wie im *Mehr Bier*, einen weiteren Handgriff vor, der in den Romanen selten anzutreffen ist, die die türkischen Figuren zu ihrem Gegenstand machen. Es ist die Konstruktion der Erzählperspektive: "Die Perspektive, von der aus bundesrepublikanische Wirklichkeit gesehen oder literarisch konstruiert wird, ist deshalb eine, die gleichzeitig von außen und von innen den Blick bestimmt. Darin, also in der Etablierung einer Erzählperspektive, die sich nicht auf einen ethnischen Standort festlegen lässt, liegt die erzählerische

²¹ Vgl. Ebd. S. 273.

²² Joachim Krönshelm. "Und Gott hetzt hinterher". Der Schriftsteller Jakob Arjouni über seinen neuen Krimi "Kismet" und das Handwerk des Schreibens. Ein Interview. In: *Der Spiegel*. 26.03.2001. (Nr. 13), S. 188-190. hier: S. 190

Leistung des Erfinders der Kayankaya-Figur.²³ Seine Hauptfigur ist zwar ein Türke, er wird jedoch nicht als eine dritte Person von einem Er-Erzähler dem Leser präsentiert, sondern er kommt als Ich-Erzähler selber zu Worte, was einerseits die Identifikation der Leser mit der Figur erleichtert, darüber hinaus auch Konsequenzen für den Autor bei manchen ungeübten Lesern und den Medien gehabt hat. Denn man identifizierte nicht selten die Hauptfigur seiner Romane mit dem Autor, oder man ging aufgrund seines fremdartig klingenden Namens davon aus, dass der Autor ein Türke wäre: "Die Zeitungen machten dann auch aus dem hessischen Bürgersohn Jakob Michelsen, der unter dem Namen seiner damaligen marokkanischen Ehefrau Arjouni veröffentlichte, einen Türken."²⁴ Auch der Autor musste also gegen Bilder kämpfen, die nicht nur in Bezug auf seine Figur, sondern ohne sein Zutun in Bezug auf seine Person in der Gesellschaft entstanden sind. Dieser Kurzschluss von der Figur auf die Identität des Autors hat also auch das Bild des Autors geprägt, was verdeutlicht, welche Folgen es haben kann, wenn man bei der Lektüre nicht die gebührende Aufmerksamkeit schenkt. "Viele Ihrer Leser hielten Sie lange selbst für einen Türken." / "Ein Irrtum. Meine Eltern sind Deutsche. Sie arbeiten beide im Theatermilieu. Ich wollte nicht als Sohn von irgend jemandem wahrgenommen werden und habe mir den Namen meiner damaligen Frau zugelegt. Der ist marokkanisch."²⁵

Resümierend kann festgehalten werden, dass nicht nur der Held der Romane von Arjouni, sondern auch der Autor selbst können sich nicht von den Bildern befreien, die nicht nur das Publikum, sondern auch verschiedene Medien aufgrund ihrer fremdartigen Namen und ihres andersartigen Aussehens sich von ihnen gemacht haben. Diese Bilder erscheinen dadurch entstellt, dass sie von innen heraus, nämlich von Kayankaya selber zurecht gerückt werden: "Mit Kayankaya wirft Jakob Arjouni nicht einen fremden Blick auf Deutsches, sondern lässt den vertrauten deutschen Blick dadurch bizarr erscheinen, daß er immer an der Oberfläche hängenbleibt und überrascht ist, wenn ihm der Fremde auf den ureigensten Feldern überlegen ist."²⁶ Darüber hinaus stellt sich nun am Ende

²³ Thomas Kniesche. Vom Modell Deutschland zum Bordell Deutschland. Jakob Arjounis Detektivromane als literarische Konstruktionen bundesrepublikanischer Wirklichkeit. In: Sandro M. Moraldo (Hrsg.), *Mord als kreativer Prozess. Zum Kriminalroman der Gegenwart in Deutschland, Österreich und in der Schweiz*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter 2005, S. 21-39. Hier: S. 31.

²⁴ Alex Rühle. Ein Mann, ein Ort. Eigentlich wollte der Berti Vogts werden: dann hat er doch lieber den Detektiv Kemal Kayankaya und Frankfurt erfunden. *Süddeutsche Zeitung*. 08.05.2001.

²⁵ Ebd.

²⁶ Joscha Schmierer. Zit. nach A. A. Teraoka. Detecting Ethnicity. A.a.O. S. 280.

erneut die Frage, inwiefern die Romane Arjounis als Kriminalromane bzw. als Detektivromane aufzufassen sind. Inwieweit kann z.B. ein Roman, in dem der Detektiv seiner Auftraggeberin nicht den Namen des Mörders verrät, den er entdeckt hat, und somit ihn laufen lässt, obwohl er von ihr bezahlt wird (Happy birthday, Türke), in dem der Detektiv erst einen Mord begehen muss, um dann nach der Identität der Opfer zu suchen (Kismet), in dem er wie im vorhergehenden Roman zu einem "Leichengräber" wird, die sein Freund zu Fall gebracht hat somit nicht nur einen sondern zwei Mörder laufen lässt (Ein Mann, ein Mord), in dem er ohne Auftrag und Gegenleistung nach der Suche der Täter sein Leben aufs Spiel setzt (Mehr Bier). Am Ende stellen sich solche und ähnliche Frage und suchen nach ihren Antworten. Arjounis Romane lassen sich weder mit dem Konzept von Alewyn noch mit dem von Nusser angemessen als Kriminalromane bzw. als Detektivromane deuten.

Literaturverzeichnis

- Alewyn, Richard. Anatomie des Detektivromans. In: Jochen Vogt (Hrsg.). *Der Kriminalroman*. Bd. II. München: Wilhelm Fink Verlag. 1971. S. 372-404.
- Arjouni, Jakob. *Happy birthday Türke. Ein Kayankaya-Roman*. Zürich: Diogenes. 1987.
- Arjouni, Jakob. *Mehr Bier. Ein Kayankaya-Roman*. Zürich: Diogenes. 1987.
- Arjouni, Jakob. *Ein Mann, ein Mord. Ein Kayankaya-Roman*. Zürich: Diogenes. 1993.
- Arjouni, Jakob. *Kismet. Ein Kayankaya-Roman*. Zürich: Diogenes. 2001.
- Heißenbüttel, Helmut. Spielregeln des Kriminalromans. In: Viktor Zmegac (Hrsg.). *Der wohltemperierte Mord. Zur Theorie und Geschichte des Detektivromans*. Frankfurt a. M.: Athenäum Verlag. 1971. S. 203-219.
- Kniesche, Thomas. Vom Modell Deutschland zum Bordell Deutschland. Jakob Arjounis Detektivromane als literarische Konstruktionen bundesrepublikanischer Wirklichkeit. In: Sandro M. Moraldo (Hrsg.). *Mord als kreativer Prozess. Zum Kriminalroman der Gegenwart in Deutschland, Österreich und in der Schweiz*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter 2005. S. 21-39. Hier: S. 31.
- Kronshelm, Joachim. "Und Gott hetzt hinterher". Der Schriftsteller Jakob Arjouni über seinen neuen Krimi "Kismet" und das Handwerk des Schreibens. Ein Interview. In: *Der Spiegel*. 26.03.2001. (Nr. 13). S. 188-190.
- Näumann, Dietrich. Zur Typologie des Kriminalromans. In: Viktor Zmegac (Hrsg.). *Der wohltemperierte Mord. Zur Theorie und Geschichte des Detektivromans*. Frankfurt a. M.: Athenäum Verlag. 1971. S. 241-260.
- Nusser, Peter. *Der Kriminalroman*. Stuttgart: Metzler. 1980.

Rühle, Alex. Ein Mann, ein Ort. Eigentlich wollte der Berti Vogts werden - dann hat er doch lieber den Detektiv Kemal Kayankaya und Frankfurt erfunden. *Süddeutsche Zeitung*. 08.05.2001.

Teraoka, Arlene A. Detecting Ethnicity: Jakob Arjouni and the Case of the Missing German Detective Novel. In: *The German Quarterly*. 72.3 (Summer 1999). S. 265-289.

Zmegac, Viktor. Aspekte des Detektivromans. Statt einer Einleitung. In: ders. (Hrsg.). *Der wohltemperierte Mord. Zur Theorie und Geschichte des Detektivromans*. Frankfurt a. M.: Athenäum Verlag. 1971. S. 9-34.

Intermedialität zwischen Literatur und Fernsehen am Beispiel von Elfriede Jelineks *Michael*. Ein Jugendbuch für die Infantilgesellschaft

Dr. Ersel Kayaoğlu
İstanbul Üniversitesi

Medien, ihre Präsentationsformen und die Reflektion ihrer Wirkungen sind in literarischen Werken schon immer präsent gewesen. Aber besonders die zunehmend medial geprägte Wirklichkeitserfahrung in den letzten 50 Jahren hat dazu geführt, dass sich immer mehr literarische Texte gegenüber anderen medialen Ausdrucksformen und Inhalten öffnen. So ist verständlich, dass mit der zunehmenden Medienkonvergenz auch die Wechselbeziehungen zwischen Medien verstärkt in das Interesse der Literaturwissenschaft gerückt sind. Ein Umstand, der sich bisher auch in zahlreichen medien- und literaturwissenschaftlichen Publikationen in Bezug zum Begriff der "Intermedialität", mit welchem allgemein die Beziehungen zwischen Medien bezeichnet werden, manifestiert hat.

In diesem Beitrag geht es mir darum, an einem Beispieltext aufzuzeigen, wie Wechselbeziehungen zwischen einem literarischen Text und dem Fernsehen – als dem Leitmedium unserer Zeit – realisiert, wie intermediale Bezüge hergestellt werden können. Am Beispiel von Elfriede Jelineks Roman *Michael. Ein Jugendbuch für die Infantilgesellschaft* wird auf die intermedialen Bezüge in einem literarischen Text einzugehen und aufzuzeigen sein, wie diese medialen Transformationen realisiert wurden. Zuvor möchte ich aber hier eine kurze Einführung in den Begriff der Intermedialität einfügen und den Roman zusammenfassen:

Dass sich mediale Ausdrucksformen und Gattungen stets in komplexen medialen Konfigurationen befinden, sich immer offenkundiger aufeinander zu bewegen, sich gegenseitig durchdringen und aufeinander Bezug nehmen, ist ein Phänomen, das in den letzten zehn Jahren immer mehr angesprochen wird, wobei besonders der seit Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts in den wissenschaftlichen Diskurs eingegangene Begriff der Intermedialität in kurzer Zeit zu einem neuen Paradigma der Literaturwissenschaft geworden ist.

¹ Textuelle Transpositions- bzw. Transformationsprozesse stellen, wie gesagt, zwar kein Novum mehr dar, denn die Forschungen in dieser Richtung laufen schon seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts, und werden allgemein unter dem von Julia Kristeva geprägten Begriff der Intertextualität subsumiert. Intermedialität hat sich zwar analog zur Intertextualität entwickelt, wird aber im allgemeinen als ein Phänomen betrachtet, das „die Felder der ‚Intertextualität‘ oder ‚Interdiskursivität‘, d.h. der Semantik und des Diskursiven“² überschreitet. Obwohl, oder gerade dadurch, dass es sich bei dem Begriff der Intermedialität mittlerweile um einen inflationär gebrauchten Terminus handelt, besteht immer noch ein Klärungsbedarf, besonders weil die konzeptionellen Ausgangspunkte bei der Definition des Begriffes verschiedentlich ausgerichtet sind³ und auf die Frage, was Intermedialität ist, vielfältige Antworten gegeben werden.

Mit "Intermedialität" – was ins Türkische mit „medyalararasılık“ übertragen werden kann – wird im allgemeinen der Kontakt zwischen verschiedenen Medien, das Zusammenspiel, die ästhetische Kopplung verschiedener Medien oder die Wechselwirkung zwischen Medien, bezeichnet. Wobei hier vor allem die Wechselwirkungen zwischen den Medien Literatur, Musik, Malerei, Photographie, Film, Theater, Fernsehen und Internet zu verstehen sind. Irina Rajewsky, deren Intermedialitätsauffassung ich hier kurz anführen möchte, bezeichnet Intermedialität in ihrer umfassenden Definition als ein „Hyperonym für die Gesamtheit aller Mediengrenzen überschreitenden Phänomene [...], also all der Phänomene, die, dem Präfix ›inter‹ entsprechend, in irgendeiner Weise zwischen Medien anzusiedeln sind“⁴, d.h. mit Intermedialität sind alle Mediengrenzen überschreitende Phänomene gemeint, „die mindestens zwei konventionell als distinkt wahrgenommene Medien involvieren.“⁵

¹ Zur Geschichte dieses Begriffes vgl. Jürgen E. Müller: Intermedialität als poetologisches und medientheoretisches Konzept. Einige Reflexionen zu dessen Geschichte, in: Intermedialität. Theorie und Praxis eines interdisziplinären Forschungsgebiets, hrsg. von Jörg Helbig. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1998, S. 31-40.

² Jens Schröter, Intermedialität, Medienspezifik und die universelle Maschine, http://www.theorie-der-medien.de/text_detail.php?nr=46, Stand: 20.02.2005

³ Für einen Überblick über den Stand der Forschung siehe Thomas Eicher/Ulf Bleckmann (Hg.): Intermedialität. Vom Bild zum Text. Bielefeld: Aistesis, 1994; Jörg Helbig, Intermedialität. Jürgen E. Müller: Intermedialität. Formen moderner kultureller Kommunikation. Münster: Nodus, 1996; Mertens (Hg.): Forschungsüberblick «Intermedialität». Kommentierungen und Bibliographie. Hannover: Revonnah, 2000; eine von Gesine Drews-Sylla zusammengestellte Auswahl-Bibliographie zur Intermedialität ist zu finden unter <http://www.uni-konstanz.de/FuF/Philo/LitWiss/Slavistik/kn-spb/pdf/biblio.pdf>, Stand: 15.04.2005

⁴ Irina O. Rajewsky, Intermedialität, Tübingen u. Basel: Francke, 2002, S. 12

⁵ Ebd., S. 13.

Um den Begriff zu präzisieren differenziert Rajewsky des Weiteren drei Teilbereiche der Intermedialität. Diese Subkategorien sind: die *Medienkombination*, der *Medienwechsel* und die *intermedialen Bezüge*. Das Phänomen der *Medienkombination* bezeichnet im weitesten Sinne das mediale Zusammenspiel von mindestens zwei, allgemein als distinkt wahrgenommenen Medien (in diesem Sinne wird auch von Multi-, Pluri-medialität und Medienfusion gesprochen). Es ist hier also die Interaktion von mindestens zwei verschiedenen Medien innerhalb eines Produkts der Fall. Als Beispiele hierfür gibt Rajewsky die Oper, den Film, den Photroman, die Multimedia-Show an. Mit dem Phänomen des *Medienwechsels* (auch Medientransfer oder Medientransformation genannt) wird ein Umstand beschrieben, in dem ein medienspezifisch fixierter Text in ein anderes Medium transferiert wird, d.h. wenn Phänomene, Handlungsabläufe, Figurenkonstellationen, Themen, Motive oder strukturelle Verfahren eines Mediums in ein anderes Medium transferiert werden, also mit den Mitteln eines anderen Zeichensystems dargestellt werden, spricht man von einem Medienwechsel – wobei hier nur das letztere Medium präsent ist und das kontaktgebende Medium und der Ursprungstext lediglich als Quelle dienen. Beispiele hierfür sind Literaturverfilmungen und -adaptationen, Veroperungen und Inszenierungen dramatischer Texte. Das Phänomen *intermedialer Bezüge* bezeichnet nach Rajewsky z.B. den „Bezug eines literarischen Textes, eines Films oder Gemäldes auf ein bestimmtes Produkt eines anderen Mediums oder auf das andere Medium qua semiotischem System bzw. auf bestimmte Subsysteme derselben, also bestimmte Genres oder Diskurstypen, die konventionell dem fraglichen Medium zugeordnet werden“.⁶ Es werden in diesem Fall „Elemente und/oder Strukturen eines anderen, konventionell als distinkt wahrgenommenen Mediums mit den eigenen, medienspezifischen Mitteln thematisiert, simuliert, oder, soweit möglich, reproduziert.“⁷ Auch hier ist nur das kontaktnehmende Medium materiell präsent, aber im Unterschied zum Medienwechsel wird in diesem Fall das kontaktgebende Medienprodukt oder das mediale System „in seiner Differenz und/oder Äquivalenz mitrezipiert“.⁸ Hier ist also ausschlaggebend, ob im kontaktnehmenden Medium das rekurrierte Medium präsent ist oder nicht. Als intermediale Bezüge sind u.a. die ‚filmische Schreibweise‘ (die ‚Filmisierung der Literatur‘), die ‚Literarisierung des Films‘, die ‚Musikalisierung literarischer Texte‘, die ‚Narrativierung der Musik‘, die Bezüge eines Films auf die Malerei, eines Gemäldes auf die Literatur zu nennen.

⁶ Ebd., S. 16f.

⁷ Ebd., S. 17

⁸ Ebd.

Wobei nicht zu vergessen ist, dass das kontaktnehmende Medium nur einen „Als ob“-Charakter“ des rekurrierten Mediums simulieren kann, da ihm die jeweiligen Mittel des anderen Mediums fehlen.

Im folgenden möchte ich auf die intermedialen Bezüge in Elfriede Jelineks oben genannten Roman eingehen und an einigen beispielhaften Stellen versuchen zu zeigen, wie diese Bezüge hergestellt bzw. markiert werden. Es muss hier vorab bemerkt werden, dass für die Intermedialitätsanalyse, d.h. für die Untersuchung der Bearbeitung eines Mediums in einem anderen Medium⁹, ein allgemein anerkanntes methodisches Instrumentarium noch nicht besteht, weshalb bei der Analyse von Transformationsprozessen zwischen Medien besonders die Identifizier- und Nachweisbarkeit der Bezüge immer noch ein Grundproblem darstellt. Schwierigkeiten bestehen vor allem bei der Beantwortung der Frage, welche Erfahrungen welchen Medien und durch welche Konventionen zuzuordnen sind und wie diese jeweils markiert sind, weswegen sich bei der Analyse intermedialer Bezüge ein am jeweiligen Text orientiertes Verfahren empfiehlt.

Das 1972 erschienene Buch *Michael. Ein Jugendbuch für die Infantilgesellschaft* ist Elfriede Jelineks zweiter Roman. *Michael* kann als eine kritische Analyse von verschiedenen Fernsehserien und -programmen aus den sechziger Jahren, und davon ausgehend, als eine massive Kapitalismus- und Gesellschaftskritik gelesen werden.¹⁰ Im Roman lassen sich vordergründig zwei Ebenen der Erzählung wahrnehmen. Die eine Ebene bildet die Alltagswelt der kaufmännischen Lehrlinge Gerda und Ingrid. Die andere Ebene bilden Montagen aus Fernsehprogrammen wie *Wünsch dir was*, aus Fernsehserien wie *Ida Rogalski*, *Flipper*, *Lieber Onkel Bill* und *Die Unverbesserlichen*. Stoffe und Geschichten aus diesen Fernsehserien werden unvermittelt in den vom Alltag von Gerda und Ingrid erzählenden eigentlichen Text aufgenommen und mit diesem vermengt. Direkte Anreden an die Zuschauer, Ausschnitte aus Interviews und Werbeslogans sind weitere auffallende Elemente, die in den Text montiert sind bzw. aus denen der Text besteht. Am Beispiel der zwei Fernsehzechaurinnen Gerda und Ingrid zeigt Jelinek, wie die alltägliche ‚Wirklichkeit‘ mit der Scheinwelt des Fernsehens verwebt wird und diese Lehrlinge die mediale Wirklichkeit von ihrer unmittelbaren Wirklichkeit nicht mehr unterscheiden können, wie ihre Träume und Wünsche sich mit denen der in diesen Serien fungierenden

⁹ Vgl. dazu Yvonne Spielmann, „Intermedialität als symbolische Form“, in: *Ästhetik und Kommunikation* Jg. 24/Heft 88 (1995), S. 114

¹⁰ Bei der Wahl des Titels ist ein eindeutiger Verweis auf Goebbels 1929 erschienenen autobiographisch gefärbten Bildungsroman *Michael. Ein deutsches Schicksal in Tagebuchblättern* zu erkennen.

Vorbildern und Identifikationsfiguren koppeln. Im Text selbst werden die verschiedenen Ebenen nicht sonderlich getrennt, so dass die Durchdringung der Welt der Lehrlingsmädchen von der Scheinwelt des Fernsehens auch durch das angewandte Vertextungsverfahren realisiert wird. Montagen von Trivialmustern aus der „TV-Kitsch-Kultur“ im Sinne des *Montage-Prinzips der Pop-Art*¹¹, Verfremdung, Umkehrung, Verschiebung vorgegebener Muster und Trivialmythendestruktion¹² werden auch in diesem Roman als ein textkonstitutives Prinzip eingesetzt. Auch hier werden scheinbar triviale Handlungen und banale Situationen in überdrehter, verfremdeter Form in die Handlung des Textes hineinmontiert; werden Abläufe aus verschiedenen Sprach- und Bildbereichen parodiert, der Wortsinn derart verschoben und deformiert, dass Mythen, die diesen Handlungsabläufen zugrunde liegen, bloßgelegt werden. Wobei die absurden Überdrehungen besonders in den Aggressions- und Brutalitätsszenen ihren Höhepunkt erreichen und eine illusionszerstörende Wirkung erzeugen, ja bisweilen die Lektüre erschweren.

Die Reproduktion von Elementen und Strukturen der Fernsehsprache wird oftmals so offenkundig signalisiert, dass der Rekurs auf dieses Medium für den Leser un schwer erkenn- und rezeptionierbar wird. Diese Bezüge werden dabei vor allem dadurch realisiert, dass verbalsprachliche, inhaltliche Elemente, Figuren und Figurenkonstellationen, Dialog- und Handlungsstrukturen des Fernsehens in den literarischen Text transponiert, d.h. mit den Mitteln des literarischen Systems reproduziert werden. Eine maßgebliche intermediale Markierung bilden hier die zahlreichen Zwischenüberschriften im Text. Diese sind von einem Duktus bestimmt, der besonders durch pseudointime Anredeformeln wie „guten tag meine lieben ich freue mich euch endlich persönlich kennenzulernen“¹³, „hallo liebe buben und mädchel!“¹⁴

¹¹ Die in den fünfziger und sechziger Jahren die bestimmende Kunstrichtung der Pop-Art war vor allem darauf aus, auf den Alltag selbst zurückzustrahlen und den „kollektiven Bildervorrat“ zu verändern. Besonders die Macht der Medien in allen gesellschaftlichen Bereichen wurde zum Thema gemacht. In diesem Sinne spricht Büsser von einem „(distanzierte[n] Blick auf eine durch und durch industrialisierte und von Medien bestimmte Gesellschaft“. Martin Büsser, *Pop-Art*. Hamburg: Rotbuch Verlag, 2001, S. 13

¹² Elfriede Jelinek setzt diese Art der Montage in vielen Texten ein. Schon in ihren ersten Texten wie *Wir sind Lockvogel Baby* oder *Brinkolli* fallen diese Montagen von Verhaltens- und Sprachmustern aus der Werbesprache und der Kulturindustrie, aus verschiedenen Elementen des Trivialromans, der Pop-Literatur, der Comics und als Medienzitate auf. Vgl. dazu Marlies Janz, *Elfriede Jelinek*. Stuttgart: Metzler, 1995, S. 2

¹³ Elfriede Jelinek, *Michael*. Ein Jugendbuch für die Infantilgesellschaft. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 1991, S. 7

¹⁴ Ebd., S. 20

oder „tag, da bin ich wieder liebe jungen und mädchen!“¹⁵ zustande kommt und eine signalhafte Ähnlichkeitsbeziehung zu Anredeformeln in Fernsehprogrammen – besonders zu denen in Kinder- und Jugendprogrammen – aufweist. Nach diesen Überschriften sind zumeist direkte Leser- bzw. Zuschaueranreden eingesetzt, in denen das Fernsehen auch explizit genannt wird – wobei diese zweite Markierung des intermedialen Bezugs teilweise den Leser selbst in die Situation eines angesprochenen Fernsehzuschauers versetzt. Um ein Beispiel zu nennen: „tja liebe kinder im fernsehn zuschauen genügt nicht. selber machen ist viel schöner. natürlich könnt ihr alles nachmachen was ihr seht.“¹⁶ Hier wird ersichtlich, dass es Jelinek darum geht, durch diesen verfremdet reproduzierten Duktus die Funktion dieses Mediums als Hierarchisierungsinstrument und als Mittel zur sozialer Beschwichtigung zu unterstreichen. Wie Marlies Janz hervorhebt, wird hier besonders die verschleierte soziale und sexuelle Gewalt durch die Persiflage des verlogenen Fernsehduktus, durch die ‚Karikatur der pseudo-familiären Fernsehsprache‘ entlarvt.¹⁷

Neben dem hier aktualisierten Diskurstyp des Fernsehens lassen sich die Wörter „zuschauen“, „nachmachen“ und „sehen“ ebenfalls als Evokationen des televisuellen werten. Die offenkundigste Markierung der intermedialen Bezüge bildet die explizite Nennung bestimmter Figuren aus den oben genannten Fernsehserien und -programmen. So werden die in den eigentlichen Handlungsablauf des Textes ständig eingebauten Montagen aus diesen Fernsehserien oft durch das Anzitiern der jeweiligen Figuren aus diesen Serien eingeleitet. Durch diese Rezeptionslenkung wird die intermediale Bezugnahme eindeutig als solche nachvollziehbar, wofür ich hier einige Beispiele vorführen möchte:

„ida rogalski blickte michael prüfend an. trudchen ich weiss nicht aber seit einiger zeit hat der junge etwas ich bin sich dass er mir was verheimlicht. ein mädchen? nee. wüsst ich doch. glaubst du trudchen? moment mal. diese flieger. nicht mal telefonieren kann man mehr in ruhe.“¹⁸

Die Nennung des Namens Ida Rogalski fungiert hier als ein Signal für den intermedialen Bezug und führt sozusagen die televisuelle Rezeption dieser Passage ein. Der abrupte Übergang von Ida Rogalskis Blick zum Telefongespräch mit ihrer Freundin evoziert die Filmschnitttechnik und kann somit als eine Markierung des so genannten ‚filmischen Erzählens‘ verstanden werden. Des weiteren ist in diesem Dialog nur das zu lesen bzw. zu hören,

¹⁵ Ebd., S. 97

¹⁶ Ebd., S. 109

¹⁷ Vgl. Janz, S. 16f.

¹⁸ Michael, S. 20

was Ida Rogalski sagt, die Worte der Gesprächspartnerin errätet der Leser aus den Antworten Ida Rogalskis. Hier wird wiederum eine filmische bzw. televisuelle Technik der Darstellung eines Telefongesprächs simuliert.

Auch im nächsten Beispiel, eine auf die amerikanische Fernsehserie *Lieber Onkel Bill* verweisende Montage, wird die Rezeption durch die Nennung der Namen der Serienhelden, hier Buffy, Jody, Mr. French und Mr. Davis, eindeutig gelenkt:

„buffy jody! wir kommen schon mr. french. los komm mit juan. das ist unser mr. french unser bester freund. ähem kinder kommt mr. davis wartet. wer ist denn DAS? das ist unser schulfreund mr. french. er ist puertoricaner und heisst juan. puertoricaner meinst du wohl jody. ja und er ist der beste baseballspieler in seiner gasse. ähem guten tag juan dürfen wir dich vielleicht irgendwo absetzen? buffy und jody müssen jetzt nämlich nach hause. ja. zu onkel bill. euer onkel bill muss aber ein feiner kerl sein. ist er. und er kann einfach ALLES. nicht wahr mr. french. ha ha kinder aber nun müssen wir wirklich gehn.“¹⁹

In dem durch die Nennung der Figuren bereits markierten Kontext wird nun die Redewiedergabe völlig unmarkiert realisiert. Wer was sagt ist nicht genau zu bestimmen, erst wenn der Leser den visuellen Aspekt selbst hinzudenkt wird die Szene komplettiert. Die Art der Redewiedergabe erscheint dadurch verfremdet, da sie nicht typisch ist für das literarische System, wodurch im Medium der Literatur ein anderes, nämlich das filmische Erzählen, evoziert wird. Die Interjektion „ähem“ z.B. trägt nicht nur zur Parodierung der ganzen Szene bei, sondern ist zugleich eine lexikalische Markierung des Bezuges zum Fernsehen, und evoziert zudem auch das fernsehtechnische Verfahren der Synchronisation eines fremdsprachigen Serienfilmes, wo derartige Interjektionen – besonders bei schlechten Synchronisationen – häufig verwendet werden. Zudem heben diese hier simulierten Kitschphrasen von einer alltagssprachlichen Gesprächssituation derart ab, dass sie vom Leser nur noch als eine Parodie der Fernsehsprache eingeordnet werden können.

Als ein weiteres Beispiel möchte ich eine Simulation aus der Serie *Flipper* anführen. Auch hier erfolgt die erste Markierung des intermedialen Rekurses durch die Nennung der Figuren aus der Serie:

„flipper verjagt die haie durch gezielte stösse mit dem kopf. blut verdunkelt das wasser. jetzt auch in farbe. flipper holt hilfe. er ist verletzt. bud spielt nichtsahnend am bootssteg. flipper kann gerade noch hervorstammeln was los ist. dann schwinden ihm die sinne. vati vati komm. es ist was mit flipper. rasch das boot. wasser = aufgewühlt. mit ernsten besorgten gesichtern schauen vater & sohn über das meer.“²⁰

¹⁹ Ebd., S. 16

²⁰ Ebd., S. 25

Auf die Rezeptionslenkung durch die Nennung *Flippers* folgen aus der Serie bekannte stereotype Bilder wie Haie, mit Blut errötetes Wasser, der Hilfe holende Delphin, der mit dem Motorboot zu Hilfe eilende Porter Ricks usw. Mit dem Satz „jetzt auch in farbe“ wird zusätzlich der Übergang vom Schwarz-Weiß-Fernsehen zum Farbfernsehen angesprochen. Dieser Verweis auf die visuelle Qualität des Fernsehens stellt nicht nur eine eindeutige Evokation des televisuellen dar, sondern ist auch eine historische Markierung des Mediums.

Es werden im Text auch Handlungsabläufe von Unterhaltungsprogrammen sprachlich simuliert. Die Rezeptionslenkung erfolgt auch in diesem Fall durch die Nennung des Programms bzw. des Quizmasters. Im folgenden Beispiel wird die Simulation der Samstagabendshow *Wünsch dir was* durch die Namensnennung des Showmans dieser Sendung eingeleitet:

„dietmar schönherr bittet die beiden familienmütter zu sich. sprechen sie bitte hier hinein. dort ist die kamera. zuerst die mutter der österreichischen familie: als was haben sie sich gedacht als sie die vielen menschen auf der bühne sahen? ich habe gedacht die sollen sich alle was von den kleidern nehmen. und wie haben sie reagiert? ich bin nichts wie hin und habe wie gesagt gedacht nimm dir schnell auch was. einfach was du erwischst und möglichst viel! danke gnädige frau! und nun unsere schweizer mutti: ja äh ich habe gedacht um gottes willen. AUSVERKAUF! (lachen) also habe ich mich möglichst aus dem trübel herausgehalten. (sie hat kein einziges kleid während die österreicherin 3 stück ergattern konnte.) also lichttest. welche familie liebe hamburger (diesmal die stadt die den lichttest durchführt) hat ihnen besser gefallen? musik. pause. die österreichische familie erhält den punkt. dietmar schönherr gratuliert zu dem punkt. abschliessend sagt er zu der schweizer familienmutter: ICH HÄTTE IHNEN den preis gegeben gnädige frau. (applaus).“²¹

Die Sätze „sprechen sie bitte hier hinein“ und „dort ist die kamera“, die eine fernsehsprachliche Konvention bilden, erfüllen hier eindeutig die Funktion einer intermedialen Markierung. Auch die ganze Gesprächssituation stellt ein Klischee von Unterhaltungssendungen dar, sodass dieser Abschnitt vom Leser zweifelsfrei diesem Programmformat zugeordnet werden kann. Die in Klammern geschriebenen und den Handlungsverlauf beschreibenden Erzählerkommentare wie „lachen“, „musik“, „pause“, „applaus“ tragen ebenfalls zu der Simulation bei.

Die fernsehbezogene Modifikation des narrativen Textes, wie es an diesen Beispielen ersichtlich wird, realisiert Jelinek insbesondere durch ihr Verfahren der Redewiedergabe, bei der auf kommentierende oder

²¹ Ebd., S. 68

erläuternde Einschübe eines Erzählers soweit wie möglich verzichtet wird. Dieses Zitat- bzw. Simulationsverfahren führt dazu, dass die Zitate vom Leser, auf der Grundlage seiner bisherigen Fernseherfahrung, sprachlich und syntaktisch als der Fernsehsprache zugehörig empfunden werden können. So wird mitunter eine Situation geschaffen, als ob der Leser direkt vor dem Fernseher sitzen würde.²² Die unvermittelte Folge von scheinbar fernsehtypischen Aussagen, schafft zudem eine sprachliche Anordnung, die die Schnitttechnik des Fernsehens imitiert. Das im ganzen Roman beibehaltene Präsenz trägt ebenfalls bei, beim Leser den Eindruck zeitgleicher Vermittlung zu evozieren. Die kurzen Sätze, die permanente Kleinschreibung und der Verzicht auf Interpunktion erwecken den Eindruck eines beständigen Redeflusses, wie er dem Leser vom Fernsehen bekannt ist. Wobei die unvermittelten Übergänge zwischen den verschiedenen Montagen zugleich als eine Evokation des Zappings betrachtet werden können.

Es ist natürlich auch danach zu fragen, inwieweit alle von Jelinek hergestellten intermedialen Bezüge vom Leser als solche erkannt und realisiert werden können. Die den ganzen Text durchziehenden Affinitäten zu den Darstellungs- und Wahrnehmungsformen des Fernsehens erfordern einen Rezeptionsprozess, bei dem der Rezipient seine früheren Erfahrungen und Erlebnisse mit dem involvierten Medium heranziehen muss.²³ Die adäquate Textauslegung und somit die „intersubjektive Rezipierbarkeit“ wäre erst dann gewährleistet, wenn alle diese intermedialen Bezüge von den Rezipienten in gleicher Weise realisiert würden. Da aber zu erwarten ist, dass diese aufgrund der bisherigen unterschiedlichen Erfahrungen auch unterschiedlich – teilweise überhaupt nicht – realisiert werden, wird die Rezeption folglich auch anders ausfallen. Also werden hier intertextuelle Bezüge vom Text motiviert, aber sie werden in der Interaktion zwischen Text und Leser vollzogen und hängen von dessen Wissensstand und Rezeptionserwartungen ab.²⁴ Darüber hinaus, dass es sich bei dem vorliegenden Text um die literarische Umsetzung von Jelineks subjektiver

²² Nach Rajewsky können erzählende Texte nur eine Mimesis-Illusion, ein „als ob“ des Fremdmedialen hervorbringen, d.h. „die scheinhafte Form des ›Als ob‹ [wird] zur Basis des Rekursverfahrens.“: Der literarische Text bleibt ein Text, der das 'Televisionische' nachahmt und somit einen als-ob-Charakter erzeugt. Vgl. Rajewsky, S. 84ff.

²³ Es ist hier ebenfalls zu berücksichtigen, dass die fernsehbezogene Modifikation des Textes beim Leser aber auch die Erfahrungen mit anderen literarischen Texten hervorholt, sodass der vorliegende literarische Text vom Leser zugleich in seiner Diskrepanz zu anderen, zuvor rezipierten, literarischen Texten wahrgenommen wird.

²⁴Vgl. dazu Susanne Holthuis, Intertextualität. Aspekte einer rezeptionsorientierten Konzeption, Tübingen, 1993, S. 24f.

Fernsehwahrnehmung handelt, stellt bei der Identifizier- und Nachweisbarkeit intermedialer Relationen die 'Historizität' ein besonderes Problem dar. Bei Fernsehserien und -programmen, die mehr als 30 Jahre zuvor gesendet wurden, wie es hier der Fall ist, wird die Rezeption für Leser, die altersbedingt oder weil sie aus einem anderen Kulturkreis kommen und daher diese Fernsehserien und Unterhaltungsprogramme als solche nicht identifizieren können, erschwert bzw. teilweise unmöglich.

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass Jelineks Anfang der 70er Jahre entstandener Roman auf drastische Weise zeigt, wie Wirklichkeit und mediale Fiktion verwebt werden können, in welchem Maße die Wirklichkeitserfahrung medial geprägt sein kann. Die Mittel, die Jelinek in ihrem Roman zur Darstellung dieses Umstandes einsetzt, zeigen, wie Strukturen und Elemente des Mediums Fernsehen im Medium der Literatur – und zwar mit den eigenen, medienspezifischen Mitteln – simuliert werden können. In Anbetracht dieser medialen Grenzüberschreitungen wird ersichtlich, dass die Freilegung der intermedialen Bezüge bei der adäquaten Rezeption derartiger Texte eine maßgebliche Rolle spielt und es daher für die Literaturwissenschaft unumgänglich ist, sich gegenüber anderen medialen Ausdrucksformen zu öffnen und sich mit den medialisierten Wahrnehmungs- und Darstellungsformen auseinanderzusetzen. Dieses Forschungsparadigma sollte auch in der türkischen Germanistik zum tragen kommen.

Literaturverzeichnis

Büsser, Martin. Pop-Art. Rotbuch Verlag: Hamburg, 2001

Drews-Sylla, Gesine. Auswahl-Bibliographie zur Intermedialität, unter <http://www.uni-konstanz.de/FuF/Philo/LitWiss/Slavistik/kn-spb/pdf/biblio.pdf>, Stand: 15.04.2005

Eicher, Thomas/Bleckmann, Ulf (Hg.). Intermedialität. Vom Bild zum Text. Bielefeld: Aisthesis, 1994

Helbig, Jörg (Hg.). Intermedialität. Theorie und Praxis eines interdisziplinären Forschungsgebiets, Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1998

Holthuis, Susanne. Intertextualität. Aspekte einer rezeptionsorientierten Konzeption. Stauffenburg-Verlag: Tübingen, 1993

Jelinek, Elfriede. Michael. Ein Jugendbuch für die Infanzilgesellschaft. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1991

Janz, Marlies. Elfriede Jelinek. Stuttgart: Metzler, 1995

Schröter, Jens. Intermedialität, Medienspezifik und die universelle Maschine, http://www.theorie-der-medien.de/text_detail.php?nr=46, Stand: 20.02.2005

- Mertens, Matthias (Hg.). Forschungsüberblick «Intermedialität». Kommentierungen und Bibliographie; Hannover: Revonnah, 2000
- Müller, Jürgen E. Intermedialität. Formen moderner kultureller Kommunikation. Münster: Nodus, 1996
- Müller, Jürgen E. „Intermedialität als poetologisches und medien-theoretisches Konzept. Einige Reflexionen zu dessen Geschichte“, in: Intermedialität. Theorie und Praxis eines interdisziplinären Forschungsgebiets, hrsg. von Jörg Helbig. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1998, S. 31-40
- Spielmann, Yvonne. „Intermedialität als symbolische Form“, in: Ästhetik und Kommunikation, Jg. 24, Heft 88 (1995), S. 112-117

Grammatik als Teil des Weltwissens Deutsch als zweite Fremdsprache

Ögr. Gör. Ülkenur Kaynar
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Die Entwicklung der linguistischen Kompetenzen der Lernenden ist ein zentraler, unverzichtbarer Aspekt des Fremdsprachenlernens. Die Frage, wie diese Kompetenz am besten in Hinblick auf Grammatik gefördert werden kann, hängt eng mit der Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts ab.

Die neueren grammatischen Tendenzen haben sich auf die Lernerperspektive konzentriert. Dementsprechend geht es beim Umgang mit Grammatik im FU in erster Linie darum, was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln.

In meinem Beitrag möchte ich versuchen, einige Überlegungen darüber vorzustellen, wie Grammatik- Deutsch als zweite Fremdsprache- funktionelleren Anteil an der aktiven Mitgestaltung des Fremdsprachen- unterrichts gewinnen können.

Damit beabsichtige ich, ausgehend von dem europäischen Referenzrahmen, die folgende Frage zur Diskussion zu stellen ; Was für ein Konzept könnte / sollte für einen kommunikativ orientierten Grammatikunterricht in den Vorbereitungsklassen für die Deutschlehrausbildung geeignet sein ?

Angesichts der globalen Probleme wird immer deutlicher, dass neue Formen des Lernens gefordert sind. Nun taucht eine neue weitergehende Forderung am pädagogischen Horizont auf. Kinder und Jugendliche sollten während ihrer Schulzeit nicht nur eine, sondern mehrere fremde Sprachen lernen. Der Einzelne muss demzufolge so viele Sprachen wie möglich beherrschen. Wir gewöhnen uns allmählich daran, die globale Dimension in Blick zu nehmen. Wir werden uns zukünftig auch daran zu gewöhnen haben, die europäische Dimension zu berücksichtigen, und dafür ist der Gebrauch von Fremdsprachen unumgänglich.

Das ist doch selbstverständlich, dass das Erlernen einer neuen Sprache gleichzeitig den Zugang zu vielen anderen Nebeneinandersetzungen, somit auch zu den anderen- Paradigmen eröffnet.

Andererseits ' das verfügbare Weltwissen ist heute so umfangreich und komplex geworden, dass niemand mehr einen Überblick darüber hat.' (Doye:2001,s.48) Diese Tatsache, das unkoordinierte Nebeneinander zeigt sich auch im Fremdsprachenunterricht.

Mit Worten von Doye ;

' Bisher wird der Unterricht in Fremdsprachen, wo es ihn denn gibt, in einem beziehungslosen Nebeneinander erteilt, das heißt, der Unterricht in der einen Sprache wird ohne Rücksicht auf den vorher oder gleichzeitig erteilten in anderen Sprachen praktiziert.' (Doye,P:2001,s.48)

Wie bekannt, lernt man in der Türkei als erste Fremdsprache meistens Englisch. Deutsch ist häufig die zweite Fremdsprache. Also Deutsch wird heute ganz überwiegend als zweite Fremdsprache unterrichtet, und der Trend geht weiter in diese Richtung. Diese Konstellation wirkt sich auch auf die Ausbildung der Deutschlehrer aus. Demzufolge kommen seit fünf Jahren an die Deutschlehrerabteilungen die Studierende, die schon englische Sprachkenntnisse haben.

Welche Einflüsse hat Englisch auf das Lernverhalten der deutsch Studierenden?

Das 'Kosten-Nutzen- Verhältnis' der beiden Fremdsprachen ist -in den meisten Vorbereitungsklassen [VKL] für die Deutschlehrerabteilung [DLA] noch nicht berücksichtigt. Hier möchte ich meine eigenen Erfahrungen (mit den Studierenden der DLA von 18 Mart Universität) ausführen und in diesem Zusammenhang einige Fragen stellen. Seit zwei und zwanzig Jahren bin ich mit der deutschen Sprachlehre und somit auch mit Grammatikunterricht beschäftigt. Am Anfang arbeitete ich an verschiedenen Schulen in Anatolien. Die Schüler lernten Deutsch als erste Fremdsprache. Das Fremdsprachenlernen war für sie neu und deshalb hatten wir beim Lehren und Lernen viele Schwierigkeiten. Danach kam ich an eine Anadolu-Schule mit Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Die Schüler lernten hier in der VKL pro Woche 24 Stunden und in den folgenden Klassen 7/8 Stunden Englisch, dass sie deshalb natürlich sehr viel besser können, als Deutsch. Deutsch lernten also diese Schüler ab der 6. Klasse mit nur zwei Stunden in der Woche. Trotzdem lernten sie viel besser als die Schüler in meinen früheren Schulen, wo deutsch als erste Fremdsprache gelernt wurde und die Schüler keine andere Fremdsprache konnten. Die Schüler die Englisch Kenntnisse besitzen, machten aber dieselben Fehler, die als Interferenzfehler bezeichnet werden kann. Um den Grund der Fehler festzustellen, habe ich selber einen Englisch-Kurs besucht. Dann war mir mit

meinem brocken Englisch bewusst, warum unsere Schüler ZB: bei den Fragen wo und who, wer und where Schwierigkeiten, aber beim Verb 'haben' keine Schwierigkeit mehr hatten. Trotz der gemachten Fehler war doch die Kenntnisse der englischen Sprache für diese Schüler -und aber natürlich für mich- besonders bei der Verstehensphase sehr hilfreich. Nach einigen Jahren wurde eine Deutsch-Abteilung in dieser Anadolu Schule eröffnet und ich habe wieder viel Jahre lang Deutsch als erste Fremdsprache unterrichtet. Diesmal sollten wir die Lehr- und Lerngewohnheiten der die VKL besuchenden Schüler und die damit zusammenhängenden Unterrichtsverfahren im Rahmen Türkisch und Deutsch berücksichtigen.

Zu deutsch von türkisch übergegangene Schüler lernten aber langsamer (als die Schüler, die vorher englische Sprachkenntnisse hatten.)

In den Jahren 1996-2001 war ich fünf Jahre lang in Deutschland in den deutschen Schulen für die türkische Schüler tätig. (Während dieser Zeit habe ich auch die Deutschen türkisch gelehrt.) Dadurch hatte ich die gegenseitige Schwierigkeiten des Sprachenpaars Deutsch und Türkisch wieder erlebt. Interessanterweise hatten die türkische Schüler in Deutsch in Deutschland noch Schwierigkeiten aber im Fach Englisch hatten die meisten Erfolg. Sie fanden Englischunterricht nicht schwer.

Was waren wohl die Gründe dafür ?

Und nun seit vier Jahren habe ich die Möglichkeit den Studierenden, die mit englischer Schullaufbahn zu uns kommen, Konversation und Grammatikunterricht für die DLA in Çanakkale (18 Mart Universität) zu geben. Der derzeitige Stand der grammatisch orientierten Fächer des vom Hochschulgremium (YÖK) vorgegebenen Curriculums seit 1998 ist ihnen schon bekannt. Die Lehrveranstaltungen ' Deutsche Grammatik I-II' werden im 1. und 2. Semester, im ersten Studienjahr insgesamt 6 Wochenstunden angeboten.

Aus Erfahrung wissen wir, dass diese vorgegebenen sechsstunden im 1. und 2. Semester für die deutsche Grammatik nicht ausreichend sind und auch in den weiterführenden 3. und 4. Semestern bedarf es einer Erweiterung des Fachs durch mindestens zwei Wochenstunden.' (Başar,Ç:2000.s.13) Wenn aber in diesem Zusammenhang auch acht Wochenstunden Grammatikunterricht, die die Studierende in der VKL erhalten in Betracht gezogen wird, so lässt sich fragen ' warum Lernende nach zwei Jahren Sprachunterricht immer noch nicht über Erlebnisse in der Vergangenheit sprechen und / oder schreiben können.' Vielleicht haben die Studierende beim Erlernen der deutschen Sprache nach Englisch Hemmungen und Ängste, weil Englisch im Vergleich zu Deutsch eine leicht lernende Sprache

ist. Wie können wir dann diese Situation bewältigen? Die Antwort auf diese Frage hängt von einer ganzen Reihe von Faktoren ab, unter denen der methodischen Organisation sicher ein besonders wichtiger ist.

Hier möchte ich folgende Faktoren unterstreichen. Lernpsychologische Phänomene: Koordination und Transfer.

Bezüglich der Erstsprache, die das Sprachverhalten und die Sprachleistungen tangieren, ergeben sich folgende Feststellungen, die nicht unerheblich sind:

- In der Zielsprache lernt man nur schwer, was in der Erstsprache nicht existiert.
- Was in der Zweitsprache differenzierter ist als in der Erstsprache macht Schwierigkeiten beim Lernen.
- Was Deutschen Erstsprachenbenutzern schwer fällt, fällt auch Zielsprachenbenutzern nicht leicht
- Auf die Zielsprache werden abweichende Sprachgewohnheiten der Erstsprache übertragen. (Reihe D, Heft 4 1990, S. 62)

So stellen zB: deutsche Nebensätze für die türkische Lernende grössere Wortstellungsprobleme als für englische und/oder englisch Lernende

Als Beispiel

Es ist nicht zu vergessen, dass Liebe und Kummer in allen Sprachen identisch sind. (verwirklicht auf Deutsch in 14 Wörter)

Die Übersetzung ins Türkische:

Sevgi ve acım bütün dillerde aynı olduğu unutulmamalıdır. (verwirklicht in 8 Wörter und es gibt keine Konjunktion.)

Auf Englisch

It should not be forgotten that love and sorrow are identical in all languages.

(verwirklicht auch in 14 Wörter und der Satzbau ist ähnlich dem deutschen. Die Wortähnlichkeit ist ja sowieso klar.

Wenn wir die drei Sprachen Deutsch - Englisch- Türkisch vergleichen, so stellen wir fest, dass der Satzbau und Wortschatz von Deutschen und Englischen ähnlich sind und das Türkisch wird als der im Sprachaufbau am weitesten von Deutschen abweichenden Sprache analysiert.

Ausgehend von diesen Ausführungen sind nun folgende Fragen zu stellen:

Können wir Deutsch und Englisch, als hätten sie nichts miteinander zu tun unterrichten?

Bedeutet das Erlernen einer neuen zweiten Fremdsprache- hier Deutsch nach Englisch- in Hinblick auf das Grammatikwissen; dass man bei Null anfangen muss?

Es scheint hier besonders wichtig, dass die Lehrer möglichst viel von der ersten Fremdsprache der Lernenden wissen (müssen): Einmal aus psychologischen Gründen, dann; um Fehler nicht als dumm abzuqualifizieren, sondern sie vielleicht als konsequent zu erkennen; und schliesslich besonders, um eine Entscheidung treffen zu können, Wo (und wie!) ein Rückgriff auf die vorhergelernten Fremdsprache eine Lernhilfe und wo er lernerschwerend ist.

In den Köpfen der Lernenden sind die Fremdsprachen nicht in 'Schubladen' getrennt abgespeichert, sondern sie sind ganz eng miteinander verbunden. Das bezieht sich auf das 'deklarative Sprachwissen', zB: Wissen bezüglich der Elemente/ Einheiten und der Struktur der Muttersprache oder der ersten Fremdsprache und/ oder weiterer Fremdsprachen und auf 'prozedurales Wissen'

zB: Wissen und Erfahrung, wie man Fremdsprachen lernt.

Wer also eine neue Fremdsprache lernt, nimmt somit auf alle Sprachelemente Bezug, die im Kopf gespeichert sind, und aktiviert die Lernerfahrungen aus dem Lernprozess mit vorausgegangenen Fremdsprachen. (ADD, 2000/1: S. 8)

Das heisst Transfer.

Unter Transfer versteht man die Übertragung von in einer Situation Gelerntem auf eine andere. Wenn früheres Lernen späteres Lernen beeinflusst, spricht man von Transfer. Ein positiver Transfer liegt vor, das vorangehende Lernen das nachfolgende erleichtert, oder verbessert. Bei negativem Transfer wird das spätere Lernen verzögert oder erschwert. Negativer Transfer wird oft auch 'Interferenz'

oder 'proaktive Hemmung' genannt. Ob positiver Transfer stattfindet oder nicht, ist von verschiedenen Faktoren abhängig. (Doye, P: 2001, S. 49)

Neben dem Niveau, das in der ersten Fremdsprache erreicht wurde, ist auch das Alter der Lernenden höchst wichtig, da der Zweite -Fremdsprache-Lerner meist kein Kind mehr ist. Wie profitieren die Lernende beim Erlernen des Deutschen, dass sie vorher Englisch gelernt haben oder umgekehrt beim Erlernen des Englischen, dass sie vorher Deutsch gelernt haben? Und ob sich ein entsprechender Gewinn einstellt, wenn die voangehende Sprache türkisch war?

Diese und weitere Fragen in diesem Zusammenhang würden uns in ein unendliches Feld theoretischer Diskussionen führen.

Hier will ich nicht zu weit gehen. Ich bin kein Sprachdidaktiker und die inhaltliche Übereinstimmung der entsprechenden Sprachen zu betrachten, ist nicht Ziel und Aufgabe dieses (kurzen) Referats.

Doye spricht in diesem Zusammenhang von einer 'prinzipiellen Übereinstimmung zwischen zwei Lernprozessen.'

'Es können sprachliche Elemente wie Phoneme, Grapheme, Wörter und Satzstrukturen von der einen in die andere Sprache übernommen werden, aber auch Prinzipien kognitiver Organisation. Damit sind allgemeine Kategorien und Regeln, Erkenntnisse und Einsichten, Einstellungen und Gewohnheiten gemeint, die beim Erlernen der vorangehenden Sprache erworben werden, sich dann aber auch auf das Erlernen der folgenden Sprache positiv auswirken. (Doye, P:2001, s.50)

Nun möchte ich diesen letzten Punkt zur Erörterung bringen.

Um dies einzusehen und zu beobachten, habe ich eine sehr kleine Durchführung verwirklicht. Hier möchte ich kurz einen Überblick über meine Erfahrungen geben. Ich verlangte von einer türkischen Kollegin, die als Englischlehrerin arbeitet die Prüfungsfragen, mit denen ich unsere VKL im ersten Semester in Grammatik getestet habe, zu beantworten. Die Kollegin konnte kein Wort Deutsch.

Ich habe an Sie nur einige Anregungen/ Erklärungen über die grammatische Themenbereiche gegeben.

Die Themenbereiche waren:

Test 1:

Personalpronomen / *Personal Pronoun*

Konjugation der Verben in Präsens/Conjunctions (Present Progressive Tense)

Das Verb 'haben' und 'sein' / to have and to be

Artikelwörter / *Articles*

W-Fragen / *Wh- questions*

Verb und Ergänzungen Akk/Dat. / ----

Possesivpronomen / *Possesive Pronoun*

Modalverben und / *Modal Verbs*

einige einfache Präpositionen / *Preposition*

Test 2:

Plural/ Singular / ---

Imperativ / *Imperative*

Genitiv / ----

Weitere Präpositionen und / *prepositions*

Adjektiv Deklination / ----

Für Test 3:

Infinitiv zu / *to infinitive*

Die Zeitformen;/ *Tenses*

Perfekt / *Present Perfect*

Präteritum und / *Simple Past*

Plusquamperfekt / *Past Perfect*

Die Nebensätze 'dass' und 'ob' / *Subordinate clauses with 'that' and 'if/whether*

Sie hatte in Test 1: 11 richtige Antworten zu 20

in Test 2: 06 richtige Antworten zu 15

in Test 3: 12 richtige Antworten zu 30

Es ist hier nicht zu übersehen, dass unsere Versuchsperson zum ersten Mal mit der deutschen Sprache in Kontakt gekommen ist.

Wie sind aber diese merkwürdig viele richtige Antworten zustande gekommen?

Wie ist es zu erklären, dass unsere Probande fast halb und halb (29 zu 65) - wie manche unsere VKL Besuchenden- Erfolg hatte.

Das liegt sicherlich darin, dass sie über zwanzig Jahren Englisch unterrichtete. Sie hat bestimmt/ wahrscheinlich ihre Kenntnisse über Englisch (re)aktiviert und auf Deutsch übertragen. Mit ihrem Sprachgefühl in ihrer Fremdsprache hat sie folgerichtig gedacht und gehandelt.

Kurzum: Sie hat ihre eigene individuelle Verstehens - und Lernstrategien entwickelt.

Die Auswertung dieser Vorgehensweise zeigte, dass die Erkenntnisse in einer Fremdsprache- in der ersten Fremdsprache- für die zweite Fremdsprache viel von Nutzen ist.

Eine besondere Rolle spielen dabei, die beim Lernen der ersten Fremdsprache erworbenen Lernstrategien.

Mit anderen Worten; kognitives Wissen und insbesondere kognitives Können der Lernenden bei der zweiten Fremdsprache als ein Gewinn für den FU zu betrachten ist.

Eine solche Einschätzung führt uns zurück zur am Anfang gestellten Frage ; Wasfür ein Konzept könnte/ sollte für die Grammatikunterricht in den VKL für die DLA geeignet sein ?

Die Dimensionen in Hinblick auf die Entwicklung der allgemeinen Kompetenzen der Lernenden , die wie folgt konzipiert werden können,

- das deklarative Wissen
- die prozeduralen Fertigkeiten
- die Persönlichkeitsmerkmale
- Einstellungen und
- Lernfähigkeiten (GER:200.,s...)

müssen auch bei der grammatischen Entwicklung , als die Lehr- und Lernziele für die grammatische Kompetenz, (d.h. die Fähigkeit Sätze zur Vermittlung von Bedeutungen zu strukturieren) , aufgenommen werden.

Zielt man auf eine adressatenspezifische Planung, so muss als Ausgangspunkt für einen Vergleich ermöglichenden Grammatikunterricht-im Kontext Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch - das lernpsychologische Konzept; Transfer als wichtigste bewertet werden.

Die zuvor erworbenen Englischkenntnisse auf den Deutschunterricht können zwar Fehler verursachen, aber auch den Unterricht in den Bereichen Wortschatz-Textarbeit und Grammatik erleichtern. Wenn die vorhandenen Chancen richtig genutzt werden, kann die zweite Fremdsprache Deutsch nachweislich weit schneller, effektiver und bewusster gelernt werden als erste. Das Englische (1.FS) kann dabei als v.a. Hilfs- Kontrast oder Brückensprache dienen. Ein Lehrwerk, das ganz bewusst auf Englisch

aufbaut, das mindestens ein Glossar in beiden Sprachen hat, könnte eine wichtige Anregung sein.

Ein Hinweis ist in diesem Zusammenhang noch wichtig, das weiss ich ja aus Selbsterfahrung ,wie auch am Anfang erwähnt ;Lehrer/ innen werden bei ihren Schülern/ Studierenden kaum initiieren können, wenn sie nicht selbst Erfahrung mit einem solchen Lernen gemacht haben. Deswegen ist es von grosser Bedeutung, dass die Lehrerausbildung- und die Lehrerfortbildung- demnach orientiert ist.

Als Schlussfolgerung lässt sich sagen, dass Grammatikunterricht in den VKL für die DLA (seit fünf Jahren) eine besondere Tätigkeit ist. Um diese Tätigkeit erfolgreich gestalten zu können, müssen vorallem ' das koordinierte Nebeneinander' von Lehr- und Lernzielen und Lehr- und Lernvoraussetzungen der Lernenden berücksichtigt werden.

Demnach müssen also eigene Didaktiken für Deutsch als zweite Fremdsprache entwickelt werden, die auf die erste Fremdsprache Englisch bewusst Bezug nehmen sollen, da die Lehr- und Lernverhalten im Unterricht mit den Lernvoraussetzungen in einem engen Zusammenhang stehen.

LITERATUR

Başar, Ç : Bericht der Arbeitsgruppe Sprachwissenschaft / Grammatik
In: Hrsg : N.Tapan / T.Polat / H.W. Schmidt Berufsbezogene
Deutschlehrer Ausbildung, Istanbul, 2000 s.13/15

Doye, P. Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Sprachunterrichts Neue Wege im Fremdsprachenunterricht In:Hrsg: Edelhoff, Hannaofer 2001, s.47/54

Schmidt H.W : Deutsch als Fremdsprache nach Englisch ADD, Istanbul, 2002, s. 8/9

Wunderle, M : Sprachstandbestimmung bei Lernern mit Deutsch als Zielsprache In: Hrsg: Ministerium für Kultus und Sport Baden-württemberg, 1991, s.43

Interkulturalitaet und Deutsch Als Fremdsprache in der Türkei

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Kinsız
Muğla Üniversitesi

1. Vorbemerkung

In meinem Vortrag werde ich zuerst über das Bild "Deutsch(e)", das in der türkischen Gesellschaft immer noch in Geltung ist, sprechen. Danach gehe ich zum interkulturellen Unterricht ein. Und zum Schluss werde ich einige Beispiele über die Alltagsdeutungen im Türkischen und Deutschen geben. Dabei lege ich auf Kulturverständnis einen großen Wert, und versuche, wie die Studenten in der fremden Kultur produktiv werden, und sich zum "Anders sein" entwickeln.

Die Türken sehen die Deutschen sehr positiv. Die Deutschen werden als Waffenbrüder gesehen. was längst von Deutschen absurd betrachtet wird, Für die Schüler und Studenten könnte dieser Gedanke in ihrem Unterbewusstsein zum Deutschlernen anregen Diese Grundgedanke ist ein wertvolles Kulturgut, das zum Lernbereitschaft führt. Z.B. Das türkische Volk ist immer überzeugt davon, dass die deutschen Waren auf dem Markt immer die besten sind. "Alman malları sağlam olur":Die deutschen Waren sind stabil (widerstandsfähig) heißt die Motto in der Türkei. Die anderen Variablen sind kulturelle und politische Dimensionen, die auch in guten Klischees gesprochen werden. Politische Beziehungen, wie z.B. die politische Unterstützung zum Beitritt in die Europäische Union und Zusammenarbeit der beiden Länder. Wesentlich größeres Interesse weckt aber auch die deutsche Kultur, vor allem die philosophischen und literarischen Werke, die aus der deutschen Geisteswissenschaft ins türkische übersetzt worden sind. Eine weitere wissenschaftliche Spur führt uns zu der Erkenntnis, dass die Universitäten in der Türkei nach deutschem Muster aufgebaut sind. Die deutschen Exil-Professoren wurden damals von den türkischen Universitäten aufgenommen, und sie hatten neue Fachbereiche gegründet und geleitet.

Diese Tatsache kann nicht von heute auf Morgen verschwinden.

1. Interkultureller Förderungsunterricht : DaF in der Türkei

Türkische Schüler und Studenten sollen von der türkischen Kultur- Priorität ausgehend die deutsche Sprache Erlernen.

Die Lerner sollen durch den Sprachunterricht in die Lage versetzt werden, differenzfähig zwischen Kulturen /Kulturen zu sein, Bereitschaft zur

Kommunikation und Interaktion in der deutschen Sprache zu zeigen. In diesem Sinne hat der interkulturelle Förderungsunterricht zwei Funktionen:

Ausbau der Muttersprache

a. Übergang zur neuen Erfahrungen, d.h. das Erstreben einer positiven Haltung zum "Anderssein"

Ausbau der Muttersprache: Die Schüler werden in die Lage versetzt, sowohl in ihrer Muttersprache als auch in der Fremdsprache Texte zu verfassen und mit Texten umzugehen. Eigene und fremde Alltagsdeutungen werden durch die Textverarbeitung implizit kontrastiert, so dass viele Deutungsmöglichkeiten nicht als selbstverständliche Faktizität wahrgenommen werden. Die Schüler/Studenten denken über ihre gute/ungute Klischees nach. Damit wird der Zusammenhang von Sprache und Welt geschaffen und die Schüler werden davon bewusst, dass auch andere gesellschaftliche Wirklichkeit existiere. Dies hat die Folge, dass die Schüler/Studenten den funktionalen Charakter von Sprachverwendung noch bewusster erkennen. Weiterhin kommt noch die Syntax hinzu. Mit dem Erlernen der deutschen Sprache wird die grammatische Progression regelhaft beschrieben. Aus den elementaren und komplexeren Übungsformen in DaF ergeben sich bestimmte Konsequenzen:

1. Die Schüler/Studenten lernen die Grammatik ihrer Muttersprache, und/ oder sie werden in der Grammatik bewusst.
2. Durch die syntaktische Konstruktion in der Fremdsprache wird die Gesamtdeutung der Äußerung/ des Textes abgetastet. Dieser Unterrichtsablauf wird auch in den Muttersprachenunterricht übertragen.

Nun zum Übergang zur neuen Erfahrungen: Die türkischen Rezipienten verknüpfen zuerst die reflektierte Andersartigkeit mit ihren eigenen semiologischen Variablen um den Text einen Sinn zu geben. Sie adaptieren die Andersartigkeit des Textes für sich durch ihre kulturellen Rezeptionen. Die linguistischen bzw. die semiologischen, intra- und interkulturelle Variablen spielen bei der Deutung eine entscheidende Rolle. Spinner meint: " Die Semiose sei unendlich, ein Zeichen gebe der anderen, einen Interpretation die andere. Wie armselig ist dagegen eine Deutungspraxis, die meint, irgendwann den Punkt gefunden und den Textsinn festgelegt zu haben..." (1995: 9)

Nach diesem Zitat ist die Bedeutung eines Textes/eines Begriffs nicht für alle gleich. Nur im interkulturellen Bereich und zwar in Denotation käme

der Textsinn ans Tageslicht, der mit dem interkulturellen Unterricht zur Entwicklung des Anderen (Fremden) zu rezipieren und zu verstehen ist. Auf die Theorie vom interkulturellen Sprachunterricht möchte ich nicht eingehen. Denn Theorie und Praxis weihen sich voneinander ab. Was von der Theorie vorgeschlagen wird, das kann aus institutionellen, soziologischen und politischen Bedingungen nicht leicht praktiziert werden. „Spannungen und Konflikte, die durch unterschiedliche „Wahrnehmungsstrukturen und Kommunikationsbedingungen“ oder etwas abstrakter, durch die Verletzung bzw. Infragestellung von selbst wahrgenommenen *Selbstverständlichkeiten* entstehen, bleiben in national heterogenen Gruppen, wie wir sie in den studienvorbereitenden und -begleitenden Deutschkursen an deutschen Hochschulen antreffen, nicht vor der Tür (Ghobeyshi/ Koreik,2003:353)

Der Verfasser setzt seine Meinungen über den Dozent fort:

„Es scheint sich lediglich anzudeuten, dass Lehrende mit mehr Lehrerfahrung (Mittelwert 13,64 Jahre) eher bereit sind, Konfliktthemen im Unterricht zu behandeln, als Lehrende mit weniger Lehrerfahrung (Mittelwert 8,24 Jahre)“ (a. a. O. S.358).

Um eine genaue Beschreibung über Lehrerfahrung und zur Deutung der Interkulturalität halte ich eine Aufhebung von Umfrage-Test nötig.

Daher möchte ich den interkulturellen Sprachunterricht empirisch untersuchen, und dabei lege ich auf das Erstreben zu einer positiven Haltung zum „Anders sein“ einen großen Wert. Der empirische Teil meiner Untersuchung besteht in erster Phase aus einer schriftlichen Umfrage zum interkulturellen Unterricht.

An der Fachhochschule Tourismus der Universiteat Mugla wurden 50 Studenten und 30 Studentinnen, also insgesamt 80 Studenten/in, die zwischen 19- 21 Jahre alt sind und im Fachbereich Reisemenagement und Hospitality Menagement studieren, eine Umfrage vorgelegt. Diese Studierenden lernen 4 Semester lang in einer Woche 3 Stunden Deutsch als Wahlfach. In dieser Umfrage waren 115 Adjektive vorhanden, die von Katz und Braly (1933) für den ethnischen Stereotyp zwischen den unterschiedlichen Völkern festzustellen verwendet wurden. Hier wurde versucht, festzustellen, was die Studenten über das Deutsche und türkische Bevölkerung denken. Danach werden Daten nach der Verteilung der Frequenz gemessen. Es ist absolut nicht ädaquat der Zahl der befragten für ein allgemeines Urteil zu geben. Leider ist zurzeit die Zahl der Deutschlernenden in diesen Studiengängen nicht befriedigend. Deswegen

können die Ergebnisse nicht verallgemeinert werden. Trotzdem können sie uns eventuell eine allgemeine Anschauung vermitteln. Diese Umfrage besteht aus 2 Teilen:

1. Wie beurteilen die Türken sich selbst?
2. Wie beurteilen die Türken die Deutschen?

Stereotyp über die Deutschen

Tabella 1

Nach diesen Daten werden die Studenten für die Weltanschaulichkeit des Deutschen an erster Stelle das Adjektiv nationalistisch ausgesucht und angekreuzt. Als einigermaßen negatives Urteil haben sie nur 3 Adjektive nämlich kühl/kalt(Soğuk), kaltblütig(Soğukkanlı) und distanziert

1	Nationalistisch(Milliyetçi)	% 53.75
2	Gebildet (Eğitimli)	%48.75
3	Planmäßig (Planlı)	%46.25
4	Kühl/kalt(Soğuk)	%40
5	Fleißig (Çalışkan)	% 38.75
6	Kaltblütig(Soğukkanlı)	% 35.00
7	Vergnügungssüchtig (Eğlenceye Düşkün)	% 30.00
8	Reserviert/Distanziert (Mesafeli)	%28.75
9	Kultiviert (Medeni)	%23.75
10	Reich (Zengin)	%23.75

(mesafeli) ausgewählt. Die anderen Adjektive sind ziemlich positiv. Nach den türkischen jungen sind die deutschen gebildet, planmässig, fleißig und kultiviert. Nach meiner Meinung würde das deutsche Ausbildungssystem hochgeschätzt. Ein planmässiger, fleissiger Mensch kann natürlich gebildet und kultiviert werden. Diese Eigenschaften bringen Produktivität und Reichtum mit. So ein Gesellschaft hat natürlich das Recht vergnügungssüchtig zu sein.

Stereotypen über die Türken

Tabella 2;

Die Studenten bewerten sich über ihre nationale Stereotypen:

1	Gastfreundlich (Misafirperver)	% 78.75
2	Traditionsbewußt (Geleneklerine Bağlı)	%42.75
3	Warmherzig (Sıcakkanlı)	%41.25
4	Treu der Familiären Verbundenheit (Aile Bağlarına Sadık)	% 38.75
5	Leichtsinnig (Düşünmeden Hareket Eden)	% 36.25
6	Patriotisch (Vatansever)	% 32.25
7	Faul (Tembel)	% 28.75
8	Empfindlich (Duygulu)	% 27.5
9	Unselbständig/ imitatorisch (Taklitçi)	% 25
10	Ehrlich/ Unständig (Namuslu)	% 23.75

Türkische Studenten sehen sich selbst an erster Stelle **gastfreundlich** an. An den Punkten 5., 7. und 9. beschreiben sie ihr eigenes Volk als **leichtsinnig, faul und imitatorisch**. Dagegen betrachten sie die deutschen **kühl, kaltblütig und distanziert**. Es sind zwar **gastfreundlich, traditionsbewusst, warmherzig, patriotisch, anständig und empfindlich** aber gute Eigenschaften für den Menschen sowie für ein Volk. Es sind aber nicht genügend für den Bedarf der qualifizierten Arbeitskräfte ihres Landes insbesondere in diesem Jahrhundert zu decken. **Leichtsinnig, faul und imitatorisch** halte ich ziemlich für negatives Klischee im Namen der Jugend und betrachte, dass sie irgendwie kein Selbstvertrauen haben.

Vergleich: Stereotypen der Deutschen und Türken nach den Studierenden

Tabella 3: Deutschen

Türken

	Deutschen		Türken	
1	Nationalistisch (Milliyetçi)	% 53.75	Gastfreundlich (Misafirperver)	% 78.75
2	Gebildet (Eğitilmiş)	%48.75	Traditionsbewusst (Geleneklerine Bağlı)	%42.75
3	Planmäßig (Planlı)	%46.25	Warmherzig (Sıcakkanlı)	%41.25
4	Kühl/kalt (Soğuk)	%40	Treu der Familiären Verbundenheit (Aile Bağlarına Sadık)	% 38.75
5	Fleißig (Çalışkan)	% 38.75	Leichtsinnig (Düşünmeden Hareket Eden)	% 36.25
6	Kaltblütig (Soğukkanlı)	% 35.00	Patriotisch (Vatansever)	% 32.25
7	Vergnügungssüchtig (Eğlenceye Düşkün)	% 30.00	Faul (Tembel)	% 28.75
8	Reserviert/Distanziert (Mesafeli)	%28.75	Empfindlich (Duygulu)	% 27.5
9	Kultiviert (Medeni)	%23.75	Unselbständig/Imitator imitatorisch (Taklitçi)	% 25
10	Reich (Zengin)	%23.75	Ehrlich/ Unständig (Namuslu)	% 23.75

Außerdem wurde an der Berufshochschule 60 DaF- Studenten ein Fragebogen mit offenen Fragen vorgelegt.

Die Fragen 1-3 beziehen sich auf interkulturelle Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts: Die Fragen wurden in türkischer Sprache formuliert, damit die Studenten ihre Unterrichtsgestaltung exakt wiedergeben können. Diese Fragen möchte ich hier mit ihren Ergebnissen zitieren:

F1 : Almanca dersini seviyor musunuz ? ja nein keine Meinung
(Macht der Deutschunterricht Ihnen Spaß?) 39 11 10

F2 : Almanca dersinde Alman Kültürünü de öğrenebiliyor musunuz ?
(Lernen Sie im Deutschunterricht auch die deutsche Kultur?)

ja nein keine Meinung

30 9 21

F3 : Kültürler arası yabancı dil öğretimi sizce yapılabilir mi ?

(Wird interkultureller Sprachunterricht tatsächlich gemacht?)

ja nein keine Meinung

33 11 16

F4 : Sizce Kültürler arası yabancı dil öğretimi aşağıdakilerden hangisidir?

(Welcher Punkt ist nach Ihr interkultureller Fremdsprachenunterricht?)

a. Her iki kültürü iyi öğrenmektir. (24)

(Beide Kulturen müssen gut gelernt werden)

b. Türk Kültürünü bildiğim için Alman Kültürü iyi öğrenilmeli. (25)

(Da ich die türkische Kultur kenne, soll die deutsche Kultur gelernt werden)

c. İki Kültür arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların kavranmasıdır. (11)

(Unterschiede und Gemeinsamkeiten in beiden Kulturen sollen begriffen werden)

d. Fikrim yok

(Habe keine Meinung)

Ergebnisse von dieser Frage :

a. 24 b. 25 c. 11 d. 0

F5 : Sözcüklerin anlamları Türkçe'ye göre farklı mı?

(Sind die Lexik-Bedeutungen gegenüber zum Türkischen unterschiedlich?)

ja nein Keine Meinung

11 46 3

F6 :Bir sabah kahvaltısına davet edildiniz. Size saat 8:30 gelmeniz söylense orada dakik mi olursunuz, yoksa daha öncemi orada olursunuz?
(Sie sind zu einem Frühstück eingeladen. Wenn Ihnen Frühstückzeit 8:30 angegeben wird, wann kommen Sie dort an?)

0 Pünktlich	0 Vorher	0 Nachher
10	39	11

F7: Şayet önceyi işaretlemişseniz, kaç dakika önce gelirsiniz?
(Wenn Sie vorher angekreuzt haben, wie viel Minuten?)

0 10 Minuten	0 20 Minuten	0 30 Minuten
3	23	13

F 8: Şayet sonrayı işaretlemişseniz, kaç dakika sonra gelirsiniz ?
(Wenn Sie nachher angekreuzt haben, wie viel Minuten?)

0 Minuten	0 20 Minuten	30 Minuten
2	7	2

Die Ergebnisse dieser kleinen Untersuchung bestätigen, dass die Studenten mit dem Erlernen der deutschen Sprache motiviert sind. Die Studenten, die keine Meinung geäußert haben, haben voraussichtlich keine deutliche Vorstellung. Die Mehrheit der Studenten interpretiert ihren Unterrichtsablauf als "interkulturell" (vgl. F1-F3)

Die Frage 4 bezieht sich auf die Erläuterung von interkulturellem Unterricht. Die in Frage 3 genannten Punkte hängen eng miteinander zusammen. Kein Student hat "habe keine Meinung" angekreuzt. Das Hauptziel des interkulturellen Lernens ist, dass sich die Studenten mit "Ähnlichkeiten" und "Unterschiede" auseinandersetzen. Dies zeigt, dass die Einschätzung der Studenten zur Interkulturalität positiv ist.

Die Fragen 5-8 zeigen, dass die türkische Kultur bei den Studenten dominant ist. Dies bedeutet keineswegs, dass die Studenten im interkulturellen Sinne an ihrer Sprache treu bleiben. Denn nach der Erklärung des Begriffs "Pünktlichkeit" wird den Studenten klar, was deutsche Pünktlichkeit bedeutet. Alle Studenten haben geäußert, dass Pünktlichkeit bei türkischen Studenten "um den Gastgeber nicht zu stören" sollte man früher zum Ort gehen. Denn sie hatten die Absicht dem Gastgeber zu helfen. Die anderen Studenten hatten dagegen andere Meinung, dass die angegebene Zeit sehr früh sei. Für die türkische Mentalität lautet wichtige

Unterscheidung: Pünktlichkeit ist, dass der Gast beim Gastgeber anwesend ist. Dieser Stellungnahme ist örtlich bestimmt, und die Studenten zeigen **antipodische** Haltungen, in der die Auflösung des inneren Gefühles festzustellen ist. Hier geht es um die eigenen und fremden Alltagsdeutungen der Studenten, die auf ihre eigenen Deutungen Einfluss haben sollten.

Mein zweites Beispiel bezieht sich auf den Begriff "Beziehung" und auf Anredeformen. Familiäre, Freundschaftliche und offizielle/ inoffizielle Beziehungen. Diese genannten Beziehungen sind andere gesellschaftliche Wirklichkeit gegenüber zu anderen **Kulturen**.

Sowohl in offiziellen als auch inoffiziellen Zusammentreffens des Gesprächspartners werden im Türkischen zuerst auf "Wohlbefinden" gefragt. "Nasılsınız ? Ev halkı nasıllar?" (Wie geht es Ihnen? Und den Familienangehörigen?) Ohne Rücksicht auf diese Frage wird sofort eine Antwort "gut" gegeben, wenn es auch schlecht geht. Danach kommt der Sachverhalt, der besprochen werden muss. Im offiziellen Gespräch wird wie im Deutschen sensibilisierte Hochsprache verwendet, nur die Anredeformen weichen von der deutschen Sprache ab.

Hier geht es wiederum um eigene und fremde Alltagsdeutungen, die die Studenten auf ihre eigenen Deutungen den fremden Alltag und gesellschaftliche Wirklichkeit zurückführen. Nach der Auflistung einiger kontaktiver Äusserungen sollen Vorschläge für die praktische Umsetzung gemacht werden. Die folgende Aufgliederung von Erfahrungsbereichen und Themen ist als Beispiel der erste Versuch, der in beiden Kulturen differenzfähig ist.

1.1. Konzept für den interkulturellen Unterrichtsvorhaben

Erfahrungsbereiche	Themen
Beziehungen: Kontakt/Konflikt Student und Professor	Gespräch im Wartezimmer des Arztes Gespräch bei einer Behörde
Gesund sein /Krank sein Unfall	Genesungswunsch Arztbesuch/Krankenbesuch
Umwelt Verwandtschaftsbeziehungen	

Mit Hilfe solcher interkulturellen Überlegungen werden hier kritische Analysen von literarischen Texten der deutschen und Deutschschreibenden türkischen Autoren durchgeführt, um die Aussagen und Problembewusstsein von der Sprache wahrzunehmen. Insbesondere wird deutlich, dass durch bewusste Wahrnehmung eigener und fremder Sprache und der Auseinandersetzung mit Sprache nur der interkulturelle Förderungsunterricht geleistet werden kann. Denn die Studenten müssen ein differenziertes System von Ausdrücken erfassen. Wie dieses System komplexer ist als hier aufgelistete Erfahrungsbereiche (vgl. hier die vorliegende Erfahrungsbereiche und Themen,), möchte ich aus einer Erzählung zitieren: "In seiner Erzählung 'An einem Freitagabend' beschreibt Özgür Savaşçı, wie er und sein Landsmann als Ausländer einem Mädchen geholfen haben, das von einem Mann verfolgt wurde und von Vorbeigehenden Hilfe erbat. Um das Mädchen vor weiterer Gefahr zu bewahren, begleiten sie es nach Hause. Auf dem Weg dorthin erweist es sich als schwierig, ein Gespräch anzuknüpfen, und der Erzähler berichtet über die Situation wie folgt:

Das Mädchen sagte nichts, wir sagten nichts. Ich will etwas erzählen, egal was, aber was? Wenn so etwas in unserem Heimatland passieren würde, hätte man vieles zu erzählen... Man würde zunächst die Namen austauschen, sich dann nach den Herkunftsorten erkundigen. Wenn einmal der Anfang gemacht war (wäre), würde es schon gehen. Aber das alles bringt uns hier nicht weiter, wir sind nun mal in Deutschland! Fragte ich sie zum Beispiel nach ihrem Namen, so würde sie vielleicht, nein, nicht vielleicht, sondern mit Sicherheit denken: Jetzt fängt er an... und sagen: Erika... Warum? Fragte ich sie nach ihrem Herkunftsort, dann würde sie mich bestimmt erstaunt anstarren und sagen: 'Memmingen... Wieso?' Oder sie würde vielleicht lachen: Sie sind aber lustig, ich habe nur knapp überlebt, und Sie fragen mich, woher ich komme... Spielt das jetzt eine Rolle?

Das ist zum Beispiel ein Problem, mit dem ich jeden Tag konfrontiert bin: Wie fange ich ein Gespräch an? Außer, Entschuldigen Sie... hat man uns hier nichts beigebracht..." (zitiert nach İlkan 1997, s.193-194)

Mit solchen Beispielen werden die Studenten mit den kommunikativen Absichten und ihren Realisierungen bekannt gemacht. Dann folgt die Textdurchnahme, und dazu wird eine kurze Erklärung gegeben. Es entstehen Wechselgespräche, die die Studenten simulierte Kommunikation

mit zunehmenden differenzierten innerer Anteilnahme meistern sollen. Der kognitive Effekt wird überwiegend in mündlichen und in schriftlichen Prüfungen probiert.

Schlussfolgerungen

Aus meiner Analyse und Unterrichtsbeobachtungen geht hervor, dass sich

- a. durch das Erlernen der deutschen Sprache bei Studenten kritisches Denken und Differenzfähigkeit in beiden Kulturen entwickelt hat
- b. die Studenten ihre eigene Begriffsdeutungen modifizieren (z.B. Pünktlichkeit)
- c. die Zeichen in beiden Sprachen prinzipiell gleich sind, andererseits aber in der Alltagsdeutung Unterschiede gebe.
- d. an vielen interkulturellen Bereichen Nachdenken über Sprache und Fragen auf Zusammenhang von Sprache und Wirklichkeit eröffnet wird.
- e. das Erlernen einer positiven Haltung zum "Anders sein" gelungen wird.
- f. die Gestaltung einen interkulturellen Unterricht für den Lehrer sehr kompliziert ist.
- g. der interkulturelle Unterricht nur im Klassenraum abspielt, und der Lehrer habe eine intensive Aufgabe ihn zu gestalten

Zusammenfassend: Unterrichtsthemen, die kein Bezug zum Interkulturalität haben, - so wurde festgestellt- können bei den Studenten zu Verunsicherung und anderen Reaktionen führen.

Wenn man den gegenseitigen Betrachtungen der beiden Bevölkerungen vor Auge hält, so kann man dann wahrscheinlich einen produktiven/gewinnbringenden interkulturellen Fremdsprachenunterricht planen.

Bibliographie

İlkan, İbrahim: Kulturspezifische Eigenarten in Texten Deutschschreibender türkischer Schriftsteller. Überlegungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache, in: Mary Howard (Hg.): Interkulturelle Konfigurationen, München 1997, s.189-200

Spinner, H. Kaspar: Poststrukturalistische Lektüre im Unterricht am Beispiel der Grimmschen Märchen, in: Deutschunterricht 6 (1995), s.9

Ghobeyshi, S., Koreik, U.: Kultur(en), Konflikt(e) und Unterricht(en) in: Info DaF 30, 4(2003), 352-364

Autoren ausländischer Herkunft als "neue" Elemente in der österreichischen Literatur heute

Prof. Dr. Yüksel Kocadoru
Anadolu Universitesi

Im Sommer 2004 hatte ich die Möglichkeit, Materialien über die Autoren ausländischer Herkunft in der österreichischen Literatur zu sammeln, die eigentlich, vom Außen gesehen, fast identisch sind mit den türkischen Autoren, die in Deutschland in deutscher Sprache schreiben.

Diese Studie wurde von der Türkischen Akademie der Wissenschaften (Türkiye Bilimler Akademisi) und von der Österreichischen Akademie der Wissenschaften in Wien unterstützt.

Das Thema der ausländischen Autoren, die in Österreich auf Deutsch schreiben, ist mir nicht fremd. Vor einigen Jahren schrieb ich über die Türken, die in Österreich literarisch aktiv sind¹. Damals war Kundeyt Şurdum ziemlich im Vordergrund. In der letzten Zeit sind vor allem Autoren aus dem Balkan, oder aus dem Osten aktuell, die sehr stark an die österreichische Literatur Anfang des 20. Jahrhunderts erinnern, als sehr unterschiedliche Elemente, damals die Literatur der Habsburger-Monarchie bereicherten. Franz Kafka, Elias Canetti, Oskar Kokoschka, Ödön von Horvath, Joseph Roth, Egon Erwin Kisch waren Autoren, die mehrere Sprachen konnten, aber stets Deutsch schrieben, womit sie dazu beigetragen haben, daß die österreichische Literatur ihre Identität im Fremden fand.

Heute gibt es wieder "fremde" Autoren in der österreichischen Literatur. Neben den Autoren, die im Zuge der Gastarbeiterschaft vor 40 Jahren nach Österreich gekommen sind, gibt es "neue" Autoren, die mit dem Zusammenbruch des Ost-Blocks in Österreich heimisch geworden sind.

Einer von diesen Autoren ist der Bulgare Dimitre Dinev; der andere ist der Russe jüdischer Herkunft, Vladimir Vertlib.

Dimitre Dinev ist 1968 in Bulgarien, in Plovdiv (im Osmanischen Filibe) geboren:

"Plovdiv mit seinen Wurzeln in alten Kulturen und mit seiner Gegenwart, in der sich armenische, jüdische und türkische Einflüsse mischen, ist ein Ort

¹ Yüksel KOCADÖRÜ, "Avusturya'da Almanca yazan Türkler", GURBETİ VATAN EDENLER (Mahmut KARAKUŞ, Nilüfer KURUYAZICI), T.C. Kültür Bakanlığı, Ankara, 2001, s. 51-56.

der Multikulturalität"². Als Schüler ging er ins Deutsche "Bertolt Brecht Gymnasium" und flüchtete 1990 nach Österreich³.

Es wäre falsch, sein Neuanfang in Österreich zu verschönern. Er hatte Angst vor Abschiebung und jobte als Kellner, Garderobier und Vergolder"⁴. Dann studierte er Philosophie und Russisch⁵. Seine Erzählungen erschienen 2001 unter dem Titel "Die Inschrift". Aber seinen Erfolg verdankt er dem Roman "Engelszungen", der im Jahre 2003 im Wiener Deuticke-Verlag erschien. Hier einige Kritiken über den Roman:

"Dinevs Roman ist so "aktuell", wie es das Buch eines Autors sein kann, der die Verbindung zwischen Ost- und Westeuropa verkörpert und der seinen Stoff in der Lebenswelt findet, die sich räumlich zwischen Österreich und Bulgarien aufspannt und zeitlich die Geschichte des 20. Jahrhunderts auf dem Weg in die Epoche der totalitären Regime bis zur postkommunistischen Ära der Neunzigerjahre umfasst und die Dinev aus bulgarischer Perspektive darstellt"⁶.

Die Sprache Dinevs wird gelobt und man spricht von der Bereicherung der deutschsprachigen Literatur⁷.

Es wird zwar merkwürdig klingen, aber der Versuch, diese Literatur von Ausländern zu präsentieren, erinnert an die Literatur von ausländischen Autoren in Deutschland, die Jahrzehntlang im Dschungel der Begriffe herumirrten, indem man streitete, ob sie Migranten, Emigranten oder Immigrantenauf Autoren seien⁸.

Die Bezeichnung, "Literatur von Zuwanderern"⁹ trägt die gleichen Züge der Versuche, diese Literatur "eurozentrisch" zu betrachten. Exotische Elemente wie "Das archaische Wesen des Erzählens, das im Alltag des Balkans noch immer eine große Rolle spielt, hat Dimitre Dinev für seinen Roman neu entdeckt"¹⁰, bringen den Autor im Teufelskreis der tolerierenden Arroganz, die die Fähigkeiten der ausländischen Autoren degradieren. Wie Dinev selbst sagt:

² Paul JANDL, "Generation Lada-Dimitre Dinev-ein bulgarischer Schriftsteller in Wien", NEUE ZÜRCHER ZEITUNG, Zürich, 08 Dezember 2003, s. 20.

³ David AXMANN, "Ein Handy und zwei Flügel-geborener Erzähler: Dimitre Dinev und sein Roman "Engelszungen", WIENER ZEITUNG, Wien, 28 November 2003, s. 11.

⁴ JANDL, s. 20.

⁵ Ibid.

⁶ Gudrun BRAUNSPERGER, "Engel aus Stein mit Handy", DIE PRESSE, Wien, 15. November 2003, s. VII.

⁷ Ibid.

⁸ Yüksel KOCADÖRÜ, Zwischen Ost-Westlicher Ästhetik-Deutschsprachige Literatur von Türken, Birlık Ofset-Matbaacılık, Eskişehir, 1997.

⁹ "Fremde Blicke, scharfe Blicke", BUCHKULTUR Österreich, Spezial 2003, Wien, 2003, s. 11.

¹⁰ JANDL, s. 20.

„Was soll man sagen, wenn die Frage, wie man schreibt, verdrängt wird von der Frage, woher man kommt“¹¹.

Manche Kritiken zeigen Parallelen mit Emine Sevgi Özdamar, weil drin die Rede von „ungebrenster Fabulierlust“¹² ist.

Die österreichische Literaturszene ist gespannt und wartet auf weitere Erfolge von Dimitre Dinev, d.h. er muß sich noch beweisen: „Jetzt warten wir gespannt auf Dinevs nächsten Roman“¹³ sind Worte, die deutlich zeigen, daß die österreichische Literatur der Gegenwart nicht so einfach, alles aufnimmt was aus einem fremden Raum kommt.

Ähnliche Worte waren auch über Emine Sevgi Özdamar zu hören, als sie 1990 ihr Buch „Mutterzunge“ präsentierte. Man betrachtete sie als ein exotisches, fremdes Wesen, das mit seinem Aussehen Aufsehen erregte¹⁴. Erst als sie Preise bekam und ihr Talent unter Beweis stellte, wurde Sie übertrieben mit Salman Rushdie und Ben Jalloun verglichen¹⁵.

Auch für Dimitre Dinev fehlt der Maß der Gleichberechtigung in der Literatur. Es wäre falsch, ihn nur aus der Perspektive der Migration, oder Zuwanderung zu betrachten.

Er wird zwar gelobt: „Österreich kann sich über einen neuen großen Erzähler freuen und er kommt aus Bulgarien. Mit seinem Roman „Engelszungen“ hat Dimitre Dinev ein grandioses, tragikomisches Panorama europäischer Geschichte des 20. Jahrhunderts vorgelegt“¹⁶, aber dies hindert sie nicht, alles aus dem Blickwinkel der Migration zu sehen¹⁷.

Migration und die Juden scheinen untrennbar zu sein, weil der andere Autor, Vladimir Vertlib, ständig aus diesen zwei Punkten analysiert wird. Zwar trägt er die Narben dieser Migration. Als fünfjähriges Kind emigrierten er und seine Familie im Jahre 1971 aus Leningrad nach Israel, dann nach Österreich, dann wieder nach Israel, von dort in die USA und von dort wieder über Holland nach Österreich, wo er seit 1981 lebt¹⁸.

Er hat in seinen früheren Texten „Abschiebung“, „Zwischenstation“ und im Roman „Das besondere Gedächtnis der Rosa Masur“ autobiographische Elemente verarbeitet¹⁹.

¹¹ „Fremde Blicke...“, s. 11.

¹² Antje WEGER, „Debüt als wahres Kleinod“, SÜDKURIER, Konstanz, 05. Februar 2004, s. 10.

¹³ AXMANN, s. 11.

¹⁴ Dieter STOLZ, Prinz (Literatur), März 1991, s. 110.

¹⁵ Wolfram SCHÜTTE, „Ganz einfach: ein großes Buch“, FRANKFURTER RUNDSCHAU, Nr. 74, 28.03.1998.

¹⁶ Peter STUIBER, „West-Östlicher Dinev“, DIE PRESSE, Wien, 19. September 2003, s. 10=13.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Stephan HOFER, „Vom Leben. Und sterben“, PROGRESS Nr 2/04, Februar 2004, s. 28.

¹⁹ Werner SCHÜSTER, „Mit Stalin schlafen“, DER STANDARD, Wien, 10. März 2001, s. 11.

Wegen seiner jüdischen Herkunft wird er auch, entweder aus dem Blickwinkel der Emigration, oder aus dem Blickwinkel des „Jude sein“ betrachtet.

Worte wie „jüdische Autoren“, „russisch-jüdische Familie“, „Geschichte des osteuropäischen Judentums“²⁰, oder „Leben der Juden im ehemaligen Ostblock“²¹ zeigen zwar Vladimir Vertlibs Schicksal als Jude, aber sein Engagement als Autor, der sich den Kopf über die Zuwanderung in Richtung Europa zerbricht, wird fast nie erwähnt:

„Die Festung Europa“ versucht nur selten, das Massenphänomen illegale Zuwanderung durch politische und soziale Maßnahmen, stattdessen vor allem durch technische Hilfsmittel wie Stacheldraht oder Nachtsichtgeräte zu lösen“²².

Vladimir Vertlib brilliert nicht nur als ein Autor, sondern als ein Aktivist, der sich für die Flüchtlinge, Zuwanderer und andere einsetzt: „...körperliche und seelische Verstümmelung, die illegale Einwanderer in Europa erleiden“²³, kennt er selbst am eigenen Leibe.

Seine Helden sind auch Migranten, die versuchen, „die erlebten Traumata, die den Verbleib in der Heimat unerträglich machen“²⁴, zu überwinden.

Sein letzter Roman „Letzter Wunsch“ handelt ebenso nachdrücklich vom Antisemitismus, wie von den inneren Konflikten des Judentums“²⁵.

Es geht nicht um die Suche nach verlorenen jüdischen Werten oder „Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft“²⁶. Es geht viel mehr um Ideale²⁷. Es ist eine Abrechnung „mit Zwängen aller Art“²⁸, wobei „die Frage nach Identität und Zugehörigkeit bleibt“²⁹.

Die Art und Weise, wie Vladimir Vertlib dies zum Ausdruck bringt, ist sehr beeindruckend, wo „Tiefe und Dimension“³⁰ im Vordergrund stehen.

²⁰ Hans AUINGER, „Ein Jahrhundert-Roman“, SALZBURGER NACHRICHTEN, Salzburg, 25. August 2001, S. VIII.

²¹ SCHÜSTER, s. 11.

²² Vladimir VERTLIB, „Versuch, niemand zu sein“, DIE PRESSE, Wien, 07. Juni 2003, s. VII.

²³ Ibid.

²⁴ Ibid.

²⁵ Paul JANDL, „Tote wandern nicht aus“, NEUE ZÜRCHER ZEITUNG, Zürich, 13. Januar 2004, s. 35.

²⁶ Sabine E. SELZER, „Von den letzten Dingen“, DIE FURCHE, Wien, 20. November 2003, s. II.

²⁷ Christian PICHLER, „Will mir einen gewissen Idealismus bewahren“, Oberösterreichische Nachrichten, Linz, 15. November 2002, s. 4.

²⁸ SELZER.

²⁹ „Vom Leben in Zwischenräumen“, TIROLER TAGESZEITUNG, Innsbruck, 25. Februar 2004, s. 14.

³⁰ Elisabeth ATTLMAYR, „Die Macht der Erinnerung“, 04. August 2001, s. 6.

Interessanterweise verknüpft Vertlib, Vergangenheit und Gegenwart“³¹ und zeigt den Weg durch das Leben in Spruchweisheiten: „Die Suche nach dem Weg ist die Lösung...“³². Alte jüdische Elemente werden mit dem Leben heute konfrontiert, wobei die Suche nach der Identität eine zentrale Frage ist, da der Autor selbst viele Orte gewechselt hat und ihm ständig die Frage gestellt wird, welche seine Heimat sei, auf die er die Antwort parad hat: „Ich bin Europäer“³³.

Es klingt grotesk, aber einerseits sieht man in Dimitre Dinev und Vladimir Vertlib die Zuwanderer, die Emigranten, die über sich selbst und ihre Probleme schreiben, was stark an die erste Generation von deutsch-schreibenden Türken in Deutschland erinnert; andererseits versuchen sie, die Autoren, zu beweisen, daß sie die Vertreter der neuen Literatur sind, die aus der Multikulturalität entsteht und vom Austausch der Sprachen und Kulturen lebt.

