



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ

4. GERMANİSTİK SEMPOZYUMU

20-22 Mayıs 1993

Yayıma Hazırlayan
Yrd. Doç. Dr. Mustafa KINSIZ

İZMİR - 1994

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ

4. GERMANİSTİK SEMPOZYUMU

"Türk Eğitim Sisteminde Alman Dili ve Öğretimi-Alman Dili ve Edebiyatı Eğitiminde Uygulamaya Yönelik Dilbilim ve Edebiyat Bilimi Karşılaştırmalı Çalışmalar"

"Angewandte Germanistik in der Türkei: Sprach-und Literaturvergleich
Türkisch/Deutsch in Schule und Hochschule"

Mehmet Tahir ÖNÇİ
Ege Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi
Mütercim-Tercümanlık Bölümü

Yayıma Hazırlayan
Yrd.Doç.Dr.Mustafa KINSIZ

İZMİR-1994

Alman Dili Eđitimi Anabilim Dalı ve DAAD iřbirliđi ile dñzenlenmiřtir.
Organisatoren: Fachbereich Deutsch in Zusammenarbeit mit dem DAAD.

BASKI: GÖKSU FOTOKOPİ - OFSET

BUCA - İZMİR TEL: (232) 420 00 91

İÇİNDEKİLER

Sayfa

D.E.Ü.Buca Eğitim Fakültesi Dekanı Prof.Dr.Galip Karagözoğlu'nun Sempozyum açış konuşması.....	5-6
Önsöz.....	7-8
Kültürlerarası Bildirişim-Evet, ama nasıl? Tülin Polat.....	9-16
Deutsch als Fremdsprache und Erziehung zur Zweisprachigkeit. Zehn Jahre Erfahrung mit dem Studiengang "Lehrer für Schüler verschiedener Muttersprache "an der Universitaet Hamburg. Ursula Neumann.....	17-26
Administerielle und konzeptionelle Aspekte der Fremdsprachenlehrausbildung in den Laendern der Bundesrepublik Deutschland-Ein Situationsbericht Eberhard Jeuthe.....	27-31
Rainer Kunze-DAS ENDE DER KUNST-Leseprotokolle mit Studenten der Fremdsprachen Abteilung (Fachbereich: Deutsch der Universitaet Istanbul) Zehra İpşiroğlu.....	32-37
Kulturunterschiede und Leseebenen. Vorstellung eines Projekts zur literarischen Lesefähigkeit Norbert Mecklenburg.....	38-40
Textkompetenz als zentrales Lernziel in des Deutschlehrausbildung Mustafa Kınısız.....	41-53
Sprachliche Verhaltensweisen in kontrastiver Sicht: Interkulturelle Kommunikation Ayhan Selçuk.....	54-61
Präsuppositionen in den deutschen und türkischen Fragen Sueda Özbent.....	62-68
Einführung in die Textanalyse und Textkritik -Beispiele einer interkulturellen Literaturdidaktik Uwe Sieben.....	69-77
Die Familie Selicke (1890) (Ein Naturalistisches Dramolett) Selçuk Ünlü.....	78-85
Komparatistische Textarbeit im DaF-Unterricht Joachim Braun.....	86-93
Zwei Gesellschaftsatiren: "Der Hauptmann von Kopenick" und "Yaşar Yaşamaz" -Eine vergleichende Betrachtung Hüseyin Salihoğlu.....	94-100
Marterln (Gedenkschriften) im Deutschen und im Türkischen Yılmaz Koç.....	101-106

Die Erfassung und Auswertung der literarischen Arbeiten, die in den Jahren 1980-1993 an den germanistischen Seminaren der türkischen Universitäten entstanden sind. Berrin Kasapoğlu.....	107-110
Die Erzählkunst Heinrich von Kleists. Am Beispiel der Novelle "Das Erdbeben in Chili" Kasım Eğit.....	111-116
"Alımlama" Işığında Ortaçağ Dersi Mahmut Karakuş.....	117-122
Märchen im Fremdsprachenunterricht Nurten Akku.....	123-127
Johann Gottfried Herder: "Asyalı Barbarlar Olan Türklerin Avrupa'da Ne İşleri Var?" O. Bilge Kula.....	128-134
Pläne und Praktiken zur Übersetzerausbildung an der Istanbuler Universität (Die elementaren Bausteine eines Curriculums für Übersetzerausbildung) Turgay Karultay.....	135-139
Angewandte Semantik an den germanistischen Seminaren der türkischen Universitäten. Einige Gedanken zu dieser Problematik. İbrahim İskhan.....	140-145
Übersetzung juristischer Texte im Rahmen der Übersetzerausbildung Sakine Eruz.....	146-153
Çocuk Kitapları Ve Çevirisi Üzerine Düşünceler Selahattin Dilidüzgün.....	154-160
Yabancı Dil Öğretiminde ve Öğreniminde Öğretmen-Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Öğrenci Arasındaki İlişki Hüseyin Kahramanlar.....	161-165
Beobachtungen zum türkisch-deutschen Sprachkontakt an einer Berliner Schule Reinhard Klobow.....	166-173
Sempozyum Programı.....	174-177

**Buca Eğitim Fakültesi Dekanı Sayın Prof.Dr.Galip Karagözoğlu'nun
IV.Germanistik Sempozyumunu Açış Konuşması**

Sayın Buca Kaymakamı, Sayın Rektör Yardımcısı, Değerli Öğretim Üyeleri, Basın ve TRT'nin değerli temsilcileri, sevgili öğrenciler,

25 Mayıs 1992 tarihinde, Erzurum Atatürk Üniversitesi'nde Eğitim Fakülteleri Dekanları toplantısı yapıldı. Benim de katıldığım bu toplantı esnasında III.Germanistik Sempozyumu da yapılıyordu. Fakültemizin Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'ndan bu sempozyuma katılan arkadaşlarım sayesinde, o toplantı hakkında bilgi edinme fırsatı buldum. Sempozyum sırasında Fakültemiz Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı Sayın Yrd.Doç.Dr.Mustafa Kınıs, bundan sonra düzenlenecek olan Germanistik Sempozyumuna ev sahipliği edip edemeyeceğimizi sorarak, kendilerinin böyle bir toplantıyı Fakültemizde gerçekleştirmeye hazır olduklarını belirtti. Sayın Kınıs'ın, bu tür toplantıların iki yılda bir farklı üniversitelerde düzenlendiğini ifade etmesi üzerine, ben bir eğitimci olarak, iki yıllık aranın çok uzun olduğu düşüncesiyle kendisine "Niçin 1993'te yani önümüzdeki yıl olmasın?" diye sordum. Sizlerin daha sık bir araya gelmenize katkıda bulunmak üzere IV.Germanistik Sempozyumu'na Mayıs 1993'te seve seve ev sahipliği yapabileceğimiz önerisini, siz değerli öğretim üyelerine iletmesini istedim. Bu önerimin benimsenmesi sonucunda, bir yıl sonra gerçekleştirmiş olduğumuz bu toplantıya katılarak bizleri onurlandırmış bulunuyorsunuz. Hepinize hoş geldiniz der, toplantının yabancı dil öğretimi ve eğitimine yapacağı katkılar açısından çok yararlı olacağına ilişkin inancımı belirtirim.

İletişim çağının baş döndürücü gelişmeleri karşısında ülkemiz orta öğretim kurumlarında yabancı dil öğretiminde erişilen noktanın pek de iç açıcı olmadığı ortadadır. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığım sırasında yaptığım bir araştırma sonunda lise son sınıf öğrencilerimizin ancak % 6'sının öğrendikleri yabancı dilde kendilerini ifade edebilme becerisini kazanabildiklerini tespit ettik. Görülüyor ki, altı yıllık yabancı dil öğretiminde son derece başarısız. Halbuki Avrupa ülkelerinde iletişim çağının akış hızına ayak uydurabilmek için ortaöğretim müfredatı programlarında, iki hatta üç yabancı dilin yer aldığı bilinmektedir.

İşte bu tür toplantıların bir amacı da, ülkemiz ortaöğretim kurumlarında görülen yabancı dil öğretimindeki başarısızlığın nedenlerinin, çözüm yollarının araştırılmasının yanı sıra, ikinci bir yabancı dilin öğretimine geçiş yapmanın teknik boyutlarına da eğilmek ve tartışmak olmalıdır. Bu konuda Fakültemiz Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nde yaptığımız görüşmeler sonunda ikinci yabancı dilin öğretmen adayı öğrencilerimiz açısından son derece gerekli olduğunu saptadık.

Bundan dolayı 1990/1991 Öğretim yılından itibaren ikinci yabancı dili programlarımıza zorunlu-seçmeli ders olarak aldık. Böylece bu bölümlerden mezun olan öğretmen adaylarımızın, öğretmen olarak ya da kamu ve özel sektörde başka iş bulma olanaklarını genişletmiş, topluma daha

yararlı olabilmeleri fırsatını sağlamış olduğumuz düşüncesindeyiz. Bu nedenle her düzeydeki eğitim kurumlarında, ikinci yabancı dil eğitimine geçişin sağlanması ve hızlandırılması gereği konusunda da çalışma, görüş ve önerilerinizin çok yararlı olacağını tekrar vurgulamak isterim.

Sözlerimi noktalamadan önce, bir yıl aradan sonra bugün, burada gerçekleştirmekte olduğumuz IV.Germanistik Sempozyumu'nun düzenlenmesinde büyük destek sağlayan başta Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörü Sayın Prof.Dr.Namık Çevik'e, Milli Eğitim Bakanlığına, İzmir Alman Başkonsolosu Sayın Dr.Helmut Urbaneck'e, DAAD'ye, eğitimci-yazar Hüseyin Hüsnü Tekişik'a, İzmir Özel Fatih Koleji, Turyağ A.Ş., Vertap A.Ş. yetkililerine ve diğer katkıda bulunanlara en içten teşekkürlerimi sunarım.

Diğer taraftan, bu sempozyumun düzenlenmesinde en büyük pay Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'na aittir. Anabilim Dalı Başkanından araştırma görevlisine kadar tüm anabilim dalı elemanları büyük bir özveriyle çalışarak bu sempozyumu gerçekleştirmişlerdir. IV.Germanistik Sempozyumu nedeniyle Buca Eğitim Fakültesi'ne gelecek olan bir takdir varsa, bu takdir tamamen onlarındır. Çalışmalarından dolayı Anabilim Dalı Başkanı Sayın Yrd.Doç.Dr.Mustafa Kınısız'a, değerli DAAD uzmanımız Theo Otten'e ve Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nın diğer değerli öğretim elemanlarına teşekkür eder, sizlere başarı, mutluluk ve heyecan dolu bir çalışma dilerim.

Prof.Dr.Galip KARAGÖZOĞLU
Buca Eğitim Fakültesi Dekanı
ve
Sempozyum Düzenleme Kurulu
Başkanı

ÖNSÖZ

Buca Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nın DAAD ile birlikte düzenlediği "Türk Eğitim Sisteminde Alman Dili Öğretimi - Alman Dili ve Edebiyatı Eğitiminde Uygulamaya Yönelik Dilbilim ve Edebiyat Bilimi Karşılaştırmalı Çalışmaları"/"Angewandte Germanistik in der Türkei: Sprach- und Literaturvergleich Türkisch/Deutsch in Schule und Hochschule" konulu 4.Germanistik Sempozyumu 20-22 Mayıs 1993 tarihleri arasında İzmir'de yapılmıştır.

Geleneksel olarak her iki yılda bir düzenlenen bu tür bilimsel toplantıların ilki 1988 yılında Adana-Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ikincisi İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi (1990), üçüncüsü Erzurum Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi'nce (1992) Ankara Alman Kültür Merkezi işbirliğiyle gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılar serisinin dördüncüsü ise İzmir'de Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesince DAAD ile birlikte düzenlenmiştir.

Edebiyatbilimi, Dilbilim, Dilöğretimi ve Çeviri alanında çalışan bilim adamlarının bu tür sempozyumlar yoluyla bir araya gelmesinin, hem günümüz orta ve yükseköğretiminde Alman Dili ve Edebiyatının öğretilmesi sırasında ortaya çıkabilecek aksaklıkların, gelişmelerin değerlendirilmesi, hem de geleceğe yönelik düşüncelerin geliştirilmesi açısından büyük katkılar sağladığı kanısındayım.

Bu son sempozyum çerçevesinde Almanya'dan çağrılı olarak gelen uzmanların yanısıra ülkemizin Alman Dili ve Edebiyatı-Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarında görev yapan uzmanların sundukları bildiriler, çalışma alanlarımızla ilgili konuların kapsamlı bir biçimde tartışılmasına olanak sağlamıştır. Türk ve Alman uzmanların 4.Germanistik Sempozyumu'nda bir araya gelmesi, bilgi ve deneyim alışverişinin en iyi şekilde gerçekleşmesi açısından yararlı olmuştur. Sempozyum süresince ondokuz Türk ve oniki Alman bilim adamı tarafından otuzbir bildiri sunulmuştur. Programda görüleceği üzere bildirilerin sayıca çok olması ve zaman darlığı nedeniyle iki paralel oturumda sunulması uygun görülmüş, basımında da aynı sıra gözönünde bulundurulmuştur.