Die Literaturszene in Österreich sieht in ihnen die „Sprachmigranten“³⁴, die Sprachexoten also, die über ihre Probleme in der „neuen Heimat“, sozusagen, schreiben. Sowohl ihre Themen, als auch ihre Sprache wird gelobt und mystifiziert:

„Unversehens ist der Schriftsteller in den Landstrichen der Poesie-im antiken Thrakien, in den Rhodopen oder bei Ospheus. Dinev liebt Geschichten, die die Geschichte, zum Zweck ihrer Entlarvung-poetisch überhöhen“³⁵.

Bei Vertlib wird „das Jüdische“ verarbeitet, wo alte Weisheiten, die jüdische Diaspora, Pogrome, Holocaust, Vergangenheitsbewältigung und „Deutschlandbild“ heute, ineinander verflochten sind. Aber Österreich, als Land, und als Ort, wo die deutsche Sprache ihre Besonderheiten zeigt, ist für die Autoren „der“ Ort, wo sie gerne sind:

„Aber Österreich ist emotionell, kulturell und sprachlich das Land, das mir am nächsten steht. Das österreichische Deutsch ist auch meine Schreibsprache“³⁶.

Vertlib scheint seine Heimat gefunden zu haben. Das ist geographisch ein Ort, wo er sich wenigstens wohlfühlt und auch geistig hat er eine Heimat, die er mit der Hilfe der deutschen Sprache gefunden hat: „Ich liebe diese

³¹ Karl-Markus GAUSS, „Rat vom Rabbi“, DIE PRESSE, Wien, 04. Oktober 2003, s. VIII.

³² David AXMANN, „Ein Sohn sucht seine Identität“, WIENER ZEITUNG, Wien, 10. Oktober 2003, Beil EXTRA, s. 7.

³³ Vladimir VERTLIB, „Bleiben oder gehen“ RHEINISCHER MERKUR, Bonn, 01. August 2002.

³⁴ BRAUNSPERGER, s. VII.

³⁵ ibid.

³⁶ „Vom Leben...“, s. 14.

österreichische Variante des Deutschen sehr, es ist für mich auch ein Stück Heimat“³⁷.

Kann, so gesehen, eine Sprache ein Fluchort, ja sogar Heimat sein? Sprache als Fluchort; oder Sprache als Heimat? Es ist vielmehr eine geistige Lage, wo man sich wohlfühlt.

So ist Österreich und die deutsche Sprache ein „neuer“ Ort, der eine neue Ideen-und Themenwelt beherbergt. Solcherweise entstandene „neue Literatur“ lebt nicht von der Herkunft, sondern vom Austausch der Kulturen. Und ihre Sprache ist keine bessere Sprache, sondern eine andere Sprache, die von diesen „neuen“ Autoren „gemacht“ wird.

QUELLENVERZEICHNIS

ATLMAYR Elisabeth, „Die Macht der Erinnerung“, TIROLER TAGESZEITUNG, Innsbruck, 04. August 2001.

AUJINGER Hans, „Ein Jahrhundert-Roman“, SALZBURGER NACHRICHTEN, Salzburg, 25 August 2001.

AXMANN David, „Ein Handy und zwei Flügel-geborener Erzähler: Dimitre Dinev und sein Roman „Engelszungen“, WIENER ZEITUNG, Wien, 28 November 2003.

AXMANN David, „Ein Sohn sucht seine Identität“, WIENER ZEITUNG, Wien, 10. Oktober 2003.

BRAUNSPERGER Gudrun, „Engel aus Stein mit Handy“, DIE PRESSE, Wien, 15. November 2003.

„Fremde Blicke, scharfe Blicke“, BUCHKULTUR Österreich, Speziall 2003, Wien, 2003.

GAUSS Karl-Markus, „Rat vom Rabbi“, DIE PRESSE, Wien, 04. Oktober 2003.

HOFER Stephan, „Vom Leben. Und sterben“, PROGRESS Nr 2/04, Februar 2004.

JANDL Paul, „Generation Lada-Dimitre Dinev-ein bulgarischer Schriftsteller in Wien“, NEUE ZÜRCHER ZEITUNG, Zürich, 08 Dezember 2003.

³⁷ PICHLER, s. 4.

JANDL Paul, "Tote wandern nicht aus", NEUE ZÜRCHER ZEITUNG, Zürich, 13 Januar 2004.

KOCADORU Yüksel, "Avusturya'da Almanca yazan Türkler", GURBETİ VATAN EDENLER (Mahmut KARAKUŞ, Nilüfer KURUYAZICI), T.C. Kültür Bakanlığı, Ankara, 2001.

KOCADORU Yüksel, Zwischen Ost-Westlicher Ästhetik-Deutschsprachige Literatur von Türken, Birlık Ofset-Matbaacılık, Eskişehir, 1997.

PICHLER Christian, "Will mir einen gewissen Idealismus bewahren", Oberösterreichische Nachrichten, Linz, 15. November 2002.

SCHUSTER Werner, "Mit Stalin schlafen", DER STANDARD, Wien, 10 März 2001.

SCHÜTTE Wolfram, "Ganz einfach: ein großes Buch", FRANKFURTER RUNDSCHAU, Nr. 74, 28.03.1998.

SELZER Sabine E., "Von den letzten Dingen", DIE FURCHE, Wien, 20. November 2003.

STOLZ Dieter, Prinz (Literatur), März 1991.

STUIBER Peter, "West-Östlicher Dinev", DIE PRESSE, Wien, 19 September 2003.

VERTLIB Vladimir, "Versuch, niemand zu sein", DIE PRESSE, Wien, 07 Juni 2003.

VERTLIB Vladimir, "Bleiben oder gehen" RHEINISCHER MERKUR, Bonn, 01. August 2002.

"Vom Leben in Zwischenräumen", TIROLER TAGESZEITUNG, Innsbruck, 25. Februar 2004.

WEGER Antje, "Debüt als wahres Kleinod", SÜDKURIER, Konstanz, 05. Februar 2004.

Religiöser Fanatismus in ausgewählten literarischen Texten

Doç. Dr. Yılmaz Koç
Selçuk Üniversitesi

0. Zur Übersicht: "Religiösität" und "Fanatismus"

Zieht man das enzyklopädische Wissen heran, existiert **Religiösität** in der Gesellschaft als "Gläubigkeit, Frömmigkeit, während dem **Fanatismus** als Bedeutungsmerkmal Gewalttaetigkeiten zuzuordnen wird. Im sozialen Leben scheinen die Fanatiker dann als intolerant d.h. unduldsam, streng gegenüber einer anderen Meinung:

"Die dem Fanatismus eigene Eingengtheit im Denken und Handeln schlägt sich in fehlender Dialog- und Kompromissbereitschaft nieder und verwandelt die ursprünglich hohen (fundamentalen) Ideale und Glaubenssätze in ein absolutistisches Schwarz-Weiß-Denken, in dem Feindbilder entstehen, die unter allen Umständen bekämpft werden müssen." (Reiss 2004), meint Katharina Reiss.

1. Fanatische Tendenzen

In der Weltgeschichte und in der Gegenwart gibt es viele Beispiele, wo sich sowohl Religionanhänger des eigenen Glaubens, als auch andere Gläubigen gegenseitig wegen der religiösen Fanatismus und Intoleranz quellen, bannten oder ermordeten. Wie zum Beispiel Konventionskriege, 30 Jähriges Krieg oder 100 Jähriges Krieg, Kreuzzüge oder Heilige Kriege. Aber ich möchte auch einige extrem Beispiele aus den jüngsten Geschichte unseres Jahrhunderts und aus der Gegenwart geben. Wie bekannt wurde der israelitische Ministerpräsident Rabin durch den israelitischen Jura-Student Yigal Amir ermordet. Amir rechtfertigte seine Tat mit der Behauptung nach: "jüdischen Gesetz darfst du den Feind töten" (Löw 2004) und bemerkte noch dazu, "Mein ganzes Lebenlang habe ich das jüdische Gesetz studiert (Ebd.) und " Ich handelte allein und auf Gottes Geheiß und bereue nichts." (Ohne Verfasser 1999) Amir sagt dem Untersuchungsrichter später: "Gott hat mir befohlen, Rabin zu töten". (Wiese 2002)

Auf der anderen Seite üben die Palästinenser Attentate den israelitischen Bürgern aus, wobei viele Menschen und die Attentäter selbst auch ums Leben kommen. Die palästinensischen Attentäter rechtfertigen ihre Tat mit der religiösen Motiv im Namen des Heiligen Krieges und für die Sache

Gottes. (Mehr dazu, Löw 2004) Man kann noch viele Beispiele aufzählen wie der verheerende Giftgasanschlag in Tokio/Japan, die Ermordung eines auf Abtreibung spezialisierten Arztes in Amerika (Vgl. ebd) und zahlreiche ähnliche Fälle aus verschiedenen Regionen der Welt. (mehr dazu, Steuerwald 2001)

Peter Möller unterscheidet die religiösen Menschen in seinem Aufsatz **Gegen den religiösen Fanatismus** in drei Gruppen:

"Es gibt tolerante, der Welt und der Neuzeit zugewandte Menschen die keinen Absolutheitsanspruch erheben bzw. dies nur noch in abgeschwächter Form machen und andere Religionen sowie nichtreligiöse Menschen tolerieren. (...) Das Problem sind die Fanatiker, die nur ihren eigenen Glauben, ihre ganz spezifische Art von Religiosität als gottgefällig und damit als legitim ansehen. Bei den Fanatikern unterscheidet ich zwischen einer mehr gutartigen, einer mehr böartigen Variante des Fanatismus. Es gibt Fanatiker, die aus ihrem Fanatismus heraus nicht zu einer Gefahr für ihre Mitmenschen werden, zum Teil sogar sehr gutmütige Leute sind, sehr wertvolle karitative Aufgaben übernehmen, und es gibt gewalttätige Fanatiker, die mit Mord und Totschlag ihren Glauben in der Welt durchsetzen wollen. (Möller 2001)

Wie von Möllers Aufsatz zu entnehmen ist, sollen die religiösen Menschen und vorallem "gutartige" religiöse Fanatiker mit den "böartigen" religiösen Fanatikern nicht verwechselt werden. Mit der letzteren Art von religiösen Fanatikern aus verschiedenen Religionen beschäftigte sich auch Helmut Steuerwald in seinem Aufsatz **"Fundamentalismus und religiöser Fanatismus in der Welt von heute"** und machte folgende zusammenfassende Feststellung:

"Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich die meisten fundamentalistischen Vorstellungen der verschiedensten Religionen sehr ähneln. Sie erheben einen Alleinvertretungsanspruch, nur ihre jeweilige religiöse Gottesvorstellung ist richtig, alle Aussagen ihrer Heiligen Bücher sind wahr. Ihre Vertreter sind arrogant, von sich überzeugt, intolerant und fanatisch. Die anderen Menschen würden dem Satan huldigen bzw. sind gottlos und dadurch der Hölle verfallen, ja, die anderen Menschen sind minderwertig. In der Praxis sind jene Fundamentalisten autoritär, verlangen totale Unterwerfung unter den Glauben und Gehorsam gegen ihre Führer. Sie verhalten sich unmenschlich. Sie missachten die Bedürfnisse der Menschen, sind menschenverachtend, wenden sich gegen neue wissenschaftliche Erkenntnisse, usw." (Steuerwald 2001)

Bei den religiösen Auslegungen und Interpretationen der Begriffe "Religiosität" und "Fanatismus und Intoleranz" sind sie miteinander verwachsen, so dass Organisationen wie Europäische Union und UN-Mensch-

enrechtorganisationen gegen "religiösen Fanatismus und Intoleranz" Erklärungen abhalten und weltweite Kongresse veranstalten. Sie wollen damit die Nachteile des religiösen Fanatismus und Intoleranz, die als Störfaktor und Unruhe-Anstifter in der Gesellschaft eine schlechte Wirkung macht, beseitigen.

Die Artikel über Gewissen- und Glaubensfreiheit in den demokratischen Gesellschaftsordnungen und in den Grundgesetzen werden zu Gunsten der religiösen Intoleranz missbraucht, was deren Ausdehnung Möglichkeiten anbietet.

2. 0. Religiöse Fanatismus in den literarischen Texten:

Zahlreiche Autoren haben die religiösen Themen und Stoffe und darunter Fanatismus in ihren Werken behandelt.

2.1. Aphoristische Zitate und Anekdoten

Einige ausgewählte aphoristische Zitate und Anekdoten möchte ich hier zitieren:

"Er trat aus der Kirche aus und wurde Christ. (Hugo Ernst Käufer)

Es sind nicht die Gottlosen, es sind die Frommen seiner Zeit gewesen, die Christus ans Kreuz schlugen. (Freiin Gertrud von Le Fort, dt. Schriftstellerin, 1876-1971)

Als ich den Leuten in Nordirland erzählte, dass ich Atheist sei, stand eine Frau im Publikum auf und fragte: "Nun gut, aber ist es der katholische oder der protestantische Gott, an den Sie nicht glauben?" (Quentin Crisp)

*Theologen können durch ihre Lehren den Glauben mehr gefährden als Atheisten. (Otto Heuschele, dt. Schriftsteller, *1900)*

In seinem Durchschnitts-'Organ' ist der deutsche Katholizismus mies bis dreckig, in seinen Methoden dumm bis dreist. (Heinrich Böll, dt. Schriftsteller, 1917-1985)

Die Irreligiösen sind religiöser, als sie es selbst wissen, und die religiösen sind's weniger, als sie meinen. (Franz Grillparzer, österr. Dichter, 1791-1872)

Die Religion stützt sich vor allen und hauptsächlich auf die Angst. (Bertrand Russell, englischer Philosoph, 1872-1970)

Wer glaubt, ein Christ zu sein, weil er die Kirche besucht, irrt sich. Man wird ja auch kein Auto, wenn man in eine Garage steht. (Albert Schweitzer, dt. Theologe, Mediziner & Phil., 1875-1965)

Es sind in Deutschland die Theologen, die dem lieben Gott ein Ende machen. (Heinrich Heine, dt. Dichter, 1797-1856)

Das Problem aller Religionen, ob Christentum, Judentum oder Islam: Heilige Bücher sind stets manipuliert worden, interpretiert nach den Interessen der religiösen Machthaber. (Fatima Mernissi, marokkanische Schriftstellerin und Soziologin) " (Gansel 1998)

2.2. Beispiele aus den Texten

In den literarischen Texten vieler deutscher Autoren werden die Miss-handlungen, Verachtungen, Hetzungen, Folter, Verbannung, Vernichtung und Mord wegen den religiös-fanatistischen Gründen an Juden, Heiden, Türken bzw. Muhammedanern, Zigeunern und anderen christlichen Konventionen ausserhalb der katholischen Kirche existierenden Christen ausgeübt wurden, mit unterschiedlichen Blickwinkeln behandelt. So zum Beispiel bringt Heinrich Heine in seinem Prosawerk **Der Rabbi von Bacherach** die Vorwürfe und religiös-fanatistische Annaehrungen zur Juden auf :

"Die große Judenverfolgung begann mit den Kreuzzügen und wütete am grimmigsten um die Mittedes vierzehnten Jahrhunderts, am Ende der großen Pest, die, wie jedes andre öffentliche Unglück, durch die Juden entstanden sein sollte, indem man behauptete, sie hätten den Zorn Gottes herabgeflicht und mit Hilfe der Aussätzigen die Brunnen vergiftet. Der gereizte Pöbel, besonders die Horden der Flagellanten, halbnackte Männer und Weiber, die, zur Bußesich selbst geißelnd und ein tolles Marienlied singend, die Rheingegend und das übrige Süddeutschland durchzogen, ermordeten damals viele tausend Juden oder marterten sie oder taufte sie gewaltsam. Eine andere Beschuldigung, die ihnen schon in früherer Zeit, das ganze Mittelalter hindurch bis Anfang des vorigen Jahrhunderts, viel Blut und Angst kostete, das war das läppische, in Chroniken und Legenden bis zum Ekel oft wiederholte Märchen, daß die Juden geweihte Hostien stählen, die sie mit Messern durchstächen, bis das Blut herausfließe, und daß sie an ihrem Paschafeste Christenkinder schlachteten, um das Blut derselben bei ihrem nächtlichen Gottesdienste zu gebrauchen. Die Juden, hinlänglich verhaßt wegen ihres Glaubens, ihres Reichtums und ihrer Schuldbücher, waren an jenem Festtage ganz in den Händen ihrer Feinde, die ihr Verderben nur gar zu leicht bewirken konnten, wenn sie das Gerücht eines solchen Kindermords verbreiteten, vielleicht gar einen blutigen Kinderleichen in das verfernte Haus eines Juden heimlich hineinschwärzten und

dort nächtlich die betende Judenfamilie überfielen, wo alsdann gemordet, geplündert" (Heine 1997, S.3-4)

Aehnliche Vorwürfe und Behauptungen und der Hass gegen Juden kommen in unterschiedlicher Weise bei Achim Arnims Roman **Armut, Reichtum, Schuld und Buße der Gräfin Dolores** und Bettina Arnims Werk **Gespräche mit Dämonen. Des Königsbuches zweiter Band** auch vor.

Auch bei Hauffs Werk **Märchen-Almanach auf das Jahr 1827** und bei Johann Peter Hebels **Kalendergeschichte-Sammlung Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes**, wird es erwachnt. Gottfried Keller gibt die Vorwürfe wie Heinrich Heine ausführlich in seinem Roman **Der grüne Heinrich**. Brentano bringt in seinem Drama **Ponce de Leon** auf, dass die Inquisition das Leben für Juden sehr schwer machte.

Eichendorff betont in seinem Werk **Geschichte der poetischen Literatur Deutschlands**, dass die Christen unter einander so weit gehen, dass sie sich gegenseitig nicht tolerieren können:

"Es wurde sofort Toleranz und Gewissensfreiheit proklamiert für Juden, Türken und Heiden, jeder aber, der noch des Christentums und dergleichen Aberglaubens verdächtig, fanatisch als Narr oder heimlicher Jesuit verketzert. (...) Nicolai sei lauter Toleranz gewesen. Allerdings für Heiden, Juden und Mohammedaner, nur nicht für die Kirche!

Man verabscheut mit Recht die Mißbräuche der alten Inquisition, und die Autodafés waren ohnedem schon lange abgekommen. Aber die fanatische zornmüthige Jesuitenriecherei, wie sie Nicolai nebst Gedike und Biester ein Menschenalter hindurch in ihrer blauen Monatsschrift getrieben; dieses heimtückische Verächtlichmachen, Verleumdungen, Verdrehen und Ehrabschneiden ist die moderne Inquisition." (Eichendorff 1997, S.350- 354)

Der **Reichtum der Juden** ist auch ein beliebter und sehr oft als Vorwurf behandeltes Thema. Friedrich Hebbel hat es auch in seinem Trauerspiel **Agnes Bernauer** betont:

"PREISING. Zuwörderst! Die Klagen über den Wucher der Juden mehren sich! ERNST. Man soll sich so einrichten, daß man die Juden nicht braucht! Wer nicht von ihnen borgt, wird nicht arm durch sie, und ob sie Fünfzig vom Hundert nehmen!

PREISING. Es ist der Juden selbst wegen, daß ich darauf zurückkomme. In Nürnberg schlägt man sie schon tot, wie die Hunde, und böse Beispiele stecken eher an, als gute!" (Hebbel 1997, S.66)

Lichtenberg kritisiert in seinem aphoristischen Werk **Sudelbüchern** die Taten gegen die Juden: *"Die Katholiken verbrannten ehemals die Juden, und bedachten nicht, daß des lieben Gottes Mutter von der Nation war, und bedenken noch jetzt nicht, daß sie eine Jüdin anbeten."* (Lichtenberg 1997, S. 388)

Wegen der knappen Zeit möchte ich noch zwei Gegenwartsautoren und je einen von ihren literarischen Texten aus der Perspektive des religiösen Fanatismus behandeln. Das sind Osman Engin und Ephraim Kishon.

In den verschiedenen Erzählungen von Osman Engin wird der religiöse Fanatismus aus zwei verschiedenen Perspektiven dargeboten. Nämlich aus Deutschen bzw. Christlichen und dann aus Türkischen bzw. Islamischen Blickwinkel. Deutschland ist wie bekannt ein Einwanderungsland geworden. In Deutschland leben viele Ausländer bzw. Migranten aus verschiedenen Kulturen, Nationen und Religionen. Deutschland zeigt ein multikulturelle, multinationale und multireligiöse Bild. In der satirische Erzählung "Frisch getaufte Laeuse" von Osman Engin wird eine solche Geschichte erzählt. Der älteste Sohn Recep von Osman Engin (er ist auch der Held in der Erzählung) will die Tochter Helga von Herr Schulz heiraten. Die Familie Schulz ist streng religiös und gehört dem katholischen Glauben. Herr Schulz ist nicht gegen diese Heirat, aber er hat einen Wunsch, der Schwiegersohn Recep soll Christ werden, seinen türkischen Namen gegen einen germanischen tauschen und seinen Schnurbart gelb färben. So gesagt so getan. Nach drei Tagen wird er getauft, erhält den Namen Rudi, trägt am Hals das Kreuzifix und sie werden kirchlich getraut.

Die Grosseltern von Recep bzw. Rudi in der Türkei wird auch benachrichtigt, dass ihr Enkel Recep mit einer deutschen Frau heiratet. Der Beschluss von der Familie in der Türkei lautet wie folgt: Sie haben nichts gegen eine Heirat ihres Enkels mit einer deutschen Frau. *"Sie muss lediglich den islamischen Glauben annehmen, einen türkischen Namen bekommen und Kopftücher tragen. Und heiraten sollen sie auch nicht in Deutschland, sondern in der Türkei."* (Engin 1991, S.119) Helga bekommt den Namen Hülya, ihr wird ein Kopftuch gebunden und der islamische Glaube wird ihr verpasst.

Es ist nicht leicht in einer multikulturellen, multinationalen und multireligiösen Gesellschaft zu leben, wo religiös fanatischer Menschen bestimmend sind. Wie von der Erzählung zu entnehmen ist, auf die Interessen und Wohlwollen der Eheleute, Recep und Helga bzw. Rudi und Hülya, werden nicht Rücksicht genommen. Wo religiöser Fanatismus anfängt, da endet das Privatleben. Der weltweit bekannter und vor kurzem gestorbene israelitische Schriftsteller Ephraim Kishon behandelt in seiner Kurzgeschichte "Gottes Eigene Mafia" die religiös, familiäre und politische Beziehungen in der israelitischen Gesellschaft. Wie bekannt, Israel ist eine religiöse bzw. jüdische Staat, wo die Gesetze nach der jüdischen Religion bzw. Glauben in Kraft treten. In der Kurzgeschichte "Gottes Eigene Mafia" hat Herr Forklewitsch eine Bank in Israel. Das Bankhaus Forklewitsch wird von seinem Schwager Rabbi Zalman und von seinen Schülern überfallen. Sie

nehmen 430.000 Pfund in bar und gehen davon. Wegen dieses Überfalls hat Herr Forklewitsch nicht nur sein Geld verloren, sondern auch sein Ansehen. Ausserdem hat er sich strafbar gemacht. Denn sein Schwager Rabbi Zalman hat ihn gewarnt mit einem Zitat aus rabbinischer Vorschrift: *"Du sollst von deinem Nächsten nicht Wucher noch Übersatz nehmen (Leviticus 25.36)"* (Kishon 1992, S. 121) Weil Herr Forklewitsch auf diese Warnung nicht acht gab, wurde er wiederum nach rabbinischer Vorschrift bestraft: *"Wer sich durch seine Handlungsweise einer Strafe aussetzt, hat Anspruch darauf, gewarnt zu werden."* (Kishon 1992, S. 121) Somit warnte und dann bestrafte Rabbi Zalman den Herrn Forklewitsch mit der Besetzung und Beraubung seiner Bank. Um sein gestohlenen Geld zurückzugelangen, bat Theodor Forklewitsch seine Familie, die Öffentlichkeit, die Polizei, den Religionsvertretern und Politikern um Unterstützung. Aber niemand stand ihm bei. Dagegen erhielt Rabbi Zalman als ein fromme, gottesfürchtige Religionsvertreter ein grosses Ansehen. Die Familie, die Öffentlichkeit, und die Politiker standen dem Rabbi Zalman bei. Obwohl die anderen Banken in Israel ihre Tätigkeiten weiter führten, ging die Bank von Forklewitsch in Pleite.

Ausserdem erfahren wir im Verlaufe der Kurzgeschichte, dass Rabbi Zalman und seine Sekte komplizierte Verbindungen mit verschiedenen religiösen, wirtschaftlichen und politischen Organisationen haben. Diese religiöse Organisationen haben einen starken Einfluss bei der Regierungsbildung und / oder Regierungsumsturz. Kishon betont hier ausdrücklich, dass Religion bzw. religiöse Menschen / Organisation für den politischen Zweck ausgenutzt wird.

Kishon bringt meines Erachtens mit dieser Kurzgeschichte auch die Frage auf, wie weit kann man auf das Arbeits- und Privatleben eines Individuums sich einmischen? Wo sollen die Grenzen liegen? Wie und wer soll es machen? Und auf wessen Namen sollen sie es machen?

In einem multikulturellen, multinationalen und multireligiösen Staat ist es auch schwierig, die Grenzen für das gesellschaftliche Leben zu bringen. Im 21. Jahrhundert verlangen die Menschen auf der ganzen Welt noch mehr Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit, Menschlichkeit in ihren Glauben, Gewissen, Verhalten usw. In den demokratischen Gesellschaften profitieren viele Menschen davon. Da kommt aber öfter vor, dass viele Zersplitterungen auf religiösen, nationalen und kulturellen Bereich entstehen. Wenn aber die Toleranz für andere Denkende oder Gläubige und anderen Kulturen und Nationalitäten fehlt, da droht der demokratischen Gesellschaftsordnung der Fanatismus, die Gewalt, die Diskriminierung, der Rassismus und die Fremdenfeindlichkeit.

Wir wissen, dass das gesellschaftliche Leben von verschiedenen Faktoren wie die staatlichen Gesetze, religiöse Vorschriften, Traditionen und verschiedene berufliche Anordnungen, beeinflusst werden.

Was soll eine Person machen, wenn die oben genannten Institutionen in gegenseitigen Streit verwickelt sind oder in Konflikt stehen. Denn die Anschauungen auf verschiedene Probleme und deren Lösungen sind manchmal sehr unterschiedlich. Vor allem auf dem Gebiet der religiösen Annäherungen gibt es sehr unterschiedliche Glaubensperspektive wie oben erwähnt. Die Glaubensvielfalt in einer Religion ist so gross geworden, dass sie sich gegenseitig mit Nichtreligiösität oder mit Aberglaube anschuldigen. Oder man nimmt nur einen Teil der Religion als Glaubensbasis und macht davon sich eine eigene Religion bzw. Glaube und entwickelt sie nach eigener Wunsch. Oder die Religion wird reduziert auf einen oder mehreren symbolischen Werte und dann fühlt man sich streng religiös. Wie z.B. im Islam: Kopftuch, Gebet, Fasten, Pilgerfahrt, zu Hause einen Koran aufbewahren. Beim Christentum: Ein Bild von Jesus tragen oder zu Hause aufbewahren, einen Teil von Zehn-Geboten folgen wie: Du sollst nicht Ehebrechen, Stehlen, Lügen, Götzendienst errichten, usw. Beim Judentum: den Sabbat ehren, Samstags kein elektrischen Geräte anwenden, keinen Lebewesen töten usw.

Schlussfolgerung

Wie es von den literarischen Werken zu entnehmen ist, werden einige religiöse Gebote von den Heiligen Schriften entnommen, dann werden sie positiv oder negativ bewertet und danach werden das Verhalten der Personen steuert. Das führt dann meistens zum religiösen Fanatismus und religiös motivierten Gewalt und Mord.

Meines Erachtens so einfach soll es nicht sein. Die religiösen Gebote sollten nicht als religiöser Fanatismus angesehen, bewertet und gedeutet werden. Das steht jedoch wiederum dann mit der eigenen Religion in Widerspruch und führt dann in der Gesellschaft auf grosser Unruhen und Gewaltszenen. In den heiligen Büchern wie Koran, Bibel und Thora bzw. Rabbinischen Schriften gibt es sowohl Verse (religiöse Gebote) über Toleranz als auch über Intoleranz bzw. Fanatismus. Aber es wird immer von den meisten Anhängern dieser Weltreligionen die Toleranz vernachlässigt, wenn ihre Lebens- und Verhaltensweisen als Mass angesehen wird. Als dessen Folgerungen sieht man Leiden, Not und Elend, Gewalt, Tod, was die erlebbare Welt unerträglich macht.

Die auch in den literarischen Werken zum Ausdruck gebrachte religiöse Konflikte und Fanatismus muss durch wissenschaftliche und religiöse Aufklärung bewältigt werden. Vor allem müssen die positiven und toleranten religiösen Gebote jener Religionen in Vordergrund gezogen werden und sie sollten auf die demokratische Gesellschaftsordnung integriert werden.

Die von den unterschiedlichen und vielfachen Interpretationen (Auslegungen) einer Religion entstandene und bis zur Aberglauben hinführende Bemühungen und Arbeiten sollten von der Religion ausgesetzt werden. Das könnte für den Andersgläubigen zur besseren Verständnis führen.

BIBLIOGRAPHIE

Arnim, Achim von: **Armut, Reichtum, Schuld und Buße der Gräfin Dolores**, S. 331, in: Digitale Bibliothek, S. 343 (vgl. Arnim-RuE Bd. 1, S. 194) Deutsche Literatur von Lessing bis Kafka.-Berlin: DIRECTMEDIA Publishing GmbH. 1997.

Arnim, Bettina von: **Gespräche mit Dämonen. Des Königsbuches zweiter Band**, S. 35, in: Digitale Bibliothek, S. 3866 (vgl. Arnim-WuB Bd. 3, S. 274) Deutsche Literatur von Lessing bis Kafka.-Berlin: DIRECTMEDIA Publishing GmbH. 1997.

Brentano, Clemens: **Ponce de Leon**, S. 88., in: Digitale Bibliothek, S. 4481 (vgl. Brentano-W Bd. 4, S. 179) Deutsche Literatur von Lessing bis Kafka.-Berlin: DIRECTMEDIA Publishing GmbH. 1997.

Eichendorff, Joseph F. von: **Geschichte der poetischen Literatur Deutschlands**, S.350- 354, in: Digitale Bibliothek, S.11680-11684 (vgl. Eichendorff-W Bd. 3, S. 724-726) Deutsche Literatur von Lessing bis Kafka.-Berlin: DIRECTMEDIA Publishing GmbH. 1997.

Engin, Osman. **Der Sperrmüll-Efendi**. Reinbeck bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag. 1991.

Gansel, Markus: **Zitate und Aphorismen über Religion, Kirche und Moral**, in: http://www.unmoralische.de/allhe_1.htm, last updated 1.2.1998. 24.10.2004.

Hauff, Wilhelm: **Märchen-Almanach auf das Jahr 1827**, S. 68, in: Digitale Bibliothek, S. 35325 (vgl. Hauff-SW Bd. 2, S. 140) Deutsche Literatur von Lessing bis Kafka.-Berlin: DIRECTMEDIA Publishing GmbH. 1997.

Hebbel, Friedrich: **Agnes Bernauer**, S. 66, in: Digitale Bibliothek, S. 36468 (vgl. Hebbel-W Bd. 1, S. 715) Deutsche Literatur von Lessing bis Kafka.-Berlin: DIRECTMEDIA Publishing GmbH. 1997.

Hebel, Johann Peter: **Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes**, S. 152, in: Digitale Bibliothek, S. 37442 (vgl. Hebel-PW, S. 108-109) Deutsche Literatur von Lessing bis Kafka.-Berlin: DIRECTMEDIA Publishing GmbH. 1997.

Heine, Heinrich: **Der Rabbi von Bacherach**, S.3- 4, in: Digitale Bibliothek, S.39898- 39899 (vgl. Heine-WuB Bd. 4, S. 7-9) Deutsche Literatur von Lessing bis Kafka.-Berlin: DIRECTMEDIA Publishing GmbH. 1997.

Keller, Gottfried: **Der grüne Heinrich** [Erste Fassung], S. 150, in: Digitale Bibliothek, S. 57131 (vgl. Keller-SW Bd. 3, S. 104-105) Deutsche Literatur von Lessing bis Kafka.-Berlin: DIRECTMEDIA Publishing GmbH. 1997.

Kishon, Ephraim. **Kein Öl Moses**. Berlin :Ullstein Verlag. 1992.

Lichtenberg, Georg C.: [Aus den »Sudelbüchern«], S. 388, in: Digitale Bibliothek, S. 69482 (vgl. Lichtenberg-SuB Bd. 1, S. 669) Deutsche Literatur von Lessing bis Kafka.-Berlin: DIRECTMEDIA Publishing GmbH. 1997.

Löw, Konrad: **Wesen und Grenzen der Toleranz**. Eine Betrachtung auf der Basis der deutschen Rechtsordnung, in: <http://www.religionsfreiheit.at/loew-toleranz.htm>. 16.10.2004.

Möller, Peter: **Gegen den religiösen Fanatismus**, in: <http://www.philolex.de/aufsatz8.htm> letzte Aenderung : 18.9.2001. 31.01.2005.

Ohne Verfasser: **Reaktionen auf die Ermordung von Yitzhak Rabin**, in: <http://www.unikonstanz.de/FuF/Philo/Geschichte/kursss99/winkler/statements.htm>. 22.9.1999.

Reiss, Katharina: **Fanaticher Fundamentalismus in christlichen Gemeinschaften**, in: www.sekten-info-essen.de. 24.10.2004.

Steuerwald, Helmut: **„Fundamentalismus und religiöser Fanatismus in der Welt von heute“** Vortrag von 16. November 2001, Vortrag beim Bund für Geistesfreiheit (bfg) Fürth K.d.ö.R., in:http://www.bfg-bayern.de/vortraege/fundamentalismus_heute.htm. 24.10.2004.

Wiese , Hans-Joachim : **Rabin und die Polarisierung der israelischen Gesellschaft**, in: <http://www.dradio.de/homepage/schwerpunkt-nahost-020502.html>. 02.05.2002.

Textlinguistik und Fehlerkorrektur in der Deutschlehrausbildung. Eine praxisorientierte Aussicht

Yrd. Doç. Dr. Handan Köksal
Trakya Üniversitesi

0. Einleitung

Im Studienjahr 1997/1998, nachdem die Deutschlehrausbildung wie auch die anderen jeweiligen Abteilungen der erziehungswissenschaftlichen Fakultäten in der Türkei vom Hochschulrat ein neues Curriculum erhielten, gab es unter Fachexperten heftige Diskussionen darüber, wie die curricularen Inhalte der einzelnen Lehrveranstaltungen, ihre Verfechtung und der Anteilangaben der schwerpunktmässigen Fächerverteilungen konzipiert werden sollte. Seit dem erwähnten Zeitpunkt zeigen die Entwicklungen, dass die Deutschlehrausbildung ihre Richtlinien zu einer berufsorientierten Ausrichtung angemessen vollzogen hat (Vgl. Tapan/Polat/Schmidt: 2000).

Im Curriculum der Deutschlehrausbildung mussten somit alle einzelnen Lehrveranstaltungen den neuen Zielsetzungen entsprechend revidiert werden. Darunter auch die sprachwissenschaftlich orientierten Lehrveranstaltungen, die im gesamten Curriculum ca. einem Fünftel entsprechen (Vgl. Başer 2000: 13), neu durchblickt, neu geplant, konzipiert und dementsprechend ausgeführt werden. Das Resultat für die Lehrveranstaltungen zur deutschen Sprachwissenschaft, die aus insgesamt 143 Kreditstunden nur jeweils 9 umfassten: 'Spracherwerb' III.Semester - 3 Stunden; 'Einführung in die Linguistik I' - IV.Semester - 3 Stunden; 'Einführung in die Linguistik II' - V.Semester - 3 Stunden bedeutete diese Umorientierung eine starke Reduzierung in der Wochen-stundenzahl, in den Lehr- und Lerninhalten und in der Zielsetzung.

Die vom Hochschulrat vorgelegten und festgesetzten Lehrinhalte und Zielsetzungen für die Lehrveranstaltungen zur Sprachwissenschaft sind sehr global geschildert und reflektieren den aktuellen Standpunkt nicht in deutlichen Richtlinien. Ziel dieses Beitrages ist es argumentationsweise aufzuzeigen, wie diese oberflächlich geschilderten Definitionen an der Trakya Universität interpretiert und zu den Zwecken eines berufsorientierten Teilcurriculums erarbeitet wurden. In diesem Beitrag wird somit näher beschrieben, warum die Lehrveranstaltung 'Einführung in die

Linguistik II' nach den Bedürfnissen einer berufsbezogenen Deutschlehrausbildung umstrukturiert wurde, was für eine Funktion und welchen Stellenwert die Textlinguistik und die Fehlerkorrektur in dieser Abteilung haben können und wie der Praxisbezug an der Trakya Universität aussieht.

Nach einer kurzen informativen Darstellung zur Textlinguistik, werden textlinguistische Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht u.a. DaF-Unterricht angegeben. Eine schrittweise führende Argumentation für die Lehrinhalte Textlinguistik und Fehlerkorrektur in der Deutschlehrausbildung werden aufgegriffen, wobei die Lehrveranstaltung 'Einführung in die Linguistik I' kurz, 'Einführung in die Linguistik II' detaillierter geschildert werden. Seminararbeiten der Studenten werden das Thema abrunden.

1. Die Textlinguistik

Die mitte 1960 entstandene Textlinguistik, die sich als Teildisziplin der Sprachwissenschaft zu erkennen gibt, hat als Untersuchungsobjekt den Text. "Es geht in der Textlinguistik vor allem darum, die allgemeinen Bedingungen der Textkonstitution und der Textrezeption zu beschreiben, über die der kompetente Sprachteilhaber in konkreten Kommunikationssituationen im allgemeinen unbewußt verfügt" (Brinker 1992: 10). Die zwei Grundpositionen der Textlinguistik; zum einen der Textbegriff der sprachsystematisch ausgerichteten Textlinguistik und zum anderen der Textbegriff der kommunikationsorientierten Textlinguistik, sind zwar in ihren Richtlinien voneinander trennbar, beziehen sich aber eng aufeinander. Dieser Beitrag wird beide Umfelde miteinbeziehen.

Die Textlinguistik hat sich nicht nur zu einer relativ selbstständigen Teildisziplin entwickelt, sondern auch zu einem interdisziplinären Forschungsfeld ausgebreitet (Vgl. Şenöz-Ayata: 2003). Die Absicht der Textlinguistik ist, Erkenntnisse über das Produkt Text zu erzielen: "Sie [die Textlinguistik] kann Einsichten in die Regelmäßigkeit von Textbildung (Textkonstitution) und Textverstehen (Textrezeption) vermitteln und dazu beitragen, die eigene Textkompetenz zu verbessern, d.h. die Fähigkeit zu fördern, fremde Texte zu verstehen und eigene Texte zu produzieren" (Brinker 1992: 8). Wichtig ist es jetzt zu fragen, warum könnte die Textlinguistik nicht in die Deutschlehrausbildung miteinintegriert werden?

Argumentation: Studenten der Deutschlehrausbildung könnten von der Textlinguistik als intergrativer Bestandteil der Sprachwissenschaft für die Erweiterung ihrer Sprachkompetenz rezeptiv und produktiv profitieren.

Fragestellung: Mit welcher Zielsetzung sollte die Textlinguistik bearbeitet werden?

An dieser Stelle müssen zwei Aspekte deutlich voneinander unterschieden werden; zum ersten: Textlinguistische Untersuchungen im Spannungsfeld der Wissenschaft und zum zweiten: Vermittlungskonzepte der Textlinguistik und ihre Relevanz für den Fremdsprachenunterricht u.a. für den DaF-Unterricht. Der Schwerpunkt wird auf den zweiten Aspekt gelegt.

1.1. Die Textfunktion in der berufsorientierten Deutschlehrerausbildung

Im Leben eines jeden Individuums spielt der Text eine grosse Rolle, weil die mündliche und schriftliche Kommunikation sich in den durch Sprache erstellten Texten verwirklicht. (Vgl. Şenöz-Ayata 2001: 1). Die Studenten der Deutschlehrerausbildung beschäftigen sich in ihrem Studium auch weitgehend mit dem 'Text'. Diese Beschäftigung ist vielfältig und ändert sich je nach dem Ziel der Untersuchung. Weil das Lesen und das Schreiben eine Grundform des Fremdsprachenunterrichtes ist, sind sowohl die linguistischen Aspekte als auch die didaktischen Aspekte von äußerster Wichtigkeit. Eine globale Klassifizierung zu den einzelnen Lehrveranstaltungen bezüglich des Umgehens mit dem Text, könnte zur Deutschlehrerausbildung folgendermassen klassifiziert werden (Vgl. Köksal 2003a):

- Text als Material: Fertigkeiten
- Text als Bedeutung: Übersetzung
- Text zur Analyse: Literatur
- Text als Gegenstand: Sprachwissenschaft
- Text als Vermittlung: Methodik - Didaktik

Argumentation: Der Text ist eigentlich der Ausgangspunkt des gesamten Studiums.

Fragestellung: Sollte es diesbezüglich nicht auch eine Lehrveranstaltung in der Deutschlehrerausbildung geben, die den Text aus linguistischer Perspektive zum eigenen Gegenstand bearbeitet?

1.2. Die Lehrveranstaltung 'Einführung in die Linguistik I'

Die Lehrveranstaltung 'Einführung in die Linguistik I' wird mit der Folgeveranstaltung von 'Einführung in die Linguistik II' ergänzt. Die Lehrveranstaltung 'Einführung in die Linguistik I' wird kurz mit Ziel, Richtlinien, Lerninhalte aus zwei Gründen beschrieben: Erstens, um 'Einführung in die Linguistik II' kontextualisieren zu können und zweitens, um ihre Überschneidungspunkte (Lehrinhalt vom Hochschulrat und der DLA der Universität Trakya) erwähnen zu können.

Bevor den Studenten in der Deutschlehrerausbildung 'Einführung in die Lehrveranstaltung Linguistik I' vermittelt wird, werden sie mit der Lehrveranstaltung 'Spracherwerb' schon zeitlich gesehen ein Semester vorher (3. Semester) konfrontiert.

Die Zielsetzungen und Lehrinhalte, die vom Hochschulrat für 'Einführung in die Linguistik I' definiert wurden, sind folgendermassen festgelegt: Sensibilisierung der Sprache als dynamisches System; das Verstehen der Sprachstruktur; Grundbegriffe der linguistischen Analysen, das Verstehen der Beziehung zwischen der Sprachwissenschaft und der Fremdsprachendidaktik und der Literaturwissenschaft. (Dilbilime Giriş I: Dinamik bir sistem olarak dil konusunda bilinçlendirme; dilin bileşenlerini anlama; dilbilimsel çözümlenmede temel kavramlar; dilbilim ile dil öğretimi ve edebiyat çalışmaları arasındaki ilişkiyi anlama) (Vgl. YÖK: 1998).

An der Universität Trakya Deutschlehrerausbildung wurde versucht, die Lehrinhalte zu 'Einführung in die Linguistik I' zielgerecht zu konzipieren und diese angemessen umzusetzen. Dieser Versuch sollte als eine Variante aus vielen anderen Möglichen angesehen werden.

Die globale Zielvorstellung ist demnach, Studenten mit Fragestellungen, Grundbegriffen, Methoden und Beschreibungstechniken der synchronischen Sprachwissenschaft vertraut machen zu können. Ein weiterer dominierender Ansatz ist der interdisziplinäre Vorgang. Interdisziplinär wird die Sprachwissenschaft mit den Disziplinen Fremdsprachenmethodik- didaktik und Literaturwissenschaft aufgefasst. Das Thema wird mehrwertig mit der Systemlinguistik abgegrenzt, wobei die Differenzierung zu einzelnen Fachbereichen behandelt wird. Diese sind wie folgend in Begrifflichkeiten aufzuzählen: Übersicht zur Sprachwissenschaft / Beziehung zwischen Denken-Sprache-Kultur / Linguistik-Semiotik / Praktische Sprachprobleme / Theoretische Linguistik: F. De Saussure / Karl Bühler: das Organon Modell / Roman Jakobson: die Funktionen der Sprache / Der grosse Paradigmawechsel in der Sprachwissenschaft: Gründe und Folgen (die Folgen werden interdisziplinär bewertet: Aus der Sicht der Sprachwissenschaft, der Literaturwissenschaft und der Fremdsprachenmethodik und -didaktik) / Pragmalinguistik (in Beziehung mit der Fremdsprachenmethodik- und didaktik) / Phonetik/Phonologie: Corpusanalyse / Morphologie: Corpusanalyse / Syntax: Corpusanalyse / Semantik: Corpusanalyse.

Argumentation: In Allgemeinem überschneiden sich die Lehrinhalte zu der Lehrveranstaltung 'Einführung in die Linguistik I' von der Deutschlehrerausbildung und vom Hochschulrat

Fragestellung: Überschneiden sich auch die Lehrinhalte zu der Lehrveranstaltung 'Einführung in die Linguistik II' von der Deutschlehrerausbildung und vom Hochschulrat?

Vom Hochschulrat werden für 'Einführung in die Linguistik II' als Ziele und Inhalte folgendes beschrieben: Das Verstehen des Spracherwerbprozesses; das Verstehen der Beziehung zwischen Spracherwerbtheorien und Fremdsprachenmethoden und das Verstehen deren gesellschaftlichen Funktionen (Dilbilime Giriş II: Dil edinimi işlemlerini anlama; dil edinimi kuramları ile dil öğretimi yöntemleri arasındaki ilişkiyi ve toplumsal işlevini anlama) (Vgl. YÖK: 1998).

Wenn wir diese Lerninhalte für Linguistik II zur Diskussion stellen, könnte folgendes festgestellt werden: Diese Lehrinhalte werden im Lehrfach 'Spracherwerb' (3. Semester) tiefgreifend und detailliert bearbeitet, weil beide Lehrveranstaltungen sich grundlegend nach dem Spracherwerbprozess orientieren. Um diese Aussage belegen zu können folgt der vom Hochschulrat festgelegter Lerninhalt zur Lehrveranstaltung 'Spracherwerb': Vermitteln der Erwerbtheorien der Muttersprache und der Fremdsprache, vergleichend und mit Beispielen; Stufen des Sprachentwicklung- und des Spracherwerbprozesses sowie die Anwendung des Spracherwerbs- und des Sprachlernprozesses auf den Fremdsprachenunterricht. (Anadil yabancı dil edinimi kuramları, karşılaştırılması ve örneklendirilmesi; dil gelişimi ve dil edinimi sürecinin aşamaları; dil edinimi ve öğrenimi süreçlerinin yabancı dil öğretiminde kullanılması) (Vgl. YÖK: 1998).

Argumentation: Die Lehrinhalte zu 'Spracherwerb' und 'Einführung in die Linguistik II' basieren im allgemeinen auf den Spracherwerb

Fragestellung: Was könnte für die 'Einführungen in die Linguistik II' Lehrinhalt sein, um die Berufsorientiertheit zu unterstützen?

An der Deutschlehrerausbildung der Universität Trakya wird für 'Die Einführungen in die Linguistik II' Textlinguistik und Fehlerkorrektur angeboten. Beide der angewandten Linguistik angehörenden Bereiche wurden wegen der Berufsorientiertheit bevorzugt; d.h. Deutschlehramtskandidaten werden in ihrer zukünftlichen beruflichen Laufbahn Text-

produktion und Textrezeption unter verschiedenen methodisch-didaktischen Konzeptionen vermitteln. Als weitere wichtige Argumentation sind wissenschaftlichen Befunde zur Textlinguistik zu nennen: Textsortenanalyse und ihr Beitrag zur Mutter- und Fremdsprache (Şenöz-Ayata 2000: 143-167); Im Germanistikstudium Textlinguistik (Şenöz 1995: 223-231); Textlinguistik und die Vermittlung Deutsch als Fremdsprache (Şenöz 1993: 257-266); Textlinguistik und die Vermittlung Deutsch als Fremdsprache (Şenöz 1992).

1.3. Die Lehrveranstaltung 'Einführung in die Linguistik II'

An der Trakya Universität Deutschlehrerausbildung ist in der Lehrveranstaltung 'Einführung in die Linguistik II' die Textlinguistik und die Fehlerkorrektur das Thema. Zunächst soll die Textlinguistik, dann die Fehlerkorrektur in seinen curricularen Lerninhalten bewertet werden. Studenten haben bis zu dieser Lehrveranstaltung (ausser 'Spracherwerb') den Text mehrwertig als Gegenstand zum Sprachenlernen kennen gelernt.

Vier wichtige Aspekte dominieren im Unterricht:

1. Der Text und die Hinterfragung nach der Textualität, seiner Struktur, seiner Funktion und das Erkennbar machen dieser Textelemente.
2. Aktuelle textlinguistische Arbeiten und Forschungsergebnisse zusammen führen, sie im Hinblick auf ihre mögliche Anwendung im schulischen Alltag kritisch hinterfragen, um damit neue Impulse für Lehr-Lern-Diskursen zu ermöglichen.
3. Textlinguistische Orientierungen in DaF-Lehrwerken
4. Das Verfassen einer Seminararbeit

Die aus vier Aspekten bestehende didaktische Ebene wird mit folgenden methodischen Richtlinien bearbeitet:

1. Reflektionen zu: Was ist ein Text; Aufdeckung der zwei Grundpositionen der Textlinguistik zur strukturalistisch-orientierten und zur pragmatisch-orientierten Textauffassung; konkrete Darstellung der Textualität nach Harald Weinrich und Beugrande/Dressler; Die Bearbeitung von Wiederaufnahmen in Satz- und Textstruktur.
2. In Partnerarbeitform die Bearbeitung von wissenschaftlichen Artikeln aus dem deutsch- und türkischsprachigem Raum zu folgenden Themen: textlinguistische Analysen, die Beziehung Textlinguistik - Deutsch als Fremdsprache, Textlinguistik - Literatur; Textanalysen in der Mikro- und Makroebene.
3. In Gruppenarbeit das Aufsuchen jeweils textlinguistischer Elemente in DaF-Lehrwerken. Das Vergleichen dieser Befunde mit Musterlehrwerkteile.
4. Das Verfassen der Seminararbeit wird im folgendem Teil detaillierter geschildert.

1.3.1. Ein Exkurs: Die Seminararbeit

Nachdem Studierende sich mit den oben genannten ersten drei Aspekten auseinander gesetzt haben, wird von ihnen eine Seminararbeit verlangt. Mit dieser Seminararbeit haben Studierende die Möglichkeit, ihre Textkompetenz erweitern zu können. Ziel dieser Seminararbeit ist es somit, dass Studenten die Fähigkeit entwickeln können aus textlinguistischer Perspektive Texte durchblicken zu können. Dieser Arbeit gemäß müssen Studierende zwei verschiedene Texte aussuchen, die jeweils einen gemeinsamen Nenner haben (Textsorte, der gleiche Autor, Publikationsjahr, Publikationsort, Themenkreis, Verlag), z.B. Ein gemeinsamer Nenner kann die Textsorte sein. So sollte der Student zur gleichen Textsorte (vielleicht ein Kommentar) seine Untersuchung durchführen. Hier kann er feststellen, welche Textstruktur der Kommentar als Textsorte aufzeigt. Oder der Themenkreis von zwei verschiedenen strukturierten Texten kann gleich sein, so dass der Student etwas über diese verschiedene Textstruktur berichten kann, obwohl das Thema gleich ist. Oder der Autor könnte ein gemeinsamer Nenner sein, so dass Studenten Anhaltspunkte zu dem Schreibstil eines Autors entdecken können.

Zum organisatorischem kann gesagt werden, dass jeder Studierende seine Seminararbeit in der Klasse vorzutragen hat. Sowohl diese mündliche Äußerungsform als auch die schriftlich abzugebende Seminararbeit wird mit einer bestimmten Prozentzahl benotet und beeinflusst die Note der schriftlichen Zwischenprüfung.

Hier ist deutlich zu betonen, dass von den Studenten keine reine wissenschaftlichorientierten Artikel verlangt werden, sondern vielmehr, dass sie eine textlinguistische Perspektive entwickeln, so dass sie sich dem Gegenstand 'Text' bewusster annähern ihn durchblicken können und sensibler werden.

Als übergeordnetes Lernziel könnte diese Seminararbeit auch als eine Vorbereitungsphase auf die Lehrveranstaltung 'Forschungstechniken' (VI. Semester) gesehen werden, wo Studierende auch eine auf Wissenschaftlichkeit beruhende Seminararbeit zu leisten haben.

1.3.1.1. Die Textsortenauswahl:

Die Textsortenauswahl änderte sich je nach der Adressatengruppe. Aus diesem Grund werden in diesem Beitrag die Bewertungen der Seminararbeiten zu den letzten drei Studienjahren von der Trakya Universität aufgenommen (2002/2003, 2003/2004, 2004/2005).

Im Studiumjahr 2002/2003 wurde die Begrenzung gestellt, zwei Texte zur Textsorte 'Sachtexte in türkischen Grundschulen' textlinguistisch zu analysieren. Der Grund für diese Textauswahl war die Adressatengruppe, die Deutsch als erste Fremdsprache gelernt, doch aber teilweise Sprachdefizite in der deutschen Sprache aufzeigte. Die Lerner hatten zwar bei dieser Arbeit eine gute textlinguistischorientierte Perspektive bekommen, so dass sie im allgemeinen einen kohärenten Text mit einem nicht kohärenten Text unterscheiden konnten, aber es entstanden nur Prototyp-Texte. D.h., weil die Textsorte von den zu analysierenden Texten gleich definiert waren, basierten die Seminararbeiten zu diesem Semesterjahr auf einer monologischen linearen Struktur.

Um die Reaktionen der Studierenden feststellen zu können, wurde eine kleine Umfrage an die Studierende durchgeführt. Studierende sollten sich zu ihrer Textperspektive äußern: Welche Kenntnisse haben Sie vor und nach der Seminararbeit erworben? Die Antworten waren eindeutig. Generell waren alle während der Bearbeitung der Seminararbeit motiviert. Wieder fast alle erwähnten, dass sie eine erweiterte Textperspektive erhalten haben, weil sie sich dem Text anders annähern können als vorher. Die Einheit Text ist für sie keine aufeinanderreihende Häufung von Sätzen, sondern auf eine bestimmte Struktur aufbauende Größe. Die Textanalyse machte sie bewusster und sensibler, so dass sie einen gut strukturierten Text von einem Nicht gut strukturierten Text unterscheiden können.

Im Semesterjahr 2003/2004 und 2004/2005 war die Konzeption des Unterrichtes gleich gestaltet, wobei sich aber die Adressatengruppe enorm veränderte. Diese Studenten hatten Englischkenntnisse und haben die deutsche Sprache als zweite Fremdsprache gelernt. Aus diesem Grund war nur ein Kriterium anders definiert als in dem vorherigen Semesterjahr: Auch die Textsorte durften die Studenten frei auswählen. Durch diese Veränderung konnten sich Studierende mit einer viel breiteren Textsortenauswahl beschäftigen. Hier konnte festgestellt werden, welche Textsorten für die Studenten interessant waren. Schwerpunktmässig sind folgende bevorzugt worden: Rezensionen über Kinofilme, Theaterstücke und Bücher; Zeitungsartikel, die über aktuelle Ereignisse informieren; Leitartikel von berühmten türkischen Autoren; DaF-Lehrwerktexte; Kurzgeschichten, Märchen; Vom Deutschen in die türkische Sprache übersetzte Texte; Sachtexte zu den Themen 'Sprache' und 'Tourismus'.

Auch in den Studienjahren 2003/2004 und 2004/2005 wurde die oben erwähnte Umfrage durchgeführt. Die Reaktionen der Studierenden hinsichtlich auf die erweiterte Textperspektive ist nicht anders als in dem Studienjahr 2002/2003 verlaufen. Fast alle haben die Mikro und Makrostruktur eines Textes durchblicken können. Ergänzenswert ist jedoch, dass Studierende mit grossem Interesse ihre eigenen Texte ausgesucht haben, also Texte, die den Studierenden ansprechen.

In der Lehrveranstaltung 'Einführung in die Linguistik II' wird von Semesteranfang bis zur Zwischenprüfung die Textlinguistik in der oben global dargestellten Form bearbeitet. In der Zwischenzeit von der Zwischenprüfung bis zur Finalprüfung ist das Thema dieser Lehrveranstaltung die Fehlerkorrektur, die unten näher aufgegriffen wird.

2. Die Fehlerkorrektur

Die Fehlerlinguistik als eine Teildisziplin der modernen Sprachwissenschaft analysiert in erster Linie die Systematik von Fehlerleistungen beim Erwerb von Fremdsprachen. Die Fehleranalyse als weiterer Disziplinbereich der angewandten Sprachwissenschaft besitzt auf didaktischer Ebene eine zentrale Stellung für die Unterrichtspraxis.

Der Fremdsprachenunterricht ist ein sehr wichtiges Praxisfeld der angewandten Linguistik. "Angewandte Linguistik für den Fremdsprachenunterricht kann einerseits vom Phänomen der Sprache ausgehen und Ergebnisse linguistischer Analyse nach anwendungsbezogenen Fragestellungen durch Auswahl, Aufbereitung und Strukturierung für den Fremdsprachenunterricht umsetzen. ... Die Angewandte Linguistik kann andererseits vom Sprachunterricht, von der Wirklichkeit sprachlichen Lernens ausgehen und die Frage nach Verbesserung der beobachteten und analysierten sprachlichen Lernprozesse stellen. Beispiele für diesen Ansatz sind die Fehleranalyse, die Fehlerdiagnose durch statistische und linguistische Analyse der Fehlerschwerpunkte und durch psycholinguistische Ermittlung der Fehlerursachen betreibt und daraus Strategien zur Fehlerprophylaxe ableitet" (Spillner 1991: 17)

Desweiteren ist die Analyse von Lernäusserungen ein zentrales Untersuchungsfeld der Sprachlernforschung, wobei die didaktische Praxis der Fehleranalyse vermutlich so alt wie der Fremdsprachenunterricht selbst ist (Vgl. Kleppin, K. 2000: 5). Somit ist der Fehler und die Fehlerkorrektur auch ein wichtiger Bestandteil beim Erlernen einer Fremdsprache, weil man einen

Sprachunterricht ohne Fehler sich nicht vorstellen kann.

Die Fehlerlinguistik ist für diesen Beitrag nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck. Schwerpunktmässig geht es hier um die Fehlerkorrektur und wie die Deutschlehreramtskandidaten von diesem Bereich profitieren könnten. Die Argumentation, dass die Lehrveranstaltungen zur Deutschlehrerausbildung berufsorientiert gestaltet werden müssten, wurde im vorhergehenden Kapitel schon angedeutet. Genau in diesem Schnittpunkt ist es von grosser Wichtigkeit, Studenten mit dem Fehler und seiner Korrektur vertraut zu machen.

Für das Beschäftigen mit der Fehleranalyse in 'Einführung in die Linguistik II' kann man zwei wesentliche Argumentationen angeben: Der Lerner in seiner Lernerrolle und der Lerner als Deutschlehreramtskandidat. Zur ersten Argumentation gehört der Fremdsprachlernprozess selbst, wo der Lerner sich mit der Fehleranalyse unbewusst beschäftigt, da er seine mündlichen und oder schriftlichen Fehleräusserungen in verschiedener Art und Weise korrigiert von der Lehrkraft vorbeekommt. Zur zweiten Argumentation könnten die methodisch-didaktischen Richtlinien der Fehleranalyse genannt werden, womit sich der Deutschlehreramtskandidat selber und bewusst zu beschäftigen hat. Für diese zweiten Argumentation ist die Aussage von Heyd bedeutsam: "Im Fremdsprachenunterricht stellt sich für den Lehrer immer wieder die Frage, ob und wie er Fehler korrigieren sollte" (Heyd 1991:229).

Argumentation: Der Fehler und ihre Korrektur ist ein wichtiger Bestandteil in der Deutschlehrerausbildung.

Fragestellung: Sollte es diesbezüglich nicht auch eine Lehrveranstaltung in der Deutschlehrerausbildung geben, die den Fehler und ihre Korrektur zum eigenen Gegenstand bearbeitet?

Lerner, die sich bis zur ersten Zwischenprüfung mit der Textlinguistik beschäftigt haben, werden in der Studienzeit von der ersten Zwischenprüfung bis zur Finalprüfung mit der Fehleranalyse vertraut gemacht. Somit werden Textlinguistik und die Fehlerkorrektur unter einem Hut gebracht.

Die Fernstudieneinheit 19: Fehler und Fehlerkorrektur von Karin Kleppin wird als Basismaterial verwendet. (Vgl. Kleppin 2000). Demnach werden die Themen Fehlerdefinitionen, die Fehlererkenntnisse, Ursachen für Fehler, der schriftliche Fehler, der mündliche Fehler, Fehlerbeschreibungen - klassifikationen und Markierungen von den Studenten vorgetragen und

dementsprechend bearbeitet. Desweiteren wird ein großer Schwerpunkt darauf gelegt, die Frage zu beantworten, wie ein Fehler in den Lernprozess miteinbezogen werden kann, indem den Studenten einige Anregungen für Korrekturübungen vermittelt werden (Vgl. Kleppin 2000: 61-67); (Vgl. Köksal 2003b: 27-30).

Die Bearbeitung von Korrekturübungen werden in zwei Phasen vermittelt. In der ersten Phase müssen Lerner unter bestimmten Aufgabestellungen, um von authentischen Material profitieren zu können, selber Texte schriftlich produzieren. Diese Fehler, die aus den Studentenprodukten entstehen, werden unter den Studenten ausgetauscht, so dass jeder Student einen Text von seinem Kommilitonen zur Diskussion stellen kann. In der zweiten Phase haben die Lehramtskandidaten die Aufgabe selber eine Aufgabestellung zu formulieren und diese Aufgabe in der Vorbereitungs-klasse durchzuführen. Diese entstandenen Texte werden dann von den Studenten nach erworbenen Kenntnissen zur Fehlerkorrektur und nach der Textlinguistik (Kohärenz, Kohäsion, Wiederaufnahmen, Konjunktionen) korrigiert, wobei Probleme der sprachlichen Abweichungen zur Hand genommen werden. Darum hat das Stichwort 'Fehler' vor allem eine grosse Rolle.

In diesem Kontext könnte weiterhin auf eine empirische Fehleranalyse Gewicht gelegt werden, wo die Fehlerverteilung, Fehlerhäufigkeiten, Klassifizierung und Gewichtung der Fehler systematisiert als Thema bearbeitet werden. Dazu könnte auch eine kontrastive Untersuchung: z.B. Deutsch-Englisch durchgeführt werden, um untersuchen zu können, welchen Einfluss sie auf den fremdsprachlichen Erwerbsprozess nehmen. An dieser Stelle möchte ich meine Kollegen und Kolleginnen aufrufen, die die Lehrveranstaltung 'Spracherwerb', 'Einführung in die Linguistik I und II' an der Deutschlehrrausbildung unterrichten, zusammen zu kommen, um gemeinsam koordinieren zu können, wie es am 22.09.2001 an der 9 Eylül Universität der Fall war.

3. Schlussfolgerung:

Es ist sehr wichtig zu hinterfragen, ob die vom Hochschulrat vorgelegten Lehrinhalte den Zielvorstellungen den Studenten der Deutschlehrrausbildung entsprechen. In diesem Beitrag wurde argumentativ beschrieben, was die Textlinguistik und die Fehlerkorrektur in der Lehrveranstaltung 'Einführung in die Linguistik II' den Studenten beitragen kann und welche methodisch-didaktischen Richtlinien am Beispiel Trakya Universität Deutschlehrrausbildung bevorzugt werden. Diese Bevorzugung

kann je nach Adressatengruppe selbstverständlich verschieden sein.

In diesem Beitrag wurde festgehalten, dass die Textlinguistik und die Fehlerkorrektur als zwei verschiedene aber aufeinanderbauende Bereiche der angewandten Linguistik wegen ihrer Berufsorientiertheit in der Deutschlehrrausbildung eine bedeutende Stellung haben. Die Textlinguistik, weil sie im gesamten Studium für die Studenten bei der Rezeption und Produktion von Texten das Sprachlernens vielseitig beitragen kann, so dass auch von der Textlinguistik profitierende Studenten demnach zwischen grammatikalischen Struktur und Textkohäsion unterscheiden können; die Fehlerkorrektur, weil sie den Studenten die Möglichkeit anbietet, einerseits seine eigenen Defizite beim Sprachlernen zur Diskussion stellen zu können und andererseits den Lernprozess miterleben kann, wie er den Fehler in den DaF-Unterricht einintegrieren kann.

4. Literaturverzeichnis

- Başer, Çiğdem** (2000): Bericht der Arbeitsgruppe Sprachwissenschaft / Grammatik, in: Tapan, Nilüfer/Tülin Polat/ Hans-W. Schmidt (Hrsg.) (2000): Berufsbezogene Deutschlehrrausbildung, Publikation des türkischen Deutschlehrervereins und Goethe Institut: İstanbul, s. 13.
- Brinker, Klaus** (1992): Linguistische Textanalyse, 3.Auflage, Berlin: Erich Schmidt, s.8,10.
- Bulut, Alev** (1998): Metin Türlerini Saptama ve İnceleme Edim-Biçimsel Bir Yaklaşım, in: Yabancı Diller Eğitim Bölümü Dergisi II, Universität İstanbul: İstanbul, s. 19-28.
- Günay, Doğan** (2001): Metin Bilgisi, Multilingual: İstanbul
- Heyd, Gertraude** (1991): Deutsch lehren, Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache, Frankfurt: Diesterweg, s. 229
- Kleppin, Karin** (2000): Fehler und Fehlerkorrektur, Fernstudieneinheit 16, München: Goethe Institut, s. 5, 61-67.
- Kocaman, Ahmet** (1996): Dilbilim Söylemi, in: Kocaman, Ahmet (Hrsg.): Söylem Üzerine, Ankara Hitit, s. 1-16.
- Köksal, Handan** (2003a): Das Europäische Sprachenportfolio und die berufsbezogene Deutschlehrrausbildung: Schnittstellen für die Fertigkeit Lesen, I. International Symposium on the Common European Framework for Languages and Turkish Foreign Language Education, Uludağ University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education:17-19 September 2003 Bursa (Im Druck)
- Köksal, Handan** (2003b): Einige Anregungen für Korrekturübungen, in: Almanca Dil Dergisi, 2003/2, TAÖD, s.27-30.

- Şenöz-Ayata, Canan (2003): Almanca ve Türkçede Metin Türü olarak Yazın Eleştirisi, İstanbul: Mavibulut
- Şenöz-Ayata, Canan (2001): "Sind Textsorten kulturell bedingt? Ein interkultureller Vergleich literaturkritischer Texte anhand von konkreten Beispielen". Translation und Transgression: Formen und Verfahren, interkulturelle Probleme und Chancen der Übersetzung, 02.-05. November 2001, Vilnius/Litauen, Universität Vilnius, s.1 (im Druck).
- Şenöz-Ayata, Canan (2000): Metin Türü Çözümlemesinin Ana Dil ve Yabancı Dil Öğretimine Katkısı, in: Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi XII, Universität İstanbul: İstanbul, s. 143-167.
- Şenöz, Canan (1995): Alman Dili Ve Edebiyatı Öğretiminde Metindilbilim – Uygulamalı Bir Örnek-, in: Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi IX, Universität İstanbul: İstanbul, s. 223-231.
- Şenöz, Canan (1993): Metindilbilim ve Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi, in: Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi IX, Universität İstanbul: İstanbul, s. 257-266.
- Şenöz, Canan (1992): Metindilbilim ve Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul (basılmamış yüksek lisans tezi).
- Spillner, Bernd(1991):Angewandte Linguistik,in:Handbuch Fremdsprachenunterricht(Bausch/Christ/Hüllen/Krumm(Hrsg),Tübingen: Francke , s.17.
- Tapan, Nilüfer / Tülin Polat / Hans-W. Schmidt (Hrsg.) (2000) : Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung, İstanbul: Publikation des türkischen Deutschlehrervereins und Goethe Institut.
- YÖK (1998): Almanca Öğretmenliği Lisans Programı Ders Tanımları,

Moderne Märchen von Aytül Akal

Yrd. Doç. Dr. Türkan Kuzu
Anadolu Üniversitesi

Gibt es überhaupt Kinder, welche Märchen nicht gehört oder gelesen haben? Ich glaube, daß die Antwort "Nein" ist, weil die Märchen die unentbehrliche Nahrung unserer kindlichen Seele sind. Die Welt von Märchen ist eine reale Welt, in der wir uns finden und verwirklichen.

Die Märchen sind für uns behilflich, unsere Muttersprache, Kultur, die Natur der Menschheit, Personen, Tiere, soziale Rolle, kurzgesagt das Leben zu erlernen. Zugleich sind sie der erste Schritt zur Literatur und zum Erwerb von Lesegewohnheit. Es ist nicht falsch, wenn wir die Märchen so definieren: Die Märchen sind eine literarische Gattung, die der sprachlichen, kognitiven, psychologischen und sozialen Entwicklung des Kindes dienen.

Besonders in den letzten Jahren wurden die Märchen in jeder Stufe der Erziehung -d.h. vom Kindergarten bis zur Uni- verwendet. Deshalb interessieren sich die Eltern, Lehrer, Akademiker und Autoren für Märchen und auch in der wissenschaftlichen Arena werden sie immer mehr diskutiert.

Im Allgemeinen werden Märchen in zwei Gattungen – d.h. Volksmärchen und Kunstmärchen- unterteilt.¹

Volksmärchen sind phantastische Erzählungen, in denen die Naturgesetze aufgehoben werden und das Wunder herrscht. Sie haben keine Zeit und Ortsverbindung, werden von Generation zu Generation übertragen und sind anonym. Es wurde nicht gewußt, von wem sie geschrieben oder gesagt wurden. Dagegen sind die Kunstmärchen Werke, die von einem bestimmten Autor geschrieben sind und in der die literarische Persönlichkeit des Autors gesehen werden kann., obwohl sie die wesentlichen Merkmale des

¹ Siehe: Dilidüzgün, S. ve diğerleri, *Çocuk Edebiyatı*, (Editör: Zeliha Güneş), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi Yayını, 2000, No:765, ss.35-36; Kıbrıs, İ., *Yeni Yüzyıl İçin Çocuk Edebiyatı –Tarihçe,Türler, Metinler, Açıklamalar, Etkinlikler*, Ankara: Eylül Yayınevi, 2000, ss.35-36; Aytül, G., *Edebiyat Yazıları II*, Ankara: Gündoğan Yayınları, 1991, s.108; Kuzu, T., *Halk Masalı ve Sanat Masalı*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 10, Sayı 1, Bahar 2000, ss.156-157.

Volksmärchens in sich tragen.²

Weil Volksmärchen und zugleich Kunstmärchen ähnliche, literarische Eigenschaften haben, werden sie im allgemeinen als "Volksmärchen oder traditionelle Märchen" benannt. Aber nach Dilidüzgün und andere³ gibt es gegenüber dem Volksmärchen noch eine andere Gattung, die in der letzten Zeit sehr weltbreitet ist: "Moderne Märchen". Moderne Märchen bewahren in sich die Eigenschaften und die Erzähltechnik des Volksmärchens, werden von einem bestimmten Autor, in einer bestimmten Zeit geschrieben. In den modernen Märchen werden die Werte, Personen und Probleme unserer heutigen Zeit erzählt.⁴

Durch die schnelle Entwicklung der Technologie und Medienwelt wird die Kindheit in unserer Zeit auch stark verändert. Die Bedürfnisse des Kindes und auch die literarischen Gattungen, die das Kind braucht, änderten sich enorm. Moderne Märchen können in diesem Sinne als ein Lösungsweg gesehen und bewertet werden. Durch die modernen Märchen kann man mit den heutigen Kindern besseren Kontakt schließen.

Die Themen der modernen Märchen sind aus der realen Welt des Kindes. Die Ereignisse und die Helden spiegeln die heutige Zeit und Welt aus. In dieser Gattung kann das Kind die Welt, in der es sich jetzt befindet und die Probleme seiner Welt wiederfinden. Mit den ähnlichen Erzählungen seiner Umgebung soll das Kind einerseits unterhalten andererseits erzogen werden. In den modernen Märchen wird die starke Didaktisierung des Volksmärchens nicht bevorzugt. Wegen der starken Didaktisierung fühlt das Kind sich belästigt und verliert die Lust am Lesen. Das Ziel der Kinderliteratur ist nicht die Belästigung des Kindes, sondern sie erzielt, das Kind zum Lesen zu führen, dem Kind Lesegewohnheit beizubringen, ihn zu vergnügen, zu erziehen und zum Denken zu bringen. Moderne Märchen sind mit diesen Eigenschaften sehr günstig für die modernen Kinder unserer Zeit.

In den letzten Jahren, wie auf der ganzen Welt gibt es auch in unserem Land Autoren und Autorinnen -wie Nur İçözü, Gülsüm Cengiz, Ayla Çınaroğlu, Fatih Erdoğan usw.-, die versuchen, mit ihren Märchen die Kinder zu

² Siehe: Dilidüzgün ve diğerleri, a.g.e. ss.35-36; Kıbrıs, a.g.e. ss.35-36; Kuzu, a.g.e. ss.156-157; Tayyar, T., "Almanya'da ve Türkiye'de Sanat Masalları", Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1987, ss.3-53.

³ Dilidüzgün ve diğerleri, a.g.e. ss.35-36.

⁴ Dilidüzgün ve diğerleri, a.g.e. ss.35-36

erreichen. Aytül Akal ist eine von den erfolgreichen Autoren, die moderne Märchen schreiben.

Akal ist im Jahre 1952 in Izmir geboren, hat an der Literaturabteilung von Izmir Amerikan Kız Koleji studiert und es 1971 abgeschlossen. Dann hat sie in verschiedenen Zeitungen und Zeitschriften gearbeitet, Kinderspiele geschrieben. Zum ersten Mal hat sie 1991 das erste Märchenbuch "Geceyi Sevmeyen Çocuk" veröffentlicht.

Akal hat Märchenbücher für 3-10 jährige Kinder, zugleich lustige Erzählungen oder Geschichten für 10-14 jährige Kinder geschrieben. Im Jahre 1995 hat sie mit ihren zwei Freundinnen -Aysel Gürmen und Ayla Çınaroğlu- das Verlagshaus Uçanbalık gegründet und hat angefangen, Kinderbücher zu veröffentlichen. Für 2-14 jährige Kinder hat sie 43 veröffentlichte Kinderbücher und 20 Märchenbücher sind in Vorbereitung.⁵

In dieser Arbeit möchte ich das Märchenbuch "Geceyi Sevmeyen Çocuk" thematisch bearbeiten. Dieses Märchenbuch ist das erste Buch von fünf serialen Märchenbüchern. Es wurde 1991 veröffentlicht und besteht aus 12 Märchen und 63 Seiten.

Das erste Märchen "Geceyi Sevmeyen Çocuk" und das fünfte Märchen "İnatçı Çocuk" sind keine Märchen, sondern bilden die Rahmentexte. Hier wird betont, daß Märchen für die Kinder sehr wichtig und nötig sind, vor allem für diejenigen, die nicht schlafen möchten. Es wird darauf hingewiesen, daß die Kinder schneller einschlafen, wenn die Mütter ihnen Märchen vorlesen. Dann kommen die anderen echten Märchen. Jetzt können wir auf diese Märchen einen Blick werfen.

Geceyi Unutan Fil: In diesem Märchen gibt es einen Elefanten, der sich langweilt. Der sich langweilende Elefant fängt an, mit seinem Rüssel merkwürdige Stimmen hervorzubringen und diese gefallen ihm so sehr, daß er immer weitersingt und nicht aufhören kann. In der Nacht singt er auch. In dieser Zeit können seine Freunde und Nachbarn wegen der merkwürdigen Stimme des Elefanten nicht schlafen. Sie warnen den Elefanten aber er beachtet sie nicht. Dann fängt der Elefant an, mit dem Ball zu spielen. Gegen Morgen ist er so erschöpft und möchte schlafen. Aber er hört draußen Geräusche und kann nicht schlafen. Jetzt warnt er die

⁵ Akal, Aytül, Uncu., Beni Bırakma Hayat. İstanbul: Bilgi Yayınevi, 1998, s.dış kapak.

anderen, aber sie hören nicht auf ihn, weil es schon Tag ist. Das tägliche Leben hat schon angefangen. Dann versteht der Elefant, wie sich seine Freunde und Nachbarn gefühlt haben, als er Lärm gemacht hatte. Nach diesem Ereignis verwechselte er nie wieder Tag und Nacht miteinander.

In diesem Märchen wurde den Kindern erzählt, daß es sehr falsch ist, die Menschen zu stören, daß das Leben bestimmte Regeln, bestimmte Zeiten hat. D.h. am Morgen arbeiten die Menschen und in der Nacht schlafen sie. Man betont, daß die Menschen, die in der Gesellschaft zusammenleben, auf die Regeln achten sollen. Das Märchen hat zum Ziel die Kinder zu sozialisieren. z.B.:

„Der Elefant sagte seinen Freunden: Was für ein Lärm ist das? Ich möchte schlafen. Können Sie noch leiser sein?

Seine Freunde sagten: Schlafzeit ist schon aus. Schau! Die Sonne scheint.

Der Elefant versuchte zu schlafen, aber konnte nicht schlafen. Wie schwer war es einzuschlafen, während die anderen Lärm machten. Er hat jetzt besser verstanden, wie sich seine Freunde fühlten, als er gestern Abend mit dem Ball Lärm gemacht hatte. Von diesem Zeitpunkt an verwechselte er nicht die Zeiten. Morgens spielte er und nachts schlief er. Er störte nicht mehr die Menschen, die schlafen wollten“.⁶

İp Bacaklı Uzaylı Çocuk: In diesem Märchen erzählt man von einem Kind, welches das Essen nicht mochte, deswegen immer Zucker und Schokolade essen wollte. Dieses Kind frühstückt nicht, ißt kein Gemüse, kein Fleisch und keine Frikadellen. Bei jeder Mahlzeit wird es böse und sagt, daß es nichts essen möchte. Eines Tages gibt seine Mutter ihm Stubenarrest. Während das Kind im Zimmer spielt, wünscht es sich, daß seine Spielzeuge aus Schokolade sind. In dieser Zeit sieht es ein Kind. Dieses Kind ist aus dem Weltall und sehr häßlich. Das häßliche Kind aus dem Weltall hat große Hände, Beine und ein großes Kopf, aber dünne Beine wie Seile. Das häßliche Kind aus dem Weltall bringt es mit dem Raumschiff in sein Land. Hier ist alles aus Schokolade. Das Kind ist zuerst sehr glücklich, ißt sofort Schokolade, aber nachher möchte es Orangensaft und Milch trinken. Das häßliche Kind aus dem Weltall sagt, daß alles hier aus Schokolade ist und daß sie solche Dinge nicht essen und trinken. Das Kind versteht, daß das häßliche Kind aus dem Weltall sich einseitig ernährt und daß es deshalb so geworden ist. Es hat große Sehnsucht nach dem Essen seiner Mutter. Er denkt, daß er auch so wird, wenn er hier bleibt und sich einseitig ernährt. Er

⁶ Akal, Aytül., Geceyi Sevmeyen Çocuk, İstanbul: Uçanbalık Yayınları, 1996, s.6.

kehrt zurück.

In diesem Märchen wird betont, daß einseitiges Ernähren sehr falsch ist, daß gesunde Ernährung noch besser ist. Man erzählt, wie schön die Welt ist und daß wir auf unsere Welt viel Wert legen sollen. z.B.:

„Als das Raumschiff gelandet ist, schaut das Kind sich um. Alles war vertrocknet und braun wie Schokolade. Hier gab es weder einen grünen Baum und ein Blatt noch eine farbenreiche, bunte Blume.⁷

(...) es gab kein Tier. Weder Fische im Wasser, Vögel in der Luft, Hühner, Kücken, Enten und Hasen in dem Stall. Alles war nur aus Schokolade.⁸

Das Kind hat das häßliche Kind aus dem Weltall angeschaut. Seine Beine waren dünn, seine Arme dünn, sein Hals dünn, aber sein Kopf war ziemlich groß, seine Füße und Hände waren groß. Es war häßlich und zugleich war es ein sehr schwaches Kind. Die Kinder werden so, die alles nicht ordentlich essen, die sich immer ähnlich ernähren. Nur Zucker und Schokolade sind nicht genug für gesunde Ernährung. Es wird auch so ein schwaches Kind, das dünne Beine wie Seile hat, wenn es auf diesem Planet bleibt und immer Zucker und Schokolade ißt. Er konnte mit dem Ball nicht spielen und nicht radfahren. Es ist nicht so schön, daß man in einem Land lebte, wo es keine Blumen gibt, die es riechen konnte, wo es keine Bäume gibt, auf die man klettern konnte. Er denkt an das schöne Essen seiner Mutter und möchte zurückkehren“.⁹

Ben Büyükkim: In diesem Märchen erzählt man von einem dreijährigen Kind, das gerne groß werden will. Dieses kleine Kind möchte groß werden wie sein Vater und sein älterer Bruder. Eines Tages werden seine Wünsche von einem Wunschvogel verwirklicht. Zuerst wird er ein älterer Bruder. Er geht in die Schule, lernt nach der Schule für den Unterricht, hat keine Zeit zum Spielen. Es langweilt sich, will ein Vater werden. Jetzt ist er ein Vater, geht aber jeden Morgen zur Arbeit, kommt abends spät erschöpft nach Hause zurück. Er versteht in kurzer Zeit, daß es nicht so gut ist, ein Vater zu werden und möchte wieder ein kleines Kind werden. Er möchte spielen, sich mit seinen Spielzeugen beschäftigen. Er will langsam groß werden, wie die anderen Menschen. Auch es will die Schönheit von jeder Zeit erleben. Er versteht, daß es nicht gut und schön ist, früher groß zu werden, weil jede Altersstufe ihre eigene Schönheit und Verantwortungen hat. Alles soll in seiner Zeit d.h. auf natürlicher Weise geschehen. Z.B.:

⁷ Akal, 1996, a.g.e. s. 10

⁸ Akal, 1996, a.g.e. s.12.

⁹ Akal, 1996, a.g.e. ss.12-13.

„Der Vogel sagte ihm: Denk mal gut nach! Ich komme zum letzten Mal! Du sollst deine richtige Entscheidung treffen. Was willst du eigentlich werden? Ich will nur ein Kind werden. Zuerst ein Kind, dann werde ich nach und nach groß. Wenn ich älter werde, werde ich sowieso der ältere Bruder und Vater werden. Warum beeile ich mich? Wenn ich Vater werde, darf ich niemals wieder ein Kind werden. Dann spielte es mit seinen Spielzeugen. Eines Tages wurde es groß“.¹⁰

Uyumak İstemeyen Zürafa: Man erzählt in diesem Märchen von einer Giraffe, die eigensinnig ist und die nicht schlafen will. Diese Giraffe spielt mit ihren Freunden Vogel und Hase bis zum Abend. Sie ist weit fern von zu Hause. Am Abend möchten Vogel und Hase schlafen und der Vogel fliegt, der Hase läuft nach Hause zurück. Die Giraffe gab nicht acht und spielte weiter. Dann langweilt es sich und möchte auch schlafen. Sie konnte nicht nach Hause zurückgehen und schlief dort auf der nassen Wiese. Am nächsten Morgen konnte sie nicht aufstehen, weil sie wegen der Kälte krank ist. Lange Zeit, tagelang liegt sie im Bett, darf nicht spielen. Jetzt versteht sie, daß es nicht so gut ist, eigensinnig zu sein, daß es schön und wertvoll ist, zu schlafen. Z.B.:

„Am Ende wird sie wieder gesund und war mit ihren Freunden zusammen. Aber sie sieht sofort, daß es dunkel wird, daß die Sonne untergeht und sagt zu ihren Freunden: Kommt! Gehen wir los! Das ist die Zeit zum Zurückkehren! Nun liebte sie das Schlafen sehr, auch ihr molliges, warmes Bett gefiel ihr besser“.¹¹

Küçük Kertenkele: In diesem Märchen erzählt man von einer kleinen Eidechse, die gerne Krokodil werden möchte und was sie deswegen erlebte. Die kleine Eidechse liebt sich selbst gern und eines Tages sieht sie Krokodile. Sie denkt, daß sie auch ein kleines Krokodil ist. Sie verachtet ihre Mutter und ihren Vater. Sie ist immer mit den Krokodilen zusammen und wiederholt immer, was die Krokodile machen. Eines Tages schwimmen die Krokodile im Wasser, sie springt auch sofort ins Wasser, aber sie konnte nicht schwimmen und fängt an, zu ertrinken. Die Krokodile retten sie. Die kleine Eidechse versteht ihren Fehler, schämt sich sehr und kehrt sofort zu ihren Eltern zurück. Z. B.:

¹⁰ Akal, 1996, a.g.e. s.20.

¹¹ Akal, 1996, a.g.e. s.29.

„Eines Tages sah sie, daß die Krokodile ins Wasser tauchten. (...) die kleine Eidechse sprang sofort ins Wasser nach den Krokodilen. Während die Krokodile schwammen, fing sie an, ins Wasser zu tauchen. Zugleich schrie sie: ‚Hilfe! Hilfe! Ich ertrinke!‘ Ein Fisch sagte zu ihr: ‚Bist du nicht ein Krokodil? Alle Krokodile können schwimmen! (...) Ich bin eine kleine Eidechse, ich kann nicht schwimmen. Rette mich!‘“.¹²

Dann brachte ein Krokodil (...) die Eidechse ans Land und sagte: ‚Wünsche dir nicht eine andere Person zu sein!‘ Die kleine Eidechse schämte sich sehr und kehrte sofort nach Hause zu ihren Eltern zurück. Nach diesem Tag dachte sie daran, nur eine gute Eidechse zu werden“.¹³

Meraklı Uzey Çocuğu: In diesem Märchen erzählt man von einem neugierigen Kind, das aus dem Weltall kommt, das aus Neugier die Menschen, die Tiere und die Pflanzen stört. Das Weltallkind möchte eines Tages mit seinem Vater die Erde besuchen. Es stieg in das Weltraumschiff ein, brachte die Knöpfe des Schiffes durcheinander, darum sollten sie auf einem anderen Planeten landen. In diesem Planeten beschädigte es ein Gänzeblümchen, ein Auto und eine Fliege. Dann sah es, daß sie litten und verstand seinen Fehler und half ihnen. Dabei verstand das Weltallkind den Unterschied zwischen Neugier und Schaden. Z.B.:

„Es gab ein Kind. Es war sehr neugierig. Es war ein Weltallkind. Es gefiel ihm sehr, in der Weltallküche seiner Mutter alles durcheinander zu bringen. Es spielte mit dem Mixer, machte die Knöpfe des Roboters kaputt, machte die Lampe des Ofens heimlich auf.“¹⁴ (...) schaltete den Videorekorder ein, machte die Kanäle des Fernsehens kaputt.“¹⁵

Während das Weltraumschiff sich immer von der Erde entfernte, begrüßte es das Gänzeblümchen, das Auto und die Fliege.¹⁶ (...) Das Weltallkind wurde jedesmal ein neugieriges Kind, aber verstand besser den wichtigen Unterschied zwischen Neugier und Schaden. Wenn es Neugier hatte, fragte es zuerst, dann brachte es durcheinander. In dieser Art und Weise machte es niemanden böse und unglücklich“.¹⁷

¹² Akal, 1996, a.g.e. s.34.

¹³ Akal, 1996, a.g.e. s.35.

¹⁴ Akal, 1996, a.g.e. s.36.

¹⁵ Akal, 1996, a.g.e. s.37.

¹⁶ Akal, 1996, a.g.e. s.44.

¹⁷ Akal, 1996, a.g.e. s.44.

Suda Oynamayı Kim Sevmez?: In diesem Märchen erzählt man von einem Nilpferd, das von dem Erlebten für sich selbst eine Lehre zog. Es gab ein Krokodil und einen Frosch, die nicht auf ihrer Mutter gehorchten. Deshalb erlebten sie etwas Schlechtes. Das Nilpferd zog davon eine Lehre.

Es gefiel dem Nilpferd, immer im Wasser zu spielen. Eines Tages war das Wetter kalt. Es wollte im Wasser spielen. Aber seine Mutter erlaubte es ihm nicht. Seine Freunde hörten nicht auf ihre Mütter und schwammen im Wasser. Deshalb wurden sie krank. Das kleine Nilpferd wurde nicht krank, weil es auf seine Mutter hörte. Als seine Freunde im Bett lagen, spielte es draußen. Z.B.:

„Das kleine Nilpferd sagte leise zu sich selbst: Es war sehr gut, auf meine Mutter zu hören. Sonst müsste ich jetzt im Bett liegen. Dann fand es neue Freunde, mit denen es spielte. Während das Krokodil und der Frosch ihre Strafe bekamen, spielte das kleine Nilpferd mit seinen neuen Freunden und vergnügte sich sehr“.¹⁸

Karanlıktan Korkan Çocuk: In diesem Märchen erzählt man von einem Kind, das große Angst vor der Finsternis hatte und wie es seine Angst überwinden konnte. Man erklärt hier, daß das Kind sich selbst die Angst schuf und nur sich selbst davon retten konnte.

Die Finsternis gefiel dem Kind nicht, weil es dachte, daß es in der Finsternis schreckliche, wilde Tiere, schlechte Gestalten gab. Eines Tages verlangte seine Mutter, daß es ihre Jacke aus dem Zimmer bringen solle. Während das Kind bis zum Zimmer ging, schaltete es alle Lampen ein, die es beim Rückgang nicht ausschaltete. Seine Mutter sagte, daß es eine Verschwendung war. Das Kind verstand, daß seine Mutter recht hatte und wollte seine Angst überwinden. In der Finsternis begann es zu singen. Seine Stimme begleitete ihn freundlich, gab ihm Vertrauen und so konnte es sich selbst von seiner Angst retten. Z.B.:

„Die Finsternis wartete auf ihn. Wenn etwas auf ihn zusprang? Wenn etwas von der Decke herabfiel? Es fing an, zu singen. (...) Seine Angst wurde verringert. Seit dieser Zeit hatte das Kind keine Angst mehr vor der Finsternis. Immer wenn es Angst hatte, fing es an, sofort zu singen“.¹⁹

¹⁸ Akal, 1996, a.g.e. s.52.

¹⁹ Akal, 1996, a.g.e. s.57.

Dağınık Çocuk: In dem letzten Märchen dieses Buches erzählt man von einem zerstreuten Kind, das auf seine Sachen keinen Wert legte. Seine Bekleidungen, Bücher, Spielzeuge gaben ihm eine Strafe. Dann wurde das zerstreute Kind zu einem ordentlichen Kind.

In dem Märchen gibt es ein zerstreutes Kind, das seine Bekleidungen, Bücher und Spielzeuge nicht in Ordnung brachte und das sie auf dem Boden liegen ließ. Eines Tages gingen diese Sachen zusammen zum Picknick und vergnügten sich dort sehr. Natürlich waren die Bekleidungen zerrissen, die Bücher verloren ihre Blätter, die Spielzeuge waren schmutzig. Nach der Schule kam das Kind nach Hause und sah die Lage seiner Sachen. Es war verwirrt und sehr traurig. Das Kind entschied sich dafür, seine Sachen nicht mehr auf dem Boden liegen zu lassen. Z.B.:

„Als das Kind von der Schule kam und die Lage seiner Sachen sah, bekam er einen jähen Schreck. Es sagte: Oh, mein Gott! Wie sind sie so geworden? Wenn ich sie doch in Ordnung gebracht hätte! Wenn ich sie doch nicht auf dem Boden liegengelassen hätte! Es dachte, daß sie schmutzig wurden, weil es sie auf dem Boden vergessen hatte und sie mit Füßen getreten worden waren. Seit dieser Zeit legte es seine Bekleidungen, Bücher und Spielzeuge an ihren Platz“.²⁰

Wie wir aus den Beispielen ersehen können, sind die Themen aus der realen Welt des Kindes. D.h. Schlafzeit, Eßwahl, Vorziehen von Süßigkeiten und Schokolade statt des Essens, ungesunde Ernährung, Neugier, der Eigensinn, Neigung zum Großwerden und Unordnung.

Eigentlich sind das die Probleme unserer Zeit. In dem Buch wird erzählt, wie diese Probleme gelöst werden können. Mit der Hilfe dieser Märchen, dessen Thema sowieso das moderne Kind ist, kann man mit den heutigen Kindern einen besseren Kontakt schließen. Die Probleme und die Themen sind aus der natürlichen Welt des Kindes. Deshalb ist diese Welt eine ihm nicht fremde Welt. Somit kann das Kind sich in dem Märchen finden. Mit diesen Märchen kann das Kind einerseits sich unterhalten andererseits Lehren davonziehen, denn die Schriftstellerin hat ihre Märchen so strukturiert. Durch diese Eigenschaften können diese Märchen vor allem im Vorschul- Grundschulbereich in der ersten Stufe, auch in der Uni, in Lehrveranstaltungen für Lesefertigkeit als Parallelltext benutzt werden.

²⁰ Akal, 1996, a.g.e. s.62.

QUELLENVERZEICHNIS

- AKAL, Aytül Uncu, Beni Bırakma Hayat, İstanbul: Bilgi Yayınevi, 1998.
- AKAL, Aytül, Geceyi Sevmeyen Çocuk, İstanbul: Uçanbalık Yayınları, 1996.
- AYTAÇ, Gürsel, Edebiyat Yazıları II, Ankara: Gündoğan Yayınları, 1991.
- DİLİDÜZGÜN, S. Ve diğerleri, Çocuk Edebiyatı, (Editör: Zeliha Güneş), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayını, No: 765, 2000.
- KIBRIS, İbrahim, Yeni Yüzyıl İçin Çocuk Edebiyatı -Tarihçe, Türler, Metinler, Açıklamalar, Etkinlikler- İstanbul: (?), 2000.
- KUZU, Türkan, „Halk Masalı ve Sanat Masalı“, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 10, Sayı 1, Bahar 2000.
- TAYYAR, Türkan, „Almanya’da ve Türkiye’de Sanat Masalları“, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1987.

Verwandlung des Minderwertigkeitskomplexes zur Fremdenfeindlichkeit bei dem Protagonisten Diederich Hessling in Heinrich Manns Roman „Der Untertan“

Doç. Dr. Kadriye Öztürk
Anadolu Üniversitesi

EINLEITUNG

In dieser Arbeit wird der Frage nachgegangen, warum der Protagonist „Diederich Hessling“ im Roman „Der Untertan“ von Heinrich Mann (27.03.1872-12.03.1950) fremdenfeindliche Gefühle und darauf bezogen einen starken Machthunger hat und was für eine Rolle sein Minderwertigkeitskomplex bei der Entstehung dieser Gefühle spielt. Die Hauptfigur, die am Anfang des Romans „ein weiches Kind war, das sich vor allem fürchtete“¹, manchmal minderwertig, scheu und manchmal bedeutungslos fühlte, wird am Ende des Romans zu einem „Teufel“. Es ist deshalb herauszufinden, ob politische, psychologische oder auch philosophische Gründe der Zeitgeschichte von ihm einen Teufel mit Machthunger und fremdenfeindlichen Gefühlen gemacht haben. Neben seinen Romanen „In einer Familie“ (1894), „Im Schlaraffenland“ (1900), „die Jagd nach Liebe“ (1903), „Professor Unrat oder das Ende eines Tyrannen“ (1905), „Zwischen den Rassen“ (1907), hat Heinrich Mann auch Novellen und Essays und Dramen geschrieben. Heinrich Mann hat als ein Vierzehnjähriger Heine als Vorbild genommen und wurde von Hermann Bahr, von Nietzsches Zarathustra und Paul Bourget beeinflusst.² Der Roman „Der Untertan“ des im Jahre der deutschen Reichsgründung 1871 geborenen Autors Heinrich Mann hatte zu „Zeiten seiner Niederschrift den programmatischen Untertitel >Geschichte der öffentlichen Seele unter Wilhelm II.<“³. Heinrich Mann machte für diesen Roman zwischen 1906-07 Eintragungen in sein Notizbuch, 1914 beendete er das handschriftliche Manuskript „des Untertan“ und es wurde auch in „Zeit und Bild“ abgedruckt⁴. Wegen des 1. Weltkrieges wurde der Druck des Romans unterbrochen, weil es auch regierungsschädlich gefunden wurde, im Jahre 1918 wurde der ganze Roman veröffentlicht. Der Protagonist im Roman,

¹ Vgl. Heinrich Mann. Der Untertan. Roman. Dtv: München. 1991(33. Aufl.) S.5.

² Klaus Schröter. Heinrich Mann mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Rowoldt: Reinbek bei Hamburg. 1998 (18. Aufl.)S.14,39.

³ ebd. S.71.

⁴ Vgl. Willi Jasper. Der Bruder Heinrich Mann. Eine Bibliographie. Fischer: Frankfurt am Main.1994. S.237ff.

dem Heinrich Mann am Anfang der Niederschrift den Namen Hänfling, Hessling oder Demmling geben wollte, wurde am Ende als Hessling festgestellt⁵. Heinrich Mann als ein Autor der „Neuromantik“⁶ und „des Expressionismus“⁷, die als Gegenströmungen zum Naturalismus entstanden sind, hat für viele Teile seines Romans Recherchen gemacht. Er hat sich durch seinen Freund über Kaiser Wilhelm II informiert, „der eigentlich am Anfang seiner Regierungsperiode für die Armen schwärmte, aber später gegen Sozialdemokraten war, die mit der Regierung nicht zufrieden waren“⁸; über eine Papierfabrik, wo die größten Teile des Romans spielen, hat Heinrich Mann Informationen gesammelt; für den Teil des Romans, wo es um Wehrdienst geht, hat er durch seinen Bruder Thomas Mann, der 1900 im Militär war, viele Details erhalten. Durch seinen Rechtsberater hat er erfahren, wie der Prozess einer Majestätsbeleidigung läuft⁹. Er hat nämlich mit einer sehr wissenschaftlichen Vorgehensweise wie in einem Labor seinen Roman geschrieben, wo er auch als ein Literaturtheoretiker angesehen werden kann, da er ein Theaterstück in seinen Roman integriert hat, um zu zeigen, ob der Roman oder das Drama als Gattung noch Gültigkeit hat und warum der Roman noch demokratischer sein kann.

In diesem „negativen Bildungsroman“¹⁰ „der Untertan“, der zugleich ein Zeit- und Gesellschaftsroman ist, berichtet Mann mit ironischer und zeitkritischer Erzählhaltung und mit allwissendem Erzählverhalten von der Zeitperiode des Kaisers, wobei die Judenfrage, die Revolution von 1848, die Reichsgründung im Jahre 1871, die Monarchie als Regime, die Machtverhältnisse, die Machtausübung, Untertanexistenz, der Rassismus, mit dem er sich als ein „zwischen den Rassen Gebliebener“ insbesondere auseinandersetzt, die Demokratie und die Frauenfrage auch miteinbezogen werden. Heinrich Mann als ein „Aktivist der Jahrhundertwende“¹¹, der selbst ein politisches Engagement vertritt, in dem er die Demokratie, die Weltbürgerschaft und den Frieden verteidigt und wegen seiner dualen Weltansicht eine „rückwärts gehende Bildung des Helden“ beabsichtigte

⁵Vgl. ebd. S. 239

⁶Vgl. ebd. S. 250

⁷Gürsel Aytac zählt Heinrich Mann zu den Expressionisten. Siehe für weitere Informationen auch: Gürsel Aytac: Çağdaş Alman Edebiyatı. Ankara: Gündoğan Yayınları.1994.S.156

⁸Siehe für weitere Informationen über die Zeitgeschichte: Hüseyin Salihoglu. Alman Kültür Tarihi. Ankara: İmge Kitabevi. 1993. S.165.

⁹Willi Jasper. S.240 ff.

¹⁰Vgl. Manfred Brauneck (Hg.). Autorenlexikon deutschsprachiger Literatur des 20. Jahrhunderts. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg. 1984. S. 410.

¹¹ vgl. ebd. S.409.

und deshalb Diederich Hessling ironischerweise auswählte, und zuerst 1933 nach Frankreich, danach 1940 in die USA ins Exil ging, hat sich in vielen seiner Romane mit der Politik und staatlichen Behörden auseinandergesetzt, er zeigte eine humanitäre Bildungslinie, aber hat ein duales politisches Engagement, im Roman „der Untertan“ lässt er den Helden Diederich Hessling von dem Kaiser und von der Kaiserstreue zerschmettern lassen und gegen Fremde und fremde politische Denkansichten das Nationale verteidigen, aber in der Tat zeigte Heinrich Mann sich nicht als Antisemitist, sondern nach seinem Gedanken „mit keinem anderen Volk seien die Juden eine so enge Bindung eingegangen wie mit den Deutschen“¹², Heinrich Manns „Engagement für Hindenburg im Dritten Reich“ ist kaum zu verstehen, weil er die Menschen und Politiker mit dem Roman „der Untertan“ vor dem Ausbruch des Nationalsozialismus warnen wollte.

In diesem so genannten „Buch des Propheten“¹³ sucht Heinrich Mann einen Helden, der neutral bleiben möchte, aber in seinem Engagement für die Kaiserstreue zeigt der Held sich als ein schwacher d.h. untergeordneter Mann, denn er kämpft niemals mit höheren Mächten oder Machtgedanken, sondern mit den schwachen Menschen, die sich nicht verteidigen können, deshalb kann man ihn eigentlich schwach bezeichnen. Mit dem Helden, dessen Engagement für den Kaiser sehr stark ist, hatte Heinrich Mann die Möglichkeit, „die Entwicklungslinie vom Kaiserreich ins Hitlerdeutschland zu sehen und davor zu warnen“¹⁴. Er wollte mit dem Protagonisten Diederich Hessling einen Antihelden schaffen, der die Rolle des „Untertanen“ spielt, weil er schwach ist und keine andere Lösung hat als ein Untertan zu sein. Dieser Held ist auch ein Bürger, wie es in einem Roman sein sollte und nicht in einem Epos. Der Rassismus ist auch ein Thema, auf den Heinrich Mann in seinem Roman eingeht, denn er hatte eine Mutter, die nicht Deutsche war, die Mutter Julia da Silva Bruhms war halbromanisch, sie war Tochter einer portugiesisch-kreolischen Brasilianerin und des extremnordischen Johann Ludwig Bruhms aus Skandinavien¹⁵

MINDERWERTIGKEITSKOMPLEX UND FREMDENFEINDLICHKEIT BEI DIEDERICH HESSLING

Die Worte von Diederich Hessling über Macht und die Überlegenheit der Macht veranlassen uns dazu, zu untersuchen, ob er wegen

¹² Vgl. Jasper. S.257

¹³ Vgl. ebd. S.235

¹⁴ Vgl. ebd. S.236

¹⁵ Klaus Schröter.S.10.

Minderwertigkeitsgefühle Machthunger hat, denn er betont vielmals in seinen Äußerungen, dass „Macht“ über alles steht, er sagt „Macht geht vor Recht“¹⁶. Deshalb wäre es besser, den Begriff Minderwertigkeit zu definieren.

Minderwertigkeitsgefühl, die (...) Empfindung, in körperlicher, geistiger od. moralischer Beziehung den Mitmenschen unterlegen zu sein. Sie ist die Folge des verletzten, bzw. herabgesetzten Selbstwertbewusstseins, wie z.B. durch erlittene Demütigungen. Um die von den Mn. ausgehenden Erschwerungen des Daseins abzuwehren, bilden sich Gegengefühle: Überheblichkeit, Machthunger, Vernichtungsgefühle u. dgl. mehr, wodurch die von Mn. stark Belasteten(...) zu einer Gefahr für die Gesellschaft werden(...)¹⁷.

Von der Tatsache ausgehend, dass Fremdenfeindlichkeit vom Verlangen des Machtgefühls entsteht und eine Folge der Unterlegenheit betrachtet werden kann; da der/das/die Fremde meist als Minderheit seine Existenz weiterführt und keine Abwehrmöglichkeiten hat, kann man sehr gut Macht ausüben, daraus folgend kann man sagen, dass der Protagonist Diederich Hessling auch Minderwertigkeitskomplexe hat, da er gegen alles Fremde in seiner Umgebung ist, kognitive, kulturelle oder auch nationale Fremdheit gegenüber den Anderen erlebte, dass er als Kind immer vom Vater und auch von der Mutter demütigt, geschlagen wurde und keine Liebesgefühle bekam, sich scheu und minderwertig fühlte und später sein Machthunger und fremdenfeindliche Gefühle zur Untergrabung seiner Minderwertigkeitsgefühle diente und dass er später Feind aller fremden Phänomene wird. Hessling, obwohl er sich wie ein Untertan fühlt und alles erfüllt als ein Untertan, übt aber gegenüber den Schwachen und Fremden Macht aus. Das würde man M.e. als ein Widerspruch bezeichnen, davon kann man zwei Folgen ziehen erstens „wer zerschmettert wird, lernt auch die anderen zu zerschmettern“, zweitens Gefühle des Unterdrücktwerdens führen zur Machtausübung gegen Fremdes als Normalität des Alltags. Sogar kann man auch neben satirischem Ton bei Heinrich Mann von einer „sozial-psychologischen Analyse des autoritären Charakters“¹⁸ sprechen. „Und so, wie er die Autorität respektiert und fürchtet, lernt er auch früh, nach unten zu treten“¹⁹.

¹⁶ Heinrich Mann. S.244.

¹⁷ Heinrich Schmidt. Philosophisches Wörterbuch. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag. 1969. S.405

¹⁸ Willi. Jasper. S.227

¹⁹ ebd. S.228

Der Protagonist, der eigentlich ein „weiches Kind war“²⁰, schwärmt seit seiner Kindheit für Autorität, wir wissen, dass er als Kind vom Vater, der ein „Unteroftiziersgesicht“ hatte, geprügelt wurde:

Fürchterlicher als Gnom und Kröte war der Vater, und obendrein sollte man ihn lieben. Diederich liebte ihn. Wenn er genascht oder gelogen hatte, drückte er sich so lange schmatzend und scheu wedelnd am Schreibpult umher, bis Herr Hessling etwas merkte und den Stock von der Wand nahm²¹.

Wir erfahren auch, dass er von der Mutter von Zeit zu Zeit geschlagen wurde: „Sie schlug es auch, aber Hals über Kopf und verzerrt von Rachsucht. Oft war sie dabei im Unrecht“²².

Am schlechtesten und wiederum als Symptom der Entstehung des Minderwertigkeitsgefühls zu verstehen ist hier, dass Diederich keine Achtung vor der Mutter hatte, er drohte, sie beim Vater zu verklagen, aber er machte nur so; indem er die Mutter betrügt, fühlt er sich besser, „stark“ beziehungsweise. Dass Diederich als Kind vor der Schildkröte im Märchen, auch vor dem Vater, dem Gott, dem Burggespenst, dem Schornsteinfeger und dem Doktor Heuteufel, der ihn im Hals gepinselt hatte, Angst hatte, zeigt seine Schwachheit und seine Wahrnehmung, er hatte Angst vor dem kognitiven Fremden. Alle von ihm wahrgenommenen Ängste waren für ihn Gewalttaten, die ihm vorbereitet wurden, die größte Gewalttat war für ihn Schule²³. In der Schule lernte er die Autorität (es ist auch eine Fremdheit) und Machtausübung und wollte danach Macht und Autorität zu Hause bei den Schwestern ausüben „Sie mussten nach seinem Diktat schreiben und künstlich noch mehr Fehler machen, als ihnen von selbst gelangen, damit er mit roter Tinte wüten und Strafen austeilen konnte“²⁴. Er fühlte sich mit Machtausübung besser und kann sein Minderwertigkeitskomplex überwinden. Die Räume zur Ausübung der Macht und der Fremdenfeindlichkeit kann man als „Schule, Fabrik, Neuteutonia/politische Vereine und Regierung“ nennen. In der Untertertia wurde er zum siegestrunkenen Unterdrücker. Er hat den einzigen Juden der Klasse gehänselt, aus Klötzen erbaute er auf dem Katheder ein Kreuz und drückte den Juden davor in die Knie, er war stark²⁵. In der Fabrik konnte er die Arbeiter unterdrücken,

²⁰ Heinrich Mann. Der Untertan. Roman. Dtv: München. 1991(33. Aufl.) S.5.

²¹ ebd. S.5

²² ebd. S.6

²³ ebd. S.7

²⁴ ebd. S.8

²⁵ ebd. S.10

indem er ihnen sagte, sie beim Vater zu beklagen, wenn sie Bier in der Fabrik trinken. Später, als Besitzer der Papierfabrik hat er auch sehr viel Macht bei den Arbeitern ausgeübt. Mit Hilfe seines Freundes Gottlieb Hornung trat er einer „feinen„ Korporation mit dem Namen „Neuteutonen“ ein. Biertrinken interessierte ihn vielmehr als politische Sachen in der Korporation, das Bier war treu und gemütlich als alles andere. Seine Bekanntschaft und sein Liebesverhältnis zu Agnes Göppel in Berlin während seiner Studienzeit machten ihn emotionell stark aber auch unbarmherzig, weil er zum ersten Male mit einer Frau zusammen war und sie verlassen konnte, ohne den Warnungen des Vaters von Agnes zuzuhören. Der Vater von Agnes war ein Freisinniger und Diederich hielt Sozialdemokratie, d.h. Freisinn als „allgemeine Teilerei“²⁶. Sein Verhalten gegenüber der Macht, d.h. dem Kaiser ist unglaublich in dem Sinne, dass er Angst vor dem Kaiser hat und dafür Respekt auf ihn hat. Als der Kaiser 1892 nach Berlin kam, um den Aufstand der Arbeitslosen zu verhindern, begegnete Diederich ihm, aber er wurde vom Kaiser gelacht, weil er stürzte und beschmutzt wurde. Einige Male wurde er vergeblich zu einer lächerlichen Situation vor dem Kaiser geführt, was eigentlich sehr ironisch bearbeitet wurde.

Sein Schwanken zwischen Milde und Härte bringt ihn aus der Fassung, er bleibt manchmal sanft. Die Liebe von Agnes verändert ihn, in dem Sinne, dass er aufgibt, die Juden und die Arbeitslosen zu hassen und die Menschen zu lieben und noch dazu die Neuteutonia sinnlos zu finden, weil er von Agnes nicht verachtet sondern geliebt wird :

Er hatte die Gewissheit, dass er bis jetzt, bis zu dieser Minute alle Dinge falsch angesehen, falsch bewertet hatte. Dort hinten kneipten sie nun und machten sich wichtig. Juden oder Arbeitslose, was gingen einen die an, warum sollte man sie hassen? Diederich fühlte sich bereit, sie zu lieben. (...)War er selbst es, der jemand um einiger Worte willen geschlagen, sich töricht abgearbeitet und endlich zerrissen und sinnlos sich in den Schmutz geworfen hatte vor einem Herrn zu Pferd, dem Kaiser, der ihn auslachte? Er erkannte, dass er, bis Agnes kam, ein hilfloses, bedeutungsloses und armes Leben geführt hatte²⁷.

Nachdem er aber Agnes verlassen hat und mit seiner Chemiepromotion in Berlin fertig gewesen war, kehrte er nach seiner Heimatstadt Netzig zurück, wo er mit der Fremdenfeindlichkeit wieder begann. Er hasste jetzt den alten

²⁶ ebd. S. 41

²⁷ ebd. S. 54

Sozialdemokraten Herrn Buck, der ein Rebell im Jahre 1848 war, aber doch ein sehr ansehlicher Mann in Netzig ist, und auch seinen eigenen Maschinenmeister Herrn Napoleon Fischer, der in seiner Papierfabrik arbeitet und Sozialdemokrat war, er hasst alle Arbeiter in seiner Fabrik. Für ihn waren jetzt das Nationale und das Geld wichtig, um die Fabrik zu vergrößern. Die Kaiserstreue machte Diederich emotionell sehr wichtig, er war immer im Streit mit anderen Denkanisichten seiner Mitbürger, die auch in der Regierung, im Militär, in der Politik oder auch in der Wirtschaft tätig sind. Er konnte sogar Herrn Lauer wegen einer Majestätsbeleidigung bezichtigen und ihn schriftlich beklagen, weil Lauer in einem Gespräch mit Diederich den Kaiser mündlich beleidigt hat, obwohl Diederich absichtlich ihn aufgehetzt hatte. Dass er gegen Herrn Lauer einen Beleidigungsprozess gestellt hatte, hat ihn nie gestört, sondern ihm großes Ansehen in der Stadt Netzig gebracht, er war wieder stark. Denn er musste als kaiserstreuer Mann mit den kaisersfeindlichen Mächten kämpfen. Sowohl den alten Herr Buck als auch seinen Sohn Wolfgang Buck, dem auch Diederich seine Braut Guste Dainchem gestohlen hat, fand Diederich gefährlich. Diederich Hessling heiratete Guste Dainchem, die moralisch und sittlich nicht den familiären Verhältnissen passt aber doch reich war. Hier sehen wir den Verfall der Werte der Periode vor dem I. Weltkrieg. Seine Gattin Guste war wie eine der Autorität verworfene Frau, die die Rolle spielt, die ihr Diederich gab:

[...]Gustes Sache war es, auf den Stirnfalten des Gatten zu ersehen, ob es geboten sei, dass man ihn ungestört lasse oder aber ihm durch Geplauder die Sorgen verscheuche²⁸.

Dass Diederich in den Wahlslogans für einen Abgeordneten, den er sein wollte, nicht die Errichtung eines Säuglingsheims, sondern eines Kaiser-Wilhelm-Denkmal betont und dafür schwärmt, zeigt uns das Verhalten eines Nationalgesinnten. Das Säuglingsheim ist nach ihm ein Produkt der Sozialdemokratie, was zeigt, dass der Begriff „die Rasse“ für den Protagonisten Diederich Hessling, für den sein „Haus seine Burg ist“, wo drei Kinder aufwachsen, sehr wichtig ist, denn „für seine Söhne ist er dem Kaiser verantwortlich“²⁹. Eine Rede Diederichs in der Wahlversammlung ist dermaßen interessant, weil er seine Gedanken über den Rassismus äußert:

Man verstand, er wolle keinen ewigen Frieden, denn das war ein Traum und nicht einmal schöner. Dagegen wollte er eine spartanische Zucht der

²⁸ ebd. S.338

²⁹ vgl. ebd. S.337

Rasse. Blödsinnige und Sittlichkeitsverbrecher waren durch einen chirurgischen Eingriff an der Fortpflanzung zu verhindern³⁰.

Diese Aussagen erinnern uns an die Maßnahmen, die das Dritte Reich getroffen hat. Nach Diederich war das Säuglingsheim für uneheliche Kinder, aber Deutschland braucht keine unehelichen Kinder, in diesem Sinne wird von Jürgen Petersen der Protagonist aus einer anderen Perspektive, aus der Perspektive des Erfolgers, analysiert.

Denn hier wird der Lebensgang der Hauptfigur als ein der Karriere dienender gesellschaftlicher Anpassungsprozess geschildert, der überhaupt nur dem Erfolg dient und bei dem alle moralischen Bedingungen prinzipiell außer Kraft gesetzt sind. [...] Der Verfall der Werte, aller Handlungsprinzipien überhaupt hat hier seinen Tiefpunkt erreicht³¹.

Der Erfolg kann durch die Machtausübung oder durch den Fremdenausleseprozess erreicht werden, um unbedingt erfolgreich zu werden, braucht man auch nebenbei Minderwertigkeitsgefühle als Indikator und Triebkraft.

Der Sohn des alten Herrn Buck Wolfgang ist ein Antagonist, der ganz umgekehrten Standpunkt hat als Diederich. Er ist gegen Macht und Machtverhältnisse, er sieht die Welt als ein Theater, er liebt zugleich das Theater.

„Die Macht! Die Macht lässt sich nicht ewig auf Bajonetten davongetragen wie eine aufgespießte Wurst. Die einzige reale Macht ist heute der Friede. Spielt euch die Komödie der Gewalt vor! Prahl gegen eingebildete Feinde draußen und im Inneren! Taten, glücklicherweise, sind euch nicht erlaubt“³².

Diederich Hessling, der eigentlich in der Familie von seinen Eltern demütigt wurde und dem dann das schwere Leben eine Belastung war, fand die Lösung darin, mit der Macht alle Menschen psychologisch und politisch zu zerschmettern und dann wurde er wie ein Teufel:

Der Alte lies einmal den Kopf fallen, tief vornüber fiel er ganz, wie gebrochen. Die Seinen schreien auf. Vom Entsetzen gedämpft, rief die Frau des Ältesten: „Er hat etwas gesehen! Er hat den Teufel gesehen!“ Judith

³⁰ ebd. S. 295

³¹ Jürgen Petersen. Der deutsche Roman der Moderne. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung. 1991. S.171.

³² Heinrich Mann. Der Untertan. S.244

Lauer stand langsam auf und schloss die Tür. Diederich war schon entwichen³³.

Wie wir in der Definition des Minderwertigkeitsgefühls gesehen haben, wurde Diederich endlich eine gefährliche Person für die Gesellschaft.

Ausserdem muss man hier betonen, dass Heinrich Mann mit seinem Frühwerk „die Göttinnen“(1903), „die Jagd nach Liebe“(1903) zur europäischen Dichtung gezählt wird³⁴. Auch seine Auseinandersetzung, sowie mit der neu entstandenen Gattung „Roman“ führt in der Konfrontation im Roman „der Untertan „mit theatralischen Szenen:

Im Essay Voltaire-Goethe hieß es: „Der Roman, diese Enthüllung der weiten Welt, dies große Spiel aller menschlichen Zusammenhänge ist gleichmacherisch von Natur; er wird groß mit der Demokratie, unter der das Dramen seiner aristokratischen Enge abstirbt“³⁵

Schlussfolgerung

In dieser Arbeit wurde das Thema „Minderwertigkeitskomplex und seine Folgen und Gründe“ des Protagonisten Diederich Hessling im Roman „der Untertan „von Heinrich Mann behandelt. Diederich führt eigentlich ein duales Leben, er wird sanft und milde, wenn sich jemand um ihm kümmert und ihn liebt, wenn er aber der Politik, dem Zeitgeist und der Regime überlassen wird, bekommt er Machthunger und (Fremden) Feindlichkeitsgefühle, weil es überall politische und auch psychologische Macht herrscht und Macht den Schwachen stark macht. Jedes Mal wenn er sich schwach fühlt und seine Autorität zu verlieren beginnt, wendet er sich an eine Machtquelle, es ist ihm egal, ob die Machtquelle erreichbar ist oder nicht, wie der Kaiser seiner Zeit. Die schwachen Seiten der Menschheit, d.h. die Juden, die Sozialdemokraten, die Frauen und auch die Arbeiter der Fabrik seines Vaters geben ihm Möglichkeit zu einer starken und erfolgreichen Figur zu werden. Davon kann man die Lehre ziehen, es gibt keine starke Menschen, schwache Menschen und schwache Seiten des Lebens machen einen sehr schwachen und erfolglosen Menschen zu einer Autorität und zu einer Macht in bestimmten Zeiten, wo politische Macht übertrieben wird bzw. keine demokratische Regierung herrscht. Hier geht es natürlich um die Monarchie in der Zeitperiode des Wilhelm II. Weil Diederich wie ein Monarch- er wollte nämlich als ein Kaiser akzeptiert

³³ ebd. S. 364.

³⁴ Victor Zmegac. Geschichte der deutschen Literatur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Bnd. II /2. 1848-1918. Kölnisstein/TS:Athenäum.1980. S.365

³⁵ vgl.ebd.S.368.

werden- später um sich schwache Menschen schaffen konnte, die sich vor ihm fürchten, konnte er Macht ausüben, z.B. bei den Schwestern, oder bei einem nicht gleichgesinnten Mitbürger, dessen Ideologie nicht sympathisch gefunden wird, wie Herr Lauer oder Herr Buck im Roman.

QUELLENVERZEICHNIS

- Aytaç, Gürsel: Çağdaş Alman Edebiyatı.* Ankara: Gündoğan Yayınları.1994.
Brauneck, Manfred (Hg.): Autorenlexikon deutschsprachiger Literatur des 20. Jahrhunderts. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg. 1984.
Mann, Heinrich: Der Untertan. Roman. Dtv: München. 1991(33. Aufl.).
Jasper, Willi: Der Bruder Heinrich Mann. Eine Bibliographie. Fischer: Frankfurt am Main.1994.
Petersen, Jürgen: Der deutsche Roman der Moderne. Stuttgart: JB. Metzlersche Verlagsbuchhandlung. 1991.
Salihoğlu, Hüseyin: Alman Kültür Tarihi. Ankara: İmge Kitabevi. 1993.
Schmidt, Heinrich: Philosophisches Wörterbuch. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag. 1969.
Schröter, Klaus: Heinrich Mann mit Selbstzeugnissen und Bild-dokumenten. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg. 1998 (18.Aufl.).
Zmegac, Victor: Geschichte der deutschen Literatur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Bnd.II /2. 1848-1918.Köln: Athenäum.1980.

Özgün Yapıtın Tarihsel-Kültürel Dokusuna ve Metinsel Biçimine Bağlılık Bağlamında Nibelung'lar Destanı'nın Çevirisi

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk - Yrd. Doç. Dr. Nevide Akpınar Dellal
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Zusammenfassung

Der Dichter des Nibelungenliedes ist anonym und stammt aus dem bairisch-österreichischen Donauraum. Inhaltlich besteht das Epos im ersten Teil aus der Brunhildsage und im zweiten aus der Burgundensage. Es enthält 39 Aventiuren. Die Aventiuren 1-19 erzählen also die Geschichte von Siegfried und Kriemhild, die 20-39 von Krimhilds Rache an den Nibelungen. Der Untergang der Burgunden im Hunnenland wird als Rache für Siegfrieds Ermordung durch Hagen dargestellt. Trotz grausamer Geschehnisse ist das Epos sowohl inhaltlich als auch stilistisch ritterlich geprägt. In unserem Beitrag setzten wir uns mit der türkischen Übersetzung von Bilge Umar im Hinblick auf die Einhaltung der ritterkulturellen Komponente und der epischen Form in der Ausgangssprache auseinander. Nach unserer Meinung enthält die Übersetzung des Werkes türkische Entgegnungen solcher Art, die nicht imstande sind, die kulturhistorische Voraussetzung des Originals äquivalent wiederzugeben. Wir versuchten am Beispiel einiger Übersetzungsvorschläge aufzuzeigen, wie der Übersetzer dem Inhalt des Originalwerkes im Rahmen der Möglichkeiten der Zielsprache gerecht werden konnte.

Giriş

Çeviri alanının gerektiği gibi kurumsallaşabilmesi için "çeviri eleştirisi" çalışmalarının da yapılması gerektiği düşüncesindeyiz. Çeviri eleştirisi konusunda yeterli bir bilinç ve nesnel kriterlere dayanan "çeviri eleştirisi" oluşmaya başlamıştır.

Ünlü Nibelung'lar Destanı Bilge Umar'ın çevirisiyle Almanca'dan Türkçe'ye kazandırıldı

¹ Yapıtın Alman Kültürü'ndeki öneminin aksine çevirisinin ne yazık ki, ne edebiyat ve ne de Alman Dili ve Edebiyatı camiasında yeterince yankı bulmadığı kanısındayız. Akademik çevreden tanıtım amaçlı ve içeriğe ilişkin

¹ Nibelung'lar Destanı. İstanbul: YKY No: 1545, Kazım Taşkent Klasik Yapıtlar Dizisi: 44. 2001. Bilge Umar çevirisi, Felix Genzmer'in Reclam Verlag, Stuttgart 1959 künyeli kitabına dayanır. Umar ayrıca Arthur Thomas Hatto, Penguin Boks, Londra 1965 künyeli İngilizce çeviriyi yardımcı kaynak olarak kullandığını belirtir.

olarak A. O. Öztürk'ün kaleme aldığı bir makale² ve Mahmut Karakuş'un gerçekleştirdiği bir söyleşiden³ başka bir kayda rastlayamadık. Çevirinin Öztürk açısından önemi, çeviri kitabın redaksiyonunda görev alması ve aşağıda tartışmaya açılan hususların çevirmene ve yayınevine kitap yayınlanmadan önce bildirmiş olmasıdır. Ne yazık ki, önerileri dikkate alınmamıştır.

Biz bu çalışmamızda çevirinin, özgün yapının tarihsel-kültürel dokusunu ve metinsel biçimini erek dilin olanakları çerçevesinde ne denli yansıtabildiğini, çevirmenin, Nibelung'lar Destanı'nda, dil çiftlerine ait toplumsal, kültürel, tarihsel bilgileri çeviri sürecinde göz ardı etmeden biçimsel ve metinsel eşdeğerlilik eksenlerinde nasıl çalıştığını, her iki dilin kültür ve edebiyatı hakkında yeterli bilgi ile donanmış olma görevini ne kadar yerine getirebildiğini örnekler yardımıyla göstermeye çalışacağız.

Ancak değerlendirmeye geçmeden önce çevirisi incelenen yapıya ilişkin toplumsal, kültürel ve tarihsel bağlam hakkında bazı bilgiler vermek yerinde olacaktır.

Nibelung'lar Destanı'nın kültürel aralanı

Bu trajik destanın öyküsü, iki bölümden oluşur: Anonim ozan her iki bölüme ayrı görevler vermiş gibidir. Önce saray adabınca yaşamının erdemleri (sadakat, dürüstlük, onur, cömertlik, merhamet, aşk, ölçü vs.) dile getirilir, sonra da bunların göz ardı edilip unutulması ile koca bir krallığın nasıl çöktüğü gösterilmek istenir. Böylece destanın ortaya çıktığı (yazıya geçirildiği) tarihlerde yönetimde bulunan Staufer Hanedanlığı'nın 2. Kayzer'i VI. Heinrich'in (1190-1197) ölümüyle baş gösteren yönetim boşluğu nedeniyle kızışan iktidar mücadelelerine bir yorum getirilmiş, geçmişten ders alınması gerektiği anımsatılmış olmaktadır.

Yazıldığı dönemde, destan yazımında moda olan ve şövalye yaşamını stilize eden saraylı üslubu, destanda anlatılan gerçeklerin üstünü örtmeye yetmez.

² Ali Osman Öztürk. "Ortaçağ Alman Yazımının Başyapıtlarından Nibelung'lar Destanı". *Kitap-lık*, Sayı: 51, Ocak 2002, s. 182-186.

³ Bkz. "Nibelung'lar Destanı tartışılıyor: Germen ve Avrupa kültürünün temel taşlarından biri olarak nitelendirilen Nibelung'lar Destanı (Das Nibelungenlied) tartışılıyor. Tam Türkçe metni Yapı Kredi tarafından okura sunulan kitap 28 Şubat'taki bir söyleşide bütün boyutlarıyla ele alınacak (...) Kitabın piyasaya çıkışıyla eşzamanlı bir söyleşi (...) düzenleniyor. Nibelung'lar Destanı başlıklı bu söyleşi 28 Şubat'ta [2002] Yapı Kredi Sermet Çifter Kütüphanesi'nde. Yüksel Özoğuz ve Mahmut Karakuş'un konuşmacı olarak katılacağı söyleşi saat 18:30'da başlıyor." <http://www.hurriyetim.com.tr/haber/0,,sid~15@tarih~2002-02-28-m@nvid~96880,00.asp>. Mahmut Karakuş'un yalnız gerçekleştirdiği bu söyleşi çok değerli bilgiler aktarmaktadır (söyleşi metnini tarafımıza ulaştırdığı kendisine çok teşekkürlerimizi sunuyoruz).

Diğer ünlü saray destanlarında görülen şövalye olgunluğundan, kişilik gelişiminden, sınıfsal düşünce kategorilerinden ve davranış normlarından, ahlaksal erdemlerden pek iz yoktur. Daha çok erken dönem saray kültürünün imgelem dünyası kendini el verir. Belirli bir dönüm noktası olmaksızın arka arkaya sıralanan sahne ve olaylarda erkek kahramanlar kendilerini söz yerine kılıçla ifade eder, kadınlar ise saray terbiyesini takınmaktan ziyade entrika ve intikam peşinde koşarlar. Şövalye idealleri ve 1200 yılı civarındaki tarihsel gerçeklik, Nibelung'lar Destanı'nda olabildiğince karşıtlık içinde ortaya çıkarken, bu gerçeklik ile ideal arasındaki zıtlık, o dönemin hiçbir saray destanında görülemeyecek ölçüde deşifre olur.

Araştırmacılar, Nibelung'lar Destanı'nı konusu ve kaynakları bakımından çok uzak geçmişte kalmasına karşın, Ortaçağın zamana en yakın yapıtlarından biri olarak değerlendirirler. Diğer Ortaçağ feodal saray destanlarından farklı olarak, burada odak noktayı, güç politikası çıkar çatışmalarının, feodal onur kavramı ve değer yargılarının felakete varan sonucu itibarıyla, ideal şövalye dünyasının kendini yok etmesi oluşturur. Anonim yazarın o dönem için özgün başarısı özellikle buradadır.⁴

Bildirimiz bakımında burada vurgulanması gereken özelle şudur: Nibelung'lar Destanı bir Ortaçağ Saray yazımının ürünüdür. Metin yönüyle (Langzeilenstrophe) o dönem şiir estetiğine uyar (Kürenbergerstrophe). Epik yönü bakımından serüvenlerden (Aventiure = Abenteuer) oluşur, feodal soyluların yaşam kültürünü yansıtır. Ortaçağ'ın Şövalye kültürü önemli ölçüde yapıta sinmiştir.

Yazınsal Çeviri Kültürlerarası Bir İletişim Etkinliğidir

Çeviri etkinliklerinin toplumlar açısından vazgeçilmez çeşitli işlevleri vardır. Çeviri ile bir yandan geçmişteki kültür miraslarının bugüne aktarımı sağlanırken, diğer yandan çeviri etkinlikleri kültürler arasında bir köprü rolü oynayarak kültürel gelişmeye ve kültürlerin yakınlaşmasına katkıda bulunur.

Çeviri, her ne kadar kalkış dil ile erek dildeki dilbilgisel araçların eşlenmesiyle gerçekleştirilse de, her şeyden önce kültürel, daha doğru bir tanımla iletişimsel işlevlere sahip kültürler arası bir iletişim etkinliğidir. Diller arasında gerçekleştirilen her türlü çeviri etkinliğinde aslında kültürler arası bir iletişim gerçekleşmektedir.

⁴ Bkz. Helmuth de Boor (Hg.). *Das Nibelungenlied*. Bremen 1959, s. 726 vd.

Bu yüzden uzmanlar, çeviri etkinliğinde kültürel boyutun ihmal edilmemesi gerektiğini ve hatta çeviri eğitimi ve çalışmalarında kültür alanına özel bir yer verilmesi gerektiğini önemle vurgulamaktadırlar.

“Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens”⁵ adlı çalışmasında Friedrich Schleiermacher, çeviri etkinliğinde kültür aktarımının gerekliliğine önemle değinir. Ona göre, kalkış kültürüne özgü düşünce biçimi ve dünya görüşü çeviri ürünün okuyucusuna hissettirilmelidir. Kalkış metin yazarını, erek metin okuruna götürmek yerine, erek metin okurunu yazara doğru yönlendirmek gereklidir.⁶

Gideon Toury de çevirinin kaynak metin normlarına bağlı yapılması durumunda çevirinin “yeterlilik kutbuna” yaklaştığını, erek dil ve kültür normlarının ön plana alınmasıyla yapılması durumunda ise “*kabul edilebilirlik*” kutbuna yakın olduğunu savunarak benzer bir şekilde kültürü de içinde barındıran kaynak metnin normlarını ön plana çıkarmaktadır.⁷

Sakine Eruz, çevirmeni kalkış kültür ile erek kültür arasında sürekli çeviri kararları alan bir “*iletişim uzmanı*” olarak tanımlar. Çeviri, “*çeviri işini kuşatan etkenleri dikkate alarak yönlendirilen bir eylem biçimidir*”⁸ der. Ayrıca Eruz, kalkış diller/ kültürler ile erek diller/ kültürler arasında çeviri kararları almak durumunda kalan çevirmenin her şeyden önce her iki kültürde de “*kültür edinci*” kazanmış olması gerekliliğini önemle vurgular. Ona göre kültür edinci, metin türü kültürü, uzmanlık kültürü, dil ve kültür duyarlılığı, kalkış ve erek dilin değişik kültür katmanları gibi alanları kuşatmaktadır. Bu yüzden çevirmen adayının öncelikle “*dil/ kültür ve metin türü duyarlılığı*” kazanması ve yapacağı çeviri çalışmalarına bu duyarlılığı yansıtabilmesi gerekmektedir. Öyle ki, çevirmen adayı çeviri amaçlı metin çözümlemesi aşamasında metni bu gözle ve duyarlılıkla algılamalı ve kültüre karşı

⁵ Bkz. Friedrich Schleiermacher. „Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens“. In: Störig, Hans Joachim, *Das Problem des Übersetzens*, Darmstadt, 1973, s. 45 vd.

⁶ Ayşegül Başer'e göre alıntılanmıştır, bkz. Başer, Ayşegül, “Edebi Çevirde Kültürlerarası İletişim ve Kültür Aktarımı “Ben” ve “Öteki” Çeviri Sürecinde Karşılaşınca...”. *IV. Uluslar arası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu* - 17-19 Juni 2004 - Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

⁷ Işın Bengi'ye göre alıntılanmıştır. Bkz. Işın Bengi: “Çeviribilimde Bireysel Kuramlardan Geniş Ölçekli Bir Bakış Açısına Doğru”. Mehmet Rifat (Yay. Haz.): *Çeviri ve Çeviri Kuramı Üstüne Söylemler*. İstanbul: Düzlem Yayınları. 1995, s. 195-217.

⁸ F. Sakine Eruz. “Türkiye’de Çevirmen Olmak -Çevirmenlik Mesleği - Çeviri Piyasası - Çeviri Eğitimi”. *IV. Uluslar arası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu* - 17-19 Haziran 2004 - Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

duyarlı tutumunu erek metni oluştururken de erek metni kuşatacak biçemi dikkate alarak korumalıdır.⁹

Yazınsal türler, genellikle belli normlara sahip metinlerdir ve kültürel anlam üretiminin de bir biçimidirler. Onlar kalkış dile özgü normları ve kalkış kültüre ilişkin tüm düşünce ve davranışları içinde barındırdıklarından, çevirilerinde kültürel boyut daha da önem kazanmaktadır. Bir ülkenin gerçekliğini, tüm toplumsal olayları, düşünce şekilleri ve halkın bakış açısını doğrudan yansıtan yazılardır. Kültürü doğrudan en yoğun şekilde yansıtan yazınsal belge ve yapıtlarda kültür aktarımı çabası daha fazla taşınmalıdır düşüncesindeyiz. Burada vurgulamak gerekirse, çevirmenin kültürel yazınsal alanda doğru sözcük seçimi yapabilmesi için sözcük dağarcığının ve kültür bilgisinin çok geniş olması gerekir. Çevirmenin her iki dil arasındaki kültürü iyi tanınması, dilsel ve estetik alanlarındaki yetkinliği, kalkış dilden erek dile aktarım yaparken gösterilen başarıyı büyük ölçüde etkilemektedir. Bu önkoşulun sağlanmadığı durumlarda anlamsal sapmalar kaçınılmazdır.

Özgün Yapıtın Tarihsel-Kültürel Dokusuna ve Metinsel Biçimine Bağlılık Açısından Nibelung’lar Destanı’nın Değerlendirilmesi

Alman Kültür Tarihinde önemli bir yeri olan Nibelung’lar Destanı, Bilge Umar tarafından uyak gözetilerek destansı bir söyleyişle Türkçe’ye aktarılmıştır. Her ne kadar aşağıda bazı noktalara eleştirel anlamda dikkat çekiyor olsak da, ortaya çıkan çeviri yapıt Nibelunglar Destanı’nın çok zor bir emek ve çabanın ürünü olduğunu belirtmeliyiz. Buna karşın gözlemlenebilir bir olgu olarak elimizde bulunan çeviride, özgün yapıtın tarihsel-kültürel dokusunun ve metinsel biçiminin ne ölçüde yansıtıldığını nesnel bir bakış açısıyla değerlendirmek gerekir. Çalışmamızda çeviri ürünün ayrıntılarıyla değil, temsili örnekler üzerinde durarak bunu gerçekleştirmeye çalışacağız.

1. Uyarılama

Nibelung’lar Destanı’nın, Ortaçağ Alman Şövalye Yazınının başyapıtlarından biri olduğu, hatta anonim olarak birincisi olduğu göz önünde bulundurulursa, her şeyden önce bu “Şövalyelik, Şövalye Kültürü” olgu ve dokusunun çeviri yapıtta yansıtılması ve erek kültürle birebir örtüşmeyen kalkış kültüre özgü bu kültürel alanın erek dil okuyucusuna hissettirilmesi çevirmenin öncelikli görevi olmalıydı düşüncesindeyiz. Oysa çevirmenin, bu kültürü yansıtan birçok sözcüğü, çeviri metinde

⁹ Krş. F. Sakine Eruz. agb. 2004.

("Şövalyelik" ve "Ortaçağ Şövalye Kültürü" bağlamında) göz ardı ettiği açıkça görülmektedir. Bununla kalkış metnin tarihsel boyutu önemli ölçüde yara almıştır.

a) *Atlı Bey*

Bu bağlamda inceleyeceğimiz ilk örnek "Ritter" sözcüğünün çevirisidir. Kalkış kültüre özgü "der Ritter" sözcüğünün karşılığı olarak erek kültürde "Atlı Bey" sözcüğü tercih edilmiştir. Çevirmen Ritter'i hem atlı hem soylu olduğunu belirtmek üzere, belki "süvari"yi yeterli bulmamış, "çevirinin sınırlarını zorlayan ve hatta aşan bir yaklaşım" ile "kalkış dilinin iletmediği eşdeğeri olarak kabul ettiği yeni, başka bir dil dışı durum yarat[mış]"¹⁰ görünmektedir. Oysa "Atlı Bey" sözcüğü Türkçe'de herhangi bir sınıfı belirtmemekte, dolayısıyla erek kültür alanı içerisinde bir kültürel boyuta gönderme yapmamaktadır. Keza "Atlı Bey kültürü ya da Atlı Bey Edebiyatı" dendiğinde Türkçe'de herhangi bir olguya denk gelmemektedir. Yani erek dilde bir "Atlı Bey kültürü ya da Atlı Bey Edebiyatı" olmadığından, bu yeni sözcük hem kalkış dil çıkışlı çeviribilim bakış açısı, hem de erek dil çıkışlı bakış açıları açısından yanlıştır. Alman Kültür Tarihinde var olan "Ritterkultur" göstergesi bugüne kadarki çevirilerde "Şövalye kültürü", "Şövalye edebiyatı/yazını" gibi sözcüklerle karşılanmış ve bu sözcükler Türkçe'ye yerleşmiştir¹¹. Dolayısıyla "Atlı Bey" sözcüğü hiçbir şekilde şövalyeliği çağrıştırmayacağından, özgün yapıta damgasını vuran "Şövalye Kültürü" alanını temsil eden "Ritter, Ritterschaft, ritterlich" sözcüklerinin "şövalye, şövalyelik, şövalyece" karşılıklarla çevrilmesi uygun olacaktır. "Ritter" sözcüğünün Türkçe'de "Atlı Bey" sözcük tercihiyle karşılanmış olmasıyla, çevirmenin çevirdiği kaynak yapının tarihsel-kültürel dokusundan uzaklaşmış olduğu saptamasını yapabiliriz.

b) *Saal - Orta Boşluğu*

Şatoların ortasında bulunan geniş salonları ifade eden "Saal" sözcüğünü de çevirmen "Orta boşluğu" ile karşılamaktadır. Bu tercihin de gerek bağımsız, gerekse bağlam içinde salonu çağrıştıran bir anlam taşımadığı yaptığımız anketten anlaşılmaktadır.

¹⁰ Mehmet Rifat, "Göstergebilimsel Açından Çeviri Etkinliği, Çeviri Kuramı ve Çeviri Kuramının Kuramı". M.R.: age., s. 62.

¹¹ Bkz. örn. Neşe Onural: *Die Ritterlichen Tugenden im Mittelalter. Eine Studie über die aeltere Deutsche Literatur*. Sakarya: Değişim Yayınları. 2001, s. 5 (Giriş) ve Mahmut Karakuş'un adı geçen söyleşi metni (Manuskript).

2. Aktarma

Diğer yandan kalkış dildeki "Markgraf" ve "Landgraf" isimlerinin olduğu gibi alınarak erek dile çevrilmeden aktarılmış olması, ilk bakışta bu isimlerin Türkçe karşılıklarının olmadığını düşündürülebilir. Halbuki kalkış dildeki "Markgraf" sözcüğünü "Uç Beyi", "Landgraf" sözcüğünü ise "Derebeyi" ile erek dilde karşılamak olanaklıydı. Ayrıca çevirmen Burgund halkını *Burgund'lar* diye nitelemekte; doğrusu *Burgund'lular* olmalıdır.

3. Eşdeğerlik sorunu¹²

a) *Burg - Hisar*

Çevirmen, çeviri yapıtta "Burg" sözcüğünün karşılığı olarak "hisar" sözcüğünü tercih etmiştir. Oysa "hisar" savunma amaçlıdır ve içinde kurulu olduğu yerin savunulması ile görevli askerler yaşar (örn. Rumeli Hisarı, Anadolu Hisarı gibi). Oysa kale, olasılıkla hisarların arkasında ve yöneticilerin de barınmasına olanak sağlayan bir korunaklı, güvenli bir yerdir. Kale ele geçirildiğinde aynı zamanda yöneticiler de tehlikeye düşer. Bu durumda "Burg" sözcüğünün erek dil Türkçe'de karşılığı bazen "şato" bazen de "kale" sözcükleri olabilirdi. Bu da bir tercih hatası olarak değerlendirilebilir.

b) *Bölüm - Serüven*

Birçok yazınsal tür, gelenek etkilerini içinde barındırır. Bazı yazınsal türler hem kalkış dilde hem de erek dilde aynı gelenek etkilerine sahip olabilirler. Akşit Göktürk, değişik metinlerde deyim, kuruluş, noktalama, metin biçimi düzeylerinde gelenek etkilerinin olduğundan bahseder ve çeviri yaparken erek dilde aynı işlevi sağlayan metin geleneğinin araştırılması ve iletişimsel bir eşdeğerliliğin kurulması gerektiğini vurgular. Göktürk'e göre destan, roman, öykü gibi anlatı metinlerinde bölümlenme, metin kuruluş düzeyinde bir gelenek etkisidir.¹³ Sözlü yazın geleneğinden yazı diline aktarılan Nibelung'lar Destanı'nda da bu tür gelenek etkileri tabii ki mevcuttur. Buna

¹² Çeviri ürüne göz atıldığında dilsel eşdeğerlik konularında hatalı bulduğumuz birkaç çevirmen tercihinin daha dikkat çekmek isteriz. "Canavar" sözcüğü yerine daha çok masallarda kullanılan ve daha eski karşılığı olan "ejderha", "tez kılıç" yerine "çevik"; kadınlar kendi bölümlerinde yerine "kadınlar kendi (bölümlerinde) odalarında"; "kürekçi" yerine "kürek başına"; "papaz", "papazbaşı" yerine "rahip", "başrahip" - papaz'da biraz aşağılama, alay vardır -, "tez davranış" yerine "tez davranışlı" veya "çevik", "canı uez" sözcükleri tercih edilmiş olsaydı Türkçe'de daha nesnel bir metin sağlanabilirdi diye düşünüyoruz.

¹³ Akşit Göktürk: *Çeviri Dillerin Dili*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. 1994, s. 33.

göre bir destan çevirisinde de hem kalkış dilde hem de erek dilde geleneğin araştırılması gerekir.

Çevirmen Nibelung'lar Destanı'nı, sahip olduğu uyak biçimini koruma kararı alarak destansı bir söyleyişle Türkçe'ye aktarmıştır. Çeviri ürün bu anlamda oldukça başarılı olarak değerlendirilebilir. Ancak bu anlamda bir şey daha göz önünde bulundurulabilir. Ortaçağ Alman Şövalye Yazını yapıtlarının belli başlı özelliklerinden biri, serüvenlerden [maceralardan] oluşmasıdır. Keza Nibelung'lar Destanı da 39 serüvenden oluşmuştur. Bu bakımdan çeviride tercih edilen "Bölüm" yerine "Serüven" sözcüğünün kullanılması hem tarihsel-kültürel bağlam hem de metinsel biçim açısından daha doğru olacaktır. Buna göre çevirmenin Ortaçağ Alman Şövalye Yazını geleneğindeki bu yapısal özelliği bilmesi gerekirdi diye düşünüyoruz.

b) Wie ...

Ayrıca çeviri üründe metinsel biçim anlamında bir sapma da, "serüven" alt başlıklarının çevrilmesinde saptanmaktadır. Dede Korkut Destanı'nda "... anlatır Hanım Hey" kalıbına benzer biçimde, Nibelung'lar Destanı'nda "Wie..." kalıbı vardır; bu ise soru tümcesi olmayıp, "...ilişkin, üzerine, hakkında" anlamına gelir. Oysa çevirmen bu kalıbı soru tümcesi biçiminde çevirmiştir. Bu aynı zamanda dilsel eşdeğerlik anlamında da bir sapma olarak görülebilir.

Kaynak yapıtta "Wie si ze Wormz chomen", "Wie er mit den Sahsen stareit", "Wie Sifrit Krimhilt erst gesach" gibi serüven başlıkları olan tümcelere, çeviri üründe "Siegfried Worms'a nasıl geldi", "Siegfried Sakson'larla nasıl savaştı", "Siegfried'in ilk kez Kriemhild'i görmesi nasıl oldu" ya da "Nasıl oldu da ..." şeklinde karşılıklar önerilmiştir. Burada tümcenin biçimini değiştirme diye nitelenen çeviri önerisi kullanılmıştır. Oysa anlamın çevirisi yapılmak istendiğinde veya Alman destan geleneğine uygun olarak çevrildiğinde buna benzer tüm serüven başlıkları "Sigfrid'in Worms'a gelmesine ilişkin", "Sigfrid'in Saksonlarla savaşmasına ilişkin", "Sigfrid'in ilk kez Kriemhild'i görmesine ilişkin" (ya da üzerine) vb. tümcelerle karşılanmalıydı. Burada çevirmenin eşdeğerliğe özen göstermesi gerekirdi diye düşünüyoruz. Ayrıca bu serüven başlıkları, yapıtın söz kalıpsal (formelhaft) biçiminin önemli bir ögesini oluşturduğundan da tek biçim çevrilmeliydi.

4. Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri

a) Niderlanden - Alçak ülke

"Niederlanden" sözcüğünün çevrilmesi gerçekten gerekli midir hususunda tereddüt taşıyoruz. Çünkü nasıl çevrilirse çevrilsin, ister "Alçak", ister

"Aşağı", isterse "Çukur", destanın asil ruhuna aykırı bir çağrışım yapıyor. Eğer çevrilecekse, Türkçe'deki (Çukurova, Çukurcuma, Çukurhisar ya da Aşağı Ayrancı vb.) yer adlarından hareketle "Çukur- ya da Aşağı-yı tercih edilebilirdi. Oysa "Alçak" tamlaması, olumsuz çağrışımıyla destanın soylu atmosferine de uymamaktadır. Eşdeğer sözcükle "Hollandalı" (her ne kadar Sigfrid'i Alman sınırları dışına itiyorsa da) diye çevirmek daha nesnel olurdu düşüncesindeyiz.

b) Islande - Buzyurdu

Yukarıdaki örnekte olduğu gibi, bu özel ismin de çevrilmesi işlevsel olmamıştır. Aşağıdaki tabloda görüleceği üzere, 42 denekten hiç kimse bu sözcükle İzlanda'nın kastedildiğini tahmin edememiştir.

Çevirmenin tercihinin göre düşünülünce; "Alçak ülkeden tez kılıçlı, tez davranır Atlı Beyler, Markgraflar ve Landgraflar ile Buzyurdu'ndan gelen hatun hisarda orta boşluğunda otururlar".

[Hollandalı hızlı kılıç çeken çevik şövalyeler, uçbeyleri ve derebeyleri ile İzlandalı kraliçe kalede (şatoda) salonda otururlar.]

SONUÇ

Alman Nibelung'lar Destanı'nı "kalkış dildeki yapıtın tarihsel-kültürel dokusu ve metinsel biçimine bağlılık" açısından inceleyerek küçük bir katkı yapmak istedik.

Bu bildirimizde ele alınan ve verilmeye çalışılan örneklerin de gösterdiği gibi yazınsal çeviri, kültür aktarımının çok yoğun yaşandığı, kültür farklılıklarının verimli bir biçimde değerlendirilmeye çalışılması gerektiği bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bilge Uınar, görüşümüzce söylemiş, biçim bakımından başarılı bir çeviri gerçekleştirmiştir. Ancak, çeviri sürecinde kalkış metninin tarihsel-kültürel dokusunu dikkate almaksızın, görece özgün yazınsal bir çeviri uğruna sürekli (çevirmen) kararlar(ı) alırken, söz konusu kültürel çağı yansıtan (şövalye, şato, salon vb. gibi) göstergelerin çevirisinde, tam tersine okurun yapıta yabancılaşması ve amaçlanması gereken atmosferden uzaklaşması tehlikesi ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, aşağıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi bulunan karşılıkların anlamı asla özgün sözcük/ kavramlarla örtüşmemektedir. Örn. Atlı Bey nitelemesi, (Atsız Bey de olurmuş gibi) parodik bir etki uyandırmakta, tıpkı "Alçak Ükeli yiğit" ve "orta boşluğu" gibi karşılıklarda olduğu gibi, destanın evrenine uymamaktadır. Özel isimlerin çevirisi (Alçak Ülke, Buzyurdu), var olan eşdeğer karşılıklar (Derebeyi, Uçbeyi, Şövalye, Salon) yerine aktarma (Landgraf, Markgraf),

uyarlama (Atlı Bey, Orta Boşluğu) başvurulması maalesef yapıtı yabancılaştırmakta, dahası hiç de amaçlanmayan bir etki yaratmaktadır.

Sonuç olarak; çeviri sürecinde çevirmenin aldığı karar ve belirlediği çeviri stratejisi kültür aktarımını doğrudan etkilemektedir. Çevirmen, çeviri üründe kalkış kültüre özgü olanı eksik aktarır veya tümüyle yerleştirerek hissettirmese kültür aktarımı yeterince başarılı olamayabilir. Çevirmen, çeviriye esas olan iki farklı kültür arasındaki başlıkları çeviri ürünün okuruna iletme, hissettirme amacı taşıyarak buna uygun bir eşdeğerlik yaratabilmelidir. Eleştirdiğimiz bu çeviride ise, hem kalkış kültürüne, hem yapıta, hem yapıtın kahramanlarına uygun bir atmosfer yaratılmadığı için, hem de varış dilinde (kültüründe) gerekli olan etkiyi (efekt) uyandıramadığı için başarılı çevirmen kararları alındığı söylenemez.

BAZI GÖSTERGELERİN ANLAŞILIRLIK DÜZEYİ¹⁴ (ANKET SONUCU)

	Biliyor	Bilmiyor	Yanlış biliyor	Bilmeyen Oranı %
Atlı Bey	5	19	18	88
Markgraf	0	39	3	100
Landgraf	1	37	4	98
Uçbeyi*	12	11	19	71.3
Derebeyi*	7	4	31	83.3
Çaşnıgirbaşı	1	38	3	98
Çesnicibaşı*	11	22	9	73.7
İmrahor	1	30	11	87.5
Başseyis*	13	10	19	69
Hisar nedir? Yaşanır mı	15	8	19	64.2
Kale nedir? Yaşanır mı?	24	0	18	42.8
Orta Boşluğu	2	32	8	95
Alçak Ülke	2	13	27	95.1
Alçak Ülkeli Yigit	1	19	22	98
Buz Yurdu	2	11	29	95.1
Bölüm, Sertiyen, Macera	18	6	18	57
Kız Sultan, Hatun	1	8	33	98
Yukarıdaki sorular hangi bağlamda sorulmuştur?	5	10	27	87

¹⁴ Alman Dili Eğitimi, Tarih Bölümü ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden öğrenci ve öğretim üyeleri arasından rastlantısal olarak seçilen toplam 42 denek üzerinde yapılan anketin sonucudur. Yıldız (*) ile gösterilenler bizim önerdiklerimizdir; bunların anlaşılabilirlik düzeyinin görece daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Nibelung'lar Destanı. Bilge Umar. İstanbul: YKY No: 1545, Kazım Taşkent Klasik Yapıtlar Dizisi: 44. 2001.
- Öztürk, Ali Osman. "Ortaçağ Alman Yazınının Başyapıtlarından Nibelung'lar Destanı". *Kitap-lık*, Sayı: 51, Ocak 2002, s. 182-186.
- "Nibelung'lar Destanı tartışılıyor"
<http://www.hurriyetim.com.tr/haber/0,,sid~15@tarih~2002-02-28-m@nvid~96880,00.asp>.
- Karakuş, Mahmut. *Nibelungen Destanı*. Söyleşi Metni. 28.2. 2002. (Manuskript)
- de Boor, Helmuth (Hg.). *Das Nibelungenlied*. Bremen: 1959.
- Schleiermacher, Friedrich. „Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens“. Störig, Hans Joachim, *Das Problem des Übersetzens*. Darmstadt: 1973.
- Başer, Ayşegül. "Edebi Çevirde Kültürlerarası İletişim ve Kültür Aktarımı "Ben" ve "Öteki" Çeviri Sürecinde Karşılaşınca...". *IV. Uluslar arası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu - 17-19 Haziran 2004 - Çanakkale*.
- Bengi, Işın. "Çeviribilimde Bireysel Kuramlardan Geniş Ölçekli Bir Bakış Açısına Doğru". Mehmet Rifat (Yay. Haz.): *Çeviri ve Çeviri Kuramı Üstüne Söylemler*. İstanbul: Düzlem Yayınları. 1995, s. 195-217.
- Eruz, F. Sâkine. "Türkiye'de Çevirmen Olmak -Çevirmenlik Mesleği - Çeviri Piyasası - Çeviri Eğitimi". *IV. Uluslar arası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu - 17-19 Haziran 2004 - Çanakkale*.
- Mehmet Rifat. "Göstergebilimsel Açıdan Çeviri Etkinliği, Çeviri Kuramı ve Çeviri Kuramının Kuramı". *Çeviri ve Çeviri Kuramı Üstüne Söylemler*. İstanbul: Düzlem Yayınları. 1995.
- Onural, Neşe. *Die Ritterlichen Tugenden im Mittelalter. Eine Studie über die aeltere Deutsche Literatur*. Sakarya: Değişim Yayınları. 2001.
- Göktürk, Akşit. *Çeviri Dillerin Dili*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. 1994.

**Aus KEVIN wird HEINTZ: Die Behandlung kultureller
Elemente in der deutschen Übersetzung von
Zadie Smiths Bestseller *White Teeth* (2000)**

Dr. Jonathan Ross
Boğaziçi Üniversitesi

Im Jahre 1996 erhielt Zadie Smith, eine einundzwanzigjährige Studentin der Anglistik an der Cambridge University, von einem Londoner Verlag einen äußerst großzügigen Vorschuss von € 370,000 für ihre ersten beiden Romane. Was für ein Glück für den Verlag und für die Millionen Leser und Leserinnen weltweit der Romane *White Teeth* und *The Autograph Man*, dass die anständige Londonerin Smith das Geld nicht in ihre Tasche steckte und sich auf und davon machte! Im Gegenteil arbeitete die Tochter einer schwarzen Jamaikanerin und eines weißen Engländers weiter an ihrem Erstlingsroman, der Mehrfamiliensaga *White Teeth*, der schließlich im Januar 2000 herauskam.

Zunächst muss man – wenn auch in groben Zügen – auf die Handlung von *White Teeth* eingehen, um ein Bewusstsein für die Problematik des Übersetzens bei diesem Roman (von der dieser Artikel handelt) zu schaffen. Aus dem Grund halte ich es für nützlich, hier die Handlung kurz zusammenzufassen. Dabei möchte ich – mit einigen kleinen Änderungen und Ergänzungen – den präzisen Abriss wiedergeben, der in einer Rezension auf der Website www.lustauflesen.de erschien:

Erzählt wird über 50 Jahre hinweg [von 1945 bis 1999] die Geschichte zweier Familien. Da ist zum einen Archie Jones, [...] verheiratet mit der Jamaikanerin Clara und gesegnet mit Tochter Irie. Er und sein Freund Samad Iqbal, gebürtiger Bangladeschi, verheiratet, Vater der Zwillinge Magid und Millat und von Beruf Kellner, haben sich im Weltkrieg kennengelernt.

Beide Männer haben Probleme mit ihrer Ehe und ihren Kindern. Samads Söhne sind grundverschieden: Millat benimmt sich wie eine Kopie des jungen Marlon Brando, macht die Gegend und die Frauen unsicher, zieht mit Jugendgangs durch die Viertel und schließt sich später HEINTZ an, den „Hütern des Ewigen Islamisch-Nationalen Triumphalen Zorns“. [Auf das problematische Akronym komme ich (JR) später zurück.] Magid dagegen soll in Bangladesch zum wahren Moslem erzogen werden, kehrt aber als mustergültiger Zögling einer altherlichen Kolonialmacht zurück. Irie, Archies Tochter, kämpft mit Ammoniak gegen ihre Rastalocken, liebt Millat und schläft mit Magid.

Zwischen den Iqbals und den Jones stehen die Chalfens, eine perfekte englische Mittelstandsfamilie [JR: mitteleuropäisch-jüdischer und irisch-katholischer Herkunft!] Der Vater ist Genbiologe, die Mutter hat ein Helfersyndrom und Sohn Josh [wird gegen Ende des Romans] Mitglied in einer militanten [Tierschutz-] Vereinigung. Die Chalfens sind Katalysator, Puffer und Anlass für viele Probleme in den Häusern Iqbal und Jones.

In Großbritannien war *White Teeth* ein Sensationserfolg. Die Kritiker bejubelten fast einstimmig die spannende Fabel, die überzeugenden Porträts eines ganzen Sortiments von Figuren, den spritzigen Stil und die Fülle an literarischen und populärkulturellen Anspielungen, sowie Smiths Behandlung von großen aktuellen Themen wie Migration und Assimilation, Beziehungen zwischen Generationen, Rassen und Kulturen, religiösen Fundamentalismus und fundamentalistischen Glauben an die Wissenschaft und die Technologie. Smith gewann einige der wichtigsten britischen und internationalen Literaturpreise, unter ihnen den Whitbread Erstlingsromanpreis und den Preis für das beste E-Buch bei der Frankfurter Buchmesse des Jahres 2000. Natürlich wurden auch ‚normale Leser‘ von dieser Begeisterung beeinflusst. Innerhalb zwei Jahren verkauften sich allein in Großbritannien fast eine Million Exemplare des Taschenbuchs und 100,000 Exemplare der gebundenen Ausgabe.²

Durch Übersetzungen in mindestens vierzehn europäische und asiatische Sprachen erreichte der Roman bald ein noch größeres Publikum. Unter diesen Übersetzungen waren auch eine türkische mit dem Titel *İnci gibi dişler*.³ Die deutsche Übersetzung, *Zähne zeigen*, erschien im September 2000, gerade zur Zeit der Frankfurter Buchmesse. Der Schmöcker *Zähne zeigen* mit seinen sechshundertdreißig Seiten wurde innerhalb elf Wochen von

¹Jochen Kienbaum. „Jung, frech, ironisch-Zadie Smith debütiert mit einem fulminanten Immigrantenepos.“ April 2001. Online in Internet. URL: <http://www.lustauflesen.de/romane/smith.shtml>. [Stand 2005-01-13].

²Anette Müller. „Der Triumph der Erwartung über die Realität. Über den Status zeitgenössischer englischer Literatur in Deutschland und den Buchmarkt in England.“ *Literaturkritik.de*. Nr. 6. Juni 2002. Online in Internet. URL: http://www.literaturkritik.de/public/druckfassung_rez.php?rez_id=5044. [Stand 2005-01-13].

³Übersetzt von Mefkure Bayatlı, sie erschien 2001 bei dem Everest Verlag. Bisher sind ungefähr 10,000 Exemplare verkauft worden, eine ansehnliche Zahl angesichts des begrenzten türkischen Buchmarkts.

zwei sehr erfahrenen und produktiven⁴ ÜbersetzerInnen, Ulrike Wasel und Klaus Timmermann, fertiggestellt.

Die deutschsprachigen Rezensenten waren im Allgemeinen genauso begeistert von dem Roman wie ihre englischsprachigen Kollegen. Dennoch fallen zwei besondere Tendenzen in der deutschen Rezeption auf. Erstens neigten Kritiker, das ‚Exotische‘ an der Schriftstellerin hervorzuheben und zu behaupten, Smith habe versucht, ihre eigenen Erfahrungen als schwarze Engländerin in einem „Multi-Kulti-Roman“ aufzuarbeiten. Die oben zitierte Rezension auf der Website www.lustauflesen.de fängt beispielsweise in folgender Weise an: „Junge britische Autoren sind hip. Multi-Kulti ist auch hip. Wenn junge britische Autoren Romane über die britische Multi-Kulti-Gesellschaft schreiben, dann ist das Megahip. Zadie Smith hat das erkannt und mit „Zähne zeigen“ vermarktet sie vortrefflich sich und die multikulturelle Mischung Londons.“⁵ Ohne Zweifel stellt die britische Hauptstadt, die Smith uns in ihrem Roman vorführt, eine bunte Mischung aus Menschen verschiedener Hautfarben, Herkünfte, Kulturen, Religionen, Sprachen, Dialekte und Akzente dar. Dennoch ist es nicht angebracht, von einer *absichtlichen* Vermarktung des Londoner Multikulturalismus zu sprechen. Die Autorin selbst hat solche Interpretationen, die zwar auch in der englischen und amerikanischen Presse erschienen, mit Bestimmtheit abgewiesen. Laut der *Observer* Zeitung erklärte Smith: „Mir ging es nicht darum, über Rasse zu schreiben. Mir ging es darum, über das Land, in dem ich lebe, zu schreiben.“⁶ Das heißt, die multiethnische und multikulturelle Bevölkerung und Lebensweise in London wird von der Schriftstellerin als selbstverständlich dargestellt, eine Wirklichkeit die auf keinen Fall unproblematisch ist, über die sich aber – laut dem Erzähler in *Zähne zeigen* – nur eine kleine Minderheit von „junge[n] weisse[n] Männer[n]“⁷ und konservative Politiker wirklich aufregen.

Auffallend an den Rezensionen von *Zähne zeigen* ist auch, dass fast nie auf die Qualität der Übersetzung eingegangen wird. Nur der Rezensent der *Süddeutschen Zeitung* äußert sich zur Übersetzung, die er als „recht

⁴ Laut Online-Gesamtkatalog der Deutschen Bibliothek (<http://opac.ddb.de/>) erschienen in dem gleichen Jahr, in dem *Zähne zeigen* herauskam, sieben andere Übersetzungen von Wasel und Timmermann, die jeweils eine Durchschnittslänge von ungefähr vierhundert Seiten hatten.

⁵ Kienbaum. „Jung, frech, ironisch.“

⁶ Meine Übersetzung, zitiert nach: Sean O’Hagan. „Zadie bites back.“ Guardian Unlimited Online. Books. 25 August, 2002. Online in Internet. URL: <http://books.guardian.co.uk/bookerprize2002/story/0,12350,780246,00.htm>. [Stand 2005-01-13].

⁷ Ulrike Wasel und Klaus Timmermann (Übers.). *Zähne zeigen*. von Zadie Smith. München: Droemer Knauer. 2002. S. 388.

ungelenk“ bezeichnet, ohne diese Kritik weiter zu begründen.⁸ Leider scheint es eine universale Begebenheit zu sein, dass in Rezensionen literarischer Übersetzungen die Rolle der Übersetzung und der ÜbersetzerInnen bei der Vermittlung des literarischen Werkes nicht oder so gut wie nicht erwähnt wird. Diese Begebenheit hat der amerikanische Übersetzungswissenschaftler Lawrence Venuti mit dem Begriff der „Unsichtbarkeit des Übersetzers“ gekennzeichnet.⁹ Doch stellt *White Teeth* ÜbersetzerInnen vor eine besonders schwierige Aufgabe, und Anmerkungen zum Umgang der beiden ÜbersetzerInnen mit dieser Aufgabe wären in den Rezensionen nicht fehl am Platz gewesen. Einige der Hauptmerkmale des Ausgangstexts *White Teeth* sind gerade jene sprachlichen, stilistischen und kulturellen Elemente literarischer Texte, die die Arbeit eines Übersetzers besonders erschweren. Man denkt vor allem an die mannigfaltigen Idiolekte, Dialekte, Soziolekte und Ethnolekte die Smith ihren Charakteren zuweist, so z.B. das sehr korrekte ‚koloniale‘ Englisch von Samad Iqbal oder die jamaikanische Diktion und Aussprache mehrerer Figuren. Dazu kommen die vielen Wortspiele in der Erzählung und im Dialog, sowie die häufigen intertextuellen Anspielungen.

Mein Hauptinteresse gilt aber hier der Übersetzung von ‚kulturellen Elementen‘ in *Zähne zeigen*. Solche „Kulturalien“ werden von zwei Mitgliedern der ‚Göttinger Schule‘ in einem Artikel als Subkategorien von „Realien“ bezeichnet, zusammen mit „Naturalien“ und „Idealien“.¹⁰ Mit der Übersetzung von „Realien“ (aus dem Russischen *Realii*) haben sich insbesondere zwei bulgarische Wissenschaftler, Vlakhov und Florin, befasst, und sie definieren „Realien“ als „Wörter (und Kollokationen) aus der Sprache einer Nation, die [...] nationales, lokales oder historisches Kolorit

⁸ Georg Diez. „Der Boden unter ihren Füßen.“ *Süddeutsche Zeitung*. 1 März, 2001. Feuilleton. S.1.

⁹ Vgl. Lawrence Venuti. „The Translator’s Invisibility: The Evidence of Reviews.“ In *Other Words: Journal of the Translator’s Association*. Nr. 4. 1994. S.16-22; ders. *The Translator’s Invisibility: A History of Translation*. London: Routledge, 1995. Eigentlich benützt Venuti den Begriff der „Unsichtbarkeit des Übersetzers“ nicht so sehr mit Bezug auf die Nicht-Erwähnung von Übersetzern in Rezensionen, sondern eher, um eine in der angloamerikanischen Literaturkritik weit verbreitete Einstellung gegenüber Übersetzungen zu bezeichnen. Venuti beklagt die Tatsache, dass Rezensenten literarische Übersetzungen ‚gutheißen‘, wenn sie sich fließend lesen lassen, das heißt, wenn der Leser die Illusion hat, dass er ein ‚originales‘ und kein bearbeitetes Werk liest, sodass der Übersetzer transparent wird. Nichtsdestoweniger betont Venuti auch, dass in Rezensionen von literarischen Übersetzungen in der britischen und amerikanischen Presse die Problematik der Übersetzung und der Beitrag der Übersetzer überhaupt sehr selten erwähnt werden. (Siehe z.B. „The Translator’s invisibility“, S. 16, 20.)

¹⁰ Birgit Bödeker und Katrin Freese. „Die Übersetzung von Realienzeichnungen bei literarischen Texten: Eine Prototypologie.“ *TEXTconTEXT*. 2:2/3. 1987. S. 137-165 (S.138).

vermitteln.“¹¹ Solches Kolorit begegnet man in fast jedem Satz in *White Teeth*. Überall werden unter anderem Ortsangaben, Subkulturen, Fernsehprogramme, Prominente aus der Populärkultur und kulinarische Spezialitäten erwähnt, und weil Smith in ihrem Roman die kulturelle Heterogenität ihrer Londoner Heimat in so detaillierter Weise schildert, sind die Realien sowohl zahlreich als auch mannigfach.

In der wissenschaftlichen Literatur werden insgesamt neun Hauptmethoden zur Übersetzung von Realien belegt, wobei natürlich jeder Wissenschaftler die Methoden etwas anders definiert und seine eigenen Termini für diese Methoden erfindet. Erstens gibt es die *wortwörtliche Entlehnung* eines Realiums aus der Ausgangssprache und der Ausgangskultur in die Zielsprache. Damit eng verwandt ist die *Transkription*, wo das Lexem teilweise an die phonetische und graphemische Normen der Zielsprache angepasst wird. Dazu kommt die *Lehnübersetzung*, in der (laut dem Sprachwissenschaftler Theodor Lewandowski) „jedes Morphem [...] durch das semantisch nächststehende Morphem der Empfängersprache übersetzt [wird]“ wobei aber die Wortbildungsregeln der Zielsprache beachtet werden.¹² Eine vierte Methode ist die *Lehnschöpfung*, das Schaffen eines völlig neuen Lexems in der Zielsprache nach Anregung der Ausgangskultur. Noch eine Methode, von der es mehrere Variationen gibt, ist die *Explizitierung*. Hier erläutert der Übersetzer die Denotation und manchmal auch die Konnotationen des fremden Realiums durch das Einfügen zusätzlicher Lexeme, z.B. in der Form einer Glosse, eines Glossars oder einer Fußnote. Eine häufig verwendete Methode ist der Gebrauch eines *Hyperonyms* in der Zielsprache, d.h., einer Bezeichnung einer allgemeineren Gruppe von der das Realium ein Beispiel bzw. ein Teil ist. So könnte z.B. das türkische „Ayran“ ins Deutsche durch „ein kaltes Getränk“ übersetzt werden. Sechstens gibt es die Methode, die Vlahov und Florin „*ungefähre Übersetzung*“ nennen, wo der Übersetzer ein in der Zielkultur unbekanntes und unbenanntes Realium mit einer in der Zielsprache bestehenden Bezeichnung für ein anderes verwandtes Realium der Ausgangskultur ersetzt. Eine noch radikalere Art des Ersetzens ist die *Assimilation* – die Übertragung eines der Ausgangskultur gehörigen Realiums durch die Verwendung eines angeblich analogen Realiums in der Zielkultur. Die letzte

¹¹ Sergei Vlahov und Sider Florin. „Neperevodimoye v perevode: realii“ [„Das Nichtübersetzbare in der Übersetzung: Realien“]. In: ders. *Masterstvo perevoda*. Moskau. Sovetskii pisatel'. 1970. S. 432-456 (S. 438).

¹² Theodor Lewandowski. *Linguistisches Wörterbuch*. 4. Ausgabe. 3 Bände. Heidelberg: Quelle und Meyer. 1984-1985. II (1985): S. 626.

in der Literatur belegte Lösung ist die *Auslassung* eines Realiums, normalerweise weil die Übersetzung des Realiums mit besonderer Schwierigkeit verbunden ist.

Als ÜbersetzerInnen von mehr als 150 Romane,¹³ wissen Wasel und Timmermann anscheinend diese Methoden anzuwenden. Im folgenden Zitat werden fünf der obengenannten Methoden belegt:

Samad gave up (it was almost impossible to change Alsana's mind about the inherent reliability of her favoured English institutions, amongst them: Princess Anne, Blu-Tack, Children's Royal Variety Performance, Eric Morecambe, *Woman's Hour*).¹⁴

Samad gab auf (es war nahezu unmöglich, bei Alsana Zweifel an der inhärenten Verlässlichkeit ihrer englischen Lieblingsinstitutionen zu wecken, zu denen unter anderem zählten: Prinzessin Anne, die Last Night of the Proms, der Komiker Eric Morecambe, die Radiosendung *Woman's Hour*).¹⁵

In dem Zieltext wird der Eigenname „Princess Anne“ durch die Lehnübersetzung „Prinzessin Anne“ ins Deutsche übertragen. Für „Blu-Tack“, den Markennamen einer klebrigen Knetmasse, fanden Wasel und Timmermann anscheinend keine Übersetzungslösung und deswegen haben sie das Lexem einfach ausgelassen. Die „Children's Royal Variety Performance“, eine jährliche televisierte Show für Kinder, bestehend aus Musik und Skizzen, wäre wohl den meisten Ziellesern unbekannt und unverständlich, also haben Wasel und Wassermann dieses Realium mit der vermutlich besser bekannten „Last Night of the Proms“ (ein Konzert mit klassischer Musik und Hurrastimmung) ersetzt. Diese Lösung kann man als eine Synthese von der ungefähren Übersetzung und der wortwörtlichen Entlehnung kategorisieren. Schließlich begegnen wir zwei Beispielen der Explizitierung, indem die Identitäten von Eric Morecambe und die *Woman's Hour* mit Hilfe der Substantive „der Komiker“ und „die Radiosendung“ aufgeklärt werden.

¹³ Diese Auskunft wurde mir von Herrn Timmermann in einer Email von 25 April 2005 mitgeteilt. Ich danke ihm für seine detaillierten und ehrlichen Antworten auf meine Fragen bezüglich der Übersetzung und Veröffentlichung von *Zähne zeigen*.

¹⁴ Zahe Smith. *White Teeth*. London: Penguin. 2000. S.221.

¹⁵ Wasel und Timmermann. *Zähne zeigen*. S.264.

Dieses Beispiel zeigt klar die Herausforderung, die eine Übersetzung eines Buches wie *White Teeth* mit sich bringt – eine Übersetzung, die einerseits wenigstens etwas von dem lokalen Kolorit des Ausgangstexts vermitteln muss – sonst ginge das A und O dieses Romans verloren – andererseits die kulturelle Kompetenz der Zielleserschaft berücksichtigen muss. Was diese kulturelle Kompetenz angeht, haben die ÜbersetzerInnen anscheinend bei den deutschen Lesern einen relativ hohen Grad an Wissen über die englische Sprache und britische Kultur der Gegenwart vorausgesetzt. Das war wohl eine gerechtfertigte Voraussetzung. Die Deutschen lernen nicht nur während der Schulzeit viel über Großbritannien – ab der sechsten Klasse schließt der Englischunterricht in deutschen Schulen das Ermitteln von „soziokulturellem Wissen“ ein –¹⁶ sondern werden auch ständig durch die Medien (einschließlich des Internets) informiert. Der Tourismus spielt natürlich eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der kulturellen Kompetenz: Jedes Jahr reisen ungefähr dreieinhalb Millionen deutsche Touristen nach Großbritannien.¹⁷

Diese vorausgesetzte sprachliche und kulturelle Kompetenz ist wahrscheinlich einer der Hauptgründe, warum die ÜbersetzerInnen so oft die Methode der wortwörtlichen Entlehnung verwendet haben. (Selbstverständlich ist es auch manchmal der Fall, dass Leser die Bedeutung von unbekanntem Realien aus dem Ko-text und Kontext¹⁸ deduzieren können.) So werden z.B. Kosenamen wie „Archie-Boy“,¹⁹ „Sammie-Boy“²⁰ und „Claz“,²¹ Namen von Pop-Stars wie „Donny Osmond [...] Michael Jackson [und] die Bay City Rollers“²² und Namen von Londoner Stadtteilen und Strassen ungeändert im Zieltext verwendet. Dennoch ist der Gebrauch solcher Entlehnungen nicht unproblematisch, weder im Allgemeinen noch in dem Zieltext, mit dem wir uns hier befassen. Das hat damit zu tun, dass die wortwörtliche Entlehnung eigentlich sehr wenig Information zu liefern

¹⁶ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Baden Württemberg. „Bildungsplan Gymnasium: Englisch (1. und 2. Fremdsprache.“ 2004. Online in Internet. URL: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gymnasium/Gymnasium_Englisch_2Fremdsprache_Bildungsstandard.pdf. [Stand 2005-07-13].

¹⁷ British Embassy Berlin. „Britain & Germany.“ 2001-2005. Online in Internet. URL: <http://www.britischebotschaft.de/en/embassy/political/britain-germany.htm>. [Stand 2005-07-13].

¹⁸ Die Unterscheidung zwischen dem „Kotext“, d.h., dem „sprachliche[n] Kontext“ und dem „außersprachlichen bzw. situativen Kontext“ (meine Hervorhebung) entlehne ich von Lewandowski, Linguistisches Wörterbuch. II (1984): S. 593.

¹⁹ Smith. *White Teeth*. S. 10; Wasel und Timmermann. *Zähne zeigen*. S. 20.

²⁰ Smith. *White Teeth*. S. 14; Wasel und Timmermann. *Zähne zeigen*. S. 24.

²¹ Smith. *White Teeth*. S. 12; Wasel und Timmermann. *Zähne zeigen*. S. 56.

²² Smith. *White Teeth*. S. 37; Wasel und Timmermann. *Zähne zeigen*. S. 52.

vermag, obwohl sie die Methode ist, die „am ehesten den Realiencharakter eines Lexems erkennen lässt.“²³ Ganz häufig begegnet der Leser von *Zähne zeigen* Entlehnungen, die nichts Bestimmtes zu bedeuten vermögen, es sei denn dieser Leser wäre Experte auf dem Gebiet der britischen (bzw. indischen, jamaikanischen, usw.) Landeskunde und Kultur. An einer Stelle wird zum Beispiel eine Jugendbande namens „die Raggastani“ beschrieben, der sich der ungeratene Millat Iqbal anschliesst:

It was a new breed, just recently joining the ranks of the other street crews: Becks, B-boys, Indie kids, wide-boys, ravers, rude boys, Acidheads, Sharons, Tracies, Kevs, Nation Brothers, Raggas and Pakis.²⁴

Es war ein neuer Schlag, der sich gerade erst in die Reihen der anderen Strassengangs einreichte, den Becks, B-Boys, Indie Kids, Ravers, Acidheads, Sharons, Tracies, Kevs, Nation Brothers, Raggas und Pakis.²⁵

Zwar wären *alle* diese Begriffe ganz wenigen britischen Lesern von *White Teeth* bekannt, aber fast jeder britische Jugendliche wäre wohl mit ungefähr zwei Drittel davon vertraut. Da diese Realien (mit sehr wenigen Ausnahmen) aber landesspezifisch und sogar stadtspezifisch sind, könnte man sich vorstellen, dass ein Durchschnittsleser in Deutschland (oder Österreich oder der Schweiz) beim Lesen der einzelnen Realien nicht viel verstehen würde.

Der häufige Gebrauch solcher Entlehnungen ist normalerweise ein Werkzeug bei der Durchführung einer *verfremdenden* („foreignizing“) Übersetzungsstrategie. Wie Venuti behauptet, kann diese Strategie am besten mit einem bekannten Diktum von Friedrich Schlegel erläutert werden. In einer Vorlesung im Jahre 1813, meinte Schlegel, dass es eigentlich nur zwei Methoden des Übersetzens gab:

Entweder der Uebersetzer (sic) läßt den Schriftsteller möglichst in Ruhe, und bewegt den Leser ihm entgegen; oder er läßt den Leser möglichst in Ruhe

²³ Cornelia Müller. „Divergenzen und Konvergenzen im Sprachgebrauch politischer Lexik: Eine Untersuchung von politischer Lexik und Realia anhand von Übersetzungen ausgewählter politischer Reden von George H.W. Bush und William J. Clinton.“ Diplomarbeit an der Johannes Gutenberg Universität Mainz, Fachbereich Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft, Germersheim. 2003. Online in Internet. URL: <http://fask.uni-mainz.de/inst/iaa/Diplomarbeit-C-Mueller.pdf>. [Stand 2005-07-13]. S. 20.

²⁴ Smith. *White Teeth*. S. 231

²⁵ Wasel und Timmermann. *Zähne zeigen*. S. 276.

und bewegt den Schriftsteller ihm entgegen. Beide sind so gänzlich von einander verschieden, daß durchaus einer von beiden so streng als möglich muß verfolgt werden, aus jeder Vermischung aber ein höchst unzuverlässiges Resultat nothwendig hervorgeht, und zu besorgen ist daß Schriftsteller und Leser sich gänzlich verfehlen.²⁶

Der Gebrauch der obengenannten Entlehnungen bewegt den Leser sicher der Schriftstellerin entgegen, „schickt ihn ins Ausland“ wie es bei Venuti heißt,²⁷ zwingt ihn, der kulturellen Differenz des fremden Textes bewusst zu werden. Jedoch gibt es viele Stellen in *Zähne zeigen*, wo man von der entgegengesetzten Strategie der „Aneignung“ („domestication“) sprechen kann, d.h., wo die Schriftstellerin dem Leser entgegen bewegt wird. Wie Schleiermacher bemerkt hat, führt die ‚Koexistenz‘ der beiden Hauptstrategien innerhalb des Zieltexts zu gravierenden Problemen. Manchmal wird die Aneignung in *Zähne zeigen* eigentlich auf eine sehr raffinierte Weise ausgeführt. Obwohl der Text an die kulturellen und sprachlichen Normen der Zielleserschaft angepasst wird, unterminiert dies nicht die Illusion, dass die dargestellten Ereignisse in einem fremden Milieu stattfinden. Besonders interessant sind zwei Stellen wo von der indischen Küche die Rede ist. An diesen Stellen gibt die Autorin auf komische Weise wieder, wie die verschiedenen Kunden in einem indischen Restaurant die Namen der Speisen falsch aussprechen:

Go Bye Ello sag, please.

Chicken Jail Fret See wiv Chips, fanks.²⁸

Einmal Lassie, bitte.

Tandoori Shahi Jhinga mit doppelt P'ommes, danke.²⁹

In dem Zieltext geht leider der Humor verloren, weil das falsche Aussprechen der Speisen nicht dargestellt wird, aber darum geht es hier nicht. Das Auffallende an diesem Auszug ist, dass die erwähnten Speisen im

²⁶ „Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens“ (1813), zitiert nach: Hans Joachim Störig (Hrsg.). Das Problem des Übersetzens. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft. 1973. S. 38-70 (S. 47).

²⁷ Meine Übersetzung. Venuti. The Translator's Invisibility. S. 20.

²⁸ Smith. White Teeth. S. 55.

²⁹ Wasel und Timmermann. Zähne zeigen. S. 73.

Ausgangstext und im Zieltext nicht die selben sind. „Aloo Gobi Sag“, der Name auf Hindi für ein aus Kartoffeln, Blumenkohl und Spinat bestehenden Gericht ist mit „Lassie“ (ein Ayran-ähnliches indisches Getränk) übersetzt worden, während aus „Chicken Jalfraze“ (ein scharfes kurz angebratenes Hühnergericht) „Tandoori Shahi Jhinga“ (mariniertes auf Kohlen gekochtes Huhn) wird. Hier haben die ÜbersetzerInnen offenbar eine Synthese von Assimilation und ungefähre Übersetzung vorgenommen. Briten, bei denen die indische Küche im allgemeinen sehr beliebt ist, würden wahrscheinlich die in dem Ausgangstext erwähnten Speisen erkennen, aber das wäre vielleicht nicht der Fall bei Lesern in Deutschland, wo die indische Küche verhältnismäßig unbekannt ist. Aus dem Grund haben die ÜbersetzerInnen wohl, die in dem Ausgangstext etwas rarerer Speisen mit jenen in dem Zieltext ersetzt, die man als ‚Standardgerichte‘ bezeichnen kann.

Andere Fälle der aneignenden Übersetzung in *Zähne zeigen* sind nicht so geschickt. Sie evozieren leider eine ganz andere fiktive Welt als diejenige, die wir in dem Ausgangstext erleben aber auch als diejenige, die an anderen Stellen im Zieltext heraufbeschworen wird. An einer Stelle sprechen die Jamaikanerin Clara Jones und die Bangladeschi Alsana Iqbal, die beide schwanger sind, über die Namen, die sie ihren Kindern zu geben beabsichtigen. Als Clara sagt, dass sie den jamaikanischen Namen „Irie“ mit der Bedeutung von „okay, gut, friedlich“ bevorzugt, antwortet Alsana erschrocken:

“OK”? This is a name for a child? You might as well call her
“Wouldsirlikeanypoppadomswith that?” or “Niceweatherweare having”.³⁰

<Okay?> Ist das ein Name für ein Kind? Wieso nennst du sie dann nicht
gleich <Hälte der herrgermnochetwasfladenbrotdazu?> oder
<Schönešwetterheute?>³¹

Laut Alsana ist der Name „Irie“ nicht angemessen für ein Kind. Er klingt zu reif, wie die beiden hypothetischen Namen. Der erste von diesen würde eher einem Erwachsenen passen, weil er dem Diskurs eines Kellners ähnelt, der zweite weil er an das Geplauder einer älteren Person erinnert. Die Übersetzungen von beiden ‚Namen‘ geben die allgemeine Art der Diskurse in dem Ausgangstext wieder. Jedoch im Fall des ersten ‚Namens‘ findet eine

³⁰ Smith. White Teeth. S. 75.

³¹ Wasel und Timmermann. Zähne zeigen. S. 96f.

problematische kulturelle Verschiebung statt. In dem Ausgangstext arbeitet der Kellner offenbar in einem indischen Restaurant, während in dem Zieltext das „Fladenbrot“ an einen türkischen Kellner denken lässt. Einerseits könnte man behaupten, dass diese Anpassung an die kulturellen Erfahrungen der Zielleserschaft notwendig ist, damit der Leser den Beruf (und folglich das Alter) des Sprechenden überhaupt begreifen kann. Andererseits kommt diese Assimilation problematisch vor, weil die Frage nicht dem Sprachrepertoire einer Frau aus Bangladesch anzugehören scheint, besonders nicht einer Frau deren Ehemann Kellner in einem indischen Restaurant ist. Indem Alsana „Fladenbrot“ sagt, impliziert das auch, dass Clara mit diesem Begriff vertraut ist, also dass sie beide einen türkischen Kellner als eine Art Archetyp von einem Kellner ansehen. Im deutschen kulturellen Kontext wäre das denkbar, aber in dieser Situation, wo eine jamaikanische Londonerin mit einer Londonerin aus Bangladesch diskutiert, passt das Fladenbrot sozusagen nicht ins Bild.

Als letzten Punkt möchte ich nun auf „KEVIN“ und „HEINTZ“ eingehen, die in dem Titel dieser Untersuchung erwähnt werden. Diese Vornamen sind zugleich Akronyme einer Organisation, der sich Millat Iqbal anschließt; es handelt sich dabei um eine Nation of Islam-ähnliche Organisation, deren Philosophie eine Synthese aus islamischem Fundamentalismus und Black Consciousness ist. KEVIN und HEINTZ begegnen wir zum ersten Mal in der folgenden Konversation zwischen Millat, Irie und einem Bekannten von Millat namens Hifan:

‘I am from the Kilburn branch of the Keepers of the Eternal and Victorious Islamic Nation,’ said Hifan proudly.[...]

‘Keepers of the Eternal and Victorious Islamic Nation,’ repeated Millat, impressed. ‘That’s a wicked name. It’s got a wicked kung-fu kick-arse sound to it.’

Irie frowned. ‘KEVIN?’

‘We are aware,’ said Hifan solemnly [...] ‘that we have an acronym problem.’³²

»Ich bin in der Kilburn-Abteilung der >Hüter des Ewigen Islamisch-Nationalen Triumphalen Zorns<«, sagte Hifan stolz.[...]

³² Smith, *White Teeth*, S. 295.

»Hüter des Ewigen Islamisch-Nationalen Triumphalen Zorns«, wiederholte Millat beeindruckt. »Ein abgefahrener Name. Klingt so abgefahren Kung-Fu-mäßig gefährlich.«

Irie runzelte die Stirn. »HEINTZ?«

»Wir sind uns bewusst«, sagte Hifan ernst [...] »dass wir ein Akronym-Problem haben.«³³

Die Widersprüchlichkeit zwischen dem Namen der Organisation und dem Akronym ist offenkundig im Ausgangstext und wird sogar von Hifan zugegeben. Diese Widersprüchlichkeit besteht zum Teil darin, dass der Name das Bild einer heroischen und erhabenen Gruppe vermittelt, während das Akronym in sich Konnotationen von Mittelmäßigkeit und trüber Wirklichkeit birgt. Kevin wird nämlich in Großbritannien als ein äußerst farbloser und plebejischer Vorname angesehen. Es ist Wasel und Timmermann einigermassen gelungen, einen semantisch äquivalenten Name für die Organisation zu finden, der auch die Bildung eines Akronyms analog zu KEVIN ermöglicht. Das Hauptproblem mit „Heintz“ ist aber, dass er ein deutscher Name ist, während „Kevin“ ohne Zweifel aus der britischen Kultur stammt.³⁴ Aus dem Grund ist es ironisch, dass das Akronym einer Organisation gehört, die sich von der ‚gottlosen‘ und ‚immoralen‘ britischen Gesellschaft entfernen will.

Die Ungeeignetheit des deutschen Akronyms HEINTZ wird besonders auffällig in einem späteren Kapitel, wo ein Treffen der Organisation beschrieben wird. In der Beschreibung finden wir einen Satz, in dem das Zusammenprallen zwischen einer verfremdenden und einer aneignenden Übersetzungsstrategie besonders peinlich wirkt:

³³ Wasel und Timmermann. Zähne zeigen. S. 350.

³⁴ Natürlich wird der deutsche Name normalerweise ohne „t“ geschrieben, nämlich „Heinz“. Aus diesem Grund mag man vermuten, dass die ÜbersetzerInnen mit besonderer Absicht „HEINTZ“ anstatt „HEINZ“ schrieben. Einerseits fühlten sie sich vielleicht verpflichtet, für die beiden hyperbolischen englischen Adjektive „eternal“ und „victorious“ deutsche Entsprechungen zu schaffen, was sie dazu hätte führen können, „triumphalen“ zu schreiben und infolgedessen das T mit in dem Akronym einzuschließen. Andererseits ist es plausibel, dass die ÜbersetzerInnen als Entsprechung für KEVIN gerade „HEINTZ“ wählten, weil dieser Name wie eine amerikanisierte Version von Heinz aussieht. (Man denkt z.B. an die amerikanische Lebensmittelfirma Heintz.) Wenn man „Heintz“ als einen amerikanischen (oder wenigstens deutsch-amerikanischen) und deswegen anglofonen Namen interpretiert, dann wirkt er etwas weniger fremd in dem (gleichfalls anglofonen) Milieu des Romans und insbesondere mitten im Kontext, von dem hier die Rede ist.

The Keepers of the Eternal and Victorious Islamic Nation. By 1992 they were a small but widespread body, with limbs as far-flung as Edinburgh and Land's End, a heart in Selly Oak and a soul in the Kilburn High Road. KEVIN[...].³⁵

Die Hüter des Ewigen Islamisch-Nationalen Triumphalen Zorns. Schon 1992 waren sie eine kleine, aber weit verästelte Organisation, deren Ausläufer immerhin bis Edinburgh und Land's End reichten, die ein Herz in Selly Oak hatte und eine Seele auf der Kilburn High Road. HEINTZ [...].³⁶

Einerseits wird im Zieltext durch die britischen Ortsangaben der britische Hintergrund von HEINTZ unterstrichen, andererseits erweckt das Akronym den Eindruck, dass die Gruppe eigentlich einem anderen Sprach- und Kulturraum gehört, nämlich dem deutschen.

Offensichtlich war die Übersetzung von *White Teeth* eine sehr schwierige Aufgabe für Wasel und Timmermann. Gewiss sind einige der Widersprüche und Ungereimtheiten innerhalb des Zieltexts darauf zurückzuführen, dass die ÜbersetzerInnen diesen kulturell beladenen Roman in einer so kurzen Zeit übersetzen mussten. Meines Erachtens wäre die Verwendung von Fußnoten eine Methode gewesen, die Verschiebungen und Verluste bei der Übersetzung von *White Teeth* zu verringern. In Deutschland aber (und nicht nur da) ist die Verwendung von Fußnoten bei literarischen Übersetzungen, insbesondere bei Übersetzungen von Gegenwartsliteratur, weitgehend verpönt. Vielleicht ist es trotzdem an der Zeit, diesen Standpunkt zu überdenken und die Fußnote nicht als „die Schande des Übersetzers“ zu betrachten, wie sie der französische Translationswissenschaftler Georges Mounin bezeichnet hat,³⁷ sondern als ein legitimes Werkzeug zur Aufklärung von Zusammenhängen und zur Vermittlung von sprachlichem und kulturellem Wissen.