Ortaöğretimde görev yapan Almanca öğretmenlerinin de aktif olarak katılımının ilk kez sağlandığı 4.Germanistik Sempozyumu'nda, yüksekokul ve orta dereceli okullar arasındaki iletişim kopukluklarının giderilmesi yolunda önemli adımlar atılmıştır. Bu işbirliğinde süreklilik sağlanmasının orta dereceli okullarda yabancı dil öğretimi açısından ne denli yararlı olacağı "Berichte aus der Praxis" oturumunda ayrıntılı olarak dile getirilmiştir.

Kapanış oturumunda Prof.Dr.Şara Sayın'ın yönettiği, Prof.Dr.Hüseyin Salihoğlu, Prof.Dr.Norbert Mecklenburg, Doç.Dr.Nilüfer Tapan ve Yrd.Doç.Dr.İbrahim İlhan'ın konuşmacı olarak katıldığı "Üniversitelerde Alman Dili Eğitimi Alanındaki Sorunlar"/"Probleme des Hochschulunterrichts im Fach Deutsch" konulu son derece yararlı geçen bir de panel düzenlenmiştir.

Panelde tartışılan konuların yanısıra ortaya konulan diğer önemli bir nokta da, sempozyumların düzenlenmesi, karşılaşılan sorunların en aza indirgenmesi, bunların aşılabilmesi ve organizasyonu

gerçekleştiren birimin yükümlülüklerinin paylaşılması amacıyla Prof.Dr.Şeyda Ozil, Prof.Dr.Hüseyin Salihoğlu ve Yrd.Doç.Dr.Mustafa Kınız'dan oluşan Sempozyum Düzenleme Kurulu oluşturulmasıydı. Bundan sonra, ev sahipliği yapacak birimin temsilcisi de bu kurula katılacaktır. Böylece, gerek bildirilerin seçimi ve gruplandırılmasında gerekse programın hazırlanmasında karşılaşılabilecek olası sorunlar daha kolay aşılabilecektir.

4.Germanistik Sempozyumu kapsamında sunulan bildirimleri ilgili kitleye bir an önce ulaştırma çabası, bizleri bir dizi sorunla karşı karşıya getirmiştir. Bu bakımdan, daha sonra düzenlenecek sempozyumlarda bildirimlerin basılmasıyla ilgili olarak şöyle bir yol izlenmesinin doğru olacağını düşünüyoruz: Günümüz teknolojisinin ulaştığı boyutlar gözönünde bulundurulursa, bildirimlerin aynı yıl, hatta hemen sempozyum sonrası yayımlanması mümkün görülmektedir. Bunun için, bildirimlerin belirlenecek olan standart formlara uygun biçimde, bilgisayarla yazılarak öngörülen süre içinde "Sempozyum Düzenleme Kuruluna" ulaştırılması, güncelliğini koruyan eserler vermemizde önemli adımlar atmamıza yardımcı olacaktır. Konunun ekonomik boyutu ise, sempozyum giderleri içerisinde düşünüldüğünde, çoktan çözüme ulaşmış olacaktır.

Ayrıca şunu da belirtmek zorundayız ki 4.Germanistik Sempozyumu'nda sunulan bazı bildirimlerin bir örneği düzenleme kuruluna teslim edilmediğinden, ilgililere yapılan yazılı duyurulara rağmen sonradan da gönderilmediğinden bildirimlerden bir kısmı bu yayına konulamamıştır.

Bu organizasyonun gerçekleşmesinde görüşlerini ve yakın desteklerini esirgemeyen başta Rektörümüz Sayın Prof.Dr.Namık Çevik'e, Fakülte Dekanımız Sayın Prof.Dr.Galip Karagözoğlu'na, katkılarından dolayı Federal Almanya İzmir Başkonsolosu Sayın Dr.Helmut Urbaneck'e, Konsolos Sayın Peter Ernst'e, DAAD'ye, İzmir Alman Kültür Merkezi Başkanı Sayın Dr.Elonore Rahimi'ye, Sayın Canan Durak'a ve organizasyonun her aşamasında büyük bir özveriyle çalışan değerli çalışma arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

İzmir, Haziran 1994

Yayımlayan

Yrd.Doç.Dr.Mustafa KINSIZ

KÜLTÜRLERARASI BİLDİRİŞİM - EVET, ama NASIL?

Tülin Polat

'Kültürlerarası Bildirişim' kavramı, kültürlerarası bildirişime yetisini kazandırmayı ve geliştirmeyi üst-amaç olarak benimseyen anlayışın temel taşıını oluşturan bir kavram. Son yıllarda dil ve yazın öğretimine de yön veren bu anlayışı, günümüz koşullarında değerlendirmek ve gittikçe yoğunlaşan kültürlerarası ilişkilerin bir türevi olarak görmek gerekir hiç kuşkusuz.

Bildirişim ve ulaşımın sağladığı kolaylıklar dünyamızı küçültürken, kültürlerarası etkileşimin sınırlarını da inanılmaz ölçülerde genişletiyor. Bu durumun yanısıra değişik nedenlerle hız kazanan göçler de, değişik kültürlerden gelen insanların birarada yaşamalarına yol açıyor. Bugün artık çokkültürlü toplumlardan, çokkültürlü eğitimden ve dünya yurttaşı yetiştirmek gibi amaçlardan söz ediyoruz. Çelişiklere de tanık oluyoruz: Bir yanda Avrupa Birliği'ni kurma çabaları sürerken, öte yandan yine Avrupa'da parçalanmalar yaşanıyor aynı zaman dilimi içinde. Bir yanda tek dil ve tek kültüre doğru bir gidiş olduğunu gösteren olgular, öte yanda yeniden canlanan ulusçuluk akımları.....

'Kültürlerarası dokunulmazlık', 'kültürel kimlik' ya da 'kültürlerarası bildirişim/anlaşma'⁽¹⁾ gibi konular bu bağlamda gündeme geliyor, sürekli gündemde kalıyor ve günümüz dünyasının bu karmaşık yapısı içinde irdelenmeleri, sorgulanmaları kaçınılmaz bir zorunluluk oluyor.

Kuşkusuz istenen değişik kültürler arasında karşılıklı anlayış ve saygıya dayanan ilişkilerin olması, barışın güçlenmesidir. İşte, kültürlerarası bildirişimi temel alan ve Almanca dil ve yazın eğitimine yeni boyutlar getiren anlayış da bu amaca yönelik çabaların ürünüdür. Ancak, kuramsal düzlemde 'benşa çağı' niteliğinde ilkeler içeren bu yaklaşımın yaşama geçirilmesinde ne gibi güçlükler ve sorunların olabileceği üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Bu bir bakıma da, kültürlerarası bildirişim odaklı yaklaşımın kendi bakış açımıza göre değerlendirilmesi demektir ve kanımca da doğru olan bunun yapılmasıdır. Sözü edilen anlayışın tartışılmadan benimsenmesi yerine, kendi koşullarımızca incelenerek değerlendirilmesi, bu düzlemdeki bildirişime bir taraf olarak yeni görüş ve önerilerle katılabilmemizin ilk adımı değil midir?

Günümüz koşulları, 'yabancı' olan ile 'kendimizin' olanı birbirlerine yaklaştırarak, karşılıklı bağımlılığa dayanan ilişkiler yaratmıştır. Bu durum da eğitimin, özellikle de yabancı dil eğitiminin yeniden yapılanmasını bir gereksinime dönüştürmüştür. Bu yapılanma içinde temel amaç, kültürlerarası bildirişimi sağlayacak, geliştirecek ve kültürel farklılıklara karşı anlayış ve saygı gösterebilecek bireylerin yetiştirilmesidir. Bu amaca erişebilmek için de, Alman Dili ve Edebiyatı, Alman Dili ve Eğitimi gibi bölümlerin, Wierlacher'in deyişiyle "uygulamalı kültürbilimin bir kolu olarak"⁽²⁾ işlenmesi gerekmektedir.

1) Sözü edilen konularda bakınız Sayın 1991, S.17-24.

2) Wierlacher 1985

Yaşayan bir kültür durağan değildir, sürekli bir değişim içindedir. Bu değişimlerde diğer/yabancı kültürlerden etkilenmelerin büyük payı vardır. "Bir kültür diğer bir kültürden birçeyler öğrenirken onunla kendi arasındaki sınırları da kurar. Yabancı olan öğeler kültürel gelişmenin 'mayası' olur" diyor Wierlacher.⁽³⁾

Kuşkusuz, bireylerin ya da toplumların diğer kültürlerden kültürel ürünler alması doğal bir olgudur. Burada asıl sorun böyle bir sürecin hangi koşullarda ve nasıl işlediğidir. Bu süreç karşılıklı alışverişe dayanan bir bildirişim biçiminde olabilir. Ama taraflardan birinin daha baskın olduğu durumlarda, diğer bir anlamıyla, taraflardan birinin daha çok alıcı konumunda olduğu ortamlarda ise, gerçekleşen 'bildirişim' değil de, tek yönlü bir eylemi içeren 'bildirim' olgusudur.⁽⁴⁾

Bu bağlamda üzerinde durulması gereken sorudur: Bizim diğer kültürlerle, özellikle de yabancı dil öğretimini yakından ilgilendirdiği için , bu kültürleri ile ilişkilerimizde hangi tür süreç daha egemendir? Batı ile aramızda çift yönlü bir eylemi içeren bildirişim mi, yoksa tek yönlü bir akışa dayanan bildirim mi söz konusudur?

Bu konuyu çalışma alanlarımız ile olan bağlantısından ötürü Alman kültürü ile Türk kültürünün etkileşimi açısından irdeleyelim: İçinde bulunduğumuz koşullara baktığımızda Almanya ile Türkiye'nin yoğun ilişkiler içinde olduğunu ve bu ilişkilerin en iyi biçimde sürdürülmesinin her iki ülkenin yararına olacağını söyleyebiliriz. Ancak hemen belirtmek gerekir ki, yine somut koşullar gereği Almanya ile Türkiye arasındaki ilişkilerin kullanılan dil açısından göz önünde tutulması gereken bir özelliği var: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi henüz Almanya'da öğretim izlenmelerinde yerini alamadığına göre, Almanya ile Türkiye arasındaki ilişkiler ağırlıklı olarak Alman dili aracılığıyla sürdürülmektedir.

Şimdi: Kültürlerarası bildirişimi vurgulayan yaklaşım çerçevesinde kültürel bilgi, dilsel bilgi ve becerinin temel ögesi olarak görülüyor. Yabancı dil öğrenmenin amacı da buna bağlı olarak, yabancı kültürü tamama ve anlama yetisiyle birlikte düşünülerek belirleniyor. Gerçekten de, Gökberk'in de belirttiği gibi, bir ulusun özelliği en iyi dilinde kavranabilir.⁽⁵⁾ Öyleyse bir kültürü tanımanın en etkili yollarından biri, o kültürün dilini öğrenmektir. Bu olguya Almanya ile Türkiye arasındaki ilişkiler açısından baktığımızda şunu çıkarmamız olanaklıdır: Almanya ile Türkiye arasındaki ilişkiler salt Almanca aracılığıyla gerçekleştiği sürece, amaçlanan bildirişim bir tarafın diğerini tanıma ve kavrama çabası içinde sınırlı kalacaktır. Bu durumda da çift yönlü bir eylem içeren bildirişim sürecinden söz etmek ne denli doğrudur?

3) a.g.y. S. X

Kültürlerarası etkileşimde 'maya' (Ferment) belirlemesi için ayrıca bkz.: Wierlacher 1988, S. 3-28.

4) Bildirişim ve bildirim kavramları 'Kommunikation' kavramına karşılık olarak önerilmiştir. Bildirişim çift yönlü bildiri alışverişini, bildirim ise tek yönlü bildiri akışını dile getirir. Tanımlar için bkz. Vardar 1980, S.40.

5) Gökberk 1980, S. 80.

Güçlerin eşit dağılmadığı bir dünyada yaşıyoruz. Bu durumda ekonomik ve siyasal yönden güçlü olan ülkeler, görece yeterli güce erişememiş ülkelere kıyasla kültürel değerlerin üretilmesinde olduğu kadar iletilmesinde de daha elverişli bir konumdalar. Bu nedenle de kültürlerarasında eşitlik olduğu görüşünü savunsalar da, kültürlerarası bildirişimin önemini dile getirirler de, son çözümlemelerde ilişkilerin gelişmesinde çok da fazla birşey değişmiyor. Değişmiyor, çünkü açık söylemek gerekirse, temelde ilişkilerin akışında iyi niyetten çok, pazar ekonomisinin kuralları belirleyici oluyor. Nitekim, Welz de, Almanya'nın dil politikasının pazar-odaklı olduğunu ve günümüzde pazarların insanlardan daha önemli görüldüğünü (6) söylüyor ve kısacası, kültürlerarası ilişkilerin temelinde yatan gerçeği dile getiriyor.

Şimdi bunu bir örnekle açıklamaya çalışalım:

Kültürlerarası diyalogun yaygınlık kazanması, belirttiğimiz gibi yabancı dil olarak Almanca öğretimine de yeni ilkeler getirmiştir. Bunların başında da, iki kültürün buluştuğu bu ortamda karşılaştırmalı çalışmaların yapılması gelmektedir. Öğrencilerin kendi ilgi, gereksinim ve deneyim alanlarından yola çıkılarak yapılacak karşılaştırmalı çalışmalarla yabancı dünyanın bireysel ve toplumsal görüntülerinin daha iyi kavranılacağı öne sürülmektedir. Bu, yabancı dil olarak Almanca öğretiminin iki yönlü bir yol izlemesi demektir. Yani öğrenciler böylelikle hem yabancı dünyayı tanıyacaklar, hem de kendilerini ve kendi dünyalarını tanıyıp dile dökmeyi öğreneceklerdir.(7) Kuşkusuz, dünyaya açılma, ama bu bütünleşme sürecini 'söz üretmek ve sözünü dinleterek' yaşama çabasında olan ülkemiz için bu, benimsenmesi gereken bir anlayıştır. Çünkü bu ilkeler çerçevesinde yürütülecek Almanca öğretimi, Krusche'nin de dediği gibi, özel kültürün göreceleşmesine ve esnekleşerek yeni deneyimlere açılmasına yardımcı olacaktır. (8)

Karşılaştırmalı çalışmaların kuramsal düzlemde öngörüldüğü gibi yürütülmesi ise uygun konuların seçilmesine bağlıdır. Amaç-kültür soyut birşey değildir. Amaç-dili öğrenenler, amaç-kültürle o kültürün kurumları ve insanları aracılığıyla karşılaşır. Yabancı dil öğretimi kapsamında ise bunun yansıdığı temel alan ders kitapları ve ders kitaplarında işlenen konular ve metinlerdir. Yabancı kültürü tanımak için de günlük gereksinimleri gidermeye yönelik (istasyonda bilet alma, alışveriş etme gibi) konular yeterli değildir. Bu bağlamda bir yandan yabancı kültürün tarihsel ve toplumsal yapısını sunacak, öte yandan da öğrencilerin bakış açılarına yeni boyutlar ekleyebilecek konuların işlenebilmesi önemlidir. Ancak bunun ülkemiz koşullarında 'olabilirliği' nedir? işte, üzerinde düşünülmesi gereken soru budur.

6) Welz 1989, S. 166

7) a.g.

8) Krusche 1986, S. 165.

Bilindiği gibi, 'Deutsch konkret 2' adlı ders kitapları, Almanya'da oluşturulmuş ve burada sözünü ettiğimiz yaklaşıma göre düzenlenmiş ders kitaplarıdır. Bu ders kitapları ülkemizde de kullanılmakta ve özellikle ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminde önemli bir yer tutmaktadırlar. Ancak 'Deutsch konkret 2'nin ülkemizde kullanılması Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygun görülmemiş ve adı geçen ders kitabının kimi parçalarının değiştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Değiştirilmesi istenen ve değiştirilen parçalar şunlardır.

Deutsch konkret 2/Ders Birimi 2:

Kitabın özgün biçiminde bu ders biriminde (Lektion 2), gençlerin bir gençlik merkezinin Belediye ve işadamları tarafından park yerine dönüştürülmesini önleme girişimleri konu edilmekte ve nasıl bir gösteri yaptıkları anlatılmaktadır.

Bu bölümün yerine hazırlanan yeni bölümde ise, Alman futbolcu Schumacher ile yapılan bir söyleşi yer almaktadır. Burada Schumacher Türkiye'de Türkçe'yi nasıl öğrendiğini anlatmaktadır. Yine aynı bölümde Almanya'ya yaz kursuna giden bir öğrencinin Almanca'yı nasıl öğrendiğini anlatan metinlere de yer verilmiştir.

Deutsch konkret 2/Ders Birimi 9:

'Deutsch konkret 2' ders kitabının özgün biçimde bu ders biriminde Hitler gençliği konu edilmekte, o dönemin koşullarını gösteren metinler yer almaktadır. 'Deutsch konkret 2' nin Türkiye için oluşturulan biçiminde ise, bu ders biriminde bu konunun yerine bir Alman öğrencinin İstanbul'da geçen iki aylık öğrencilik dönemi konu edilmektedir.

Deutsch konkret 2'nin değiştirilmesi istenen bir diğer bölümü de, Ruth Hermann'ın, Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının yaşamlarını öyküleyen 'Wir sind doch nicht vom Mond' adlı kitabından alınan küçük bir parçanın yer aldığı bölümdür. Başlı başına bir Türk kızının resminin de bulunduğu bu okuma parçasında, mayo giymemek için yüzme derslerine giremeyen bir Türk kızının öyküsü anlatılmaktadır.

Bu örneklerden de anlaşılacağı gibi, 'Deutsch konkret 2'nin özgün biçiminde yer alan konular, öğrencilerimizin kendi dünyaları ile yabancı dünyayı karşılaştırıp sorgulamalarına daha çok olanak tanıyan konulardır. Öğrencilerimizin bir başka toplumda yaşayan yaşlılarının, kendi sorunlarına sahip çıkarak demokratik yollarla eyleme geçebildiklerini görmeleri, kıyaslamalı çalışmaların önerdiği ve yukarıda değindiğim 'yeni deneyimlere açılma' ilkesinin yaşama geçirilmesi değil midir? Demokratik, özgür ve katılımcı toplumu yaratmak isterken, diğer bir kültürün bununla yakından ilgili bir yönünü uygun bulmayıp saklamaya çalışmak nasıl açıklanabilir?

Kültürlerarası bildirişim odaklı yaklaşımın benimsediği temel ilkelere bir de, işlenecek metin ve konuların seçiminde öğrencilerin bilgi ve deneyimlerinin bir çıkış noktası olarak görülmesidir. Bu ilkenin arkasında yatan düşünce de şöyle açıklanabilir: Öğrencilerin kendi gerçeklerine gönderme yapan metinler, öğrencilerin kendi dünyaları ile yabancı dünya arasında bağlantılar kurmasını sağlayacak, böylece de metnin iletişimin anlaşılması kolaylaşacaktır. Bu temel üzerine kurulacak kıyaslamalı çalışmaları da iki kültür arasındaki 'benzerlikler' ya da 'farklılıklar' daha açık bir biçimde ortaya çıkacaktır.

'Deutsch konkret 2'de yer alan ve değiştirilmesi istenen bölümleri bu ilke ışığında değerlendirebilmek amacıyla şöyle bir uygulama yaptık:

'Deutsch konkret 2' ders birimi 2'nin gençlerin kendilerini ilgilendiren bir karar kınamalarını anlatan metinlerini İstanbul'da Almanca öğretim yapılan bir okulun Orta 3. sınıf öğrencilerine verdik ve öğrencilere okudukları metinlerle ilgili olarak şu sorular yönelttik:

- 1) Metinleri anlaşılır buluyor musunuz?
- 2) Gençlerin yaptıklarını onaylıyor musunuz?
- 3) Böyle bir eyleme neyi kınamak için katılırdınız?

32 öğrenciyle yaptığımız bu denemede yönelttiğimiz ilk iki soruya öğrencilerin tümü 'evet' yanıtı vermiştir. Demek ki, öğrencilerimizin önbilgilerini aşan ve anlama gücü yaratabilecek bir durum söz konusu değildir burada. Öyleyse ister istemez akla şu soru gelmektedir: Bu ders birimini değiştirirken gerçekte istenilen böyle bir sonucun ortaya çıkmasını önlemek midir? Üçüncü sorumuza ise öğrenciler ilginç yanıtlar vermişler ve 'ölümü kınamak isterdim' ya da 'sevgisizliği kınamak isterdim' gibi insancıl yaklaşımlarda bulunmuşlardır. Bu soruya verilen yanıtlarda iki yönde yoğunlaşma görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir bölümü (18 öğrenci) 'savaşı kınamak isterdim' derken, bir diğer önemli bölümü de (9 öğrenci) 'çevre kirliliğini kınamak isterim' diye yanıt vermiştir.

Görüldüğü gibi değiştirilmesi öngörülen metinler gerçekte öğrencilerimizi düşünmeye ve sorgulamaya doğru yönlendirmiştir. Öğrencilerimiz verdikleri yanıtlarla da çevremizi kuşatan ve yaşamsal önemi olan sorunlara karşı ne denli duyarlı olduklarını da göstermişlerdir. Bu uygulama bize şunu da göstermektedir. Kültürlerarası bilirdirşimi temel alan anlayışın beklediği gizil güç öğrencilerimizde vardır, yapılması gereken, bunu geliştirecek ortamın sağlanmasıdır.

Öte yandan Hitler dönemi gençliğini tanımaya yönelik bir konuyu işlemek de, Alman toplumunun bugününlü anlamak için önemli bir temeldir. Kültürlerarasında benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkartmayı amaçlayan karşılaştırmalı çalışmalar, 'suva sabuna dokunmayan' yüzeysel konularla gerçekleştirilemez. Küreselleşen ve farklı kültürlerin yoğun ve eşzamanlı ilişkiler içinde olduğu dünyamızda, bu karşılaşmanın bilinçli bir uğraşa dönüşeceği bir ortamdır yabancı dil öğretimi. Siyasal kaygılarla bu ortamdan yararlanamamak doğru olabilir mi? Öğrencilerin kendi deneyim ve önbilgilerinden yola çıkmak demek, buna yönelik belirlemenin başkaları tarafından öğrenciler adına 'ama kendi görüşlerine göre' yapılması gerekir, değildir, olmamalıdır.

Değiştirilmesi istenen okuma parçasında, özellikle eleştirilen başı bağı bir kız çocuğunun yer aldığı resimdir. Kuşkusuz bu resim, Türkiye'nin yaymak istediği çağdaş görünüme uymamaktadır. Ancak bu resmin varlığı, üstelik de yabancılarca hazırlanmış bir ders kitabında yer almış olması, bu konunun tartışılması için uygun bir çıkış noktasıdır. Kaldı ki, resmin yanındaki öyküde de, bu durumda bir kız çocuğunun Alman toplumu içinde yaşayabileceği iç çelişkileri konu edilmektedir. 'Bildik' dünya ile 'yabancı' dünya, var olan olguları yok savarak ya da üstlerini örterek irdelenebilir mi?

Bundan kısa bir süre önce Bremen Mahkemesi, dini inançları ile bağlaşmadığı için spor derslerine girmek istemeyen bir Türk kıza ile açılan davada Türk kızından yana karar vermiştir. Okul yönetiminin karşı çıkmasına karşın, mahkeme 'Almanya'nın çokkültürlü bir toplum olduğu' gerekçesiyle, Türk kızının bu isteğini onaylamıştır.⁹⁾ İşte, tartışılması gereken gerçekler bunlardır. Bu gerçeklerin yarattığı öyküleri ve resimleri değiştirmekle de bu gerçekler değişmez.

Ancak gerçeklerin okul ortamında tartışılması da bir koşula bağlıdır, o da öncelikle tartışmaya açık özgür bir ortamın sağlanmasıdır. Yoksa ne 'bildik' dünya ne de 'yabancı' dünya sorgulanabilir. Soruna yabancı dünyanın koşulları açısından baktığımızda ise şu saptamayı yapmak zorundayız:

9) Müller 1993, S.9

'Deutsch konkret' ders kitapları yazarları da, benimsedikleri yaklaşıma 'ters düşse' de, bu değıştirme çalışmalarına katılmışlardır, onaylamak zorunda kalmışlardır. Zorunda kalmışlardır, çünkü daha önce de belirttiğim gibi, günümüzde her türlü düşünce ve kültür ürünü, giderek yabancı dil öğretimi de, gerekli ekonomik süreçlerden geçerek pazar kurallarının egemen olduğu bir ortamda alıcısını bekleyen 'meta' konumuna gelmiştir. 'Deutsch konkret' ders kitaplarının satış hakkını elinde tutan yayınevi de Türkiye gibi bir pazarda kaybetmemek için, ürününü alıcısı Türkiye'nin istediği bir biçime getirmeyi yeğlemektedir. Bu bağlamda önerilen ilkeler de önemini yitirebilmektedir. Günlük çıkarları aşabilen bir bilinç gelişmedikçe de, bu böyle devam edecektir.

Ana çizgileriyle vermeye çalıştığım bu koşullar altında kültürlerarası bildirişimi temel alan yaklaşımın ilkeleri yaşama nasıl geçirecektir? Öncelikle vurgulamak isterim ki, Picht'in de belirttiği gibi, "Ülkelerarası diyalog, birbirine bağımlı ilişkilerin egemen olduğu ve çok yönlü tehlikelerle kuşatılmış dünyamız için lüks değil bir zorunluluktur".⁽¹⁰⁾ Önemli olan, bu alandaki sorunların çözümlenebilmesi için karşılıklı istek ve çabanın gösterilebilmesi ve verimli bir dayanışma içine girilebilmesidir.