Quellenverzeichnis

Bayatlı, Mefkure (Übers.). *İnci gibi dişler*. von Zadie Smith. Istanbul: Everest. 2001

³⁵ Smith. *White Teeth*. S. 470.

³⁶ Wasel und Timmermann. *Zähne zeigen*. S. 558.

³⁷ Meine Übersetzung. Zitiert nach Jacqueline Henry. „De l'érudition à l'échec: la note du traducteur.“ *Meta*. 45:2. 2000. S. 228-240 (240).

Bödeker, Birgit und Katrin Freese. „Die Übersetzung von Realienbezeichnungen bei literarischen Texten: Eine Prototypologie.“ *TEXTconTEXT*. 2:2/3. 1987. S. 137-165

Diez, Georg. „Der Boden unter ihren Füßen.“ *Süddeutsche Zeitung*. 1 März, 2001. Feuilleton. S.1

Forster, Jochen. „Magid und Irie tun es.“ *Die Welt*. 24 Februar, 2001. Online in Internet. URL: <http://www.welt.de/daten/2001/02/24/02241p224851.htm?print=1>. [Stand 2005-01-13]

Henry, Jacqueline. „De l'érudition à l'échec: la note du traducteur.“ *Meta*. 45:2. 2000. S. 228-240

Katan, David. *Translating Cultures: An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. 2. Ausgabe. Manchester: St. Jerome. 1994

Kienbaum, Jochen. „Jung, frech, ironisch-Zadie Smith debütiert mit einem fulminanten Immigrantenepos.“ *April* 2001. Online in Internet. URL: <http://www.lustauflesen.de/romane/smith.shtml>. [Stand 2005-01-13]

Lewandowski, Theodor. *Linguistisches Wörterbuch*. 4. Ausgabe. 3 Bände. Heidelberg: Quelle und Meyer. 1984-1985

Lowe, Jan. „No More Lonely Londoners.“ *Small Axe*. Nr. 9. März 2001. S. 166-180

Matter-Seibel, Sabina. „Kulturspezifika bei der literarischen Übersetzung anhand einer Betrachtung von William Faulkners *The Hamlet*.“ In Nikolai Salnikow (Hrsg.). *Sprachtransfer-Kulturtransfer: Text, Kontext und Translation*. Frankfurt: Peter Lang. 1995. S. 109-134

Müller, Anette. „Der Triumph der Erwartung über die Realität. Über den Status zeitgenössischer englischer Literatur in Deutschland und den Buchmarkt in England.“ *Literaturkritik.de*. Nr. 6. Juni 2002. Online in Internet. URL: http://www.literaturkritik.de/public/druckfassung_rez.php?rez_id=5044. [Stand 2005-01-13]

Müller, Cornelia. „Divergenzen und Konvergenzen im Sprachgebrauch politischer Lexik: Eine Untersuchung von politischer Lexik und Realia

anhand von Übersetzungen ausgewählter politischer Reden von George H.W. Bush und William J. Clinton.“ Diplomarbeit an der Johannes Gutenberg Universität Mainz, Fachbereich Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft, Gernersheim. 2003. Online in Internet. URL: <http://fask.uni-mainz.de/inst/iaa/Diplomarbeit-C-Mueller.pdf>. [Stand 2005-07-13]

O'Hagan, Sean. „Zadie bites back.“ Guardian Unlimited Online. Books. 25 August, 2002. Online in Internet. URL: <http://books.guardian.co.uk/bookerprize2002/story/0,12350,780246,00.html>. [Stand 2005-01-13]

Newmark, Peter. Approaches to Translation. Oxford: Pergamon. 1986

Pablé, Adrian. „The Goodman and his *Faith*: Signals of Local Colour in Nathaniel Hawthorne's Historical Fiction with Reference to Cultural Translation.“ Babel. 49:2. 2003. S. 97-130

Pehnt, Annette. „Gleitflug mit abgenagtem Hühnchenflügel.“ Frankfurter Allgemeine Zeitung. 3 März, 2001. Bilder und Zeiten. S. 3

Rink, Dieter. „Beunruhigende Normalisierung: Zum Wandel von Jugendkulturen in der Bundesrepublik Deutschland.“ Aus Politik und Zeitgeschichte. Nr. 5. 2002. S. 3-6

Shuttleworth, Mark und Moira Cowie. Dictionary of Translation Studies. Manchester: St. Jerome. 1997

Smith, Zadie. White Teeth. London: Penguin. 2000

Störig, Hans Joachim Störig (Hrsg.). Das Problem des Übersetzens. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft. 1973

Venuti, Lawrence. „The Translator's Invisibility: The Evidence of Reviews.“ In Other Words: Journal of the Translator's Association. Nr. 4. 1994. S.16-22

---The Translator's Invisibility: A History of Translation. London: Routledge, 1995

Vlakhov, Sergei und Sider Florin. „Neperevodimoye v perevode: realii“ [„Das Nichtübersetzbare in der Übersetzung: Realien“]. In: ders. Masterstvo perevoda. Moskäu. Sovetskii pisatel'. 1970. S. 432-456

Wasel, Ulrike und Klaus Timmermann (Übers.). Zähne zeigen. von Zadie Smith. München: Droemer Knaur. 2000

Wellershoff, Marianne. „Curry zum Gebet.“ Der Spiegel. Nr. 7. 12 Februar, 2001. S. 220-222

Literarische Revisionen der kollektiven Erinnerung an das sowjetische Exil in der (DDR-)Literatur nach 1989

Dr. Anne Rothe
Wayne State University

Die DDR rechtfertigte ihre Existenz im Wesentlichen durch Berufung auf die beiden Gründungsmythen ¹ Marxismus-Leninismus und Antifaschismus², die die Basis für die offizielle kollektive Erinnerung der DDR darstellten. Daher bildet die Auseinandersetzung mit den beiden Gründungsmythen und der in der DDR konstruierten offiziellen kollektiven Erinnerung für ostdeutsche Autoren nach 1989 einen wichtigen Themenkreis innerhalb ihrer Auseinandersetzung mit der DDR. Das offiziell propagierte, auf antifaschistischem Mythos und teleologischer marxistisch-leninistischer Geschichtsphilosophie gegründete Geschichtsbild der DDR mit seinen

¹Obwohl die meisten, wenn nicht gar alle, Staaten Mythen ihrer Gründung kollektiv erinnern und zelebrieren (und dabei die für jegliche Staatsgründung und -erhaltung notwendigen Gewaltakte, wie die in Kriegen und Revolution verübten, möglichst unterdrücken), waren Gründungsmythen für die DDR besonders notwendig, da der sich der zu gründende ostdeutsche Staat weder auf die Fortsetzung oder Neugründung in der Tradition eines vorherigen Staates noch auf die Neugründung eines Staates durch eine separate ethnische Gruppe berufen konnte und ihre Grenzen arbiträr und nur durch die Vereinbarungen der alliierten Siegermächte bestimmt wurden. Die Gründung und Existenz der DDR wurde daher ausschließlich durch ihre beiden großen Gründungsmythen legitimiert. Zur Theorie des Mythos siehe Barthes, R. (1972) und Baeten, E. M. (1996). Für eine Anwendung von Barthes (1972) Theorie des Mythos auf den Antifaschismuskurs der DDR siehe Rothe (2003), S. 249-267.

² Die Praxis des Marxismus-Leninismus kann nach dem Ende der DDR und dem politischen und ökonomischen Zusammenbruch der sozialistischen und kommunistischen Staaten Ost- und Südosteuropas nur als verfehlt, und in der Form des Stalinismus als zutiefst menschenfeindlich und kriminell, angesehen werden. Die theoretischen Grundlagen des Marxismus-Leninismus gelten (ob zu recht sei dahingestellt) als so überholt, dass sie nicht mehr diskussionswürdig scheinen und somit auch nicht weder wissenschaftlich noch öffentlich diskutiert werden. Um den Antifaschismus dagegen hat sich seit der Wende ein intensiver, sehr kritischer Diskurs entwickelt. Antifaschismus als Gründungsmythos und staatslegitimierender Diskurs der DDR wird vor allem im Zusammenhang mit der kollektiven Erinnerung an Drittes Reich und Holocaust in der DDR diskutiert. Siehe dazu z.B. Arnold, H. L. (1990); Bathrick, D. (1993); Boden, P. (1996); Danyel, J. (1995, 1996); Diner, D. (1996); Endlich, St. (1992); Fox, Th. (1999); Giordano, R. (1990); Gröhler, O. (1992, 1993, 1994); Groth, H.-J. (1996); Grunenberg, A. (1993); Hell, J. (1992); Herbert, U., Gröhler, O. (1992); Herminhouse, P. (1983); Jung, Th. (1998); Keller, C., Literaturwerkstatt Berlin (Hg.) (1996); Kühnl, R. (1990); Kulturamt Prenzlauer Berg & Aktives Museum Faschismus und Widerstand (Hg.) (1992); Küntzel, H. (1983); Leo, A., Reif-Spirek, P. (Hg.) (1999); Maaz, H.-J. (1993); Münkler, H. (1996, 1997); Nießhammer, L. (1994); Rabinbach, A. (1996); Rohrwasser, M. (1996); Sabrow, M. (Hg.) (2000a, b); Silberman, M. (1987).

immensen Tabus und Geschichtsfälschungen wurde in den ersten Jahren nach der Wende so stark kritisiert wie wohl kaum ein anderer Aspekt der DDR-Vergangenheit.

In einem der zentralen Texte zur in der DDR konstruierten kollektiven Erinnerung an Drittes Reich und Nationalsozialismus, Christa Wolfs Roman *Kindheitsmuster*,³ spricht die Erzählerin auch kurz und sehr vorsichtig die in der DDR nicht minder problematische Rezeption des Stalinismus, insbesondere der so genannten stalinistischen Säuberungen an und stellt die – rhetorisch bleibende – Frage „Wann werden wir anfangen, auch darüber zu sprechen?“. Kritik jeglicher Art an der Sowjetunion stellte in der DDR ein so totales Tabu dar, dass eine Auseinandersetzung mit dem Stalinismus nie öffentlich erfolgte und erst nach der Wende möglich wurde. Neben der Kritik am praktizierten Stalinismus in der DDR (z.B. in Texten und Filmen über politische Häftlinge) dienten auch über 50 Jahre zurückliegende, in der DDR tabuisierte historische Ereignisse – wie das sowjetische Exil deutscher Kommunisten in den 30er und 40er Jahren – der Auseinandersetzung mit dem Stalinismus. Die Wichtigkeit dieser Auseinandersetzung wird daran deutlich, dass trotz doch erheblicher zeitlicher und räumlicher Distanz zu den Ereignissen im sowjetischen Exil und trotz der massiven, unmittelbar-praktischen Probleme im Zurechtkommen mit der neuen Gegenwart nach der Wende mehrere Texte von DDR-Autoren zu diesem, eben nur scheinbar obskuren Thema in den ersten Jahren nach der Wende erschienen. Eines meiner nächsten Forschungsprojekte wird sich daher der Rezeption des sowjetischen Exils innerhalb der in der DDR publizierten Exilliteratur, der DDR-Literatur vor 1989 und insbesondere der Literatur nach 1989 widmen. In diesem Vortrag möchte ich einige vorläufige Gedanken zu diesem Thema darstellen.

Antifaschistischer Gründungsmythos und seine Konsequenzen für die kollektive Erinnerung an das sowjetische Exil in der DDR

Der ostdeutsche Stalinismuskurs⁴ war, wie alle geistes- und sozialwissenschaftlichen Diskurse in der DDR, Teil des Herrschaftsdiskurses, d.h. er diente der Festigung des absoluten Herrschaftsanspruches

³ Für eine Diskussion von *Kindheitsmuster* als Teil- und Gegendiskurs des DDR-Antifaschismus siehe Rothe, A. (2003a), pp. 221-379 und Rothe, A. (2003b).

⁴ Diskurs soll hier in der Tradition Michel Foucaults und der Formulierung Martin Sabrows verstanden werden als „im weitesten Sinne alle verbalen und nonverbalen Formen der Verständigung über die Vergangenheit [und Gegenwart A.R.] in einer gegebenen Zeit und Gesellschaft“. Daher fragt „der diskursgeschichtliche Untersuchungsansatz nicht nur danach [...] was die Menschen, sondern auch, wie sie über die Vergangenheit denken“. Marin Sabrow (2000b).

der SED. Die bedeutete, schreibt Martin Sabrow, dass „die Geltung historischer Tatsachen durch einen an politische Nützlichkeit gebundenen Wahrheitsbegriff [relativiert wurde] [...]. Dahinter stand ein Geschichtsdenken, das eine prinzipielle Kluft zwischen parteilicher und empirischer Wahrheit kategorisch ausschloss“.⁵ Der offizielle kollektive Erinnerungsdiskurs, der in autoritären Gesellschaften wie der DDR vom Herrschaftsdiskurs determiniert wird, wird daher von wenigen politischen Mythen bestimmt. Dies ist der Fall für die kollektive Erinnerung an das sowjetische Exil in der DDR, die vollkommen durch die Gründungsmythen Antifaschismus und Marxismus-Leninismus bestimmt wurde. Im Herrschaftsdiskurs der DDR nahm der Sieg der Roten Armee⁶ eine weit über den militärischen Sieg

⁵Martin Sabrow (2000b), S. 23-24.

⁶Die Glorifizierung der Roten Armee wird am deutlichsten in zwei wohl jedem DDR-Bürger bekannten Erinnerungsartefakten. Das erste zeigt das Hiszen der sowjetischen Fahne auf dem Reichstag, metonymisch zu verstehen als Zeichen der Niederlage Nazi-Deutschlands im Zweiten Weltkrieg bzw. im DDR-Diskurs als Befreiung vom Faschismus durch die Rote Armee, sowie als Markierung des Herrschaftsbereichs derer, die für die nächsten viereinhalb Jahrzehnte über die SBZ/DDR bestimmen sollten. (Wie inzwischen festgestellt wurde, die im Bild festgehaltene Szene für dieses Foto nachgestellt und ist also nicht authentisch. In DDR-Diskursen galten Szene und Bild allerdings als authentisch.) Das zweite Artefakt, dass die offizielle Haltung der DDR zur Sowjetunion und insbesondere zur Roten Armee verkörpert, ist das monumentale Denkmal, von der Größe eines mehrstöckigen Hauses, des sowjetischen Soldaten in Berlin-Treptow. Der auf einem zerbrochenen Hakenkreuz stehende Soldat trägt ein ahistorisches Schwert in der einen Hand und in der anderen ein seine angeblich schützende Haltung gegenüber der deutschen Zivilbevölkerung metonymisch ausdrückendes kleines deutsches Mädchen. In der Bundesrepublik wurde, besonders unter Adenauer, und verstärkt durch den kalten Krieg, der Roten Armee und der Sowjetunion insgesamt eine Täterrolle und den deutschen Wehrmachtssoldaten in sowjetischer Kriegsgefangenschaft und darüber hinaus den Wehrmachtssoldaten insgesamt, besonders denen, die um Stalingrad gekämpft hatten und gefallen waren, eine Opferrolle zugeschrieben. Siehe z.B. den populären Roman von Konrad von Stalingrad. Seit der Wende wird dieser Diskurs z.B. in Filmen wie *Stalingrad* und *Soweit uns die Flüsse tragen* wiederbelebt. Dieser, die Rote Armee weitestgehend als Täter und die deutschen Wehrmachtssoldaten als Opfer darstellende öffentliche deutsche Diskurs fließt seit den 90er Jahren zusammen mit dem um die Verbrechen der Roten Armee gegenüber der deutschen Zivilbevölkerung, insbesondere den vergewaltigten Frauen. Für eine sehr bewegende Darstellung der an den deutschen Frauen begangenen Verbrechen siehe Helke Sanders-Brahms' Dokumentarfilm *Befreier und Befreite* und die Tagebuchaufzeichnungen einer anonymen Frau in Anonyma *Eine Frau in Berlin Tagebuchaufzeichnungen vom 20. April bis 22. Juni 1945*. Das Täter-Opfer-Verhältnis zwischen deutschen und sowjetischen Soldaten und Zivilisten ist ein ausgesprochen komplexes Problem, dass sicher in den nächsten Jahren im Rahmen der seit Anfang der 90er Jahre begonnenen öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussionen um Deutsche als Opfer in Drittem Reich und Zweitem Weltkrieg untersucht werden wird. Es wird interessant sein zu sehen, ob und inwiefern der, wie mir scheint, von dieser Diskussion unabhängige, (post-)DDR-interne Diskurs um die deutschen (fast ausschließlich kommunistischen) Opfer der stalinistischen Säuberungen einfließen wird.

hinausgehende Bedeutung an. Er wurde von vielen Kommunisten, die den Nationalsozialismus im Exil oder in KZs überstanden hatten, als individuell-persönliche und kollektiv-gesellschaftliche Befreiung erlebt. Darüber hinaus wurde der Sieg der Sowjetarmee als Bestätigung des marxistisch-leninistischen historischen Materialismus interpretiert, dessen teleologisches Geschichtsbild einen gesetzmäßigen, unaufhaltsamen, weltweiten Entwicklungsprozess vom Kapitalismus zum Sozialismus und Kommunismus beinhaltete.⁷ Doch im Herrschaftsdiskurs der DDR nahmen Sowjetarmee und Sowjetunion paradoxerweise nicht nur den Status von Sieger und Befreier, sondern – aufgrund der extrem hohen Verluste von ca. 20 Millionen Zivilisten und Soldaten im Kampf gegen Nazideutschland – auch den Status des Opfers ein. Aufgrund des paradoxen Doppelstatus als Sieger-Befreier und Opfer zugleich, und aufgrund der Gleichsetzung aller Sowjetbürger mit Kommunisten sowie einem strikten Denken in Dichotomien, war es in der DDR nicht nur unmöglich, die stalinistischen Verbrechen zu kritisieren, sondern jegliche Kritik an der Sowjetunion (z.B. auch an den Verbrechen sowjetischer Soldaten an der deutschen Zivilbevölkerung) war tabu. Denn eine solche Kritik an der Sowjetunion, einschließlich des Stalinismus, wäre mit einer Kritik an Sozialismus/Kommunismus und Antifaschismus gleichgesetzt worden. Und Kritik an diesen staatstragenden Gründungsmythen der DDR hätte im Diskursgefängnis der Dichotomien nicht nur eine Minderung der Verbrechen des Nationalsozialismus⁸, sondern auch ein Infragestellen der Existenzberechtigung der DDR bedeutet.

Nur wenigen DDR-Intellektuellen gelang es, sich aus den Verstrickungen in diesem Diskursgefängnis zu befreien (und wenn sie dies taten, dann war es ihnen weitestgehend unmöglich, ihre Erkenntnis in der DDR öffentlich mitzuteilen), denn die DDR hatte sich – typisch für totalitäre Systeme – physisch und metaphysisch vom Rest der (nichtsozialistischen) Welt abgeschottet. Nur durch diese Isolation, aus der heraus jede grundlegende Kritik an Gründungsmythen und real existierendem Sozialismus einem objektiven, äußeren Feind zugeschrieben wurde, konnte der DDR-Herrschaftsdiskurs – und da dieser ein staatslegitimatorischer Diskurs war, also auch die DDR als Staat – bestehen.

⁷Der in dieses Geschichtsbild nicht passende Fakt, dass die Sowjetunion Nazideutschland als Teil der Alliierten besiegt hatte, die ja mit GB, Frankreich und den USA auch aus drei kapitalistischen Staaten bestanden, wurde dabei weitestgehend unterdrückt. Selbiges gilt auch für den Hitler-Stalin-Pakt.

⁸Die implizite Logik auf der diese Idee beruht besteht darin, dass wenn das Gute (Sozialismus/Kommunismus und Antifaschismus) weniger gut sind, dann ist das Schlechte (Faschismus) weniger schlecht. Folglich war eine Kritik an ersterem unmöglich.

Literatur als Form kollektiver Erinnerung und ihre Rolle in der Öffentlichkeit der DDR

Kollektive Erinnerungen⁹ solch großer Gruppen wie Nationen – die Benedict Anderson als *imagined communities* bezeichnet – werden nicht in der von Maurice Halbwachs theoretisierten Form kollektiver Erinnerung konstruiert. Denn nach Halbwachsschem Verständnis beruht kollektive Erinnerung auf dem Austausch von Erinnerungen in direkter mündlicher Kommunikation und Interaktion zwischen Gruppenmitgliedern, die in Gruppen mit Millionen Mitgliedern nicht möglich ist. Hilfreicher für das Verständnis kollektiver Erinnerung innerhalb großer Gruppen ist die Theorie der kulturellen Erinnerung Pierre Noras. Laut Nora erfolgt der Austausch von Erinnerungen durch Erinnerungsartefakte, die er auf französisch *lieux de mémoire* nennt. Erinnerungsartefakte sind im weitesten Sinne alle künstlich geschaffenen Räume und Objekte, die der kollektiven Erinnerung dienen. Nora schreibt, dass *lieux de mémoire* nur dann innerhalb einer Gruppe geschaffen werden, wenn das *milieu de mémoire* oder Erinnerungsmilieu, also der diskursive Raum innerhalb dessen eine Gruppe erinnert, meist zusammen mit der ihn konstituierenden Gruppe, verschwindet. Solange wir innerhalb des gruppeneigenen Erinnerungsmilieus leben und somit alle für die Gruppenidentität relevanten Erinnerungen durch Alltagskommunikation lebendig halten, besteht Notwendigkeit und Bedürfnis nach der Kreation von *lieux de mémoire* nicht. Solche Erinnerungsartefakte – künstliche Erinnerungsstützen – werden erst dann notwendig, wenn das natürliche Alltagsgedächtnis der Gruppe (oft gemeinsam mit der Gruppe selbst) vom Vergessen bedroht ist. Die kollektiven Erinnerungen sollen durch die Schaffung von Artefakten stabilisiert und der Prozess des Vergessens soll somit aufgehalten werden.

⁹Zu der sehr umfangreichen Diskussionen zu kollektivem Gedächtnis und kollektiver Erinnerung siehe u. a. Assmann, J. (1995); Bartlett, F. (1997); Bodnar, J. (1994); Erll, A. (2005); Erll, A., Nünning, A. (Hg.) (2004a); Erll, A.; Nünning, A. (Hg.) (2004b); Gillis, J. R. (Hg.) (1994); Fentess, J., Wickham, C. (Hg.) (1992); Forty, A. (1999); Forty, A., Küchler S. (Hg.) (1999); Halbwachs, M. (1980); Halbwach, M. (1992); Hartman, G. (1996); Hobsbawm, E., Ranger, T. (Hg.) (1992); Butler, Th. (Hg.); Hulton, P. H. (1993); Huyssen, A. (1995); Kaha, C. W. (1989); King, A. (1999); Knabel, K.; Rieger, D.; Wodianka, St. (Hg.) (2005); Koonz, C. (1994); Koshar, R. (2000); Lipsitz, G. (1989); Sorokin, A. S. (Hg.); Middleton, D., Edwards, D. (Hg.) (1997); Nora, P. (1992); Platt, K., Dabag, M. (Hg.) (1995); Prager, J. (1998); Rowlands, M. (1999); Sherman, D. J. (1994); Smith, R. (1992); Straub, J. (1993); Welzer, H. (Hg.) (2001); Welzer (2002); Zerubavel, Y. (1995).

Im Gegensatz zu anderen, nicht-autoritären Gesellschaften, in denen Gegenerinnerungen die offizielle Erinnerung in einem dialektischen Prozess in Frage stellen und wiederum selbst in Frage gestellt werden, erlaubte die beschränkte, stark regulierte Öffentlichkeit in der DDR ein solches Infragestellen des offiziellen Erinnerungsdiskurses in der DDR nicht, da der Erinnerungsdiskurs auf einem staatstragenden Gründungsmythos beruhte und die DDR den Charakter einer Erziehungsdiktatur hatte.¹⁰

Ich verstehe Literatur als eine Form von Erinnerungsartefakten. Zusammen mit anderen Artefakten, wie historischen Dokumenten, Museen, Monumenten und Denkmälern, Filmen, Kunstwerken und Gedenkveranstaltungen, bewahrt Literatur für das Selbstverständnis der Gemeinschaft wichtige historische Ereignisse vor dem Vergessen. Wie bekannt ist, wurde Literatur von der DDR-Elite sowohl hoch geschätzt als auch gefürchtet, weshalb sie versuchten die Produktion und Rezeption von Literatur durch Zensur zu regeln. Aufgrund des Mangels an Rede- und Pressefreiheit waren die Medien der DDR kaum mehr als Sprachrohre der Partei, weshalb der Literatur in der DDR die besondere Rolle der Konstituierung einer kritischen Ersatzöffentlichkeit zukam, in der vorsichtige Kritik an SED-Politik, real existierendem Sozialismus und den DDR-Gründungsmythen geübt werden konnte. Im Gegensatz zur Literatur westlicher Länder hatte DDR-Literatur und osteuropäische Literatur insgesamt aufgrund dieser Lesererwartung immer einen politischen Aspekt.¹¹ Diese politische Dimension der DDR-Literatur war mit einem politisch-gesellschaftlichen Engagement vieler, besonders auch kritischer, DDR-Schriftsteller verbunden. Anders als Autoren westlicher Länder sahen die DDR-Schriftsteller eine ihrer Aufgaben darin, die Gesellschaft der DDR durch ihre Kunst zu verbessern. Dies jedoch bedeutete, dass auch die kritischen Schriftsteller der DDR nie die Grundannahmen der staatstragenden Gründungsmythen Marxismus-Leninismus und Antifaschismus in Frage stellen konnten, sondern nur deren jeweilige Praxis. Dies macht die DDR-Literatur, auch die kritische, wie Wolfgang Emmerich (1997) schreibt, zu einer nicht-autonomen Literatur. DDR-Schriftsteller blieben daher bis zum Ende der DDR Erzieher in der Erziehungsdiktatur der DDR. Dies gilt für die linientreuen ebenso wie für die kritischen Autoren. Wer in der DDR publizieren wollte, konnte ihre Gründungsmythen nicht in ihrem Kern in Frage stellen

¹⁰ Für eine Diskussion der Öffentlichkeit in der DDR siehe Wollé (1999) und Bathrick (1993).

¹¹ Dies gilt auch für apolitische Literatur, denn diese wurde dann als bewusst unpolitisch und damit als die offizielle ideologisch-politische Literatur indirekt kritisierend verstanden.

Literarische Darstellungen des sowjetischen Exils als Verkörperungen kollektiver Erinnerung

Die in der DDR neu aufgelegten Texte, die sich mit der Sowjetunion der 30er und 40er Jahre beschäftigen, verteidigen alle den Stalinismus und falls sie die ‚Säuberungen‘ erwähnen, verteidigen sie auch diese als notwendig. Dies gilt sowohl für Emigranten, die lange Zeit in der Sowjetunion gelebt haben, wie Johannes R. Becher, Fritz Erpenbeck, Friedrich Wolf, Willi Bredel und Alfred Kurella als auch für Lion Feuchtwanger, Alfred Kantorowicz und Gustav Regler, die die Moskauer Schauprozesse besuchten und auch für Schriftsteller, die die Sowjetunion nur kurz oder gar nicht besuchten wie Egon Erwin Kisch, Ernst Bloch, Bertolt Brecht, Heinrich Mann und Bruno Frei.

Nichtsdestotrotz war die offizielle Kulturpolitik der DDR auf die Gegenwart und nicht auf die Vergangenheit gerichtet. So schreibt der ehemalige Moskauer-Emigrant und spätere Staatsratsvorsitzende Walter Ulbricht „Viele unserer Schriftsteller, sogar die meisten, beschäftigen sich mit Problemen der Vergangenheit [...] der Emigration [...]. Wenn sie das Privatbedürfnis danach haben, kann man sie nicht hindern, aber sie können von uns nicht verlangen, daß wir ihnen Papier dazu geben.“¹² Als alter Moskauer-Emigrant wird Ulbricht um die vielen Leichen im Keller – ganz wörtlich im Keller des berüchtigten Moskauer Gefängnisses Lubljanka und metaphorisch in den Gulags – gewusst haben. Es war also besser, diese blutige Vergangenheit ruhen zu lassen, sonst hätte man seine Ideale hinterfragen müssen.

Das Dogma sich nicht mit der Vergangenheit auseinanderzusetzen wurde Anfang der 70er Jahre mit Honeckers Machtantritt kurzzeitig etwas gelockert. Dies betraf aber nur die nationalsozialistische Vergangenheit. Eine öffentliche Auseinandersetzung mit dem Stalinismus fand in der DDR zu keinem Zeitpunkt statt. So erschien das erste Buch, das sich ansatzweise kritisch mit dem Moskauer Exil befasst, Hedda Ziners Memoiren *Selbstbefragung*, erst 1989 im Zuge der Wende. Die heißt jedoch nicht, dass DDR-Autoren sich, trotz des Tabus, nicht versucht haben, mit dem Stalinismus und insbesondere dem sowjetischen Exil auseinanderzusetzen. Ihre Texte, z.B. Karl-Heinz Jakobs *Das endlose Jahr. Begegnungen mit Mäd* erschienen aber nur in der Bundesrepublik bzw. wie Monika Marons *Stille Zeile Sechs* erst nach der Wende.

Ich will hier einen kurzen Blick auf diese drei für den Diskurs zum Moskauer Exil repräsentativen Texte werfen: Hedda Ziners Memoiren

¹² Die Papierkontingenzuteilung für Buchdrucke war ja eine subtile Form der Zensur in der DDR.

ihres über zehnjährigen Exils in der Sowjetunion erschien nach etlichen Jahren der Verhandlungen und Revisionen noch 1989 kurz vor Ende der DDR. Zinner beschreibt darin ihren Alltag, besonders ihre Arbeit bei Exilzeitungen, -zeitschriften und -radioprogrammen, die sie auch zum Zeitpunkt des Schreibens noch als ihren Beitrag im Kampf gegen den deutschen Faschismus versteht. Die hindert sei aber nicht, die sehr realen Alltagsprobleme im Exil zu benennen, z.B. die horrenden Wohnverhältnisse in Moskau unter denen nicht nur die Emigranten, sondern alle Moskauer litten. Sie reflektiert ebenfalls kritisch die stark überhöhten Erwartungen, mit denen sie und die anderen kommunistischen Emigranten in die Sowjetunion kamen. Obwohl Ziners Text eine erste, vorsichtige Auseinandersetzung mit dem sowjetischen Vorbild darstellt, in der die ‚Säuberungen‘ sogar mehrfach, wenn auch nur kurz, erwähnt werden und denen Zinner (und ihr Mann Fritz Erpenbeck) selbst nur um Haaresbreite entgingen, führen Ziners Exilerlebnisse und ihr Wissen um die stalinistischen Verbrechen bei ihr nicht – wie z.B. bei Wolfgang Leonhart – zu einem Bruch mit dem sowjetischen Modell des Sozialismus/ Kommunismus, weder zur Zeit des Erlebens noch Jahrzehnte später zur Zeit des Erzählens.

Während Ziners Text aus direktem Erleben des sowjetischen Exils entstand, stellen die Texte von Jakobs und Maron Auseinandersetzungen der nächsten Generation von DDR-Autoren mit eben dieser vorhergehenden Generation und deren dogmatischem Bestehen auf dem sowjetischen Vorbild dar. Jakobs autobiographischer Text schildert seine Gespräche mit Mäd, dem fiktionalisierten Alter Ego einer deutschen Kommunistin, die über 20 Jahre in sibirischen Lagern und in Verbannung verbracht hat. Eingeflochten in diese Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ist eine mit der DDR-Gesellschaft der Gegenwart, insbesondere mit den verheerenden Folgen der Biermann-Ausbürgerung unter DDR-Intellektuellen. Desillusioniert über kommunistische Vergangenheit und realsozialistische Gegenwart, ergreift Jakobs die ihm gebotenen Möglichkeiten der ‚Exkulpation‘ nicht, wird aus der Partei ausgeschlossen und verlässt wenig später die DDR. Sein Buch erschien daher 1983 auch nur in der Bundesrepublik, wurde jedoch Anfang 1990 in der dann noch bestehenden, und in der Hoffnung auf einen demokratischen Sozialismus zu reformierenden DDR publiziert. Die Publikation seines Buches zu diesem Zeitpunkt zeigt, dass die lange zurückliegenden Ereignisse des Moskauer Exils und der stalinistischen ‚Säuberungen‘ wichtig als Teil der Auseinandersetzung mit der DDR waren.

Monika Marons Anfang der 90er Jahre erschienener Roman *Stille Zeile Sechs* basiert wie Jakobs' Text auf der Begegnung und Auseinandersetzung mit

einem ehemaligen Moskauer Exilanten. In Marons Fall ist dies jedoch kein Opfer sondern ein Täter. Die Aversion der Erzählerin gegen die DDR und speziell gegen ihr Geschichtsbild war schon vor der Begegnung mit dem "unnachgiebigen Stalinisten" Berman so groß, dass Sie ihre Stelle als Forschungsassistentin am Institut für deutsche Geschichte aufgab und beschloss, nicht mehr, wie sie es ausdrückt, für Geld zu denken. Sie weigert sich also (weiterhin) an der, wie sie erkannt hat, historisch falschen, mythisierten und für politische Zwecke missbrauchten Geschichtskonstruktion in der DDR teilzunehmen. Das Angebot Bermans, das Diktat seiner Memoiren aufzunehmen, kann daher nur zur Eskalation führen.

Die drei Texte stellen also repräsentative Beispiele in der literarischen Auseinandersetzung mit dem Stalinismus in der DDR am Beispiel der Erfahrungen im sowjetischen Exil im Diskurs unmittelbar vor und nach der Wende dar. Während Ziners Kritik noch sehr verhalten ist, stellt die der nächsten Generation, wie Jakobs und Maron, einen radikalen Bruch sowohl mit der idealisierten kommunistischen Vergangenheit als auch mit der realsozialistischen Gegenwart dar. Sie führt bei den beiden letztgenannten Autoren dazu, dass sie die DDR verlassen und ihre Bücher, in denen sie sich mit dem sowjetischen Exil auseinandersetzen, nur in der Bundesrepublik bzw. nach der Wende erscheinen konnten.

Bibliographie

- Anderson, B. (1991= Immagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. London.
- Arnold, H. L. (1990) *MachtApparatLiteratur. Literatur und Stalinismus*. München.
- Assmann, Jan (1995). "Collective Memory and Cultural Identity" *New German Critique* 65, 125-133.
- Baeten, Elisabeth M. (1996). *The Magic Mirror. Myth's Abiding Power*. Albany, NY: SUNY Press.
- Barthes, Roland (1972). *Mythologies*. New York: Hill and Wang.
- Bartlett, Fredrick (1997). *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge UP.
- Bathrick, David (1993). "Kultur und Öffentlichkeit in der DDR" Hohendahl, P. U., P. Herminhouse (Hg.) *Literatur in der DDR in den siebziger Jahren*, 53-81.
- Boden, Petra (1996). "Antifaschismus als Ordnungsgröße in der germanistischen Literaturwissenschaft in der DDR" Keller, C., Literaturwerkstatt Berlin (Hg.), 219-233.

- Bodnar, John (1994). "Public Memory in an American City: Commemoration in Cleveland" Gillis, J. R. (Hg.), 74-89.
- Buber-Neumann, Margarete (2002). *Gefangene bei Hitler und Stalin*. München.
- Butler, Th. (Hg.) (1998) *Memory*. Oxford: Blackwell.
- Danyel, Jürgen (1995). "Die Opfer- und Verfolgtenperspektive als Gründungskonsens? Zum Umgang mit der Widerstandstradition und der Schuldfrage in der DDR." Danyel, J. (Hg.) *Die geteilte Vergangenheit: zum Umgang mit Nationalsozialismus und Widerstand in beiden deutschen Staaten*. Berlin: Akademie Verlag, S. 31-46.
- . (1996). "Antifaschismus als Geschichtswissenschaft. Programmatischer Anspruch, Wissenschaftsmentalität und selbstverschuldete Unmündigkeit der ostdeutschen Zeitgeschichtsschreibung zum Nationalsozialismus." Keller, Claudia, Literaturwerkstatt Berlin (Hg.) (1996), S. 203-217.
- Diner, Dan (1996). "On the Ideology of Antifascism" *New German Critique* 67, S.123-132.
- Emmerich, Wolfgang (1997). *Kleine Literaturgeschichte der DDR*. Leipzig: Kiepenheuer.
- Endlich, Stefanie (1992). "Geschichte und Zukunft der NS-Gedenkstätten in der vormaligen DDR." Nachama, A., J. H. Schoeps (Hg.) *Aufbau nach dem Untergang. Deutsch-jüdische Geschichte nach 1945*. Berlin: Argon, S. 107-120.
- Erl, A. (2005). *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. Stuttgart.
- Erl, A.; Nünning, A. (Hg.) (2004a). *Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität - Historizität - Kulturspezifität*. Berlin u. a.
- Erl, A.; Nünning, A. (Hg.) (2004b). *Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft*. Berlin u.a..
- Fentess, James; Wickham, C. (1992). *Social Memory*. Oxford: Blackwell.
- Fox, Thomas C. (1999). *Stated Memory: East Germany and the Holocaust*. Rochester, NY: Giroux.
- Forty, Adrian (1999). "Introduction" Forty, Adrian; Küchler, S. (Hg.), S. 1-18.
- ; Küchler, S. (Hg.) (1999). *The Art of Forgetting*. Oxford: Berg.
- Gillis, John R. (Hg.) (1994). *Commemorations*. Princeton: Princeton UP.
- Giordano, Ralph (1990). *Die zweite Schuld oder Von der Last Deutscher zu sein*. München: Knauer.
- Gröhler, Olaf (1992). Antifaschismus - Vom Umgang mit einem Begriff." Herbert, Ulrich; Gröhler, Olaf (1992), S. 29-66.
- . (1994) "Der Umgang mit dem Holocaust in der DDR." Steiger, R. (Hg.). *Der Umgang mit dem Holocaust: Europa - USA - Israel*. Wien: Böhlau, S. 233-245.

---. (1993) "Der Holocaust in der Geschichtsschreibung der DDR" Moltmann, B. et al. (Hg.). *Erinnerung. Zur Gegenwart des Holocaust in Deutschland-West und Deutschland-Ost*, S. 47-65.

Groth, H.-J. (1996) *Widersprüche. Literatur und Politik in der DDR 1949-1989*. Frankfurt/M.

Grunenberg, Antonia (1993). *Antifaschismus – ein deutscher Mythos*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Halbwachs, Maurice (1980). *The Collective Memory*. New York: Harper & Row.

---. (1992). *On Collective Memory*. Chicago: The U of Chicago P.

Hartman, Geoffrey (1996). *The Longest Shadow. In the Aftermath of the Holocaust*. Bloomington: Indiana UP.

Hell, Julia (1992). "At the Center of Absence: Foundationalist Narratives of the GDR and the Legitimatory Discourse of Antifascism." *Monatshefte* 84, 1, S. 23-45.

Herbert, Ulrich; Gröhler, Olaf (1992). *Zweierlei Bewältigung. Vier Beiträge über den Umgang mit der NS- Vergangenheit in den beiden deutschen Staaten*. Hamburg: Ergebnisse Verlag.

Herminghouse, Patricia (1983). "Vergangenheit als Problem der Gegenwart: Zur Darstellung des Faschismus in der neueren DDR-Literatur." Hohendahl, P. U.; Herminghouse, P. (Hg.) *Literatur in der DDR in den siebziger Jahren*, S. 259-294.

Hobsbawm, Eric; Ranger, Terance (Hg.) (1992). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge UP.

Hosking (1989). "Memory in a Totalitarian Society: The Case of the Soviet Union." Butler, Th. (Hg.) (1998) *Memory*. Oxford: Blackwell, 115-130.

Hutton, Patrick H. (1993). *History as an Art of Memory*. Hanover: University Press of New England.

Huyssen, Andreas (1995). *Twilight Memories. Marking Time in a Culture of Amnesia*. New York: Routledge.

Jung, Thomas (1998). "Nicht-Darstellung und Selbst-Darstellung: Der Umgang mit der 'Judenfrage' in der SBZ und der frühen DDR und dessen Niederschlag in Literatur und Film." *Monatshefte* 90, 1, S. 49-70.

Kaha, C.W. (1989). "Memory as Conversation." *Communication* 11, S. 115-122.

Keller, Claudia; Literaturwerkstatt Berlin (Hg.) (1996). *Die Nacht hat zwölf Stunden, dann kommt schon der Tag. Antifaschismus. Geschichte und Neubewertung*. Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag.

King, Alex (1999). "Remembering and Forgetting in the Public Memorials of the Great War." Forty, Adrian; Küchler, Susanne (Hg.) (1999), S. 147-170.

Knabel, K.; Rieger, D; Wodianka, St. (Hg.) (2005) *Nationale Mythen – kollektive Symbole. Funktionen, Konstruktionen und Medien der Erinnerung*. Göttingen.

Koonz, Claudia (1994). "Between Memory and Oblivion: Concentration Camps in German Memory." Gillis, J. R. (Hg.), S. 258-279.

Koshar, Rudy (2000). *From Monuments to Traces. Artifacts of German Memory 1870-1990*. Berkeley: U of California Press.

Kühnl, R. (1990). *Faschismustheorien. Ein Leitfaden*. Heilbronn: Diestel Verlag.

Kulturamt Prenzlauer Berg & Aktives Museum Faschismus und Widerstand (Hg.) (1992). *Mythos Antifaschismus. Ein Traditionskabinett wird besichtigt*. Berlin: Links.

Küntzel, Heinrich (1983). "Der Faschismus: seine Theorie, seine Darstellung in der Literatur." Schmidt, H.-J. (Hg.). *Die Literatur der DDR. Hansers Sozialgeschichte der deutschen Literatur vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Bd. 11. München, Wien: Carl Hanser.

Lipsitz, George (1989). "Myth, History, and Counter-Memory." A. J. Sorkin (Hg.) *Politics and the Muse: Studies in the Politics of Recent American Literature*. Bowling Green, OH: Bowling Green State University Popular Press, S. 161-178.

Leo, Annette and Reif-Spirek, P. (Hg.) (1999). *Helden, Täter und Verräter. Studien zum DDR- Antifaschismus*. Berlin: Metropol.

Leonhard, W. (1987). *Die Revolution entläßt ihre Kinder*. Köln

Lukacs, G.; Becher, J. R.; Wolf, F. (1991) u. a. *Die Säuberung. Moskau 1936. Stenogramm einer geschlossenen Parteiversammlung*, hrsg., v. R. Müller, Reinbek.

Maaz, Hans-Joachim (1993). "Zur psychischen Verarbeitung des Holocaust in der DDR." Moltman, B. (Hg.) *Erinnerung. Zur Gegenwart des Holocaust*, 163-168.

Maron, Monika (1993a). "Ich war ein antifaschistisches Kind." Maron, M. *Nach Maßgabe meiner Begreifungskraft. Artikel und Essays*. Frankfurt/M., S. 9-32.

---. (1993b). "Warum bin ich selbst gegangen?" Maron, M. *Nach Maßgabe meiner Begreifungskraft. Artikel und Essays*. Frankfurt/M., S. 74-79.

Middleton, David; Edwards, Derek (Hg.) (1997). *Collective Remembering*. London: SAGE.

Münkler, Herfried (1996). "Politische Mythen der DDR." *Jahrbuch der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften*, S. 123-156.

---. (1997). "Das kollektive Gedächtnis der DDR." Vorsteher, D. (Hg.) (1997). *Ein neues Deutschland. Bilder, Rituale und Symbole der frühen DDR*. Berlin.

Niethammer, Lutz (1994). *Der 'gesäuberte' Antifaschismus. Die SED und die roten Kapos von Buchenwald*. Berlin: Akademie-Verlag.

Nora, Pierre (1992). "General Introduction: Between History and Memory" Nora, Pierre (Hg.) *Realms of Memory. Rethinking the French Past* Bd. 1, New York: Columbia UP, pp. 1-20.

Platt, Kristin; Dabag, Mihran (Hg.) (1995). *Generation und Gedächtnis. Erinnerungen und Kollektive Identitäten*. Opladen: Leske und Budrich.

Prager, Jeffrey (1998). *Presenting the Past. Psychoanalysis and the Sociology of Misremembering*. Cambridge, MA: Harvard UP.

Rabinbach, Anson (1996). "Introduction. Legacies of Antifascism." *New German Critique* 67, S. 3-17.

Rohrwater, Michael „Antifaschismuslegende und Moskauer Schauprozesse im Spiegel der Exilliteratur.“ Keller, Claudia; Literaturwerkstatt Berlin (Hg.) (1996).

Rothe, A. (2003a) *Constructing Memory in/through Contemporary German Literature*. PhD Dissertation, University of California, Los Angeles.

Rothe, A. (2003b) "Das Dritte Reich als antifaschistischer Mythos im kollektiven Gedächtnis der DDR –Christa Wolfs *Kindheitsmuster* als Teil- und Gegendiskurs“ in Zuckemann, M. (Hg.) *Deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts im Spiegel der deutschsprachigen Literatur*. Göttingen. Wallstein. 2003.

Rowlands, Michael (1999). "Remembering to Forget: Sublimation as Sacrifice in War Memorials." Forty, Adrian; Küchler, Susanne (Hg.), S. 129-146.

Sabrow, Martin (Hg.) (2000a). *Geschichte als Herrschaftsdiskurs. Der Umgang mit der Vergangenheit in der DDR*. Köln: Böhlau.

---. (2000b). "Einleitung: Geschichtsdiskurs und Doktringesellschaft." Sabrow, M. (Hg.), S. 9-35.

Silberman, Marc (1987). "Writing What - for Whom? 'Vergangenheitsbewältigung' in GDR Literature." *German Studies Review* 10, 3, S. 527-538.

Sherman, Daniel J. (1994). "Art, Commerce, and the Production of Memory in France after World War I" Gillis, J. R. (ed.), S. 186-213.

Smith, R. (1992). "The Armenian Genocide: Memory, Politics, and the Future." R. G. Hovannisian *The Armenian Genocide: History, Politics, Ethics*, New York: St. Martins Press, S. 1-20.

Solzhenitsyn, A. (1991-92) *The Gulag Archipelago*, 3 vol. New York.

Straub, Jürgen (1993). "Collective Memory and Collective Past as Constituents of Culture: An Action-Theoretical and Culture-Psychological Perspective." *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie* 52, 2, 114-121.

Weber, D. Starlitz, D. (in Verbindung mit S. Bahnke und R. Lorenz) 1993 *Kommunisten verfolgen Kommunisten. Stalinistischer Terror und 'Säuberungen' in den Kommunistischen Parteien Europas in den 30er Jahren* Berlin.

Welzer, H. (Hg.) (2001) *Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung*. Hamburg.

Welzer (2002) *Das kommunikative Gedächtnis*. München

Wolle, Stefan (1999). *Die heile Welt der Diktatur. Alltag und Herrschaft in der DDR 1971-1989*. München: Econ und List.

Zerubavel, Yael (1995). *Recovered Roots. Collective Memory and the Making of Israeli National Tradition*. Chicago: The U of Chicago P.

Auslandsgermanistik und deutsche Sprache in Europa und in der Türkei (Plenarvortrag)

Prof. Dr. Hüseyin Salihoğlu
Hacettepe Üniversitesi

Der Deutsche Germanistentag 2004 hat vom 12.-15. September 2004 an der Ludwig-Maximilian Universität München stattgefunden. Es waren Vertreter aus 16 Ländern Europas eingeladen. In einem Workshop „Europäische Deutschlehrer- und Germanistenverbände- Probleme einer europäischen Auslandsgermanistik“ sind sie zusammengekommen. Jeder Vertreter hat über Stand und Zukunftsperspektiven der Germanistik in seinem Land referiert. Von diesen Reden und Berichten ausgehend möchte ich Sie über den Stand der Auslandsgermanistik in folgenden europäischen Ländern informieren.

Belgien: Das Nachbarland Belgien hat im Osten 80.000 Menschen, deren Muttersprache Deutsch ist. Im Grenzbereich lernt man Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache. Ansonsten wird Deutsch gelernt, wenn man eine dritte Fremdsprache lernen will. Man verzeichnet eine Tendenz, dass das Schulfach Deutsch seit 1970 immer wieder an Bedeutung verloren hat. Es wurde die Wochenstundenzahl herabgesetzt, in manchen Ländern sogar bis zur Hälfte reduziert. In ganz Belgien gibt es etwa 1000 Deutschlehrer und 100.000 Schüler, die Deutsch als Fremdsprache lernen. Im Hochschulbereich hat Belgien acht germanistische Institute mit 630 Studenten, die aber ihr Studium mit einer weiteren Sprache kombinieren müssen. Das Interesse an das Fach zeigt einen schnell sinkenden Trend. Die Zahl der Germanistikstudenten hat sich in den letzten 10 Jahren um 50% vermindert. Diese Institute haben insgesamt 15 Professoren, 15 Dozenten und 20 Assistenten. Neben den Universitäten existieren neun Dolmetscherhochschulen mit kleinen deutschen Abteilungen. Es gibt betriebswirtschaftliche Fakultäten und Handelshochschulen mit Deutschunterricht, aber Deutsch läuft zurück zugunsten des Spanischen. Deutsch wird auch an den Fachhochschulen mit Hotelfach, Tourismus, Sekretariat und Kommunikation unterrichtet. Belgische Germanisten haben keinen Verband.

Finnland: Das Fach Germanistik als Studiengang besteht seit 100 Jahren. Zurzeit wird an acht Universitäten Germanische Philologie/Deutsche Sprache und Kultur/Deutsche Sprache und Literatur studiert. Daneben werden an vier Universitäten Übersetzer und Dolmetscher mit Deutsch als

Hauptsprache ausgebildet. Ein viertel der Schüler lernt Deutsch als Fremdsprache. Aber zurzeit haben 50% der Schüler in irgendeinem Zusammenhang Deutsch gelernt. Die Anteile des Deutschen im Jahre 2002 sind in der Sekundarstufe (7.-9.) 12,1%. Prozentuelle Anteile von Lernern verschiedener Fremdsprachen (A&B Lehrgänge) in der gymnasialen Oberstufe 1998-2000 werden wie folgt angegeben (Haataja, Kim 2004, 207):

Tabelle 1

Sprache	1998	1999	2000
Englisch	99,5%	9,6%	99,4%
Schwedisch	93%	93%	93,4%
Französisch	23,1%	21,4%	22,4%
Deutsch	51,8%	48,6%	44,5%
Russisch	4,4%	5,3%	5,8%

Die Lehrkräfte an den Universitäten haben keinen eigenen Verband. Der finnische Deutschlehrerverband gehört zum SUKOL (ein Dachverband der finnischen Fremdsprachenlehrer, der 38 Vereinsverbände hat.); SUKOL hat ca.6000 Mitglieder. Die Zahl der Deutschlehrer ist unbekannt. „Ein typischer Zug der finnischen Germanistik ist, dass es in einem kleinen Land viele kleine Einheiten gibt. Für die Lehrerausbildung mag dies gewisse regionale Vorteile bringen, doch können die Dozenten kaum etwas anderes machen als sich um den Basisunterricht kümmern. M. a. W: Für eine wissenschaftliche Profitierung und Spezialisierung gibt es wenig Chancen.“ „Da im universitären Unterricht die Verbesserung der praktischen Sprachkenntnisse in den ersten Studienjahren die Kapazität der Studierenden und Dozenten so stark beansprucht, bleibt im Rahmen des ECTS- System zu wenig Raum für wissenschaftliche Kurse, bzw. diese fangen viel später an als etwa in der Anglistik.“ Germanistik wird in Finnland als Studiengang kaum beachtet.

Griechenland: In Griechenland ist Germanistik mit der deutschen Sprache verknüpft. Man versteht unter dem Germanistikstudium eher die Deutschlehrausbildung. Deutsch wird landesweit unterrichtet. Seit dem Schuljahr 1993/94 wird es als zweite Fremdsprache an den Gymnasien, d.h. an der Sekundarstufe I, eingeführt. In den staatlichen Schulen lehren fast 1000 Deutschlehrer. Im außerschulischen Bereich setzt der Erwerb von Deutschkenntnissen auf unterschiedlichen Stufen kein Germanistikstudium voraus. Man kann Deutschkurse vor allem im privaten Sektor besuchen und, wenn nötig, eine „valide“ Zertifizierung anstreben. Im staatlichen Sektor

wird Deutschunterricht zunächst an allen staatlichen Universitäten und Fachhochschulen für die Studierenden aller Fakultäten als ein Wahlfach angeboten, das den Erwerb der jeweiligen Fachterminologie ermöglicht. Weiterhin wächst das Interesse an Übersetzungskursen. Germanistikstudium: In zwei Universitäten (Athen und Thessaloniki) werden Deutschlehrer ausgebildet. Dementsprechend werden den Studierenden sprachliche, literaturwissenschaftliche, linguistische und methodisch-didaktische Grundlagen vermittelt. Das achtsemestrige Studium besteht aus Grund- und Hauptstudium, jeweils vier Semester. Pflichtfächer beschränken sich im Grundstudium auf das Basiswissen der Linguistik, der Literatur, der Kulturwissenschaften, der Didaktik sowie der Übersetzung und in Thessaloniki der Einführung der Pädagogik. Die meisten Vorlesungen und Seminare werden in deutscher Sprache abgehalten, deswegen sind gute Deutschkenntnisse erforderlich. Im Hauptstudium wird durch das Angebot von überwiegend Wahlpflichtfächern auf eine Spezialisierung der Studierenden in einem der beiden Schwerpunktbereiche a) Literatur und Kulturwissenschaften, b) Linguistik und Didaktik und in Athen c) Übersetzung abgezielt. Auch der Umgang mit Computern und dessen Einsatz im Unterricht wird als unentbehrlich angesehen. An der Universität Thessaloniki sind im letzten Semester sechswöchige Hospitationen vorgesehen. Die griechischen Germanisten haben keinen Verband.

Großbritannien: In GB geht die Germanistik bis auf das 19. Jahrhundert zurück. In vielen britischen Universitäten ist das Fach Germanistik vertreten. Es gibt an den Universitäten 100 Departments und 500 Hochschulgermanisten. In den Schulen ist Deutsch früher hinter Französisch, neuerdings hinter Spanisch die dritte Fremdsprache. In den letzten fünf Jahren sind etwa 10% der Abteilungen geschlossen worden, weil die Zahl der Bewerber sich verminderte. Dasselbe gilt auch für Hochschuldozenten, wenn eine Stelle frei wird, wird sie gestrichen. Im Allgemeinen lernen immer weniger Schüler Deutsch. Die Studenten können zwei bis drei Fächer belegen und Germanistik bzw. deutsche Sprache mit anderen Fächern kombinieren. Es sieht so aus, dass ein kleines Fach wie Germanistik in den Massenuniversitäten kaum eine Chance hat weiter zu existieren. Britische Germanisten haben ein Fachverband „Conference of University Teachers of German in Great Britain and Ireland“ (CUTG). Ein BA Studium der Germanistik muss in vier Jahren abgeschlossen werden.

Die Lage der Germanistik, bzw. des Deutschen in GB bringt folgende Aussage treffend zur Sprache: „Wenn alle Welt Englisch spricht, hat man es

schwer, vor allem junge Menschen zu überzeugen, dass es sich trotzdem lohnt, Deutsch zu lernen.“

Italien: Germanistische Lehrstühle gibt es in Italien seit Beginn des 19. Jahrhunderts. Fast in allen italienischen Schulen wird Englisch als erste Fremdsprache gelernt. Und in mehreren Schulen wird nur eine Fremdsprache unterrichtet. Deutsch wird besonders an Berufsorientierten Gymnasien sowie Berufsfachschulen (bes. Hotelfachschule) unterrichtet. In den Grenzgebieten mit Österreich hat Deutsch eine große Bedeutung, und wird als zweite Fremdsprache unterrichtet. Deutsch wird in italienischen Universitäten in zwei Fachbereiche unterteilt: Neuere deutsche Literatur und Linguistik. Innerhalb der Germanistik bekommt die Sprachwissenschaft eine zunehmende Bedeutung. In Italien gibt es 75 Hochschulen und an fast allen Hochschulen ist Germanistik vertreten. Die Zahl der Hochschuldozenten liegt bei 257 (173 Literaturwissenschaftler + 84 Sprachwissenschaftler). Es gibt auch eine große Anzahl an externen Lehrbeauftragten. Die Anzahl der muttersprachlichen Lektoren liegt bei 120. Organisatorisch betrachtet gibt es in Italien keine Institute mehr, sondern *Dipartimenti*, in denen mehrere Fachbereiche zusammengefasst sind. „Seit der Studienreform ist tendenziell ein größeres Interesse am Fach Deutsch zu beobachten.“ Die italienischen Germanistenverband (A.I.G.) wurde 1998 gegründet und hat etwa 160 Mitgliedern. Seit etwa 30 Jahren besteht ein Deutschlehrerverband. Nach dem Lehrprogramm haben die Studierenden sich mit vier Nationalliteraturen auseinanderzusetzen, um einen breiteren Horizont zu erlangen. Dies verhindert ein vertiefendes Studium in dem einzelnen Fach.

Kroatien: Germanistik als Fach wurde 1895 an der Universität Zagreb gegründet, vorher musste es auf Lektorates-Ebene vertreten sein.

In den achtjährigen Grundschulen ist Deutsch nach dem Englisch die zweite Fremdsprache. In den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts wurde Deutsch von etwa 26-27% der Grundschüler gelernt. In den gleichen Jahren liegt der Anteil der deutschlernenden Schüler in den Mittelschulen 31%. Kroatien hat zurzeit sechs germanistische Institute. Davon sind zwei germanistische Studiengänge an Pädagogischen Hochschulen. Nur die Universität Zagreb bietet die Möglichkeit, wissenschaftlich weiterzubilden, d.h. ein postgraduiertes Studium zu absolvieren.

Die Anzahl der Hochschulgermanisten beträgt ca. 50. Darunter sind 20 Dozenten, ca. 12 Assistenten und 20 Lektoren. Die Anzahl der Studenten liegt bei 1000. Die kroatische Germanistik wird nicht als Auslands-

germanistik bezeichnet. Dafür werden Viktor Žmegačs und seine deutsche Literaturgeschichte als Beispiel gegeben. In Kroatien gibt es einen Kroatischen Deutschlehrerverband, der nach Angaben sehr aktiv sein soll. Hochschulgermanisten haben keinen eigenen Verband.

Österreich: In Österreich ist die Germanistik eine selbstverständliche Sache. Aber manche Germanisten sprechen statt von Germanistik von „Austriazistik“. An fünf Universitäten gibt es Institute für Germanistik (Wien, Graz, Innsbruck, Salzburg und Klagenfurt). Insgesamt 150 Germanisten unterrichten etwa 3500 Studierende (davon etwa 2000 in Wien). Die Deutschlehrer und Germanisten haben gemeinsam den Verband *Die Österreichische Gesellschaft für Germanistik*. Sie hat insgesamt 420 Mitglieder. Die Anzahl der Studierenden ist rückläufig, besonders auch durch den radikalen Rückgang des Interesses am Lehramtstudium und auch durch verminderte Berufsaussichten. Man spricht auch von einer Krise der „Hochschulgermanistik“. In den letzten Jahren ging der Trend in Richtung einer Öffnung gegenüber anderen Fächern (anderen Sprachen, anderen Kulturen, Publizistik, Medienwissenschaften, Gender Studies, Cultural Studies usw.). Man glaubt, dass es dem Fach nicht schadet und diese Tendenz wird sich auch in der nächsten Zeit fortsetzen, ohne Preisgabe spezifischer Kompetenzen. Man strebt eine multi-kulturelle Ausrichtung der Germanistik an.

Portugal: Die ersten Germanistischen Lehrstühle an den portugiesischen Universitäten verzeichnete man im Jahr 1911. Universitätsgermanistik in Portugal hat im Laufe der Jahre viele Änderungen durchgemacht. Beispielsweise war sie vor 1978 an die Anglistik gekoppelt. Ab 1978 machte sie den Übergang von der „Filologia Germânica“, bzw. „Românica“ zum Studium der „Linguas e Literaturas Modernas“-LLM. Man kann Germanistik im Rahmen der LLM mit Anglistik, Lusitanistik oder Romanistik studieren. Aber von der Mehrzahl der Studierende wird vorgezogen, Deutsch mit Englisch zu kombinieren. An den Universitäten Lissabon und Porto gibt es die Möglichkeit, die Germanistik allein zu studieren oder mit anderen geisteswissenschaftlichen Fachrichtungen zu verbinden. Es war üblich, das Germanistikstudium an die Lehrerausbildung zu koppeln, da die meisten Absolventen des Faches Lehrer wurden. Aber für Deutschlehrer gibt es keine Stellen mehr. Deshalb versuchen verschiedene Universitäten andere Wege zu finden, z. B. ein Übersetzungsstudium, im Rahmen der „Europastudien“ und neuerdings auch als Teil der „Angewandten Sprachen“ oder verbunden mit den Wirtschaftswissenschaften etc. Es gibt eine größere Anzahl an

Aufbaustudiengängen im Bereich der Germanistik. „Der Mestrado, der ein Mittelding zwischen dem deutschen Magister und der Promotion darstellt, wird von Nachwuchswissenschaftlern an den Universitäten aber vor allem von Gymnasialdeutschlehrern besucht.“ Die Seminare der Mestrado-Studiengängen behandeln verschiedene Themen der deutschen Kultur-, Literatur- und Sprachwissenschaft, oft eine kontrastiven deutsch-portugiesischen Perspektive. An fast allen portugiesischen Universitäten gibt es Forschungsinstitute, an denen germanistische Forschung betrieben wird. Das Interesse an der deutschen Sprache geht auch in Portugal seit dem Jahr 2000 immer weiter zurück. Die klassischen germanistischen Studiengänge werden an vielen Universitäten gestrichen. Wie fast in allen Ländern, so ist auch in Portugal das Englische die erste Fremdsprache in allen Schulen. Deutsch muss mit Französisch konkurrieren, in den letzten Jahren mit Spanisch als zweite bzw. 3. Fremdsprache. Man befürchtet, dass nach einer neuen Reform die Zahl der Deutschlehrer sich noch weiter verringern wird. An 11 Hochschulen wird Germanistik, bzw. Deutschstudium angeboten. Als Schwerpunkte gibt es Studiengänge mit Deutsch bzw. Germanistik im Bereich der Übersetzung, der Europastudien, der Internationalen Beziehungen, der Interkulturellen Beziehungen, der Angewandten Sprachen etc. Es scheint so, dass das Interesse an Germanistik in Portugal in der Zukunft weiter zurückgehen wird, obwohl Deutsch als eine der wichtigsten Fremdsprachen angesehen wird. Für das Überleben dieser Studiengänge wird vorgeschlagen, dass man sie mit anderen Fächern kombiniert, z.B. mit Europastudien, Internationalen bzw. Interkulturellen Beziehungen, der Angewandten Sprachen und Wirtschaftswissenschaft etc. In Portugal gibt es sowohl Germanistenverband – APEG – Associação Portuguesa de Estudos de Germanísticos (Mitgl. Ca.120) als auch Deutschlehrerverband –APPA – Associação Portuguesa de Professores de Alemão (Mitgl. ca. 600).

Rumänien: Die Hochschulausbildung in Germanistik geht in Rumänien bis auf das Jahr 1875 zurück. Schon 1929 wurde eine *Gesellschaft rumänischer Germanisten* (Societatea Germaniştilor Români) gegründet. Es ist nicht zu vergessen, dass in Rumänien eine deutsche Minderheit vorhanden ist und dass sie zur Vermittlung der deutschen Sprache einen Beitrag leistet. Es wird auch von einer Rumäniendeutschen Literatur gesprochen. Zurzeit existiert der 1990 gegründete Fachverband *Gesellschaft der Germanisten Rumänien*, die ca. 350 Mitglieder hat. Rumänische Germanisten haben das erste Heft der *Zeitschrift der Germanisten Rumäniens* 1992 veröffentlicht. Ab 1994 wurde alle drei Jahre ein Germanistenkongress

organisiert. Seit 1996 existiert eine Homepage des GGR. Deutsch wird von der zweiten Klasse an bis zum 3. Studienjahr an außerphilologischen Fakultäten unterrichtet. Es wird berichtet, dass der Deutschunterricht ein fester Bestandteil der offiziell organisierten und geförderten nationalen Bildungspolitik sei. Trotz alledem sieht man auch in Rumänien ein Desinteresse an Deutsch im Allgemeinen, sodass Deutschlehrerstellen an den Schulen gestrichen werden.

Die Slowakei: Deutsch wird in der Slowakei in den Schulen als Wahlfach angeboten. In der Slowakei gibt es ein Fachverband der Deutschlehrer und Germanisten, der etwa 650 Mitglieder hat. Der Verband gibt eine didaktisch bezogene Zeitschrift BEGEGNUNGEN und die „Zeitschrift für germanische Sprach- und Literaturwissenschaft“ heraus.

Die Zahl der Lehramt-Studenten beträgt 968; Germanistik hat 309 Studenten.

Sprache	Grundschulen		Oberschulen	
	Gesamtzahl der Schüler	473 833		388 789
Englisch	246 936	(52,11%)	180 998	(46,55%)
Deutsch	194 282	(41,0%)	175 217	(45,07%)
Russisch	25 384	(5,36%)	12 656	(3,26%)
Französisch	6 893	(1,5%)	15 950	(4,1%)
Spanisch	58	(0,01%)	2 440	(0,63%)

Tabelle 2

In den 90er Jahren wurden neue pädagogische Fakultäten gegründet, wodurch die Anzahl der Institute für deutsche Sprache und für Germanistik gestiegen ist. Es wird hervorgehoben, dass die Gehälter besonders der jungen Lehrkräfte sehr niedrig sind, weswegen von einer Motivation des Nachwuchspersonals kaum zu sprechen ist. In der Regel unterrichtet man in den Abteilungen des Lehramtstudiums und der Germanistik Landeskunde, Sprachpraxis, Literatur- und Sprachwissenschaft sowie Methodik-Didaktik des Deutschen, wobei in der Germanistik schwerpunktmäßig theoretische Disziplinen in den Vordergrund treten.

Ungarn: In Ungarn gab es an den meisten Universitäten zu Beginn des 20. Jahrhunderts Lehrstühle für Germanistik, wo Muttersprachler unterrichtet wurden, die der deutschsprachigen Minderheit im damaligen Ungarn angehörten. Die Lehrstühle wurden zuerst den Universitäten angeschlossen und erst 1990 nach der politischen Wende zu Instituten erweitert. Die Daten der Deutschlernenden für das Schuljahr 1999/2000 zeigt die Tabelle 3:

Sprache	Grundschulen	Gymnasien	Hochschule & Universitäten	Studienfach an Hochschulen & Universitäten
Englisch	331 602 (47,99%)	128 601 (50,47%)	36 480 (59,0%)	6 412 (48,23%)
Französisch	6 174 (0,89%)	19 628 (7,70%)	3 828 (6,19%)	1 429 (10,75%)
Deutsch	347 802 (50,3%)	103 456 (40,60%)	19 946 (32,26%)	4 746 (35,70%)
Russisch	5 284 (0,76%)	3 088 (1,2%)	1 569 (2,53%)	706 (5,31%)
Gesamtzahl der Lernende	690 862	254 773	61 823	13 293

Aus der Tabelle ist zu ersehen, dass Deutsch in den Grundschulen die Vorherrschaft hat, während Englisch in den Gymnasien, Hochschulen und in den Universitäten an erster Stelle steht. Französisch hat überall die dritte Stelle inne. Die Germanisten haben den Verband *Gesellschaft Ungarischer Germanisten*, die ca. 180 Mitglieder hat. Die Mitglieder der Gesellschaft sind Hochschullehrer oder Doktoranden. Die traditionellen Schwerpunkte (wie Literatur- und Sprachgeschichte usw.) werden allmählich durch interkulturelle Kommunikation, Übersetzen, Dolmetschen und Kontaktlinguistik ergänzt. In den 1990er Jahren hat sich die Anzahl der Germanistikstudenten um das sechsfache erhöht. Parallel dazu hat sich die Anzahl der Lehrkräfte um das dreifache vergrößert. Es bestehen Aufbaustudiengänge für die Nachwuchswissenschaftler. Das Interesse am Germanistikstudium wird als „groß“ bezeichnet.

Die Türkei

1. Historische Entwicklung

Der erste Studiengang für deutsche Philologie im Hochschulbereich wurde 1934 und 1935 unter Mitwirkung der vor der nationalsozialistischen Diktatur geflüchteten Professoren an der Istanbul Universität und Ankara Universität gegründet. Deutschlehrerabteilungen werden erst ab 1947 an den Pädagogischen Hochschulen eingerichtet. Somit entstanden organisatorisch betrachtet zwei selbständige Studienfächer, die ein Studium der deutschen Sprache angeboten haben: die Deutsche Philologie (oder Germanistik) und die Deutschlehrausbildung. Die Absolventen der dt. „Philologie“ durften Deutschlehrer werden, wenn sie als Nebenfach bestimmte Kurse der pädagogischen Abteilungen belegt hatten. Aber Lehrer, somit auch Deutschlehrer, wurden hauptsächlich an den Pädagogischen Hochschulen (in der Türkei nannte man sie „Pädagogische

Institute“) ausgebildet. Nachdem die Pädagogischen Hochschulen durch „die Hochschulreform“ von 1982 aufgelöst wurden, wurde die Lehrerausbildung den neu gegründeten Pädagogischen Fakultäten übertragen. Die Pädagogischen Fakultäten erlebten 1997 eine curriculare Reform, wodurch die Lehrerausbildung verbindlich für alle Abteilungen reorganisiert wurde. Besonders hervorzuheben ist in dieser Reform, dass die Lehrberechtigung den Absolventen der Pädagogischen Fakultäten zugesprochen wurde. Germanisten dürfen nur noch mit einem Ergänzungsstudium (oder einem Aufbaustudium) an einer Deutschlehrerabteilung zu Lehrern weitergebildet werden. Dass die Lehrerausbildung den Pädagogischen Fakultäten überlassen wurde, führte im Laufe der Jahre dazu, dass die germanistischen Abteilungen wesentlich an Ansehen verloren haben. Dies kann man in den nachfolgenden Tabellen genau verfolgen:

Tabelle 1

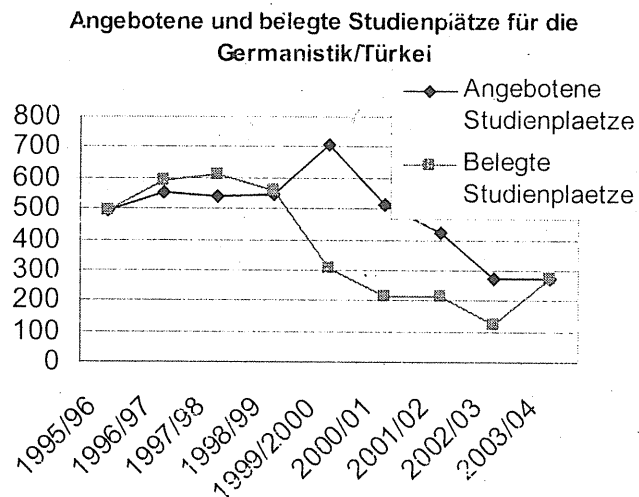
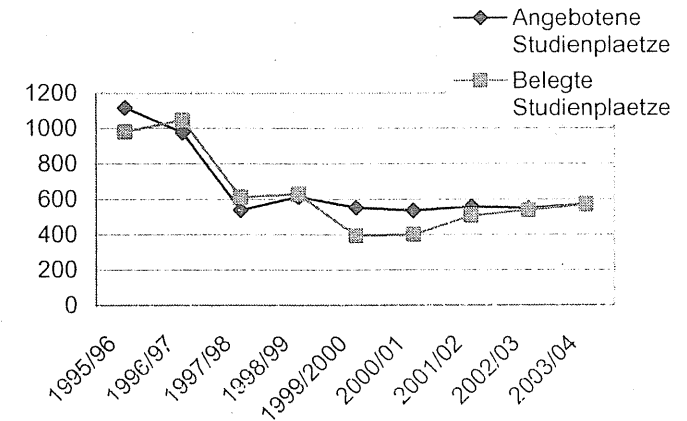


Tabelle 2

Angebote und belegte Studienplätze für die Deutschlehrerausbildung



Aus den Tabellen ist zu ersehen, dass die Zahl der Studierenden an den germanistischen Abteilungen ab dem Studienjahr 1999/2000 drastisch zurückgegangen ist. Die Gründe für diese Entwicklung sind im weiteren Sinne gesellschaftlicher und im engeren Sinne arbeitspolitischer Natur.

Anders ist die Situation in der Deutschlehrerausbildung, die als Reaktion auf die derzeitige sprachpolitischen Entwicklungen (konkret: Einführung der zweiten Pflichtfremdsprache an Schulen des Sekundarbereichs) zunehmend an Bedeutung gewinnt. Der Deutschlehrerberuf ist neben der Tourismusbranche der Hauptarbeitsmarkt für die Absolventen. Gegenwärtig gibt es in der Türkei acht Germanistik- und 14 Deutschlehrerabteilungen. Die Gesamtstudentenzahl in den Studiengängen der Germanistik beträgt derzeit 822 (bei einer möglichen Kapazität von 1477), in den Deutschlehrerabteilungen studieren 2016 Studenten (bei einem Studienplatzangebot von 2213). An den Universitäten sind zurzeit 245 Hochschulgermanisten tätig. Von denen sind 38 Professoren, 22 Dozenten, 68 Assistenz-Professoren, 47 Lehrbeauftragte, 18 Lektoren, 48 Assistenten und 4 Fachspezialisten. Daneben gibt es landesweit schätzungsweise 100-150 Lektoren, die den Studenten anderer Fächer Deutschunterricht erteilen. Alleine an der DaF-Abteilung der Fremdsprachenhochschule der Hacettepe Universität gibt es 19 Deutschlektoren. An den verschiedenen Universitäten sind 8 DAAD-Lektoren tätig.

Tabelle 3

Anzahl der Schüler	Anzahl der DaF-Lehrer	Anzahl der Abteilungen	Anzahl der Lehrkräfte	Anzahl der Studenten
75.000	1000	22	245	2800

Tabelle 4

Anzahl der Prof.	Anzahl der Doz.	Anzahl der Ass.-Prof.	Anzahl der Lehrbeauftragten	Anzahl der Ass.	Anzahl der Lektoren	Anzahl der Fachspezialisten
38	22	68	47	48	18	4

Daneben werden an vier Universitäten Übersetzer und Dolmetscher mit Deutsch als Hauptsprache ausgebildet. Diese Abteilungen haben insgesamt 27 Lehrkräfte. Tabelle 5

Anzahl der Prof.	Anzahl der Doz.	Anzahl der Ass.-Prof.	Anzahl der Lehrbeauftragten	Anzahl der Ass.	Anzahl der Studenten
5	4	11	2	5	Ca. 500

Deutsch wird als Unterrichtssprache in manchen Fächern benutzt. Zum Beispiel in der Abteilung für Betriebswirtschaft an der Yeditepe Universität, in der Betriebswirtschaftlichen Informatik an der Marmara Universität und in den Lehramtabteilungen für Biologie, Chemie, Physik und Mathematik an der Hacettepe Universität wird Unterricht auf Deutsch erteilt.

2. Deutsch als Schulfach

Deutsch als Fremdsprache lernen in der Türkei prinzipiell Schüler, die sich neben Englisch eine zweite Fremdsprache aneignen wollen. Dennoch ist das Interesse aus verschiedenen Gründen stark rückläufig. Andererseits ist es in der Türkei durchaus sinnvoll Deutsch zu lernen, weil in der Beziehung zwischen den beiden Ländern aus verschiedenen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Gründen ein Bedarf an Deutschsprechenden besteht.

Deutsch wird in der Türkei derzeit von etwa 75.000 Schülern als erste Fremdsprache gelernt (Schuljahr 2003/2004). Diese Zahl wird ab diesem

Schuljahr um ein Vielfaches steigen, denn aufgrund neuer fremdsprachenpolitischen Entwicklungen und Tendenzen in der Türkei sollen Deutsch und Französisch wieder zu einem wichtigen Bestandteil des Lehrprogramms an den Schulen werden. Um sich als Beitrittskandidat für die EU nicht mehr nur auf den Englischunterricht zu beschränken, wurde im Schuljahr 2005/06 eine zweite Pflichtfremdsprache an den Gymnasien eingeführt. Schüler an diesen Schulen müssen im 10. Jahr zwischen Deutsch, Französisch, Chinesisch, Spanisch, Italienisch, Japanisch und Russisch als zweiter Fremdsprache nach Englisch wählen. Zweifellos wird dadurch in den nächsten Jahren ein erheblicher Bedarf an Deutschlehrern entstehen. Schon in diesem Jahr hat das Erziehungsministerium 50 neu Deutschlehrer aufgenommen. Darüber hinaus wird die Deutschlehrausbildung wesentlich an Bedeutung gewinnen, weshalb ich im Folgenden auch kurz auf die inhaltlichen Gesichtspunkte der beiden Studienfächer eingehen will.

3. Zukünftige Probleme

Alle 14 Abteilungen der Deutschlehrausbildung unterrichten nach dem gleichen Studienprogramm, das vom Hochschulrat (YÖK) als einheitliches Curriculum entwickelt und festgelegt wurde. Das Unterrichtsprogramm umfasst 50 Lehrveranstaltungen (mit insgesamt 147 Kreditpunkten), die sich grob in folgende Bereiche gliedern lassen:

1. Sprachpraxis
2. Methodik-Didaktik und Schulpraxis
3. Sprachwissenschaft und Übersetzung
4. Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik
5. Fachfremde Lehrveranstaltungen
6. Wahlpflichtveranstaltungen

Für die philologischen Abteilungen trifft hingegen zu, dass von einem typischen Studiengang nicht die Rede sein kann, da die Inhalte des philologischen Studiengangs eher von den Interessen und Arbeitsschwerpunkten der Lehrkräfte abhängen.

Das Unterrichtsprogramm der Abteilung für Germanistik (am Beispiel des Curriculums der Ankara Universität) lässt sich in folgende Hauptgebiete einteilen:

1. Sprachpraktische LV
2. Literaturwissenschaftliche und -geschichtliche LV
3. Sprachwissenschaftliche LV
4. Kultur- und Sprachgeschichtliche LV
5. LV zur Übersetzungsfertigkeit

6. Wahlfächer
7. fachfremde LV

Vergleicht man die Inhalte der beiden Studienfächer, so wird Folgendes deutlich: Die Deutschlehrausbildung unterscheidet sich von der philologischen Ausbildung durch die Reduzierung rein germanistischer Studieninhalte (Literatur- und Sprachwissenschaft; deutsche Kultur- und Sprachgeschichte). Die Vermittlung praktischer Fertigkeiten und didaktischer Grundlagen bilden den Schwerpunkt in der Deutschlehrausbildung. Auf theoretischer Ebene werden fachwissenschaftliche Erkenntnisse vermittelt, die dann im praktischen Unterricht angewandt werden, während das Philologie-Studium frei von Praxis ist. Deutsche Philologie wird in der Türkei eher aus einem Bildungsinteresse für die deutsche Sprache und die deutschsprachige Literatur studiert, während die Deutschlehrausbildung eine echte Berufsausbildung darstellt.

Aus diesem Grund scheinen die Studenten der deutschen Philologie im Vergleich zu den Absolventen der Deutschlehrausbildung auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt zu sein. Da es an den türkischen Universitäten seit etwa zehn Jahren überdies auch das Fach Übersetzungswissenschaften gibt, sind auch die Möglichkeiten, als Übersetzer zu arbeiten, für die Absolventen der Philologie geringer geworden.

Um die Studentenzahl stabil zu halten, versuchen viele Abteilungen auch Studenten mit Englisch- oder Französischkenntnissen aufzunehmen und ihnen dann die deutsche Sprache zu vermitteln, was die alltägliche Arbeit mit noch deutschlernenden Studierenden erschwert und mit Skepsis zu betrachten ist. Es ist zweifelhaft, dass alle Kurse in den beiden Fächern an allen Universitäten auf Deutsch erteilt werden, obwohl viele Studenten vor Beginn ihres Studiums eine einjährige Vorbereitungsklasse besuchen.

Stärker als bisher gilt es, die Ausbildungsziele der Studierenden an arbeitsmarktpolitischen Entwicklungen zu orientieren bzw. auszuweiten, weshalb in diesem Zusammenhang immer öfter der Oberbegriff „German Studies“ verwendet wird: Deutsche Firmenniederlassungen in der Türkei, aber auch staatliche Stellen brauchen Fachleute, die sowohl die deutsche Sprache fließend beherrschen als auch Kenntnisse über das moderne Deutschland mitbringen. Die Absolventen müssen auf eine Tätigkeit in der Wirtschaft, im Tourismus und in staatlichen Stellen vorbereitet sein. Eine zukunftsorientierte Philologie muss sich dementsprechend von

traditionellen Studieninhalten lösen, wenn sie den Absolventen gute Berufschancen eröffnen will.

4. Kongresse und Publikationen

Die türkischen Germanisten veranstalten alle drei Jahre einen „Türkischen Germanistenkongress“, der früher alle zwei Jahre stattfand; die Anadolu Universität hat den IX. Kongress, in den Tagen von 03 bis 07 Mai 2005 in Eskişehir veranstaltet. 1997 wurde ein internationales Symposium für die Deutschlehrausbildung von der Hacettepe Universität veranstaltet.

Wissenschaftliche Arbeiten sind in den letzten 20 Jahren eher kontrastiv, sowohl in der Literaturwissenschaft als auch in der Sprachwissenschaft und in DaF. Aber wir sehen eine neue Tendenz, über die literarischen Werke der Deutsch schreibenden Autoren türkischer Herkunft zu arbeiten. Wissenschaftliche Arbeiten über das Türkenbild in Deutschland in der Vergangenheit nehmen auch einen nicht geringen Platz ein.

Die deutsche Sprache scheint im Westen Europas als Fremdsprache nicht von besonderem Interesse zu sein, sie kämpft um den dritten Platz. Im Osten von Europa hingegen, besonders in den früheren Ostblockländern, bewahrt sie ihr Ansehen noch immer. Im Allgemeinen jedoch lässt sich eine Interesseverminderung am Deutschen als Fremdsprache in beiden Teilen Europas feststellen. Als Folge davon ist ein Rückgang auch im universitären Bereich zu verzeichnen, sodass viele germanistische Institute oder Lehrstühle gestrichen werden.

In der Türkei scheint die Sache etwas anderes zu sein. Im Schulbereich hat das Deutsch als erste Fremdsprache keine Chance mehr. Aber als zweite Fremdsprache hat es einen festen Platz. Die Mehrheit der Studenten, die sich für ein Studium an der deutschen Sprache und Literatur, oder für ein Lehramtstudium bewerben, zeigt anscheinend kein besonderes Interesse an Germanistik; es geht eher um ein Universitätsdiplom, das einem eine bestimmte Geltung und Prestige verschafft. Vor einigen Jahren wurde ein Teil der beiden Abteilungen gestrichen. Vorletztes Jahr wurden sie wieder eröffnet. Wir sehen, dass sie genug Studenten bekommen haben, obwohl es beruflich keine befriedigenden Perspektiven gibt.

5. Organisationen

Seit 1963 besteht der Türkische Deutschlehrerverband TAÖD (Türkiye Almanca Öğretmenleri Derneği) mit Sitz in İstanbul und vertritt die Interessen der Deutschlehrer in der Öffentlichkeit und auch gegenüber dem Ministerium. Der TAÖD veranstaltet den Deutschlehrertag und gibt die

zweimal jährlich erscheinende Zeitschrift ‚Almanca Dil Dergisi‘ (Zeitschrift für Deutsche Sprache) heraus. TAÖD Ankara hat 200 Mitglieder, TAÖD Istanbul hat 413 Mitglieder und TAÖD Izmir hat 160 Mitglieder. Insgesamt hat der Türkische Deutschlehrerverband somit 773 Mitglieder.

In den 1990'er Jahren entstand auch bei den türkischen Germanisten der Gedanke, sich in einem Verein zusammenzuschließen. 1995 wurde der Verfasser dieser Rede auf dem V. Türkischen Germanisten Kongress mit den Vorbereitungen der Vereinsgründung beauftragt. Nach Überwindung einiger Rückschläge fand die Gründungsversammlung am 04.10.2003 statt. Der Türkische Germanistenverband (GERDER) hat inzwischen 127 Mitglieder. Das Ziel des Vereins ist es, u.a. die Mitglieder stetig über Neuerungen zu informieren, die deutsche Sprache und Kultur aktiv zu fördern, Kongresse und Konferenzen zu veranstalten. Zudem ist eine Website in Vorbereitung, die über Veröffentlichungen und Forschungsarbeiten der Mitglieder informieren soll. Eine andere Aktivität wäre die Wiederbelebung der ehemaligen Zeitschrift ‚Diyalog‘. Der Vorstand hat die Gruppe der Herausgeber der Zeitschrift (yayın kurulu, editorial board) bereits angekündigt. Der Verein möchte dazu beitragen, dass die türkischen Germanisten Kontakte zu Germanisten in aller Welt pflegen und dass die Interessen der türkischen Germanisten gegenüber anderen Vereinen und Instanzen vertreten werden.

Bei dieser Gelegenheit möchte ich einige meiner Meinungen zur Sprache bringen:

Erstens müssen die Übersetzungen der literarischen, kulturellen und philosophischen Werke als wissenschaftliche Arbeit für die Dozentur und Professur angerechnet werden. Ebenso müssen die DaF-Testbücher für den genannten akademischen Grad anerkannt werden.

Zweitens ist der administrative Bau der akademischen Fächer, die an manchen Universitäten unter der Abteilung für Westliche Sprachen und Literaturen sowie der Fremdsprachen mit der Romanistik, Anglistik ua. und Englisch, Französisch, Arabisch, Persisch ua. zusammengelegt sind und in manchen hierarchisch als eigene Abteilung unter dem Dekanat stehen. Nach dem jetzigen Hochschulgesetz werden Fächer, die hierarchisch unter einer Abteilung zusammengefasst sind, sehr benachteiligt. Der dritte Punkt wäre die Organisation des ‚Türkischen Germanistenkongress‘. Bis jetzt haben die einzelnen Abteilungen der jeweiligen Universitäten die Initiative übernommen und den Kongress organisiert. Aber nun haben wir einen

Germanistenverband, dem es obliegt, solche Kongresse zu organisieren. Deshalb ist es erwünscht, die Entscheidung mit dem Verband zusammen zu treffen, wo und wann der nächste Kongress veranstaltet wird. Das ist sowohl in Deutschland als auch in den anderen europäischen Ländern üblich. Man muss auch die protokollarische Zusammensetzung der Personen möglichst vermeiden. Selbstverständlich kann der Rektor der betreffenden Universität oder der Dekan der betreffenden Fakultät als Gastgeber die Gäste begrüßen und gegebenenfalls in Empfang nehmen. Wenn die beiden nicht zustimmen, kann der Kongress jedoch nicht veranstaltet werden. Aber in dem Organisationskomitee oder sonst wo ist nicht geeignet, die Namen dieser Personen zu setzen.

Tabelle zu dem Stand der Germanistik in einigen europäischen Ländern

Land	Anzahl der Schüler	Anzahl der Lehrer	Anzahl der germ. Institute	Anzahl der Hochschulgermanisten	Anzahl der Studenten
Belgien	100 000	1000	8	40 (15 Professoren; 15 Dozenten; 20 Assistenten)	630
Finnland	?	?	8	55 (15 Professoren; 29 Dozenten; 11 Assistenten)	?
Griechenland	?	1000	2	?	?
GB	?	?	100	500	?
Italien	?	?	?	377 (173 Literaturwissenschaftler; 84 Sprachwissenschaftler; 120 muttersprachliche Lektoren)	?
Kroatien	?	500	6	52 (20 Dozenten; 12 Assistenten; 20 Lektoren)	1000
Österreich	?	?	5	150	3500
Portugal	?	?	11	130	1900
Slowakei	?	?	9	107 (3 Professoren; 16 Dozenten; 73 Andere; 15 Lektoren)	1277 (968 LA+309 G)
Ungarn	S. Tabelle 3	?	12	?	4000-5000

Tabelle zu den Lehrkräften in den Abteilungen für deutsche Sprache und Literatur und der Deutschlehrausbildung an den türkischen Universitäten

Universität	Fakultät	Abteilung	Professor	Dozent	Ass.Prof.	Lehrbeauftragter	Lektor	Assistent	Fachspez.
ANADOLU UNIVERSITÄT	Pädagogische Fakultät	Deutschlehrausbildung	2	2	6	7	1	-	-
ANKARA UNIVERSITÄT	DTCF	Deutsche Sprache und Literatur	4	2	1	-	2	-	-
ATATÜRK UNIVERSITÄT	Naturwiss.-Phil. Fakultät	Deutsche Sprache und Literatur	3	1	6	-	1	2	1
	K. K. Pädagogische Fakultät	Deutschlehrausbildung	-	1	7	-	-	4	-
CUMHURİYET UNIVERSITÄT	Naturwiss.-Phil. Fakultät	Deutsche Sprache und Literatur	-	-	3	2	-	2	-
CANAKKALE ONSEKİZ MART UNIVERSITÄT	Pädagogische Fakultät	Deutschlehrausbildung	1	-	2	2	-	-	-
ÇUKUROVA UNIVERSITÄT	Pädagogische Fakultät	Deutschlehrausbildung	2	1	6	4	-	1	-
ĐİCLE UNIVERSITÄT	Pädagogische Fakultät	Deutschlehrausbildung	1	1	1	1	-	1	-
DOKUZ EYLÜL UNIVERSITÄT	Buca Päd. Fakultät	Deutschlehrausbildung	-	-	4	2	-	2	-
EGE UNIVERSITÄT	Philosophische Fakultät	Deutsche Sprache und Literatur	3	3	2	-	-	7	1
GAZI UNIVERSITÄT	Gazi Päd. Fakultät	Deutschlehrausbildung	2	2	3	2	-	2	-

HACETTEPE UNIVERSITÄT	Philosophische Fakultät	Deutsche Sprache und Literatur	4	2	1	2	-	3	-
	Pädagogische Fakultät	Deutschlehrausbildung	2	-	2	2	-	1	1
İSTANBUL UNIVERSITÄT	Philosophische Fakultät	Deutsche Sprache und Literatur	3	1	2	-	4	2	-
	H. A. Y. Päd. Fakultät	Deutschlehrausbildung	2	-	3	-	1	2	-
MARMARA UNIVERSITÄT	Atatürk Päd. Fakultät	Deutschlehrausbildung	3	1	-	5	1	2	1
	Naturwiss.-Phil. Fakultät	Deutsche Sprache und Literatur	1	1	5	1	-	5	-
ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITÄT	Pädagogische Fakultät	Deutschlehrausbildung	2	1	1	2	1	2	-
ORTADOĞU TEKNİK UNIVERSITÄT	Pädagogische Fakultät	Deutschlehrausbildung	1	-	2	1	-	-	-
SAKARYA UNIVERSITÄT	Naturwiss.-Phil. Fakultät	Deutsche Sprache und Literatur	-	1	1	1	5	2	-
SELÇUK UNIVERSITÄT	Pädagogische Fakultät	Deutschlehrausbildung	1	-	2	2	-	3	-
	Naturwiss.-Phil. Fakultät	Deutsche Sprache und Literatur	1	1	2	1	-	1	-
TRAKYA UNIVERSITÄT	Pädagogische Fakultät	Deutschlehrausbildung	-	1	3	2	2	2	-
ULUDAĞ UNIVERSITÄT	Pädagogische Fakultät	Deutschlehrausbildung	-	-	3	8	-	-	-
Gesamtzahl			38	22	68	47	16	48	4

Insgesamt 245 Germanisten

Alman Dili Eğitimi Programlarında Öğrenci Profili

Prof. Dr. Hüseyin Salihoğlu
Hacettepe Üniversitesi

Bilindiği gibi 41 Sayılı KHK ile eğitim enstitüleri üniversitelere bağlanarak eğitim fakülteleri haline getirildi. Zorunlu öğretimin 1997 yılında sekiz yıla çıkarılmasıyla eğitim fakültelerinde yapısal bazı değişikliklere gidildi ve ders programları tepeden inme bir uygulama ile bütün anabilim dallarına aynı program uygulanmaya başlandı. Burada ele alacağım konu yapısal değişiklikler ya da programlar değildir. Bu konuda gerek tarafımdan, gerek başkaları tarafından söylenecekler yeteri kadar söylenmiştir. Burada ele almak istediğim konu Alman dili eğitimi anabilim dallarına giren öğrencilerin (Alman dili ve edebiyatı bölümlerine giren öğrenciler de dahil) ne derecede üniversite öğrenimine hazır oldukları konusudur.

Bu sorgulamayı neden yaptığımı gelince: Uzun bir süreden beri (6-7yıl) üniversiteye gelen öğrencilerin çoğunlukla ders sırasında genel kültürle ilgili en az düzeyde bile bir birikimleri olmadığını, kimi zaman ortaokul düzeyinde bile olmadıklarını gözlemledim. Dört beş yıldan beri de LES sınavından 45 puan alan öğrenci yok denecek kadar az olduğu ne yazık ki bir gerçek olarak önümüze çıkmış bulunmaktadır. Kadromuz ve ihtiyacımız olmasına rağmen mezun ettiğimiz öğrenciler ya LES sınavına girmek istemiyor ya da girip kazanamıyorlar. Bir anlamda mezunların motivasyon eksikliği ya da küçük hedeflerle yetinmeleri söz konusudur. Bu nedenlerle gerek öğrencilerle birebir yaptığım görüşmelerde, gerek aşağıda verdiğim istatistiksel bilgilerde sorunun yanıtını aramaya çalıştım. Genel hatlarıyla aşağıdaki durum ortaya çıktı:

Öğrenciler üniversite giriş sınavlarına girerken lise müfredat programını bitirmemişlerdir, yani lise birinci sınıf düzeyinde sınava tabi tutulup "kazanalar" üniversiteye gönderilmektedir. Bu da öğrencilerin üniversitede dersleri izleyecek bir bilgi ve düşünce birikiminden yoksun bırakılmaktadır. Öte yandan "lise" ya da "lisesi" adı altında öğretim veren ortaöğretim kurumlarının onlarca programı vardır. Bu programların içinde "yabancı dil" ve "spor" gibi programlar da bulunmaktadır. Bu gibi programlara zihinsel yönden daha az başarılı olan öğrencilerin yönlendirildiği yaptığım görüşmelerde bizzat öğrenciler tarafından dile getirilmiştir.

Almanca Öğretmenliği programını azımsanmayacak oranda meslek lisesi mezunları kazanmaktadır. Örneğin Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi (Program: Resepsiyon) İmam Hatip Lisesi (Program: Türkçe-Sosyal),

Tabelle zu den Abteilungen für Übersetzer und Dolmetscher

Universität	Fakultät	Abteilung	Professor	Dozent	Ass.Pr of.	Lehrbeauftragte	Lektor	Assistent	Fachspez.
ANADOLU UNIVERSITÄT					1				
DOKUZEYLÜL UNIVERSITÄT	Naturwiss.-Phil. Fakultät	Übersetzen und Dolmetschen	-	-	1	-	-	-	-
İSTANBUL UNIVERSITÄT	Philosophische Fakultät	Übersetzen und Dolmetschen	1	1	1				
MERSİN UNIVERSITÄT	Naturwiss.-Phil. Fakultät	Übersetzen und Dolmetschen	1	3	6	2		3	
OKAN UNIVERSITÄT	Naturwiss.-Phil. Fakultät	Übersetzen und Dolmetschen	2	-	1	-	-	-	
SAKARYA UNIVERSITÄT	Naturwiss.-Phil. Fakultät	Übersetzen und Dolmetschen	1		1			2	
Gesamtzahl			5	4	11	2		5	

Insgesamt 27 Lehrkräfte

Endüstri Meslek Lisesi (Program: Elektrik), Sağlık Meslek Lisesi (Program: Hemşirelik) ya da Ticaret Meslek Lisesi (Program: Muhasebe) gibi. Meslek liselerinde normal liselerde olması gereken programların da var olması dikkat çekicidir, çünkü bu programlar normal ya da düz liselerde olması gerekir. Örneğin bir İmam Hatip Lisesinde "Sosyal Bilimler ve Edebiyat/Sosyal Bilimler/TM/Türkçe+Sosyal" gibi programlar, yine Anadolu Otelcilik Turizm Meslek Lisesinde "Sosyal Bilimler" ve "Edebiyat" gibi programlar vardır. Bu veriler akla meslek liselerinde verilen eğitim-öğretimin amacının ne olduğu sorusunu getirmektedir. Verdiğim örneklerde görüleceği gibi kimi siyasetçilerin iddia ettiğinin aksine meslek lisesi mezunları ve özellikle de *İmam Hatip Lisesi* mezunları üniversiteye girebilmektedir. Aşağıda vereceğim tablolarda daha ayrıntılı bir şekilde görüleceği gibi bir meslek programlardan mezun olan öğrenci bir "meslek edinmiştir". Yani ya elektrikçidir, ya hemşiredir, ya barmendir ya da başka bir şey. Üniversite öğrenimine hazırlanmamıştır. Dolayısıyla bir Almanca kursuna giderek edindiği birkaç basit bilgi ile birkaç soru cevaplandırınca kendini Alman dili eğitimi anabilim dalında bulan öğrenci başarılı olmakta güçlük çekmektedir. İlgili anabilim dalında dersleri izleyecek kültürel altyapıya sahip değildir.