Alman Dili ve Edebiyatı ya da Alman Dili ve Eğitimi bölümleri temelde yabancı kültürlerle ulaşıran köprülerdir. Kültürlerarası bildirişimin özlenen biçimde gerçekleşmesi ile ilgili sorunlar bu bölümleri yakından ilgilendirir. Bu bakımdan bu bölümlerde, bu alandaki tartışmalara 'üreten bir kimlik' ile katılmanın yolları aranmalıdır.

Evet, 'Yeni Dünya Düzeni' son çözümlenmede, bir çıkarlar düzenidir. Böyle bir ortamda kültürlerarası bildirişimi barış ve kardeşlik anlayışı içinde sürdürmek güçtür, ama olanaksız da değildir.

10) Picht 1985, S.148

KAYNAKLAR

- GÖKBERK, M. (1980). Değişen Dünya, Değişen Dil. İstanbul
- KRUSCHE, D. (1986). Literatur und Fremde. München.
- MÜLLER, N. (1993). Einige Bemerkungen zur kulturellen Autonomie. Die Brücke.
- NEUNER, G. (1984). Deutsch Konkret, Lehrbuch. Berlin und München.
- PICHT, R. (1985). International Beziehungen. Zukunftsperspektiven einer interkulturellen Germanistik (Hg.) Wierlacher, A. München.
- SAYIN,Ş. (1991). Kültür Kimliği Sorunu. Çağdaş Kültürümüz - Olgular, Sorunlar, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları
- VARDAR, B. (1980). Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- WELZ, D. (1989). Dialog der Kulturen oder das grosse Weltgespräch auf Deutsch. Interkulturelle Germanistik, (Hg) Zimmermann P.Frankfurt.
- WIERLACHER, A. (Hg),(1985). Das Fremde und das Eigene. (1988) München.

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE UND ERZIEHUNG ZUR ZWEISPRACHIGKEIT.
ZEHN JAHRE ERFAHRUNG MIT DEM STUDIENGANG "LEHRER FÜR SCHÜLER
VERSCHIEDENER MUTTERSPRACHE" AN DER UNIVERSITÄT HAMBURG.

Ursula Neumann

1. Kurze Geschichte des Studiengangs

Im Sommersemester 1981 wurden an der Universität Hamburg zum erstenmal Lehrerinnen und Lehrer in einem Zusatzstudiengang mit dem Titel "Lehrer für Kinder verschiedener Muttersprache" unterrichtet, die in zwei Jahren eine zusätzliche und spezielle Qualifikation erwerben sollten für eine Tätigkeit, die sie zum großen Teil bereits ausübten oder ausüben wollten. Zu dem damaligen Zeitpunkt gab es bereits einige Vorbilder für solche Studiengänge, die eine Reaktion des Bildungssystems auf die Tatsache darstellten, daß immer mehr Kinder aus dem Ausland in die Bundesrepublik Deutschland kamen, dort auf Dauer blieben und die Schulen vor die Aufgabe stellten, ihnen eine gleichberechtigte Teilnahme am Unterricht zu gewährleisten und ihren Schulerfolg zu sichern.

Ich will Ihnen im folgenden anhand einiger Daten erläutern, wie die Situation in den Schulen Hamburgs zum Zeitpunkt der Einrichtung des Studiengangs war, und wie sie sich seitdem entwickelt hat. Die Daten sind dem Bericht des Ausländerbeauftragten Hamburgs von November 1992 entnommen. 1

1. Ausländerbeauftragter des Senats der Freien und Hansestadt Hamburg (Hrsg. 1992): Erster Bericht an den Senat. Die Arbeit des Ausländerbeauftragten und Vorschläge zur Verbesserung der Integration und Gleichstellung der nichtdeutschen Bevölkerung Hamburgs. Hamburg (Osterbekstr. 96, 2000 Hamburg 76)

Tabelle 1: Anteil der Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit an den allgemeinbildenden Schulen in Hamburg (1980 und 1990 im Vergleich)

Schulform	1980	1990	Zuwachs (1980= 100 %)
Grundschule	15,7 %	18,8 %	119,7
Beobachtungsstufe (H/R)	17,3 %	31,9 %	184,4
Orientierungsstufe	3,3 %	15,7 %	475
Hauptschule	16,3 %	36,7 %	325
Realschule	3,8 %	19,3 %	508
Förderschule	13,6 %	27,2 %	200
Gymnasium	2,7 %	9,0 %	333
Gesamtschule	5,0 %	14,6 %	292
Insgesamt	9,4 %	17,4 %	185

Tabelle 2: Verteilung deutscher und ausländischer Absolventen der verschiedenen Schulformen in Hamburg (in %, 1980 und 1990 im Vergleich)

Abschluß	deutsche Absolventen		ausländische Absolventen	
	1980	1990	1980	1990
ohne Hauptschulabschluß	7,8	6,7	42,1	20,5
mit Hauptschulabschluß	30,6	20,6	35,9	39,4
Realschulabschluß	36,7	30,8	15,7	29,2
Fachhochschulreife	0,6	0,7	0,3	0,4
Allg. Hochschulreife	24,3	41,2	6,0	10,5
	100	100	100	100

Tabelle 3: Verteilung ausländischer Absolventen der verschiedenen Schulformen in Hamburg nach Nationalitäten (in %, 1980 und 1990 im Vergleich)

	Türkei		Spanien		Portugal		Jugoslaw		Italien		Griechenl.		Sonstige Länder	
	1980	1990	1980	1990	1980	1990	1980	1990	1980	1990	1980	1990	1980	1990
ohne H.	62,1	23,9	15,9	2,7	26,3	12,0	16,7	20,7	21,1	10,2	28,0	15,9	16,5	18,0
mit H.	31,5	44,4	43,2	24,3	52,6	42,2	47,2	41,0	49,1	50,8	58,1	40,7	24,3	28,0
Realschule	5,7	24,1	34,1	54,1	19,7	30,1	33,3	31,6	24,6	27,1	9,7	36,4	33,0	34,8
Fachhochs.	0,2	0,3	0	0	0	0	0	0,3	0	0	0	0	0,9	0,8
Allg. Hoch	0,5	7,4	6,8	18,9	1,3	15,7	2,8	6,4	5,3	11,9	4,3	6,8	15,2	18,4

Damals gab es in Hamburg für Lehrerinnen und Lehrer keine Möglichkeit, Deutsch als Fremdsprache zu studieren und bis heute ist dieses Fach in die Lehrerprüfungsordnung nicht aufgenommen worden. (Allerdings soll dies im nächsten Semester geschehen.) Die Lehrerausbildung ist in Hamburg so organisiert, daß jeder Studierende zwei Unterrichtsfächer wählen muß, dabei sind bestimmte Kombinationen nicht möglich, und diese Fächer an den entsprechenden Fachbereichen belegt. Hinzu kommt eine Auseinandersetzung mit pädagogischen und didaktischen Fragen, für die die Studierenden eigene Seminare am Fachbereich Erziehungswissenschaft belegen. Die Auswahl der Kurse treffen sie selbst, wobei Zahl und Art der Lehrveranstaltungen in Prüfungs- und Studienordnungen festgelegt sind. Diese Struktur gilt für die Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen von der Grundschule bis zum Gymnasium. Ein Studium dauert mindestens acht Semester, in der Regel jedoch wesentlich länger. Am das Studium schließt sich ein zweijähriges Referendariat an, das mit einer zweiten Staatsprüfung abschließt. Bis heute ist in diese langjährige Ausbildung die Fragestellung, wie die Schule in einer multikulturellen Gesellschaft wie der Bundesrepublik Deutschland gestaltet sein sollte und wie der Unterricht in einer mehrsprachigen Klasse allen Kindern gerecht werden kann, nicht aufgenommen worden. Zwar ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Thema unter dem Stichwort "Interkulturelle Erziehung" seit 1980 in Gang gekommen, in der Lehrerausbildung und in der Wirklichkeit der Schulen ist ihre Position jedoch eher marginal. Der Zusatzstudiengang versucht also eine Lücke zu füllen. Er ist folgendermaßen aufgebaut:

0
0
0
3
.
4

S e m	P R Ü F U N G		
	mündlich	mündlich	
	Klaur		
3.	2 SWS "Interkulturelle Probleme"* 4 SWS Didaktik II	2 SWS Bilingualismus und Sprachkontakt 2 SWS Texte im Unterricht	4 SWS Sprachunterricht
2.	2 SWS "Interkulturelle Probleme"* 4 SWS Didaktik I	2 SWS Methoden 4 SWS Kommunikation/situative Beding. des Sprachgebrauchs	4 SWS Sprachunterricht
1.	2 SWS "Interkulturelle Probleme"* 4 SWS Praxisbezogene Einführung 2 SWS Päd. Grundprobleme	2 SWS gesprochene u. geschriebene Sprache 2 SWS Grammatik des Deutschen	4 SWS Sprachunterricht
	Erziehungswissenschaft	Sprachwissenschaft	Sprache

* mit unterschiedlichen Themen, vgl. die Erläuterungen im Text; 2 SWS (Semesterwochenstunden) bedeutet 2 mal 45 Min. Unterricht pro Woche ein Semester (14 Wochen) lang.

Pro Semester können 30 Studierende aufgenommen werden. fünf dieser 30 Lehrerinnen und Lehrer kommen aus dem Hamburger Schuldienst. Die Behörde beurlaubt sie von der Hälfte ihrer Unterrichtsverpflichtung (das sind zwischen 12 und 14 Stunden) und finanziert ihnen so die Teilnahme am Studium. Auf diese Weise wurden im Laufe der Zeit 120 Lehrerinnen und Lehrer aus dem Hamburger Schuldienst für eine Tätigkeit qualifiziert, die sie ohnehin ausübten. Bei ca. 16 000 Lehrerinnen und Lehrern ist dies der berühmte Tropfen auf den heißen Stein.

2. Die sprachliche Situation türkischer Familien in Hamburg

Im vergangenen Jahr 1992 haben in Hamburg ca. 70 Tausend Menschen türkischen Staatsangehörigkeit gelebt. 12 295 = 7.4 % aller Schülerinnen und Schüler in den allgemeinbildenden Hamburger Schulen sind Türken. 2 Ich möchte im folgenden darauf

2. Eigene Berechnung nach Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Hrsg. Februar 1993): Statistische Information 9/92: Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit, S. 1 sowie dies.: Statistische Information 1/93: Staatliche und Nichtstaatliche Schulen in Hamburg, S.3.

eingehen, wie sich die sprachliche Situation türkischer Familien in Hamburg darstellt und zu diesem Zweck auf zwei Gruppen speziell eingehen, die sozusagen an zwei Enden eines Kontinuums verschiedener Situationen angesiedelt sind: Diejenigen Kinder und Jugendlichen, die neu in Hamburg eingereist sind, auf der einen Seite und die Kinder und Jugendlichen, die in Hamburg aufwachsen und deren Familien seit vielen Jahren dort leben, auf der anderen Seite.

2.1 Neu-Einreisende, deren Lernbedarf und wie darauf eingegangen wird

Wenn Kinder aus dem Ausland neu nach Hamburg einreisen, werden sie in den meisten Fällen zunächst in sogenannten Auf-fangklassen bis zu einem halben Jahr und dann in Vorbereitungs-klassen ein weiteres Jahr auf den Besuch der normalen Klassen des deutschen Schulsystems, das heißt für den deutschsprachigen Unterricht zusammen mit deutschen Kindern und Kindern ver-schiedener anderer Nationalitäten vorbereitet. Sie erhalten in dieser Vorbereitungszeit hauptsächlich Unterricht in Deutsch als Zweitsprache, der sich von einem Fremdsprachenunterricht dadurch unterscheidet, daß die Schülerinnen und Schüler im Land der zu erlernenden Sprache leben, mit ihr auch außerhalb der Schule in Kontakt kommen und daher auch außerhalb des Un-terrichts sprachliche Mittel erwerben. Diese außerschulischen Bedingungen sind höchst unterschiedlich. Kinder die in Flücht-lingsunterkünften wie z.B. den Wohnschiffen auf der Elbe in Hamburg leben, kommen kaum außerhalb der Schule mit deutsch-sprachigen Personen in Berührung und auch in der Schule ist die Lehrerin in der Regel die einzige Deutsche, von der die Kinder die deutsche Sprache erwerben können. Ganz anders ist die Situation bei solchen Kindern, deren Familien schon viele Jahre in Deutschland leben, die manchmal ihre Kleinkindjahre ebenfalls in Deutschland gelebt haben, dann in die Türkei zur Schule geschickt wurden und jetzt mit dem ilkokul diplomasi zu ihren Eltern und Geschwistern in eine deutschsprachige Umge-bung gekommen sind. Für die Lernsituation ist daher eine zu-nehmende Heterogenität der Kenntnisse kennzeichnend. Die wes-entliche Aufgabe des Unterrichts bildet die Systematisierung und Erweiterung der außerschulisch erworbenen Deutschkenntnis-se. Aber auch die mitgebrachten Voraussetzungen der Kinder einer Vorbereitungsklasse sind höchst unterschiedlich, manch-mal sitzen Flüchtlingskinder aus Afghanistan, die noch nie eine Schule besucht haben, neben Flüchtlingskindern aus Bos-nien mit einer sehr guten Schulbildung und Kindern aus Ruß-land, die zwar lesen und schreiben können, jedoch nicht in lateinischer Schrift. Besonders schwierig ist die Situation von unter 16-jährigen Jugendlichen, die allein, ohne Eltern oder Verwandte nach Hamburg eingereist sind und einen Asylan-trag gestellt haben. Bis zum vergangenen Jahr waren die meis-ten dieser unbegleiteten Flüchtlingskinder kurdische Jungen türkischer Nationalität, wie viele es von den 3000 unter 18-Jährigen, die gegenwärtig in Hamburg ohne Eltern und Verwandte leben (davon 1000 unter 16 Jahre) insgesamt sind, weiß nie-

mand. 3 Die schwierigen sozialen Bedingungen, unter denen die meisten Kinder und Jugendlichen, die neu nach Hamburg einreisen, leben, beeinträchtigen auf der einen Seite ihren schulischen Lernerfolg, weisen auf der anderen Seite der Schule und dort speziell dem Deutschunterricht eine ganz wesentliche Orientierungsfunktion zu. Der Unterricht wird zu dem Ort, an dem Flucht- und Lebenserfahrungen verarbeitet werden müssen, an dem Grundstrukturen für das Zurechtkommen in einer Großstadtgemeinschaft vermittelt werden und an dem Zukunftschancen verteilt werden, denn am Ende der Vorbereitungszeit wird über die zu besuchende Schulform entschieden und der systematische Deutsch als Zweitspracheunterricht ist zuende, höchstens gibt es noch einen Förderunterricht von 2 Std./Woche. Die Kinder erhalten in der Vorbereitungszeit keinen Unterricht in der Sprache ihres Herkunftslandes, mit allen negativen Folgen, die dies für ihre sprachliche und kognitive Entwicklung haben kann.

Was bedeutet diese sprachliche Situation für die Ausbildung im Zusatzstudium? Die meisten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Zusatzstudium sind Lehrerinnen und Lehrer in Vorbereitungsklassen. Andere sind arbeitslos und haben aufgrund des Zusatzstudiums die Chance, als Lehrer für Vorbereitungsklassen eingestellt zu werden. Der Schwerpunkt der Ausbildung liegt daher wie zu Beginn 1981 im Bereich des Deutschen als Zweitsprache, jedoch in einem umfassenderen Sinn als früher. An die Stelle von landeskundlichen Seminaren - z.B. zum Thema Türkei - sind Seminare getreten, die sich z.B. mit dem Verhältnis von Pädagogik und Rassismus befassen, in denen Ausländerpolitik und Ausländerrecht der Bundesrepublik Deutschland untersucht wurden, die Ursachen und Folgen von Migrationsprozessen zum Thema haben, oder in denen christliches und muslimisches Selbstverständnis vergleichend untersucht werden. Die Sprachkurse, i.d.R. Türkischkurse, waren einmal mit dem Ziel eingerichtet worden, daß Lehrerinnen und Lehrer eine Sprache ihrer Schüler lernen sollten, um z.B. den Kontakt mit deren Eltern pflegen zu können, heute dienen sie in erster Linie der Selbsterfahrung sprachlicher Lernprozesse und dem Einblick in strukturelle Differenzen zwischen Sprachen, zumal inzwischen die türkischen Familien sehr viel besser Deutsch können als es die deutschen Lehrerinnen im Zusatzstudium jemals lernen werden.

2.2 Kinder, deren Familien seit vielen Jahren in Deutschland leben

Blicken wir nun ans andere Ende der Skala, auf die sprachliche Situation der Kinder, deren Familien seit vielen Jahren in Deutschland leben. Von den 1,3 Millionen türkischen Staatsbürgern, die in Deutschland leben, sind inzwischen 29 % auch in Deutschland geboren. 4 Bei den Kindern liegt dieser

3 Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 14/3524 vom 9.2.1993, S. 2 und 3

4 Die Daten beziehen sich auf den 30.9.1990, 409 000 türkische Kinder = 81,3 % von 502 900, eigene Berechnung nach: Informationen zur politischen Bildung 1992, Seite 16

Prozentsatz erheblich höher; eine halbe Million türkischer Pro-
zentsatz erheblich höher; eine halbe Million türkischer Kinder
unter 16 Jahren leben in Deutschland. von ihnen sind mehr als
400 000 in Deutschland geboren. Es gibt in Hamburg keine Grund-
schulklasse, in der nicht ein oder mehrere Kinder lernen, deren
Eltern oder Großeltern als Arbeitsmigranten oder Flüchtlinge
nach Deutschland gekommen sind. Da die Hälfte aller ausländi-
schen Kinder türkische Kinder sind, dürfte auch die Zahl der
Klassen gering sein, in denen keine türkischen Kinder sitzen.
Für großstädtische Schulen ist es inzwischen normal, daß ein
Drittel bis zur Hälfte der Kinder keinen deutschen Paß
besitzen. In einer Grundschule mit 160 Kindern, die wir z.Zt.
im Rahmen eines Forschungsprojektes untersuchen, sind z.B. 14
verschiedene Nationalitäten vertreten. 5 zählt man die Spra-
chen, die in den Familien dieser Kinder gesprochen werden.
kommen mehr als 20 Familiensprachen zusammen, darunter z.B.
auch Polnisch von sogenannten Aussiedlerkindern. Dieses Bild
einer Schülerschaft mit Kindern verschiedener Sprachen, unter-
schiedlichem kulturellen Hintergrund und unterschiedlichem
Rechtsstatus im Einwanderungsland ist Ausdruck der zunehmenden
Internationalisierung, der Folge der Migrationsbewegungen, die
weltweit zunehmen. Von dieser Entwicklung sind alle Mitglieder
der Gesellschaft betroffen: deutsche wie nichtdeutsche Kinder
erfahren die Mehrsprachigkeit der Schule und die individuelle
Zweisprachigkeit vieler ihrer Mitschüler.

Unsere Untersuchung an der erwähnten Grundschule hat
gezeigt, daß die Lehrerinnen und Lehrer, die selbst monolingual
Deutsch sind, sich häufig überfordert fühlen durch die sprach-
liche und kulturelle Pluralität in der Schülerschaft und ihr
"habituelles Handeln im Beruf (...) an Homogenität und
Homogenisierung in kultureller und sprachlicher Hinsicht"
ausrichten.⁶ Sie versuchen, sich der neuen Situation anzupassen
und ziehen Konsequenzen aus der Situation sprachlicher und
kultureller Vielfalt. Sie sind bestrebt, die Komplexität der
Situation zu reduzieren, indem sie sich auf die Gruppe der
türkischen Kinder konzentrieren, denn nach den deutschen
Kindern ist dies die zweitstärkste Gruppe. Sie "übersetzen"
sich quasi die multilinguale Situation in eine zweisprachige,
die anderen Sprachen werden vernachlässigt und die Mehrsprach-
igkeit der Klasse schwindet aus dem Blick. So gelingt es den
Lehrerinnen und Lehrern, an der Normalitätsvorstellung von
Monolingualität festzuhalten. Ingrid Gogolin, mit der ich in
diesem Projekt zusammenarbeite, konnte in einer historischen
Analyse nachweisen, daß dieses habituelle Selbstverständnis von
Lehrerinnen und Lehrern eng mit der

5 Vgl. Neumann, Ursula / Ulrike Popp (1992): Wir begegnen
uns einfach nicht... Kooperation zwischen eingewanderten Eltern
und deutschen Lehrern. In: Pädagogik 44. Jg. Heft 5. S. 26 - 30
erfahren die Mehrsprachigkeit der Schule und die individuelle
Zweisprachigkeit vieler ihrer Mitschüler.

6 Gogolin, Ingrid: Interkulturelles sprachliches Lernen, in:
Deutsch lernen, Heft 2/1992, S. 187

Herausbildung des Nationalstaats verknüpft ist. 7 Eine Untersuchung dieser Zusammenhänge in der noch jüngeren Nationalstaatsentwicklung der Türkei wäre sicher lohnend.

Während die Lehrerinnen und Lehrer an einer Leitvorstellung orientiert sind, die den einsprachigen Menschen als Normalität begreift, sind nach unserer Untersuchung die Eltern anderer Nationalitäten an einem Leitbild des mehrsprachigen Menschen ausgerichtet. 8 Wir haben mit solchen Vätern und Müttern gesprochen, die bereits als Kinder in die Bundesrepublik Deutschland eingewandert sind, die meisten davon aus der Türkei, und die deutschen Schule bereits als Kinder erlebt haben. Z.T. haben sie Ehepartner aus ihren Herkunftsländer geheiratet. Wir sind nicht mit linguistischen Untersuchungskriterien an die Familien herangetreten, uns interessierte die Bewertung ihrer Zweisprachigkeit, nicht deren Ausprägung, d.h. wie gut oder wie schlecht sie im Vergleich zu einsprachigen Menschen die jeweilige Sprache beherrschten. Von allen Befragten wurde uns eine zwei- oder mehrsprachige familiäre Sprachpraxis berichtet. Zweisprachigkeit von Kindern wurde grundsätzlich als positiv beurteilt, wobei in der Regel die Vermittlung der Familiensprache als Aufgabe der Familie definiert wurde, während es als Aufgabe der Schule angesehen wurde, die deutsche Sprache zu unterrichten. Die Eltern arrangieren sich also mit der Monolingualität der deutschen Schule: obwohl sie eine andere Orientierung besitzen, akzeptieren sie die Einsprachigkeit der Schule und die Dominanz des Deutschen. Von den Eltern wird also vermutlich keine Kraft ausgehen in Richtung auf die Utopie von der interkulturellen Schule, wie sie Ingrid Gogolin z.B. im folgenden formuliert: "Angesichts der sprachlichen Lage der Einwanderungsgesellschaften und der Dynamik, mit der diese sich verändert, ist es ratsam, den revidierten Begriff allgemeiner sprachlicher Bildung am Beispiel des mehrsprachigen Menschen auszurichten. Dieses Leitbild übersetzt sich in das Bild desjenigen, der unter den Bedingungen von sprachlicher Heterogenität und Komplexität kommunikationsfähig ist und es in einer sich verändernden Situation auch bleibt. Darum geht es nicht allein und nicht in erster Linie um den instrumentellen Gebrauch von Sprachen, also darum, daß jemand eine zweite, dritte, vierte Sprache mehr oder weniger erlarniert anzuwenden imstande wäre. Das Ziel läge vielmehr im Bemühen um

7 Gogolin, Ingrid (1991): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Habilitationsschrift, Hamburg (erscheint 1993 in Münster, Waxmann-Verlag); vgl. dazu auch Gogolin, Ingrid, Marianne Krüger-Potratz und Ursula Neumann (1991): Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa - Bilder von gestern. Visionen von morgen? in: Gogolin u.a. (Hrsg.) Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa. Münster. S. 6/7)

8 Vgl. die Ergebnisse der Befragung in Neumann, Ursula / Popp, Ulrike: Spracherziehung in Migrantenfamilien. Erscheint 1993 in: Deutsch lernen.

Mehrsprachigkeit im Sinne einer umfassenden Aneignung und Durchdringen kommunikativer und diskursiver Möglichkeiten angesichts der Aufgaben, die sprachliche plurale Bildung jedem Mitglied der Gesellschaft stellt. Schulische sprachliche Bildung würde zu der Fähigkeit führen, die Situation sprachlicher Vielfalt zu meistern." 9

Eine Utopie, die Mehrsprachigkeit als Normalität begreift, fordert also von der Schule mehr als nur die Einführung von Kindern einer anderen Sprache in die - deutsche - Sprache der Schule, mehr als Unterricht in Deutsch als Zweitsprache. Sie erfordert zunächst die Förderung der Zweisprachigkeit von Kindern, die mit zwei Sprachen aufwachsen und so über ein Wissen verfügen, das einsprachige Kinder nicht mitbringen: Wissen um Gemeinsamkeit und Verschiedenheit von Sprachen, über Unterschiede in der grammatischen Struktur und der Semantik, über Mittel der Verständigung und der Aneignung sprachlicher Mittel. Sie besitzen die praktische Fähigkeit, zwischen Sprachen zu wechseln und zwischen Sprachen zu übertragen, müssen in der Festigung und Erweiterung dieser Fähigkeiten jedoch unterstützt und geschult werden.