Ayrıca yandan hangi alanda olursa olsun üniversite öğrenimi zihinsel çalışmaya yatkınlık ister. Üniversite öğreniminde mesele hiçbir zaman tümüyle dil bilme ya da dil öğrenme meselesi olarak görülmemelidir. Bir dili birazcık bilme yeterli olsaydı anadili Türkçe olan bütün gençler ortaöğretim kurumlarını bitirip üniversitelerin Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı bölümlerinde okuyarak başarılı olurlardı. O nedenle üniversite öğrenimi için biraz dil öğrenmek yeterli değildir, sentez ve analiz yapma yeteneğinin de bulunması gerekmektedir. Bu eksikliği öğrencilerin bir kabahati olarak görmek elbette yanlış olur. Anlaşıldığı kadarıyla meslek liselerinde dersler teorik olarak yapılmaktadır. Meslek lisesinin elektrik programından mezun olan öğrenci kontrol kalemini eline alamıyorsa üniversitede okumak isteyecektir.

Almanca dil puanı ile Almanca Öğretmenliği programlarına giren öğrencilerin içinde Almanca Anadolu liselerinin payı giderek artmaktadır. Bu öğrencilerin büyük bölümü lisede yabancı dil programında okumuştur. Buna rağmen; gelen bu öğrencilerin hem dil düzeylerinin hem de genel kültür düzeylerinin arzu edilen düzeyde olduğu söylenemez. Oysa Anadolu lisesinin yabancı dil programında okuyan bir öğrencinin müfredat programına göre toplam 2800 saate kadar yabancı dil dersi almış olması gerekmektedir. Bir öğrenci değil 2800 saat, 1500 saat yabancı dil dersi alsa öğrendiği dile çok rahat hakim olur. En azından dil ile ilgili herhangi bir

sorunu olmaz. Yetersizliğin nedeni olarak akla liselerdeki uygulama ile kâğıt üzerindeki programın uyuşmadığını getirmektedir. Ama her halde beceri yetersizliğini de gözardı etmemek gerekir. Aslında Almanca programlarına (özellikle Alman Dili ve Edebiyatı programlarına) ilgi büyük ölçüde azalmıştır. 2000 yılında birçok bölüm kontenjanını dolduramadığı gibi üç dört öğrenci başvurusu ile yüz yüze gelmiştir (aynı durum Fransızca bölümleri için de geçerlidir). Bu ilgisizlikte İngilizcenin bütün dünyada en çok rağbet gören yabancı dil haline gelmesinin rolü olduğu gibi on yılı aşkın bir süreden beri MEB tarafından Almanca ve Fransızca öğretmeni tayını yapılmadığının da rolü bulunmaktadır. Kapanan bölümler nedense üç yıl sonra yeniden açılmışlardır. Ancak öğrenciyi Almanca ya da Fransızca dil puanıyla değil, genel olarak yabancı dil puanıyla almaya başlamışlardır. Bu kez kontenjanlarını doldurmuşlardır. Türk üniversitelerinde 14 tane Almanca Öğretmenliği programı, 8 tane de Alman Dili ve Edebiyatı programı bulunmaktadır. Ayrıca dört tane de Almanca Tercümanlık-Mütercimlik programı mevcuttur. Kuşkusuz bu kadar çok programa Türkiye'nin ihtiyacı yoktur; yeterli öğretim kadrosu da yoktur. Öğretim kadrolarını geliştirmek bu günkü koşullarda mümkün değildir, çünkü mezunların çok büyük bir bölümü LES sınavını kazanamamaktadır.

Şimdi denek uyguladığımız dört ayrı üniversitedeki öğrenci profiline bakalım. Bu üniversitelerden Hacettepe Üniversitesi ile İstanbul Üniversitesi Almanca dil puanı ile öğrenci almaktadır. Anadolu Üniversitesi ile Marmara Üniversitesi yabancı dil puanıyla öğrenci kabul etmektedir. Son iki üniversitenin ADÖ programına lisede İngilizce programından mezun olanlar, ama kendi alanlarındaki programları kazanamayan öğrenciler başvurmaktadır.

1) Hacettepe Üniversitesi ADÖ Öğrenci Profili

Hacettepe Üniversitesi'nde 1997-2004 yıllarında öğrenime başlayan 247 öğrenciyeye denek uygulanmıştır. Bu öğrencilerin %32'si erkek, %68'i kız öğrencidir.

Bu öğrencilerin mezun oldukları orta öğretim kurumlarının dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

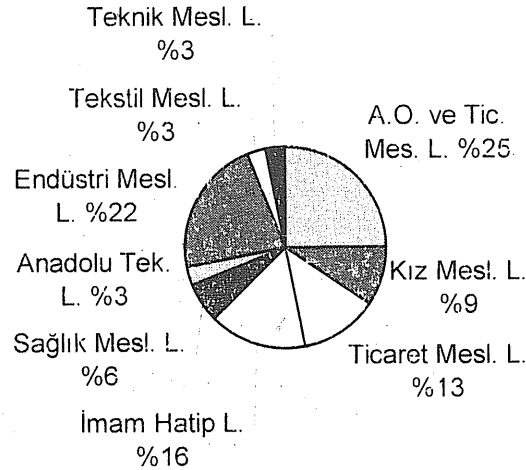
Tablo 1

Toplam Öğrenci: 247 (97-2004)		Kız: 167 (%68)		Erkek: 80 (%32)	
Düz. (Klasik) Liseler	Anadolu Liseleri	Süper Liseler	Özel Liseler (Kolej)	Açıköğretim L.	Meslek Liseleri
78 (% 32)	90 (% 37)	1 (%0)	22 (% 9)	23 (%9)	33 (% 13)

Meslek lisesi türleri ve bunların yüzde olarak dağılımı ise oldukça geniş bir yelpaze oluşturmaktadır. Bunların başında Anadolu Turizm ve Ticaret Meslek Liseleri % 25'lik bir oranla yer almaktadır. Ardından Endüstri Meslek Lisesi (%22) ve İmam Hatip Lisesi (%16) ikinci ve üçüncü sıraya oturmuşlardır. Dağılım aşağıdaki grafikte verilmiştir:

Grafik 1

Hacettepe Üniversitesi ADÖ Öğrencilerinin Meslek Lisesi Türleri (%)



Öğrencilerin mezun oldukları programlara bakarsak yarısından fazlası lisede yabancı dil programını seçmişlerdir. Geri kalanı ise 28 farklı programda okumuştur ve bu programlardan 21'inin üniversitede okuyacağı alanla uzaktan yakından bir ilgisi bulunmamaktadır. Programları görelim:

Tablo 2

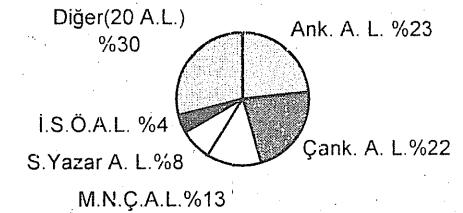
Öğrencinin Mezun Olduğu Program (Alan)				
Yabancı Dil	Türkçe-Mat.	Fen Bilimleri	Sosyal Bilimler	Türkçe-Sosyal
134 (% 54)	19 (% 8)	7 (% 3)	35 (% 11)	9 (% 4)
Sosyal Bil-Eđ.	Genel Kültür	Matematik	Ticaret	Muhasebe
4 (% 2)	4 (% 2)	3 (% 1)	1	1
Dış Ticaret	Elektronik	Harita Kadastro	Hemsirelik	Servis

	k-Mat			
1	1	1	2 (%1)	2 (%1)
Resepsiyon	Kültür Turizmi	Seyahat Ac. ve Tur Op. İş	Hazır Giyim	Giyim
1	1	2 (%1)	1	2 (%1)
Makine	Elektrik	Spor	Elektrik-MT	Kimya
1	1	2 (%1)	1	1
Fen-Mat.	Metal İşleri	Medya-İletişim	Biyoloji-Resim	Belirsiz
1	1	1	1	6 (%2)

Yabancı dil programlarının da tümü Almanca değildir. Bunların %77 Almanca, %23'ü İngilizce programıdır. H.Ü. ADÖ programına 90 öğrenci Anadolu liselerinden gelmiştir. Görüleceği gibi ilk beş sırayı Ankara Anadolu Lisesi, Çankaya Anadolu Lisesi (Ankara), Metin Nuran Çakallıklı Anadolu Lisesi (Antalya), Sema Yazar Anadolu Lisesi (Kayseri) ve İsmail Safa Özler Anadolu Lisesi (Adana) almaktadır. Diğer öğrenciler 20 farklı Anadolu lisesinden gelmişlerdir. Dağılım yüzde olarak aşağıdaki grafikte gösterilmiştir:

Grafik2

H.Ü. ADÖ Programına Öğrenci Veren Anadolu Liseleri (%)



2) İstanbul Üniversitesi ADÖ Öğrenci Profili

İstanbul Üniversitesi'nde 1999-2003 yıllarında öğrenime başlayan 165 öğrenciye denek uygulanmıştır. Bu öğrencilerin %31'i erkek, %69'u kız öğrencidir. Oran Hacettepe ile neredeyse eşitdir.

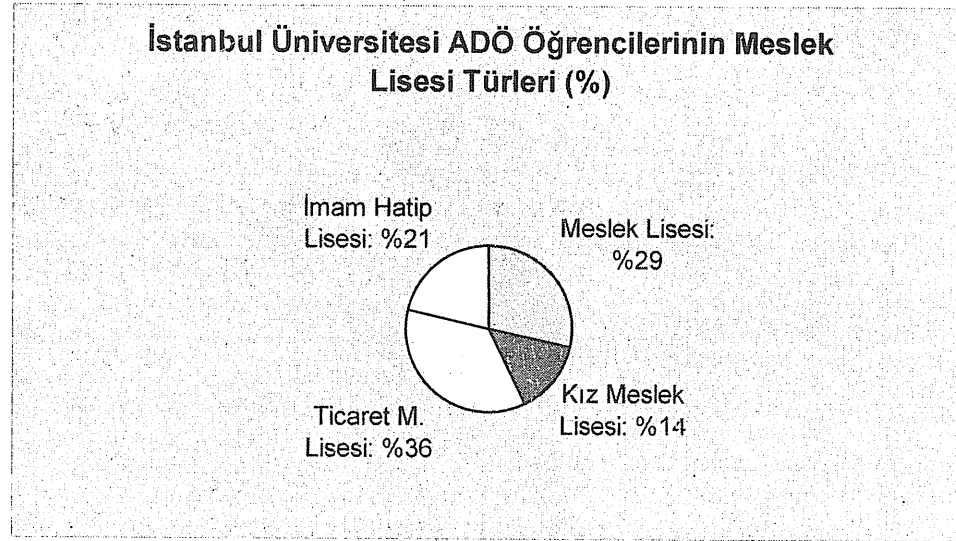
Bu öğrencilerin mezun oldukları orta öğretim kurumlarının yüzdesi aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3

Toplam Öğrenci: 165 (1999-2004)		Kız: 114 (% 69)	Erkek: 51 (% 31)	
Düz (Klasik) Liseler	Anadolu Liseleri	Özel Liseler (Kolej)	Açıköğretim L.	Meslek Liseleri
53 (% 33)	69 (% 43)	12 (%8)	11 (% 7)	14 (% 9)

Meslek lisesi türleri Hacettepe Üniversitesi'nde olduğu kadar çeşitli değildir, ama yine de önemli bir yüzde oluşturmaktadır. Meslek lisesi öğrencilerinin büyük bir bölümü meslek lisesinin türünü belirtmediği için Hacettepe Üniversitesi'nde olduğu gibi ayrıntılı bilgi edinilememiştir. Aşağıdaki grafik İstanbul Üniversitesi ADÖ programına meslek liseleri yüzdesi içinde yer alan meslek lisesi türlerini yüzde olarak göstermektedir:

Grafik 3



Mezun olunan programlara bakarsak İstanbul Üniversitesi'nde de öğrencilerin yarısından fazlası lisede yabancı dili seçmiştir. Meslek lisesinden gelen öğrencilerin oranı Hacettepe Üniversitesi ile karşılaştırılırsa daha düşüktür. Ancak denek uygulanan öğrenci sayısı Hacettepe'de 247, İstanbul Üniversitesi'nde 165 olduğunu unutmayalım. Programları görelim:

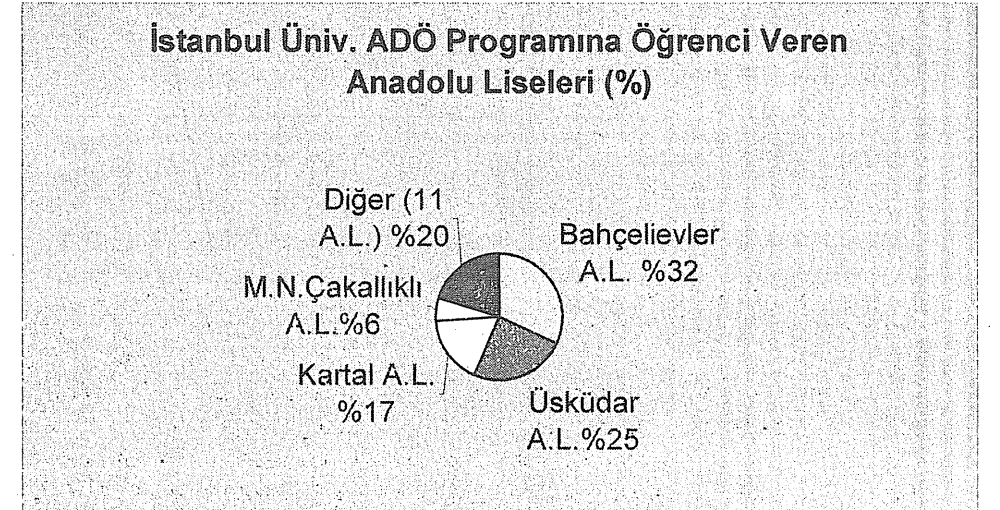
Tablo 4

Öğrencinin Mezun Olduğu Program (Alan)				
Yabancı Dil	Türkçe-Mat.	Fen Bilimleri	Sosyal Bilimler	Edebiyat
110 (% 66)	4 (% 2)	7 (% 4)	18 (% 11)	6 (% 4)
Fen-Matematik	Genel Kültür	Matematik	Stilist-Moda	Ticaret
2 (% 1)	4 (% 2)	1 (%1)	1 (% 1)	1 (%1)
Muhasebe	İktisat	Belirsiz		
2 (%1)	1 (%1)	8 (%5)		

Yabancı dil programlarıyla ilgili olarak öğrencilerden hangi yabancı dil programından mezun olduğunu belirtmesi istenmiş olmasına rağmen 59 öğrenci sadece "yabancı dil" demekle yetinmiştir. Bu nedenle yabancı dil içindeki Almanca programı %41, İngilizce programı %5 ve yabancı dil (karma!) %54 olduğu ortaya çıkmıştır. Hacettepe Üniversitesi ile bu bağlamda bir karşılaştırma yapmak mümkün değildir.

İ.Ü. ADÖ programına 69 öğrenci Anadolu liselerinden gelmiştir. Görüleceği gibi ilk dört sırayı Bahçelievler Anadolu Lisesi, Üsküdar Anadolu Lisesi, Kartal Anadolu Lisesi ve Metin Nuran Çakallıklı Anadolu Lisesi (Antalya) almaktadır. Diğer öğrenciler 11 farklı Anadolu lisesinden gelmişlerdir. Dağılım yüzde olarak aşağıdaki grafikte gösterilmiştir:

Grafik 4



İki Anabilim Dalının Karşılaştırılması

Dikkat edilirse her iki anabilim dalındaki öğrencilerle ilgili bilgiler birbirine benzeşmektedir. Anadolu liseleri olarak ilk sıraları İstanbul Üniversitesinde İstanbul'daki Anadolu liseleri alırken Hacettepe Üniversitesi'nde Ankara'daki Anadolu liseleri almaktadır. Ama Antalya'daki Metin Nuran Çakallıklı Anadolu Lisesi her iki Anabilim dalına da öğrenci göndermektedir.

Her iki anabilim dalında ortak gözlemlenen bir nokta ise meslek liselerinin azımsanmayacak oranda temsil edilmesidir. Bunların içinde imam hatip liselerinden tutun turizm ve tekstil meslek liselerine kadar birbirinden farklı 10-12 meslek lisesinden öğrenci gelmektedir. Ayrıca her iki üniversiteye de aynı oranda özel liselerden (kolej) öğrenci gelmektedir.

4) Marmara Üniversitesi ADÖ Öğrenci Profili

Marmara Üniversitesi'nde 2000-2004 yıllarında öğrenime başlayan 138 öğrenciye denek uygulanmıştır. Bu öğrencilerin %9'u erkek ve %91'i kız öğrencidir.

Öğrencilerin mezun oldukları ortaöğretim kurumlarının yüzdeleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 5

Toplam Öğrenci:138 (1999-2004)		Kız: 125 (% 91)		Erkek: 13 (% 9)	
Düz (Klasik) Liseler	Anadolu Liseleri	Süper Liseler	Özel Liseler (K.)	Açıköğretim L.	Meslek Liseleri
26 (%19)	29 (%21)	20 (% 14)	53 (% 39)	3 (%2)	7 (% 5)

Öğrencilerin mezun oldukları meslek lisesi türlerinin dağılımı ise tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6

Meslek Lisesi Türleri			
Anadolu Öğretmen L.	Anadolu Teknik Lisesi	İmam Hatip Lisesi	Sağlık Meslek Lisesi
4	1	1	1

Öğrencilerin %95'i yabancı dil programından, %5'i de Türkçe-Sosyal, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Fen-Matematik, Elektrik ve Hemşirelik programlarından okulu bitirmişlerdir. Yabancı dil programında okuyan öğrencilerin %94'ü İngiliz dilinden ve sadece %6 Alman dilinden mezun olmuştur.

Burada dikkat çeken husus İstanbul okullarının ağırlıkta olmasıdır. Örneğin 138 öğrencinin %68'i İstanbul okullarından %32'si başka kentlerdeki okullardan mezun olmuştur. Hacettepe ve İstanbul üniversitelerinden farklı olarak Marmara Üniversitesi'nde özel liseler %53'lük bir ağırlığa sahiptir ve. Buna karşın meslek liselerinin yüzdesi göreceli olarak düşerken süper liseler önemli bir yüzde ile yer almaktadır. Meslek liseleri içinde Anadolu Öğretmen Liselerinin öne çıktığı görülmektedir.

5) Anadolu Üniversitesi ADÖ Öğrenci Profili

Bilgi Formu Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalına 2000-2004 yıllarında kayıt yaptıran öğrencilerinden 138'ine uygulama olanağı bulundu. Denek formunu dolduranların %84'ü kız, %16'sı erkek öğrencidir.

Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerinin yüzdeleri aşağıdaki tabloda sıralanmıştır:

Tablo 7

Toplam Öğrenci: 138 (2000-04)		Kız: 116 (%84)		Erkek: 22 (%16)	
Düz (Klasik) L.	Anadolu Lisesi	Süper Lise	Özel Lise (K.)	Açıköğretim L.	Meslek Lisesi
26 (%19)	43 (%31)	34 (%25)	15 (%11)	1 (%1)	17 (% 13)

Görüldüğü gibi Anadolu Üniversitesi'nde ilk üç sırayı Anadolu Liseleri, Süper Liseler ve Düz (Klasik) Liseler almaktadır. Dördüncü sıraya özel liseler (kolejler) yerleşmiştir. Anadolu Üniversitesi'ne kayıt yaptıran meslek lisesi öğrencileri sadece Anadolu öğretmen liselerinden gelmektedirler.

Ancak liselerle ilgili bir yoğunluk sıralamasının yapılması mümkün olamamıştır. Çünkü aynı liseden gelen bir ya da iki öğrenci bulunmaktadır. Öte yandan öğrenciler bilgi formunu doldururken istenen özeni göstermemişlerdir. Örneğin okuduğu okulun adı ve bulunduğu yer sorulmasına rağmen öğrenciler ne yazık ki sadece "Anadolu Lisesi-Mersin" ya da "Anadolu Lisesi-Antalya" gibi eksik bilgilerle yetinmişlerdir. Ama görünen şudur: Türkiye'nin her tarafından öğrenciler vardır. Hacettepe ve İstanbul üniversitelerinde olduğu gibi belli okullar ön plana çıkmamaktadır.

Meslek liseleri kategorisinde sadece bir tane meslek lisesinin adını görüyoruz: Anadolu Öğretmen Lisesi. Bilindiği kadarıyla sadece İngilizce Anadolu öğretmen liseleri vardır. Dolayısıyla bu öğrenciler yabancı dil olarak İngilizce okumuşlardır. Almanca Öğretmenliği programlarına giderek daha çok sayıda öğrenci göndermelerinin arkasında 15 puanlık "öğretmen lisesi avantajı" yatmaktadır. Mevcut sistem devam ederse ileri yıllarda İngilizce öğretmenliği programlarında olduğu gibi Almanca öğretmenliği programlarına da yüksek oranlarda Anadolu öğretmen lisesi mezunları kayıt yaptırılacaktır.

Mezun oldukları program ya da alana gelince, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalına giren öğrencilerin % 99 yabancı dil programından mezun olmuştur. Yabancı dil programından mezun olmayan sadece iki öğrenci vardır. Bunlardan birisi "Genel Kültür" den, diğeri "Biyoloji-İngilizce" den mezun olmuştur.

Yabancı Dil programından mezun olanların ise %96'sı İngilizce ve sadece %4'ü Almanca programından mezun olmuştur.

Anadolu Üniversitesinin ADÖ programına giren öğrencilerin çok azı(6) Eskişehir okullarından mezun olmuştur, çoğunluk Eskişehir dışından gelmektedir.

Tablo 8'de de görüleceği gibi ADÖ programlarına özellikle de sadece dil puanıyla öğrenci alan programlara erkek öğrenciler rağbet etmemektedir. Buna paralel olarak akademik kadrolar da şimdiden görüldüğü gibi hanımların eline geçmektedir.

Tablo 8

Üniversite	Öğrenci Sayısı	Kız %	Erkek %
Hacettepe Üniv.	247	68	32
İstanbul Üniv.	165	69	31
Marmara Üniv.	138	91	9
Anadolu Üniv.	138	84	16
Toplam	688	78	22

Marmara ile Anadolu üniversitelerinde kız öğrencilerin yüzdesi 87,5, erkek öğrencilerin yüzdesi 12,5 olarak görülmektedir. Buna karşın Almanca dil puanıyla öğrenci kabul eden Hacettepe ile İstanbul üniversitelerinde erkek öğrenci yüzdesi 31,5 ile biraz daha yüksektir (%68,5 Kız); ama sonuç itibarıyla hanımların ezici hakimiyeti vardır.

Üniversitelere göre lise türlerini aşağıda verilen Tablo 9'dan karşılaştırsak şöyle bir sonuç çıkar: Almanca puanıyla öğrenci kabul eden Hacettepe ve İstanbul üniversitelerinde Anadolu liselerini yüzdesi yüksektir. Süper

liselerin yüzdesi sıfırdır. Buna Karşın Anadolu ve Marmara üniversitelerinde süper liselerden gelen öğrenciler ¼ civarındadır. Yine Hacettepe ile İstanbul üniversitelerinde açıköğretim liselerinden gelen öğrencilerin belli bir ağırlığı bulunurken Anadolu ile Marmara üniversitelerine açıköğretim liselerinden gelen öğrenci hemen hemen yoktur. Meslek liselerindeki durum daha farklı bir tablo sergilemektedir. Hacettepe ile İstanbul üniversitelerine meslek liselerinden azımsanmayacak oranda meslek lisesinden öğrenci girmektedir. Söz konusu meslek liselerinin üniversitede okudukları programla hiçbir ilgisi yoktur. Buna karşın Marmara ile Anadolu üniversitelerine meslek liselerinden, oran olarak daha az öğrenci girmektedir. Ancak buradaki meslek lisesi öğrencisi büyük çoğunlukla Anadolu öğretmen lisesinden mezun olmuştur.

Tablo 9

Üniversite	Düz (Klasik) L.	Anadolu Liseleri	Süper Liseler	Özel Liseler (K)	Açıköğretim L.	Meslek Liseleri
Hacettepe (247)	78 (% 32)	90 (% 37)	1 (% 0)	22 (% 9)	23 (% 9)	33 (% 13)
İstanbul (165)	53 (% 33)	69 (% 43)	(% 0)	12 (% 8)	11 (% 7)	14 (% 9)
Marmara (138)	26 (% 19)	29 (% 21)	20 (% 14)	53 (% 39)	3 (% 2)	7 (% 5)
Anadolu (138)	26 (% 19)	43 (% 31)	34 (% 25)	15 (% 11)	1 (% 1)	17 (% 13)

Sonuç olarak ADÖ programları (ADE programları da bunun dışında tutulamaz), belli bir açmazın içine girdiği görülmektedir. Bu programları tercih edenler büyük çoğunlukla bir üniversite diploması almayı düşünmektedirler. Amaç üniversite diploması dağıtmaksa uygulamanın devam ettirilmesinin bir sakıncası yoktur. Ama bu işe çeki düzen verilmesi isteniyorsa program sayılarının azaltılması gerekir. 14 ADÖ programı, sekiz ADE programı ve dört tane de Almanca Mütercimlik-Tercümanlık programı, yani toplam 26 program biraz fazla gibi görünmektedir.

Ein effektives Fortbildungskonzept: ESRA

Dr. Birsen Sayınsoy Özünal
Istanbul Universitesi

Heutzutage wird die Auffassung vertreten, dass alle Menschen in der Wissensgesellschaft ein hohes Bildungsniveau benötigen, da Alltags- und Berufsleben hohe Anforderungen stellen. Die Herausbildung der Wissen- und Informationsgesellschaft führt zu ständigen Änderungen im Berufsprofil. Um mit den Veränderungen Schritt halten zu können, müssen die Lernenden darauf vorbereitet werden. Das erfordert, unter anderem qualifiziertes Lehrpersonal, was sich wiederum auf Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen niederschlägt. Obwohl die "Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Rahmen der Qualitätsdiskussion zu sehen sind" (Raasch, 2003: 487) und obwohl Fort- und Weiterbildung als die dritte Phase der Lehrerausbildung gesehen wird, ist 'Fortbildung' im Bereich DaF ein vernachlässigtes Thema. Doch soll nicht vergessen werden, dass "je besser fortgebildet LehrerInnen sind, umso qualitativ anspruchsvoller wird einerseits Fremdsprachenunterricht, andererseits wird dadurch ein Beitrag zur Verbesserung der Schüler geleistet" (Morvai / Paul und Veress, 2003: 8). Das bedeutet, dass Fortbildung im Rahmen der Qualitätsdiskussion unter die Lupe gezogen werden soll und zwar

- Qualität des Fremdsprachenunterrichts
- Qualität der Fort und Weiterbildung für Fremdsprachenlehrer und Schüler

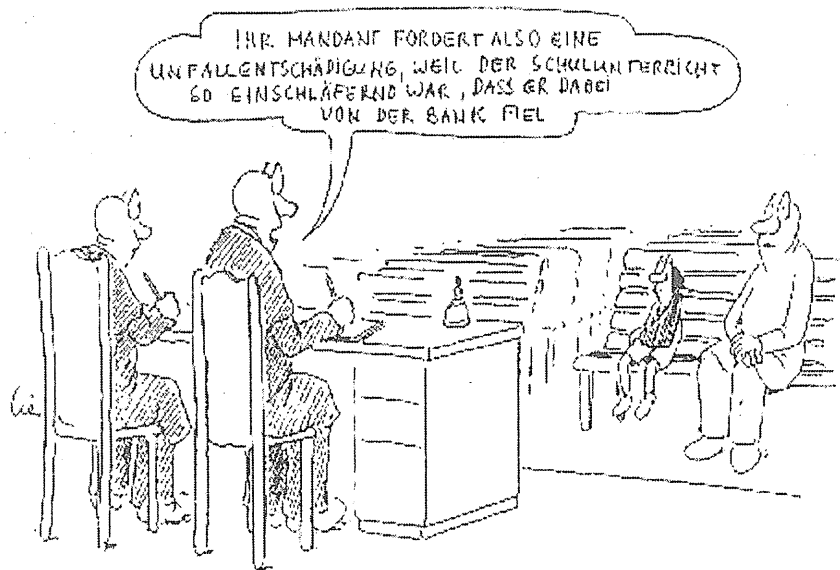
Ausgehend von diesen Ausführungen wird in diesem Beitrag auf das Thema 'Fortbildungskonzept ESRA' näher eingegangen. Das Thema wird in 4 Punkte aufgegliedert

- Was ist Fortbildung?
- Intentionen und Aufgaben der Lehrerfortbildung
- Weiter und Fortbildungsmöglichkeiten der türkischen DeutschlehrerInnen
- Fortbildungskonzept 'ESRA'

Niemand kann heute davon ausgehen, dass er den erlernten Beruf gleichermaßen bis zur Pensionierung ausüben wird, d.h. „eine eingangs genossene Ausbildung reicht für ein lebenslanges Fremdsprachenlehren

nicht hin". (Raasch, 2003: 488). Lernen ist ja ein lebenslanger Prozess- auch für LehrerInnen. Die Weiter- und Fortbildung, der Lehrenden, sich für die Zukunft fachlich wie fachdidaktisch weiter zu qualifizieren, spielt eine große Rolle. In diesem Zusammenhang soll Weiter- und Fortbildung für den Lehrenden nicht nur als ‚Pflicht‘ betrachtet werden. Eher soll eine freiwillige Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen erwartet werden. Hinsichtlich dieser Erwartungen besteht aber immer noch folgende Frage: Wie sieht die Konzeption für Fort- und Weiterbildungsprogramme aus? Um dieser Frage gerecht werden zu können, möchte ich im weiteren die Lehrerfortbildung näher beschreiben.

Unter Lehrerfortbildung werden alle „jene Prozesse gefasst, die die erworbenen Qualifikationen (Wissen und Können) erhalten, aktualisieren und dem gesellschaftlichen Wandel anpassen helfen“ (Legutke, 1999: 6) Mit anderen Worten lässt sich Fortbildung als Prozess des Erwerbs zusätzlicher Qualifikationen definieren. Dabei soll Fortbildung „sowohl praktisch sein, d.h. neue Handlungsmöglichkeiten verfügbar machen, Erprobungen anbieten und stützen, als auch zum Nachdenken über die eigene Praxis herausfordern.“ (Legutke, 1999: 8). D.h. handlungs- und erfahrungsorientierte Verfahren sollen bei den Fortbildungskonzepten im Vordergrund stehen, was auch die Erwartungen der LehrerInnen entspricht. Wie auch die Karikatur verdeutlicht, bringen ermüdende, eintönige Unterrichtsabläufe, die nicht abwechslungsreich gestaltet sind, die Schüler zum Einschlafen.



Also Fortbildung hat unter anderem auch die Funktion, den Alltag besser zu bewältigen, d.h. ein Fortbildungsseminar soll einerseits abwechslungsreiche, differenzierte, schülerorientierte Unterrichtskonzepte beinhalten. Mit anderen Worten sollen Neukonzeptionen der Lernformen thematisiert werden, andererseits Erfahrungsaustausch ermöglichen. In diesem Sinne werden generell folgende Aufgaben der Lehrerfortbildung genannt. Die Fortbildung soll

„neue Erkenntnisse der Wissenschaften in die Berufspraxis der Lehrer bringen, neue Unterrichtsmaterialien erproben und umsetzen, die Ansprüche und Anforderungen der sich verändernden Gesellschaft an die Schule tragen, die Entwicklung von Unterrichtsmethoden fördern und transportieren, die Erziehungspraxis verbessern und neuen Erfordernissen anpassen, die berufliche Zufriedenheit, den Unterrichts und Erziehungserfolg der Lehrerinnen und Lehrer sicherstellen“. (Edelhoff, 1999: 34)

Wie auch von den oben erwähnten Aufgaben und Zielen zu erkennen ist, sind Weiter- und Fortbildungsangebote um so bedeutsamer, wenn sie bedürfnisgerecht, zielgruppenorientiert geplant und wenn sie handlungs- und erfahrungsorientiert gestaltet werden. Es ist auch äußerst wichtig, den TN zu ermöglichen, dass sie an sich selbst erfahren, wie neue Lernformen-Lernverfahren funktionieren. Doch stellt sich grundsätzlich die Frage: Welches Konzept wird bei den Fortbildungsveranstaltungen für die türkischen DeutschlehrerInnen bevorzugt und eingesetzt? Zur Gestaltung von Lehrerfortbildungsveranstaltungen gibt es unterschiedliche und zahlreiche Konzepte, die die oben benannten Merkmale beinhalten. Da in diesem Beitrag das Fortbildungskonzept für die türkischen DeutschlehrerInnen dargestellt wird, wird im Folgenden das handlungsorientierte- und erfahrungsorientierte und in den letzten Jahren bevorzugte ESRA-Modell (vgl. Legutke, 1995) beschrieben. Damit wird auch bezweckt, traditionelle Fortbildungsseminare, die aus ‚Vortrag‘ und ‚Diskussion‘ bestehen in Frage zu stellen.

Fortbildungen für die türkischen DeutschlehrerInnen werden in Zusammenarbeit mit der Fortbildungsbehörde des Erziehungsministerium in Ankara und der pädagogischen Stelle der Goethe-Institute Ankara, Izmir und Istanbul veranstaltet. Dabei wird von dem Konzept ‚Handlungsorientierung‘ ausgegangen, indem man das Erproben, Üben, Reflektieren von neuen Handlungsmöglichkeiten ermöglicht und stimuliert.

ESRA-Modell gilt als handlungs-erfahrungsorientiertes und erprobtes Modell, in dem die methodische Realisierung in 4 deutlich unterschiedlichen Phasen erfolgt:

- Erfahrungsphase
- Simulationsphase
- Reflexionsphase
- Anwendungsphase

Bezogen auf ein konkretes Fortbildungsseminar könnte das so aussehen

E Erfahrungsphase

Das ‚E‘ im Esra-Modell steht für die Erfahrungen der Teilnehmer. Mit anderen Worten die Erfahrung, das Wissen und Können, die Haltungen und die Einstellungen, die die Teilnehmer mitbringen, werden in dieser Phase

berücksichtigt und bevorzugt. Legutke vertritt die These, dass die Trainer ihre Fortbildungsseminare ausgehend von der Differenz-These konzipieren sollen. (Legutke, 1995: 7). Das heißt, die unterschiedlichen Unterrichtserfahrungen, die die TN mitbringen, bilden ein großes Wissenspotenzial, worauf man während des Seminars zurückgreifen sollte. Bei der Erfahrungsphase wird besonders auf die Unterrichtserfahrungen der Teilnehmer großer Wert gelegt. Ein konkretes Beispiel wäre: In einer Erfahrungsphase, in der das Thema 'Grammatik' präsentiert wird, können folgende Fragen auftauchen; "Was für Erfahrungen haben Sie im Grammatikunterricht gesammelt?", "Was können sie als positiv im Grammatikunterricht bewerten?" Was / welches Thema kommt im Grammatikunterricht bei den Schülern gut an? "-Was nicht?" oder "Gibt es eine Übung, die bei den Schülern sehr gut angekommen ist?" Diese Fragen ermöglichen den Teilnehmern über ihre eigenen Erfahrungen zu sprechen und diese Erfahrungen gegenseitig auszutauschen. Ausserdem gibt es die Möglichkeit, zu erfahren, dass die anderen Teilnehmer vielleicht fast die gleichen Probleme haben, wie die eigenen, was sicherlich die Motivation erhöhen wird. Andererseits können die Teilnehmer in dieser Phase neue Übungsformen kennenlernen, oder sie können Antworten auf ihre Fragen bekommen. Aber eine Erfahrungsphase soll nicht nur mit Fragen gesteuert werden. Es kann auch manchmal vorkommen, dass die Erfahrungsphase für eine Thesendiskussion dient. Das Wort 'Erfahrungsaustausch' ist ein präziser Begriff für die Beschreibung der Erfahrungsphase.

S Simulationsphase

Der Erfahrungsphase folgt eine Simulationsphase. Simulation ist ein wichtiger Bestandteil des lerner- und handlungsorientierten Lernens. Ausgehend von der These 'Wir lernen am effektivsten wenn wir etwas selbst tun' wird in der Simulationsphase den Teilnehmern die Möglichkeit gegeben 'so tun, als ob'... In dieser Phase schlüpfen die Teilnehmer in die Rolle einer DaF-SchülerIn und handeln in dieser Rolle. Mit anderen Worten, die Situation 'als ob' gibt den Teilnehmern (Lehrer) die Möglichkeit, sich in die Situation ihrer SchülerInnen hineinzuversetzen und in dieser Rolle zu agieren. Interessant ist der Aspekt, dass die TeilnehmerInnen dadurch sowohl die Rolle des Lernenden und in den späteren Phasen, wieder die Rolle des Lehrenden übernehmen. In diesem Sinne ist das Ziel dieser Phase etwas zu erfahren, sich etwas bewusstmachen, etwas zu untersuchen und sich Fragen zu stellen. Wenn wir wieder bei dem Thema Grammatik bleiben, könnte folgendes Beispiel gegeben werden: Man wählt aus einem Lehrbuch

eine Lektion, die ein Grammatikthema beinhaltet und man versucht das Thema mit dem SOS-Prinzip ('sammeln-ordnen-systematisieren') zu simulieren, d.h. einen Unterricht mit unterschiedlichen Lernprozessen Schritt für Schritt zu simulieren. So könnten die Teilnehmer eine neue Methode mit konkreten Beispielen kennen lernen. Simulationen werden daher in Fortbildungsveranstaltungen so durchgeführt, dass die Teilnehmer die Erfahrungen selber sammeln. Dabei ist es wichtig, dass die Simulationsphase den sprachlichen Voraussetzungen der LehrerInnen entspricht.

R Reflexionsphase

Nach einer Simulation sollen Teilnehmer zur Selbstreflexion angeregt werden, damit das Ziel der Simulationsphase erreicht wird. In der Reflexionsphase wird die simulierte Unterrichtseinheit beschrieben, analysiert, kritisch betrachtet und reflektiert. Das könnte in zweierlei ablaufen: entweder kann der Fortbilder Rekonstruktionsaufgaben stellen, in dem er / sie zur Unterrichtseinheit eine Planung vorbereitet und (re)konstruieren lässt oder wie oben erwähnt durch Fragen wie z.B. 'Was haben wir gemacht? Wie haben wir es gemacht?' die simulierte Einheit, Schritt für Schritt beschreiben lässt. Dadurch kann das Vorgehen / der Prozess begründet werden.

Das selbst Erlebte zu reflektieren, führt manchmal auch zu einer inneren Auseinandersetzung so dass jeder Teilnehmer am Ende der Reflexionsphase neue Entscheidungen trifft und auch vielleicht sein Verhalten dadurch verändert. So hat sich auch am Ende einer Reflexionsphase von einem Fortbildungsseminar, das im letzten Jahr durchgeführt war, folgendes ergeben: Die Teilnehmer haben zuerst eine Unterrichtseinheit über Grammatikunterricht reflektiert. Bei der Reflexionsphase stellte sich heraus, dass sie dabei sehr viel Spaß hatten und auch vieles gelernt hatten. Darauf haben wir den Teilnehmer folgende Frage gestellt: "Stellen Sie sich mal vor, sie sind Schüler/In, was für ein Grammatikunterricht würden Sie sich wünschen?" Als eine Checkliste stellte sich folgendes heraus:

"Ich wünsche mir, dass wir im Grammatikunterricht"

- spielend lernen
- Regeln visualisieren
- die Grammatik in Situationen üben
- nicht immer schriftlich üben
- schöne Arbeitsblätter bekommen

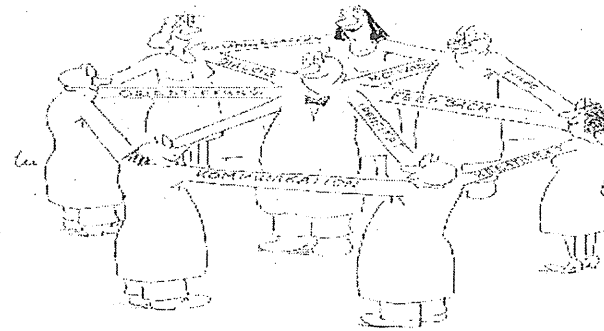
- selbst aktiv sein können
- Erfolgserlebnisse haben: ICH KANN ES!

Es ist äußerst wichtig den Teilnehmern in einer Fortbildungsveranstaltung die Gelegenheit zu geben, selbstgemachte Erfahrungen mit einer Selbst-reflexion zu verknüpfen. Das Beispiel, das oben skizziert wurde, zeigt, wie sich das Rollenverhältnis verändern kann und ein Perspektivenwechsel erfolgen kann. Refleziionsphase kann manchmal auch als Inuit-Phase betrachtet werden, indem "Einzelerfahrungen verallgemeinert und in Wissenssysteme eingeordnet wird". (Legutke, 1995: 8)

A Anwendung

Goethe's Zitat "Wir behalten von unseren Studien am Ende doch nur das, was wir praktisch anwenden" beschreibt eigentlich die Anwendungsphase. In der Anwendungsphase sollen die Teilnehmer Entscheidungen für neue Handlungen aus dem Gelernten treffen, d.h. in gemeinsamer Arbeit Unterrichtsvorschläge und Materialien entwickeln und diese später im Unterricht real erproben. Also Anwendung bedeutet, "mit den gemachten und reflektierten Erfahrungen etwas tun, etwas Konkretes erarbeiten". (Legutke, 1999: 9). Es ist wichtig, dass die Teilnehmer für das Erprobte von den Fortbildern Feed-Back erhalten, damit sie sich selbst einschätzen und gleichzeitig ihr Verhaltensgefühl verstärken können.

Leider stellte sich heraus, dass nur wenige Lehrerinnen, die in den Fortbildungs-veranstaltungen erworbenen Kenntnisse in die Praxis umsetzen. (Siehe Caspari, 2004:56) Um die Lehrer zum Handeln zu bringen, soll den LehrerInnen die Gelegenheit zu eigenen Lernerfahrungen gegeben werden. Das bedeutet, dass in die Fortbildung, wie oben bereits erwähnt wurde, Simulation oder Selbsterfahrungsphase und unbedingt auch eine Reflexionsphase integrieren werden soll und dass die Fortbildungsinhalte / themen praxisnah bestimmt werden, so dass die LehrerInnen auch die Erfahrungen wahrnehmen können, das sie das erworbene Wissen anwenden können. Das Esra-Modell ermöglicht mit seinen Phasen das Erproben, Üben und Reflektieren.



Ein Seminar kann nicht nur als ein Konzept bezeichnet werden. Wie auch die Zeichnung darstellt, soll während des Seminars zwischen den Teilnehmern eine Zusammenarbeit entstehen. Es ist die Aufgabe der FortbilderInnen, die Kommunikation zu ermöglichen. Die Motivation der Teilnehmer und die Kreativität zu fördern sind die anderen wichtigeren Merkmale eines gelungenen Seminars. Durch den Einsatz des Esra-Modells können in den Lehrerfortbildungsseminaren praktizierende Lehrer, kreativ und kommunikativ arbeiten und ausserdem können sie neue Impulse für die Gestaltung ihrer eigenen Unterricht erhalten. Ausgehend von diesen Ausführungen kann behauptet werden, dass das Esra-Modell für die Lehrerfortbildungsseminare repräsentativ sein könnte.

Literaturverzeichnis:

Caspari, Daniela: "Untersuchung zum beruflichen Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrern/Innen", Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, Heft 1, Band 14, 2004

Edelhoff: "Lehrerfortbildung.", Fremdsprache Deutsch, Sondernummer 1999: Lehrer-fortbildung

Legutke, Michael, K: Handbuch für Spracharbeit-Fortbildung, Teil 6 / 1, s. 7-10

Legutke, Michael / Pavlovic, Kristina: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer 1999: Lehrerfortbildung,

Morvai, Edith / Rainer, Paul / Veress, Bernadett: "RALF-Regionale Arbeitsgruppen zur Lehrerfortbildung" In: Primar Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarschulbereich, Heft 35, 12. Jahrgang, 3 / 2003

Raasch, Albert: "Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern", In: Karl Richard Bausch / Herbert Christ, Hans Jürgen Krumm, Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4. Auflage, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, 2003

Zur Spracharbeit der Goethe-Institute in der Türkei

Dr. Bernd Schneider
Goethe Institut Ankara

Die Arbeit der Goethe-Institute teilt sich in die Arbeit im Inland und im Ausland und ist sehrvielgestaltig. In Deutschland ist das Goethe-Institut derzeit in 16 Städten zu finden. Neben Sprachkursen werden an den Instituten in Deutschland auch Fortbildungsseminare für Deutschlehrerinnen und -lehrer zur sprachlichen Qualifikation, Landeskunde und zur Methodik/Didaktik für Deutsch als Fremdsprache angeboten.

Im Ausland ist das Goethe-Institut in 128 Städten in 79 Ländern aktiv. Die Arbeit im Ausland erfolgt in den Bereichen Spracharbeit, Kultur sowie Informations- und Bibliotheksarbeit. Unterstützt wird die Arbeit der Goethe-Institute im Ausland durch das Auswärtige Amt der Bundesrepublik Deutschland. Der Bereich der Spracharbeit, der im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen stehen soll, untergliedert sich in die Bereiche Bildungskoope-ration und Sprachkursarbeit. Im Bereich der Bildungskoope-ration war mit dem weltweiten Vormarsch der englischen Sprache als Lingua franca die Tätigkeit der Goethe-Institute in der Türkei viele Jahre darauf gerichtet, der Germanistik beim Überleben zu helfen sowie den Deutschlehrerinnen und -lehrern Mut zu machen und sie in ihrer Unterrichtstätigkeit zu motivieren und zu unterstützen. Dies war nicht immer einfach, wurden doch viele Kolleginnen und Kollegen in die Arbeitslosigkeit gestoßen bzw. fachfremd an den Schulen eingesetzt. Seit September 2004 gibt es jedoch Licht am Horizont, denn die Bemühungen vieler europäischer Staaten um eine verbesserte Fremdsprachenausbildung ihrer Bürgerinnen und Bürger wurden in der Türkei sehr wohl registriert und führten hierzulande zur Einführung der zweiten Pflichtfremdsprache an den Anadolu- und Fen-Gymnasien. Ziel der europaweiten Bemühungen bei der Verbesserung des Niveaus der Fremdsprachenkenntnisse ist es vor allem, den europäischen Einigungsprozess zu unterstützen und die berufliche Mobilität der Menschen in der Europäischen Union, zu der die Türkei hoffentlich bald gehören wird, zu erhöhen.

Zwei Schlüsselbegriffe spielen dabei eine zentrale Rolle: Mehrsprachigkeit und Vielsprachigkeit.

Vielsprachigkeit wird erreicht, indem man das Sprachenangebot an den Schulen vielfältig gestaltet, oder indem man Schüler dazu anhält, mehr als eine Fremdsprache zu lernen, oder indem man die dominante Stellung des Englischen in der internationalen Kommunikation beschränkt.

Mehrsprachigkeit betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die der Mensch entweder in der Schule oder der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen bilden in ihrer Summe eine kommunikative Kompetenz, auf die die Menschen in verschiedensten Situationen zurückgreifen können, um ihre Kommunikation so effektiv wie möglich gestalten zu können. Mehrsprachigkeit bedeutet, dass Menschen von einer Sprache in eine andere wechseln können, dass sie eine Sprache benutzen und den Gesprächspartner in einer ganz anderen Sprache verstehen. Die Kenntnis von Internationalismen, radikale Sprachvereinfachung, Mimik, Gestik u.ä. helfen, um Kommunikationssituationen lösen und bestehen zu können.

Aus der Perspektive des Mehrsprachigkeitskonzepts verändert sich das Ziel des Sprachunterrichts total. Ziel kann es nicht mehr sein, dass man eine, zwei oder mehr Sprachen beherrscht und dabei jede isoliert von einander lernt und „dabei der ideale Muttersprachler“ als höchstes Vorbild betrachtet wird“. (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, 2001, S.17)

Beim Fremdsprachenlernen muss ein sprachliches Repertoire entwickelt werden, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihre Berücksichtigung finden. Das Sprachenlernen muss als lebenslange Aufgabe betrachtet werden. Dafür ist es besonders wichtig, die Motivation aufrecht zu erhalten und die Fähigkeit des Lernens zu entwickeln. Die Motivation wird besonders entwickelt, wenn das Erlernen einer Fremdsprache Spaß macht und das Interesse an den Ländern, deren Sprache man lernt entwickelt wird.

Die Goethe-Institute in der Türkei tragen dem Rechnung, indem sie umfangreiches Programm für die verschiedensten Neigungen und Interessen anbieten.

Im Bereich der Bildungskoooperation werden z.B. Sprachwettbewerbe organisiert, oder Filmvorführungen für Schüler angeboten.

Für Jugendliche spielt auch Rock- und Popmusik eine wichtige Rolle im Leben. Wir werden in diesem Jahr die erfolgreiche deutsche Band „Virginia Jetzt!“ zu Gast haben, die auch in Eskisehir auftreten wird. Sicher wird es dabei auch die Möglichkeit geben, die Band hautnah kennen zu lernen. Wir sind schon jetzt auf die Fragen der türkischen Fans gespannt und hoffen natürlich auf viele Konzertbesucher. Motivation geht aber vor allem auch von einem guten Unterricht aus, der gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer voraussetzt. In Zusammenarbeit mit dem Erziehungsministerium werden wir auch in diesem Jahr mit unseren Regionalseminaren dazu beitragen, dass im September 2005 die jetzt dringend gebrauchten

Kolleginnen und Kollegen, die lange kein Deutsch unterrichtet haben, gut vorbereitet vor ihre Schülerinnen und Schüler treten können. Wir wissen, dass eine Woche eine sehr kurze Vorbereitungszeit ist, deshalb werden wir interessierten Kolleginnen und Kollegen ab September 2005 Seminare anbieten, die ihnen über das Schuljahr hinweg Hilfe für ihre tägliche Unterrichtsarbeit geben sollen. Unterricht macht Spaß, wenn der Lehrer über das Land, dessen Sprache man lernt, etwas zu erzählen weiß. Deshalb arbeiten wir angestrengt daran, die Zahl der Stipendien nach Deutschland zu erhöhen. Im Moment sind wir dabei, Gespräche mit der Nationalen Socrates-Agentur zu führen, um mit Hilfe von europäischen Geldern noch mehr Deutschlehrerinnen und -lehrern die Möglichkeit zu geben, nach Deutschland zu reisen, um vor Ort ihre Sprachkenntnisse und ihre Kenntnisse über Land und Leute zu vervollkommen. Neueste Erkenntnisse der Methodik/Didaktik und der Landeskunde für den Deutschunterricht wird sicher auch der im November in Ankara stattfindende Deutschlehrertag bringen, der zum ersten Mal in Zusammenarbeit mit der Schweiz und Österreich organisiert wird.

Bei unseren Bemühungen vergessen wir nicht die Studentinnen und Studenten, die sich in den letzten Jahren bzw. im Moment an den Universitäten auf ihren Einsatz als Deutschlehrerin bzw. -lehrer vorbereiten. Es gilt, diesen gut ausgebildeten jungen Menschen eine sichere Zukunft zu geben. Die Einführung von Deutsch als zweite Fremdsprache an Anadolu- und Fen-Gymnasien kann auch nur ein erster Schritt gewesen sein.

Jetzt geht es darum, dass Erlernen von Fremdsprachen noch einer breiteren Schicht der Bevölkerung zu ermöglichen und den Umstand zu nutzen, dass sich das Kindesalter besonders für den Erwerb von Fremdsprachen eignet.

Fremdsprachenunterricht über die Gymnasien hinaus bedeutet auch mehr Arbeitsplätze für Deutschlehrerinnen und -lehrer. Im Kontext der Vorbereitung des EU-Beitritts muss es zukünftig in der Türkei auf dem Gebiet der Bildungspolitik und speziell der Fremdsprachenpolitik darum gehen, dass der Boden für das europäische Konzept von Viel- und Mehrsprachigkeit vorbereitet wird.

In Zukunft werden sicher neben Englisch, Deutsch und Französisch noch andere Sprachen zur Wahl angeboten werden müssen, wobei den Sprachen der Nachbarländer sicher eine besondere Bedeutung zukommen wird. Dass dem Weiterlernen bzw. Erlernen von Fremdsprachen im Erwachsenenalter eine große Bedeutung zukommt, beweist die zahlreiche Kundschaft der Goethe-Institute in der Türkei. Allein ans Goethe-Institut Ankara kommen jährlich etwa 2500 Erwachsene, um deutsche Sprachkenntnisse zu erwerben bzw. diese zu vervollständigen.

Bereits jetzt zeigt sich auch in der Türkei, dass in Zukunft nur derjenige eine Chance hat, der im Berufsleben neben vielen anderen Kompetenzen auch fremdsprachliche und interkulturelle Kompetenzen nachweisen kann.

Sprachliche und kulturelle Aspekte von Werbetexten in interkultureller Sicht

Yrd. Doç. Dr. Ayhan Selçuk
Selçuk Üniversitesi

O. Einleitung

Werbungen sind nicht mehr aus unserem Alltagsleben wegzudenken. Wir werden ständig mit Werbeanzeigen konfrontiert, in fast allen Zeitungen oder Zeitschriften, die wir in die Hand nehmen, mit Werbespots auf den Straßen, in Stadien, Kinos und in ähnlichen Orten, besonders aber mit Werbungen in Fernsehkanälen bzw. im Internet.¹ Außerdem begegnen wir –wenn es sich um die Türkei handelt– fast jeden Tag den Verkäufern auf den Marktplätzen oder auf den Straßen, die ihre Waren zu verkaufen versuchen, indem sie schreiend „gel vatandaş gel, bu fırsatı kaçıрма!“ (Komm Bürger, komm, verpaß nicht diese Gelegenheit!) und ähnliches sagen, was eigentlich die Bausteine der Werbungen im modernen Sinne bilden sollte. Wenn man die Ausnahmefälle (die Benutzung der fachsprachlichen und dergleichen Mittel usw.) beiseite läßt, bedient sich die Werbesprache einerseits alltagssprachlicher Mittel und andererseits bereichert sie die Alltagssprache und -kultur. Man kann also ohne weiteres sagen, daß es zwischen Werbesprache und Alltagssprache eine ständige Wechselwirkung gibt. In diesem Beitrag wird versucht, diese Wechselwirkung in türkischen und deutschen Werbetexten, und die anderen in Werbungen oft verwendeten sprachlichen und kulturellen Elemente festzustellen und daraus Konsequenzen für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht zu ziehen.

1. Werbung als Spiegel der Gesellschaft

Trotz vieler Versuche ist es bisher nicht gelungen, eine allgemeingültige Definition des Begriffs Werbung zu erarbeiten. Stadler definiert die Werbung als „*planmäßiger Einsatz von Personen, Mitteln und Techniken zur gezielten Beeinflussung menschlichen Verhaltens, zur Weckung von Bedürfnissen*“

¹vgl. Antonia Montes Fernández. Die interkulturelle Dimension von Werbeanzeigen – eine übersetzungsrelevante kontrastive Textanalyse. 2003, <http://accurapid.com/journal/24/werbung.htm>

oder Verbreitung ideeller Ware“.² In dem Aufsatz „İşletmelerde Reklam“ (Werbung in Betrieben) von Tenekecioğlu³ läßt sich die Werbung als „eine unter der Kontrolle einer bestimmten Person oder Institution durchgeführte unpersönliche Bekanntmachung, um die gezielten Massen über die Waren, Dienste oder Gedanken zu überzeugen und zu informieren“ bezeichnen. In diesem Zusammenhang weist Bir⁴ darauf hin, daß das generelle Ziel der Werbung nicht nur Gewinn oder Verkauf der Waren, sondern auch die Gewährleistung der Kommunikation sei, die den Verkauf erleichtern sollte. Er hebt auch in einer anderen Studie hervor, daß die Werbungen eine Spiegelung der Kultur sind, in der sie hergestellt sind⁵. Schröder betrachtet hingegen die Werbung als „Seismograph der Entwicklung von Einstellungen, Werten, Diskursen, Tabus und Verhaltensweisen in modernen Gesellschaften [...] Als Artefakt ist Werbung sowohl Spiegel der Kultur, der sie entstammt und auf die sie zielt, als auch Spiegel (stereotyper) Vorstellungen über andere Völker und fremde Kulturen innerhalb der eigenen Kultur. Werbung greift solche Vorstellungen auf und instrumentalisiert sie für ihre spezifischen Zwecke“⁶. Eine Werbung von Cola Turka (ein türkisches Limonadengetränk), die im Verlauf der Zeit, wo der Irak von den amerikanischen Truppen besetzt wurde, im Fernsehen vorgeführt wurde, kann als Beispiel für diese Feststellung von Schröder dienen. In der Werbung marschieren die amerikanischen Soldaten in Begleitung von Panzern in der Wüste, die Flugzeuge und Hubschrauber fliegen am Himmel, ein amerikanischer Soldat sieht in der Mitte der Wüste eine Box voll mit Cola Turka-Dosen, er trinkt eine und fühlt gleich, daß sich etwas in seinem Inneren ändert. Er zieht seine Uniform aus und läßt sie mit seiner Kriegsausrüstung zusammen auf den Boden fallen, nimmt die Cola-Box und geht froh weg. Ihm folgt ein anderer Soldat und er macht auch dasselbe. Da sieht man auf dem Bildschirm Atatürks berühmte prägnante Aussage „Yurtta Sulh, Cihanda Sulh“ (Friede im Land, Friede in der Welt) Diese Werbung kann in vielerlei Weise interpretiert werden. Erstens, mit dieser Werbung werden die Amerikaner zum Frieden aufgerufen, zweitens

² Hermann Stadler: Das Abiturwissen. Deutsch Verstehen-Sprechen-Schreiben. Frankfurt am Main: 1983, S. 302

³ vgl. Birol Tenekecioğlu. İşletmelerde Reklam, in: Ali Atif Bir/ Feri Maviş (Yay. Haz.). Dünyada ve Türkiyede Reklamcılık “Reklamın Gücü”. Ankara: Bilgi Yayınları. 1988. S. 19

⁴ vgl. Ali Atif Bir. Reklam ve Reklam Stratejisine Giriş, in: Ali Atif Bir & Feri Maviş (Yay. Haz.). Dünyada ve Türkiyede Reklamcılık “Reklamın Gücü”. Ankara: Bilgi Yayınları. 1988. S. 14

⁵ vgl. Ali Atif Bir. Her Kültür Kendi Reklam Stilini Yarattır, in: Atif Hoca'nın Not Defteri. Ankara: MediaCat Yayınları. 1999. <http://www.insankaynaklari.com/cn/ContentBody.asp?BodyID=56616/08/2001>.

⁶ Hartmut Schröder. Urjala und Leppävirta: Fallstudien zum Finlandbild in der deutschen Werbung, in: Martin Hahn & Sabine Ylönen (Hrsg). Werbekommunikation im Wandel, Frankfurt am Main. u.a. 2001. S. 199.

ist gemeint; wer Cola Turka trinkt, fühlt sich wie ein Türke, der auf der Seite des Friedens steht oder wer sagt „ich bin Türke“ der soll Cola Turka trinken, nicht mehr Coca Cola, Pepsi und ähnliche Getränke. Durch diese Werbung läßt sich aber auch versteckt die Mitteilung vermitteln, daß sich die Leute, die bis heute amerikanische Getränke trinken, sozusagen amerikanisiert haben. Jetzt sind wir mit Cola Turka dran, wir sind auch da in diesem Bereich. Die Amerikaner, die Cola Turka trinken, fangen nun an, sich zu türkifizieren.

In anderen Werbungen von Cola Turka sehen wir auch, daß sich die Cola Turka trinkenden Amerikaner genauso wie die Türken verhalten. Daß ein amerikanischer Cowboy während der Unterhaltung mit seinem Freund kulturell türkisch, sprachlich englisch-türkische Mischworte wie „How is yenge⁷ doing“ (Wie geht's deiner Frau), „How is çoluk çocuk“ (Wie geht es dem Kind und Kegel) oder beim Verabschieden den Ausdruck „Kiss çoluk çocuk for me“ (Küss Kind und Kegel für mich) usw. benutzt oder daß er von der türkischen Fußballmannschaft „Beşiktaş“ und von deren berühmten Spieler Seren redet, und - daß eine amerikanische Familie türkische Speisen essen oder nach dem Cola-Turka-Trinken den türkischen Marsch „Dağbaşı duman almış“ singt bzw. bei einer Abschiedsszene hinter dem Wegfahrenden Wasser gießt usw können als Verhaltensmuster - der türkischen Kultur, die in den sogenannten Werbungen widergespiegelt sind, erwähnt werden.⁸

Als weitere Beispiele kann man auch die Fernsehwerbungen angeben, die im Fastenmonat vorgeführt werden; z.B. Der Slogan von Süttaş (eine Firma, wo Milchprodukte hergestellt werden) klingelte im Ramadan „Türkiye'de iftar vakti, Süttaş'ta iftihar vakti“ (İftar-zeit (Fastenbrechen) in der Türkei, Stolzzeit bei Süttaş) In der Werbung ist eine am Eßtisch aufgeregt und ungeduldig auf den Kanonenschuß wartende Großfamilie zu sehen, auf dem Tisch nimmt neben den köstlichen Speisen auch das für eine reichhaltige Tafel unverzichtbare Joghurt von Süttaş Platz ein, das gleich nach dem Kanonenschuß mit gutem Appetit gegessen wird. In einer anderen Werbung ist eine ähnliche Szene zu beobachten. Eine Großfamilie an der Tafel. Über dem Eßtisch stehen an verschiedenen Punkten Cola Turka, das kleine Mädchen der Familie, das durch das Fenster rausquckt, sieht eine alte Frau am Fenster der Nachbarwohnung, ihm fällt gleich ein, drei Deckel von Cola Turka zu nehmen und in den Supermarkt in der Nähe zu gehen, wofür

⁷ Yenge heißt die Frau des großen Bruders. Wörtliche Entsprechung dieses Satzes ist “Wie geht's der Schwägerin“, gemeint aber wie geht's deiner Frau

⁸ vgl. dazu auch Musa Sağlam & Tuncay Yüce. Cola Turka Örneğinde Reklam Bildirilerinde Kültürel Ögeler, in: Türkbilgi, Türkoloji Araştırmaları. Sayı 7. Ankara: 2004. S. 114-124

man als Geschenk einen Teller bekommt. Das kleine Mädchen realisiert, was ihm eingefallen ist. Es bringt erst den Teller auf den Tisch ohne etwas zu sagen, weswegen alle Familienmitglieder neugierig sind und danach bringt es die alte Nachbarin, die beschämt ist und von dem freundlichen Benehmen des kleinen Kindes und der herzlichen Gastfreundschaft anderer Familienangehörigen einen tiefen Eindruck erhält. In der Werbung kommen keine verbalen Dialoge zustande; Kommunikation realisiert sich nur durch die Körpersprache, die meistens eindrucksvoller als die verbale Kommunikation ist. Durch diese Werbung wird den Leuten suggeriert, daß sie an die Ramadantafel auch die alten und armen Leute einladen und die Gastfreundschaftstradition weiterführen. Derartige Werbungen unterstützen in großem Maß folgende Feststellungen von Hennecke: "Gerade Werbung ist heute ein wichtiges Instrument, um symbolische Bedeutungen, gesellschaftliche und kulturelle Werte, Normen und Leitbilder und damit Ideologie zu vermitteln."⁹ Es gibt aber auch Werbungen, in denen unmittelbar das Land oder die Gesellschaft, der sie entstammen, zur Sprache gebracht werden; eine türkische Werbung lautet beispielweise so: „*Türküz biz. Sucuk severiz, sucuk yeriz. Sucuğun iyisini iyi bilimiz biz. Uzayda bile sucuk yeriz. Türküz biz.*“ (Türken sind wir, Wurst lieben wir, Wurst essen wir, wir wissen das gute von der Wurst, Wurst essen wir sogar im Weltraum. Türken sind wir.) die andere klingelt dagegen „*Tansaşı Tansaş yapan Türk insanına has sevgiyi korumasıdır*“ (Das, was Tansaş zum Tansaş macht, ist, daß es die Liebe bewahrt, die zum türkischen Menschen gehört) usw. Folgende Beispiele können als deutsche Werbungen sogenannter Art angegeben werden: „*Heute lassen wir Deutschlands harteste Fleckenantreten gegen das neu Sil Oxi Perfekt*“ oder „*Moskovskaya. Russische Namen haben viele. Er hat eine russische Seele. Moskovskaya. Der echte Russe.*“ (Wodka)¹⁰ Wie auch Bir hervorhebt, zeigen uns all diese Werbebeispiele deutlich, daß jede Kultur ihren eigenen Werbestil schafft¹¹.

Es spielt keine Rolle, wie sich der Begriff „Werbung“ beschreiben läßt und auf welche Weise oder in welcher Form sie (dh. mündlich, schriftlich, visuell oder audiovisuell usw) vorbereitet ist. Der gemeinsame Punkt aller Werbungen ist, daß sie zwischen den Produzenten und Rezipienten als

⁹ A. Hennecke. Im Osten nichts Neues?: eine pragmalinguistisch-semiotische Analyse ausgewählter Werbeanzeigen für Ostprodukte im Zeitraum 1993 bis 1998, Frankfurt am Main u.a.: Peterlang Verlag, 1999, S. 2

¹⁰ Ulrich Zeuner. Interkulturelle Bewußtheit-Seminarmaterial. 1999, <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/mailproj/kursbuc3.htm>

¹¹ Ali Atif Bir. Her Kültür: Kendi Reklamı Stilini Yaradır, in: Atif Hoca'nın Not Defteri. Ankara: MediaCat Yayınları. 1999. <http://www.insankaynaklari.com/cn/ContentBody.asp?BodyID=566.16/08/2001>.

Vermittler funktionieren, indem sie die Produkte, Dienste oder Ideen bekanntmachen. Bei dieser Bekanntmachung wird die Sprache in vielfältiger Weise benutzt und bearbeitet, um Interesse zu wecken und den Konsumenten zum Kauf zu animieren.

2. Die Sprache der Werbung

Wenn man die Werbesprache aus sprachwissenschaftlicher Sicht betrachten will, kann man zwar nicht sagen, daß sie eine Sondersprache ist, die ganz bestimmte, allgemeingültige Eigenschaften hat. Das wichtigste Charakteristikum der Werbesprache ist jedoch, daß sie immer effektive und appellative sprachliche Mittel benutzt. „Um ihrer appellativen Funktion gerecht zu werden, muss die Werbesprache einerseits innovativ und originell sein, um die Aufmerksamkeit der Zielgruppe zu erregen. Andererseits muss sie suggestiv und emotional geladen sein, um das Bedürfnis nach dem Erwerb des Produkts beim Unworbene[n] zu stimulieren.“¹² In diesem Zusammenhang lassen sich so oft rhetorische Elemente wie Neologismen gebrauchen. Z.B. das deutsche „*aprilfrisch*“ und das türkische „*bahar kokulu*“ sind die neuen Wortbildungen, die in den Werbungen für ein Waschmittel eingesetzt sind. Mit diesen beiden Neologismen wird bezweckt, daß die Konsumenten den Frühling und frühlingsbezogene Bilder (grüne Bäume und Wiese oder bunte Blumen usw.) und positive Gefühle assoziieren¹³. Als weitere Beispiele für Neologismen sind die Wörter „*Ervolkswagen*“, „*unkaputtbar*“, „*ultralang*“¹⁴ usw. aus dem Deutschen und „*beyaz ötesi*“, „*pikolata*“, „*çokomilk*“, „*lezzet uygarlığı*“, „*parlak güllüşler*“, „*parfüm/güç küreleri*“, „*molfix anneléri*“ usw. aus dem Türkischen zu erwähnen. Ein anderes Merkmal, das in Werbungen oft zu sehen ist, ist die Verwendung der Alliteration.¹⁵ Durch die Aneinanderreihung von Eigenschaften und Tätigkeitsversprechen der beworbenen Marken oder Waren läßt sich bei Konsumenten Interesse erwecken. Folgende Beispiele sollten diese Art rhetorischer Figuren deutlich darstellen: Z.B. „*Çakar çakmaz çakan çakmak*“

¹²vgl. Antonia Montes Fernández. Die interkulturelle Dimension von Werbeanzeigen – eine übersetzungsrelevante kontrastive Textanalyse. 2003. <http://accurapid.com/journal/24/werbung.htm>

¹³vgl. Alina Wallbaum & Christina Pautsch. Sprache und Schrift in der Werbung. 2000. <http://studweb.euv-frankfurt-o.de/~euv-6847/main.htm>.

¹⁴ vgl. Alina Wallbaum & Christina Pautsch. ebda.

¹⁵ Alliteration, auch Stabreim: Hervorhebung mehrerer aufeinander folgender Wörter durch gleichen Anlaut. Microsoft® Encarta® Enzyklopädie Professional 2003. © 1993-2002 Microsoft Corporation. CD

(Tokai), oder „Bence BMC“ bzw. „Milch macht müde Männer munter“, „Mars macht mobil“ oder „Actimel aktiviert Abwehrkräfte“ usw.

In Werbetexten besonders aber in Slogans der beworbenen Produkte finden häufig sprachspielerische und konnotative Wiederholungswörter Verwendung, wie es z.B. in Werbungen einiger türkischen und deutschen Zeitungen der Fall ist: „Türkiye'nin Hürriyeti var“ (Hürriyet), „Gerçekler Zamanla anlaşılır“ (Zaman), „Sabah olmadan sabah olmaz“ (Sabah) oder „Nimm Dir Zeit und lies Die Zeit“ All diese genannten Werbungen sind mehrdeutig und durch diese Mehrdeutigkeit dringen sie in das Bewußtsein der Leser, Hörer oder Zuschauer und bleiben somit leicht erinnerbar. Der Ausdruck „Türkiye'nin Hürriyeti var“ bedeutet wörtlich „Die Türkei hat Unabhängigkeit (hürriyet)“; es ist aber gemeint „Die Türkei hat eine wertvolle Zeitung wie Hürriyet, worauf die Türkei stolz ist. Die Aussage „Gerçekler Zamanla anlaşılır.“ heißt: „die Wahrheiten werden mit der Zeit (zaman) verstanden“. Das Gemeinte ist: Die Wahrheiten sind mit der Zeitung „Zaman“ verständlich. Die wörtliche Entsprechung von dem Satz „Sabah olmadan sabah olmaz“ ist: „Ohne den Morgen (sabah) ist/ wird kein Morgen“ Der Hauptgedanke dieses Satzes hat wiederum zwei Dimensionen; erstens für diejenigen, die die Zeitung abends lesen, wird es ohne die Zeitung „Sabah“ nicht hell, während für die Leser, die ihre Zeitung morgens lesen, ohne die Zeitung „Sabah“ gar kein richtiger Morgen ist. In der deutschen Werbung „Nimm Dir Zeit und lies Die Zeit“ wird von der Redewendung „Zeit nehmen“ Nutzen gemacht und die Leser werden unmittelbar angesprochen und zum Kauf der Zeitung aufgefordert, während in den türkischen die Mitteilung und Orientierung indirekt vermittelt werden.

Außer dieser metaphorischen Art der Wiederholungen sind in Werbungen auch Asyndeton¹⁶ anzuwenden, wie es in folgenden Beispielen ersichtlich ist: Türkische Beispiele: „Arçelik demek yenilik demek, yenilik demek Arçelik demek“ (Arçelik heißt Neuigkeit, Neuigkeit heißt Arçelik) ; „De bana, De bana... KANAL D de bana“ (Sag mir, Sag mir KANAL D sag mir) und „Alsak alsak bedavaya ne alsak? Bonus Card“ (Kaufen, kaufen, was kaufen wir kostenlos) usw. Deutsche Beispiele: „Kaufen bei Spar - sparen beim Kauf“ und „It's aluminium it's recycable it's for men it's for women it's for me it's for you it's for everyone on the planet and it smells good“¹⁷

¹⁶Asyndeton: (...) e. Reihe gleichgeordneter Wörter, Satzteile oder Sätze ohne verbindende Konjunktionen. in: Gero von Wilpert. Sachwörterbuch der Literatur. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1979. S. 50

¹⁷ Ulrich Zeuner. Interkulturelle Bewußtheit-Seminarmaterial. 1999, <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/mailproj/kursbuc3.htm>

Jede Sprache verfügt über verschiedene sprachliche Mittel, die für die appellative Funktion der Werbesprache charakteristisch sind. Es läßt sich feststellen, daß die für dasselbe Produkt verwendeten Ausdrucksformen im Deutschen und Türkischen in lexikalischer, syntaktischer und stilistischer Sicht unterschiedlich sind. Z.B. „Willst Du viel, spiel mit Pril!“ und „Limonlu Pril'le pırl pırl“. Mit deutscher Werbung wird die Mitteilung vermittelt: Wer viel von einem Waschmittel verlangt, der soll Pril benutzen. In der türkischen Werbung werden Wiederholungswörter „pırl pırl“ (glänzend), die auf die beste Sauberkeit hinweisen, genutzt. Damit wird gemeint, daß das mit „Pril“ gewaschene Geschir am saubersten sei. Ein ähnliches Merkmal ist in der deutschen Werbung „Delial bräunt ideal“ und in der türkischen „Delial, bronzlaşmak için ideal“ zu sehen. Obwohl -- diese Werbungen von der Bedeutung her völlig miteinander übereinstimmen, weichen sie in syntaktischer/ grammatischer Sicht voneinander ab; während der deutsche Ausdruck ein normaler Aussagesatz ist, ist der türkische ein Satz mit „um zu“. D.h. die wörtliche Entsprechung der türkischen Äußerung sollte im Deutschen „Delial ist ideal, um zu bräunen“ sein.

Die Firmen versuchen durch die Werbungen mittelbar oder unmittelbar die Konsumenten dazu zu überreden, daß ihre Produkte unterschiedlicher, besser oder billiger als die ähnlichen Konkurrenzprodukte sind; mit folgenden Werbungen wird auf die Unterschiedlichkeit der beworbenen Produkte hingewiesen, wie z.B. „Fark yaratın tasarım“ (Braun), „Farkı fiyatı“ (ABC), „Farkı tadında. Alevde ızgara“ (Burger King). Die Behauptung von der Unterschiedlichkeit der Waren wird oft durch die komparativen und superlativen Mittel dargestellt, die sich aber auch verschiedenartig ausdrücken lassen. Wie z.B. „En güzel boya, Fıllı Boya“, „Ne varsa piyasada, en ucuzu Dins'a'da“, „En iyisi, en hesaplısı. Yimpaş Mağazalar Zinciri“ oder „...der Sicherste seiner Klasse. Der neue FordFocus“, „Nichts auf der Welt wäscht weißer als Persil“ bzw. „Besser geht's mit Coca Cola“ usw. Diese Art der Werbungen haben das Ziel, einerseits alle anderen vergleichbaren Produkte zu degradieren andererseits den Namen der beworbenen Marke dem Gedächtnis der Konsumenten einzuhämmern.

Imperativ-Sätze spielen beim Manipulieren der Käufer eine wichtige Rolle und finden sich daher sehr oft in Werbungen. Es ist jedoch auffällig, daß die benutzten Imperativ-Sätze verschiedenartig sind. Manche sind mit du-Form

gebildet wie z.B. „Mutlu et kendini“ (Eti Browni), „Başkasını dinleme, kendin dene!“ (Eti Wanted), oder „Mach mal Pause mit Coke“, „Bitte, werde reich!“, „Fühl deine innere Kraft!“ (Yakult), während manche mit der ihr- oder Höflichkeitsform gebildet sind wie z.B. „Siz de deneyin, farkı hissedin!“ (Dove), „Güzelliğinin farkına varın!“ (Nivea Beaute) oder wie in den folgenden deutschen Reklamen der Fall ist: „Fühlen Sie die Geschmeidigkeit“, „Überzeugen Sie sich selbst“, oder „Entdecken Sie die Wirkung“ bzw. „Erleben Sie die Frische“¹⁸

Eine andere Methode, die in Werbungen oft auffällt, ist die Hervorhebung des Produktversprechens oder der Produktmarke durch gereimte Aussagen, wie es in folgenden Werbungen von der internationalen Firma Haribo zu beobachten ist; z. B. Die Deutsche Werbung klingelt „Haribo macht Kinder froh. Erwachsene ebenso“¹⁹, die türkische Version dagegen „Çocuk ya da büyük ol, Haribo'yla mutlu ol“²⁰ In beiden Werbungen, aber auch in den in den Fußnoten angegebenen englischen und französischen Varianten wird behauptet, daß diejenigen, -seien sie Kinder oder Erwachsene- die Haribo konsumieren, froh sein würden. Obwohl all diese Sätze -- miteinander in semantischer Sicht übereinstimmen, läßt sich feststellen, daß -- alle Übersetzungen sowohl von dem originalen deutschen Satz, als auch voneinander abweichen. Da jede Sprache und Sprachgemeinschaft eigene Regeln hat, haben die Übersetzer eine wörtliche Übertragung vermieden. Denn die wörtliche Übersetzung einer Werbung von einer Sprache in die andere kann bei den Menschen der Zielkultur nicht immer den erwünschten Effekt erwecken.

¹⁸Antonia Montes Fernández. Die interkulturelle Dimension von Werbeanzeigen –eine übersetzungsrelevante kontrastive Textanalyse. 2003. http://accurapid.com/journal/24_werbung.htm

¹⁹ Die englische Werbung lautet „Kids and Grown-ups love it so, the happy world of haribo“ und die französische „Haribo C'est Beau la vie pour les Grands et les petits. Auf der deutschen Webseite steht der Ausdruck „Willkommen in der bärenstarken HARIBO-Galaxie“, der bei Deutschen positive Gefühle assoziiert, der aber bei Türken negative Gefühle erwecken kann, da das Wort „bärenstark“ von Türken für unsympatisch/ befremdlich gehalten wird.

²⁰ Da in der türkischen Kultur Schweinefleisch und Schweineprodukte zu essen religiös verboten ist, wird es von der jeweiligen Firma für notwendig gehalten, auf der türkischen Webseite für Türken eine Erklärung zu schreiben, worin folgende Ausdrücke stehen: „Müsterilerimizze Önemli Duyuru: Türkiye’de üretilen HARIBO (...) markalı ürünlerimizin hiçbir cesidinde domuz jelatini ve/veya domuzdan elde edilen katkı maddeleri yoktur“ (Wichtige Mitteilung an unsere Konsumenten: Keines unserer Produkte mit der Marke Haribo (...), die in der Türkei produziert werden, enthält Schweinegelatine und/oder aus Schwein hergestellte Zusatzstoffe) vgl. <http://www.haribo.com/planet/sprachauswahl.html>.

In den Werbungen, die nach bestimmten Zielgruppen gestaltet sind, lassen sich sogenannte gruppenbezogene Wörter oder Sätze verwenden. Z.B. Die Werbung von der türkischen Margarine „Sana“ richtet sich mit der als Motto benutzten Aussage „*Sana, özen gösteren annelerin tercihi*“ einerseits an die Mütter, die sich sozusagen zum Kauf der genannten Margarine verpflichtet fühlen sollte, andererseits an die Kinder, die ihre Mütter zum Kauf -- zwingen -- sollten. Hinter dem Motto-Satz versteckt sich der Gedanke „wenn eine Mutter auf ihr Kind Wert legt, soll sie für ihr Kind „Sana“ kaufen. In den gruppenspezifischen Werbungen ist manchmal auch die Verwendung der Jargonwörter auffällig. Folgende Beispielwerbungen sollten dieses Merkmal verdeutlichen: z.B. „*Erkek adama hikaye gerisi*“ (Arko), oder „*Kalite kallavi, fiyat cüzzü. Sapına kadar Derby*“ bzw. „*Delikanlı kızlar Molpet kullanır*“.

Ein weiteres auffälliges Merkmal in Werbungen, das besonders in den letzten Jahren oft zu beobachten ist, ist der Gebrauch der fremdsprachigen vor allem der englischen Wörter. Dadurch wird bezweckt, den Konsumenten die Modernität und Internationalität der beworbenen Produkte zu vermitteln. Derartige meistens zum Schluß der Werbung als Slogan benutzten Wörter lassen sich entweder unabhängig von dem Namen des Produktes wie z. B. „Driver wanted“ (VW) bzw. „Power of dreams“ (Honda) usw. verwenden oder mit dem Namen der Marke zusammen wie „Nokia, Connecting people“, „Pinar Hindi’ye I Love Turkey“ oder aber auch als Marke wie z.B. „Eti Wanted“, „Sana Creme Bonjour“ usw. Das Charakteristikum dieser Ausdrücke ist, daß sie alle relativ leicht zu verstehen sind, auch wenn man das Englische oder Französische nicht gut kann.

Um die Aufmerksamkeit der Konsumenten zu lenken und die Werbung interessanter zu machen, werden in Werbeanzeigen oder -spots fehlerhafte Wörter oder Sätze wie z.B. „gnctrkcell“ (Genç Turkcell) oder „Budnan sorna heer sye ksnuurlu görnüceek“ (Focus C-Max) eingesetzt. Durch dieses Verfahren sollen die Leute ihre Aufmerksamkeit auf die Werbung konzentrieren und versuchen, das Geschriebene/Gesagte zu verstehen. Mit der fehlerhaften, defiziten Aussage von der Werbung Ford Focus wird den Käufern gleichzeitig die Mitteilung vermittelt, daß Focus C-Max in jeder Hinsicht ein fehlerloses und hervorragendes Auto ist und alle anderen Autos, die von jetzt an hergestellt werden, unbedingt eine defizite Seite haben werden. Eine andere Möglichkeit dieser Methode ist die Verwendung verschiedener Sprachspiele durch Konsonanten-Austausch wie z.B. „*GEIERN UND FEWINNEN*“ (Feiern und Gewinnen), „*FUTEN GLUG*“ (Guten Flug), „*POL DIR DEN HOLO*“ (Hol dir den Polo), „*WEN DILL*“

ICH“ (Den will ich) und „**BAUTER LUNTE POLOS**“ (Lauter Bunte Polos“)²¹ usw. Über das letzte Beispiel schreibt Wabner folgendes: „In Kombination mit einer Abbildung der bunt lackierten VW-Polos entsteht ein zusätzlicher Effekt: Da sich die Farbflächen-Puzzles der im Visual abgebildeten VW-Polos im Buchstabenpuzzle der Headline wiederholen, kommt es zu einer *semantischen Verdichtung*.“²²

Paradoxon oder als Paradox erscheinende Ausdrücke, die die Leser, Hörer oder Zuschauer zum Nachdenken anregen, sind auch in Werben sehr beliebt und oft zu sehen. Z.B. Der neue Slogan von dem Waschmittel „Omo“ d.h. „Kirlenmek güzeldir“ (Schmutzig werden ist schön) und der Slogan einer Karikaturzeitschrift mit dem Namen Pişmiş Kelle „Hunharca güldüren hain dergi“ (Blutgierig belustigende /zum Lachen bringende verräterische Zeitschrift) sollte dazu als typische Beispiele angegeben werden. Normalerweise stehen die Begriffe „Schmutzig sein“ und „Schönheit“ oder „Blutgier“ und „zum Lachen bringen“ nicht nebeneinander aber aus diesen Kontrastbegriffen sind äußerst effektive Sätze entstanden, die bei Konsumenten positive Gefühle erwecken und sie zum Kauf anregen. Die Headline von der Werbung der Regalkühlschränke d.h. „NO FROST, YES REGAL!“ ist hier auch als ein auffälliges Beispiel zu erwähnen. Die Verwendung der Phraseologismen in Werben ist als das weitere, beliebte Verfahren zu beobachten. In der Werbeanzeige von Regal-Kühlschrank stehen folgende Ausdrücke, in denen verschiedene Phraseologismen sind. „Regal buzdolapları, kalitesiyle nefesinizi keserken; fiyatlarıyla da, şaşkınlıktan donup kalmanıza neden olabilir“. (Regal-Kühlschränke bringt sie mit ihrer Qualität ganz außer Atem aber auch mit ihren Preisen können sie veranlassen, daß Sie vor Verwirrung starr sind)

Die als Motto benutzte Aussage „**Aklımı seveyim aklımı!**“ ist auch eine aus der alltagssprachlichen Wendung „aklımı sevmek“ (den Verstand lieben) generierte Äußerung, die sich benutzen läßt, wenn einer den anderen wegen seiner vernünftigen Handlung loben will. Der Slogan von Citroen C 4 „**Teknoloji aşka geldi**“ (Technologie wurde von Eifer erfaßt) ist auch als eine typische Wendung zu erwähnen. Mit dieser Wendung wird gemeint, daß Citroen ein außergewöhnliches Auto hergestellt hat. Sowohl die Wendungen als auch andere Wörter, die sich in diesen genannten und anderen Werben einsetzen lassen, gehören meistens zur Alltagssprache. Richtiger gesagt; Alltags- und Werbesprache beeinflussen den Sprachgebrauch gegenseitig.

²¹ Matthias Wabner. Kreativer Umgang mit Sprache in der Werbung eine Analyse der Anzeigen- und Plakatwerbung von McDonald's, <http://www.mediensprache.net/network/etworkx-32.pdf>. 2003. S. 46

²² Matthias Wabner. ebda., S. 46

Wallbaum und Pautsch machen auf ein in Deutschland erlebtes Beispiel aufmerksam und schreiben, daß „der Satz „*It's cool man!*“, dessen Ursprung zweifelsohne die Alltagssprache (bzw. Jugendsprache) war, (...) nach Verwendung in einer Werbekampagne eine Kultwelle auslöste und somit im täglichen Sprachgebrauch eine neue Gewichtung bekam.“²³ Der Ausdruck „*Nichts ist unmöglich*“ ist auch als ein weiteres Beispiel zu erwähnen. Dasselbe gilt auch für die türkische Gesellschaft. Nach ihrer Verwendung in den Reklamefilmen sind viele Wörter und Sätze in die Alltagssprache eingedrungen und werden oft benutzt. Z.B. das Wort „*bendensin*“ (ich bezahle für dich) und die anderen oben erwähnten, von der türkischen Kultur ausgehend gebildeten halb türkisch halb englischen Sätze wie „*How is yenge doing*“, „*Kiss çocuk çocuk for me*“ usw. die in der Cola Turka-Werbung von dem amerikanischen Schauspieler David Brown benutzt werden, sind unter den Jungen und sogar unter Erwachsenen sozusagen zur Mode geworden und werden in der Alltagskommunikation gern -- gebraucht. In diesem Zusammenhang halte ich auch die folgenden auf verschiedene Werben basierenden Ausdrücke für erwähnenswert. Z.B. „*Babam öyle diyo*“ (Mein Vater sagt so), „*Aganigi naganigi*“ (es gibt keine deutsche Entsprechung), „*Tamamen duygusal*“ (vollkommen gefühlsmäßig) oder „*Ağzı olan konuşuyor*“ (Wer einen Mund hat, der spricht) und so wie „*Bi'kilim yeter sevgilim*“ (Ein Kelim ist genug für mich mein/e Geliebte/r) usw. Besonders die letzten drei Aussagen wurden sozusagen Klischees; es gibt beinahe keinen Menschen, der die Äußerung „*Tamamen duygusal*“ nicht benutzt, wenn von geldlichen Angelegenheiten die Rede ist. Die Aussage „*Ağzı olan konuşuyor*“ läßt sich auch oft zu verwenden, wenn zwischen den Menschen eine begeisterte Diskussion zustandekommt oder wenn einer die anderen Redner, deren Gespräch er für unsinnig hält, kritisieren will usw. Der Ausdruck „*Bi'kilim yeter*“ ist eine der Alltagssprache entnommene Wendung, die die Schlichtheit ausdrückt, d.h. daß man nicht viel verlangt und sich mit wenigem begnügt. Mit dieser in der Werbung als Motto benutzten Äußerung wird bezweckt, den Käufern zu erzählen, daß die Produkte von Kilim Mobilya (Kelim Möbel) mit äußerst bescheidenen, ökonomischen Preisen verkauft werden. All diese Beispiele zeigen uns deutlich, daß die Werben nicht nur unsere Kaufgewohnheiten beeinflussen, sondern auch unsere Alltagssprache und Alltagskultur.

²³ Alina Wallbaum & Christina Pautsch. Sprache und Schrift in der Werbung. 2000. <http://studweb.euv-frankfurt-o.de/~euv-6847/main.htm>.

3. Schlußfolgerungen

Beim Versuch, sprachliche und kulturelle Elemente in den Werbungen zu beschreiben, sind verschiedene Methoden aufgefallen, mit denen Werbungen ausgeformt werden. Da die verwendeten Methoden und Techniken in den behandelten Werbebeispielen voneinander stark abweichen, ist es ziemlich schwer, von einer allgemeingültigen Regel über die Werbung zu reden. Man kann jedoch sagen, daß die Werbetexte in beiden Sprachen d.h. im Deutschen und Türkischen, -seien sie verbal, averbal, oder visuell- meistens auf der Kombination bestimmter rhetorischer Mittel wie, Neologismen, Alliteration, Wortwiederholungen oder Wortspiele usw. basieren, die die Aufmerksamkeit der Konsumenten erregen und sie zum Kauf anregen sollen. Da die Sprache untrennbar mit der Kultur verknüpft ist, lassen sich die Werbungen auch meistens kultur- und länderspezifisch herstellen. Anders gesagt, Werbungen funktionieren oftmals als Spiegel der Gesellschaft, der sie entstammen. Die sprachlichen und kulturellen Aspekte von Werbetexten, die in den oben analysierten Beispielen festgestellt wurden und ähnliche Feststellungen können im Fremdsprachunterricht eingesetzt werden, um die Schüler/Studenten über die Beziehung zwischen Sprache und Kultur zu sensibilisieren. Durch die Verwendung derartiger Werbetexte würde den Fremdsprachlernenden die Möglichkeit angeboten, über ihre eigene Sprache und Kultur nachzudenken und sie mit der fremden zu vergleichen, was zur Entwicklung interkultureller Kommunikationsfähigkeit der Lerner große Beiträge leisten kann.

LITERATURVERZEICHNIS

Bir, Ali Atif (1988): *Reklam ve Reklam Stratejisine Giriş*, in: Ali Atif Bir & Fermani Maviş (Yay. Haz.), *Dünyada ve Türkiyede Reklamcılık, "Reklamın Gücü"*, Bilgi Yayınları, Ankara, S.13-16

Bir, Ali Atif (1999): *Her Kültür Kendi Reklam Stilini Yaratır*, in: Atif Hoca'nın Not Defteri. MediaCat Yayınları, Ankara, 16/08/2001, <http://www.insankaynaklari.com/cu/ContentBody.asp?BodyID=566>

Fernández, Antonia Montes (2003): *Die interkulturelle Dimension von Werbeanzeigen - eine übersetzungsrelevante kontrastive Textanalyse*, <http://accurapid.com/journal/24werbung.htm>

Hennecke, A. (1999): *Im Osten nichts Neues?: eine pragmalinguistisch-semiotische Analyse ausgewählter Werbeanzeigen für Ostprodukte im Zeitraum 1993 bis 1998*, Peterlang Verlag, Frankfurt am Main u.a.

Microsoft® Encarta® Enzyklopädie Professional 2003. © 1993-2002 Microsoft Corporation. CD

Sağlam, Musa & Yüce, Tuncay (2004): *Cola Turka Örnekleminde Reklam Bildirilerinde Kültürel Ögeler*, in: Türkbilig, Türkoloji Araştırmaları, Sayı 7, Ankara, S. 114-124

Schröder, Hartmut (2001): *Ujala und Leppävirta: Fallstudien zum Finlandbild in der deutschen Werbung*, in: Martin Hahn & Sabine Ylönen (Hrsg), *Werbekommunikation im Wandel*, Frankfurt am Main. u.a., S. 199-209

Stadler, Hermann (1983): *Das Abiturwissen, Deutsch Verstehen-Sprechen-Schreiben*, Frankfurt am Main.

Tenekecioğlu, Birol (1988): *İşletmelerde Reklam*, in: Ali Atif Bir/ Fermani Maviş (Yay.Haz.), *Dünyada ve Türkiyede Reklamcılık, "Reklamın Gücü"*, Bilgi Yayınları, Ankara, S.17-31

Wabner, Matthias (2003): *Kreativer Umgang mit Sprache in der Werbung eine Analyse der Anzeigen- und Plakatwerbung von Mcdonald's*, <http://www.mediensprache.net/networx/etworkx-32.pdf>, S. 46

Wallbaum, Alina & Pautsch, Christina (2000): *Sprache und Schrift in der Werbung*, <http://studweb.euv-frankfurt-o.de/~euv-6847/main.htm>

Wilpert, Gero von (1979): *Sachwörterbuch der Literatur*. Alfred Kröner Verlag, Stuttgart

Zeuner, Ulrich (1999): *Interkulturelle Bewußtheit-Seminarmaterial*, <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/mailproj/kursbuc3.htm>

<http://www.haribo.com/planet/sprachauswahl.html>.

Das Zirkusmotiv bei Kunert und Kafka

Doç. Dr. Fatih Tepebaşı
Selçuk Üniversitesi

Keine menschliche Erscheinung bleibt der Literatur verschont. Eine direkte Bindung an das Leben, um die Wahrheit literarisch abzubilden, ist aber keine Voraussetzung, sondern eine Möglichkeit, die sich auf das Menschliche beschränkt und niemals zu einer einzigen Form reduziert werden kann. Das Ziel dieses Referats ist in diesem Sinne ein Motiv d.h. die literarisch bearbeitete Zirkuswelt herauszuarbeiten.

Von dem Zirkus versteht man heute im allgemeinen ein Unternehmen, das die Menschen auf verschiedene Weise unterhält. Zu den Darbietungen gehören Akrobaten, verschiedene Artisten, Clowns und Zauberkünstler. Die dressierten Tiere und andere Mechanismen sind nicht zu vergessen.

Der Zirkus geht geschichtlich bis in die Antike und bis zur römischen Zeit zurück. Er stammt als Begriff aus dem lateinischen "circus" und bedeutet Kreis, Arena. Heute hat ein Zirkus im Mittelpunkt eine Manege, die uns nicht anders als an einen ewigen Kreislauf erinnert

Die Zirkuswelt besteht aus den Zuschauern, die für die Darbietungen Entgelt in Anspruch nehmen, und aus den Künstlern, die diese Darbietungen als Beruf ausüben. Diese beiden Gruppen kommen in einer Arena zusammen, aber mit verschiedenen Vorstellungen. Die eine will in und durch Zirkus das Darzustellende erleben, sich irgendwie befreit fühlen, und auch für eine bestimmte Zeit in eine andere Welt hineingehen. Die zweite Gruppe ist als die Opfer ihrer Kunst anzusehen, denn sie fühlen sich für ihre Tätigkeit berufen, die sie unter jeder Voraussetzung betreiben. Es spielt keine Rolle, wenn sie ab und zu keine Lust dazu haben.

Der Zirkus ist also ein Zusammentreffen von den Freiwilligen und den Berufenen. Was ihn in diesem Zusammenhang kennzeichnet, ist die Doppelperspektive, die aus dem verändernden Blickpunkt der Zuschauer und der Künstler entstehen. Er schafft eine gute Gelegenheit auch für die Autoren, die diese Perspektive zur Sprache bringen wollen.

Dass er diese Gegensätzlichkeit gegen das reale Leben bildet, ist auch eine Leistung des Zirkusses. Er identifiziert sich meistens mit dem Schein, hinter dem sich etwas Verborgenes versteckt.

Der Zirkus ist bekannt auch im Alltag und heisst "unnötige Aufregung, Wirbel. Es gibt auch Redewendung wie "einen grossen Zirkus machen oder veranstalten".

Die veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse halten die literarischen Gattungen im Banne und zwingen sie zu modifizieren. Aus diesem Grund formen sie die Gattungen, die historisch vielleicht zu belegen sind, aber trotzdem die Last bestimmter Epochen in sich bergen. Kurzprosa ist ein Beispiel dazu. Diese kurzen Prosastücke sind im allgemeinen für eine junge Generation typisch, die ihre Texte in den 70'er Jahren publizieren. Sie haben kurz eine politische Zeit hinter sich und wollen sich damit auch literarisch auseinandersetzen.

Was die Kurzprosa als literarische Gattung im allgemeinen charakterisiert, ist, dass diese Stücke keine Geschichten beinhalten, keine Handlung im herkömmlichen Sinne haben. Man will dem Leser keine spannende Geschichte erzählen. Das Schwergewicht geht von der Unterhaltung der Leser zu ihrer sozialkritischen Erziehung und zur politischen Motivierung. Die Schockierung und das Aergern der Menschen gelten als ihre konkreten Wünsche.

Kunert schenkt uns ein Beispiel mit dem Titel "Zirkuswesen" (für den Text Pratz 1979: 99), der wie folgend zusammenzufassen ist: Der Dompteur ist bei seiner Vorstellung sonderbarerweise über seinen dressierten Tiger hergefallen und hat sich in den Nacken dieses Tiers verbissen. Das in Panik geratene Publikum versucht dabei, den Ort sofort zu verlassen.

Der wegen seines Verhaltens unverständliche und anscheinend erwütende Dompteur kommt weiterhin nicht zu sich und entflieht auch wie ein wildes Tier.

Die merkwürdige Nachricht wurde ausgebreitet. Die überraschten Einwohner in der Umgebung wussten schon Bescheid und können nicht umhin, als vor ihm zu fliehen und sich irgendwo zu verstecken. Das Gerücht geht von Mund zu Mund schneller als der Dompteur. Es dauerte drei Tage, bis man ihn einfängt. Am Ende macht man den Dompteur ironisch zum Bürgermeister.

Kunerts Text "Zirkuswesen" trägt einen viel versprechenden Titel, weil er ziemlich abstrakt ist. Er hat das Zusammenfassen dieser Welt im Sinne. Man gibt an, dass die Ereignisse gemäss der Zirkuswelt vor sich gehen, was der Wirklichkeit kaum entspricht. Soweit man weiss, wird in der Wirklichkeit kein Dompteur bzw. kein normaler Mensch über die Tiere auf diese Weise herfallen. Dieses Wissen kann man auch historisch bestätigen.

Dass Kunert die Leser dadurch nicht nur überrascht, sondern auch irgendwie verfremdet, ist die erste Tatsache, die vom Text hinausgeht. Die Leserschaft kommt mit einem Gefühl des Unüblichen zusammen, das bei ihr

die Distanz erwecken soll. Dass der Dompteur am Ende zum Bürgermeister gewählt wird, stellt ein anderes Unübel dar.

Im Text handelt es sich um drei Räume, die als Anlass gilt, ihn in drei Ebenen einzuteilen. Der erste Raum bzw die erste Ebene ist ein geschlossener Ort, d.h. ein Zirkus. Man erfährt aber keine Einzelheit darüber. Der Leser muss auf sein vorhandenes Bild vom Zirkus zurückgehen, wenn er der Details bedarf.

Dass man über die Einzelheiten für diese Ebene schweigt, hat vielleicht den Grund, sie als eine Gelegenheit zu gebrauchen. Zu diesem Zweck wechselt diese Szene beim Eingang ganz schnell.

Die erste Ebene besteht aus einem tatsächlichen aber beliebigen Zirkus, zu dessen Welt das Publikum, der Dompteur und seine Vorstellung mit Hilfe der Tiere zählen. Dass aber der Dompteur den Tiger irgendwie angreift, macht diese Ebene fragwürdig. Die einzige Funktion dieser Ebene liegt darin, einen Vergleich mit der anderen Ebenen zu ermöglichen. Es ist im Text als eine kleine Periode aufgefasst, die aber den Unterschied von der anderen zu veranschaulichen vermag.

Der offene Raum, wohin der Dompteur und auch das Publikum flieht, bildet die zweite Ebene. Dieser Raum ist offen und im Gegensatz zur ersten für die Stadt vertretend. Die Einzelheiten dieser Stadt kennt man auch nicht. Man nennt sie deshalb, weil die Stadtkultur und die Menschen im Grunde der Kritik ausgeliefert sind. Wegen dieser mutmasslichen Kritik wollen wir die zweite Ebene auch als einen grossen Zirkus auffassen, dem man noch wichtige Beachtung schenkt.

Was typisch für den ersten Zirkus ist, gilt auch für den zweiten: Es geht um die Wiederholung des Gleichen. Der Dompteur und das Publikum spielen hier auch ähnliche Rollen, obwohl sie sich unter dem freien Himmel befinden. Die Theaterwelt, die das Zirkuswesen irgendwie zusammenfassen soll, wird in das reale Leben getragen. Die Regel einer Ersatzwelt wird hier geltend gemacht. Niemand erklärt sich, etwas dagegen zu tun.

Die den grossen Zirkus kennzeichnenden Grundgedanken sind erstens die Existenz von einem absoluten Herrscher mit Peitschen und zweitens seinem Terror, drittens das zu einer unterdrückten Masse gezwungene Publikum.

Der absolute Herrscher war früher vermutlich ein normaler Mensch, wurde aber mit der Zeit entmenschlicht, so dass er am Ende die Tiere anzufallen wagt. Die Dompteurrolle, die er spielt, ein Zeichen dafür, dass er überall Gewalt ausübt und auch die Menschen wie die Tiere unter dem Joch stellt. Seines Terrors ist jeder sicher.

Aus dem Publikum wird eine beherrschte und erleidende Masse. Diese Masse ersetzt die dressierten Tiere, die sich dem absoluten Dompteur

unterwerfen. Die Menschen in dieser Masse haben ihre Identitäten verloren. Sie sind einfach die namenslosen Einwohner der Stadt. Sie sind durch ihre Berufe usw genannt (Grossvater, Feuerwehr). Der Terror des Dompteurs scheint das Schicksal dieser Menschen zu sein.

Das Gerede, das den Text beherrscht, erleichtert dabei die Entstehung der Masse. Dafür hat man die Wiederholung der Worte im Auge: "Der Dompteur ist los, der Dompteur ist los". Diese Nachricht verursacht bei den Menschen Aengste, die sie wiederum glauben lässt, darunter zu leiden. Sie sind mit Kants Worten "selbstverschuldet".

Dass man den Dompteur einfängt, ist der Anfang der dritten Ebene, die die Leserschaft sowohl zum Lachen bringt als auch nachdenklich macht. Sie bringt auch die Warnung vor der Gefahr mit sich, von wem und wie sie regiert werden. Die Worte, also der Bürgermeister als Dompteur oder der Dompteur als Bürgermeister hängen niemals miteinander zusammen. Die angebliche Ordnung und Ruhe, die der Bürgermeister zuerst verursacht und dann geleistet hat, trägt über sich schmutzige Flecken. Man gibt also zu, dass diese Ordnung unter dem Druck steht

Was Kunert hier in dieser Kurzprosa geleistet hat, ist die Bearbeitung eines Motivs, das die politische Ordnung zu kritisieren sucht. Man betont auch, dass das Leben durch die Politiker zur Zirkuswelt gemacht wird.

Kafkas Text "Auf der Galerie" (für den Text Glaser 1968: 40) bildet unser zweites Beispiel. Er ist mit 1917 datiert und erstmals 1919 veröffentlicht. Von einer ziemlich kurzen Erzählung ist hier die Rede. Was beim ersten Blick die Aufmerksamkeit auf sich zieht, ist die Erzählstruktur, denn derselbe Vorgang wird im Grunde in beiden Teilen erzählt. "Sie bestehen aus zwei langen Sätzen, die jeweils mit einem umfangreichen Nebensatz beginnen, einmal mit "wenn..", einmal mit "da", denen ein kurzer Hauptsatz folgt. In den Hauptsätzen wird das Verhalten des Galeriebesuchers geschildert, in den Nebensätzen die Situation in der Manage eines Zirkusses" (Zimmermann 1985:23)

Der erste Teil beschreibt die Zirkusvorstellung einer lungenkranken Kunstreiterin. Sie kommt mit ihrem Pferd in die Manage und versucht dabei ihre Rolle vor dem Publikum zu spielen. Ein unbarmherziger Chef begleitet sie während der Vorstellung. Nach ihm scheint aber die Vorstellung wichtiger als die Reiterin zu sein. Die Manage wird von dem Publikum umringelt, das sich inzwischen von ihr berauscht. Am Ende taucht ein junger Galeriebesucher mit einem "Halt-Rufen" auf, der sich ausgibt, das alles beenden zu wollen, also die Unermüdlichkeit des Publikums und Unbarmherzigkeit des Chefs los zu werden und die Reiterin von dieser

Atmosphäre fernzuhalten. Mit Zimmermanns Worten: "Hier würde er "vielleicht" –also sicher ist es nicht- in die Manage springen und "Halt" rufen" (1985:24)

Derselbe Vorgang wird bei der Erzählung in einer anderen Variation wieder dargestellt, wo den Figuren andere Eigenschaften und Rollen zugeschrieben werden. Aus der "hinfalligen" und "lungenstichtigen" Kunstreiterin wird hier eine schöne Dame in "weiss und rot". Sie scheint die Menschen im Banne zu halten. Im Gegensatz zum ersten Teil tritt der Chef hier liebevoller und fürsorglicher auf. Er verhält sich, als wäre die Reiterin ihre "Enkelin". Das Publikum zeigt sich erhebend. Unter anderen ist dabei das Verhalten des Galeriebesuchers wichtig. Diesmal schaut er von oben auf die Szene. Er gibt zu verstehen: Das alles muss man irgendwie stoppen, weil er aber diesen Versuch nicht wagt, gesteht er seine Ausweglosigkeit durch seine Träne. "Im zweiten Teil "legt" er –es ist also sicher- sein Gesicht auf die Brüstung der Galerie und weint "ohne es zu wissen" (Zimmermann 1985: 24)

Was für diese Erzählung in erster Linie typisch ist, ist ihre Doppelperspektive, durch die der eigentliche Sinn des Textes hervorgerufen wird. Die Situation schenkt uns die Zirkuswelt, die gemäss ihrem Wesen neben der Sein-Welt eine Schein-Welt in sich birgt. Die Zirkuswelt bietet demnach die Möglichkeit, diese Pole weiter herauszuarbeiten und die Gegensätzlichkeit auf eine Weise zu zeigen. Unsere Meinung gründet sich darauf, dass im Text das Verhältnis zwischen Wahrheit und Einbildung verkörpert wird. Obwohl die Möglichkeit zur weiteren Interpretationsansätzen besteht und Hermann Glaser darauf hindeutet, dass der Text die Verkörperung der Welt also "Weltenzirkus" symbolisiert, steht für uns der Konfrontierungsversuch der Gegensätzlichkeit voran. Diesen Ansatz bringt Emrich auf folgende Weise zur Sprache:

"Das, was der 'normale' Mensch als Realität sieht und daher auch von Franz Kafka bewusst grammatisch in der Form des Realis, des Indikativs, ausgedrückt wird- das 'Glück' der Kunstreiterin- ist gerade die Lüge, die Täuschung. Das, was nicht gesehen werden kann, ja was in unserer raumzeitlichen Anschauungswelt als unmöglich und unvorstellbar erscheint und daher von Kafka grammatisch in der Form des Irrealis, des Konjunktivs ausgedrückt wird –das Leid der Kunstreiterin - (...) ist die Wahrheit. Da die Lüge der 'normalen' Anschauung die Wahrheit verdeckt, so dass das Publikum nur eine glückstrahlende, von Beifall umrauschte Künstlerin sieht, ist Hilfe nicht möglich, "weint" der Galeriebesucher, 'ohne es zu wissen', 'wie in einem schweren Traum versinkend'. Könnte aber die Wahrheit gesehen werden, dann wäre Rettung möglich, dann 'stürzte ... vielleicht ... ein junger Galeriebesucher ... in der Manage, rief das Halt!" (zitiert nach Urban 2003: 53)

Demnach kennzeichnet sich Kafkas Zirkuswelt erstens durch die Gegensätzlichkeit zwischen dem Schein und Sein. Diese beiden Begriffe sind einander so fern, dass sie im Grunde nichts Gemeinsames haben, und miteinander so nahe, dass sie einander ersetzen können. Was in diesem Zusammenhang von uns erwartet wird, ist, dass wir dessen bewusst werden.

Die Einmischung der erzählerischen Instanz darin, dass sie den Schein als Sein einerseits und das Sein als Schein andererseits vor uns führt, steht dabei als ein Zeichen dafür, dass die Wirklichkeit kastriert werden kann.

Die Hilflosigkeit des Menschen ist ein anderes Kennzeichen der Kafkaschen Welt. Es wimmeln hier von den hilflosen Menschen, die ihre Rolle zwanghaft spielen. Der Chef muss die Kunstreiterin begleiten, die auch ihrer Rolle ausgesetzt ist. Auch das Publikum muss sich wie ein Publikum benehmen. Der Galeriebesucher hat als die einzige Figur im Prinzip eine Entscheidungsfreiheit, die er kaum genießt. Sein Weinen bestätigt einfach die Hilflosigkeit.

Dass die Unüberschaubarkeit der Welt von sich reden lässt, ist ein weiteres Kennzeichen. Niemand kann wissen, was hier und dort vor sich geht. Jeder liegt zwar unter einem Dach, aber niemand ist dessen bewusst. Die herrschende Dunkelheit in dem Raum begleitet diese Atmosphäre.

Dass der Junge aus der Galerie hinauskommt, also die Tatsache, woher er kommt, gelten als weitere Elemente, dieses Wissen ohne weiteres zu bestätigen

Zum Schluss möchte ich folgendes notieren: Das Zirkusmotiv und die Literatur besitzen eine gegenseitige Beziehung in dem Sinne, dass jedes ein anderes symbolisieren kann. Der Zirkus ist ein meistens von den Erwachsenen gespieltes Spiel, das nicht braucht, eine Widerspiegelung im Leben zu besitzen. Ihrem Wesen nach ist dieses Spiel fiktiv. Die Fiktivität gilt auch als Grundmerkmal der Literatur. Andererseits sind die Literatur und der Zirkus auf die Wirklichkeit angewiesen, ohne die sie kaum hervortreten können. Die von Kafka und Kunert literarisch bearbeitete Zirkuswelt erinnert an die Menschheit, die in einer undurchsichtigen und gegensätzlichen Zirkuswelt lebt. Dieses Wissen soll uns ermutigen, dieser Situation gegenüberzustehen.

Quellen

-Glaser, Hermann. "Franz Kafka. Auf der Galerie" Interpretationen moderner Prosa. Wiesbaden 1968 (diesterweg)

-Urban, Cerstin. Erläuterungen zu Franz Kafka Erzählungen II: Hollfeld 2003 (Bange)

-Pratz, Fritz (Hrsg.). Neue deutsche Kurzprosa. Frankfurt/M. 1979 (diesterweg)

-Zimmermann, Hans Dieter. Der babylonische Dolmetscher. Zu Franz Kafka und Robert Walser. Stuttgart 1985 (suhrkamp)

Das Türkenbild bei den deutschen Witzen im Internet

Prof. Dr. M. Osman Toklu
Ankara Üniversitesi

Mit der Ausbreitung des Internets sind unter anderen auch Hunderte von deutschsprachigen Witz-Webseiten entstanden, deren Inhalte aber fast gleich aussehen, d.h. gleiche Witze sind in jeder Seite angeboten. In diesem Rahmen ist es auch zu erwähnen, dass die grosse Anzahl dieser Seiten ein Zeichen der Beliebtheit dieser Witze ist. In diesen Webseiten sind Witze meist nach ihren Motiven und Stoffen gegliedert angeboten worden. Die Titel von größeren Witzkategorien lauten wie folgt: Autofahrer, Beamten, Beruf, Blondinen, Computer, DDR, Fritzchen, Kirche, Macho, Mann und Frau, Militär, Ostfriesen, Politik, Studenten und Tiere usw. Eine andere Gliederung folgt den Herkunftsländern und den deutschen Regionen wie Ostfriesland und Bayern, von denen die Betroffenen stammen. Die Witze, die zur dieser Gruppe gehören, erscheinen in den Webseiten unter den Titeln „Nationenwitze“ oder „Ausländerwitze“, in denen sich auch sehr viele „Türkenwitze“ befinden.

Vor der Behandlung der Türkenwitze, die in der Witzforschung in der Gruppe von ethnischen Witzen betrachtet werden, sollte man etwas Allgemeines über kennzeichnende Merkmale des Witzes sagen, die besonders bei den Türkenwitzen hervortreten. Der Witz kann als „kurz formulierter Sachverhalt, der durch seine Verbindung mit einem abliegenden Gebiet einen -scheinbar unbeabsichtigten- Doppelsinn entstehen lässt, so dass das Durchschauen der Pointe zum Lachen reizt“

¹ definiert werden. Müller-Freienfels definiert den Witz metaphorisch orientiert:

Witze sind gleichsam die Insekten der Geisteswelt: manche sind harmlos spielerische Mücken, andere farbig schillernde Schmetterlinge; aber viele sind auch sehr giftig, mit einem bohrenden Stachel, und auch darin gleichen sie den Insekten, daß sie allgegenwärtig sind. Nirgends ist man sicher vor ihnen, und nicht überall sind sie willkommen.²

In psychologischer Hinsicht haben die Witze im Allgemeinen eine Entlassungsfunktion, z.B. der politische Flüsterwitz in diktatorisch regierten Staaten. Ferner wird im Witz versucht, etwas sonst Verborgenes

¹ Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag, 1989. S.1749

² Nach Eike Christian Hirsch. Der Witzableiter. Hamburg: Hofmann und Campe Verlag, 1985² S.300.

aufzudecken. Daher erkannte Freud eine Verbindung zwischen dem Witz und seiner Traumanalyse.³ Nach Freud stellen Träume in verschlüsselter Form verborgene Wünsche dar. Ähnlich wie der Witz eine Art „Sinn im Unsinn“ sein kann. Das Spiel mit dem scheinbar Sinnlosen kann als entlastend und humorvoll empfunden werden. Wichtiger ist aber das Spiel mit den Fassaden. So wie in Träumen die Wünsche nie klar erkennbar sind, so verbirgt sich in vielen Witzen ein hintergründiger Sinn. Bei manchen Witzen wird zudem indirekt eingestanden, dass das Verdrängte oder Verbotene eigentlich besser oder gerechter wäre. Daher unterscheidet Freud zwei Arten von Witzen:⁴

-harmlose Witze“ = Spiel mit kindlicher Unlogik zum Vergnügen

-tendenziöse Witze“ = offenbaren Verborgenes und Verdrängtes (obszöne Witze, aggressive Witze, zynische Witze, skeptische Witze)

In den ethnischen Witzen wird auch auf nationale, regionale, religiöse oder soziale Klischees, anders gesagt, auf jede Art von Vorurteilen angespielt, indem man den Angehörigen der verschiedenen Nationen und auch den Türken bestimmte Merkmale zuspricht, so verwandeln sich diese Witze zu den Stereotypen. Röhrich bewertet den stereotypischen Zug dieser Witze wie folgt:

Ethnische Stereotypen bieten häufig nur eine Karikatur der wirklichen Verhältnisse. Fast immer geht es um die Bestätigung von Vorurteilen: Deutsche sind militaristisch, Engländer sind Realisten, Amerikaner beurteilen alles nur nach dem Geldwert, Franzosen sind gute Liebhaber, Zigeuner stehlen, Österreicher sind leicht vertrottelt. Dabei hat die Beurteilung anderer Volksgruppen meist einen pejorativen Beigeschmack, vor allem, wenn es um die Beschreibung von Minderheiten oder sozialen Subkulturen geht. Für die Betroffenen sind diese Witze meist nicht sehr lustig. (...) Aber auch diese Witze haben natürlich ihre Bedeutung. Witze sind nicht immer nur zum Lachen da, sondern auch zum Nachdenken. Die über das eigene Volk halten einem einen Spiegel vor, aus dem nicht nur Schmeichelhaftes reflektiert wird. Witze über einen selbst bringen einem erst zum Bewußtsein, wie man auf andere wirkt. Aber sie setzen zugleich einen Prozeß der Bewußtwerdung und der Selbsterkenntnis in Gang.⁵

Nun möchte ich die oben beschriebenen Charaktereigenschaften des ethnischen Witzes anhand von ausgewählten Türkenwitzen darstellen. Aber

³ Vgl. Sigmund Freud. Der Witz und seine Beziehung zum Unterbewussten. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag. 1958.

⁴ ebd.

⁵ Lutz Röhrich. Der Witz. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag. 1977. S.290-291.

die Witze, die sich auf das sexuelle Leben von Türken beziehen und wirklich obszön sind, werden ausgeschlossen.

Hirsch vergleicht die Türkenwitze im Hinblick auf den echten und aggressiven Volksgruppenhumor mit den amerikanischen Negerwitzen und sagt, dass die Türken die Neger in Deutschland seien.⁶ In folgenden Witzen sieht man ja schon, dass die Türken immer noch unerwünschte Mitbürger sind, obwohl sie ca. seit 50 Jahren in Deutschland leben:

Vor welchen Worten haben Deutsche am meisten Angst?

"Hey, Man, wir sind deine neuen Nachbarn!"

Kommt ein Türke in einen Laden sagt er zum Verkäufer: "Ey, hast du Messer, Halbautomatik, Vollautomatik, Pistole, Handgranaten?" Sagt der Verkäufer: "Nein!". Geht der Türke aus dem Geschäft und sieht im Schaufenster eine Pistole. Geht er wieder rein und sagt: " Ey alter, hast du was gegen Türken?" Sagt der Verkäufer: "Messer, Halbautomatik, Vollautomatik, Pistole, Handgranaten!"

Sitze zwei Omas im Zug, meint die ein: "Du Ilse, ich glaub der Zug hat gerade die Schienen verlassen."

Meint die andere gelassen: "Das kann nicht sein."

Zur gleichen Zeit kam der Kontrolleur, den sie auch fragten, ob der Zug die Schienen verlassen hatte.

"Ja," meinte er "wir sind quer über die Wiese, am Teich vorbei, durch den Wald und hinten wieder auf den Schienen."

Meinte die Andere: "Warum?"

"Tja," sagte er "es lag ein Türke auf den Schienen."

Ilse erwiderte " Ey jung, da hättest du drüber fahren können!"

"Wären wir auch, aber plötzlich sprang er auf, lief über die Wiese, am Teich vorbei und durch den Wald"

Was ist der unterschied zwischen ET und einem Türken. ET war schön und wollte nach Hause!

Wie nennt man es, wenn ein Bus mit 10 Türken von einer Brücke fällt?

Verschwendung, denn es paßte auch 15 rein!

Was ist ein Unglück? Wenn ein Bus mit 20 Türken ins Wasser fällt. Was ist eine Katastrophe? Wenn diese Türken schwimmen können!

Die Aggressivität und Haßausbrüche und auch die verborgenen, aber von diesen Minderheitswitzen aufgedeckte Wünsche der deutschen

⁶ Eike Christian Hirsch. Der Witzableiter. Hamburg: Hofmann und Campe Verlag. 1985. S.207.

⁷ Hier werden Witze ohne Änderung wiedergegeben, wie sie in Webseiten erschienen sind.

Durchschnittsmenschen zur Vertreibung von Türken aus Deutschland erklärt Hirsch mit der Angst der beiden Seiten:

(...)nicht die Deutschen, sondern die Türken hätten doch allein Grund, Angst zu haben. Das wäre aber ein Urteil aus den oberen Etagen unserer Klassengesellschaft. Die deutsche Unterschicht fühlt sich wahrscheinlich von der türkischen Bevölkerung bedrängt und reagiert aus dieser Angst aggressiv. In intellektuellen Kreisen gibt es diese Angst verständlicherweise nicht, dafür wiederum andere Ängste, zum Beispiel die vor einer politischen Katastrophe.⁷

Zweite Gruppe bilden die Witze, in denen es darum geht, dass die Türken stinken und immer etwas aus dem Sperrmüll sammeln, was so übertrieben ist, dass die Türken mit Mülltonnen usw. identifiziert werden:

*Was ist links und rechts gelb und in der Mitte stinkt's? Ein Türke mit zwei Alditiäten!
Warum stinken Türken? Damit auch Blinden sie hassen können.
Wie nennt man 5 Türken in einem VW? Stinkkäfer.
Wieso fliegen Tauben über eine Türkenwohnung immer im Kreis?
Weil sie mit einem Flügel die Nase zuhalten müssen!
Was ist ein Türke, der neben einem Kanalisationsschacht sitzt?
Bademeister!
Wann bringt eine Türkin ihren Abfall raus?
Nach 9 Monaten!
Warum sollen nun in Wilhelmsburg transparente Mülleimer aufgestellt werden?
Damit die Kanaker auch einen Schnufensterbummel machen können.
Was ist eine Türkin auf dem Müllplatz?
Alice im Wunderland
Was ist eine Mülltonne vor einer Anipel?
Türkendisco
Was sind die zwei Feiertage der Türken?
Ramadam und Sperrmüll*

Eine andere Gruppe besteht aus den Witzen, wo die Türken mit den Juden zusammen auftreten und sogar wird auch behauptet, dass die alten Judenwitze in Türkenwitzen modernisiert werden:

Ein Deutscher, ein Jude und ein Türke holen ihre Neugeborenen ab, die aber vertauscht wurden. "Laß mich nur machen!" sagt der Deutsche und gibt kurz danach jedem das richtige Baby. Wie hat er das gemacht? "Ich sagte 'Heil Hitler', mein Sohn hat den Arm gehoben, der Jude sich in die Hose gemacht und der Türke alles sauber gemacht!"

⁷ ebd. S.207

*Ein Türke und ein Jude wollen vom Hochhaus springen.
Wer kommt als erstes unten an?
Völlig egal Hauptsache sie springen.*

*Unterhielten sich ein Deutscher und ein Türke an einer Bushaltestelle.
Meinte der Türke zu den Deutschen, dass Deutschland den Türken gehört, da sie hier jedemenge Geschäfte haben, wie Pommesbuden, Dönerbuden, Obstläden, etc. Wenn sie wieder in ihre Heimat reisen würden, müsste Deutschland die ganzen Rentenbeiträge auszahlen und wäre somit Pleite.
Der Deutsche darauf: „ja, wenn ich mich so recht erinnere, haben die Juden 1936 nur einen Koffer mitgenommen!“*

In einer anderen Gruppe von Türkenwitzen wird die Faulheit von Türken betont:

*In einem Miethaus leben ein Deutscher, ein Türke, ein Albaner und ein Italiener.
Durch einen Unfall brennt die ganze Bude ab. Nur der Deutsche überlebt die Katastrophe. Weshalb?
Ganz einfach, er ist als einziger zur Arbeit gegangen.*

Warum ziehen so viele Türken nach Deutschland? Weil es dort keine Arbeit geben soll.

In manchen Fällen dienen auch Tiermetaphern zur Darstellung von Türken. Hier fällt vor allem verdrießlicher Blickwinkel auf, da die beim Erdbeben ums Leben gekommenen Menschen ganz schonungslos mit den Flöhen verglichen werden.

Warum gibts in der Türkei soviele Erdbeber? Ein Hund schüttelt sich doch auch um seine Flöhe loszuwerden!

Ein Krokodil geht zu einer Ente und sagt: "Du hast einen orangen Schnabel, weiße Federn und orangene Füßchen. Ganz klar du bist eine Ente". Dann sagt die Ente zum Krokodil: "Du hast eine große Klappe, kleine verkrüppelte Beinchen und eine Lederjacke. Ganz klar du bist ein Türke.

In einigen Witzen sehen wir auch die Selbstironie des deutschen Witzenerzählers:

Die Versetzung in die 2. Klasse ist fraglich. Die letzte Chance ist die Prüfung beim Direktor. "Na Peter, buchstabiere doch mal "Vater". Peter: "V A T E R. Direktor: "Gut, bestanden. Susi, buchstabiere mal 'Mama'". Susi: "M A M A. "Direktor: "Gut, bestanden. Ali, buchstabiere mal 'Ausländerdiskriminierung'..."

An einer Mülltonne steht: - Türken raus. Darunter hat einer geschrieben: - Nazis rein.

Zwar ist es möglich, mehrere Türkenwitze als Beispiel zu geben, aber ich begnüge mich hier mit den vorerwähnten, die nach der Gliederung von Freud Züge von tendenziösen Witzen tragen, in denen sich verborgene Gefühle, Gedanken und Vorurteile der deutschen Durchschnittsmenschen gegenüber den Türken spiegeln. Dieser Haltung der Durchschnittsdeutschen entnimmt man ganz leicht ihr Türkenbild: Die hervortretenden Merkmale dieses Bildes besteht darin, dass „stinkende, faule Türken“ so bald wie möglich aus Deutschland und den anderen deutschsprachigen Ländern vertrieben werden, damit die Deutschen ihren Wohlstand wieder erreichen können. Die Haltung dieser Deutschen dient nichts weiter als der Schaffung und Aufwertung ihrer eigenen Identität, weil sie unbewusst merken, dass sie eine unwichtige Komponente einer Industriegesellschaft sind, deshalb wird den Türken eine Reihe negativer Eigenschaften zugeschrieben, deren Gegenteil dann auf „die Deutschen“ projiziert werden, damit ein ideales Bild der Deutschen entsteht. Davon ausgehend kann man sagen, dass die Verwirklichung einer multikulturellen Gesellschaft als eine Illusion aussieht.

LITERATURVERZEICHNIS:

Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag. 1989

Freud, Sigmund. Der Witz und seine Beziehung zum Unterbewussten. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag. 1958.

Hirsch, Eike Christian. Der Witzableiter. Hamburg: Hofmann und Campe Verlag. 1985².

Röhrich, Lutz. Der Witz. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag. 1977.

Die Schatten der Kindheit auf das Leben Ein psychoanalytischer Ansatz zu Beatrix Kramlovsky's Roman "Das Risiko"

Yrd. Doç. Dr. Gülsüm Uçar
Anadolu Üniversitesi

Die österreichische Schriftstellerin Beatrix M. Kramlovsky, die 1954 in Oberösterreich geboren wurde, lebte an verschiedenen Orten der BRD, der DDR. Sie veröffentlichte seit 1974 Essays, Geschichten und short stories in Zeitungen und Literaturzeitschriften in der Schweiz, Deutschland und Österreich. Ihre Hörspiele wurden im deutschen wie im österreichischen Rundfunk gesendet. Ihre Bilder und Zeichnungen wurden in verschiedenen Galerien in der BRD und in Österreich ausgestellt.

Dem Kriminalroman „Das Risiko“, das sie im Jahre 1997 veröffentlichte, liegt eine mehrsträngige, sich immer wieder abwechselnde Erzählung zugrunde. In der Rahmenerzählung wird die tragische Lebensgeschichte von Emma erzählt. In der zweiten wird von dem Jörg Mattheiß, der nur um für sich persönlichen Gewinn zu erzielen, die für gentechnologische Zwecke gezüchteten Mäuse an die berüchtigten Firmen verkauft. Dabei wird er von der Arbeitskollegin Hanna ertappt. Obwohl Hanna auf die Warnungen von ihren Chefs sich vor Jörg in Acht nehmen soll, verrät sie ihre Entdeckung Jörg gegenüber und wird von ihm ermordet. Die dritte Geschichte wird aus der Perspektive der gentechnologisch gezüchteten, aber für menschliche Zwecke misslungenen Maus erzählt.

Obwohl der Roman wie schon erwähnt wurde, ein Kriminalroman ist, ist nicht der Mord und seine Auflösung an sich interessant, sondern die Geschichte von Emma. Sie dient uns als ein extremer Fall, wie in der Kindheit Weichenstellungen für unser späteres Leben gestellt werden. Dabei spielt vor allem die Familie eine besondere Rolle.

Die Familie ist ein System von Individuen, die im Rahmen bestimmter Regeln, Rollen, Verpflichtungen, Freiheiten zueinander in Kommunikation und Beziehung treten. Jedes Familienmitglied steht in Beziehung zueinander. Für das Kleinkind spielt die Beziehung zu seiner Mutter die führende Rolle. Vor allem für das Mädchen stellt die Mutter die primäre Identifikationsfigur dar, denn das Kind definiert seine Identität und seine

weibliche Geschlechtsrolle durch seine nahe zuneigende Beziehung zu seiner Mutter¹. Infolgedessen entwickelt das Kind auf positives konsequentes oder negatives Verhalten seiner Mutter zu seiner Selbstidentität, auch in gleicher Weise zu seiner Umgebung Vertrauen, Selbstwert oder aber Mißtrauen, Minderwertigkeit.²

Vorbildlicher Vater-Mutter sind Individuen, die ihre Beziehung zu der Gesellschaft im Gleichgewicht haltend die Verantwortung für ihr eigenes Leben übernehmen und aktiv am Leben teilnehmen, dadurch auch das Leben anderer Menschen respektieren. Sie sehen und akzeptieren ihr Kind als einen Menschen mit seiner spezifischen für ihn eigenartigen Welt und respektieren seine Rechte. Sie sorgen für Anregung, Förderung und Grenzen bei der Befriedigung der Grundbedürfnisse wie z.B. psychosoziale, emotionale, kulturelle³ ihres Kindes, somit stellen sie ihrem Kind für die Entwicklung notwendigen sozialen, kognitiven, sexuellen Modelle bereit.⁴

Da das Kind seine Eltern als Individuen erlebt, die das Leben so nehmen, wie es ist, ihm als Beispiel dienen wie das Leben erlebt werden soll, zu sich selbst mit ihren guten und schlechten Seiten stehen, lernt das Kind durch Identifikation und Nachahmung sich selbst gegenüber offen zu sein, sich selbst in seiner Ganzheit als wertvoll anzuerkennen. Erst dadurch kommt seine volle Identität zustande, er nimmt als ein reifer selbständiger Erwachsener seinen Platz in der Gesellschaft ein.

¹ Vahip, Işıl, "Evdaki Şiddet ve Gelişimsel Boyutu: Farklı Bir Açıdan Bakış", *Türk Psikiyatri Dergisi (Saldırganlık)*, İstanbul: 13 (4), 2002, ss. 312-319; Ernst, Heiko (Edt), "Muß Elektra Trauer tragen?", *Psychologie Heute Rückblick (Mütter und Töchter: Warum sie sich so oft nicht verstehen und wie die Versöhnung gelingt)*, Heft: 07, 2002.

² Siehe zu der Rolle der Mutter bei der Entwicklung des Kindes: Hamarta, Erdal, "Bağlanma Teorisi", *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Eskişehir: Cilt 14, Sayı: 1, 2004, ss. 53-66*.

³ Siehe: Cüceloğlu, Doğan, *İçimizdeki Çocuk -Yaşamımıza Yön Veren Güçlü Varlık-*, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1999, 23. Basım, s. 52; Usta, Aydın, "Çocuğun Ruhsal Süreçleri Üzerinde Ailenin Etkisi", *Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 5, Sayı: 7, Bahar 2004, ss. (83-96)*; Yavuzer, Haluk, *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi, 2000, 19. Basım, s. 136.

⁴ Baymur, Feriha, *Genel Psikoloji*, İstanbul: İnkılap Kitabevi, 1998, 13. Baskı, ss.71-73; Yörükoğlu, Atalay, *Çocuk Ruh Sağlığı -Çocuğun Kişilik Gelişimi, Yetiştirilmesi ve Ruhsal Sorunları-*, Ankara: Türkiye İş Bankası: Kültür Yayınları, Yayın No: 189, Eserler Dizisi 18, 1978, s. 94.

Manche Menschen, die ihre Kindheit und Jugend unter depriemierenden Verhältnissen ohne gelernt zu haben ihre Verantwortung für ihr Leben zu übernehmen, erlebt haben, haben sich emotional isoliert und begnügen sich nur damit, das Leben der anderen Menschen von weitem zu betrachten und zu kritisieren. Das bedeutet nach Geçtan⁵ "ein Leben im Tode".

In solch einer Lebensweise kann das Individuum seine Existenz mit den Realitäten seiner Umwelt nicht zum lebensnotwendigen Einklang bringen. Somit kann er auch nicht die warmherzigen Reaktionen und Geschicke (wie z.B. Freundschaft, Hilfsbereitschaft) erlernen, die nötig sind, um in den zwischenmenschlichen Beziehungen wirksam zu sein. Was wiederum zur Folge hat, daß er keine sein Leben ausfüllende Beziehungen schließt, dadurch auch nicht aktiv am Leben teilnimmt. In diesem Fall wird die sowieso nicht entwickelte Identität immer mehr Wunden bekommen, was immer mehr zu der Verdichtung der feindschaftlichen Gefühle gegenüber seiner Umwelt und den anderen Menschen führt. Auch seine Kinder werden von diesen Gefühlen nicht verschont.

In ihren Kindern erleben sie nochmals ihre Kindheitsprobleme, ihre eigenen Unzulänglichkeiten, so lehnen sie ihre Kinder (in ihrer Person sich selbst) ab. Ohne einmal die Grundbedürfnisse ihrer Kinder zu decken, verwickeln sie sie immer wieder in beschämende Ereignisse, womit dann die Kinder einerseits ohne die nötige emotionale Förderung, andererseits ohne ein Identifikationsmodell bleiben. Als ob dies nicht genügen würde, lassen sie ihre Kinder ihr eigenes Leben nicht ausleben, hindern sie immer wieder mit Gewalt daran, als ein selbstständiges Individuum heranzureifen, machen sie immer mehr von sich selbst abhängig.⁶

Bei einem Kind, das unter solchen Bedingungen aufwächst, entwickelt sich gegen den Mangel an Liebe (Vertrauen) und der Verhinderung seiner Individualität eine große Wut gegenüber seinen Eltern. Aber um die Akzeptanz und Unterstützung seiner Eltern nicht gänzlich zu verlieren, unterdrückt er seine Wut. Wenn dieser Zustand eine lange Zeit andauert, stauen sich die unterdrückten Wutanfälle und verwandeln sich zu feindlichen Gefühlen gegenüber den Eltern. Diese Gefühle sind so entsetzlich, daß sie sofort durch einen Schutzmechanismus aus dem Bewußtsein ausgeblendet werden. "Nur die im innern geheimgehaltenen und vom Kind selbst unbewußten durch die feindlichen Gefühle

⁵ Geçtan, Engin, *İnsan Olmak, Varoluşun Bireysel ve Toplumsal Anlamı*, İstanbul: Adam Yayınları, 1986, 3. Basım, s. 114.

⁶ Cüceloğlu, a.g.e. s. 62; Usta, a.g.e. s. (86); Yavuzer, a.g.e. s. 136.

verursachten Angst- Schuld- und Wertlosigkeitsgefühle pflanzen sich wie ein Sündensamen in das Kind hinein.“⁷

Um sich von diesen lästigen Gefühlen zu befreien, richtet manchmal das Kind seine feindlichen Gefühle an sich selbst, denkt, daß alles seine Schuld sei. Damit sie ihm seine Schuld verzeihen und ihn wieder lieben, versucht das Kind unentwegt perfekt zu handeln und seine Umgebung durch freundliches Benehmen zu bestechen. In manchen Fällen aber projiziert das Kind seine feindlichen Gefühle auf seine Umgebung, die es dann als ein Feind wahrnimmt. In Erwartung an eine jederzeitige Bosheit, die von dieser feindlichen Welt, in der er lebt, ausgehen kann, versucht er seine Existenz mit einer Ungewißheit und Hilflosigkeit, als ob er einen Kampf um Leben und Tod führen würde, mit seiner ganzen Energie und Wahrnehmung zu verteidigen. Auf der anderen Seite beschuldigt es sich aufgrund dieser feindlichen Gefühle, ängstigt sich einerseits zutiefst, andererseits fühlt es sich wertloser und unfähiger als die anderen Menschen. Da das Kind durch diese negative Wahrnehmung all seine schöpferischen Kräfte zur Verteidigung seiner Existenz gegenüber dem Feind benutzt, sperrt es seine Innenwelt in einen bodenlosen Brunnen ein, mit der Zeit verliert er somit den Kontakt zu seinen angeborenen emotionalen, kognitiven, geistigen Lebenspotentialen.⁸ Somit kann das Kind die verschiedenen Seiten seiner Persönlichkeit nicht in Einklang bringen, was zur Folge hat, daß es einerseits kein Selbstwertgefühl und andererseits was auch sehr wichtig ist, kein Verantwortungsbewußtsein entwickeln kann.

Die Protagonistin Emma in Kramlovskys Roman "Das Risiko" konnte sich an ihre Mutter, die sie früh verlassen hatte, nicht erinnern. Die Mutter war für sie ein weites nebelverhangenes Feld, "aus dem schemenhaft eine Stimme drifete, nörgelig, immer ernst. Das Gesicht auf den Fotos in Vaters Alben hatte nichts mit dieser Stimme zu tun. Es war fremd."⁹ Emma fragte sich immer wieder, warum hatte ihre Mutter sie verlassen? Warum hatte ihr niemand von ihr erzählt? Warum hatte sich diese fremde Frau nie um Kontakt mit ihr bemüht?

⁷ Geçtan, a.g.e. s. 39.

⁸ Usta, a.g.e. s. (91); Corman, Louise, *Psikanaliz Açısından Çocuk Eğitimi* (Çev: Hüsen Portakal), İstanbul: Cem Yayınevi, 1988, s. 88.

⁹ Kramlovsky, Beatrix M., *Das Risiko* (Kriminalroman), Wien, Milena Verlag, 1997, (Giftnelange Band 7), s. 33.

Der Vater hatte sich nach dem Verlust seiner Frau mit seinem Schmerz in seine eigene Welt zurückgezogen. Seinen Haß und Schmerz gegenüber dem Verlust seiner Frau übertrug er auf Emma, die er völlig ablehnte und mit der er nichts zu tun haben wollte. So stellte er durch Tabus Schranken zwischen sich und Emma auf. Für Emma war alles, fast alles, was mit Vater zusammenhing Tabu. „Der Hafen war Tabu. Das Firmengelände war tabu. Vaters Papiere waren Tabus. Vaters Geräte waren Tabus. Vaters Bücher waren Tabus. Das größte aller Tabus aber war die Frage nach der Mutter. Und Vater war der Beherrscher aller Tabus. Vater war der König.“¹⁰ Er thronte in seinem Reich, in dem Emma nur eine Fremdin war, der er keine Aufmerksamkeit schenkte. In diesem Reich stellte er nur Regeln auf, die von Emma ohne Widerstand befolgt werden mussten. Emma ohne eine Mutter, die als Schutz und Identifikationsmodell dienen könnte, ohne einen Vater, der ihr die notwendige Förderung, Anregung geben könnte, steht ratlos, nur auf sich selbst angewiesen, im Leben. Sie versucht ihren eigenen Weg in der Finsternis zu finden.

Einerseits sieht sie die Aussetzung von ihrer Mutter als ihren eigenen Fehler an, andererseits spürt sie eine große Wut und Sehnsucht gegenüber ihren Vater, der sie auch seelisch verlassen hat. Aber um ihren Vater nicht gänzlich zu verlieren, unterdrückt sie immer wieder ihre Wut und ihre Angst. Das verwandelt sich -wie schon erwähnt wurde- zu einer Feindschaft gegenüber der Umgebung.

Die Verallgemeinerung der Umwelt zu einem Feindsymbol, das durch die Unterdrückung der feindlichen Gefühle gegenüber den Eltern in der Kindheit entsteht, wird als Erwachsener weitergeführt. Unter den Spiegelungen der negativen Erlebnisse in der Kindheit auf das Erwachsenenleben lassen sich vor allem folgende aufzählen:

„eine allgemeine Angst bei dem Umgang mit Menschen, durch anhaltende Vorurteile hervorgebrachte Sammlung von Wutanfällen, die wiederum feindliche Neigungen verursachen, Schuld und Wertlosigkeitsgefühle begleiten diese feindlichen Neigungen.“¹¹

Am Ende dieses Prozesses, der durch die unlogische Schlußziehung in der Kindheit angeleitet wurde, (...), verfremdet das Individuum sich immer

¹⁰ Kramlovsky, a.g.e. ss. 33-34.

¹¹ Geçtan, a.g.e. ss. 36-37.

mehr zu sich selbst, was am Ende dazu führt, daß es zuletzt die Schuld und Scham seiner mangelhaften Persönlichkeit, sich selbst nicht verwirklicht zu haben, sein Leben nicht sinnhaft gestaltet zu haben,¹² erlebt. Diese Leere und Unruhe tragen die von den Psychologen als „erwachsenes Kind“¹³ bezeichneten Erwachsenen ihr ganzes Leben lang wie einen psychologischen Krebs, der alle Seiten ihres Lebens negativ beeinflusst, mit sich.

Um sich von dieser schmerzenden Realität zu befreien, entwickeln sie durch Abwehrmechanismen eine ihnen zueigene künstliche Welt, in der sie ihre Leere in ihrem Innern durch Leidenschaften auszufüllen versuchen. In dieser Welt warten sie vor allem darauf, daß ein starker Prinz oder Prinzessin kommt, sie vor der feindlichen Welt in Schutz nimmt, ihre mangelhafte Persönlichkeit ergänzt, und ihrem Leben einen neuen wunderbaren Sinn verleiht.¹⁴ Wenn sich dann eines Tages ihr Traum erfüllt, stellen sie ihren Traummann oder Traumfrau in den Mittelpunkt ihres Lebens und ihrer Existenz.

Auch bei Emma, die ihre Kindheit ohne die notwendige Liebe und Vertrauen durchlebt hatte, wird ihr Mann Julian zu dem Mittelpunkt ihres Lebens. Vor Julian war sie Entscheidungen aus dem Weg gegangen, hatte ihr Leben innerhalb des vorgegebenen Rahmens, „(...) wie ein regulierter Bach in einem Betonfertigteilbett“¹⁵ gelebt. Mit der Liebe zu Julian änderte sich alles schlagartig. Sie tut jetzt Dinge, die ihr bis jetzt unvorstellbar fremd waren. Sie verläßt mit Julian mit schmerzender Sehnsucht ihr geliebtes Land, indem sie ihre Forschungsergebnisse, die sie bei der Firma ihres Vaters entwickelt hatte, heimlich mitnimmt. Für Julian, den sie bedingungslos liebt, läßt sie ihren Vater, ihre Heimat zurück, macht sich im Glauben an ihre große Liebe auf den Weg in ein ungewisses Leben.

Emma fühlt sich wie taub und blind, aber sie genießt das Neue sehen und hören, das Julian ihr erschlossen hat. Trotzdem fühlt sich Emma in Julians Heimat fremd. Sie beschuldigt die Menschen sie nicht aufgenommen zu haben:

„Das sind die Menschen hier, die mich im besten Fall noch als Exotin sehen, ein Aufputz für ihre Plaudereien. Ich lebe gern hier. Ich möchte dein Land lieben. Aber

¹² Geçtan, a.g.e. s. 40.

¹³ Cüceloğlu, a.g.e. s. 71.

¹⁴ Cüceloğlu, a.g.e. s. 37.

¹⁵ Kramlovsky, a.g.e. s. 8.

sie lassen es nicht zu. Sie bauen die Fremdheit rund um mich auf. Und es sind so wenige Menschen, die mich in meiner Andersartigkeit annehmen.“¹⁶

Obwohl Emma in diesem Land als Fremde bleibt, meint sie alles zu haben, was ein erfülltes Leben ausmacht. Eine glückliche Ehe, zwei hervorragende Kinder, einen erfolgreichen Beruf. Die Schatten, die es aus ihrer Kindheit gibt, hat sie ausgeblendet.

Die Wendung zum Fatalen beginnt als in dem streng abgeschirmten Labor für gentechnische Wissenschaft, in dem Emma als Wissenschaftlerin und Teilhaberin arbeitet, ein Mord geschieht und eine genmanipulierte Maus entwischt. Durch dieses Ereignis stellt Emma fest, daß der geliebte Mann nicht an ihrer Arbeit oder an der Moral interessiert ist. Für ihn zählt lediglich der gute Ruf der Firma, der sich in klingender Münze niederzuschlagen hat. Julians Desinteresse an ihrer Arbeit, an ihren moralischen und ethischen Werten schockiert Emma. Julian kann mit Emmas Schock nicht umgehen und so verfremden sie sich immer mehr zueinander. Emma fühlt, daß etwas in ihrem Leben nicht mehr stimmt.

„Was war los mit ihnen? Was war anders geworden? Warum erkannte sie die Tonart nicht wieder, in der ihre Ehe doch aufgebaut war? Dissonante Kontrapunkte. Wer trug die Schuld an der umgeschriebenen Partitur?“¹⁷

Als sich langsam die Ereignisse legten, erhielt Emma einen Anruf von einer jungen Frau namens Margot, von der sie erfuhr, daß Julian seit langem ein Verhältnis mit ihr habe und sie sich nun entschieden hätten, zu heiraten und ein neues Leben zu beginnen.

„Nichts hatte Emma darauf vorbereitet. Ihre Welt krachte ohne Warnung zusammen. Ihre Macht schien zerronnen. Die Tür wurde eingetreten und das Zimmer verwüstet. Eine fremde Stimme an ihrem Ohr, die alles zerschlug (...). Emmas Herz war eine brennende Wüste. Sie hatte nicht gewußt, daß dieser Verlust so wehtun würde. (...) Wie hatte er ihr das antun können?“¹⁸

Von ihrer großen Liebe im Stich gelassen, fühlte sie eine blinde Wut gegenüber Julian. Was hatte sie für ihren Mann nicht alles aufgegeben. „Er war ihre Welt, ihr Himmel. Um ihn drehte sich ihr Universum.“¹⁹

¹⁶ Kramlovsky, a.g.e. s. 50.

¹⁷ Kramlovsky, a.g.e. s. 132.

¹⁸ Kramlovsky, a.g.e. s. 144.

¹⁹ Kramlovsky, a.g.e. s. 146.

Dagegen hatte Julian sie immer belogen, hatte sie aus der Firma und seiner Liebe ausgegrenzt. Deswegen haßte sie Julian und wollte ihn nicht mehr haben. Auch in den Kindern sah sie Julian und ihren Vater durchschimmern. Zwei Männer, die sie so unendlich geliebt hatte, aber die ihr einen unermeßlichen Schmerz zugefügt hatten. „In dieser Nacht begann Emma, sich voller Schmerzen von ihren Kindern zu lösen.“²⁰

In ihrem starren Haß zu Julian verfremdete sie sich immer mehr zu ihren Kindern. Sie hatte Julian und zugleich ihre Kinder verloren. Sie versuchte angestrengt einen Weg zu finden, wie sie sich an Julian rächen könnte. „Und plötzlich wußte Emma, wie sie Julian treffen konnte. Plötzlich wußte sie, wie sie ihn zerbrechen konnte. Plötzlich war das Verderben in ihr und wuchs und füllte sie aus, eine schreckliche Blume, die wucherte und blutrote Blüten trieb in ihre innersten Winkel. Die blinde Wut schmolz dahin und der grenzenlose Haß schmeckte süß.“²¹

Sie wartete mit Geduld auf den richtigen Zeitpunkt, in dem sie ihre Tat verwirklichen könnte, dabei sah sie verwirrt zu, wie Julian sich mit Margot und den Kindern ein neues Leben aufbaute. Die Tage vergingen und endlich kam ihre Zeit. Sie setzte ihren Plan in die Tat um. Sie erklärte zuerst allen, daß sie sich von Julian scheiden lassen und in ihre Heimat zurückkehren werde. An einem nebeligen Tag war nun der richtige Zeitpunkt gekommen. Als die Kinder sich auf den Schulweg begaben, brachte Emma ihre Söhne auf die Eisenbahnstrecke und erklärte ihnen, sie könnten sich niederknien und dem kommenden Zug von hier aus zuhören. Die Kinder waren begeistert, knieten sich sofort nieder. „ Sie sah zwei Körper, die an Julians Körper erinnerten. Sie sah Julians Lächeln vor sich, Julians freudestrahlendes Gesicht. Ihre Hände kamen zum Vorschein. Sie sah Julians Liebe, und sein Verrat war ein schmerzhafter Stachel. Ihre Hände hielten einen großen Stein.“²²

Als der Zug sich ihnen näherte, erschlug sie mit dem Stein ihre Kinder. Dann schleppte sie ihre Kinder dorthin, wo sie immer das Gleis überquert hatten, legte sie so zurecht, als wären sie bei einem ungeachteten Verbot dort gestürzt. Der Zug brauste auf die Körper zu, riß sie mit sich. Emma ging in

²⁰ Kramlovsky, a.g.e. s. 156.

²¹ Kramlovsky, a.g.e. s. 170.

²² Kramlovsky, a.g.e. s. 177.

ihr Büro, versuchte sich zu reinigen. Aber immer noch glühte der Haß in ihr, und trotzdem war ihr eiskalt. Als sie eine kurze Zeit später die Nachricht von dem Tode ihrer Söhne erfuhren, beobachtete Emma wie Julian vor Trauer und Schmerz zusammensank. Sie fühlte sich leer und einsam, aber ihre Aufgabe war nun gelöst. Julian, der in diesem Augenblick in Emmas Augen die Haß- und Rachegefühle erkannte, beschuldigte sie unentwegt die Kinder getötet zu haben, versuchte dies auch seiner Umgebung zu beweisen. Aber niemand glaubte ihm, sogar Margot zog sich von Julian zurück. Emma ging nicht auf die Anschuldigungen von Julian ein, sie hatte ihm nichts mehr zu sagen. Ihre Wut war verraucht, ihr Haß verschwunden, nur ihre Einsamkeit und Versteinerung waren offensichtlich. Bei dem Begräbnis der Zwillinge wurde ihr auf einmal klar, daß ihr Tod etwas Unumstößliches, nicht wieder Gutzumachendes war. Sie war nun an einer endgültigen Grenze angelangt. Die Erinnerungen an ihre Kinder, an ihre Liebe, an die Metamorphosen des Hasses, die letzten Monate, alles verschwamm in einem dichten Nebel. Sie fragte sich verwirrt, was tue ich hier, was habe ich hier verloren?

Emma hat in ihrer Kindheit, die mit ihren Eltern verbundenen negativen Gefühle und Affekte unterdrückt und verdrängt, da sie nicht auszuleben oder auszuhalten waren. Dieser unbewusste Konflikt wurde durch eine spätere Lebenssituation (durch den Ehebruch Julians) zufällig aktualisiert, dadurch kam es zu dem Ausbruch der Erkrankung. Die feindseligen Gefühle wurden auf Personen (die Zwillinge) entladen, die Emma weniger gefährlich erschienen als ihr Vater und Julian, von denen die Erregung dieser Gefühle ursprünglich ausging.

Die Lebensgeschichte von Emma stellt somit ein äußerst extremes Beispiel dafür dar, wie das negative Verhalten der Eltern zu der negativen Selbst- und Fremdwahrnehmung im Kinde, zu seinen neurotischen Ausführungen im Erwachsenenalter führen kann.

„Das Risiko ist eigentlich ein Kriminalroman, aber verweist in vieler Hinsicht auf soziale und psychologische Dimensionen und Beziehungen von Individuen in der Gesellschaft. Hier wird vor allem die Rolle von der Familie insbesondere von Vater und Mutter für die gesunde Gesellschaft betont.

QUELLENVERZEICHNIS

- Baymur, Feriha, *Genel Psikoloji*, İstanbul: İnkilap Kitabevi, 13. Baskı, 1998.
- Corman, Louis, *Psikanaliz Açısından Çocuk Eğitimi* (Çev: Hüsen Portakal), İstanbul: Cem Yayınevi, 1988.
- Cüceloğlu, Doğan, *İçimizdeki Çocuk -Yaşamımıza Yön Veren Güçlü Varlık-*, İstanbul: Remzi Kitabevi, 23. Basım, 1999.
- Ernst, Heiko, (Editör), "Muß Elektra Trauer tragen?", *Psychologie Heute Rückblick, Heft: Mütter und Töchter: Warum sie sich so oft nicht verstehen und wie die Versöhnung gelingt*, (?), 07 2002.
- Geçtan, Engin, *İnsan olmak, Varoluşun Bireysel ve Toplumsal Anlamı*, İstanbul: Adam Yayınları, 3. Basım, 1986.
- Hamarta, Erdal, "Bağlanma Teorisi", *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Eskişehir: Cilt 14, Sayı 1, 2004.
- Kramlovsky, M. Beatrix, *Das Risiko, (Kriminalroman)*, Wien: Milena Verlag, (Giftmelange Band 7), 1997.
- Usta, Aydın, "Çocuğun Ruhsal Süreçleri Üzerinde Ailenin Etkisi", *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Malatya: Cilt 5, Sayı 7, Bahar 2004.
- Vahip, Işıl, "Evdeki Şiddet ve Gelişimsel Boyutu: Farklı Bir Açıdan Bakış", *Türk Psikiyatri Dergisi (Saldırganlık)*, 13 (4), 2002.
- Yavuzer, Haluk, *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi, 19. Basım, 2000.
- Yörükoğlu, Atalay, *Çocuk Ruh Sağlığı -Çocuğun Kişilik Gelişimi, Yetiştirilmesi ve Ruhsal Sorunları-*, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Genel Yayın No 189, Eserler Dizisi 18, 1978.

Interkulturelle Begegnungen über Zeitungen *Eine vergleichende Analyse der Zeitungsinformationen*

Dr. Talat Fatih Uluç
Sakarya Üniversitesi

In dem Beitrag mit dem Titel "Interkulturelle Begegnungen über Zeitungen" werden auf der Grundlage der Einflüsse der negativen Nachrichten in den deutschen und türkischen Zeitungen, Zeitungsartikel, auf eine vergleichende Weise analysiert, um zeigen zu können, wie und in welche Richtung die Öffentlichkeit durch die Darstellung der Nachrichten in den Zeitungen gelenkt wird. Im Rahmen des Deutschunterrichts in der Türkei hat diese Untersuchung das Ziel, die Lernenden für die bestehenden Vorurteile zu sensibilisieren.

Nach Sasalatti (1990: 259) ist „die allgemeine Zielvorstellung für jede Fremdsprachenbildung die, die verschiedenen soziokulturellen, sozio-ökonomischen und nicht zuletzt wissenschaftlich-technologischen Strukturen und Entwicklungsprozesse des zielsprachigen Landes zu verstehen, um dadurch die Entwicklung des eigenen Landes direkt oder indirekt zu beeinflussen, damit es mit der internationalen Entwicklung Schritt halten kann“.

In der globalisierten Welt ist es unvermeidbar, dass Menschen aus verschiedenen Kulturen in enger Beziehung zueinander leben. In diesem Zusammenhang hat die Sprache als Trägerin der Kultur eine relevante Funktion. In jeder Sprache sind kulturelle Normen und Werte enthalten, deshalb ermöglicht der Fremdsprachenunterricht den Zugang zu einer neuen Kultur. Gürtler und Steinfeld betonen, dass besonders im Kontext von Deutsch als Fremdsprache im Ausland die Kultur des Anderen dabei einem ausgesprochen aufklärerischen Impetus gehorcht: dem Wunsch, die jeweils herrschenden Vorstellungen vom anderen Land zu korrigieren, auf den aktuellen Stand zu bringen, Klischees zu widerlegen oder wie auch immer (vgl. Gürtler und Steinfeld, 1990). Dabei kommt dem Fremdsprachenunterricht die Aufgabe zu, Lehr- und Lernprogramme zu entwickeln, die zur Förderung der interkulturellen Kompetenz beitragen können, um Missverständnisse und Vorurteile abzubauen zu können. Im Prozess des Lernens einer fremden Sprache und Kultur spielen die authentischen Texte eine relevante Rolle, weil sie die fremde Mentalität konkret darstellen und ins Lernumfeld bringen und somit diese neue Kultur in den Unterricht bringen. Die authentischen Texte präsentieren die Kultur, in der sie produziert werden. Aus diesem Grunde haben die authentischen

Texte im Deutsch als Fremdsprache Unterricht einen großen Stellenwert. Bei der Arbeit mit authentischen Texten kann es auch möglich sein, die bestehenden Vorurteile gegenüber der neuen oder deutschen Kultur abzubauen. Das Postulat des Authentischen bzw. die Forderung nach authentischen Materialien sind für die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache wichtig. Denn die Authentizität bemisst sich gerade an der Vorstellung, im Unterricht die Situationen der Sprachverwendung, zu deren Beherrschung er dienen soll, nachzustellen. Im Zusammenhang der authentischen Texten bilden die Zeitungsartikel als Sachtexte eine ergiebige Quelle. Eine Analyse der Zeitungstexte und -nachrichten zeigt aber, dass nicht jeder Text die Kultur, zu der sie gehören, nicht objektiv darstellen sondern in den meisten Fällen dazu verhelfen, die Vorurteile zu verstärken. In diesem Kontext spielen zweifelsohne die Kommunikationsmittel eine große Rolle, weil in der Informationsgesellschaft von heute Meinungen aller Art durch die Kommunikationsmittel gelenkt werden bzw. gelenkt werden können. Wetzel (2001: 33) betont, dass bei der Vermittlung der Information über Massenmedien eher Negativereignisse (Krisen, Kriminalität, Unfälle etc.) maßgebend sind. Und in diesem Beitrag geht in erster Linie darum, zu zeigen, wie die Negativität als ein maßgebender Faktor die Erstellung der Informationen beeinflusst. Nach Wetzel (2001: 34) sollen Medien folgende Funktionen erfüllen:

- „eine Informationsfunktion, das heißt, sie müssen sachlich und so verständlich wie möglich über das öffentliche Geschehen berichten und den Bürgern wirtschaftliche, soziale und politische Zusammenhänge verständlich machen;
- eine Meinungsbildungsfunktion, das heißt, sie müssen Themen in freier, offener Diskussion erörtern und die Vielfalt der Meinungen spiegeln, wobei auch die Meinungen von Minderheiten berücksichtigt werden sollten;
- eine Kritik- und Kontrollfunktion, das heißt, sie sollen politische Missstände aufdecken, parlamentarische Regulative anregen, politische Entscheidungen hinterfragen und kritisch beleuchten“.

Bei der Formulierung dieser Funktionen hebt Wetzel vor allem die Kriterien wie Sachgerechtigkeit und Unparteilichkeit hervor. Sind aber die in den Zeitungen oder in anderen Medien auftretenden Nachrichten immer dieser Idealvorstellung entsprechend erstellt? Das ist eine Frage, die auch die

Probleme der Vorurteile betrifft. Sachgerechtigkeit und Unparteilichkeit sind die wichtige Kriterien für das kulturelle Zusammenkommen der Menschen. Wenn diese Kriterien im Rahmen der Medien verletzt werden, so bedeutet das, dass auch interkulturelle Begegnungen in verschiedenen Lebensbereichen Verletzungen erfahren können.

Die intensive Berichterstattung der Medien kann dazu führen, dass bei der Gesellschaft Interesse für einige Ereignisse erweckt werden. In diesem Zusammenhang werden Angaben der Nachrichten in deutschen Zeitungen über die Türkei gegeben. Die Untersuchung von dem Zeitraum Dezember 1998 bis Mai 1999 der beiden deutschen Zeitungen *Süddeutsche Zeitung* und *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, die täglich in der Türkei verkauft werden, zeigt in unterschiedlichen Themenbereichen die Nachrichten über die Türkei. In der *Süddeutschen Zeitung* gibt es 165, dagegen in der *Frankfurter Allgemeine* 222 Nachrichten bezüglich der Türkei und der türkischen Kultur. Wenn wir auf die erste Tabelle schauen, ist ersichtlich, dass die Anzahl der politischen Nachrichten in den beiden Zeitungen im Gegensatz zu den anderen Nachrichten extrem hoch ist. Die Prozentangaben der unterschiedlichen Nachrichten sind auf der Graphik 1 zu sehen. %70 sind politische Nachrichten, %10 gesellschaftliche, %8 wirtschaftliche, %7 kulturelle, %4 Touristik- und %1 Sportnachrichten (Uluç, 2003: 115). Die nähere Untersuchung der Nachrichten im Bereich der Politik stellt dar, dass die negativen Nachrichten die Mehrzahl bilden (Uluç, 2003: 157). Anders ausgedrückt: die Analyse der Nachrichten von deutschen Zeitungen über die Türkei von Dezember 1998 – Juni 1999 zeigt, dass eher die negativen Ereignisse bei den politischen Diskussionen über die Türkei eine dominierende Rolle spielten.

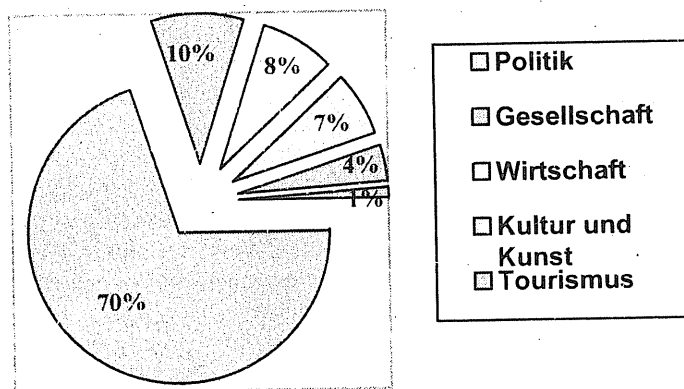
Tabelle 1
Die Anzahl der Nachrichten nach den Themenbereichen

	Süddeutsche Zeitung	Frankfurter Allgemeine
Politik	115	155
Gesellschaft	26	14
Wirtschaft	3	28
Kultur und Kunst	12	14
Tourismus	7	10
Sport	2	1
GESAMT	165	222

Graphik 1

Der prozentuelle Anteil der Nachrichten nach den Themenbereichen

Was hat sich inzwischen geändert? Wie werden die Nachrichten in den deutschen und türkischen Zeitungen heutzutage dargestellt? Heute sieht



man auch nach Marschik, dass „Medien bestimmte Werte und Einstellungen über das Fremde produzieren, reproduzieren und verändern, obwohl es immer wieder Ausnahmen gibt. Sie transportieren die herrschenden Einstellungen zum Fremden und sie beschreiben Bilder der sozialen Welt und des Ortes, der dem Anderen zugewiesen wird bzw. ist“ (Marschik, 2000: 49). Um dies deutlicher darzustellen, werden jetzt einige Nachrichten als Beispiele analysiert.

In der türkischen Zeitung *Milliyet* wird am 24.10.2004 mit dem Titel *Neonazis haben Schrecken verbreitet* darüber berichtet, wie ein türkischer Arbeiter in der Stadt Hannover von vier Neonazis angegriffen wird und wie am gleichen Tag in dieser Stadt in einem anderen Stadtviertel zwei türkische Mädchen auf einem Spielplatz von einem Deutschen mit einem Gewehr verletzt werden. In diesem Artikel werden dem Zeitungsleser zwei unterschiedliche Gewalttaten gegenüber in Deutschland lebenden Türken übertragen. Bei der Durchsicherung der Zeitungsartikeln wurde in deutschen und türkischen Zeitungen weder vor noch nach dem 24.10.2004 über diese Nachricht berichtet. Es ist sehr interessant, dass diese Nachricht in den Massenmedien nicht erwähnt wurden. Wenn in den Zeitungen keine Berichte über solche Ereignisse geschrieben werden, kann dies zu unterschiedlichen Interpretation führen. Die eine Interpretationsmöglichkeit wäre: Es besteht keine Ausländerfeindlichkeit oder die Gewalttaten gegenüber den

Ausländern kann so bewertet werden, dass sie keinen Wert mehr in Deutschland besitzen. Die unausreichenden Nachrichten können nicht zum Vorteil sondern zum Nachteil der interkulturellen Kommunikation führen, denn die wahren Nachrichten können unterschiedlich interpretiert werden und dies kann zu Vorurteilen führen.

Als zweites Beispiel ist die Nachricht vom 05.12.2004 von Bedeutung. Es wird von einer türkischen schwangeren Frau berichtet, die in München von maskierten Schlägertrupps überfallen wird und dadurch ihr ungeborenes Kind verliert. Diese Nachricht befindet sich sowohl in den türkischen als auch in den deutschen Zeitungen. Wenn man die deutschen Zeitungen analysiert, sieht man in der deutschen Zeitung *Die Welt* vom 06.12.2004 die Nachricht *Jugendliche überfallen schwangere – Baby tot*. Der Artikel berichtet über allgemeine Informationen der Tat und erwähnt, dass ein Polizeisprecher einen ausländerfeindlichen Hintergrund ausschließt. Es wird behauptet, dass die Gruppe möglicherweise eine Art Nikolaustreiben veranstalten wollte. An dieser Stelle muss hervorgerubem werden, dass eine Tat, die von der Polizei noch ermittelt wird, mit dem Wort „möglicherweise“ zu erklären, zu der Interpretation führen kann, dass die Presse die Nachricht nicht objektiv wiedergibt. Über den gleichen Überfall befindet sich in der *Süddeutschen Zeitung* eine Nachricht am 06.12.2004 mit dem Titel *Krampus-Überfall: Schwangere verliert ihr Kind*. Es wird darüber berichtet wie maskierte Täter mit Ruten auf drei türkische Mädchen eingepregelt und sie schwer verletzt haben. Eines der Mädchen war schwanger. Es verlor durch die Schläge ihr Baby. Dass eine Befragung von Passanten und Bewohnern in der Nähe des Tatorts bisher keine näheren Hinweise auf die Täter ergeben hat, wird mit dem Ausdruck: ... erklärt *Kriminalrat Josef Wilfing: „Es ist das Übliche: Keiner will was gesehen haben. Keiner will jemanden kennen, der eine Maske trug“*, dargeboten. Das so eine Art von Information in der Zeitung publiziert worden ist, ist sehr interessant. Eigentlich wissen die Einwohner, die im Vorfallesort leben, Bescheid über die Existenz dieser Gruppe. Doch niemand möchte über den Überfall oder die Gruppe Auskunft geben, denn sie fürchten sich vor künftigen Angriffen. Eigentlich sagen diese Zeilen in der Zeitung sehr viel über die Empfindlichkeit der in der Umgebung lebenden Menschen in Hinblick auf die Angriffe gegen die Ausländer. Bei einem unmenschlichen Überfall, bei dem Menschen keine Aussagen machen möchten und einfach still bleiben, ist es einer der ersten Gründe für einen Bruch in der Kommunikation zwischen Kulturen. Auch ein großer Faktor für Vorurteile und negative Gedanken sind die Ausländer, die in demselben Viertel, in derselben Strasse

leben und sich gegenseitig nicht unterstützen. Was auch ganz offen in dem Zeitungsartikel geschrieben wird.

Wir erfahren von den türkischen Zeitungen zwei Tage nach dem Überfall, dass die Täter gefasst worden sind. Über die Festnahme der Täter wurde überhaupt keine Nachricht in den deutschen Zeitungen veröffentlicht. Das ist natürlich auch sehr interessant. Wie kann man von einer Zeitung, die über einen Angriff gegen Ausländer, die Festnahme und die Verhaftung der Täter nichts schreibt, erwarten, dass sie etwas Positives für die Reduzierung der Vorurteile und den Rassismus schreibt. Es sieht sogar so aus, als ob die Zeitungen, die über den Überfall berichten die Täter unterstützen, da im Nachhinein veröffentlichten Nachrichten die entstandene Spannung auflösen.

Wenn wir die türkischen Zeitungen untersuchen, die über den Überfall berichten, können wir sehen, dass *Cumhuriyet* und *Milliyet* am 07.12.2004 und *Hürriyet* am 08.12.2004 darüber geschrieben haben. In der Ausgabe der *Cumhuriyet* vom 07.12.2004 wird der Überfall mit dem Titel *Angriff auf eine Türkin in Deutschland* gegeben. In der Nachricht steht wann und gegen wen der Angriff gemacht worden ist. Wie man auch von dem Titel sehen kann, ist das Opfer des Angriffs eine ‚Türkin‘. Der Überfall ist in Deutschland geschehen und nach den türkischen Presse-Prinzipien werden die Identitäten der Personen bei solchen Überfällen nicht getarnt. Deswegen ist es auch sehr interessant, dass in der Zeitung von dem Opfer nur als ‚Türkin‘ die Rede ist. ‚Angriffe auf Ausländer in Deutschland‘, diese Aussage kann sehr gut falsch verstanden werden, als ob mit dem Begriff Ausländer nur die Türken gemeint sind. Mit anderen Worten: zweifelsohne ist es nicht als akzeptabel anzusehen, dass der Frau keine Identität zugeschrieben wird, indem ihr Name nicht erwähnt wird und sie nur als Türkin bezeichnet wird. Auf der anderen Seite aber wird in diesem Fall auch eine Gleichsetzung zwischen Türken und Ausländer gemacht. Das kann zu Konflikten zwischen den einzelnen Gruppen führen.

Eine noch interessantere Nachricht kann man in der *Milliyet* vom 09.12.2004 finden. *10.000 Deutsche zu Gewalttaten bereit*. Unter diesem Titel sind zwei Fotos. Ein Foto zeigt die Türkin, die am 05.12.2004 von maskierten Jugendlichen angegriffen worden ist und das andere Foto zeigt einige Neonazis. Die nebeneinander gestellten Fotos zeigen, dass der Überfall auf die Türkin mit Neonazis zusammenhängt und erweckt den Anschein als ob die Neonazis diese Tat verübt haben. In diesem Artikel wird auch berichtet, dass die Anzahl der Rechtsradikalen und Neonazis ungefähr auf 10.000 zu schätzen ist. Der Überfall auf die schwangere Türkin wird als rassistisch bewertet. Es fällt auf, dass über diese Tat in türkischen und deutschen

Zeitungen unterschiedlich berichtet und dem Leser unterschiedlich wiedergegeben wird. In deutschen Zeitungen weist man darauf hin, dass der Überfall ein Nikolaustreiben von Jugendlichen ist, in türkischen Zeitungen wird die Tat als ein rassistischer Überfall auf Ausländer wiedergegeben. Während die deutsche Polizei über diese Tat ermittelt, interpretiert die deutsche und türkische Presse über diesen Überfall. Im Gegensatz zur türkischen Presse berichtet die deutsche Presse über eine harmlose Tat. Die Aufgabe der Presse ist die Berichte dem Leser objektiv wiederzugeben und nicht die Tat zu ermitteln, denn dies ist die Pflicht der Polizei. Die Täter, die die schwangere Frau überfallen haben, werden zwei Tage nach der Tat festgenommen. Dies erfährt man von der türkischen Zeitung *Hürriyet* vom 08.12.2004. Es wird von der Polizei München veröffentlicht, dass unter den sieben Tätern fünf Deutsche und zwei Ausländer waren. Aber wie auch schon oben erwähnt wurde, sieht man in der türkischen Zeitung *Milliyet* vom 09.12.2004 den Bericht mit dem Titel *10.000 Deutsche zu Gewalttaten bereit*. Dieser Titel einer türkischen Zeitung wirft ein negatives Bild auf die deutsche Gesellschaft, denn es wird so dargestellt, dass nur Deutsche zu so einer Tat fähig sind und das kann man nicht verallgemeinern. Durch solche Nachrichten werden Vorurteile zwischen zwei Gesellschaften nicht beseitigt, sondern sie treten noch mehr in den Vordergrund. Es ist nicht richtig den Überfall auf die schwangere Türkin so darzustellen, als ob alle Deutschen Schuld daran haben. Wichtig ist in diesem Fall, dass die Täter festgenommen, für ihre Tat bestraft werden und solche Überfälle verhindert werden. Dies ist nur möglich, wenn sowohl die türkische als auch die deutsche Presse ihren Lesern reale, objektive und neutrale Nachrichten wiedergeben.

Zum Schluss möchte ich betonen, dass dem Deutschlehrer die Aufgabe zukommt, die Schüler darauf aufmerksam zu machen, dass sie von jeden Artikeln oder Nachrichten nicht im negativen Sinne beeinflusst werden sollen. Es gehört zu den wichtigsten Aufgaben der Deutschlehrer den Zugang zur deutschen Kultur zu eröffnen, indem die Deutschlehrer zur Entwicklung der Toleranz, Solidarität beitragen. Das wäre eine wichtige Dimension des Deutschunterrichts im Rahmen der Friedenserziehung.

Literatur

Cumhuriyet: 07.12.2004. Istanbul
Die Welt: 06.12.2004. Hamburg

Gürttler, Karin/ Steinfeld, Thomas: Landesunde – ein unmögliches Fach aus Deutschland. In: DAAD (Hrsg.): Info DaF. Nr.3. iudicium V. München. 1990. S. 250-258.

Hürriyet: 08.12.2004. İstanbul

Marschik, Matthias: Rassismus am Rande. In: Das Fremde und die Medien. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.), Heft Nr.31, Wien. 2000. S. 47-54

Milliyet: 24.10.2004, 07.12.2004, 09.12.2004. İstanbul

Sasalatti, Shrishail: Deutsch als Fremdsprache in Indien: Einige Grundüberlegungen. In: DAAD (Hrsg.): Info DaF. Nr.3. iudicium V. München. 1990. S. 259-270.

Süddeutsche Zeitung: 06.12.2004

Uluç, Talat Fatih: Kültürlerarası Etkileşim Bağlamında Alman Gazetelerinde Türkiye İmgesi. Yayınlanmamış Doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul. 2003

Wetzel, Juliane: "Fremde" in den Medien. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Vorurteile - Stereotype - Feindbilder. Informationen zur politischen Bildung. Heft 271. Bonn. 2001. S. 33-37.

Zu Auswirkungen der Zeit über das literarische Schaffen

Dr. Nurhan Uluç
Sakarya Üniversitesi

Heutzutage, wo die Welt unter der Bedrohung vielseitiger Unruhen steht, gewinnen die Werke von Heinrich Böll an Bedeutung, weil die Entstehung des Nazismus, die vom Krieg und der Nachkriegszeit verursachte Unruhe sich in seinen Werken widerspiegelt haben. Ausgehend von dieser Perspektive wird in diesem Beitrag der Versuch unternommen mit Beispielen zu konkretisieren, wie Böll diese Widerspiegelungen in seinen Frauen - Männergestalten dargestellt hat. Dabei geht es in erster Linie darum, das literarische Problem "der Schriftsteller und die Auswirkungen seiner Zeit" zu stellen.

"Böll ist, ohne jeden Zweifel der meist gelesene, meist diskutierte Schriftsteller der Bundesrepublik. Er ist auch der im Ausland bekannteste und geachtetste" (Scharf, 1996: 8). Heinrich Böll ist auch nach Bertold Brecht der meist gelesene Autor in der Türkei. Viele seiner Werke, darunter Romane, Kurzgeschichten, Essays sind ins Türkische übersetzt. In der Türkei werden Schriftsteller, die Gesellschaftskritik leisten, gerne gelesen. Auch das ist ein Grund, weshalb Böll in der Türkei viel gelesen wird (s. Sayın, 1996: 12). Heinrich Böll ist in den Wendepunkten seines Lebens vom Krieg entscheidend betroffen. Während seiner Kindheit in die Zeit der Hungersnot und Armut fiel, wurde er vom Zweiten Weltkrieg seiner Jugendzeit beraubt. Beide Weltkriege haben Ruinen sowie verdrossene und hoffnungslose Menschen zurückgelassen. Die Entstehung des Nazismus, der Krieg und der Überdruß der Nachkriegszeit. All dies sind die Gründe seiner Unruhe in diesen Jahren. Der Krieg hatte ihn an der Schwelle seines Studiums in das Schlusfeld geworfen und seelische wie auch körperliche Leiden verursacht. All diese Ereignisse haben zu seiner schriftstellerischen Reife beigetragen (s. Akman, 1983: 8).

1947 hat er seine Werke begonnen zu veröffentlichen und seinen letzten Roman hat er 1985 geschrieben. In fast 40 Jahren hat er unendlich viele Werke geschrieben und in ihnen immer wieder die negativen Seiten der Nazi-Zeit der Kriegs- und Nachkriegszeit erwähnt. Alle Arbeiten, die Böll kurz nach dem Kriegsende geschrieben hat (1945-1952), haben die Nazi-Zeit, die Zeit des Krieges oder die unmittelbare Nachkriegszeit zum Gegenstand: Kriegs-, Heimkehr- und Trümmerliteratur (s. Stadt Köln, 1987: 21). In seinen Arbeiten von (1953-1959) wendete sich Böll mehr den Gegenwartsproblemen der Bundesrepublik Deutschland zu. Häufiger entstehen Essays, in denen

Böll zur politischen Situation der jungen Republik Stellung bezieht. In der Zeitspanne von 1960-1963 setzt sich Böll stärker mit dem Zustand der katholischen Kirche in der Bundesrepublik auseinander. In der Zeit von 1964-1969, vom Ende der Adenauer-Ära bis zum Beginn der sozial-liberalen Koalition, wird das politische Engagement des Schriftstellers Heinrich Böll immer stärker. In der Zeit von 1970-1980 wird die innenpolitische Situation in der Bundesrepublik durch den aufkommenden Terrorismus immer angespannter (s. Stadt Köln, 1987: 48). Böll hat sich in seinen Werken mit den Problemen beschäftigt, die es zu der Zeit in der Bundesrepublik gab. Hätte er in den neunziger Jahren gelebt, hätte er sich höchstwahrscheinlich für die Ausländer- Fremdenfeindlichkeit interessiert. Norbert Burger äussert sich über Böll mit folgendem Zitat: "In der jetzigen Zeit eines wiedererstarkenden Rechtsextremismus und einer beschämenden Ausländer-Fremdenfeindlichkeit fehlt die Entscheidenheit eines Heinrich Böll, der sich gegen alles zur Wehr setzte, was er als Gefährdung der Menschlichkeit in der Gesellschaft ansah. Ein Grundzug seiner literarischen Arbeit und seines Handelns gleichermassen war, dass er sich stets des Aussenstehenden und nichtbeachteten, der Verdrängten, Verfolgten und Emigranten annahm" (Burger, 1993: 17). Zweifelsohne sind die Werke von Böll ohne Frauen-Männergestalten kaum vorstellbar: Es ist ersichtlich, dass Böll verschiedene Themenbereiche in seinen Werken anspricht. Das Gemeinsame bei all diesen Werken ist, dass man in allen von ihnen, von Frauen-und Männergestalten sprechen kann, die mit ihren Handlungen und Gedanken im Vordergrund stehen. Welche Eigenschaften hat er ihnen gegeben und wie hat er in diesem Zusammenhang die Auswirkungen seiner Zeit gestellt? Ein interessantes Werk von Böll ist sein Roman *Haus ohne Hüter* (1954).

"Ein literarisches Gesellschaftsbild Deutschlands nachdem zweiten Weltkrieg wäre unvollkommen ohne die Einbeziehung der zahllosen Kriegerwitwen, die es 1945 in dem ehemaligen Reich gab" (Schwarz, 1967: 74). Die Frauen Nella Bach und Frau Brielach in *Haus ohne Hüter* sind zwei Kriegerwitwen, die sich auf verschiedene Weise mit ihrem Schicksal abzufinden versuchen. Nella Bachs Sohn Martin und Frau Brielachs Sohn Heinrich sind miteinander befreundet. Frau Brielach entstammt einfachen Verhältnissen und lebt ihrer Kinder wegen in "wilder Ehe". Sie lässt sich in Männerbekantschaften (Onkelchen) ein. Nella Bach dagegen die Ehefrau von Rai Bach geht es finanziell gut. Albert Muchow, ein Freund ihres verstorbenen Mannes kümmert sich liebevoll um ihren Sohn und möchte Nella heiraten. Albert möchte Nella zwar heiraten, sie aber lehnt seinen Heiratsantrag ab, weil sie ihren im Krieg gefallenen Mann Rai nicht vergessen kann. In einem Gespräch mit Albert sagt sie: "Mit Rai wäre alles

gut gewesen, ich wäre ihm treu geblieben, und wir hätten noch mehr Kinder gehabt, aber sein Tod hat mich gebrochen, wenn du's so nennen willst, und ich möchte nicht noch einmal jemandes Frau sein" (Böll, 1999: 109). Alber ist besorgt um Nellas Sohn Martin "Ich habe Angst' sagte er, "dass du jemand anderen heiratest. Der dann den Jungen bekommt" (Ebd.: 109). Albert betont, dass er Nellas Sohn Martin liebt. Auch Martin mag Onkel Albert sehr gern, weil er sich liebevoll um ihn kümmert. Wenn Nella Besuch mitbrachte, rief sie Albert, weil er ihr helfen musste, den schlafenden Jungen aus ihrem Zimmer in seins zu tragen. Meistens fühlte sich Martin in Alberts Bett zurecht und schlief weiter. Während Martin in Alberts Zimmer schläft, liess Albert seine Arbeit liegen, weil er, wenn der Junge im Zimmer schlief, nicht arbeiten und rauchen wollte (Ebd.: 94). Dies zeigt, dass sich Martin bei Albert wohl fühlt.

Frau Brielach, Heinrichs Mutter, akzeptiert es, dem Wohl ihrer Kinder wegen, die Geliebte des Bäckermeisters zu werden, bei dem sie arbeitet. Sie glaubt ihre zwei Kinder haben es auf diese Weise besser. Frau Brielach kann auch die Demütigungen ihres Lebensgefährten Leos nicht mehr ertragen. Sie ist besorgt um ihre Kinder, wenn sie zur Arbeit geht. Bevor sie zur Arbeit geht, sagt sie zu ihrem Sohn Heinrich "Wärm dir die Suppe", sagte sie, "und hier sind Orangen-für dich eine und für Wilma eine, lass sie schlafen" (Ebd.: 63). Sie arbeitet um das Wohl ihrer Kinder und für die Aufrechterhaltung ihrer Familie.

In dem Werk *Und sagte kein einziges Wort* (1953) fällt die Männerfigur Fred Bogner auf. Fred ist Telefonist. Er war auch im Krieg als Telefonist tätig und arbeitet jetzt bei einer kirchlichen Behörde. Er lebt seit 15 jähriger Ehe seit 2 Monaten von seiner Frau Käte und seinen drei Kindern getrennt, denn er kann nach der Arbeit den Lärm seiner Kinder in der Einzimmerwohnung nicht ertragen. Zu Intimitäten trifft er sich mit seiner Frau Käte in Hotelzimmern. Käte ist besorgt um ihren Mann und als sie sich wieder mit ihm trifft, fragt sie ihn wo er diese Nacht übernachten wird. Zitat aus dem Werk. "Es wird kühl", sagte Käte "Ja", sagte ich. "Wo schläfst du diese Nacht?" "Bei Blocks" antwortete Fred (Böll, 2000a: 79). Sie haben nach dem Krieg keine Wohnung bekommen, weil Fred ein Trinker war. Deshalb mussten sie in eine Einzelzimmerwohnung ziehen. Zitat aus dem Werk "Damals entschied sich die Wohnungskommission, die am Rande der Stadt eine Siedlung baut, gegen uns, weil Fred ein Trinker ist und das Zeugnis des Pfarrers über mich nicht günstig ausfiel" (Ebd.: 23).

Die Kinder wissen, dass ihr Vater nicht bei ihnen lebt und fragen ihre Mutter, wo ihr Vater ist. Käte erzählt ihnen, dass er krank ist. Als Käte dies an einem Tag Fred erzählt, ist er traurig und akzeptiert es. Er sagt: "Vielleicht hast du recht, vielleicht bin ich wirklich krank" (Ebd.:69). Fred ist mit seinem

Leben nicht zufrieden und denkt auch oft an den Tod. *„Vielleicht denke ich zu oft an den Tod, und es irren sich die, die mich für einen Trinker halten. Alles was ich beginne, kommt mir gleichgültig, langweilig und belanglos vor, und seitdem ich von Käte und den Kindern weg bin, gehe ich oft auf die Friedhöfe, versuche früh genug zu kommen um an Begräbnissen teilnehmen zu können“* (Ebd.:109). Fred ist pessimistisch. Im Gegensatz zu Fred sieht man bei Käte positive Eigenschaften, obwohl auch sie es im Leben nicht leicht hat. Sie muss sich um den Haushalt und um ihre drei Kinder alleine kümmern. Bevor sie zu einem Treffen mit Fred geht, backt sie für ihre Kinder einen Kuchen, durch diese Kleinigkeit möchte sie ihre Kinder erfreuen. *„Ich blicke meine Kinder der Reihe nach an; Clemens, Carla, den Kleinen und spürte, das mir die Tränen hochkommen“* (Ebd.:85). Sie ist traurig darüber, dass sie ihre Kinder alleine lässt und bevor sie geht, küsst sie ihre Kinder. Sie versucht auch ihre Einzelzimmerwohnung, in der sie mit ihren drei Kindern wohnt, sauber und ordentlich zu halten. Auf der einen Seite denkt sie an ihr kleines Kind, das schläft, auf der anderen Seite versucht sie ihr Zimmer zu säubern, sie kämpft gegen den Schmutz des Zimmers und gibt nicht nach. Käte sagt in dem Werk: *„Seit Jahren kämpfe ich gegen den Schmutz dieses einziges Zimmers; ich lasse die Eimer volllaufen, schwenke die Lappen aus, giesse das schmutzige Wasser in den Abfluss, und ich könnte mir ausrechnen, dass mein Kampf beendet sein würde, wenn ich soviel kalkiges Sediment herausgekratzt, ausgespült habe, wie vor sechzig Jahren die Maurer, muntere Burschen, in diesem Zimmer verarbeitet haben“* (Ebd.:49). Sie versucht alles um ihre Familie aufrecht zu erhalten. Käte wird geduldig mit der schweren Situation, in der sie sich nach dem Zweiten Weltkrieg befindet, fertig. Daher kann sie als Hauptheldin des Romans benannt werden. (s.Aytaç, 1995: 77) Man sieht also, dass es die Menschen nach dem Krieg sehr schwer hatten, ihre Städte waren zerstört und sie mussten viel durchmachen.

„Die Menschen von denen geschrieben wurde, lebten in Trümmern, sie kamen aus dem Kriege, Männer und Frauen in gleichem Masse verletzt, auch Kinder. Und sie waren scharfäugig: sie sahen. Sie lebten keineswegs in völligem Frieden, ihre Umgebung ihr Befinden, nichts an ihnen und um sie herum war idyllisch. Mit Schwarzhändlern und den Opfern der Schwarzhändlern, mit Flüchtlingen und all denen, die auf andere Weise heimatlos geworden waren, wurde diese Zeit konfrontiert. Man kehrte heim. Es war die Heimkehr aus einem Krieg, an dessen Ende kaum noch jemand hatte glauben können“ (Durzak, 1979: 63). Die Handlungen und die Figuren in dem Roman *Der Engel schwieg* (1951) sind ein gutes Beispiel für die in Trümmern lebenden Menschen, die nach dem Krieg nichts mehr voranden, wie es vorher war. Seine Einberufung zur Wehrmacht inspirierte Heinrich

Böll zu der Kurzgeschichte *Die Postkarte*. Diese Kurzgeschichte ist der bearbeitete Teil des Romans *Der Engel schwieg*. (s. Stadt Köln, 1987:12)

Am 8. Mai 1945 kehrt der junge Soldat Hans Schnitzler mit falschen Papieren desertiert in seine zerbombte Heimatstadt zurück. Er soll die Uniform vom Feldwebel Willi Gompertz, in der ein Testament eingenaht ist, seiner Ehefrau bringen. Schnitzler geht in ein Krankenhaus, wo Frau Gompertz lag, aber entlassen wurde. Ein Arzt hilft Schnitzler, indem er ihm falsche Papiere gibt. Schnitzler nimmt einen Damenmantel mit, der einer Frau Namens Regina Unger gehört. Später bringt er den Mantel der Eigentümerin zurück. Als er durch die ruinierten Strassen geht, ist er traurig. Er geht vor die zerstörte Wohnung seiner Mutter, dort erinnert er sich an die Einberufung durch eine Postkarte. Ihm kommt alles vor Augen, wie sich alles ergeben hat, wie traurig seine Mutter war, als er in den Krieg musste. *„Die Stelle, an der das Haus gestanden hatte, fand er sofort, (...) er erkannte den Rest des Treppenhauses, stieg über die Trümmer langsam dorthin: er war zu Hause. Die Haustür war vom Luftdruck herausgeschleudert worden, ein Teil hing noch an den Angeln, schwere Scharniere mit Holz...“* (Böll, 2001: 23). *„Die meisten Strassen waren nicht zu begehen. Schutt und Druck türmten sich bis zu den ersten Stockwerken der leer gebrannten Fassaden, und aus manchen Strassenzügen kam noch Qualm in grossen dichten schweren Schwaden“* (Ebd.: 43).

Hans Schnitzler hat keine Wohnung mehr und er weiss nicht, wo er übernachten soll. Als er den Mantel, den er sich im Krankenhaus ausgeliehen hat, seiner Besitzerin Regina Unger zurückbringt, fragt sie ihn, wo er wohnt. *„Ich weiss nicht“, sagte er zögernd, wartete einen Augenblick und fuhr fort: „Ich meine- vielleicht könnte ich in ihrem Zimmer schlafen“* (Ebd.:58). Regina erlaubt es ihm. Am nächsten Morgen hat Schnitzler Hunger. *„Haben Sie“, fragte er... hast du etwas Brot für mich...? Regina antwortet ihm: „Ich habe kein Brot. Wenn es Brot gibt, bekomme ich etwas gebracht nachher...“* (Ebd.: 62). „Mit der Figur Regina Unger, die dem Heimkehrer Schnitzler trotz eigenen Kummers ein Zuhause bietet und einen Neuanfang ermöglicht, hat Böll bereits eine jener positiven Frauen geschaffen, die auch in seinen späteren Werken zu sehen sind.“ (Sowinski, 1993: 93) Regina hat 3 Tage, bevor Schnitzler zu ihr kommt, ihr Baby verloren. *„Es starb“, sagte sie, „als die Amerikaner einrückten, vor drei Tagen...“* (Ebd.: 58). Obwohl sie eigenen Kummer hat, hilft sie Schnitzler. *„Wie seine Kriegsheimkehrer in den Romanen und Erzählungen besass auch der Heimkehrer Böll nicht mehr als die Hände in der Taschen. Diese „Übertragungen“ beweisen höchstens, dass das Werk Bölls Bezüge auf seinen Lebenskreis enthält.“* (Habib, 1991 :27.)

Der Roman *Ansichten eines Clowns* (1963) wird insbesondere von katholischer Seite beurteilt, denn er kritisiert die strengen katholischen Regeln. Hans Schnier, der Clown, ein unangepasster Aussenseiter, hat sich in eine labyrinthische Gesellschaft verirrt und lehnt sich gegen das offizielle Christentum auf. Der Roman beginnt damit, dass der Erzähler Hans Schnier, der als Unterhalter aufgetreten ist, von Stadt zu Stadt, von Hotel zu Hotel gereist war und später ohne Geld und Engagement nach Bonn zurückkehrt. Schnier hat die Trennung von Marie Derkum, mit der er fünf Jahre zusammengelebt hat, nicht verkraften können und hat nachdem sie ihn verlassen hat, zu trinken begonnen. Er hat dadurch schlechtere Auftritte gemacht und kaum noch gute Gagen erhalten. Er ist in einer finanziell schlechten Lage, deshalb ruft er verschiedene Bekannte an und fordert Hilfe, aber niemand kann Marie wiederbringen. Zuletzt setzt sich Schnier als Weissclown geschminkt, mit seiner Gitarre auf die Stufen des Bonner Bahnhofs und singt und bettelt. Über seine eigene Situation sagt Hans Schnier: *„Es gibt ein vorübergehend wirksames Mittel: Alkohol-, es gäbe ein dauerhafte Heilung: Marie, Marie hat mich verlassen“* (Böll, 2000b: 9). Marie hat ihn verlassen, weil er sie nicht heiraten wollte. Da sie streng katholisch war, verlangte sie dies von ihm. *„Marie bestand auf staatliche Trauung, denn danach kommt die kirchliche Trauung“* (Ebd.: 79). Schnier war der Meinung für ein glückliches Zusammenleben brauchte man keine kirchliche Trauung. Marie heiratet nach der Trennung den Katoliken Züpfner. Böll kritisiert in diesem Roman die strengen katholischen Regeln, die ein glückliches Leben zweier Menschen ruiniert. *„Menschen lieben sich, sie leben zusammen (...) und dann kommen von aussen die Probleme (...) durch die Kirche und den Staat“* (Böll, 1981: 53). Völlig am Ende mit den Nerven sitzt Schnier dann am Bonner Bahnhof und bettelt. Er sagt: *„Ich musste mir einen anderen Text suchen, schade, ich hätte am liebsten wirklich die Laurentianische Litanei gesungen, aber auf der Bonner Bahnhofstreppe konnte das nur missverständlich sein“* (Böll, 2000b: 272). Marie Derkum hat in diesem Roman keine zentrale Rolle, aber eine zentrale Funktion. Obwohl sie in diesem Roman abwesend ist, erfährt man aus Rück Erinnerungen Schniers Kenntnisse über ihren Charakter und Handlungen. Als Schnier sich weigert sie zu heiraten, verlässt sie ihn ohne Bedenken und verzichtet nicht auf ihre Ansprüche. *„Marie konnte sehr lieb sein und nett zu alten und hilfsbedürftigen Leuten: sie half ihnen auch bei jeder Gelegenheit beim Telefonieren“* (Ebd.: 222). Sie war immer hilfsbereit auch Menschen gegenüber, die sie nicht kannte.