3. Anforderungen an die Schule und die Lehrerausbildung

Schon die Voraussetzungen für diese Aufgabe sprachlicher Bildung ist in den Schulen Deutschlands kaum gegeben. Der sogenannte muttersprachliche Ergänzungsunterricht für Kinder aus den ehemaligen Anwerbeländern der "Gastarbeiter" erreicht nicht einmal die Hälfte aller Kinder dieser Länder, wird nicht in allen Sprachen dieser Kinder erteilt und ist vor allem - dies ist meine Hauptkritik - nicht mit dem übrigen Unterricht der Kinder verbunden und häufig genug ebenfalls am Leitbild der Einsprachigkeit orientiert. Ziel ist eher die doppelte Einsprachigkeit als die Anbahnung von Mehrsprachigkeit. Ansätze wie in Berlin und Nürnberg, die eine koordinierte zweisprachige Alphabetisierung in der Grundschule versuchen, weisen in die gemeinte Richtung, die Utopie geht jedoch weiter: Ein Unterricht, der am Leitbild der Mehrsprachigkeit orientiert ist, würde die sprachpraktischen Kompetenzen mit metasprachlichen Kompetenzen verbinden, dies für alle Kinder, auch solche, die in ihren Familien einsprachig aufwachsen. Ansätze hierzu sind in Nordrhein-Westfalen gemacht worden, wo bereits in der Grundschule eine "Begegnung mit Sprachen" stattfinden soll, wobei es der einzelnen Schule überlassen ist, welche Sprache sie wählt. "Sprache der Begegnung" kann eine oder können mehrere Sprachen von Schülern der eigenen Schule sein, z.B. Türkisch, Farsi oder Polnisch, es kann auch eine Sprache der Nachbarschaft sein, wie z.B. Niederländisch, es muß jedoch nicht Englisch sein, wie es diejenigen propagieren, die für früheren Fremdsprachenunterricht ab Klasse 3 in der Grundschule plädieren. Ziel dieses Unterrichts ist es u.a., im Sinne von "language awareness" Sprachbewußtheit und Sprachsensibilität bei allen Kindern zu fördern, aber auch produktive und re-produktive Fertigkeiten in einer weiteren Sprache zu erlangen.

Im Rahmen unserer Zusatzausbildung für Lehrerinnen und Lehrer in Hamburg nimmt diese zweite Aufgabe des Unterrichts, die Aufgabe der interkulturellen Spracherziehung und der Erziehung zur Zweisprachigkeit, noch keinen erheblichen Raum ein. Wir bemühen uns, durch das Angebot des Erlernens einer Sprache und mittels Seminaren zum Sprachvergleich und den Bedingungen des Sprachgebrauchs Sprachsensibilität und Sprachbewußtheit bei den in der Regel einsprachigen deutschen Lehrerinnen und Lehrern zu erhöhen und bieten Lehrveranstaltungen an, in denen methodische Möglichkeiten zur Umsetzung interkulturellen Sprachunterrichts in der Schule entwickelt werden. Auf politischem und hochschulpolitischem Gebiet bemühen wir uns um die Einführung weiterer Sprachen in die Lehrerprüfungsordnungen, vor allem des Türkischen. Bisher gibt es nirgendwo in der Bundesrepublik Deutschland eine Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer des Fachs Türkisch, obwohl es inzwischen in einzelnen Bundesländern, auch in Hamburg, für Schüler aus der Türkei möglich ist, das Fach Türkisch in der Oberstufe des Gymnasiums zu belegen und als Prüfungsfach im Abitur zu wählen. Die Didaktik dieses Faches ist neu zu entwickeln: sie kann weder der Didaktik einer Fremdsprache entsprechen, noch an der Didaktik des muttersprachlichen Türkischunterrichts in der Türkei ausgerichtet sein. Im Sinne der genannten Utopie müßten sowohl im Deutschunterricht als auch im Türkischunterricht, den ich hier stellvertretend für die vielen Sprachen nenne, die in deutschen Schulen gesprochen werden, kommunikative und diskursive Fähigkeiten des Lernens unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit vermittelt werden. Wir hoffen, daß wir mit der Zusatzausbildung und zunehmend auch in der grundständigen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern dazu beitragen können, daß sie lernen, die Vielsprachigkeit der Schülerschaft nicht als verunsichernd und irritierend zu begreifen, sondern es auszuhalten und sogar zu nutzen, daß ihnen die Kinder einmal ein Stück voraus sind, und daß es ihre Aufgabe ist, das Wissen und die vorhandenen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu ordnen, zu systematisieren und in fruchtbare Lernprozesse einzusetzen.

ADMINISTERIELLE UND KONZEPTIONELLE ASPEKTE DER
FREMDSPRACHENLEHRERAUSBILDUNG IN DEN LÄNDERN
DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND
EIN SITUATIONSBERICHT

Eberhard JEUTHÉ

W a r u m d i e s e s T h e m a ? Weshalb habe ich es gewählt ? Ein Grund war sicherlich, dass ich vor langer Zeit selbst Fremdsprachenlehrer ausgebildet habe. Der entscheidende Grund war allerdings die Tatsache, dass Sie Deutsch (oder Germanistik) lehren oder studieren und damit das Ziel verbinden, Kenntnisse und Fähigkeiten verfügbar zu machen, die der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache dienen sollen. Nun ist es aber so, dass die Komplexität der Fremdsprachen - vermittlung mit jedem Tag wächst statt abzunehmen. - Ein erklärbares Phänomen, wenn man die Erkenntnisse des Germanisten S c h l o s s e r zu Hilfe nimmt : Die Sprache ist die Sortiermaschine des Denkens. Leider programmiert sie sich auch weitgehend selbst. - Weil die Komplexität der Fremdsprachen - vermittlung wächst, denke ich mir, dass auch Sie von Zeit zu Zeit über den Laub schauen und die Frage stellen werden: Wie machen es die anderen? Wie sieht zum Beispiel die Situation der Fremdsprachenunterrichts und insbesondere der Fremdsprachen - lehrerausbildung in Deutschland aus ? Ich will darauf eine Antwort geben, die bestimmt ist durch eine Arbeitssituation, die Tätigkeit in einem Länderministerium mit Zuständigkeit für die Lehrerausbildung zum Inhalt hat und erweitert wird durch einen Koordinierungsauftrag der Kultusministerkonferenz, der sich ebenfalls auf die Lehrerbildung bezieht.

Aus dieser Arbeitssituation heraus lassen sich für mich z w e i Bereiche erkennen, die in teilweiser Interdependenz zueinander aus ihren jeweiligen Interessen heraus auf die Konzeption der Fremdsprachenlehrerausbildung Einfluss zu nehmen bemüht sind. Der eine Bereich ist der des Staates, der in diesem Zusammenhang durch die Bildungsverwaltungen der Länder repräsentiert wird. Der andere Bereich ist durch den Personenkreis definiert, der aufgrund von Forschung oder Lehre an den Hochschulen oder als Fachleiter an Studienseminaren einen Beitrag zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern leistet. Für die Vertreter beider Bereiche steht hinter der Frage nach dem geeigneten Konzept für die Fremdsprachenlehrerausbildung die Frage nach dem funktionalen Verständnis von Fremdsprachenunterricht, anschaulich gesprochen heisst das, es wird gefragt, was die Inhalte des fremdsprachlichen Unterrichts sein sollen. Es wird danach gefragt, was der fremdsprachliche Unterricht im Bildungs- und Ausbildungsprozess der Schüler bewirken soll.

Ich will mich nun etwas mehr ins einzelne gehend dem Bereich der Bildungsverwaltungen in den 16 Ländern der Bundesrepublik zuwenden. Das Interesse dieses Bereichs an der Fremdsprachenlehrerausbildung wird vornehmlich von folgenden Tatsachen bestimmt :

- 1)) Fremdsprachlicher Unterricht findet nahezu auf allen

Schulstufen und in allen Schulformen statt. Das heisst fremdsprachlicher Unterricht wird angeboten in den Sekundarstufen I und II bzw. in den Klassen 5-10 der Hauptschule und der Realschule sowie in den Klassen 5 - 13 des Gymnasiums und ausserdem in den beruflichen Schulen einschliesslich des beruflichen Gymnasiums. In verschiedenen Bundesländern wird darüberhinaus im Rahmen von Modellversuchen auch in den Grundschulen ab der dritten Klasse ein vorgezogener Fremdsprachenunterricht (Englisch oder Französisch) angeboten.

Der Umfang des Fremdsprachenunterrichts ist in der für die jeweilige Schulstufe oder Schulform geltenden Stundentafel festgelegt. Bei 33-32 Wochenstunden für die Klassen 5-10 der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums im Lande NRW beträgt der Anteil für die erste Fremdsprache in den Klassen 5 und 6 jeweils 3 Wochenstunden und in den Klassen 7-10 der Gymnasien, in denen eine zweite Fremdsprache verflochten ist, beträgt der Gesamtanteil des fremdsprachlichen Unterrichts 6 bzw. 8 Wochenstunden 1).

2)) Lehrer deren Unterrichtsverantwortung allein auf eine Fremdsprache beschränkt ist, gibt es unter den insgesamt 560.000 Lehrern in den Ländern der Bundesrepublik so gut wie gar nicht. Nach den Ausbildungsvorschriften in allen Bundesländern muss jeder Lehrer mindestens über zwei Fächer verfügen. Es gibt einige Länder, in denen die Lehrer für Studium und Prüfung ihre Fächer frei kombinieren können, so dass beispielsweise die Kombination von Englisch mit Physik möglich ist. Es gibt andere Länder, z.B. Bayern und Baden-Württemberg, bei denen die Kombinationen vorgeschrieben sind und eine Verbindung von Englisch mit Physik nicht möglich wäre, wohl, aber die im übrigen sehr wertige Verbindung von Deutsch mit Englisch oder Französisch 2).

3)) Lehrer nur fremdsprachliche Fächer müssen als GHS-Lehrer mindestens 3 und als Gymnasiallehrer oder Berufsschullehrer mindestens 6 Semester studieren, danach eine Erste Staatsprüfung ablegen, dann einen 18-24 Monate dauernden Vorbereitungsdienst absolvieren und schliesslich sich einer Zweiten Staatsprüfung unterziehen. Während des genannten Studienzeitraums von 6 bzw. 9 Semestern haben die jeweiligen Lehrergruppen 100 SWS (GHS-Lehrer) bzw. 160 SWS (Gymnasial- und Berufsschullehrer) zu studieren. Das schafft die Tatsache, dass wenn eines ihrer Fächer eine Fremdsprache ist, der dafür erforderliche Studienumfang bei einem sechssemestrigen Studium bei etwa 40 SWS und bei einem achtsemestrigen Studium bei etwa 60 bis 70 SWS liegt.

4)) Das fremdsprachliche Fach in allen Ländern der Bundesrepublik, ob es nun Englisch, Französisch, Spanisch oder Russisch heisst, beinhaltet immer sowohl einen sprachpraktischen als auch einen literaturbezogenen Unterricht.

Ich komme nun zu dem anderen Bereich, aus dem heraus immer wieder versucht wird, auf die Konzeption der Fremdsprachenlehrer Einfluss zu nehmen. Ich beziehe mich auf die von mir genannten Professoren für den Bereich der Sprach- und Literaturforschung, auf die Professoren für fremdsprachliche

Didaktik und schliesslich auf die Ausbilder, welche die nach der Ersten Staatsprüfung im Vorbereitungsdienst befindlichen Referendare im angeleiteten oder eigenverantwortlichen Unterricht betreuen. Dieser Personenkreis ist wie Sie bei meiner Aufzählung sicherlich bemerkt haben, heterogen und ebenso heterogen ist auch seine Interessenlage. Gemeinsam ist allen zu diesem Personenkreis Gehörenden nur die Auffassung, dass das jeweils von ihnen vertretene Gebiet, die Literatur, die Methodik, die Lernwerksanalyse oder was auch immer, mit seinem jeweiligen Beitrag zur Fremdsprachenlehrausbildung zu knapp bemessen ist. Wegen der dabei untereinander entstandenen und immer wieder entstehenden Gegensätze lassen sich die aus diesem Personenkreis hervorgehenden Bemühungen auf die Gestaltung der Fremdsprachenlehrer Einfluss zu nehmen, nie bündeln und haben im Verhältnis zu den Bemühungen der Bildungsverwaltungen vergleichsweise geringere Auswirkungen. Soweit das Studium betroffen ist, wird damit der Charakter der Lehrerbildung als an die Hochschulen gerichtete Auftragsarbeit bestätigt.

Das war nicht immer so. Bis weit in die Mitte der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts waren die neuphilologischen Wissenschaften (Anglistik, Romanistik, Slavistik, so den deutschen Hochschulen für den Bereich der Lehrerbildung hinsichtlich der Struktur ihrer Disziplinen - der Literaturwissenschaft, der historisch und morphologisch orientierten Sprachwissenschaft - klar bestimmt und deren Umfang und Verhältnis zueinander eindeutig geregelt. Dem entsprach das funktionale Verständnis von Fremdsprachenunterricht. Danach sollte mit ihm vor allem der Zugang zu einer Kultursprache (Französisch, Englisch usw.) eröffnet werden. Die üblichen Gegenstände der Unterrichtsarbeit waren die nationale Literatur, sonstige Texte von kulturwissenschaftlicher Bedeutung und damit in einem Zusammenhang stehend auch die Normen und die Regelmäßigkeit der Hochsprache.

Eine erste Änderung dieses von den Neuphilologen bestimmten Konzepts einer Fremdsprachenlehrausbildung ergab sich als in der Bundesrepublik Mitte der 50er Jahre eine Sprache wie Englisch vor allem auch mit dem Ziel vermittelt wurde, in ein internationales Kommunikationsmedium einzuführen. Das bis dahin für den fremdsprachlichen Unterricht geltende Ziel, sieht man einmal von den damals noch bestehenden Handelsschulen ab, Kenntnis der klassischen Literatur zu vermitteln, trat in den Hintergrund, das Aufzeigen von Normen und Regelmäßigkeit wurde auf seine Sinnhaftigkeit hinterfragt. Situationsadäquates Verhalten beim Gebrauch der Fremdsprache und kommunikative Kompetenz bestimmten zunehmend das funktionale Verständnis von fremdsprachlichen Unterricht. Wie diese Grundsätze am besten verwirklicht werden können hat die Fachdiskussion der an der Fremdsprachenlehrausbildung Beteiligten bis heute bestimmt.