An einigen Beispielen wurden die Frauen- und Männergestalten bei Böll dargestellt. Der Erzähler Heinrich Böll lässt seine Figuren frei handeln und verhält sich ihnen gegenüber vorurteilsfrei, jedoch bis zu einem gewissen

Grad, denn die meisten seiner männlichen Helden, abgesehen von Albert, sind negativ gezeichnet. Sie sind wie Fred Bogner, Hans Schnitzler und Hans Schnier gebrochene Männer, oder sie sind zumindest ohne einen starken Willen, ohne eine gefestigte weltanschauliche Einstellung und ohne weitgeplante klare Ziele im Leben. Fred Bogner führt seine Hilflosigkeit nicht auf den Krieg zurück, sondern auf die Armut, die ihn krank gemacht hat. Albert Muchow hat am Krieg auch teilgenommen; trotzdem führt er ein ausgeglichenes Leben und bietet den Erwachsenen und den Kindern seelische und materielle Hilfe an, damit sie aus ihrem „verkorksten“ Leben aussteigen und an eine hoffnungsvolle Zukunft denken können.

Im Gegensatz zu der meist negativen Darstellung des Mannes in den Werken Bölls tritt die Frau überwiegend positiv auf. „Das Frauenbild Heinrich Bölls setzt sich überwiegend aus positiv gekennzeichneten Frauenfiguren zusammen. Die meisten Frauen sind Trägerinnen seiner humanistischen Grundposition“ (Jürgenson-Harrion, 1987: 60). In einem Interview mit Rene Wintzen sagt Böll: *„Es ist für mich selbstverständlich, das Frauen mindestens so wichtig sind wie die Männer. Jetzt gar nicht nur erotisch, sexuell, nicht nur als Hausfrau und Mütterchen, sondern als Existenz, als existenzielles Eins“* (Böll, 1981: 44). Er betont weiter: *„Der Krieg hat mich gelehrt wie lächerlich die Männlichkeit ist (...) Aber das Entscheidende ist, glaube ich nicht nur die Lächerlichkeit, sondern auch die Hilflosigkeit des Mannes im Krieg, dieses Hinundherbewegt werden, wie eine Herde (...) Das könnte ein Grund dafür sein, dass ich so viel über Frauen geschrieben habe“* (Böll, 1981: 43).

Was Böll mit seinen Figuren zum Ausdruck bringt, sind seine Ansichten über die Gesellschaft, seine Kritik an gesellschaftlichen Prozesse und seine Vorschläge zur Lösung. Als ein zeitgebundener Autor hat er das Leben aus einer gesellschaftlichen Perspektive betrachtet. Obwohl einige Jahre nach dem Krieg vergangen sind, bleiben die Spuren der Kriegs- und Nachkriegszeit in den Gedächtnissen der Menschen erhalten, die den Krieg auf irgend eine Weise miterlebt haben.

Literatur

- Akman, Gülgün: *Heinrich Böll im Türkischen*, İzmir: Ege Üniversitesi Matbaası. 1983.
- Aytaç, Gürsel: *Romancı Yönüyle Heinrich Böll*, Ankara: Gündoğan Y. 1995.
- Böll, Heinrich: *Eine deutsche Erinnerung. Interview mit Rene Wintzen*, München. 1981.
- Haus ohne Hüter*, 12. Auflage, München: dtv Verlag. 1999.
- Und sagte kein einziges Wort*, München: dtv Verlag. 2000a.
- Ansichten eines Clowns*, München: dtv Verlag. 2000b.
- Der Engel schwieg*, München: dtv Verlag. 2001.
- Burger, Norbert: Eröffnungsrede. In: *Moral-Ästhetik-Politik*, Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.), Köln. 1993.
- Durzak, Manfred: *Der deutsche Roman der Gegenwart*, Stuttgart: W. Kohlhammer V., 3. Auflage, 1979.
- Habib, Mohamed: *Die Sozialisation des Kindes und des Jugendlichen im Erzählwerk Heinrich Bölls bis 1957*, Frankfurt: Peter Lang V. 1991.
- Jürgensen-Horion, Yvonne: *Das Frauenbild bei Heinrich Böll* (schriftliche Hausarbeit), Universität zu Köln, Köln. 1987.
- Sayın, Şara: 1. Oturum Giriş Konuşması, *Heinrich Böll - Ahlak-Estetik-Politika*, Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.), İstanbul. 1996.
- Scharf, Kurt: Eröffnungsrede. In: *Heinrich Böll - Moral-Ästhetik-Politik*, Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.), İstanbul. 1996.
- Schwarz, Wilhelm Johannes: *Der Erzähler Heinrich Böll; Seine Werke + Gestalten*, Bern: Franke V. 1967.
- Sowinski, Bernhard: *Heinrich Böll*, Stuttgart: Metzler V. 1993.
- Stadt Köln (Hrsg.): *Heinrich Böll*, Köln. 1987.

„Neue Menschlichkeit“ vor dem Ersten Weltkrieg: Thomas Manns „Der Zauberberg“ und Hermann Hesses „Demian“

Arş. Gör. Saniye Uysal
Ege Üniversitesi

Die Etablierung der Psychoanalyse durch den Wiener Arzt Sigmund Freud, die Entwicklung der Quantentheorie durch Max Planck (1900) sowie die Entwicklung der Relativitätstheorie (1905/1915) durch Albert Einstein markieren den Höhepunkt des industriellen und modernen Zeitalters zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts. Mit diesen Funden scheint die „Entzauberung der Welt“ bewerkstelligt worden zu sein. Als Reaktion auf diese bahnbrechenden Umwälzungen können Thomas Manns „Der Zauberberg“¹ und Hermann Hesses „Demian“² gelesen werden. Denn beide Romane zeichnen sich durch einen zeit- und zivilisationskritischen Ansatz aus und repräsentieren auf diese Weise die konfuse Zeitsituation vor dem Ersten Weltkrieg. In dieser Zeit ist es das Monopol von Imperialismus, Kolonialismus, Waffenausrüstung und Patriotismus, das Europa zu seiner Hochblüte verhilft und den Höhepunkt des Fortschritts im wissenschaftlichen sowie wirtschaftlichen Bereich in Gang setzt. Das Deutsche Reich unter der Führung von Wilhelm II. versucht in dieser Ära als verspätete Nation auf europäischem Boden mit den anderen Staaten im imperialistischen Kampf mitzuhalten. Diese Ambitionen der westlichen Zivilisation stehen unter einem bestimmten Zeichen, und zwar dem Zeichen des Projektes Aufklärung. Ziel dieses Projektes ist die Unterwerfung der Natur und die Befreiung des Menschen von seiner Naturverfallenheit. Auf diese Weise wird in der Gesellschaft für eine materielle Sicherheit gesorgt, die jedoch mit vielerlei Entbehrungen Hand in Hand geht. Diese Entbehrungen bezeichnen Hartmut und Gernot Böhme in ihrem gleichnamigen zivilisationskritischen Werk als „Das Andere der Vernunft“³. Es ist das Gegenspiel von Vernunft und Natur, das sich in den letzten drei

¹ Thomas Mann. *Der Zauberberg*. Frankfurt a.M.: Fischer Tb. 2002. Weitere Zitate aus diesem Roman werden im Folgenden mit dem Sigel „Z“ und der Seitenzahl direkt im Text angegeben.

² Hermann Hesse. *Demian*. Die Geschichte von Emil Sinclairs Jugend. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Tb. 2001. Weitere Zitate aus diesem Roman werden im Folgenden mit dem Sigel „D“ und der Seitenzahl direkt im Text angegeben.

³ Hartmut Böhme/ Gernot Böhme. *Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag. 1985.

Jahrhunderten in Form des Modernisierungsprozesses durchgesetzt hat. In diesem Gegenspiel ist es die Vernunft, die den Sieg davonträgt und alles, was der Vernunft nicht untergeordnet werden kann, als „das Andere der Vernunft“ abstempelt und diffamiert. Hartmut und Gernot Böhme äußern hierzu:

„Die Selbstbestimmung der Vernunft ließ ihr Verhältnis zu dem Anderen, was nicht Vernunft ist im Dunklen. Kants Philosophie war als das Unternehmen einer Grenzziehung angesetzt worden. Aber nichts wird darüber gesagt, daß Grenzen zu ziehen ein dynamischer Prozeß ist, daß die Vernunft sich zurückzog auf festes Terrain und eben anderes verließ, daß Grenzziehung sich eingrenzen und anderes ausgrenzen bedeutet.“⁴

Indem Vernunft ihre eigene Sphäre durch ein solides Eingrenzen sichert und sich als zentral lokalisiert, grenzt sie die amorphe Natur aus und lokalisiert diese als peripher. Die Gesellschaft der wilhelminischen Ära huldigt jedoch ganz und gar den Maximen dieser Vernunft und kämpft auch in diesem Sinne um den „Platz an der Sonne“. Diese Absicht macht deutlich, dass „Unsterblichkeit“ das eigentliche Ziel der westlichen Zivilisation ist. So impliziert Natur sowohl Leben als auch Tod. Die Vernunft jedoch setzt einen hohen Anspruch: sie will nur *Leben* ohne *Tod*, weswegen sie sich auch von der Natur abpanzert.

Die von der Vernunft vollzogene Grenzziehung und die strikte Distanzierung von der Natur führen zu einem Bruch, den schon Nietzsche als das „Urleiden der modernen Kultur“⁵ bezeichnet. In diesem Referat wollen wir die bereits erwähnten zwei Romane der Moderne, Thomas Manns „Der Zauberberg“ und Hermann Hesses „Demian“, eben aus dieser Perspektive analysieren. Die Protagonisten Hans Castorp und Emil Sinclair verkörpern nämlich dieses „Urleiden“ im Sinne Nietzsches. Wie werden feststellen, dass diese beiden Romane den Versuch einer Rehabilitation dieses Bruchs illustrieren, indem sie die Einheit von Vernunft und Natur in einer „Neuen Menschlichkeit“ zu rekonstruieren versuchen. Hans Castorp und Emil Sinclair werfen die ersten Meilensteine dieser Rekonstruktion, denn sie fungieren als Vermittler, die zu der besagten „Neuen Menschlichkeit“ führen. Es sind die weiblichen Figuren der Romane, Madame Chauchat und Frau Eva, die die Einheit von Vernunft und Natur

⁴ Ebd., S. 11f.

⁵ Friedrich Nietzsche. Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik, in: Werke in drei Bänden, Band 1: Menschliches Allzumenschliches und andere Schriften. Dortmund: Könnemann. 1994, S. 114.

wiederherstellen. In diesem Referat gilt es nun den Prozess und die Konturen dieser Einheit nachzuzeichnen.

Hans Castorp als „Sorgenkind des Lebens“ und Emil Sinclair als „Ausgezeichneter durch das Kainsmal“ agieren gegen ihre Gesellschaftsordnung und präzisieren ihre Zugehörigkeit zu den Kainiten, deren rebellischer Charakter gegen eine göttliche Rigorosität signifikant ist. Es ist Paul Bourget, der in seiner „Theorie der Dekadenz“⁶ die Gesellschaft einem aus mehreren Zellen bestehenden Gesamtorganismus gleichsetzt; sofern eine dieser Zellen nicht die ihr zugeschriebene Funktion erfüllt, trägt sie zum Verfall des Ganzen bei. Als ein geschlossener und intakter Gesamtorganismus erscheint auch die Gesellschaft unter Wilhelm II. Wenn wir nun Paul Bourget folgen und Hans Castorp und Emil Sinclair als Zellen dieses Organismus betrachten, können wir feststellen, dass sie sich als Gegenspieler aus diesem System emanzipieren. Diese Tatsache ließe sich damit erklären, dass beide Figuren der expandierenden und ambitionierten Machtpolitik ihres Vaterlandes nicht standhalten können und eine metaphysische Leere empfinden, die letzten Endes von mütterlichen Figuren ausgeglichen wird. So nimmt es auch nicht Wunder, wenn es von Hans Castorp heißt, er sei „der Welt abhanden gekommen“ (Z, S. 815) und Emil Sinclair sich selber als einen „Rausgeworfenen aus der Gemeinschaft“ (D, S. 42) bezeichnet. Er ist ein Rausgeworfener, weil er die Gesetze seiner Vaterwelt ignoriert, auf der Suche nach seinem „entfremdeten Ich“⁷ ist und nur das zu leben versucht, was aus ihm heraus will. Die Bekanntschaft mit dem mysteriösen Max Demian macht ihm seinen Weg leichter. Indessen entartet Hans Castorp zu einem Außenseiter, weil er auf drei Wochen nach Davos reist, in das Sanatorium „Berghof“, um seinen Vetter Joachim Ziemßen zu besuchen und sich dort in eine asiatische Frau namens Clawdia Chauchat verliebt. In ihren Bann geraten bringt der angehende Schiffsbauingenieur es nicht fertig, wieder zurück in seine Heimatstadt Hamburg zu reisen und verweilt volle sieben Jahre auf dem Zauberberg. Auf diese Weise entzieht sich diese Figur den Anforderungen seines Vaterlandes und der Vernunft. Lodovico Settembrini, der sich selber als einen homo humanus, Menschenfreund und Kulturträger der westlichen Zivilisation betrachtet, erinnert jedoch Hans Castorp immer wieder an seine Pflichten und propagiert die Erfordernisse der Vernunft, unter deren Diktum die Zivilisation sich fortbewegt. Er verweist auf die Gefahren der Krankheit und des Körpers, ergo auf das Naturhafte im Menschen:

⁶ Paul Bourget. Theorie der Dekadenz, in: Wolfgang Asholt (Hrsg.) u.a.: Fin de siècle. Erzählungen, Gedichte, Essays. Stuttgart: Philipp Reclam. 1993. S.170-174.

⁷ Böhme/ Böhme: S.50.

„Vernunft und Aufklärung jedoch haben diese Schatten vertrieben, welche auf der Seele der Menschen lagerten, - noch nicht völlig, sie liegen noch heute im Kampf mit ihnen; dieser Kampf aber heißt Arbeit, mein Herr, irdische Arbeit, Arbeit für die Erde, für die Ehre und die Interessen der Menschheit, und täglich aufs Neue gestählt in solchem Kampfe, werden jene Mächte den Menschen vollends befreien und ihn auf den Wegen des Fortschrittes und der Zivilisation einem immer helleren, milderem und reinerem Lichte entgegenleiten.“ (Z, S. 138f.)

In diesen paar Sätzen fasst Settembrini als Fürsprecher der Aufklärung alle Ansprüche der Zivilisation zusammen, die möglicherweise nur dann ihren Zielpunkt erreichen wird, wenn der Mensch gleich Gott unsterblich geworden ist, also den Platz an der Sonne erreicht hat. Nicht umsonst heißt es an dieser Stelle, dass Aufklärung und Vernunft *die* Instanzen sind, die den Menschen zu einem „reineren Licht“ bewegen. Doch die Appelle des Aufklärers bleiben ohne Resonanz, da Hans Castorp als ein prototypischer *Décadent* diese Ziele nicht teilt und gerade deswegen auf den Zauberberg flüchtet. Angesichts dieser Lage konstituiert das Sanatorium samt seinem heimatlichen Komfort und seiner Charakterisierung als „Lustort“ eine Gegenwelt zu der Welt „da unten“, wo Leben gleich Arbeit bedeutet. Aus dieser Perspektive betrachtet manifestiert sich in der geographischen Topographie des Sanatoriums das „Andere der Vernunft“. Auch in „Demian“ liegt eine solche polare Topographie vor. Emil Sinclair erzählt von den ihn umgebenden zwei Welten:

„Die eine Welt war das Vaterhaus, (...) sie hieß Liebe und Strenge, Vorbild und Schule. Zu dieser Welt gehörte milder Glanz, Klarheit und Sauberkeit, hier waren sanfte freundliche Reden, gewaschene Hände, reine Kleider, gute Sitten daheim. (...) In dieser Welt gab es gerade Linien und Wege, die in die Zukunft führten, es gab Pflicht und Schuld, schlechtes Gewissen und Beichte, Verzeihung und gute Vorsätze, Liebe und Verehrung, Bibelwort und Weisheit. Zu dieser Welt mußte man sich halten, wenn das Leben klar und reinlich, schön und geordnet sei. Die andere Welt indessen begann schon mitten in unserem eigenen Haus und war völlig anders, (...) In dieser zweiten Welt gab es Dienstmägde und Handwerksburschen, Geistergeschichten und Skandalgerüchte, es gab da eine bunte Flut von ungeheuren, lockenden furchtbaren, rätselhaften Dingen, Sachen wie (...) keifende Weiber, gebärende Kühe (...).“ (D, S. 9f.)

In diesem Abschnitt bedeutet die lichte „Welt des Vaters“ Gesundheit, männliche Beherrschung, Kultur und Wissen⁸, während eine dunkle Welt der Mutter – diese Bezeichnung resultiert aus der Dichotomiebildung – sich als Krankheit, weibliches Chaos, Natur und Wahn offenbart.⁹ Diese Antithese bzw. die „beiden Welten“ Sinclairs machen evident, dass die Welt des Vaters mit positivem, jene der Mutter jedoch mit negativem Vorzeichen versehen ist. Aufgrund der negierenden Haltung, die die beiden Hauptcharaktere gegenüber der Welt des Vaters annehmen, verschieben sich die Vorzeichen dieser Wirkungsbereiche. Sowohl Emil Sinclair als auch Hans Castorp empfinden die andere Welt als angenehm und positiv und es ist Frederick A. Lubich, der diese Tendenz dieser Figuren als „das Verlangen nach der Mutter“¹⁰ identifiziert. Dieses Verlangen, oder besser diesen Befreiungskrieg erfasst allegorisch jenes Bild aus dem Roman „Demian“: Hier kämpft sich ein Vogel aus dem Ei. Das Ei kann als die Welt der begrenzten Rationalität gedeutet werden, während der Vogel als Inbild von Sinclair und Castorp verstanden werden kann, die sich beide aus dieser Welt herauskämpfen. Unter diesem Aspekt betrachtet sind sie Bildungsreisende, die sich aus der Welt des Vaters emanzipiert haben und sich auf dem Weg zu der „anderen Welt“, der Welt der Mutter befinden. Hinsichtlich der Beziehung des Individuums zu der mütterlichen Natur äußern Gernot und Hartmut Böhme:

„Getrennt vom Leib, dessen libidinösen Potenzen Bilder des Glücks hätten entnommen werden können; getrennt von einer mütterlichen Natur, die die archaische Imago symbiotischer Ganzheit und nutritiver Behütung enthielt, getrennt vom Weiblichen, mit dem vermischt zu sein zu den Urbildern des Glücks gehörte, erzeugte die Philosophie der bilderberaubten Vernunft nur das grandiose Bewußtsein einer prinzipiellen Überlegenheit des Intelligiblen über die Natur, über die Niedrigkeit von Leib und Frau.“¹¹

Unter diesem Gesichtspunkt ließen sich die Vorlieben Hans Castorps erklären, der eine Sympathie für den Ur-Laut, „diesen dunklen Laut der Gruft und Zeitverschüttung“ (Z, S. 36) empfindet und „wie ein schwelgerischer Säugling an der Mutterbrust, an des Lebens derben

⁸ Vgl. Böhme/ Böhme: S. 17.

⁹ Ebd.

¹⁰ Frederick A. Lubich. *La loi du Père vs. Le Désir de la Mère*. Zur Männerphantasie der Weimarer Republik, in: Walter Ehrhart/ Britta Hermann (Hrsg.): Wann ist der Mann ein Mann? Zur Geschichte der Männlichkeit, Stuttgart/ Weimar: Metzler. 1997. S. 249-270.

¹¹ Böhme/ Böhme: S. 23.

Genüssen“ (ebd., S. 48) hängt. Die Urtriebe Sinclairs und sein Leiden an der Moral stehen ganz auf dieser Linie. Diese Tendenzen prädestinieren die beiden Romanhelden, hinter den „Schleier der Maja“¹² zu blicken und die wahre Erkenntnis des Lebens zu machen. Diese wahre Erkenntnis manifestiert sich in den beiden femme fatales Madame Chauchat und Frau Eva, die die besagte „archaische Imago symbiotischer Ganzheit“ darstellen. Von Chauchat heißt es, sie sei Lilith; nach der hebräischen Sage ist Lilith die erste Frau Adams, die er nicht akzeptiert. Frau Eva hingegen impliziert mit ihrem Namen Eva aus dem Alten Testament, die die Schuld daran trägt, dass Adam und sie aus dem Garten Eden verwiesen werden. In beiden Fällen entpuppen sich diese beiden weiblichen Figuren als Antagonisten einer männlichen Ordnung. Ironischerweise stellen sie jedoch in diesen beiden Romanen die Variante eines uralten Archetyps dar, von dem Thomas Mann als die „Einheit des Menschengeschlechts“ zu berichten weiß:

„Wahrscheinlich hat die frühe Menschheit [...] sich das 'Ewig-Weibliche' selbst als den Urgrund der Dinge gedacht, die Mutter, die 'die Gebärerin der Götter' ist. Man darf das Weibliche nicht als Gegensatz des Männlichen verstehen. Der Urgrund der Dinge ist 'jungfräulich', das heißt: er ist mann-weiblich, und die Sumerer haben die Allmutter bärtig dargestellt (Venus Barbata).“¹³

Auf dem Modell dieser Allmutter basiert auch die Idee jener „Neuen Menschlichkeit“. Chauchat vereinnahmt in ihrem Aussehen durch ihre latente Hippe-Identität sowohl weibliche als auch männliche Züge. Als femme fatale hat Chauchat eine sowohl dämonische als auch harmonische Attitüde. Dies trägt sie in der „mänschlichen Gemeinsamkeit und Besitzgenossenschaft, einer wilden und weichen Selbstverständlichkeit des Nehmens und Gebens“ (Z, S. 816) zur Schau. Den Humanisten und Menschenfreund Settembrini findet sie absolut nicht „mänschlich“. Der Grund hierfür dürfte einfach darin zu suchen sein, dass Settembrini das „Andere der Vernunft“, den Körper, die Frau, die Natur als Gefahrenbringer betrachtet und demgemäß verachtet. Ihre Auffassung von „Mänschlichkeit“ korrespondiert mit ihrer Moralauffassung. Sie sagt, man solle die Moral nicht wie Settembrini

„ (...)in der Tugend suchen, das heißt also in der Vernunft, in der Zucht und Haltung, in den guten Sitten, in der sogenannten Anständigkeit, - sondern vielmehr in ihrem Gegenteil, ich meine so: in der Sünde, in der Hingabe an die Gefahr, an all das, was Schaden und Verderben bringt, an all das, was uns vernichten, verschlingen will. Uns will scheinen, daß es moralischer ist, sich verloren zu geben, sich sogar vernichten zu lassen, als sich zu bewahren.“ (Z, S. 996).

An dieser Stelle postuliert Chauchat die Auflösung des Individuums in der Natur, von der es getrennt wurde. Insofern gibt sie sich als eine Instanz zu erkennen, die diesen besagten Trennungsakt zu rehabilitieren versucht. Auch Frau Eva ist mit einer mann-weiblichen Aura ausgerüstet, zumal sie und ihr Sohn fast wie zwei Hälften eines Apfels auftreten. Frau Eva erscheint hier gleich einer Göttin und Mutter des ganzen Menschengeschlechts und bildet die Fundamente einer anderen Lebenswelt, ganz nach Chauchatscher Manier. Die „neue Menschlichkeit“ erfährt in diesem Roman im Bild des Gottes Abraxas Ausdruck:

„Wonne und Grauen, Mann und Weib gemischt, Heiligstes und Gräßliches ineinander verflochten, tiefe Schuld durch zarteste Unschuld zuckend - so war mein Liebestraumbild, so war auch Abraxas. Liebe war nicht mehr tierisch dunkler Trieb, wie ich sie beängstigt im Anfang empfunden hatte, und sie war auch nicht mehr fromm, wie ich sie dem Bilde der Beatrice dargebracht. Sie war beides, beides und noch viel mehr, sie war Engelsbild und Satan, Mann und Weib in einem, Mensch und Tier und höchstes Gut und äußerstes Böses.“ (D, S. 111f.)

Dieses Traumbild, welches sich unter anderem als ein Pendant zu Thomas Manns Beschreibung über die „Einheit des Menschengeschlechts“ zu erkennen gibt, entspricht den Visionen Hans Castorps während seinem Schneeabenteuer: Er träumt von den Sonnenleuten und betrachtet eine ihr Kind stillende Mutter. Aber gleich darauf muss er mit Entsetzen ansehen, wie zwei graue Weiber mit hängenden Brüsten und fingerlangen Zitzen ein Kind zerreißen und es mit Haut und Haar verschlingen. Diese beiden Visionen sind mit dem Prinzip der Natur in Einklang zu bringen: ein Geben und Nehmen, Sterben und Leben - das Prinzip des ewigen Stirb und Werde, das schon in dem Gedicht „Selige Sehnsucht“ von Goethe Pate steht:

¹² Nietzsche: S. 23.

¹³ Thomas Mann. Die Einheit des Menschengeslechts, in: ders.: Gesammelte Werke in dreizehn Bänden, Bd. 10, Frankfurt a.M.: Fischer Tb. 1990. S. 752f.

„Und solange du das nicht hast/ Dieses: Stirb und werde!/ Bist du nur ein trüber Gast/ Auf der dunklen Erde.“¹⁴

Und unter diesem Grundsatz ist auch die Sentenz zu verstehen, zu der Hans Castorp am Ende seines Schneeabenteuers gelangt: „Der Mensch soll um der Güte und Liebe willen dem Tode keine Herrschaft einräumen über seine Gedanken.“ (Z, S. 679) Die Äquivalenzen dieser Sentenz sind die Erkenntnisse, dass das Interesse für das Leben auch das Interesse für den Tod bedeutet, dass die Zeit nicht Ewigkeit, also Unsterblichkeit, sondern „Karussell, Karussell“ ist und dass am Ende ja bis auf das Körperliche, die Nägel und Zähne nichts bleiben. Diese Einsichten machen sich bei Emil Sinclair deutlich, wenn er sich selber als einen „Wurf der Natur, einen Wurf ins Ungewisse“ (D, S. 150) versteht und die Dominanz der Natur ohne weiteres akzeptiert.

Beide Romane enden mit dem Einbruch des Krieges, das Resultat eines patriarchalen Konkurrenzgedankens. Der Erste Weltkrieg ist somit die Quittung einer extremistisch-durchrationalisierten Welt, die im Sinne Settembrinis nur „aufwärts“ gerichtet ist und sich an der Hybris schuldig spricht. Die Idee der „neuen Menschlichkeit“ erscheint als ein Gegengewicht zu der durchrationalisierten Welt – es ist die folgende Stelle aus dem Roman „Demian“, in der diese Idee artikuliert wird:

„Und je starrer die Welt auf Krieg und Heldentum, auf Ehre und andre alte Ideale eingestellt schien, je ferner und unwahrscheinlicher jede Stimme scheinbarer Menschlichkeit klang, dies war alles nur die Oberfläche, ebenso wie die Frage nach den äußeren und politischen Zielen des Krieges nur Oberfläche blieb. In der Tiefe war etwas im Werden. Etwas wie eine neue Menschlichkeit.“ (D, S. 190)

Diese Idee ist in beiden Romanen insofern von Relevanz, als sie parallel zum Ersten Weltkrieg eine Umbruchsphase markiert und auf das Vakuum aufmerksam macht, das aufgrund der einseitigen Dominanz der Vernunft und der Ausschaltung der Natur zustande gekommen ist. Als Romane der Weimarer Republik unternehmen beide Werke retrospektiv den Versuch, dieses Extrem der Wilhelminischen Ära durch die Idee der „Neuen Menschlichkeit“ zu relativieren.

¹⁴ Johann Wolfgang von Goethe. West-östlicher Divan, S. 26. Digitale Bibliothek Band 1: Deutsche Literatur - Basisbibliothek, S. 21971 (vgl. Goethe-BA Bd. 3, S. 22).

Bibliographie:

Primärliteratur:

Hesse, Hermann. Demian. Die Geschichte von Emil Sinclairs Jugend. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Tb. 2001.
Mann, Thomas. Der Zauberberg. Frankfurt a.M.: Fischer Tb. 2002.

Sekundärliteratur:

Böhme, Hartmut / Böhme, Gernot. Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Tb. 1985.
Bourget, Paul. Theorie der Dekadenz, in: Wolfgang Asholt (Hrsg.) u.a.: Fin de siècle. Erzählungen, Gedichte, Essays, Stuttgart: Philipp Reclam. 1993. S.170-174.
Goethe, Johann Wolfgang von. West-östlicher Divan, S. 26. Digitale Bibliothek Band 1: Deutsche Literatur - Basisbibliothek, S. 21971.
Lubich, Frederick A. *La loi du Père vs. Le Désir de la Mère*. Zur Männerphantasie der Weimarer Republik, in: Walter Ehrhart/ Britta Hermann (Hrsg.): Wann ist der Mann ein Mann? Zur Geschichte der Männlichkeit, Stuttgart/ Weimar: Metzler. 1997. S. 249-270.
Mann, Thomas. Die Einheit des Menschengestes, in: ders.: Gesammelte Werke in dreizehn Bänden, Bd. 10, Frankfurt a.M.: Fischer Tb. 1990. S. 751-754.
Nietzsche, Friedrich. Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik, in: Werke in drei Bänden, Band 1: Menschliches Allzumenschliches und andere Schriften. Dortmund: Könnemann. 1994.

Konnektoren Als Satzverflechtungselemente

Dr. Aysel Uzuntaş
Marmara Üniversitesi

1. Satzverflechtungselemente

Die Mittel, die die Sätze zu einem Text verbinden und somit zur Textgestaltung beitragen, sind didaktisch gesehen von großer Bedeutung. Diesbezüglich soll hier dargestellt werden, welche Rolle den Konnektoren dabei zukommt.

Einzelne Sätze, die eine bestimmte Beziehung zueinander haben, werden zu Texten verflochten. Welche Verflechtungsmittel gibt es und wie wird die Beziehung zwischen den Sätzen hergestellt?

Sätze werden allgemein durch zwei Verflechtungsmittel zu Texten konstituiert. Diese sind

- 1) Topiks (Referenzmittel / Proformen)
- 2) Konnektoren.

Kong unterscheidet in diesem Fall zwischen Satzverknüpfung und Satzanknüpfung. Die Verflechtung der Sätze durch Topiks nennt Kong Satzverknüpfung und die Verflechtung der Sätze durch Konnektoren Satzanknüpfung und beschreibt sie wie folgt:

„Die Satzverknüpfung bedient sich der Mittel der semantischen Kohäsion, dabei werden Elemente eines Satzes in einem Folgesatz identisch oder variiert wiederaufgenommen. Das Grundelement der Satzverknüpfung ist ein Topik“ (Kong 1993, S. 12).

Substituierbare lexikalische Einheiten und die Beziehungen zwischen ihnen werden als Topik bezeichnet. Die semantische Verflechtung der Sätze bildet man durch:

- 1) Repetition durch identische Lexeme (Lächeln – Lächeln) (ebd., S. 21)
- 2) Repetition durch Pro-Elemente (Proformen) (eine Frau – sie – ihr – diese) (ebd., S. 23)
- 3) Topiks durch Synonymie (Lehrer – Pädagoge) (ebd., S. 26)
- 4) Topiks durch Antonymie (Leben – Tod) (ebd., S. 27)

- 5) Topiks durch artgleiche Elemente (Elemente gleicher Gattung) (Uni-Rektor – Fachhochschullehrer – Pädagoge → Erzieher) (ebd., S. 28)
- 6) Topiks durch lexikalische Inklusion (Unterordnung und Oberbegriff) (Tier → Hund – Katze – Schidkröte) (ebd., S. 29)
- 7) Topiks durch Wortbildungskonstruktionen (Wiederholung lexikalischer Stämme) (privat – Privatleben, Fahrdienst – fahrbereit, Verwaltungspraxis – Praxis) (ebd., S. 30-31)
- 8) Topiks durch Paraphrasen (Stein(wurf) – ein faustgrößtes Stück Marmor aus einer Statue der Göttin Venus) (Kong, S. 37)
- 9) Topiks durch Involvierungen („logische Schlüsse, die als Implikation oder als Präsupposition realisiert werden können“) (Straße – Verkehr) (ebd., S. 38 - 39)
- 10) Elliptische Topiks (Beben – das bisher stärkste) (ebd., S. 39 - 40)
- 11) Artikel (unbestimmter Artikel / bestimmter Artikel) (ein / der) (Kong, S. 40 - 41)

Es ist ersichtlich, dass es viele Mittel gibt, die sich der semantischen Konstitution eines Textes bedienen. Die Referenzbeziehungen, die Wiederaufnahme durch Proformen: Pronomen und eine Reihe Adverbien (ebd., S. 22-25, vgl. Kast 1999, S. 221), lexikalische Variationen oder Wiederholungen u.a. sowie Artikelselektion sind als Verflechtungsmittel aufzufassen, die sich von Konnektoren abgrenzen.

Was sind dann Konnektoren als Mittel der Satzanknüpfung?

Kong beschreibt sie folgendermaßen:

„die Satzanknüpfung ... benutzt bestimmte Funktionswörter, die die syntaktisch gleichrangigen Sätze miteinander verbinden“ (Kong, S. 13).

Die Funktionswörter nennt Kong Konnektoren (ebd., S. 43) und rechnet die parataktischen Konjunktionen, Konjunktion- und Pronominaladverbien den Konnektoren zu (ebd., S. 48).

Aber die Frage ist, ob nur die parataktischen d.h. koordinierenden Konjunktionen und eine Reihe Adverbien als Konnektoren angesehen werden sollten, denn hypotaktische d.h. subordinierende Konjunktionen verbinden auch Sätze zu einem Ganzen und stellen einen Zusammenhang dar.

1.1. Was sind Konnektoren ?

Im Gegensatz zu Kong handelt es sich bei manchen Sprachwissenschaftlern bei den Konnektoren um koordinierende und subordinierende Konjunktionen, Konjunkionaladverbien, Pronominaladverbien, sogar um Partikeln u.a. In textlinguistischen Ansätzen wird unter dem Begriff Konnektor Unterschiedliches verstanden. In diesem Beitrag kann nicht auf diese textlinguistischen Probleme näher eingegangen werden. Es sollen jedoch kurz verschiedene Ansätze dargestellt werden.

Kast definiert Konnektor, den er auch als Bindewort oder Satzverknüpfers nennt, als

„Verbindungswort, mit dessen Hilfe die inhaltlichen /logischen Beziehungen zwischen Satzteilen (z.B. *und, oder, denn, aber*) und verschiedenen Sätzen (z.B. *weil, darum, obwohl, bis, dass*) ausgedrückt werden. Konnektoren haben unterschiedliche Funktionen“ (Kast, S. 220).

Sie werden semantisch als koordinierend (kopulativ) (*und*); adversativ (*aber, sondern, jedoch, doch*); kausal (*denn, weil, da*); final (*damit, dass, um ... zu*); konditional (*wenn, falls*); konzessiv (*obgleich, obwohl*); temporal (*als, wenn, bevor, nachdem, während, ehe, solange*) gruppiert (Kast, S. 65). Nach Kast haben die Konnektoren eine Funktion über die Satzgrenze hinaus und tragen zur Textentstehung bei (ebd., S. 61). Er unterscheidet zwischen Konjunktionen und Subjunktionen. Während Konjunktionen Hauptsätze verbinden, verbinden Subjunktionen Hauptsätze mit Nebensätzen und Nebensätze mit Nebensätzen (ebd., S. 65).

Im Unterschied zu Kast schließen die Konnektoren nach IdS-Mannheim auch noch Partikeln ein:

„Konnektoren sind ... keine Wortart im herkömmlichen Sinn, sondern eine Mischklasse, die sich aus Teilmengen traditionell definierter Wortarten wie koordinierende und subordinierende Konjunktionen (*und, oder, weil, obwohl*), Adverbien (*folglich, schließlich, allerdings, freilich*) und Partikeln (*auch, eben*) zusammensetzt“ (www.ids-mannheim/gra/konnektoren.de).

Aus didaktischen Gründen möchte ich koordinierende und subordinierende Konjunktionen und Konjunkionaladverbien als Konnektoren betrachten, da sie Satzverbindende Funktion haben und zur Textgestaltung dienen. Die Partikeln wie *eben, auch* schließe ich aus.

Da die Konnektoren umfangreich und umstritten sind, werde ich mich auf die temporalen beschränken, die vorwiegend subordinierend aber auch koordinierend vorkommen.

1.1.1. Temporale Konnektoren

Zeitverhältnisse sind bei einem Text von besonderer Relevanz. Sie werden ausgedrückt durch Tempus am Verb, durch temporale Adverbien und durch temporale Sätze bzw. Konnektoren. Wie vorhin erwähnt, bestehen die Konnektoren aus koordinierenden und subordinierenden Konjunktionen und Konjunkionaladverbien. Die Konjunkionaladverbien werden hier allgemein als koordinierende Konjunktionen bezeichnet. Welche Konjunktionen temporal sind und wie bzw. wonach sie gegliedert werden, soll bestimmt werden.

Aus eigenen Lehrerfahrungen kann gesagt werden, dass bei der Textproduktion im DaF-Unterricht vor allem die koordinierenden temporalen Konjunktionen bevorzugt werden. Beim Gebrauch der subordinierenden temporalen Konjunktionen gibt es schon Probleme bei der Auswahl der Konjunktionen und dann auch bei der Wortstellung. D.h. es gibt semantische und syntaktische Probleme. Basierend auf diese Probleme stellt es sich folgende Fragen: Welche sind die koordinierenden und subordinierenden temporalen Konjunktionen? In welcher Position kommen die koordinierenden Konjunktionen vor? Welche Konjunktionen werden im DaF-Unterricht häufig miteinander verwechselt und fehlerhaft gebraucht?

Koordinierende Temporale Konjunktionen

In manchen Grammatiken ist unter den koordinierenden Konjunktionen temporale Konjunktionen wie *da, dann, nachher, vorher* u.a nicht zu finden. Diese werden eher den Adverbien (Konjunkionaladverbien, Temporaladverbien, Präpositional-Adverb, Tempus-Adverb) zugerechnet (Duden 1995, Engel 1988, Helbig/Buscha 1994, Weinrich, 1993). Didaktisch gesehen, können diese ihrer Verbindungsfunktion nach als Konjunktionen (d.h. Konnektoren) aufgefasst werden.

Nach Dreyer/Schmitt sind temporale Konjunktionen

„... *dann, danach, da, daraufhin, inzwischen*, u.a. Sätze mit diesen Konjunktionen zeigen an, wie eine Handlung in der Zeit weitergeht: Er begrüßte sie zuerst sehr feierlich, *dann* lachte er und umarmte sie. Ich kam zuerst an, *danach* kam mein Bruder...“ (Dreyer/Schmitt 1985, S. 122-123).

Kong behandelt die Konnektoren, die bei Dreyer/Schmitt als temporale Konjunktionen betrachtet werden, als situative Konnektoren (andere Konnektoren nach der Bedeutung: argumentative Konnektoren: kausale Konnektoren: *denn, nämlich ...*, adversative Konnektoren: *aber, allerdings, dennoch...*; kopulative Konnektoren: *auch, außerdem, ferner...*; situative Konnektoren: *da, dann, danach, anschließend, nun, vorher, nachher, so, zugleich, zuvor* (Kong, S. 71-81).

Kong beschreibt situative Konnektoren als Adverbien, „...die Sätze miteinander verbinden und gleichzeitig die situative Relation (Zeit, Situation) signalisieren: *da, dann, danach ...*“ (Kong, S. 70).

Syntaktisch betrachtet, ist auch die Position der Konnektoren im Satz relevant. Temporale Konjunktionen, die zwei Hauptsätze verbinden, kommen in der Position I vor. Sie können auch in der Position III vorkommen (Dreyer/Schmitt, S. 121).

Er war an der Tür, *da* klingelte es.
Er war an der Tür, es klingelte *da*.

Der Schüler macht seine Hausaufgaben, *vorher* hat er eine Weile gespielt.
Der Schüler macht seine Hausaufgaben, er hat *vorher* eine Weile gespielt.

Das Kind schrie, *danach* schlief es ein.
Das Kind schrie, es schlief *danach* ein.

Semantisch drücken die temporalen Konnektoren Zeitverhältnisse aus und geben an, ob Handlungen gleichzeitig geschehen (*da*), oder ob sie Bezug auf eine vorangehende (*davor, vorher*) oder nachfolgende Handlung (*danach*) nehmen. Daneben weisen sie auch nach Dreyer/Schmitt auf, dass eine Handlung plötzlich eintritt (*da*), „welche Folge eine Handlung im Zeitablauf hat“ (*daraufhin*), „was in der Zwischenzeit geschieht oder geschehen ist“ (*inzwischen, unterdessen*) (Dreyer/Schmitt, S. 123).

Die koordinierenden temporalen Konjunktionen, die auch Konjunkionaladverbien genannt werden, drücken also folgende zeitliche Verhältnisse aus: Gleichzeitigkeit (*da, dabei, unterdessen, indessen*), Vorzeitigkeit (*vorher, davor*), Nachzeitigkeit (*dann, danach, nachher, seitdem*) (Şahin 1994, S. 76-77).

Tabelle 1 Koordinierende Temporale Konjunktionen

	Koordinierende Temporale Konjunktionen	
Dreyer/Schmitt (1985, S. 122-123)	<i>dann, danach, da, daraufhin, inzwischen</i>	Temporale Konjunktionen
Kong (1993, S. 71- 81)	<i>da, dann, danach, anschließend, nun, vorher, nachher, so, zugleich, zuvor</i>	Situative Konnektoren
Şahin (1994, S. 75-77)	<i>da, dabei, unterdessen, indessen, dann, danach, nachher, seitdem, vorher, davor</i>	Konjunkionaladverbien

Ferner kann aus den obigen Beispielsätzen abgeleitet werden, dass eine Reihe koordinierende temporale Konjunktionen (Konnektoren) neben konnektiven Funktionen auch Verweisfunktionen haben und eigentlich eine Position zwischen Konnektoren und Proformen einnehmen: In dem Satz ‚Das Kind schrie, *danach* schlief es ein‘ verbindet *danach* die Sätze (1) ‚Das Kind schrie‘, (2) ‚Es schlief ein‘ und stellt temporale Beziehungen her (Nachzeitigkeit). Es verweist aber gleichzeitig auch auf das vorangehende Geschehen und kann als Einzelsatz auch vorkommen und als Satzglied bewertet werden.

Das Kind schrie. *Danach* schlief es ein.

Auf die Frage ‚wann schlief das Kind ein?‘ kann man in einem Kontext einfach mit ‚*danach*‘ antworten. ‚*danach*‘ ersetzt hier etwas und verweist auf das vorangehende Geschehen. Wonach schlief das Kind ein? Die Frage kann zweierlei beantwortet werden:

- 1) Das Kind schrie. Nach diesem Geschrei schlief es ein.
- 2) Nachdem das Kind geschrien hatte, schlief es ein.

In Satz (1) wird *danach* durch eine Angabe wiedergegeben, die mittels Demonstrativpronomen (*diesem*) auf das Vorangegangene verweist und mit der Präposition (*nach*) auch eine zeitliche Abfolge darstellt. Satz (2) dagegen zeigt eine zeitliche Verbindung (Vorzeitigkeit) durch eine subordinierende temporale Konjunktion (*nachdem*), die einen Nebensatz einleitet. Die

Konnektoren könnten in dieser Hinsicht analysiert und weiter abgegrenzt werden.

Es ist aus den obigen Beispielen ersichtlich, dass die koordinierende temporale Konjunktion durch einen temporalen Satz (eingeleitet durch subordinierende temporale Konjunktion) wiedergegeben werden kann (*danach / nachdem*). Die temporalen Konnektoren, die syntaktisch als koordinierend oder subordinierend eingeteilt werden, entsprechen sich vielmals in semantischer Hinsicht, beide deuten auf Gleichzeitigkeit, Vorzeitigkeit und Nachzeitigkeit hin und können bei der Textproduktion alternativ gebraucht werden (*danach, nachher / bevor, nachdem*).

Subordinierende Temporale Konjunktionen

Die subordinierenden temporalen Konjunktionen leiten Nebensätze ein, diese Nebensätze zeigen

„...wann sich das Geschehen des HS vollzieht. Der NS kann dabei Gleichzeitigkeit eines Geschehens mit dem Geschehen des HS oder Vor- bzw. Nachzeitigkeit im Verhältnis des NS zum HS bezeichnen“ (Helbig/Buscha 1994, S. 680).

Ferner geben Helbig/Buscha auch an, ob es sich um Zeitpunkt / Zeitdauer, Einmaligkeit / Wiederholungen, Anfang / Ende handelt (ebd., S. 680).

Welche sind subordinierende temporale Konjunktionen? Was für Besonderheiten weisen sie auf und wie sind sie didaktisch zu bewerten? Die subordinierenden Konjunktionen leiten untergeordnete Sätze ein, im DaF-Unterricht ist die Verbendstellung bei solchen Sätzen problematisch. Ferner gibt es bestimmte Konjunktionen, die nicht immer richtig, d.h. semantisch nicht entsprechend verwendet werden. Nicht zuletzt sind *als* und *wenn* solche Konjunktionen.

Tabelle 2 Subordinierende Temporale Konjunktionen

	Subordinierende Temporale Konjunktionen		
	Vorzeitigkeit	Gleichzeitigkeit	Nachzeitigkeit
Dreyer/Schmitt (1985, S. 128 - 130) (Nebensatz-Konjunktion)	<i>nachdem, sobald</i>	<i>als, seit(dem), solange, während, wenn</i>	<i>bevor, bis</i>
Duden (1995, S. 395)	<i>nachdem, als, wenn, sobald,</i>	<i>während, indem, indes(sen).</i>	<i>bis, bevor, ehe, (selten:) als,</i>

(Unterordnende Konjunktionen. Temporale Konjunktionen)	<i>sowie, seit(dem)</i>	<i>solange, sobald, sowie, sooft, als (veraltet oder dichterisch: da), wie, wenn, nun</i>	<i>wenn</i>
Engel (1991, S. 711) (Temporale Subjunktionen)	<i>kaum daß, nachdem, nun (veraltet), seit(dem)</i>	<i>als, indem (veraltet), indes(sen) (veraltet), nun (veraltet), seit(dem), sobald, solange, sooft, sowie, während, wenn</i>	<i>bevor, bis, ehe</i>
Helbig/Buscha (1994, S. 452-453) (Subordinierende Konjunktionen, temporal)	<i>als, kaum daß, nachdem, seit(dem), sobald, sooft, sowie, wenn</i>	<i>als, seit(dem), sobald, solange, sooft, während, wenn, solange ... wie</i>	<i>als, bevor, bis, ehe</i>

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, gibt es eine Reihe subordinierende temporale Konjunktionen, durch die abhängige temporale Sätze gebildet werden. Syntaktisch gesehen sind die Temporalsätze eine adverbiale Angabe zum Hauptsatz. Solche Sätze geben an, wann etwas geschieht: zur gleichen Zeit (*als, wenn, während*), zur vorangegangenen Zeit (*nachdem*) und zur nachfolgenden Zeit (*bevor, bis*).

Einige dieser Konjunktionen bereiten im DaF-Unterricht Schwierigkeiten. Zum Beispiel kann *als* und *wenn* nicht immer voneinander abgegrenzt werden:

als oder *wenn* ?

„Wenn der Wecker klingelt, stehe ich sofort auf“.

„Jedesmal (immer) wenn es an der Tür läutete, erschrak er furchtbar“.

„Als er das Feuer bemerkte, rannte er sofort zur Tür“ (Dreyer/Schmitt, S. 128).

In diesen Sätzen ist zu beobachten, dass die Sätze mit *als* und *wenn* Gleichzeitigkeit ausdrücken. Trotzdem unterscheiden sie sich voneinander durch folgendes:

wenn zeigt einmalige Handlungen in der Gegenwart und wiederholte Handlungen in der Gegenwart oder Vergangenheit.

als dagegen weist nur auf einmalige Handlungen in der Vergangenheit hin (ebd., S. 129).

nachdem oder *nachher* / *danach* ?

Didaktisch stellt auch *nachdem* eine Besonderheit dar. *nachdem* drückt Vorzeitigkeit aus. Grammatisch gesehen deutet der Zeitenwechsel auf diese Vorzeitigkeit hin: Perfekt – Präsens, Plusquamperfekt – Präteritum:

„*Nachdem* er gefrühstückt hat, beginnt er zu arbeiten“

„*Nachdem* er gefrühstückt hatte, begann er zu arbeiten“ (Dreyer/Schmitt, S. 129-130).

Ferner wird *nachdem* im DaF-Unterricht nicht selten mit *nachher*, *danach* verwechselt. *nachdem* leitet Nebensätze ein, *nachher*, *danach* dagegen Hauptsätze. Während *nachdem* Vorzeitigkeit aufweist, weist *nachher*, *danach* Nachzeitigkeit auf. Wenn man alle drei Konjunktionen morphologisch betrachtet, ist zu beobachten, dass sie aus der Präposition *nach* und anderen Teilen (*da*, *her*, *dem*) bestehen und wahrscheinlich aus diesem Grund von den Deutschlernenden als äquivalent angesehen werden.

Unten werden koordinierende und subordinierende temporale Konjunktionen (Konnektoren) im Vergleich dargestellt, damit es ersichtlich wird, welche Gleichzeitigkeit, Vorzeitigkeit und Nachzeitigkeit angeben.

Tabelle 3 Koordinierende und Subordinierende Temporale Konnektoren im Vergleich

	Koordinierende Temporale Konjunktionen (Position I)	Subordinierende Temporale Konjunktionen (Verbendstellung)
Gleichzeitigkeit	<i>da</i> <i>dabei</i> <i>indessen</i> <i>seitdem</i> <i>unterdessen</i>	<i>als</i> <i>wenn</i> <i>während</i> <i>sobald</i> <i>Solange</i>
Vorzeitigkeit	<i>vorher</i> <i>davor</i>	<i>Nachdem</i>
Nachzeitigkeit	<i>dann</i> <i>nachher</i> <i>danach</i>	<i>bevor</i> <i>Ehe</i>

Diese Tabelle kann weiter eingeteilt werden nach Zeitpunkt / Zeitdauer, nach einmaligen Handlungen / wiederholten Handlungen.

Temporale Konnektoren in Texten

Außer den semantischen und syntaktischen Besonderheiten der temporalen Konjunktionen (Konnektoren) ist auch relevant, ob sie texttypenspezifische Gebrauchsweisen haben und ob der Gebrauchsanteil je nach Texttyp variiert.

Kong stellt fest, dass in Texten Topiks (Referenzmittel) einen höheren Anteil als Satzverflechtungselemente haben als Konnektoren. In den Texttypen Narration, Deskription, Argumentation, Instruktion kommen die situativen Konnektoren – *da*, *dann* u.a., koordinierende temporale Konjunktionen in dem vorliegenden Beitrag – in unterschiedlicher Weise vor. In narrativen Texten haben sie einen Anteil von 11%, in deskriptiven Texten 18 %, in argumentativen Texten 17 % und in instruktiven Texten, hier in Kochrezepten, 47 % mit dem höchsten Gebrauchsanteil (Kong, S. 143-145).

Es kann daraus gefolgert werden, dass der Texttyp beim Gebrauch der Satzverflechtungselemente eine bestimmende Rolle spielt, und dass die zeitliche Folge in manchen Texten mehr im Vordergrund steht als andere.

2. Konnektoren und ihre Anwendungen im DaF-Unterricht

Aus Beobachtungen im DaF-Unterricht kann ich sagen, dass Deutschlernende bei der Textproduktion Schwierigkeiten mit den Konnektoren haben. Die Konnektoren, hier die temporalen, werden nicht immer richtig angewendet. Sie können semantisch nicht immer richtig ausgewählt und syntaktisch in Bezug auf die Wortstellung nicht immer richtig gebraucht werden. Obwohl koordinierende temporale Konjunktionen in der Position I (bzw. III) vorkommen, werden sie häufig in der Position 0 angewendet. Bei subordinierenden (temporalen) Konjunktionen, die einen Nebensatz einleiten, gibt es auch hinsichtlich der Wortstellung Schwierigkeiten. Auf die Verbendstellung bei solchen Sätzen wird nicht immer geachtet.

Ferner ist ersichtlich, dass häufig bestimmte Konjunktionen z.B. *als*, *wenn*, *dann* wiederholt werden, während es viele Alternativen gibt.

Subordinierende Konjunktionen werden manchmal fehlerhaft anstatt koordinierende Konjunktionen angewendet. *bevor* steht zum Beispiel in den Texten der Deutschlernenden manchmal eher anstelle der Präposition *vor* oder anstelle der koordinierenden Konjunktionen bzw. Kon-

junktionaladverbien ‚vorher, davor‘. Ebenso wird ‚nachdem‘ bevorzugt als ‚danach, nachher‘.

Die temporalen Konjunktionen können auch semantisch nicht immer richtig gehandhabt werden. Vor allem werden die semantisch miteinander eng verbundenden Konjunktionen fehlerhaft dargestellt: Zum Beispiel tritt öfters ‚wenn‘ anstelle von ‚als‘ hervor. Bei diesen Konjunktionen gibt es keine Selektionsmöglichkeit, da es semantische Nuancen zwischen diesen gibt, obwohl sie beide, wie vorher erwähnt, Gleichzeitigkeit ausdrücken.

3. Auswertung

Textproduktion kann durch Beherrschung von Satzverflechtungselementen erfolgen. Welche Mittel verbinden Sätze zu einem Ganzen? Diese sind Referenzbeziehungen, Proformen, lexikalische Variationen d.h. Topiks und Konnektoren. Diese lassen sich nicht immer strikt voneinander trennen. Unter Konnektoren können u.a. koordinierende und subordinierende Konjunktionen, Konjunkionaladverbien verstanden werden, die verbindende Funktionen haben. Es lässt sich auch konstatieren, dass manche Konnektoren (*davor, danach*) sowohl als Konnektoren als auch als Proformen fungieren können. Sie nehmen im Satz eine Zwischenstellung zwischen einer verbindenden Funktion und einer Verweisfunktion / Wiederaufnahme ein.

Konnektoren lassen sich semantisch in mehrere Gruppen einteilen. Diejenigen, die zeitliche Bezüge herstellen, sind temporale Konnektoren. Sie drücken Vorzeitigkeit, Gleichzeitigkeit und Nachzeitigkeit aus und können koordinierend und subordinierend vorkommen.

Die Konnektoren können im DaF-Unterricht Schwierigkeiten bereiten. Diesbezüglich sollten in der Anfangsphase von Textproduktionen die koordinierenden bevorzugt werden, erst dann kann man zu den anderen übergehen. Ferner stellt im DaF-Unterricht die Verwendung von *als* u.a. ein Problem dar, da es häufig mit *wenn* verwechselt wird. Die Deutschlernenden tendieren dazu, die temporalen Verhältnisse meistens mit *wenn* auszudrücken, anstatt mit *als*. M.E. kann man hier von einem negativen Transfer sprechen. Das Englische *when* wird auch ins Deutsche übertragen ohne auf den Unterschied mit *als* zu achten. Ferner kann es davon abhängen, dass *als* und *wenn* im Türkischen die gleichen Entsprechungen haben können: *-iken, -diğında*. Daraus kann gefolgert werden, dass die Muttersprache und die erste Fremdsprache auch Einfluss auf den DaF-

Unterricht (Deutsch als 2. Fremdsprache) nehmen können. Konnektoren können ferner aus dieser Sicht analysiert werden.

LITERATURVERZEICHNIS

Dreyer, H./Schmitt, R.. *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1985.

Duden Grammatik. *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 5. Auflage. Mannheim: Dudenverlag, 1995.

Engel, Ulrich. *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1991.

Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. 16. Auflage. Leipzig: Langenscheidt Verlag Enzyklopaedie, 1994.

Kast, Bernd. *Fertigkeit Schreiben. Fernstudieneinheit 12*. Berlin: Langenscheidt, 1999.

Kong, Deming. *Textsyntax. Untersuchungen zu Satzverknüpfung und Satzanknüpfung in der deutschen Gegenwartssprache*. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann, 1993.

Şahin, Özalp. *Almanca ve Türkçe Bileşik Önermelerde Zamanlama İşlevi*. İstanbul: Yayınlanmamış doktora tezi, 1994

Weinrich, Harald: *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim: Dudenverlag, 1993.

(www.ids-mannheim/gra/konnektoren.de)

Der Gebrauch der Fachsprache in der Werbung im Deutschen und Türkischen unter semantischem und hermeneutischem Aspekt

Arş. Gör. Dr. Funda Ülken
Ege Üniversitesi

Als Folge der modernen industriellen Entwicklung in den hoch entwickelten Ländern, der gesellschaftlichen Arbeitseinteilung und fachlichen Spezialisierung haben sich neben der Standardsprache die Fachsprachen der Technik und Wirtschaft, der Dienstleistungsbereiche und Verwaltung, der Kultur und Wissenschaften immer stärker entwickelt und sich von der Standardsprache abgesondert.

Auch wenn diese Spezialsprachen zur optimalen Kommunikation der Experten in den jeweiligen Fachgebieten dienen, so ist doch im Zusammenhang mit diesen Fachsprachen und deren Verwendung auch eine Reihe von Konflikten unvermeidbar. Vor allem konkurrieren Firmen im Rahmen ihrer wirtschaftlichen Interessen nicht nur in der werblichen Präsentation ihrer Produkte miteinander, sondern auch bei den Anwendungen fachsprachlicher Produktklassifikationen, wie z.B. in technischen Beschreibungen und Benutzeranweisungen.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, herauszufinden, wie sich der Einfluß der Fachsprache auf die deutsche und türkische Werbesprache auswirkt und die Korrelation zwischen Sprache und Denken gestaltet. Demnach werden also in dieser Arbeit semantische und hermeneutische Probleme im Vordergrund stehen.

In diesem Zusammenhang ist es erforderlich, den Status der Fachsprachen im Deutschen und im Türkischen knapp darzustellen. Hier ist der Hinweis wichtig, daß fachsprachliche Differenzierungen in allen Sprachen und Kulturen vorkommen können. Fachspezifische Sprachmittel werden überall entwickelt, wo die menschliche Arbeit gewährleistet wird.

Im Gegensatz zu der deutschsprachigen Linguistik, wo bereits der Terminus *Fachsprache* in seiner Etymologie eindeutig darauf hinweist, wird im Türkischen der Ausdruck Fachsprache in manchen Wörterbüchern, wie z.B. Steuerwald, als *meslek argosu* bezeichnet.

¹ Die folgende Begriffsbestimmung von Hoffmann gilt in der heutigen Fachsprachenforschung als umfassend und weitgehend anerkannte Definition der Fachsprache:

„Die Fachsprache ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich abgrenzbaren Kommunikationsbereich verwendet wird, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten. Diese Mittel bilden einen Teil des Gesamtinventars der Sprache im Sinne einer Subsprache.“²

Hoffmann gibt jedoch zu bedenken, daß die echte Fachsprache immer an den Fachmann gebunden ist.³ Er führt diesbezüglich folgende Begründung an:

„Echte Fachsprache ist immer an den Fachmann gebunden. ... Vom Nichtfachmann gebraucht, verliert die Fachsprache ihre unmittelbare Bindung an das fachliche Denken; Begriffe und Aussagen büßen einen wesentlichen Teil ihres Inhalts und ihrer Präzision, vor allem aber ihre Beziehung zur fachlichen Systematik ein, die der Laie nicht überschaut.“⁴

Und genau um diese Worte, nämlich um die Worte „nicht überschauen“ geht es bei der Anwendung der Fachsprache in der Werbung. Somit kommen wir zur der Problemstellung. Wie kann ein Konsument, wenn er kein Fachmann auf einem bestimmten Bereich ist, ein Produkt kaufen, welches mit fachsprachlichen Mitteln umworben wird? Wie wird die Fachsprache in der Werbung für die angepriesenen Produkte und Ideen eingesetzt? Gipper⁵ führt in diesem Zusammenhang zwei Strategien ein, wo der Einsatz der Fachsprache in der Werbung den Konsumenten zum Kauf des angepriesenen Produkts anregen (soll).

Strategie 1

Der Charakter einer Werbung ist eigentlich darin ausgeprägt, das angepriesene Produkt als wertvoller erscheinen zu lassen, als es eigentlich ist. Und genau zu diesem Zweck dient auch nach Gipper in dieser Strategie der Einsatz von fachsprachlichen Mitteln in der Werbung. Es geht im Grunde genommen darum, eine wissenschaftlich verbürgte Qualität

¹ Karl Steuerwald. Türkçe-Almanca Sözlük: Deutsch - Türkisches Wörterbuch. Istanbul: ABC. 1993. S.53.

² Lothar Hoffmann. Fachsprachen. Instrument und Objekt. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.1987. S.53.

³ ebd., S. 31.

⁴ ebd.

⁵ Helmut Gipper. Fachsprachen in Wissenschaft und Werbung. In: Wolfgang Keutrup (Hrsg.). Fremdsprachen und Gemeinsprachen. Dusseldorf: Pädagogischer Verlag. 1979. S.133.

vorzutäuschen, die die Verkaufschancen erhöhen soll.⁶ Ein bekanntes türkisches Werbebeispiel aus dem Fernsehen:

Türkisches Beispiel

Panten Pro V *Protein Yapıtaşları*
Saçlarınızın kaybettiği *Yapıtaşlarını*
geri kazandırıyor. (Werbesendung im Fernsehen)

Wie wir diesem Werbespruch entnehmen können, soll das angepriesene Produkt etwas einmaliges, nämlich „protein yapıtaşları“ (dt. Proteinbausteine) enthalten. Die Hersteller des Haarshampoo „Panten Pro V“, werben schon seit langer Zeit mit dem fachsprachlich lockenden Zusatz, daß dieses Produkt mit „protein yapıtaşları“ versetzt sei. Dies macht auf den Konsumenten den Eindruck, es handle sich um einen für die Haarpflege wichtigen bzw. unentbehrlichen Wirkstoff, vielleicht auch um ein wenig bekanntes chemisches Element mit besonders ausgewählten Eigenschaften, welches wie in den anderen Haarpflegeprodukten (Haarwaschmittel) nicht existiert; d.h., es beinhaltet eine latente negative Anspielung auf andere Haarwaschmittel bzw. Haarpflegemittel. In Wirklichkeit ist das gebrauchte Fachwort „protein yapıtaşları“ aber eine Phantasiebezeichnung für „Protein-Substanzen“. Da „Protein“ ohnehin keine chemische Substanz enthält, könnte man eigentlich die zusätzliche Bezeichnung *Substanz* oder wie in dieser Werbung die Bezeichnung „yapıtaşları“ völlig auslassen. *Protein* ist eine Substanz, welches womöglich auch in anderen einzelnen Haarpflegemitteln vorhanden sein könnte. Hier wird jedoch dem Konsumenten bzw. Käufer mit fachsprachlich anmutenden Mitteln vorgetäuscht, das Produkt beinhalte etwas Einmaliges. Auch in der deutschen Werbung wird diese Strategie durch Anwendung von verschiedenen Fachwörtern erreicht.

Deutsches Beispiel

Machen Sie mit Contrex eine gute Figur! Die hohe *Mineralisierung* liefert Ihrem Körper viel wertvolles *Calcium und Magnesium* – bei null Kalorien. Außerdem unterstützt der hohe *Sulfatgehalt* die Fettverbrennung. So hilft Ihnen Contrex, Ihr persönliches Wohlfühl-Gewicht zu halten und zu finden. Und das sieht man Ihnen an!⁷

Bei diesem angepriesenen Produkt *Contrex* handelt es sich um einfaches Trinkwasser! Mit dem Gebrauch von fachsprachlichen Termini wie *Calcium*,

⁶ Helmut Gipper. Fachsprachen in Wissenschaft und Werbung. In: Wolfgang Keutrup (Hersg.). Fremdsprachen und Gemeinsprachen. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag. 1979. S. 133.

⁷ Stern Spezial. Gesund Leben. Nr. 1/2004, S. 25.

Magnesium und *Sulfat* wird beabsichtigt, die Wertigkeit des Produkts zu steigern. Die Fachwörter stehen sozusagen als Blick bzw. Hörfang in der Werbung. Ein flüchtiger Konsument läßt sich nur zu leicht in diese Sinnestäuschung verführen und nimmt nur wahr, daß dieses angepriesene Produkt zur *Fettverbrennung* durch die Mineralien *Calcium* und *Magnesium* dient. Tatsache ist aber, daß in allen Trinkwasserprodukten mehr oder weniger solche Mineralien enthalten sind und ferner ist die Fettverbrennungskraft von Wasser in dem Menschenkörper nur sehr gering. Hier wird mit Voreingenommenheit auf fachsprachliches Vokabular zurückgegriffen, welcher das Produkt als unübertroffenes Befund wissenschaftlicher Forschung erscheinen läßt.

Strategie 1 ist im Deutschen und im Türkischen, und ich nehme an, auch in anderen Kulturen weit verbreitet und offenbar besonders werbewirksam.

Strategie 2

Die *zweite Strategie* zeichnet sich besonders darin aus, daß positive umgangssprachliche Konnotationen fachsprachlich scheinenden Charakters innerhalb der Werbesprache eingesetzt werden. Laut Fluck sind die Übergänge der Fachwörter zur der Gemeinsprache fließend. Die Fachsprache verbirgt also auch gemeinsprachliche und allgemeinverständliche Wörter.⁸ So werden in der Werbung nicht nur rein fachsprachliche, sondern mit Vorliebe auch fachsprachlich *scheinende* Adjektive gebraucht, die der Gemeinsprache angehören und positive emotionale Konnotationen beinhalten. In der deutschen Werbung werden z.B. *Adjektive* wie *wissenschaftlich*, *intensiv*, *biologisch*, *medizinisch*, *aktiv*, *speziell*, *hochwertig* usw. sehr oft verwendet. Diese Adjektive beinhalten positive emotionale Konnotationen und *klingen* ebenfalls fachsprachlich. Es überrascht also nicht, daß für viele Produkte in den Bereichen für Nahrung und Gesundheitspflege mit entsprechenden Vokabeln geworben wird. Wie etwa die Adjektive *aktiv* und *hochwertig*. Das folgende Beispiel ist ein Beleg dafür.

Neu:

- Entspannt dank eines *aktiven Duftes* mit ätherischen Ölen.
- Beruhigt und schenkt der Haut Geschmeidigkeit bereits bei der ersten Anwendung
Ergebnis: Ein tiefes Gefühl der Ruhe, und eine zarte, geschmeidige Haut.⁹

⁸Hans-Rüdiger Fluck. Fachsprachen. Eine Einführung und Bibliographie. Tübingen: Francke. 1985. S. 11f.

⁹ Freundin, 16.08.2000; S. 13.

Laut Duden bedeutet „aktiv“: „tatkraftig, einsetzend, unternehmungslustig, fleißig“.¹⁰ Was bedeutet in diesem Zusammenhang der Werbesatz „Entspannt dank seines aktiven Duftes“? Sind in diesem angepriesenen Produkt *tatkraftige* und *unternehmungslustige Düfte* vorhanden, die den Konsumenten entspannen sollen? Die Wörter „aktiv, tatkräftig, einsetzend, unternehmungslustig, fleißig“ involvieren eigentlich allgemein das Leben. Der Konsument soll offensichtlich durch das Wort „aktiv“ das Wort „Leben“ bzw. „lebendige Düfte“ implizieren. Durch diese „lebendigen Düfte“ soll er sich entspannen. Es muß aber beachtet werden, daß Düfte immer *aktiv* bzw. *lebendig* sind. *Passive* Düfte gibt es in der Natur nicht, sonst könnte es man nicht riechen.

Das gleiche gilt auch für das Adjektiv „hochwertig“ in dem folgenden deutschen Beispiel:

Mit diesen Mazda6 Sport Kombi werden Sie fliegen. Der 2.0 l Common-Ral-Diesel mit 100 kW (136 PS) und pfeilschnellem Durchzug sorgt für grenzlosen Fahrspass, und dank der *hochwertigen Ausstattung* mit Klimaautomatik, Xenon-Hauptscheinwerfen und BOSE Sound-System macht das Meilensammeln jetzt noch mehr Freude.¹¹

Laut Wahrig bedeutet „hochwertig“: „sehr wertvoll, gehaltvoll“.¹² Wenn man diese Wörter, nämlich „sehr wertvoll, gehaltvoll“, anstelle von „hochwertig“ einsetzen würde, hieße das Werbebeispiel: „dank der *sehr wertvollen* oder *gehaltvollen Ausstattung*.“ Wie man sieht, wird durch den Einsatz dieser Wörter (*sehr wertvoll / gehaltvoll*) dem Werbesatz ein *Übertreibungscharakter* verliehen. Wenn ein Produkt zu direkt bzw. offen mit positiven Eigenschaften umworben wird, erweckt es zu schnell bei dem Konsumenten Skepsis bzw. Unglaubwürdigkeit. Die Werbung basiert, so Mackensen, auf eine Art „Überrumplungstechnik“, d.h. durch die angewandten rhetorischen Mittel wird der ‚schnelle Denkprozess‘ des Konsumenten ausgeschaltet.¹³

Im Gegensatz zum Deutschen werden im Türkischen nur selten Adjektive aus der Gemeinsprache gebraucht, die einen fachsprachlichen Charakter besitzen. Eine davon ist, wie im folgenden Beispiel, das Adjektiv „*üstün*“:

Omo, *üstün* beyazlatma gücü ile çamaşırlarınızı bembeyaz yapar.

¹⁰ Konrad Duden. Das Bedeutungswörterbuch. Mannheim: Duden Verlag. 1985. S.39.

¹¹ Stern. 14.10.2004. S.214.

¹² Gerhard Wahrig. Deutsches Wörterbuch. Neue Herausgabe von Dr. Renate Wahrig-Burfeind. Güterloh: Bertelsmann Lexikon. 1994. S.802.

¹³ Lutz Mackensen. Verführung durch Sprache. Manipulation als Versuch. München: Paul List Verlag. 1982. S.169.

Das Adjektiv *üstün* bedeutet im Türkischen „*Benzerlerine göre daha yüksek bir düzeyde olan, onları geride bırakan*“¹⁴ (Etwas besseres, hochwertiges im Gegensatz zu den anderen sein). Der Konsument soll diesem Werbesatz entnehmen, daß das angepriesene Produkt die Wäsche besser wäscht als andere Waschmittel. Wieso sagt man also nicht einfach: „Omo, çamaşırlarınızı diğerlerini göre daha beyazlatır, daha iyi yıkar.“? Wenn wir die Sätze „Omo, *üstün* beyazlatma gücü ile çamaşırlarınızı bembeyaz yapar.“ und „Omo, çamaşırlarınızı diğerlerini göre daha beyazlatır, daha iyi yıkar.“ miteinander vergleichen, dann wird deutlich, daß der Gebrauch des Adjektivs „*üstün*“ dem Werbesatz etwas wissenschaftliches verleiht, welches die Effektivität der Werbung steigert. Der Konsument wird indirekt darauf hingewiesen, das angepriesene Produkt nicht mit anderen Produkten zu vergleichen, sondern es als die Vollendung bzw. als den neuesten Stand im Bereich der Waschmittelproduktion zu betrachten. Was das Produkt im Gegensatz zu anderen Mittel „*üstün*“ (übertreffend) macht, wird nicht eindeutig wiedergegeben. Der Käufer vermag in der Regel die Berechtigung der Kennzeichnung *üstün* kaum zu überprüfen.

Ein weiteres besonders markantes Beispiel wäre das Adjektiv „*derinlemesine*“ in dem folgenden Beispiel:

Persil'in derinlemesine temizlik gücünü kendiniz deneyin.

Aufschlussreich ist hier das bereits in der Alltagssprache angelegte Wort „*temizlik*“ (Sauberkeit). „*Temizlik*“ bzw. „*Sauberkeit*“ ist offensichtlich zu verstehen als „frei sein von Schmutz“. Wenn die dreckige Wäsche gewaschen wird, wird sie sauber. Was aber bedeutet dem gegenüber das Adjektiv „*derinlemesine*“ bzw. „*Tief*“? Wie „*tief*“ kann man die Wäsche *säubern*? Geht das überhaupt? Ein Konsument, der diesen Werbespruch hört, wird unbewusst dazu geführt, folgendes zu erschließen: *Das geworbene Produkt dringt tief in die Fasern der Wäsche ein, andere Waschmittel täten dies wohl nicht.*

Wie bereits erwähnt, wird in der türkischen Werbung im Gegensatz zum Deutschen nicht so oft auf diese Strategie zurückgegriffen. Meines Erachtens ist dieser Sachverhalt darauf zurückzuführen, daß in der Türkei besonders bzw. nur für teure Produkte im Bereich der Genussmittel und Körperpflege mit Adjektiven fachsprachlichen Charakters geworben wird. Der Einsatz der Fachsprache dient in diesem Fall nicht nur zur Manipulation des Konsumenten zum Kauf eines Produktes, es wird dem Konsumenten auch

¹⁴ Hasan Eren, İsmail Parlatur. Türkçe Sözlük 1 A-J. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi. 1988. S.1541.

der Einstieg in einen höheren Stand in der Gesellschaft prophezeit. Römer bemerkt zutreffend, daß Gegenstände in der Werbung mit Sprache aufgewertet werden. Die angepriesenen Produkte werden in der Hierarchie der Werte, um eine oder mehrere Stufen heraufgerückt.¹⁵ Aus den obigen Werbebeispielen entnimmt man, daß durch die angewandte Sprache innerhalb der Werbung nicht nur Produkte, sondern auch die Konsumenten hierarchisch in der Gesellschaft aufgewertet werden. Diesen Sachverhalt bezeichnet Römer als die „semantische Aufwertung“.¹⁶

Außer diesen zwei Strategien, die ich in Anlehnung an Gipper wiedergegeben habe, gibt es eine weitere, meines Erachtens eine relevante dritte Strategie, nämlich der Einsatz von fachsprachlichen Fremdwörtern in der Werbung aus anderen Sprachen.

Strategie 3

In der dritten Strategie werden Fachwörter aus anderen Sprachen in der Werbung geschickt als Manipulationsmittel eingesetzt und dienen ebenfalls, so Römer, zur *semantischen Aufwertung* der Produkte.¹⁷

In unserer Gegenwart wird aufgrund des Globalisierungsprozesses, der Kulturaustausch zwischen Völkern beschleunigt. Die Länder, die im industriellen Bereich weit entwickelt sind, führen neue Waren mit neuen Bezeichnungen auf den Markt der formal abhängigen Länder ein, infolgedessen wird auch die Sprache der dominierenden Länder ebenfalls unbewusst durch die Medien in die formal abhängigen Länder eingeführt. So werden z.B. sowohl in der türkischen als auch in der deutschen Werbung sehr viele fachsprachliche Fremdwörter bzw. Lehnwörter gebraucht. Die, in der deutschen Werbung gebrauchten fachsprachlichen Fremdwörter bzw. Lehnwörter sind z.B. folgende: „High-Tech“, „hydraulische Motor-aufhängung“, „puncto Fahrkomfort“, „CD Player“, „Aquapower“, „Biotherm“, „High - Mech“, „Outerwear“, „Superdrive“, „ultra“, „FireWire -Lichtgeschwindigkeit“. In der türkischen Werbung werden ebenfalls Fremdwörter bzw. Lehnwörter wie „land cruiser“, „maksimum konfor“, „light“, „stil“, „Hi - fi muzik sistemi“, „Elektronik stabilite programı“, „Ekoenerji“, „leasing“, „Check-in“ angewendet. Mit folgenden türkischen und deutschen Werbebeispielen kann man diesen Sachverhalt eindeutiger illustrieren.

¹⁵ Ruth Römer. Die Sprache der Anzeigenwerbung. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag.1980.S.85.

¹⁶ ebd.

¹⁷ ebd.

Türkisches Beispiel

Philips 20 PF 7835 *Flat TV*: Masada ayrı güzel duruyor, duvarda ayrı!¹⁸

Die fachsprachliche Wortzusammenstellung *Flat Tv* aus dem Englischen bedeutet, wenn wir es ins Türkische übersetzen, *yassı televizyon*. Falls wir diese türkische Wortzusammenstellung, nämlich *yassı televizyon* in der Werbung einsetzen, lautet die Werbung folgendermaßen:

Philips 20 PF 7835 *yassı televizyon*: Masada ayrı güzel duruyor, duvarda ayrı!

Aus dem obigen Beispiel können wir leicht entnehmen, daß der Gebrauch der türkischen Wortzusammenstellung *yassı televizyon* die Effektivität der Werbung im negativen Sinne beeinflusst. Die Wortzusammenstellung *yassı televizyon* hört sich im Werbekontext irrelevant an. Mit dem Gebrauch des fachsprachlichen Fremdworts *Flat TV* wird der Werbung eine gewisse Effektivität verliehen. Worauf beruht nun diese Effektivität? Englisch ist eine „Weltsprache“ und impliziert die fortgeschrittenen europäischen Völker, wo Englisch gesprochen wird. Der Konsument indiziert aus der Werbung, daß dieses Produkt (Fernsehen) an Menschen gerichtet ist, die einem höheren Stand der Gesellschaft angehören. Darüber hinaus wird dem Konsumenten indirekt zugeschrieben, er hätte die Fähigkeit, die fachsprachlichen Fremdwörter zu verstehen, infolgedessen wird dem Konsumenten die folgende latente Mitteilung gemacht: Kaufe dieses Produkt und gehöre einem höheren Stand an.

In der deutschen Werbung werden ebenfalls sehr viele fachsprachliche Fremdwörter bzw. Lehnwörter gebraucht:

Deutsches Beispiel

„Um meine *Investment - Chancen* zu *maximieren*, brauche ich beste *Information*.“¹⁹

Diesem Werbebeispiel kann man entnehmen, daß die fachsprachlichen Fremdwörter aus dem Italienischen *Investment*, dem Französischen *maximieren* und aus dem Lateinischen *Information* gezielt gebraucht werden. Darüber hinaus wird ebenfalls ein französisches Fremdwort, nämlich *Chancen*, als Wortzusammenstellung mit dem Italienischen Fremdwort *Investment* angewendet. Wenn anstelle dieser fachsprachlichen

¹⁸ National Geographic. Haziran 2004.S.189.

¹⁹ Stern, Nr.29.10.07.2000.S.28.

Fremdwörter die entsprechenden deutschen Wörter eingesetzt werden, würde dieser Werbesatz eventuell folgendermaßen lauten:

„Um meine *Geldanlagen – Glück zu erhöhen*, brauche ich beste *Auskunft*“

Wie man dem neuen Werbesatz entnehmen kann, wird durch den Gebrauch der deutschen Wörter aus der Allgemeinsprache die Effektivität der Werbung abgeschwächt. Wörter, die der Allgemeinsprache angehören, kommen den Konsumenten alltäglich und uninteressant vor. Da der Konsument jedes einzelne sprachliche Element des Deutschen im Durchschnitt sehr gut versteht, kann er vieles bzw. viele Informationen aus diesem Werbesatz ableiten; zu viele Informationen jedoch machen den Konsumenten nur mißtrauisch auf das Produkt. Wie Januschek bereits zutreffend bemerkt, ist die Werbung darauf angewiesen unbewußt zur Kenntnis genommen zu werden und wiederum unbewußt ihre Wirkung auszuüben.²⁰ Angewandte fachsprachliche Fremdwörter wirken auf dem Konsumenten interessant und wissenschaftlich, sie werden daher unbewußt in Kenntnis genommen, infolgedessen hat die Werbung eine hohe Einwirkungskraft auf den Konsumenten.

Zusammenfassung: Sinn der Fachsprachen ist möglichst genaue Erfassung bestimmter Objektbereiche wiederzugeben. Wie wir aber aus den angeführten Werbebeispielen entnehmen können, wird durch den Einsatz der Fachsprache in der Werbung den Konsumenten bzw. den potentiellen Käufern oft eine wissenschaftlich garantierte Qualität von Erzeugnissen und Programmen vorgetäuscht, die sachlicher Nachprüfung nicht standhält. Bei alledem darf nicht vergessen werden, daß die Vortäuschung von Sachinformation und Wissenschaftlichkeit außerdem durch den geschickten Einsatz optischer Mittel bedeutend gesteigert wird. In der Werbung wird dies z.B. dadurch erreicht, daß die Sprecher in der entsprechenden Werbung äußerlich als Fachleute auftreten.²¹ Das Zubehör wird dabei geschickt eingesetzt: der weiße Rock des Mediziners und Chemikers steigert den gewünschten Effekt der Werbung. Die fiktiven Fachleute haben fast alle graue, auf Erfahrung verweisende Haare, Brillen und eine vertrauenserweckende, ruhige Stimme. Auch die Umgebung, in der die Werbung abläuft wird wissenschaftlich dargestellt: ein Labor, wo viele

²⁰ Franz Januschek. Sprache als Objekt. Sprechhandlungen in Werbung. Hamburg: Scriptor Verlag.1976.S.92.

²¹ Helmut Gipper. Fachsprachen in Wissenschaft und Werbung. In: Wolfgang Keutrup (Hersg.). Fremdsprachen und Gemeinsprachen. Dusseldorf: Pädagogischer Verlag.1979.S.138.

eifrige und ernste Menschen in weißem Kittel fieberhaft arbeiten. In der Türkei kann man sogar Fachleute in weißen Kittel sehen, die in einer Fremdsprache reden. Diese fiktiven *fremden* Fachleute werden wiederum von einem latenten fiktiven Dolmetscher simultan ins Türkische übersetzt. Die Fachsprache in der Werbung wird sowohl in Deutschland als auch in der Türkei als Irreführung der Bevölkerung mißbraucht.

Quellenverzeichnis:

- Franz Januschek. Sprache als Objekt. Sprechhandlungen in Werbung. Hamburg: Scriptor Verlag.1976.
- Gerhard Wahrig. Deutsches Wörterbuch. Neue Herausgabe von Dr. Renate Wahrig-Burfeind. Güterloh: Bertelsmann Lexikon.1994.
- Hans-Rüdiger Fluck. Fachsprachen. Eine Einführung und Bibliographie. Tübingen: Francke.1985.
- Hasan Eren, İsmail Parlatur. Türkçe Sözlük 1 A-J. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.1988.
- Helmut Gipper. Fachsprachen in Wissenschaft und Werbung. In: Wolfgang Keutrup (Hersg.). Fremdsprachen und Gemeinsprachen. Dusseldorf: Pädagogischer Verlag.1979.S.125-143.
- Karl Steuerwald. Türkçe-Almanca Sözlük: Deutsch – Türkisches Wörterbuch. Istanbul: ABC.1993.
- Konrad Duden. Das Bedeutungswörterbuch. Mannheim: Duden Verlag.1985.
- Lothar Hoffmann. Fachsprachen. Instrument und Objekt. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.1987.
- Lutz Mackensen. Verführung durch Sprache. Manipulation als Versuch. München: Paul List Verlag.1982.
- National Geographic. Haziran 2004.S.189.
- Ruth Römer. Die Sprache der Anzeigenwerbung. Dusseldorf: Pädagogischer Verlag.1980.

Zeitschriften:

- Freundin, 16.08.2000.S.13.
- Stern Spezial. Gesund Leben. Nr. 1/2004, S. 25.
- Stern, Nr.29.10.07.2000.S.28.
- Stern.14.10.2004.S.214.

Früher Deutschunterricht an der Deutschlehrausbildung in der Türkei. Prognosen und mögliche Wege

Yrd. Doç. Dr. Mukadder Seyhan Yücel
Trakya Üniversitesi

0. Einleitung

Die Förderung der Mehrsprachigkeit zeigen erhebliche Entwicklungen in der Türkei auf. Besonders die bildungspolitischen Erfordernisse zur Sprachpolitik brachte in der Türkei den Zugang, dass eine frühe Sensibilisierung zur Fremdsprache im Primarbereich stattfindet. Dieses Faktum erstellte, dass mit der Gründung der achtjährigen Einheitsschule in der 4. Klasse die 1. Fremdsprache fakultativ und die 2. Fremdsprache obligatorisch eingesetzt wurde. Frühförderung im Primarbereich konzipierte mehrere Entwicklungen und Tendenzen hervor, wobei über diesen aktuellen Diskussionsstand vieles erarbeitet wurde und diesbezüglich immer noch weiter erforscht wird¹. Diese Strukturierung reflektierte sich, wie allen bekannt, an die Curricula der erziehungswissenschaftlichen Fakultäten und dementsprechend der Deutschlehrausbildung, wobei ‚Fremdsprachendidaktik im Primarbereich‘ ihren Platz in den Curricula einnahm. Ausgehend von diesen Vorbemerkungen zielt dieser Beitrag darauf ab, Prognosen zu den inhaltlichen Curricula der Frühförderung in der Deutschlehrausbildung anzusprechen zu können. Ziel ist hiermit, anhand Praxiserfahrungen und Recherchierungen, Richtlinien für ein handlungsorientierten Curriculum zum frühen Deutschunterricht in der Deutschlehrausbildung (DLA) darzustellen und diese diskutieren zu können. In diesem Kontext werden Tendenzen wie, die Qualifizierung von StudentInnen zur ‚Frühförderung im Fremdsprachenunterricht‘ in der DLA, die Bedeutung des kindgemäßen Ansatzes im Frühbeginn und Alternativvorschläge zur Progression der Lehrveranstaltung ‚Fremdsprachendidaktik im Primarbereich‘ aufgegriffen.

1. „Fremdsprachendidaktik im Primarbereich“ im Curriculum der Deutschlehrausbildung im Kontext der Qualifizierung der StudentInnen.

Es ist nicht zu bestreiten, dass die theoretischen Grundlagen mit den praktischen Verfahren des Lehrens und Lernendes koordiniert werden

¹ Vgl für wissenschaftliche Arbeiten zu diesem Themenbereich: Akdoğan, F.(2003),Aslan,O.(2003), Doğan,Ç. (2000),Tapan, N. (2000), Sayınsoy, B. (2002)u.a.

müssen, damit das Konzept der Deutschlehrerausbildung richtig erstellt werden kann. Aus der Perspektive der Berufsausbildung wird diese Tendenz in der Deutschlehrerausbildung systematisiert und praktiziert, wobei plausibel ist, dass ab dem vierten Semester der methodisch-didaktischen Lehrveranstaltungen einen besonderen Vorrang gegeben wird (Vgl. Yücel 2000: 98-106). , Fremdsprachendidaktik im Primarbereich ' ist im 6. Semester des Curriculums mit 3 Wochenstunden integriert. Nach den türkischen Vorschreibungen des Hochschulgremiums wird diese Lehrveranstaltung wie folgend beschrieben: " Die Strategien des Lernprozesses den Kindern und das Erwerb der Muttersprache und Fremdsprache; Methoden und Techniken in der Frühförderung der deutschen Sprache im Klassenraum; Gebrauch, Entwicklung und der Lehrprozess der Spiele, Lieder und Visualitäten². Diese Ausführung ist nicht zu unterschätzen. Die Frage ist nun: Wie weit fähig sind StudentInnen zu dieser Lehrveranstaltung und welche Fähigkeiten bringen sie bis zu dieser Zeit mit? Zu diesem wissenschaftlichen Sachstand erwähnen Edelenbos und Kubanek-German (Vgl. Edelenbos und Kubanek-German 2004:2), dass die Ergebnisse und Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitungen zu Schulversuchen der europäischen Kommission immer noch Trend sind und welches die Lehrkräfte zutrifft, ist folgendes: " Es ist für eine gute Ausbildung der Lehrkräfte zu sorgen, die zumindest folgenden Komponenten haben: Kompetenz in der Zielsprache, Didaktik des Fremdsprachen-Frühbeginns, Kenntnisse über Spracherwerb und die Fähigkeit, Lernschwierigkeiten zu erkennen und darauf einzugehen" (Blondin u.a. 1998). Ausgehend davon, dass die PrimarfremdsprachenlehrerInnen von den fremdsprachlichen Lehrerausbildungen der erziehungswissenschaftlichen Fakultäten qualifiziert werden, so ist für die Verfestigung dieser Komponenten zuerst das Curriculum der DLA in Betracht zu ziehen. Für die Kompetenz der Zielsprache der StudentInnen dient das 1. und 2. Semester dazu, ihre Sprachkompetenz zu entwickeln und zu vertiefen. Der effektiver und effizienter Gebrauch der Fertigkeiten im Curriculum sind für die StudentInnen in diesen Sinne relevant. Parallele dazu, beinhalten außer der Universität Istanbul alle Abteilungen zur DLA eine Vorbereitungsklasse, dessen Zielsetzung anhand Aufbaus der sprachlichen Kompetenzen zum eigentlichen Fachstudium führt. Aus der Sicht der Frühförderung reflektiert Kompetenz in der Zielsprache, dass die Lehrkraft, die Aneignungsprozesse der Kindern zu Sprache bzw. Wissen über die Sprachentwicklung der Kinder haben soll und Vergleiche zwischen

² Vgl. Almanca Öğretmenliği Lisans Programı Ders Tanımlamaları, YÖK, 1998.

den Sprachen erkennen kann, wie z.B: Deutsch nach Englisch in der Türkei. Andererseits zielen diese Komponente darauf, dass PrimarfremdsprachenlehrerInnen eine Bewusstheit haben müssen, was die altersgemäße Sprachsensibilisierung eines Kindes erfordert. Die Komponente ,Kenntnisse über Spracherwerb und die Fähigkeit' in Betracht des Curriculums in der DLA wird erschaffen anhand der Lehrveranstaltung ,Spracherwerb' im 3. Semester des Curriculums. In dieser Lehrveranstaltung werden die Erwerbtheorien der Muttersprache und Fremdsprache vermittelt und diese verglichen. Andere curriculare Inhalte dieser Lehrveranstaltung sind: den Spracherwerb und deren Lernprozesse in der Fremdsprache verwenden zu können. Zu diesem Prozess ist auch die Lehrveranstaltung , Entwicklung und Lernpsychologie' im 3. Semester eine Hilfeleistung, wobei die Entwicklung eines Menschen aus unterschiedlichem Blickwinkel erforscht und dessen Lernprozesse in Hand genommen wird. Die erwähnten Lehrveranstaltungen dienen als eine Vorbereitungsphase für die Fremdsprachendidaktik im Primarbereich.

Im Hinblick auf die Frühförderung bringt Bleyhl zu Worte, dass der Spracherwerb bei Kindern in der Fremdsprache nicht sehr unterschiedlich läuft als in der Muttersprache (Vgl. Bleyhl 2000. 22). Weiterführend erwähnen Edelenbos und Kubanek-German zu diesem Kontext, dass bei der Konzeption der Lehr- und Entwicklungslinien der Kindern, „ dass Lernen kein gleichförmiger Prozess ist, sondern auch Stolpern und Sprünge, Pausen und scheinbare Stillstände beinhalten“ (Edelenbos und Kubanek-German 2004: 7). Zur Repertoire eines Fremdsprachenlehrers im Primarbereich, gehören neben Kenntnisse der Methodik-Didaktik, eine Unterrichtsmethodik, die kindergemäß ist. Dies wird im nachfolgenden Kapitel zur Diskussion gestellt. Im besonderen sind all die erwähnten Komponenten neben anderen inhaltlichen Richtlinien theoretische Themenbereiche der Lehrveranstaltung , Fremdsprachendidaktik im Primarbereich'. Bei der Ausbildung der LehrerInnen, wo die Kompetenz der Fremdsprache gefördert und die didaktischen Kenntnisse entwickelt werden, ist es ausschlaggebend den StudentInnen die Bewusstheit zu geben, das bei der Methodik-Didaktik der Fremdsprachen in der Türkei dem Alter der SchülerInnen, den regionalen Differenzierungen und den unterschiedlichen Schularten eine besondere Domäne gewidmet wird muss. Relevant ist, ist Deutsch

1. oder 2. Fremdsprache im Primarbereich

1. oder 2. Fremdsprache im Sekundarbereich oder

1. oder 2. Fremdsprache für Erwachsene (Vgl. dazu Aslan 2003: 8-9).

Tapan plädiert zu dieser Ansicht folgendes: „Wichtig ist zu betonen, dass

Fremdsprachenarbeit mit Kindern keine bloße Vorverlegung des üblichen Fremdsprachenunterrichts im Sekundarbereich sein sollte. Arbeit mit Kindern erfordert andere methodisch-didaktische Qualifikationen, die den Erfordernissen des Grundschulalters gerecht werden“ (Tapan 2000:47)..

2. Kindergemäßer Ansatz im Frühbeginn und deren Didaktik im universitären Bereich

Im Arbeitsfeld der Forschung zum Frühbeginn haben intensive Entwicklungen breite Aufmerksamkeiten erhalten. Unbestritten ist, dass die Frühförderung im Primarbereich eine Fähigkeit ist, die eine gezielte Förderung nachweisen muss. Zu dieser Tendenz existieren mehrere theoretische Ansätze, wobei manche Trends besonders im Vorblick rücken. Für die Anforderungen der Kinder und dessen Potential zu vollständigen, reichen die ‚Nürnberger Empfehlungen‘ eine reiche Palette aus³, wobei wissenschaftliche Erkenntnisse und Erfahrungen zur Diskussion gestellt werden. In dieser Schrift geht es nicht darum, diese Befunde wiederholend kritisch aufzuarbeiten. Primär ist in diesem Kapitel relevant, das kindgemäße Vorgehen zu dem Frühbeginn Türkeibezogen inhaltlich und didaktisch in Frage zu stellen.

Was den kindlichen Lerner von dem Erwachsenen unterscheidet, könnte mit folgenden Verzeichnis von Kubanek-German skizziert werden:

Dimensionen eines kindgemäßen Ansatzes sprachlich - bildend - am Fachunterricht orientiert - therapeutisch - minimalistisch (Kubanek-German 2000:3)

Vor Augen zu nehmen ist, ob die Frühförderung im Kindergarten, in der Vorschule, ab der 1. Klasse oder ab der 4. oder 6.Klasse stattfindet. Denn es ist ein großer Unterschied Spracharbeit mit 6 Jahren anzufangen oder mit 11. Das sind wichtige Ausgangspunkte um den Deutschunterricht strukturell einzuordnen. Diese Bewusstheit muss den StudentInnen an der Deutschlehrerausbildung vergewissert werden. Realistisch auszugehen ist, das generell in der Türkei der deutschen Sprache der Status einer zweiten Fremdsprache eingeräumt wird.