Fragestellungen, die im Rahmen dieser noch andauernden Diskussion immer wieder gewendet und erörtert werden, sind :

-- Was ist Fachdidaktik und worin bestehen ihre Aufgaben?

-- Was ist kommunikative Kompetenz ?

-- Wie soll man es mit der Einsprachigkeit halten -
konsequente oder aufgeklärte Anwendung ?

-- Ist mehr methodische Freiheit im fremdsprachlichen
Unterricht möglich ?

-- Lässt sich gegenüber der Literaturwissenschaft eine
Textwissenschaft etablieren ?

Ich will auf die dazu in der einschlägigen Fachliteratur
gegebene Vielzahl von Antworten nicht eingehen und statt
dessen den derzeitigen Diskussions- und Erkenntnisstand durch
einige, wie mir scheint, zu Recht als Trendaussagen charakteri-
sierbare Feststellungen und Überlegungen beschreiben:

1. Wenn es um die Entwicklung von Sprachkompetenz durch
Unterricht geht, ist die Frage, wie Methodenpluralismus
verwirklicht werden kann, von nachrangiger Bedeutung.
2. Kommunikative Kompetenz als übergeordnete, Lernziel macht
eine grundlegende Neubestimmung in der Lernzielbestimmung des
Fremdsprachenunterrichts notwendig. Nicht systemlinguistisch
ermittelte Daten werden primär gelernt, sondern Rollen und
Redefunktionen. Aus diesem Grunde hat sich die Lernziel-
bestimmung vor allem an den pragmatischen Faktoren der
Kommunikation wie Intention, Rolle, Situation, Sprecher-
voraussetzungen, Handlungsantizipation und (Schüler-)
Vorerfahrungen zu orientieren.
3. Aus der Neubestimmung in Bezug auf die Lernzielbestimmung
erwachsen zugleich wichtige Kategorien zur Lehrwerksanalyse
und zur Lehrwerkskritik. Es ist zu vermitteln, wie fertigkeit-
bestimmte Lehrwerke einer pragmatisch-didaktischen Über-
prüfung unterzogen und entsprechend den grundsätzlichen
Lernzielen für den fremdsprachlichen Unterricht aufbereitet
werden können.

Welche konzeptionelle Gestaltung die Fremdsprachenleh-
rerausbildung in den Ländern der Bundesrepublik derzeit auf -
weist, verursacht einerseits durch den von mir geschilderten
Diskussionsstand der fachlichen Seite und andererseits durch
die von mir ebenfalls dargestellte Interessenlage der Bildungs-
verwaltungen, das soll an einigen Auszügen aus Prüfungsordnungen
und Ausbildungsplänen im hier folgenden dokumentatorischen
Anhang gezeigt werden.

Abschliessend erscheint es mir wichtig, darauf hinzu -
weisen, dass die konzeptuelle Entwicklung der Fremdsprachenleh-
rerausbildung in den Ländern der Bundesrepublik insgesamt Fort-
schritte zu verzeichnen hat aber auch Wünsche offen lässt. Als
Faktoren sind meiner Ansicht nach die folgenden Tatsachen

anzusehen:

- Es wird mehr Sprachkompetenz vermittelt.
- Es wird mehr Problembewusstsein in Bezug auf das unterrichtliche Handeln entwickelt.
- Die aus der Ausbildung erwachsene Befähigung des Fremdsprachenlehrers schliesst heute Komponenten ein, die seinen Einsatz in einer grösseren Breite des Schulsystems gewährleisten.
- In der gegenwärtigen Ausbildung werden solide fachliche und fachdidaktische Grundlagen für eine grössere Methodenfreiheit gelegt.

Offene Wünsche in Bezug auf die derzeitige Fremdsprachenlehrausbildung ergeben sich daraus, dass

1. eine Einflussnahme der in Ausbildung Befindlichen auf die für sie geltenden Curricula nur in sehr geringem Umfange möglich ist;
2. eine kontinuierliche und umfassende (Sabbatjahr) Fortbildung nur in wenigen Fällen möglich erscheint;
3. die Erstausbildung unverhältnismässig lang abläuft.
Schliessen wir mit einer

Erkenntnis von Oscar Wilde:

Ausbildung ist eine wunderbare Sache, doch ist es gut, von Zeit zu Zeit daran zu denken, dass nichts auf Dauer Wissenswertes gelehrt werden kann.

Rainer Kunze- DAS ENDE DER KUNST - Leseprotokolle mit
 Studenten der Fremdsprachen Abteilung
 (Fachbereich: Deutsch der Universitaet Istanbul)

Zehra İPŞİROĞLU

Du darfst nicht, sagte die eule zum auerhahn,
 du darfst nicht die sonne besingen
 Die sonne ist nicht wichtig

Der auerhahn nahm
 die sonne aus seinem gedicht

Du bist ein künstler,
 sagte die eule zum auerhahn

Und es war schön finster

"Die Dichter müssen verschwinden. Lykurg hatte sie aus dem Staate verbannt, man muss sie von der Erde verbannen. Sonst werden die Poeten, diese Erzfaulenzler, unsere Fürsten sein, und ohne etwas zu tun, von unserer Arbeit leben, uns unterdrücken und sich über uns lustig machen. Mit einem Wort, man muss sich schleunigst von der Tyrannei der Poesie befreien" (Apollinaire).

In totalitären Staaten gibt es sicherlich verschiedene Möglichkeiten des Verschwindenlassens der Dichter. Eine der wirksamsten Methoden ist wohl die Manipulation des Künstlers, wie es in dem Gedicht "Das Ende der Kunst" dargestellt wird. Der Auerhahn, der auf das Urteil der Eule angewiesen ist, sei es, weil er sich als "Künstler" nur so durchsetzen kann, sei es aus anderen Gründen, "verschwindet in der Dunkelheit" ohne sich zu wehren, mehr noch er selbst ist es, der "die Sonne aus dem Gedicht nimmt und es dunkel werden lässt". Das Ergebnis wird schon im Titel vorausgesagt: Das Ende der Kunst.

Vaclav Havel spricht von einem Muster von eindimensionalem Denken und Verhalten, worin Ideen, Bestrebungen und Ziele von der Rationalität des gegebenen Systems und seiner quantitativen Ausweitung neubestimmt werden: "Das eindimensionale Denken wird von den Technikern der Politik systematisch gefördert. Ihr sprachliches Universum ist voller Hypothesen, die sich selbst bestätigen und die monopolisch wiederholt zu hypnotischen Definitionen und Diktaten werden"(1).

In Kunzes Gedicht ist es die Eule, die mit ihrem autoritären Schreibdiktat an dem Auerhahn das Muster des eindimensionalen Denkens verkörpert und deshalb die Kunst nach ihrem Sinne haben will: "Du bist ein Künstler" sagt die Eule anerkennend zum Auerhahn, nachdem er ihrem Befehl bereitwillig gefolgt des Verbs dürfen wurde nicht erkannt, als könnte man durch Einschränkungen

Kunst machen. Besonders wichtig in diesem Zusammenhang ist jedoch, dass der Titel "Das Ende der Kunst" totalüberrsehen wurde.

Einige Leser, die sich nicht entscheiden konnten, ob sie sich mit der Eule oder dem Auerhahn identifizieren sollten, d.h. auch auf einer affirmativen Lesesebene stecken blieben, neigten zur einer relativistischen Deutung. Da die Eule nur nachts, der Auerhahn aber nur tags sehen kann, haben beide von ihrer Perspektive aus recht, z.B. "Die Wahrheit ist relativ. Die Kunst ist selbst herauszufinden, was gut ist und was nicht". "z.B. einer schlaegt sich in den Prüfungen durch, indem er abschreibt, mancher indem er arbeitet." Auch diese Leser übersahen den Titel und die ironische Schlusszeile. Wiederum einige darunter suchten nach einer Kompromisslösung: "Die Sonne ist zwar wichtig, aber zu viel Sonne würde Verdürrung und Vertrocknung verursachen. D.h. der Auerhahn müsste selbst herausbekommen, wie weit er der Eule gehorchen darf und nicht".

Das Machtverhaeltnis zwischen der Eule und dem Auerhahn erkannten nur diejenigen Studenten, die die Identifikationssperre (d.h. die Notwendigkeit sich entweder mit der Eule oder dem Auerhahn identifizieren zu müssen) durchbrachen und sich somit dem Text auf einer distanzierten Lesesebene naeherten.

Unter diesen Lesern gab es sehr Viele, die sich auf den Text nur flüchtig einliessen. Zu dieser Gruppe gehören vor allem diejenigen, die den Begriff Kunst einfach ausklammerten, und von der Manipulation im aktuell politischen Sinne sprachen, manchmal auch mit konkreten Beispielen aus der politischen Szene oder historischen Beispielen wie etwa Nazideutschland usw. Bei diesen Lesern hatte man den Eindruck, dass sie vom Text ausgehend frei assoziierten. Als erster Einstieg an den Text sicher nicht falsch - didaktisch sogar anregend, man könnte z.B. auch Zusatzmaterial, literarische oder Sachtexte zum Thema Manipulation sammeln usw.-, als Textverstehensarbeit jedoch ungenügend.

Die Notwendigkeit einer alle möglichen Konsequenzen umfassenden, reflektierend- kritischen Handlungsweise wurde von einigen Lesern als die einzige Alternative zur Manipulation gesehen: Haette der Auerhahn bedacht, was für Konsequenzen sein Verhalten haben würde, naemlich das Ende der Kunst, haette er bestimmt nicht kopflos die Befehle der Eule befolgt.

Unter denjenigen Lesern, die auf das Thema "Kunst" eingegangen gab es einige, die in dem Macht-Verhaeltnis zwischen der Eule und dem Auerhahn die Kommunikation des Dichters mit seinen Lesern sahen. Der Dichter, der die Wünsche seiner Rezipienten wie einen Druck spürt und diesem Druck nachgibt, hört auf, besteht aus circa fünfzig Studenten aus dem zweiten Jahrgang der Fremdsprachenabteilung der Universitaet Istanbul, eine Gruppe von recht ungeübten Lesern, die vor allem mit Texten mit Leerstellen und Verfremdung Schwierigkeiten haben. Die andere Gruppe besteht aus kompetenteren Lesern, zehn Studenten aus dem Magisterjahrgang, die auch an unserem Seminar über Literaturdidaktik (1992-93) teilnehmen. Der Hauptunterschied zwischen den beiden Leserichtungen zeigte sich darin, dass es in der Magistergruppe kaum Studenten gab, denen durch die Verfremdung der Zugang zum Text ganz versperrt wurde. Kritische Annaeherung an den Text, wenn auch auf unterschiedlicher Lesesebene, war allen gemeinsam. Anders in der anderen Lesegruppe, in der sich vom affirmativ-identifikatorischen bis zum kritischen Lesen verschiedene Leseebenen abzeichneten.

Die Aufgabe, die den verschiedenen Studentengruppen gegeben wurde, war, einen kurzen Kommentar zu dem Text zu schreiben. Diese Kommentare wurden dann im Hinblick auf die verschiedenen Leseebenen bewertet. In der Studentengruppe aus dem zweiten Jahrgang tauchten Verstaendnisbarrieren bei den Studenten auf, die sich erstens überhaupt nicht auf den Text einlassen konnten, d.h. sich nur damit begnuegten ihre freien Assoziationen zu den Schluesselwörtern Eule, Auerhahn und Sonne zu schreiben, zweitens Studenten, die den Text auf affirmativ-identifikatorischer Leseebene zu entschlüsseln suchten. In der ersten Gruppe ist es zu vermuten, dass die Identifikationssperre so gross war, dass sie mit dem Text überhaupt nichts anfangen konnten. Gemeinsam ist der zweiten Gruppe, die sich doch auf den Text einliess war, dass die Autoritaet der Eule als etwas eindeutig Positives bewertet wurde. Dabei wurde die Aktualitaet des Inhalts, die Unterdrueckung der Kunst, die den Hauptimpuls für den ersten Zugang geben sollte, gar nicht zur Kenntnis genommen. Es mögen dabei verschiedene textexterne Gründe eine Rolle spielen, wie etwa die herkömmliche Vorstellung von der Eule als ein Symbol für Weisheit, Autoritaetsglaebigkeit, unpolitische Haltung usw.

So wurde z.B. die Eule, die den Auerhahn belehrt, als ein Kunstkritiker gedeutet, der verschiedene Kunstauffassungen vertritt; z.B. die echte Kunst stelle nicht nur das Helle, Lichte (die Sonne) dar, sondern auch das Dunkle, Trübe, d.h. der Künstler müsse realitaetsbewusst sein. Oder: Nicht das Heile, Eindeutige gehöre zur echter Kunst, sondern das Geheimnisvolle, Dunkle, Vieldeutige. Oder: Die Eule will darauf hinaus, dass die echte Kunst selbst das Dunkle schön machen müsse usw. Es gab auch Leser, die in der Eule einen Literaturwissenschaftler vermuteten, der die schlechte Kunst siegreich bekaempft.