Unter der Dimension ‚sprachlich‘ ist primär hinterzufragen, welche Altersgruppe im Primarbereich angesprochen wird. Was bedeutet Sprache für Kinder? Wie nehmen Kinder die Sprache wahr? Der Fremdsprachenunterricht in einer kindgemäßen Form relativiert, dass Kinder individuell unterschiedlich sind. Relevant ist, dass den Kindern das Fremde bzw. die fremde Sprache als ein natürliches Bild abgeliefert wird. Kinder besitzen die Bereitschaft zum Hören, imitieren und reagieren, deshalb

³ Vgl. www.goethe.de/z/50/pub/nuernb/vorbem.htm

spielen für Kinder das Spielen, das Singen und Vorlesen eine besondere Rolle. Es besteht Konsens darüber, dass der Frühbeginn sowohl neben der Muttersprache als auch neben der 2. Fremdsprache aus der Sicht der Sprachentwicklung des Kindes positiv auswirkt. Besonders die Kenntnisse aus der Neurobiologie- und psychologie bestätigen, dass die frühe Förderung der Fremdsprache positive Auswirkungen auf Kinder haben (Vgl. dazu Apeltauer 1997: 17 und Massoudi 2002: 6-8). Hält man sich vor Augen das Deutsch nach Englisch im Primarbereich in der Türkei angeboten wird, liefert das, dass Lehrende diese Vorkenntnisse ausnützen und bemerken können. Aus hochschuldidaktischer Perspektive betrachtet ist die Ausbildung der Sprachentwicklung den Kindern ausschlaggebend, womit Lehrende aus dieser Sicht bewusster umgehen können. Nach Kubaneks Ansicht sind bei den sprachlichen Zielen des Fremdsprachenunterrichts bei Kindern das Hörverstehen und das Sprechen im Vordergrund, „Relevant ist es denn Sinn zu verstehen, ohne das jedes Wort verstanden wird (Kubanek-German 2000:3).

Die Dimension „bildend“ ist vielseitig zu interpretieren. Die Einschätzung der kindlichen Fähigkeiten sind von besonderen Relevanz. Unter dieser Berücksichtigung ist bei der Frühförderung in der Türkei zu unterscheiden, was idealistisch und was realistisch ist. Aus der Sicht der LehramtstudentInnen sollte die Lehrerausbildung Rechnung tragen, StudentInnen nationale und regionale Informationen der Schulen systematisch zu ordnen. Unter der Dimension „bildend“ ist zu profitieren, dass fremdkulturelles und interkulturelles Lernen zusammen betrachtet werden sollte. Bei der Frage, welche Kenntnisse ein Kind zum Fremdsprachenunterricht mitbringt, ist zu plädieren, dass von dem Vorwissen und Interessen der Kinder im positiven Sinne Gebrauch gezogen werden sollte. Die Phantasie spielt bei den Kindern eine große Rolle. Ähnlichkeiten zwischen den Themen aus Alltagserfahrungen wie z.B: bei Lieder, Reime oder Geschichten zwischen der Muttersprache und 1. Fremdsprache oder insbesondere zwischen der 1. und 2 Fremdsprachen, können interessante Ergebnisse hervorbringen. Spielerische Wiederholungen als imitativer Prozess und das assoziative Lernen sind wichtige Schlüsselwörter bei dieser Dimension. Die Bahnbreite des interkulturellen Lernens kann je nach Klasse und Umfeld erweitert werden. Aus hochschuldidaktischer Sicht muss diese spezifische Unterrichtsmethodik für StudentInnen bewusst erarbeitet werden. Die Intension dieser Dimension besteht im wesentlichen darin, Kontakte zwischen Sprachen und Kulturen knüpfen und aufrechterhalten zu können, ohne dass sprachliche Korrektheit betont wird.

Die Dimension ‚am Fachunterricht orientiert‘ reflektiert, was für ein Status dieser Unterricht hat, welche Eigenschaften die Kinder besitzen und wie ein Fremdsprachenunterricht im Primarbereich gestaltet werden kann. Der Fremdsprachenunterricht im Primarbereich hebt sich generell von den anderen Unterrichtsfächern durch seine Unterrichtsmethoden ab, da gespielt, gesungen oder vorgelesen wird. Lieder, Reime oder Geschichten sind nicht aber aus Willkür da, sondern sind diese erwähnten Tendenzen Lernprozesse, welches als allgemeine Ziele des Fremdsprachenunterrichts im Primarbereich zusammenzufassen ist. Den LehramtsstudentInnen müssen die Kenntnisse überliefert werden, dass SchülerInnen im Primarbereich folgende Eigenschaften beinhalten: „Sprechbereitschaft, Imitationsfähigkeit, begrenzte Konzentrationsfähigkeit, Neugier und Interesse, Phantasie und Handlungsbereitschaft“ (Sayınsoy 1999: 15). Um diese Eigenschaften optimal und positiv auszunutzen, ist es wichtig, das Kind zu motivieren und dementsprechend anhand fühlen, sehen, tasten, hören und wahrnehmen das Kind mit ‚allen Sinnen zum Lernen fördern‘. In der Lehrveranstaltung ‚Fremdsprachendidaktik im Primarbereich‘ an der Universität, sind diese Ziele zu verwirklichen, wenn Theorie und Praxis verzahnt wird. Mit anderen Worten heißt dass, das die angegebenen Tendenzen nicht nur theoretisch in der Lehrveranstaltung angesprochen werden sollen, sondern diese didaktisch-methodisch in unterschiedlichen Arbeitformen als eine ‚ Handlungsorientierung‘ umzusetzen. Handlungsorientierung, weil unterschiedliche Arbeitsformen und Rollenspiele bei dem Unterricht im Primarbereich unbestritten sind (Vgl. dazu. Sayınsoy: 2002: 100-225).

Die Dimensionen ‚therapeutisch‘ und ‚Minimalistisch‘ sind Einheiten der Handlungsorientierung. In einem schülerorientierten Fremdsprachenunterricht im Primarbereich sind diese Tendenzen ausschlaggebend um die Kontinuität der Lern- und Kompetenzentwicklung der Kinder im Primarbereich für die Frühförderung zu sichern. Kinder stehen einem handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht optimal gegenüber, wenn Neugier erweckt und altersgemäßer Stoff angeboten wird. Kinder sind mobil, deshalb können ihre Aufmerksamkeiten auf ein Thema nicht lange gebreitet werden. Das Einsetzen von bewussten Lerntechniken und Strategien verhelfen Kindern ihre begrenzte Kenntnisse effektiv einzusetzen (Vgl. Kubanek-German 1999: 159). Im Kontext zu diesen Dimensionen führt Massoudi folgendes aus: „Das Lernen mit allen Sinnen ist eines der grundlegenden Prinzipien des Unterrichts und Voraussetzung für positive Ergebnisse. Die rationale Auseinandersetzung mit Sachverhalten wird unterstützt von körperlich-sinnlichen Begegnungen damit. Die Kinder lernen, was sie sehen, fühlen, schmecken und tun auf spielerische Weise mit

Schwerpunkt auf dem Mündlichen“ (Massoudi 2002:8). Die Lehrerbildung muss auf diese Tendenz Aufmerksamkeit erhalten. Ersichtlich ist, dass die Anforderungen der Lehrkräfte für den Primarbereich hoch sind. Diese können in der Lehrveranstaltung ‚Fremdsprachendidaktik im Primarbereich‘ in der Lehrerbildung anhand ‚bewusster Zielförderung theoretisch, methodisch und didaktisch‘ geschult werden, jedoch sollte die Realität nicht außer Acht gelassen werden, das in der Türkei die traditionellen Primarschulen leistungsorientiert und lehrerzentriert sind. Für die Effektivität des Fremdsprachenunterrichts in türkischen Primarschulen kommen den LehrerInnen relevante Aufgaben zu. Lassen wir nun einen Blick für die Frühförderung im Primarbereich auf die Abteilungen zur Deutschlehrerbildung in der Türkei werfen.

3. Richtlinien für ein handlungsorientierten Curriculum zum frühen Deutschunterricht in der Deutschlehrerbildung

Bevor Reflexionen zur inhaltlichen Gestaltung der ‚Frühförderung im Primarbereich‘ angegeben werden, ist zu berichten, dass neben dem ‚was‘ auch das ‚wie‘ in Diskussion gerückt werden sollten. Um die Lehrveranstaltung im universitären Bereich zu kompensieren besuchte Prof. Dr. Angelika Kubanek-German mit Unterstützung der DAAD die DLA der Universität Trakya. Ziel war hiermit, von Hintergrundinformationen des Fremdsprachen-Frühbeginns profitieren zu können und Inhalte für ein Ausbildungsprogramm für Primardeutsch im universitären Bereich festzulegen. In ihrer 5-wöchentlichen Aufenthalt unterrichtete German diese Lehrveranstaltung an der Universität Trakya, wobei wir Lehrkräfte auch die Gelegenheit bekamen, diese Vorlesungen hospitieren und Leitlinien herausfordern zu können. Diese Anstöße waren mir als eine Vertreterin dieser Lehrveranstaltung besonders relevant. Neben eigenen Inhalten sind die Vernetzungen mit anderen Abteilungen zur DLA von Nöten. Ein Alternativvorschlag wäre auch, wie die Englischabteilung diese Lehrveranstaltung konzipiert. Diese Kooperation wäre nicht zu unterschätzen, da überall im universitären Bereich in der Türkei, wo sich eine DLA befindet auch eine Englischabteilung fungiert. Anhand Korrespondenzen mit anderen Abteilungen zur DLA sind folgende inhaltliche Richtlinien zur Frühförderung im Primarbereich festzustellen:

Universität Bursa: Lehrkraft Yrd. Doç. Dr. Hikmet Uysal:

Inhaltliche Themen: Lernprozess der Kinder bei der Frühförderung vom Kindergarten bis zum Primarbereich. Sprachschemata, Spracherwerb der Kinder anhand Spiele, Kinder in Deutschland, die Deutsch als Zweitsprache lernen und deren Problembereiche. Didaktisch-methodische Umsetzungen

der StudentInnen in der Klasse anhand Kartons und handgemachten Puppen. Anwendung der erstellten Materialien von StudentInnen in der Vorschule und im Primarbereich. Gewichtungspunkt sind Vorträge der StudentInnen und dessen Diskussionen.

Quellen: Wolfgang Maier: Deutsch lernen im Kindergarten, Wilhelm Steffens: spielen mit Sprache im ersten bis sechsten Schuljahr, Ibrahim Ilkhan: Fragen der Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts für Türken im Sekundarbereich, Zeitschrift Fremdsprache Deutsch (Spielen - Decken-Handeln).

Universität Istanbul: Lehrkraft Dr. Birsen Sayınsoy.

Inhaltliche Themen: Was heißt ‚Kind‘ sein? Welche Unterschiede geben es bei der Frühförderung zwischen 6-9 und 9-12 Jahren? Was heißt kindliches Gedächtnis und dessen Unterschiede bei unterschiedlichen Altersgruppen? Prinzipien und Techniken eines kindergemäßen und schülerorientierten Unterrichts. Konkretisierungen dieser Prinzipien im Klassenraum, wie z.B. Schriftsprache und Visualisierungen. Ein anderes Ziel dieser Vorlesung ist es, anhand Gruppenarbeiten von StudentInnen eine Lektion von einem Lehrbuch handlungs- und schülerorientiert vorzutragen.

Quellen: Primar-Zeitschriften, Vom frühen Fremdsprachenlernen zum Lernen in zwei Sprachen Graf, Peter/ Tellmann, H (1997), Bleyhl, W. (2000): Fremdsprachen in der Grundschule u.a.

Universität Hacettepe: Lehrkräfte Prof. Dr. Ayten Genç, Yrd.Doç. Dr. Bengül Çetintaş

Inhaltliche Themen: In den ersten Wochen wird theoretisches Wissen zu diesem Bereich gegeben. In den nachkommenden Wochen geht es mehrwertig um die Anwendungsbereiche dieser Tendenzen. Ziel ist hiermit anhand kindergemäßer Spiele, Lieder und Gedichte die deutsche Sprache mit kurzen Texten zu lehren

Universität Cukurova: Lehrkraft Yrd. Doç. Dr. Osman Aslan

Inhaltliche Themen: Die Relevanz der Frühförderung nach Alter, Schule und Ziel; die psychologischen, soziologischen, kulturellen und emotionalen Bedingungen der Frühförderung in der Welt und in der Türkei, Alternativvorschläge zu den erwähnten Bedingungen, Methoden, Techniken und Strategien für die Frühförderung als offenes Curriculum im Hinblick des interkulturellen Lernens. Die Relevanz des Sprechens, Hörens, der Lieder, Spiele und Visualitäten in der Frühförderung. Leistungseinschätzungstechniken und die Probleme von der Hinführung der Primarschule zur Sekundarschule. Am Ende Vorträge der StudentInnen.

Quellen: Ulrich Blisener/Peter Edelenbos (1998): Früher Fremdsprachenunterricht.

Begründungen und Praxis. Christoph Jaffke (1996): Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik

Universität Trakya: Lehrkräfte: Yrd. Doç. Dr. Mukadder Seyhan Yücel und Coşkun Doğan

Inhaltliche Themen: Was heißt Kindsein? Wie lernen Kinder eine Fremdsprache in bezug auf unterschiedliches Alter? Welche Fähigkeiten bringen ein Kind in den Fremdsprachenunterricht mit? Die Dimensionen eines kindergemäßen Ansatzes; Wie kann man über die andere Kultur sprechen? Wie kann man den Kenntnisstand der Kinder einschätzen? Verfahren der Lehrwerke Hallo Kinder und Hallo Freunde im Vergleich 2 anderen Büchern vom Ausland. Realistische Unterrichtsbeobachtungen anhand Videoaufnahmen. Nach diesem theoretischem Basiswissen, versuchen StudentInnen ihre Kenntnisse anhand Vorträge, Unterrichtseinheiten kindergemäß umzusetzen.

Quellen: Fremdsprachen-Frühbeginn__Hintergrundinformationen, A. Kubanek-German, 2000, Çocuklara Yabancı Dil öğretiminde Eylem Odaklı Yaklaşım Birsen Sayınsoy, Zeitschriften zu Primar und Frühes Deutsch (Goethe-Institut), Videokassetten zum Frühbeginn, Unterschiedliche Lehrwerke für Kinder in Deutsch als Fremdsprache

Von dem gegenwärtigen Ist-Stand zur Fremdsprachendidaktik im Primarbereich in der DLA ist zu entnehmen, dass bei dieser Lehrveranstaltung die Kooperation und Kontinuität zwischen theoretische Kenntnisse und Praxisorientiertheit unentbehrlich ist. Aspekte des Kindseins, Lebensalter der Kinder beim Fremdsprachenlernen, die Lernstrategien der Kinder im Fremdsprachenunterricht, die Dimensionen des kindgemäßen Ansatzes, die Bedürfnisse, Gedächtnisleistungen und charakteristischen Merkmale der Kinder sind relevante Tendenzen, die in dieser Lehrveranstaltung erarbeitet werden können. Wie schon angedeutet worden ist, sind die realistischen Ausgangssituationen der Türkei vor Augen zu halten, dass anhand 2-3 Wochenstunden fakultativer Fremdsprachenunterricht im Primarbereich ein großer Erfolg nicht erhalten werden kann. Deshalb muss im universitären Bereich optimal ausgegangen werden, dass außer privatlichen oder privilegierten Schulen, die Latte, Anforderungen und Erwartungen der Kindern im Primarbereich zur der Beherrschung der Fremdsprachen nicht groß gehalten werden sollen. Dies ist jedoch kein Grund, dass StudentInnen der DLA den didaktischen Lerninhalten und fachspezifischen Themen zur Fremdsprachendidaktik im Primarbereich fremd sein sollen. Denn zeitgemäß zeigen sich immer mehr erfreuliche Kenntnisse sowohl im Primarbereich als auch im Sekundarbereich für

Deutsch als Fremdsprache auf.

Interessant und Trend für diese Lehrveranstaltung wäre und ist auch, die Möglichkeit zu haben, Fremdsprachenunterricht im Primarbereich jeder Art beobachten zu können, wie z.B: Deutsch oder Englisch im Primarbereich, wie folgt Deutsch nach Englisch im Primarbereich, Deutsch oder Englisch im Kindergarten, Vorschule, staatlichen Einheitsschulen oder privaten Einheitsschulen. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass anhand zeitlichen Stoppen von Videoaufnahmen von Unterrichtseinheiten des Fremdsprachenunterrichts im Primarbereich die Lernprozesse der Kinder konkreter zu verstehen und Lehrerverhalten optimaler zu beobachten sind. StudentInnen können somit das Ziel dieses Unterrichts besser vor Augen halten und ihre Kenntnisse somit auch systematisieren.

Denn StudentInnen die einheimische Lehrwerke wie „Hallo Kinder“ und „Hallo Freunde“ bekannt zu machen und diese mit zwei Bücher von ausländischen Verlagen zu vergleichen sind für diese Lehrveranstaltung anzubieten. Ziel ist hiermit nicht, diese Lehrwerke zu analysieren. Dominanter geht es darum, dass StudentInnen sich darauf fokussieren, wie das kindliche Vorgehen und deren didaktischen Prinzipien in Lehrwerke ablaufen.

Erkennbar wurde von den Abfragungen zur Fremdsprachendidaktik im Primarbereich der Abteilungen zur DLA, dass der Praxisteil ein Schwerpunkt dieser Lehrveranstaltung bildet. Der Typus des Lehrens und die Unterrichtsmethodik der Fremdsprachendidaktik im Primarbereich sind andersartig. StudentInnen, die eine Unterrichtseinheit didaktisch zu diesem vortragen, haben es von Nöten zu hinterfragen, an welcher Adressatengruppe im Primarbereich sie sich richten und was dabei ihr Ziel ist. Anhand diesen didaktischen Vorstellungen könnte nachdem mit StudentInnen zusammen folgendes diskutiert werden.

- Wie weit wurde das Interesse des Kindes angesprochen?
- Zu welchem Niveau wurde der Unterricht gestaltet?
- Sind die Dimensionen eines kindgemäßen Ansatzes in bezug gezogen?
- Wie weit realistisch war die didaktische Unterrichtsvorstellung?

Obwohl Konsens darüber besteht, dass in der Fremdsprachendidaktik im Primarbereich in der DLA eine gezielte Lehrerverhaltstraining in der Praxisebene geschult wird, ist es kontrovers, warum diese Lehrveranstaltung im 6. Semester des Curriculums nur mit 3 theoretischen

Wochenstundenzahlen vorgesehen wird. Empfehlenswert ist entweder die Wochenstundenzahlen mit 2 Theorie und 2 Praxis Wochenstundenzahlen zu erhöhen oder als Weiterführung dieser Lehrveranstaltung im 8. Semester des Curriculums anzubieten. Erforderlich ist auch, dass in Hospitation II der Lehrerbildung nicht nur mit Sekundarschulen, sondern auch mit Primarschulen kooperiert werden sollen.

4.Ausblick

Es wäre zu früh vermerkt sein, eine genauere Beschaffenheit dieser Lehrveranstaltung inhaltlich zu geben. Es erscheint aber lohnend, über Alternativvorschläge und curriculare Richtlinien für Fremdsprachendidaktik im Primarbereich für die DLA diskutieren zu können. Das Goethe-Institut verschafft methodisch-didaktisch Fortbildungsseminare für PrimarschullehrerInnen im Primarbereich, es wäre aber auch zu begrüßen, wenn Lehrkräfte aus dem universitären Bereich in diesen Kursen teilnehmen würden, um Entwicklungen folgen und Informationen austauschen zu können.

Bibliographie:

- Akdoğan, Feruzan (2003). *Frühdeutsch. Aspekte zum Deutschunterricht an Grundschulen mit Deutsch als erster Fremdsprache.* . In: Avrupa Konseyi yabancı dil eğitimi ortak çerçeve programı ve Türkiye'de Yabancı dil eğitimi. Uludağ Üniversitesi, 17-19 September, Bursa (im Druck).
- Almanca Öğretmenliği Lisans Programı Ders Tanımlamaları, YÖK, 1998. Ankara
- Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Fernstudieneinheit 17, Langenscheidt. Berlin
- Aslan, Osman (2003): *Eğitim Fakülteleri kapsamında ilköğretime yönelik farklı yabancı dil öğretmeni modelleri.* In: Avrupa Konseyi yabancı dil eğitimi ortak çerçeve programı ve Türkiye'de Yabancı dil eğitimi. Uludağ Üniversitesi, 17-19 September, Bursa (im Druck).
- Bleyhl, Werner (2000): Fremdsprachen in der Grundschule. Hannover, Schrödel Verlag
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A., Täschner, T. (1998): Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung, Cornelsen Verlag, Berlin
- Chromiec, Elzbieta (2004): *Von der Offenheit des Kindes im interkulturellem Kontakt.* In: Frühes Deutsch. Heft 2, S.34-38, Goethe-Institut, wbv,

- Doğan, Coşkun (2000): Lehrkonzepte zum frühen Deutschunterricht in der Türkei, 18 Mart Üniversitesi, unveröffentlichte Magisterarbeit, Çanakkale
- Edelenboss, Peter, Kubanek-German, Angelika. (2004): *Fremdsprachen-Frühbeginn :auf der Spur von einigen neuen Entwicklungen in Europa*. In: Frühes Deutsch. Heft 2, S.4-7, Goethe-Institut, wbv, ISSN 0942-0533
- Güler, Güler (2000): Stellenwert der methodischen-didaktischen Lehrveranstaltungen in den reformierten Curricula der berufsbezogenen Deutschlehrerausbildung. In: Tapan, Nilüfer/ Polat, Tülin/ Schmidt, Hans-Werner (Hrg.): *Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung*, S. 81-91, Istanbul
- Kubanek-German, Angelika (2000): *Fremdsprachen-Frühbeginn: Hintergrundinformationen für StudentInnen des Primar-DaF-Kurses der Trakya Universität* Unveröffentlichtes Manuskript
- Kubanek-German, Angelika (1999): *Frühes Fremdsprachenlernen in Europa*. In: Hermann-Brennecke, G. (Hrg.): *Frühes schulisches Fremdsprachenlernen zwischen Empirie & Theorie*. Hallenser Studien zur Anglistik und Amerikanistik, S.155-176, HSAA Band 5, Lit Verlag, München
- Massoudi, Gerlinde (2002). *Der frühe Fremdsprachenunterricht. Eine Übersicht*. Goethe-Institut Inter Nationes. Sektion Forschung und Entwicklung Frühes Fremdsprachenlernen
- Piepho, Hans-Eberhard (1999): *Rückblick und Ausblick. A BIG idea in Sachen Fremdsprachenfrühbeginn*. Beitrag zum BIG-Treffen auf der Salzburger am 19-20 November 1999
- Polat, Tülin (1999): *Zur Stellung und Rolle der deutschen Sprache bei der Entwicklung einer zukunftsbezogenen Fremdsprachenpolitik in der Türkei*. In: Albert Raasch (Hrg.) *Deutsch und andere Fremdsprachen International*. S.133-138
- Sayınsoy, Birsen (1999): *Schülerorientierter und grundschulgemäßer Unterricht*. In: Almanca Dil Dergisi 1999/2 TAÖD Istanbul, S.15-17
- Sayınsoy, Birsen (2002): *Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Eylem Odaklı Yaklaşım*, Istanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Unveröffentlichte Dissertation, Istanbul
- Tapan, Nilüfer (2000): *Fremdsprachenunterricht im Primarbereich in der Türkei*. In: Apeltauer, E. (Hrg.). *Erziehung zur Zweit- und Mehrsprachigkeit*, Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhalt im Unterricht, S.40-60
- Yücel, Mukadder Seyhan (2000): *Curriculare Planung und*

Curriculumrevision im Hinblick auf die neuesten Entwicklungen in der Türkei, Istanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Unveröffentlichte Dissertation, Istanbul
www.goethe.de/z/50/pub/nuernb/vorbem.htm

Die infiniten Verbformen im Deutschen und im Türkischen

Prof. Dr. Semahat Yüksel
Marmara Üniversitesi

Zusammenfassung

Als infinite Verbformen werden in den deutschen Grammatiken die zwei *Partizipformen* (Partizip I-II) und die *Infinitivformen* betrachtet, zu denen die Aktiv-Infinitive neben den Vorgangs- und Zustandspassiv-Infinitive, markiert mit vier Tempora (Präsens/Perfekt/Futur I/Futur II), gezählt werden.

In den türkischen Grammatiken fungieren dagegen als infinite Verbformen im allgemeinen die folgenden Kategorien:

- isim fiil - sıfat fiil - zarf fiil

Wie diese Einteilung zeigt, zählt man die Kategorie INFINITIV nicht zu den türkischen infiniten Verbformen. Wo und mit welcher Einteilung ist die Markierung der Infinitivformen in der Grammatikbeschreibung des Türkischen zu behandeln?

Die Verben bilden lexikalisch gesehen eine große und wichtige Wortklasse im Sprachsystem, sowohl im Hinblick auf seine strukturellen als auch auf seine morphologischen, semantischen und funktionellen Besonderheiten hin. Diese Wortklasse hat immer einen großen Anteil im Wortschatz jeder Sprache. Neben ihrer besonderen Stelle beim Wortschatzerwerb spielt auch die Morphologie der Verbformen eine zentrale Rolle bei der Sprachvermittlung. Die Verben erfüllen ihre syntaktische Funktion als finite oder infinite Verbformen.

Die Grammatiken schreiben, dass die Kategorien Modus, Tempus, Genus (verbi), Person und Numerus die **finiten Verbformen** im Deutschen markieren.

Die finite Form als das Prädikat hat die zweite Stellung im Hauptsatz, die End- oder Umstellung im Nebensatz. Das System sieht theoretisch ziemlich einfach aus, in der Praxis aber braucht man für die Handhabung dieser Formen viele Regeln auswendig zu lernen und sie schriftlich und mündlich zu üben.

Zu den **infiniten Verbformen** im Deutschen werden gezählt

- die zwei Partizipformen (Partizip I und II), die morphologisch gesehen einfach zu bilden sind und
- die Infinitivformen, die mit dem Genus und mit dem Tempus markiert werden.

Die zwei Partizipformen fungieren als Adjektive, so sind sie im Satz attributiv, prädikativ und adverbial zu verwenden: Partizip I ist im Genus verbi Aktiv, Partizip II dagegen Passiv. Diese beiden Partizipformen zu praktizieren fällt den türkischen Lernern nicht schwer, weil ihre Muttersprache mit den sogenannten *sıfat fiil* Formen parallel operiert. Überraschend ist dagegen für die türkischen Muttersprachler die *zu + Partizip I* Konstruktion, die zwei semantische Komponenten enthält, nämlich passivische Aktionsart und modale Handlungsweise: die zu schreibenden Briefe → die Briefe, die (noch) geschrieben werden müssen

Diese doppelte Funktion von *zu + Partizip I* drückt das Türkische mit zwei infiniten Verbformen aus:

yaz.ıl.ma.sı (*edilgen ad fiil*)
gerek.en (*etken sıfat fiil*) mektuplar

Es ist eine weitere Möglichkeit im Deutschen, die beiden Partizipformen durch die grammatische Transposition als Nomen zu verwenden, was im Türkischen auch seine Entsprechung findet, allerdings ohne eine besondere Markierung, da das Türkische die Großschreibung der Substantive nicht kennt:

der Laufende → koş.an. das Geschriebene → yazılan, yazılmış olan

Die Infinitive bilden die zweite Gruppe unter den infiniten Verbformen. Wenn wir von den transitiven Verben ausgehen, kann ein Verb im Deutschen mit 12 Infinitivformen vertreten werden.

Dabei sind *Tempus* und *Genus verbi* als markierende Kategorien zu nennen. Neben vier Tempora unterscheidet man im Genus Vorgangspassiv und Zustandspassiv je nach dem Gebrauch der Hilfsverben *werden* und *sein*.

Genus verbi →	AKTIV	VORGANGSPASSIV	ZUSTANDSPASSIV
TEMPORA			
Präsens	schreiben	geschrieben werden	geschrieben sein
Perfekt	geschrieben haben	g. worden sein	g. gewesen sein
Futur I	schreiben werden	g. werden werden	g. sein werden
Futur II	geschrieben haben werden	g. worden sein werden	g. gewesen sein werden

Beim ersten Blick sieht diese Tabelle ziemlich kompliziert aus, doch kann man hier genau erklären, mit welchen Komponenten welche Infinitivformen zu bilden sind. Morphologisch gesehen schafft diese Regularität beim ersten Schritt eine mentale Klarheit, die nicht das Auswendiglernen sondern die bewusste Aneignung fördert. So gewinnt man die Möglichkeit, das System der deutschen Infinitivformen zu erkennen, die in der genannten

Sprache bei den Modalverben und dann in den Infinitivkonstruktionen eine breite Verwendung finden.

Nach dieser grundlegenden Beschreibung der Verbformen im Deutschen kommen wir zu der Frage, wie die Verbformen im Türkischen beschrieben werden und wie sie zu beschreiben sind.

Die Zweiteilung der Verbformen funktioniert im Großen und Ganzen auch im Türkischen, allerdings herrscht noch die Pluralität bei der Benennung der Formen und ihrer Kategorien. Unter vielen anderen ziehe ich die Termini *bitmiş fiil biçimleri* und *bitmemiş fiil biçimleri* für die zwei Verbformen vor.

Welche Kategorien markieren die finiten Verformen im Türkischen?

Im allgemeinen werden hier von den Begriffen *kip, zaman, tarz, kişi, sayı* (Yüksel, 2005) gesprochen, aber eine überzeugende morphologische Differenzierung zwischen den Kategorien *kip, zaman, tarz* wartet noch auf ihre fundierte Beschreibung, wie auch die der semantischen Funktionen dieser Formen. Im Vergleich zum Deutschen ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass die Genusmarkierung im Türkischen im Zusammenhang der finiten Verbformen nicht genannt wird.

Wo und wie wird das Passiv in dieser Sprache ausgedrückt?

Es wird im Türkischen vor der Infinitivendung *-mek* mit den Flexiven *-l / -n* ausgedrückt und demzufolge ist das Passiv als eine Kategorie der Infinitivbildung aufzufassen. Wenn wir von der Markierung einer Kategorie sprechen, dürfen wir dann mit Recht die Elemente, die zu dieser Markierung dienen, Flexiva nennen. Die Flexiva *-l-* oder *-n-* markieren mit ihren kombinatorischen Varianten das türkische Passiv bei den transitiven Verben, während das Deutsche zu diesem Zweck Hilfsverben verwendet:

Etken: yaz.Ø.makschreiben git. Ø.mek ... gehen

Edilgen: yaz.il.- geschrieben werden/sein gid.il.* - -----

Lassen wir diesen Hinweis dahingestellt und kommen wir zurück zu den finiten Verbformen.

Die finite Verbform als Prädikat hat die Endstellung im türkischen Haupt- und Nebensatz:

* *-l / -n* markieren bei den intransitiven Verben die sogenannten MEÇHUL-Kategorie (*gid.il.*), die nur mit der 3. Person verwendet wird und deren Entsprechung im Deutschen in der Verwendung *man + Aktiv* findet.

Endstellung des Prädikats

Annem bugün Ankara'dan gelirse
ben birkaç gün onunla evde kalırım.

Aus diesem Beispielsatz geht hervor, dass im Türkischen die Stellung der finiten Verbformen für die Unterscheidung der Satzarten nicht verantwortlich ist.

Nach welchem Kriterium entscheidet man sich, ob ein Satz mit finiter Verbform ein Haupt- oder ein Nebensatz ist?

Die Antwort daraufhin würde lauten, nach dem Propositionswert der finiten Verbformen. Wenn eine finite Verbform eine untergeordnete Proposition ausdrückt zu einer anderen finiten Verbform, so steht sie in einem Nebensatz:

Satzart Endstellung des Prädikats Proposition

Nebensatz : Annem bugün Ankara'dan gelirse untergeordnet
Hauptsatz ben birkaç gün onunla evde kalırım. frei

Die Nebensätze mit den finiten Verbformen haben eine begrenzte Verwendung im Türkischen. Neben solchen Satzgefügen, die mit *Ns+Hs* gebildet werden können, besteht im Türkischen noch eine andere Möglichkeit, mit den infiniten Verbformen nebensatzwertige Satzglieder zu bilden.

yan cümle + temel cümle Kardeşin dün buraya gelmiş, biliyorum.
öbek + temel cümle Kardeşinin dün buraya gel.diğ.i.ni biliyorum.

Die Einsetzung der infiniten Verbform *gel.diğ.i.ni* dient im letzten Beispiel schon als ein formales Zeichen zur Unterscheidung der Satzarten. In diesem Fall ist es keineswegs korrekt von einem SATZ zu sprechen, wenn auch er einen Nebensatzwert hat, denn diese Konstruktion hat keine finite Verbform und davon abhängig kein Subjekt im Nominativ, was als zwei wichtige Merkmale der Satzbildung zu sehen sind. Deswegen ziehen wir hier vor, solche Konstruktionen als *öbek* zu nennen, weil sie mit einer infiniten Verbform gebildet werden und Subjektverwendung sich je nach der Art der infiniten Verbform variiert. So bilden die morphologischen Besonderheiten und die Anwendung der infiniten Verbformen, der sogenannten *ad fiil - sıfat fiil* und *zarf fiil-* Formen ein großes und wichtiges Kapitel in der türkischen Grammatikbeschreibung. Wir haben hier nicht vor, all diese Besonderheiten im Einzelnen zu besprechen, da wir uns, die Gruppierung der infiniten Verbformen und insbesondere *die Infinitivformen*, die in der

türkischen Grammatikbeschreibung nicht zu den infiniten Verbformen gezählt werden, zum Thema gestellt haben.

Nicht bei der Benennung, aber bei der Einteilung der infiniten Verbformen herrscht die Einigkeit und *ad fiil - sıfat fiil - zarf fiil* werden meistens unter einem Obertitel wie *çekimsiz fiil /fiilimsi* eingebracht. Als Infinitivform des Verbs kommt nur die Verwendung mit *-mek* in Frage, die als eine *ad fiil*-Form akzeptiert wird, obwohl die Infinitive im Türkischen morphologisch vielförmig gebildet und syntaktisch reichlich angewendet werden.

Wie wir schon bei der Markierung des Passivs darauf hingewiesen haben, ist die vielfache Markierung des Infinitivs vor der Infinitivendung *-mek* ist eine Tatsache und so finden wir es angebracht, diese Art Formbildung mit dem Titel *mastar biçimleri* als eine vierte Gruppe unter den bisherigen Dreierteilung der infiniten Verbformen zu behandeln:

fiil biçimleri	
bitmiş fiil biçimleri	bitmemiş fiil biçimler
	<i>ad fiil biçimleri</i>
	<i>sıfat fiil biçimleri</i>
	<i>zarf fiil biçimleri</i>
	<i>mastar biçimleri</i>

Nach dieser Feststellung steht die Frage vor uns, welche Kategorien im Türkischen die Infinitivformen markieren. Die Kategorien *ettirgenlik/ ettirtgenlik - edilgenlik - kılınış - olumsuzluk*, die in der türkischen Grammatikbeschreibung unter dem viel diskutierten ÇATI - Begriff zusammengebracht werden, sind nach unserer Meinung zu den Kategorien der Infinitivformen zu zählen, die einzeln oder der Reihe nach benutzt werden können:

	yaz-	yazdır-	yazıl-
ettirgenlik + ettirtgenlik	yaz.dır-	yaz.dır.t-	
edilgenlik	yaz.ıl-	yazdır.ıl-	
kılınış - yeterlik	yaz.a.bil-	yazdır.abil-	yazıl.abil
olumsuzluk	yaz.ma-	yazdır.ma-	yazıl.ma
ettirgenlik + ettirtgenlik + edilgenlik + yeterlik →			yaz.dır.t.ıl.a.bil-
ettirgenlik + ettirtgenlik + edilgenlik + yeterlik+ olumsuzluk →			yaz.dır.t.ıl.a.ma-

Warum zählen wir diese Verbformen zu den Infinitivformen?

Diese vier Formen haben keinen Lexikoneintrag, weil sie keine Lexeme bilden. Entscheidend ist hier, dass die Kategorien *ettirgenlik/ ettirtgenlik - edilgenlik - kılınış - olumsuzluk* auf der Textebene nach der Wahl Verwendung finden, genau so wie die Formen *ad fiil - sıfat fiil* und *zarf fiil*, die als infinite Verbformen anerkannt sind. So sind sie auch nach der

obigen Einteilung als eine vierte gesonderte Gruppe neben den drei infiniten Verbformen einzusetzen.

Eine weiterführende Frage zu diesem Thema würde lauten: Finden vor *-mek* nur diese vier Kategorien eine Verwendung?

Nein, zwischen Stamm und *-mek* ist im türkischen Verb noch andere Elemente zu verwenden, die immer die erste Leerstelle nach dem Verbstamm besetzen, mit der Funktion von dem einfachen Verb durch die Modifikation die *geçişli - dönüşlü* und *ortaklı* Verben zu bilden. Als eine weitere Besonderheit dieser Elemente ist es festzustellen, dass sie nicht aneinander gereiht werden wie die Formative der Kategorien *ettirgenlik/ ettirtgenlik - edilgenlik - kılınış - olumsuzluk*.

Unter der Kategorie *kılınış* ist, nach unserer Meinung, nicht nur *-e.bil-*, sondern auch all die Verwendungen, die die parallele Formen aufweisen, zu gliedern: *-e +-bil-* /*-e +-dur-* / *-e +-gel-* / *-e +-git-* / *-e +-ko(y)-* / *-e +-kal-* / *-ı +-ver-* / *-e +-yaz -*. So sehen wir diese Verwendung, wie in der türkischen Grammatikbeschreibung üblich ist, nicht als eine strukturelle Eigenheit der türkischen Verbbildung, sondern als eine grammatikalische Besonderheit, die wir mit dem Terminus *kılınış* als eine Kategorie der Infinitivformen miteinbeziehen wollen.

Der Anspruch der *geçişli - dönüşlü* und *ortaklı* Verb-Elementen auf die Erststellung nach dem Verbstamm und ihre Besonderheit, die Reihenbildung nicht zu erlauben, dürfen als morphologisches Zeichen gelten, die darauf hinweisen, dass die fünf Leerstellen zwischen dem Verbstamm und der Infinitivendung *-mek* nicht immer von gleichwertigen Elementen besetzt werden. Diese fünf Leerstellen zwischen dem Verbstamm und der Infinitivendung

-mek in zwei gesonderten Gruppen zu betrachten, unterstützt diese morphologische Besonderheit deutlich:

	1. Stelle	2./3./4. Stelle	2./3./4./5. Stelle
geçişli	ak. <i>ıt-</i>	akıt. <i>dirt.ıl.abil-</i>	akıt. <i>dirt.ıl.a.ma-</i>
dönüşlü	yıka. <i>n-</i>		
ortaklı	yaz. <i>ış-</i>		

Von einem *geçissiz* Verb ein *geçişli, dönüşlü, ortaklı* (işteş) Verb zu gewinnen, ist ein Thema der Wortbildung und die Elemente, die dazu dienen, sind Suffixe. Die besondere Funktion dieser Endungen ist in der Literatur immer anerkannt, aber sie wurden anscheinend aus den folgenden Beweggründen nicht getrennt von den anderen vier Elementen betrachtet:

- erstens, weil diese 3 +4 Elemente, ohne Beachtung auf ihre Funktion, zwischen dem Verbstamm und dem Formativ *-mek* die erste Stelle besetzen dürfen/können, wenn es keine Beschränkung für die Passivbildung gilt,

ak-	ak.it-	tara-	tara.n-	çak-	çak.iş-
	ak.dır/t-		tara.n- dır/t-		çak.dır/t-
	*ak.ıl		tara.n- ıl		çak.ıl
	ak.abil-		tara.n- abil-		çak.abil-
	ak.ma		tara.n- ma-		çak.ma-

- zweitens, unter all diesen Elementen, ausser *-abil* und *-ma*, herrscht eine Homonymität, die das Thema sowie die klare Methodenführung diffus macht:

al.dır ¹ -	Yarın o kitab.ı sen.den al.dır.ıyor.um. <i>Morgen lasse ich das Buch von dir abholen.</i>
al.dır ² -	Onun sözleri.ne pek al.dır.mi.yorum. <i>Eigentlich nehme ich seine Worte nicht ernst.</i>

In dem ersten Satz markiert *-dır¹* als *biçimlik* (s Formativ) die faktitive Kategorie, während im zweiten Beispiel *-dır²* als *üretimlik* (s Suffix) ein neues Verb ableitet.

Für jede Kategorie häufen sich solche Beispiele. Die Doktorarbeit von A.Uzuntaş(2004), die sich Aufgabe gestellt hat, die Reflexivität im Türkischen zu untersuchen, hat uns den Rahmen der Homonymitäts- und die Polyfunktionalitätsfrage in den Kategorien *dönüştü* und *ortaklı* vor Augen gestellt. Um die Funktion einzelner Endungen richtig voneinander zu unterscheiden, braucht man eine gründliche Kenntnis in der türkischen Verbsemantik wie auch im Verbrepertoire, was die Vermittlung des Türkischen als Fremdsprache erschwert, - drittens, weil die Verben mit all diesen Elementen *-t, -n, -ş, -dır/t, -l, -a. bil, -ma* keine volle semantische Änderung, sondern in der Mehrheit wie die Valenz- oder Modalitätsänderung syntaktische Differenzierungen aufweisen:

mektup yaz.mak	mektub.u	yaz.dır.mak
	mektub.u	yaz.dirt.mak
	mektub.a	yaz.ıl.mak
	mektub.u	yaz.abil.mek / yaz.ıver.- / yaz.adur.- u.a.
	mektub.u	yaz.ma.mak

So gesehen, die Zahl der Leerstellen zwischen Verbstamm und Infinitivendung festzustellen bringt uns keine endgültige Lösung, sowie die

Frage zu beantworten, welche Endung welche Stelle einnimmt, kann uns nicht zu einem klaren Ergebnis führen.

Wenn wir aber nach der **Funktion** der Elemente fragen, so sind die Elemente, die modifizierend *geçişli - dönüştü- ortaklı*-Verben bilden und die immer die erste Leerstelle nach dem Verbstamm besetzen, mit Recht als eine gesonderte Gruppe zu beschreiben.

Wir nennen sie *üretimlik* und die darauf folgenden grammatischen Endungen als *biçimlik*:

ak.it-	akıt.dırılabil-	akıt.dırılama-
yıka.n-	yıkan. dırılabil-	yıkan. dırılama-

yaz.iş-

üretimlik(Alm.Suffix): *-ıt -n-iş biçimlik* (Alm. Formativ): *-dır/t -ıl-a.bil-ma*

Zusammenfassend darf man feststellen, nicht alle Elemente im Türkischen, die zwischen dem Verbstamm und der Endung *-mek* eine von insgesamt fünf Leerstellen besetzen, sind gleichwertig. Wegen der hohen Homonymität und der Polyfunktionalität der Elemente ist weder ihre Stelle noch ihre Form entscheidend. Hier spielt die Frage nach der Funktion der Elemente eine entscheidende Rolle. Die Kategorien *ettir/t.genlik - edilgenlik - kılınış - olumsuzluk* sind als grammatische Kategorien der Infinitivformen, mit dem türkischen Terminus *çatı masterları*, aufzufassen, dagegen betrachten wir die Strukturen *geçişli- dönüştü- ortaklı* als modifizierte Verbbildungen auf der lexikalischen Ebene.

Von den Infinitivformen abhängig ist im Türkischen noch ein weiteres Thema zu behandeln, nämlich *der Zeitbezug* der Infinitive. Wie die obige tabellarische Darstellung zeigt, werden die Infinitive im Deutschen mit vier Tempora markiert, wogegen alle aufgeführten Formen der türkischen Infinitive keine Zeitmarkierung aufweisen. Unter den *finiten Verbformen* wird eine Konstruktion beschrieben, die wegen ihres doppelten Zeitbezugs als *birleşik zaman* bezeichnet wird:

yaz.ıyor	ol. acağ.sın.ız
yaz.mış	bulun.du. ysa.n.ız

Die Verben *ol-* und *bulun-* fungieren in diesen Konstruktionen als Hilfsverben. Ausser dieser Art der Verwendung sind die Hilfsverben bei den konjugierten Formen im Türkischen nicht üblich wie im Deutschen. Hier trägt das Hauptverb *yaz-* die Zeitformative *-yor/ıyor* und *-mış*, die Hilfsverben *ol-* und *bulun-* die weiteren zusätzlichen Zeitformative -

ecek/acağ und -dı/du. Diese beiden Gruppen der Formative erfüllen aber nicht gleichwertige Funktionen. Während das Hauptverb mit dem Zeitformativ eine begrenzte Markierung aufweist, tragen die Hilfsverben die vollen Kategorien der finiten Verbformen.

Diese Konstruktion, bei der das Hauptverb nur mit den konstanten Tempusformativen

-ar/ -iyor/ -muş/ -acak

markiert werden darf und die Infinitive **olmak** oder **bulunmak**

yaz.ar/iyor/muş/acak/makta ol-/ bulun-

als Hilfsverben mit *voller Konjugation* ihm folgen, betrachten wir als eine gesonderte Infinitivgruppe mit der Benennung *zamanlı mastarlar* neben den *çatı mastarları*:

çatı mastarları

von yaz-

yaz.dir.mak yaz.dir.il.mak yaz.dir.a.bil.mek yaz.dir.ma.mak

yaz.diri.mak

yaz.il.mak

yaz.abil.mek

yaz.ma.mak

zamanlı mastarlar von yaz-

yaz.ar olmak/ bulunmak

yaz.iyor olmak/ bulunmak

yaz.muş olmak / bulunmak

yaz.acak olmak / bulunmak

Alle dieser Flexiva, die bei den *çatı mastarları* und bei den *zamanlı mastarlar* verwendet werden und vor *-mek* stehen, bieten zahlreiche Kombinationsmöglichkeiten, so dass die Bildung der Infinitivformen im Türkischen eine besondere und gesonderte Betrachtung unter den infiniten Verbformen verdient. Neben der morphologischen Beschreibung der infiniten Verbformen ist es sicherlich vonnöten, nach den semantischen Funktionen dieser Formen auf der Textebene zu fragen.

Ergänzend wollen wir hinzufügen, dass die Infinitivformen im Deutschen eigentlich eine parallele Beschreibung zu der türkischen *çatı mastarları* zulassen, nur mit dem Unterschied, dass sich das Deutsche dabei der analytischen, das Türkische dagegen der synthetischen Strukturierung bedient:

Aktiv →	yaz-	schreiben
Passiv →	yaz.il-	geschrieben werden /sein
Faktitiv →	yaz.dir-	schreiben lassen
Modal →	yaz.abil- (v.d.)	schreiben können/ u.a.

Wie es aus dieser Tabelle zu entnehmen ist, sind die zwei Aktionsarten schon im Infinitiv zu unterscheiden. So wäre es angebracht, die fünf Kategorien der finiten Verbformen auf vier (Modus -Tempus - Person - Numerus) zu reduzieren, um erstens eine Wiederholung zu vermeiden, zweitens die Aktionsarten an der richtigen Stelle zu ermitteln.

Anschliessend kommen wir zu der Beschreibung der Tempus- Kategorie. Wie schon einfürend darauf hingewiesen wurde, sind vier Tempora (Präsens, Perfekt, Futur I/II) im Infinitiv zu unterscheiden, so bleiben eigentlich nur zwei Tempora, Präteritum und Plusquamperfekt, übrig, die bei den finiten Verbformen markiert werden.

Daraus dürfte man schlussfolgern, dass die Kategorien der finiten Verbformen wie auch die der Infinitivformen im Deutschen und auch im Türkischen auf eine modifizierte morphologische Beschreibung warten. Nach den semantischen Funktionen dieser Verbformen auf der Textebene zu fragen, gilt sicher ein ergänzender Beitrag zu diesem Thema.

KAYNAKÇA

ALTMANN, Hans ; KEMMERLING, Silke: 2000. Wortbildung fürs Examen. Wiesbaden: Westdeutscher V.

ARGUNŞAH, Mustafa: 1997. Kırım Tatarcasında Yapım Ekleri. Ankara= Türk Dil Kurumu Yayınları: 677.

BASSARAK, Armin: 1998. Suffixpositionen nach türkischen Verbwurzeln und Sustantiven. Yer: Turkologie heute - Tradition und Perspektive. Materialien der dritten Deutschen Turkologen-Konferenz. Leipzig 4.-7. Oktober 1994. Wiesbaden: Harrosowitz. S.7-16.

BANGUOĞLU, Tahsin: 1974. Türkçenin Grameri. İstanbul.

BİLGEGİL, Kaya: 1984, 3. baskı. Türkçe Dilbilgisi. İstanbul: Dergâh. Eğitim Dizisi: 6.

BOZKURT, Fuat: 1995. Türkiye Türkçesi. İstanbul: Cem/ Kültür.

ÇOTUKSÖKEN, Yusuf :1991, 2. baskı. Türkçe'de Ekler-Kökler-Gövdeler. İstanbul: Cem.

DAUSES, August:1997. Einführung in die Allgemeine Sprachwissenschaft. Sprachtypen, Sprachliche Kategorien und Funktionen. Stuttgart: Franz Steiner.

DENY, Jean: 1941. Türk Dili Grameri. Osmanlı Lehçesi. İstanbul.

EMRE, Ahmet Cevat: 1942. Türkçenin Yapılışı. Mukayeseli Türk Gramerine Hazırlık İrdemleri. T.D.K. İstanbul.

EMRE, Ahmet Cevat: 1945. Türk Dilbilgisi. Türkçenin bugünkü ve geçmişteki gelişimleri Üzerine GRAMER denemesi. T.D.K. D.24 İstanbul.

ERDAL, Marcel: 1991. Old Turkic Word Formation. A Functional Approach to the Lexicon. Vol.I/II. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.

ERGİN, Muharrem :1962, genişletilmiş 2. baskı. Türk Dil Bilgisi. İstanbul = İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, No. 785.

ERKMAN-AKERSON, Fatma/ OZİL, Şeyda: 1998. Türkçede Niteleme. Sıfat İşlevli Yan Cümleler. İstanbul: Simurg.

GÜLSEVİN, Güner: 1997. Eski Anadolu Türkçesinde Ekler. Ankara. =Türk Dil Kurumu Yayınları: 673.

HATİPOĞLU, Prof. Dr. Vecihe:1981, 2. baskı. Türkçenin Ekleri. Ankara. =Türk Dil Kurumu Yayınları: 407.

HENGİRMEN, Mehmet: 1998, 3. baskı. Türkçe Dilbilgisi. Ankara. Engin Yayınevi.

JOHANSON, Lars / REHBEIN, Jochen hrsg. von: 1999. Türkisch und Deutsch im Vergleich. Wiesbaden: Harrosowitz = Turcologica; Bd.39.

KAHRAMANTÜRK, Kuthan: 1999. Nominale Wortbildungen und Nominalisierungen im Deutschen und im Türkischen. Ein Beitrag zur deutsch-türkischen kontrastiven Linguistik. Heidelberg: Gross = Deutsch im Kontrast; Bd. 19.

KISSLING, Hans Joachim; 1960, Osmanisch-Türkische Grammatik. Wiesbaden: Harrosowitz.

KORKMAZ, Zeynep: 2000, 4. baskı. Türkçede Eklerin Kullanılış Şekilleri ve Ek Kalıplaşması Olayları. Dil Kurumu Yayınları: 598.

KORKMAZ, Zeynep : 2003 . Türkiye Türkçesi Grameri.Şekil Bilgisi. Ankara . = Türk Dil Kurumu Yayınları: 827.

LEWIS, G.L. : 1967 . Turkish Grammar. Oxford.

LÜBIMOV, Konstantin:1963/ . Çatı Kategorisi ve Çatı Ekleriyle Türetilen Fiiller. Yer: Türk Dili.s.150-155. Ankara.

MOSER- WEITHMANN, Brigitte: 2001. Türkische Grammatik. Hamburg: Buske.

MUNGAN, Güler; 2002, Türkçede Fiillerden Türetilmiş İsimlerin Morfolojik ve Semantik Yönünden İncelenmesi.İstanbul: Simurg.

ÖZTÜRK, Rıdvan : 1999. Yapım Eklerinin Nitelikleri, Sınırları, İşlevleri ve Sorunları. Yer: Türk Gramerinin Sorunları II. S.319 – 32. Ankara =T.D.K.Y. :718

SOMMERFELDT, Karl-Ernst/STARKE,Günter: 1998, 3. neu bearbeitete Auflage. Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Max Niemeyer.

TEKİN, Şinasi : 2001. İştikakçının Köşesi.Türk Dilinde Kelimelerin ve Eklerin Hayatı Üzerine Denemeler. İstanbul: Simurg.

TEKİN, Talat :1959. K.Tanıtmı:A.N.Kononov, Grammatika sovremennogo turetskogo literaturnogo yazıka. Moskva-Lnengrad, 1956.569s.Yer: Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten 1959. 331-378. Ankara.

TEKİNAY, Alev: 1987 . Sprachvergleich. Deutsch-Türkisch. Grenzen und Möglichkeiten einer Kontrastiven Analyse. Wiesbaden: Reichert. "Türk Gramerinin Sorunları" Toplantısı; 1995, Ankara.=Türk Dil Kurumu yayımları: 600.

Türk Gramerinin Sorunları II.; 1999, Ankara. = Türk Dil Kurumu Yayınları: 718.

ÜSTÜNER, Yard. Doç.Dr. Ahad: 2000. Anadolu Ağızlarında Sıfat Fiil Ekleri. Ankara. = Türk Dil Kurumu Yayınları: 753.

YILMAZ, Engin. 2001. Türkiye Türkçesinde İkili Çatı Sorunu ve Bunun Öğretimi İle İlgili Meseleler. Yer: Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten. 2001/1-II ,S. 251-289. Ankara. = Türk Dil Kurumu Yayınları .

YÜKSEL, Semahat: 2003. Die Kategorien der finiten Verbformen im Türkischen. In: Germanistische Untersuchungen aus türkischer Perspektive. Hgg.v. M.Gündoğdu/C.Ülkü, Festschrift für Prof. Dr. Vural Ülkü zum 65. Geburtstag.Shaker Verlag,Aachen, S.219-232

----- 2003(A). Türkçede İsim Biçimleri. III. Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu Bildirileri. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, S.600-611

----- 2005. Die infiniten Verbformen im Türkischen. 3- 7 Mayıs 2005 Eskişehir, IX. Germanistik sempozyumu bildirisi.

----- (Basılacak.) : Türkçede Biçim Birimler. Türk Dünyası Dil ve Edebiyatı Dergisi. TDK. Ankara.

Deutsche und Türkische Hypokoristika

Doç. Dr. Dursun Zengin
Ankara Üniversitesi

Neben den vollständigen Formen der Vornamen sind auch Hypokoristika d.h. Kurz- und Koseformen vorhanden, mit denen Kinder, Freunde, Verliebte usw. im vertrauten Umgang angeredet werden, und die im Laufe der Zeit zu festen Vornamen werden.

Der Kurzname ist die verkürzte Form eines Namens, der Kosename dagegen eine expressive Namenform mit kosender Bedeutung.¹ Hinzu kommen die Lallnamen, Kurzformen, die ihrer Funktion nach zu den Koseformen gehören.

Zu den Kurzformen gehören alle Arten der Kürzung von Vollformen. Koseformen werden meist mit Diminutivsuffix gebildet. Da also zu ihrer Bildung zusätzliche Verkleinerungssuffixe² benutzt werden können, sind sie keineswegs immer kürzer als die ihnen zugrunde liegenden Namen. Aufgrund ihres hypokoristischen Charakters drücken die Kosennamen Gefühle, wie Zuneigung und Zärtlichkeit aus. Kurz- und Koseformen sind nicht immer scharf gegeneinander abzugrenzen. Denn die Bildung der Koseformen realisiert sich nicht nur mit Vollformen, sondern sehr oft mit der Kürzung des zugrunde liegenden Namens. Umgekehrt können die Kurzformen auch ohne Diminutivsuffix als Kosennamen gebraucht werden. Daher sind zahlreiche Kurznamen gleichzeitig Kosennamen.

Deutsche Hypokoristika

Die deutschen Hypokoristika d.h. Kurz- und Koseformen, deren Zusammenhang mit der ursprünglichen vollen Namensform oft gar nicht mehr zuerkennen sind, können mit oder ohne Suffix gebildet werden. Unter

¹ Vgl. WITKOWSKI, Teodolius, *Grundbegriffe der Namenkunde*, Berlin, 1964, S. 42-43.

² Eine Verkleinerungsform ist eine "in der vertraulichen Anrede oft als Koseform verwendete, durch eine bestimmte Endung gekennzeichnete Ableitung, deren Bedeutung die Größe, Intensität, die in der Bedeutung des Grundwortes zum Ausdruck kommt, mindert". Vgl. KLAPPENBACH/STAINITZ, *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache* 51. Berlin, 1976, S. 4049.

den Kurzformen unterscheidet man ein- und zweistämmige Namen, d.h. in ihnen sind entweder nur einer der beiden Bestandteile oder gleichzeitig beide Bestandteile des ursprünglichen Vollnamens enthalten.

Im deutschen Vornamenbestand beträgt der Anteil der Kurz- und Koseformen, die als akzeptierte Vornamen eingetragen sind, 30%, wobei 26% auf männliche und 35% auf weibliche Namen entfallen.³

Sie können als ein- oder zweistämmige Formen mit oder ohne Suffix auftreten.⁴

Einstämmige Kurzformen:

Sie ergeben sich entweder aus dem ersten oder aus dem zweiten Bestandteil eines Vornamens.

Männernamen:

Bert<Bertold, Leo<Leopold, Leo<Leonard, Max<Maximilian, Willy<Wilhelm, Wolf<Wolfgang; Bert<Albert, Bert<Adalbert, Fried<Siegfried; Diez<Dithelm, Ebbo<Eberhard, Erko<Erkenhald, Fritz <Friederich, Rudi<Rudolf, Friedo<Siegfried.

Frauenamen:

Elis<Elisabeth, Frieda<Friederike, Inge<Ingeborg, Irma<Irmgard; Heidi<Adelheid, Fina<Josefina, Hanne<Johanna, Lina<Karolina, Lotte<Charlotte, Reta<Margaretha, Rita<Margaretha; Ada<Adelheid, Bruna<Brunhild, Bruni<Brunhild, Chistel<Christiane, Ella<Elisabeth, Gaby<Gabriele.

Zweistämmige Kurzformen:

Es begegnen Kurzformen, bei denen durch Zusammenziehung beide Bestandteile des Vollnamens beteiligt sind.

Männernamen:

Albert<Adalbert, Arend<Arnold, Bernd<Bernhard, Delf<Detlef, Dolf<Adolf, Gerd<Gerhard, Nolde<Arnold, Rolf<Rudolf, Timmo<Dietmar.

Frauenamen:

³ Die Angaben beziehen sich auf meine Untersuchung anhand des Vornamenbuches von WEITERSHAUS, F.W., *Das Mosaik Vornamenbuch*, München, 1988.

⁴ Noch Näheres zu den deutschen Kurz- und Koseformen s. BACAH, Adolf, *Deutsche Namenkunde. Die deutschen Personennamen*, Bd. 1 1, Heidelberg, 1952, S.95-132; SEIBICKE, Wilfried, *Die Personennamen im Deutschen*, Berlin, 1982, S.96-97; SEIBICKE, Wilfried, *Vornamen*, Wiesbaden, 1977, S.88-100.

Alheid<Adelheid, Almut<Adelmut, Amrei<Annemarie, Else<Elisabeth, Gerta<Gertrud, Gert<Gertrud, Gila<Gisela, Gusta<Augusta, Herma< Hermine, Karin< Katharina, Lisbeth< Elisabeth, Wilma< Wilhelma.

Die zur Bildung der Kurzformen verwendeten Suffixe, die teilweise geschlechtsspezifisch, teilweise neutral sind, stimmen bei den männlichen und weiblichen Namen nicht ganz überein.

Männernamen:

-o : Danko (Dankmar), Deddo (Dietbald), Ebbo (Eberhard), Edo (Edgar), Falko (Volkbert), Kuno (Konrad), Ludo (Luitbert), Menno (Meinhard), Rando (Randolf), Reiko (Reinfried), Siebo (Seigbald), Udo (Ullbert), Werno (Wernfried).

-1 : Freddi (Frederik), Heini (Heinrich), Hardi (Hartmann), Konni (Konrad), Luigi (Ludwig), Poldi (Leopold), Rudi (Rudolf), Siggı (Siegwald), Toni (Anton), Ulli (Ulrich). -i kann auch nach englischem Muster durch -y ersetzt werden: Willy(William), Danny(Daniel), Ricky (Richard), Tommy(Thomas), Tony(Anton).

-(t)z- : Dietz (Dietrich), Fritz (Friedrich), Götz (Gotthold), Heinz (Heinrich), Lenz (Lorenz), Lutz (Ludwig).

-ing : dieses Suffix ist selten: Henning (Heinrich), Janning (Jan).

-mann : Dieses Suffix tritt auch selten auf: Karlmann (Karl), Tillmann (Dietwald).

Diminutiv:

-chen, -lein: Vornamen, die durch die Diminutivsuffixe des allgemeinen Wortschatzes **-chen** und

-lein gebildet sind, findet man, bis auf Ausnahmen wie Hänschen und Peterlein, als eingetragene Namen wenig.

-1- : Das -1- Suffix, das in Formen wie -el, -le, und -li auftreten kann, dient meist der Verkleinerung. Es bildet die vielfach nur landschaftlich verbreiteten Koseformen: Barthel (Bartholomäus), Friedel (Friedmar), Gustel (August), Jockel (Jakob), Nickel (Nikolaus), Fredl (Ferdinand), Lois (Alois), Seppi (Joseph), Heinerle (Heinrich), Gritli (Margareta).

-k- : Das -k- Suffix, das landschaftlich in niederdeutschen und

friesischen Vornamen häufig auftritt, hat ebenfalls Diminutiv-Funktion: Henke (Hendrik), Lüdeke (Luitbert), Reineke (Reinhard), ebenso -je: Heintje (Heinrich), Tedje (Theodor).

Frauenamen:

-a : Ada (Adalburg), Alida (Adelheid), Brigga (Brigitta), Cora (Cordula), Ebbā (Eberharda), Emma (Ermengard), Gela (Gertrud), Gisa (Gisela, Giselberta), Hillā (Hildegard, Gotthilde), Ilsa (Elisabeth), Ira (Irina). -a ist auch zu -e abgeschwächt worden: Berte (Bertrun), Ilse (Elisabeth).

-i : Anni (Anna), Betti (Elisabeth), Bruni (Brunhilde), Effi (Elfriede), Gerti (Gertrude), Henni (Henrike). -i wird auch durch -y ersetzt: Dolly (Dorothea), Elly (Elisabeth), Gaby (Gabriele), Henny (Henrike).

-1- : Barbel (Barbara), Christel (Christiane), Friedel (Friedelinde, Bernfriede), Gereel (Margarete), Göstel (Gusta), Liesel (Liesa), Rosel (Rosa), Urse (Ursula), Dorle (Dorothea), Mariele (Maria), Rösle (Rosa). -1, -li, -lin: Rösli (Rosa), Anneli (Anna), Gritli (Margarete), Irmelin (Irma).

-chen, -lein : Dieses Suffix ist selten: Gretchen (Margareta), Mariechen (Maria), Ingelein (Inge).

-k- : Alke (Adelheid), Anke (Anna), Anneke (Anne, Anna), Eike (Egberta), Heilke (Heilwig), Hilke (Hildegard), Antje (Anna), Dortje (Dorothea).⁵ Abgesehen von den erwähnten deutschen Bildungsregeln haben noch Entlehnungen fremdsprachlicher Namen und Kurzformen zu einer Fülle von Varianten geführt:

Männernamen:

Englisch: Billy (William), Ciirs (Christian), Colin (Nikolaus), Rick (Richard), Jeff (Jeffrey), Joe (Joseph), Nick (Nikolaus), Nicky (Nikolaus), Robin (Rodebert). Französisch: Ferry (Frederic). Hebräisch: Amos (Amasja). Italienisch: Beppe (Giuseppe), Enzo (Enrico), Ezzo (Adolfo), Nion (Giovanni). Lateinisch: Emil (Amilius), Lukas (Lucanus), Valentin(us), Veltin (Valentin). Niederländisch: Claas (Nikolaus), Cornelis (Cornelius). Russisch: Mischa (Michail), Sasscha (Alexander). Schwedisch: Bengt (Benedikt). Schweizerisch: Dani (Daniel). Slawisch: Boris (Borislav), Jesko (Jaroslaw).

⁵ Näheres zu den deutschen Suffixen s. SEIBICKE, Wilfried, *Vornamen*, Wiesbaden, 1977, S.89-100; DRUSDOWSKI, Günther, *Lexikon der Vornamen*, Mannheim, Wien-Zürich, 1974, S.17-18; BACH, ebd., S. 95-132.

Frauennamen:

Dänisch: *Karen (Katharina)*. Englisch: *Bess(y) (Elisabeth), Conie (Konstanze), Dolly (Dorothy), Fanny (Fränzkiska), Jessi (Jessica), Jessy (Jessica), Kathie (Katherine), Mabel (Amabel), Maggie (Margarette), Maud (Mathilde), Mauren (Maura)*. Französisch: *Babette (Barbara), Jeanine (Jeanne)*. Italienisch: *Antonella (Antonia), Corina (Katharina), Marietta (Maria), Mirella (Mirabella), Zita (Felicitas)*. Lateinisch: *Petronella (Petronia), Petronilla (Potronia)*. Niederländisch: *Antje (Anna)*. Russisch: *Alina (Alexandra), Aline (Alexandra), Anuschka (Anna), Asja (Anastasia), Katja (Katharina), Mara (Maria), Mascha (Maria)*. Schwedisch: *Annika (Anna), Karin (Katharina), Kerstin (Kristina), Siri (Sigrid)*. Slawisch: *Hanna (Anna), Janka (Johanna), Lenka (Helene)*, Spanisch: *Lola (Dolores), Pepita (Josepha)*.

Es ist übrigens auch der Fall, dass man durch die Weiterbildung der Kurz- und Koseformen nochmals Kurz- und Koseformen schafft:

Männernamen:

Landolin < Lando < Land-, Odilo < Odo < Ot-, Tillmann < Till < Diet-.

Frauennamen:

Be(e)ke < Berta < Bert- oder -berta, Els(e)ke < Elsa < Elisabeth, Gustel < Gusta < Augusta, Ilske < Ilse < Elisabeth.

Eine Kurz- oder Koseform kann gleichzeitig für verschiedene Namen gelten:

Männernamen:

Elko < Adal-, Agil-; Fried(o) < Fried-, -fried; Hard(i), Hardo < Hart-, -hard; Rando < Rand-; Reik(o) < Rein-; Ulf(o) < Ulf-, -ulf; Willke, Wilko, Will(i), Willo < Will(i)-.

Frauennamen:

Ad(d)ā < Adal-, Adel-; Amalia < Amal-; Berta, Berte < Bert-, bert; Burga < Burg-, -burga; Frieda, Friede < Fried(e)-, -friede; Friedel < Fried(e)-, -friede; Hilda, Hüde < Hild(e)-, -hild(e).

Einem Vornamen können gleichzeitig mehrere Kurz- und Koseformen zur Verfügung stehen:

Männernamen:

Heinrich: Hein(er), Heini, Heino, Heintje, Heinz, Hendrick, Henke, Henner, Henning, Henri, Henry, Hinnerk, Heinrich, Hinrik, Hinz.

Frauennamen:

Katharina: Kaja, Karen, Karin, Käthe, Kat(h)i, Kathie, Kathy, Kat(h)rein, Kat(h), Katinka, Katja, Kitty, Trina, Trine.

Die Ausgangsformen sind desöfteren infolge der starken lautlichen Reduzierung und Umgestaltung kaum noch rekonstruierbar.

Männernamen:

Ammo (Amalrich), Azza (Adalbert), Bosso (Burkhard), Emmo (Amalrich), Golo (Gottfried), Hasso (Hart-), Jor(r)it (Eberhard), Onnme (Ot-), Tammo (Dietmar).

Frauennamen:

Didda (Diet-), Doris (Dorothea, Theodora), Effi (Elfriede), Fieke (Sophia), Hilla, Hille (Hilde-, -hilde), Ilka (Ilona), Jutta, Jutte (Judith), Lilli (Elisabeth).

Schließlich können wir nun erkennen, dass die fehlende Geschlechtsspezifität einiger Vornamen durch die Bildung von Kurz- und Koseformen aus dem gleichen Stamm entsteht: *Toni* kann z.B. entweder als weiblicher Vorname zu *Antonia* oder als männlicher zu *Anton* oder *Friedel* (als männlich und weiblich) sowohl zu *Friederich* als auch zu *Friederike* gehören.

Lallnamen

Die Lallnamen sind aus dem "Sprechen der Kinder (vor allem der ganz kleinen), aber auch der Mütter und anderer im kosenden Umgang mit Kindern"⁶ hervorgegangene expressive Namensformen wie *Pepi* oder *Seppi* für *Joseph*, *Wim* für *Wilhelm*, *Bibi* für *Brigitte* und *Lale* für *Liselotte*. Die Lallformen erfahren außer der Verkürzung noch mehr oder weniger starke lautliche Umgestaltungen. Infolge der starken lautlichen Reduzierung und Umgestaltung sind die Ausgangsformen kaum noch rekonstruierbar.

Die Lallnamen, die nur im Deutschen⁷ anzutreffen sind, lassen sich für beide Geschlechter finden:

Männernamen:

Beppo, Bob, Bobby, Dick, Didi, Lu, Mammo, Mommo, Momme, Nonno, Pancho, Pehle, Pepe, Peppe, Peppo, Pim, Poppe.

⁶ Vgl. WITKOWSKI, Teodolius, *Grundbegriffe der Namenkunde*, Berlin, 1964, S. 43.

⁷ Einzelheiten zu den Lallnamen s. SEIBICKE, Wilfried, *Die Personennamen im Deutschen*, Berlin, 1982, S. 97, 128; GOTTSCHALD, Max, *Die deutschen Personennamen*, Berlin, 1955, S. 6.

Frauennamen:

Bele, Beppa, Bibi, Dodo, Li, Lil, Lill, Lili, Lilli, Lilly, Lu, Lulu, Meta, Nanne, Nanina, Pancho, Pepa, Pepeta, Pepita, Poly, Polly, Popke.

Türkische Hypokoristika

Türkische Hypokoristika v.a. solche, die als fest gewordene Namen eingetragen sind, treten sehr vereinzelt auf. Nimmt man die monothematischen Vornamen wie *Alp, Bay, Can, Er, Gül, Gür, Han, Naz, Nur, Öz, Şen* und *Tan* als keine Kurzformen an, so findet man abgesehen von seltenen Fällen wie *Memet*<*Mehmet*<*Muhammed* und *Nesli*<*Neslihan/Neslişah* keine Kurzformen ohne Suffix.

Im Türkischen ist jeder Vorname zugleich als Kosenamen zu gebrauchen. Die Kurz- und Koseformen bedienen sich außer einigen Ausnahmen wie *Mehmetcik*(männlich), *Ayşecik, Biricik* (weiblich) nicht mehr der Diminutivsuffixe des allgemeinen Wortschatzes *-ca, -ce (-ça, -çe), -cak, -cek (-çak, -çek) -cağız, -ceğiz* und *-cık, -cik, -cuk, -ciik, (-çık, -çik, -çuk, -çiik)*⁸, sondern eigener Suffixe, die bei männlichen und weiblichen Vornamen übereinstimmen:

-ş, -ış, -iş, -uş, -iış; -o, -oş, -öş; -ık, -ik, -uk, -iik.

Männernamen:

-iş : *Aliş*<*Ali*, *Memiş*<*Mehmet*, *İbiş*<*İbrahim*, *Abdiş/Abduş*<*Abdullah*.

-ik : *Memik*<*Mehmet*, *İbik*<*İbrahim*.

-o : *İbo*<*İbrahim*, *Memo*<*Mehmet*.

-oş : *Memoş*<*Mehmet*.

Frauennamen:

-iş : *Emiş*<*Emine*, *Maviş*(‘blauäugig’, als Kosewort)<*Mavi, Nuriş*<*Nuriye*.

-ik : *Fadik*<*Fatma*.

-o : *Fato*<*Fatma*, *Zeyno*<*Zeynep*.

-oş : *Emoş*<*Emine*, *Fatoş*<*Fatma*, *Züliş*<*Züleyha*.

Andere Formen der diesbezüglicher Namen sind: *Süli*<*Süleyman*, *Zülfi*<*Zülfikar*.

Die deutschen Kurz- und Koseformen (Hypokoristika), die sich mit oder

⁸ Noch Näheres zu den Diminutivsuffixen s. BANGUOĞLU, *Türkçenin Grameri*, Ankara, 1986, S.158-162, 164-165; ERGİN, *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul, 1983, S.163-167.

ohne Suffix gewisser Bildungsregeln bedienen, sind im Gegensatz zu den türkischen Formen sehr reich und vielfältig. Im türkischen Vornamenbestand erscheinen also diesbezügliche Vornamen sehr vereinzelt. Deutsche Kurz- und Koseformen, die sogar als ein- oder zweistämmig auftreten, können auch bei der Bildung der männlichen und weiblichen Vornamen verschiedenartige Diminutivsuffixe annehmen und bedienen sich, wie es auch unter den türkischen Vornamen der Fall ist, eigener Diminutivsuffixe und die Diminutivsuffixe des allgemeinen Wortschatzes werden sehr selten herangezogen. Die deutschen Kurz- und Koseformen können sich übrigens aus Lallnamen oder sogar auch noch mal aus Kurz- und Koseformen bilden. Ein deutscher Vorname kann sich gleichzeitig verschiedenartiger Kurz- und Koseformen bedienen oder umgekehrt eine Kurz- und Koseform kann verschiedenen Vornamen zu Grunde stehen. Im Türkischen Vornamenbestand tritt es sehr vereinzelt auf, dass ein Vorname verschiedene Kurz- und Koseformen hat. Dass eine Kurz- und Kurzform für verschiedene Vornamen gebraucht wird, ist kaum nachweisbar. Der deutsche Vornamenbestand verfügt außerdem über Kurz- und Koseformen fremdsprachiger Herkunft. Wie es aus den Beispielen ersichtlich ist, sind auch türkische Kurz- und Kurzformen im Allgemeinen die Formen der fremdsprachigen und zwar arabischen Namen.

LITERATURVERZEICHNIS

AYSAN, Advije/TUNCAY, Selma(1992): *Türkiye’de Kadın-Erkek Adlar Sözlüğü*, Ankara.

BACAH, Adolf(1952): *Deutsche Namenkunde. Die deutschen Personennamen*, Bd. 1 1, Heidelberg.

BACH, Adolf(1953): *Deutsche Namenkunde. Die deutschen Personennamen*, Bd. 1 2, Heidelberg.

BANGUOĞLU, Tahsin(1986): *Türkçenin Grameri*, Ankara.

BURKART, Walter(1987): *Neues Lexikon der Vornamen*, Köln.

ÇALIK, Kemal(1989): *Türk Ad ve Soyadı Sözlüğü*, İstanbul.

DROSDOWSKI, Günther(1974): *Lexikon der Vornamen*, Mannheim, Wien-Zürich.

DUDEN *Grammatik*, Bd. 4, Mannheim-Wien-Zürich, 1973.

ERGİN, Muharrem(1983): *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul.

FLEISCHER, Wolfgang(1964): *Die deutschen Personennamen. Geschichte Bildung und Bedeutung*, Berlin.

GERR, Elke(1989): *Das große Vornamenbuch*, München.

GOTTSCHALD, Max(1955): *Die deutschen Personennamen*, Berlin.
 GOTTSCHALD, Max(1971): *Deutsche Namenkunde*, Berlin.
 KLAPPENBACH/STINITZ, *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache* 51, Berlin, 1976.
 MACKENSEN, Lutz(1988): *Das große Buch der Vornamen*, Frankfurt am Main-Berlin.
 OKAY, Gökdal(1994): *Adlar Sözlüğü*, Ankara.
 OKUMUŞ, Fatih(2004): *Çocuk İsimleri Ansiklopedisi*, İstanbul.
 ÖZMEN, İpek(2003): *Çocuk Adları Sözlüğü*, İstanbul.
 PAR, Arif Hikmet(1981): *A'dan Z'ye Ansiklopedik Türk Adları ve Soyadları Sözlüğü*, İstanbul.
 PÜSKÜLLÜOĞLU, Ali(1989): *Seçilmiş Çocuk Adları Sözlüğü*, İstanbul.
 SEIBICKE, Wilfried(1982): *Die Personennamen im Deutschen*, Berlin.
 SEIBICKE, Wilfried(1977): *Vornamen*, Wiesbaden.
 SEIBICKE, Wilfried(1962): *Wie nennen wir unser Kind*, Lüneburg.
 WEITERSHAUS, F.W.(1988): *Das Mosaik Varnamenbuch*, München.
 WITKOWSKI, Teodolius(1964): *Grundbegriffe der Namenkunde*, Berlin.

Programm

04. Mai 2005 (Salon Anadolu)	
09:00-10:00	Einschreibung
10:00-10:30	Eröffnungsrédén Prof. Dr. Engin Ataç (Rektor) Prof. Dr. Yüksel Kocadoru (Dekan)
10:30-12:00	Pause
10:45-12:30	Plenarvorträge Prof. Dr. Jochen Rehbein: Fragen – Zur pragmatisch-funktionalen Linguistik einer grundlegenden sprachlichen Handlungsform Prof. Dr. Hüseyin Salihoglu: Auslandsgermanistik und die deutsche Sprache in Europa und in der Türkei
12:00-14:00	Mittagessen
<i>I. Sitzung</i>	
Leiter/in:	Prof. Dr. Nilüfer Kuruyazıcı
14:00-14:30	Prof. Dr. Gürsel Ayaç: Literarische Übersetzung: Bewertung der Selbsterfahrung
14:30-15:00	Arş. Gör. Saniye Uysal: „Neue Menschlichkeit“ vor dem Ersten Weltkrieg: Thomas Manns „Der Zauberberg“ und Hermann Hesses „Demian“
15:00-15:30	Yrd. Doç. Dr. Ersel Kayaoğlu: Intermedialität zwischen Literatur und Fernsehen am Beispiel von Elfriede Jelineks <i>Michael. Ein Jugendbuch für die Infantilesellschaft</i>
15:30-16:00	Pause
<i>II. Sitzung</i>	
Leiter/in:	Prof. Dr. Gürsel Ayaç
16:00-16:30	Prof. Dr. Ali Osman Öztürk/Yrd. Doç. Dr. Nevide Akpınar Dellal: Die Übersetzung des Nibelungenliedes und Äquivalenz zum kultur-historischen Kontext und zur textuellen Form des Ausgangstextes
16:30-17:00	Yrd. Doç. Dr. Şener Bağ: Erlösungsphantasie des Ehemannes EIN VERGLEICHVERSUCH 'San Salvador' von Peter Bichsel und 'Der Mann, der sein Geheimnis verrät/ Der Mann, der nicht weiß, was er tun soll' von Yeşim Eyüboğlu
17:00-17:30	Yrd. Doç. Dr. Yunus Ayaz: Kriterien zur Evaluation von Autorensystemen für Webbasierendes DaF-Lernen
18:00	Lesung: Friedrich Zauner
19:30	Abendessen

04. Mai 2005 (Mavi Salon)	
12:00-14:00 Mittagessen	
<i>I. Sitzung</i>	
Leiter/in: Prof. Dr. Neşe Onural	
14:00-14:30	Dr. Müzeyyen Ege: Literatur und Naturwissenschaft im 20. Jahrhundert
14:30-15:00	Arş. Gör. Dilek Altınkaya Nergis: Die Identitätsfindung der Parzival-Figur bei Eschenbach und Muschg
15:00-15:30	Arş. Gör. Canan Ayhan: Zurück zur Nase- Natur vs. Kultur in Patrick Süskinds Roman „Das Parfum“
15:30-16:00 Pause	
<i>II. Sitzung</i>	
Leiter/in: Prof. Dr. Onur Bilge Kula	
16:00-16:30	Dr. Bernd Schneider: Zur Spracharbeit der Goethe- Institute in der Türkei
16:30-17:00	Prof. Dr. Semahat Yüksel: Die infiniten Verbformen im Deutschen und im Türkischen
17:00-17:30	Arş. Gör. Dr. Funda Ülken: Der Gebrauch der Fachsprache in der Werbung im Deutschen und Türkischen unter semantischem und hermeneutischem Aspekt.

04. Mai 2005 (Kırmızı Salon)	
10:30-14:00 Mittagessen	
<i>I. Sitzung</i>	
Leiter/in: Prof. Dr. Semahat Yüksel	
14:00-14:30	Doç. Dr. Feruzan Akdoğan: Aufzeichnungen zu einer Unterrichtsstunde Deutsch in der Grundschule. Wie ergiebig kann und sollte diese sein
14:30-15:00	Prof. Dr. Hüseyin Salihoğlu: Das Profil der Studenten an den DaF-Abteilungen in der Türkei
15:00-15:30	Dr. Aysel Uzuntaş: Konnektoren als Satzverflechtungselemente
15:30-16:00 Pause	
<i>II. Sitzung</i>	
Leiter/in: Prof. Dr. Wolf König	
16:00-16:30	Ögr. Gör. Ülkenur Kaynar: Deutsch als Zweite Fremdsprache Grammatik als Teil des Weltwissens
16:30-17:00	Dr. Hülya Bilev: Ziele und Inhalte eines Einführungsseminars ins Schreiben am Beispiel der germanistischen Abteilung der İstanbul Universität oder der Versuch ,Grammatik, Texterschließung und Textproduktion unter einen Hut zu bringen
17:00-17:30	Dr. Silke Ghobeyshi: Die türkischen Curricula für Deutschlehrerausbildung und der Bologna-Prozess: Chancen und Herausforderungen

05. Mai 2005 (Salon Anadolu)

III. Sitzung

Leiter/in: Prof. Dr. Hüseyin Salihoğlu

09:00-09:30 Yrd. Doç. Dr. Özlem Firtuna: Die Künstlerproblematik in Goethes *Torquato Tasso*

09:30-10:00 Doç. Dr. Fatih Tepebaşılı: Der Zirkus als ein literarisches Motiv in der deutschen Literatur

10:00-10:30 Dr. Nurhan Uluç :Zu Auswirkungen der Zeit über das literarische Schaffen

10:30-11:00 Pause

IV.Sitzung

Leiter/in: Prof. Dr. İbrahim İlkan

11:00-11:30 Prof. Dr. Yüksel Kocadoru: Autoren ausländischer Herkunft als "neue" Elemente in der österreichischen Literatur heute.

11:30-12:00 Doç. Dr. Kadriye Öztürk: Verwandlung des Minderwertigkeitskomplexes zur Fremdenfeindlichkeit bei dem Protagonisten Diederich Hessling in Heinrich Manns Roman "der Untertan"

12:00-12:30 Öğr. Gör. Zeynep Ateş Bozkurt: Zu den Aspekten der Heimatlosigkeit und der sich daraus entwickelnden Identitätsproblematik bei Joseph Roth und in seinem Werk "Hiob"

12:30-14:00 Mittagessen

14:00 Ausflug nach Kütalya

19:30 Abendessen

05. Mai 2005 (Mavi Salon)

III.Sitzung

Leiter/in: Prof. Dr. Nilüfer Tapan

09:00-09:30 Arş. Gör. Ömer Gür: Der Europäische Referenzrahmen als eine Erneuerung im fremdsprachlichen Deutschunterricht in der Türkei

09:30-10:00 Yrd. Doç. Dr. Mukadder Seyhan Yücel: Früher Deutschunterricht an der Deutschlehrerausbildung in der Türkei. Prognosen und mögliche Wege

10:00-10:30 Yrd. Doç. Dr. Şevinc Hatipoğlu: Sozialformen im Sprachunterricht in der Türkei

10:30-11:00 Pause

IV.Sitzung

Leiter/in: Prof. Dr. Osman Toklu

11:00-11:30 Dr. Ayfer Aktaş: Textbausteine in deutsch-türkischen Geschäftsbriefen im kontrastiven Vergleich

11:30-12:00 Yrd. Doç. Dr. Ayhan Selçuk: Sprachliche und kulturelle Aspekte von Werbetexten

12:00-12:30 Dr. T. Fatih Uluç: Interkulturelle Begegnungen über Zeitungen: Eine vergleichende Analyse der Zeitungs- informationen

12:30-14:00 Mittagessen

14:00 Ausflug nach Kütalya

19:30 Abendessen

05. Mai 2005 (Kırmızı Salon)

III. Sitzung

Leiter/in: Prof. Dr. Tülin Polat

09:00-09:30 Prof. Dr. İbrahim İlkan: Anmerkungen zum Germanistik Symposium in Graz und ein Vergleich zur türkischen Germanistik

09:30-10:00 Yrd. Doç. Dr. Handan Köksal: Textlinguistik und Fehlerlinguistik in der Deutschlehre-
rerausbildung. Eine praxisorientierte Aussicht

10:00-10:30 Yrd. Doç. Dr. Yasemin Balci: Wissenswertes zu 'wissen'

10:30-11:00 Pause

IV. Sitzung

Leiter/in: Prof. Dr. Ali Osman Öztürk

11:00-11:30 Arş. Gör. Sevgi Arkalıç Songören: Familienbilder in der türkischen und deutschen Kinder-
und Jugendliteratur

11:30-12:00 Okt. Hüseyin Kahramanlar: Erzählen als Motor der Selbst- und Weltverwandlung
bei Gerhard Köpf

12:00-12:30 Yrd. Doç. Dr. Jonathan Ross: "KEVIN wird HEINZ": Die Behandlung kultureller Elementen
in der deutschen Übersetzung von Zadie Smiths Bestseller *White Teeth* (2000)"

12:30-14:00 Mittagessen

14:00 Ausflug nach Kültalya

19:30 Abendessen

06. Mai 2005 (Salon Anadolu)

V. Sitzung

Leiter/in: Prof. Dr. Zeki Cemil Arda

09:00-09:30 Yrd. Doç. Dr. Zehra Gülmüş/ Yrd. Doç. Dr. Kenan Öncü: Schreiben als
Kompensation oder die Identitätsproblematik in Nicolas Borns Roman „Die
erdabgewandte Seite der Geschichte“

09:30-10:00 Doç. Dr. Mahmut Karakuş: Mehr als ein Kriminalroman: Jakob Arjounis Thriller
"Mehr Bier"

10:00-10:30 Doç. Dr. Binnaz Baytekin: Autor-Kritiker-Relation am Beispiel von Walsers
Roman "Tod eines Kritikers"

10:30-11:00 Pause

VI. Sitzung

Leiter/in: Doç. Dr. Binnaz Baytekin

11:00-11:30 Arş. Gör. Dr. Ahmet Cuma: Realistische Merkmale in den Werken „Kleider
Machen Leute“ von Gottfried Keller und Ahmet Mithats Werk „Felatun Bey ile
Rakim Efendi“

11:30-12:00 Yrd. Doç. Dr. Leyla Cosan: Stefan Zweig und sein Europabild

12:00-12:30 Prof. Dr. Osman Toklu: Das Türkenbild bei den deutschen Witzen im Internet

12:30-14:00 Mittagessen

VII. Sitzung

Leiter/in: Prof. Dr. Selçuk Ünlü

14:00-14:30 Yrd. Doç. Dr. Gülsüm Uçar: Die Schatten der Kindheit auf das Leben- Ein
psychoanalytischer Ansatz zu Beatrix Kramlovsky's Roman "Das Risiko"

14:30-15:00 Yrd. Doç. Dr. Türkan Kuzu: Moderne Märchen von Aytül Akal

15:00-15:30 Dr. Alexander Pastukhov : Laudatio Als Textsorte

16:00-16:30 Schlussdiskussion

06. Mai 2005 (Mavi Salon)

V. Sitzung

Leiter/in: Doç. Dr. Fatih Tepebaşlı

09:00-09:30 Arş. Gör. Enis Kadıncı : „Der Blick über den Zaun“ Die Fremdwahrnehmung in den Werken von Barbara Frischmuth

09:30-10:00 Dr. Anne Rothe: Literarische Revisionen der kollektiven Erinnerung an das sowjetische Exil in der Literatur nach 1989

10:00-10:30 Doç. Dr. Yılmaz Koç: Religiöser Fanatismus in ausgewählten literarischen Texten

10:30-11:00 Pause

VI. Sitzung

Leiter/in: Doç. Dr. Mahmut Karakuş

11:00-11:30 Yrd. Doç. Dr. Seyyare Duman/Öğr. Gör. Dr. Serife Çelikkaya: Textproduktion türkischer Studenten und ihre Verbesserung mit Hilfe des Computers

11:30-12:00 Doç. Dr. Mehmet Gündoğdu/ Arş. Gör. Emra Büyüknisan: Übersetzung im DaF Unterricht

12:00-12:30 Yrd. Doç. Dr. Binnur Erişkon Cangil: Präsentation des Weiterbildungslehrgangs Didaktik/ Methodik Deutsch als Fremdsprache -für die Fortbildung der DeutschlehrerInnen- zwischen Istanbul Universität und Goethe Institut Istanbul

12:30-14:00 Mittagessen

VII. Sitzung

Leiter/in: Prof. Dr. Mustafa Çakır

14:00-14:30 Doç. Dr. Dursun Zengin: Deutsche und türkische Hypokoristika

14:30-15:00 Yrd. Doç. Dr. Umut Gürbüz: Phraseologismen im DAF- Unterricht

06. Mai 2005 (Kırmızı Salon)

V. Sitzung

Leiter/in: Prof. Dr. Jochen Rehbein

09:00-09:30 Yrd. Doç. Dr. Mustafa Kinsız: Interkulturalität und Deutsch als Fremdsprache in der Türkei

09:30-10:00 Yrd. Doç. Dr. Bülent Çiftçinar: Lebenswichtige Zeichen unter dem Wasser oder was sie bedeuten?

10:00-10:30 Yrd. Doç. Dr. Kuthan Kahramantürk: Probleme und Reflexionen von geschlechterspezifischen und geschlechtsneutralen Ausdrücken in der deutschen und türkischen Sprache. Eine kontrastive Analyse zur deutsch-türkischen Wortbildung

10:30-11:00 Pause

VI. Sitzung

Leiter/in: Doç. Dr. Yılmaz Koç

11:00-11:30 Dr. Birsen Sayınoy -Özunal: Regionale Fortbildungsseminare und Konzepte für DeutschlehrerInnen in der Türkei

11:30-12:00 Yrd. Doç. Dr. Meral Çakır: Zur didaktischen und methodischen Ausrüstung des Faches Sprechen im Prozeß der Deutschlehrerausbildung in der Türkei

12:00-12:30 Doç. Dr. Asuman Ağaçasapan: Die Einstellungen von Studenten zu dem Volk der zu lernenden Sprache. Am Beispiel der Studenten von der Abteilung für Fremdsprachen

12:30-14:00 Mittagessen

Teilnehmer

- Doç. Dr. Asuman Ağaçasapan: Anadolu Üniversitesi
- Doç. Dr. Feruzan Akdoğan : Marmara Üniversitesi.
- Yrd. Doç. Dr. Nevide Akpınar Dellal: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi
- Öğr. Gör. Dr. Ayfer Aktaş: Marmara Üniversitesi
- Arş. Gör. Dilek Altınkaya Nergis: Dokuz Eylül Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Yunus Alyaz: Uludağ Üniversitesi
- Prof. Dr. Zeki Cemil Arda: Gazi Üniversitesi
- Arş. Gör. Sevgi Arkılıç-Songören: Dokuz Eylül Üniversitesi
- Öğr. Gör. Zeynep Ateş Bozkurt: Dokuz Eylül Üniversitesi
- Arş. Gör. Canan Ayhan: Ege Üniversitesi
- Prof. Dr. Gürsel Aytaç: Ankara Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Şener Bağ: Atatürk Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Yasemin Balcı : Marmara Üniversitesi
- Arş. Gör. Ayşegül Başer: Dokuz Eylül Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Ayhan Bayrak: Anadolu Üniversitesi
- Doç. Dr. Binnaz Baytekin: Sakarya Üniversitesi
- Dr. Hülya Bilen: İstanbul Üniversitesi
- Arş. Gör. Emra Büyüknisan: Mersin Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Leyla Coşan: Marmara Üniversitesi
- Arş. Gör. Dr. Ahmet Cuma: Ankara Üniversitesi
- Öğr. Gör. Gülcan Çakır -Damaoğlu: Anadolu Üniversitesi
- Prof. Dr. Mustafa Çakır : Anadolu Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Meral Çakır: İstanbul Üniversitesi
- Öğr. Gör. Dr. Şerife Çelikkaya: Anadolu Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Bülent Çiftınar: Anadolu Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Seyyare Duman: Anadolu Üniversitesi
- Prof. Dr. Gertrude Durusoy: Ege Üniversitesi
- Dr. Müzeyyen Ege: Marmara Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Binnur Erişkon-Cangil: İstanbul Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Özlem Firtına: Anadolu Üniversitesi
- Dr. Silke Chobeyshi: DAAD-Informationszentrum Ankara

- Yrd. Doç. Dr. Zehra Gülmüş: Anadolu Üniversitesi
- Doç. Dr. Mehmet Gündoğdu: Mersin Üniversitesi
- Arş. Gör. Ömer Gür: İstanbul Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Umut Gürbüz: Anadolu Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Sevinç Hatipoğlu: İstanbul Üniversitesi
- Prof. Dr. İbrahim İlkhan: Selçuk Üniversitesi
- Öğr. Gör. Enis Kadıncı: İzmir Ekonomi Üniversitesi
- Okt. Hüseyin Kahramanlar: Dokuz Eylül Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Kuthan Kahramantürk : Dokuz Eylül Üniversitesi
- Öğr. Gör. Ümit Kaplı: Anadolu Üniversitesi
- Doç. Dr. Mahmut Karakuş: İstanbul Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Ersel Kayaoğlu: İstanbul Üniversitesi
- Öğr. Gör. Ülkenur Kaynar: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Mustafa Kınıs: Muğla Üniversitesi
- Prof. Dr. Yüksel Kocadoru: Anadolu Üniversitesi
- Doç. Dr. Yılmaz Koç: Selçuk Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Handan Köksal: Trakya Üniversitesi
- Prof. Dr. Wolf König: ODTÜ
- Prof. Dr. Nilüfer Kuruyazıcı: İstanbul Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Türkan Kuzu: Anadolu Üniversitesi
- Öğr. Gör. Fatma Ş. Kürkçüoğlu: Anadolu Üniversitesi
- Prof. Dr. Neşe Onural
- Öğr. Gör. Meral Oralı: İstanbul Üniversitesi
- Prof. Dr. Şeyda Ozil: İstanbul Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Kenan Öncü: Gazi Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Sueda Özbent: Marmara Üniversitesi
- Prof. Dr. Ali Osman Öztürk: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi
- Doç. Dr. Kadriye Öztürk: Anadolu Üniversitesi
- Prof. Dr. Jochen Rehbein: Universität Hamburg
- Dr. Jonathan Ross: Bogazici Üniversitesi
- Dr. Anne Röthe: Wayne State University
- Prof. Dr. Hüseyin Salihoglu: Hacettepe Üniversitesi

- Prof. Dr. Şara Sayın
- Dr. Birsen Sayınsoy- Öztunal: İstanbul Üniversitesi
- Dr. Bernd Schneider: Goethe Institut Ankara
- Yrd. Doç. Dr. Ayhan Selçuk: Selçuk Üniversitesi
- Prof. Dr. Nevin Selen
- Okt. Nilgün Sorguç: DAS-Akademie
- Yrd. Doç. Dr. Canan Şenöz Ayata: İstanbul Üniversitesi
- Prof. Dr. Nilüfer Tapan: İstanbul Üniversitesi
- Doç. Dr. Fatih Tepebaşılı: Selçuk Üniversitesi
- Prof. Dr. Osman Toklu: Ankara Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Gülsüm Uçar: Anadolu Üniversitesi
- Dr. Nurhan Uluç: Sakarya Üniversitesi
- Dr. Talat Fatih Uluç: Sakarya Üniversitesi
- Arş. Gör. Saniye Uysal: Ege Üniversitesi
- Dr. Ayşe Uzuntaş: Marmara Üniversitesi
- Prof. Dr. Vural Ülkü: Mersin Üniversitesi
- Arş. Gör. Dr. Funda Ülken: Ege Üniversitesi
- Prof. Dr. Selçuk Ünlü: Selçuk Üniversitesi
- Prof. Dr. Süleyman Yıldız: Hacettepe Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Mukadder Seyhan Yücel: Trakya Üniversitesi
- Prof. Dr. Semahat Yüksel: Marmara Üniversitesi
- Friedrich Zauner: Österreich
- Doç. Dr. Dursun Zengin: Ankara Üniversitesi
- Doç. Dr. Sevinç Sakarya Maden: Trakya Üniversitesi