Durch all diese Deutungen bekamen die Worte **dunkel** und **schön** eine besondere Bedeutung, die sich vom Text entfernt, d.h. die Ironie wurde nicht erkannt. Auch die autoritaere Wirkung ist, Kunst bedeutet also, so zu schreiben, wie es die Eule diktirt. Da aber Kunst und eindimensionales Denken nicht auf den gleichen Nenner zu bringen sind, löst sie sich selbst auf.

Inhaltlich hat Kunzees Gedicht für den türkischen Leser kaum etwas Befremdendes. Es gehört nicht zu den Seltenheiten dieses Landes, das sich noch in einem Demokratisierungsprozess befindet, dass Künstler, vor allem Autoren, immer wieder als Opponenten bevormundet, unterdrueckt, verfolgt, eingesperrt usw. werden. Offene oder versteckte Manipulation gehört fast zur Tagesordnung. Insofern waere es denkbar, dass der erste Zugang zum Text ohne grosse Schwierigkeiten hergestellt werden kann.

Anders ist es mit der Form des Gedichtes. Schon der am Anfang zitierte Apollinaire Text, der als Einstieg auf das Kunze-Gedicht behandelt worden war, war auf grosse Verstaendnisschwierigkeiten gestossen. Der uebertreibende Verfremdungsstil war kaum erkannt worden. Ob die leichte Ironie von Kunze, die in der Abschlusszeile in den Worten "schön finster" zum Ausdruck gebracht wird, überhaupt erkannt werden würde? Vielleicht ist es aber einfacher, eine den normalen Ablauf des Textes abschneidende Teil-Verfremdung zu erkennen, als eine Gesamtverfremdung, wie es in Appolinares Text zum Ausdruck kommt? Die Erfahrung zeigt uns naemlich, dass für den ungeuebten Leser, der an den Verfremdungsstil nicht gewöhnt sind, z.B. Brecht-Texte immer noch leichter zu bewaeltigen sind, als Ionesco-Texte.

Die Verkenennung des Verfremdungseffektes bzw. die affirmativ identifikatorische Leseebene hatte bei der Behandlung des Apollinaire-Textes zur teilweise absurden Aussagen gefuehrt. Auf die Frage

"Wer oder was für ein Mensch kann Ihrer Ansicht nach eine solche Meinung vertreten?" kamen beispielsweise solche Antworten: "Ich denke, dass das ein Mensch ist, der es verhindern will, dass seine Freiheit eingeschränkt wird", "Bestimmt ist das ein Mensch, der sich gegen die Megalomanie und Arroganz der Künstler wehrt", "Vielleicht ist das ein einfacher Arbeiter, ein Mensch, der mit seinen Muskeln arbeitet und deshalb Geistesmenschen, die am Schreibtisch sitzen, nicht verstehen kann, er denkt, dass sie faul sind" usw.

War es also denkbar, dass die gleichen Studenten, die bei Apollinaire grosse Verstaendnisschwierigkeiten hatten, zum Kunze-Text doch einen Zugang fanden? Wenn ja, auf welcher Leseebene? Was für Fragen würden sie an den Text stellen, bzw. wie weit würden sie sich überhaupt auf den Text einlassen? Wenn nicht, wie würden sich die Verstaendnisschwierigkeiten abzeichnen? Das waren also bei der Auswahl dieses Textes meine Vorüberlegungen.

Ich arbeitete mit zwei verschiedenen Gruppen. Die eine Gruppe ein Künstler zu sein.

Einige Leser sahen in der Technologie und den Medien den Hauptgegner der Kunst. "Die Menschen haben keine Zeit mehr zum Denken. Wenn sie denken werden sie vielfach von Medien beeinflusst. Sie haben keinen Sinn mehr für Schönheit und für die Natur. Staendig werden sie beeinflusst von irgendwelchen aeusseren Maechten. Selbst Autoren sind darauf angewiesen, so zu schreiben, wie man von ihnen verlangt. Zunehmende Entfremdung und Selbstentfremdung bemaechtigt sich unseres Lebens". - "Warum glauben die Menschen so schnell, was die Anderen sagen", sagt ein anderer Leser, "Warum glauben sie, dass die Anderen besser wissen und kundiger sind? Ein Künstler muss vor allem an sich selbst glauben, ohne aeusserer Einflüsse, sonst hört er auf zu existieren".

Die Mehrzahl deutete dieses Machtverhaeltnis als einen eindeutigen Druck politischer Maechte auf die Kunst; z.B. "Es geht hier um die Wirkung der Zensur, die in einem totalitaeren Regime die Künstler so sehr unter Durck setzt, so dass sie ihre Sprache verlieren". - "Es geht hier um ein Problem, das für uns sehr aktuell ist, naemlich um die Unterdrückung der Kunst. Jedes wahre Kunstwerk drückt eine Wahrheit aus, die manchen sehr unangenehm ist. Das Ergebnis ist die Bekaempfung der Kunst".

Manche beschuldigten an diesem Zustand auch die passive Haltung des Künstlers: "Auf Bestellung kann man gewiss keine Kunst machen, doch ist der Auerhahn genau so schuldig wie die Eule, weil er keinen Widerstand leistet". - "Meiner Meinung nach werden hier Menschen kritisiert, die vorgeben, Künstler zu sein, und die Menschen betrogen".

Einige unter diesen Lesern versuchten Parallelen zu anderen literarischen Werken zu entdecken: "Das Manipulationsverhaeltnis und die damit verbundene Unterdrückung der Kunst erinnert mich sehr an Vaclav Havels Stück "Largo Desolato", das zur Zeit bei uns gespielt wird".

Einige wiederum erfanden schnell eine Parallel-Geschichte, um das Gedicht zu konkretisieren: "Es war einmal ein Dichter und ein herrschsüchtiger Sultan, der Sultan verbot dem Dichter, über die Leiden des Volkes zu schreiben, das Unbekannte, Verhüllte durfte er nicht ans Licht bringen, der Dichter, der Angst hatte, geköpft zu werden, schrieb von nun an nur Lobhymnen für den Sultan und wurde auch dafür von ihm reichlich belohnt. Doch das Licht, das er verbreitet hatte, erlosch, so ging die Kunst zu Ende".

Eine nur geringe Zahl von Lesern wurde auf kritischästhetischer Leseebene auf die ironische Schlusszeile aufmerksam: "Das Wort schön-finster zeigt, das es Interessengruppen gibt, die an der Finsternis erfreut sind. Als die Sonne von dem Gedicht entfernt wird, wird das Gedicht dunkel und geht somit zu Ende. Im weiteren Sinne wird die Kunst dunkel und hört somit auf zu existieren. Und wenn die Kunst, die erhellen soll, nicht mehr da ist, wird alles dunkel, denn die Sonne bedeutet das Leben". - "Schön- finster aus der Sicht der Eule natürlich".

Auch in den Kommentaren der anderen Lesegruppe, nämlich den Magisterstudenten, waren ähnliche Äußerungen wie politische Unterdrückung, Manipulation der Kunst, Relativismus der Weltbilder usw. enthalten. Der Hauptunterschied zwischen dieser Lesegruppe und den Magisterstudenten war jedoch, dass die Mehrzahl dieser Leser bereit war, sich auch mit der Struktur des Gedichtes ausführlicher auseinanderzusetzen. Dadurch gelang es ihnen nicht nur, die Pointe des Textes, die in der Schlusszeile und im Titel zum Ausdruck kommt, zu erkennen, sondern auch einige andere interessante Beobachtungen zu machen, die ihnen bei der Erschließung des Textes weiterhalfen; z.B.: "Auffallend ist hier, dass die Zeilen immer weniger werden, so soll der Leser vielleicht auch auf visueller Ebene darauf aufmerksam gemacht werden, dass im Gedicht etwas abklingt, an Wert verliert, etwas ausstirbt., zu Ende geht". - "In der letzten Zeile fehlt der Punkt, sodass der Schluss offen bleibt". - "Die Überschrift ist in Grossbuchstaben geschrieben, was im Gegensatz zum Gedicht selbst steht, da dort die Regeln der Gross- und Kleinschreibung nicht eingehalten werden und alles in Kleinbuchstaben geschrieben ist. Somit erreicht Kunze eine verstärkte Hervorhebung des Inhalts der Überschrift.

Auffallend bei dieser Lesegruppe war, dass es zwei Leserichtungen gab, eine die sich ziemlich eng an den Kontext hielt und durch die Erläuterung des historischen backgrounds das Gedicht zu entziffern versuchte, und eine andere, die ohne Kontext arbeitete. Bei der zweiten Gruppe fiel es auf, dass sie sich viel freier bewegte, insofern spontaner und kreativer als die andere Gruppe war, teilweise auch ähnliche Beobachtungen machte wie die Studenten aus dem zweiten Jahrgang, dafür aber mehr dazu neigte, sich vom Text zu entfernen; z.B. "Ohne Sonne würde doch die ganze Welt untergehen, die Eule auch, also ist sie doch nicht so weise wie man sich denkt", schrieb eine Studentin ohne Rücksicht darauf, dass die Sonne als Lebenskraft und die metaphorische Sonne nicht das gleiche sind. Oder: "Meiner Meinung nach versteht die Eule nichts von der Kunst. Hätte sie eine Ahnung, so würde sie sich bemühen das Erschaffene vom Auerhahn zu verstehen, obwohl dieses die Eule nicht anspricht. Denn nicht jedes Kunstwerk muss mit der Weltanschauung des Betrachters etwas gemeinsam haben" war die relativistische Deutung, die auch bei der anderen Gruppe häufig vorkam.

Für die Arbeit mit ungeübten Lesern eignen sich besonders gut moderne Texte, die inhaltlich nicht sehr befremdend sind, dafür aber Leerstellen enthalten, die den Leser irritieren, bzw. eine voreilige Identifikation verhindern (2). Es kommt nun darauf an, dass durch genaues Lesen der Leser dazu gebracht wird Fragen an den Text zu stellen, bzw. den Brennpunkt, die Pointe des Gedichtes zu entdecken. Die Leser, die sich mit der Eule identifiziert hatten, hatten ja überhaupt keine Fragen an den Text gestellt, der Text kam ihnen gleich leicht zugänglich und überschaubar vor, weil sie entweder den Titel und die Schlusszeile total übersahen oder verdrängten hatten. Fragen an den Text, die einen fruchtbaren Dialog mit dem Text überhaupt ermöglichen, können aber nur dann gestellt werden, wenn der Leser sich nicht unter dem Druck fühlt, schnell die Lehre oder die Botschaft des Textes ermitteln zu müssen. Nicht das Ziel, das Endergebnis, die Endinterpretation ist wichtig, wie

es vielfach angenommen wird, sondern wie man versucht, den Text zu entschlüsseln, welche Fragen man an den Text stellt, welche Gedankenprozesse sich vollziehen. Wichtig ist es auch, dass man naive Fragen an den Text stellt zunächst auch ohne Kontextwissen, erst dadurch wird ein direkter Zugang zum Text ermöglicht. So fühlt sich der Leser nicht blockiert und hat die Möglichkeit spielerisch frei mit dem Text umzugehen. Kontextwissen sollte erst als Ergänzungswissen in der zweiten Phase, nach einer gründlichen Auseinandersetzung mit dem Text, einbezogen werden.

In dem Text "Variationen auf eine moderne Fabel" von Norbert Mecklenburg werden durch den spielerischen Umgang mit dem Kunze-Text, Umschreibungen des Gedichtes, nicht nur verschiedene Gedankenprozesse gezeigt, die sich bei der Begegnung mit diesem Gedicht eröffnen, sondern das Gedicht wird auch auf kritisch-aesthetischer Ebene erörtert; ein fruchtbares Lesemodell für alle Leser, vor allem aber für alle Literatur-Didaktiker, die den Spass am Lesen und kommunikativen Unterrichten noch nicht verloren haben.

(1) Vaclav Havel, Versuch mit der Wahrheit zu leben, Rowohlt 1980.

(2) Zehra İpşiroğlu, Okuma Edimi ve Yazınsal Metin Türleri, Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi, 1993

KULTURUNTERSCHIEDE UND LESEEBENEN

Vorstellung eines Projekts zur literarischen Lesefähigkeit

Norbert Mecklenburg

Literarische Lesefähigkeit verstehen wir in unserem Projekt als Kompetenz für ästhetisches und kritisches Lesen. Das ist eine Kompetenz, die man braucht, um sich literarische Werke angemessen und produktiv aneignen zu können. Lesen können viele, aber wer lesen kann, kann damit noch nicht automatisch auch literarisch lesen. Lesen ist eine Kulturtechnik, literarisches Lesen ist eine Kunst. Aber es ist eine Kunst, die gelernt werden kann. Diesem Lernen soll unser Projekt dienen.

Literarische Lesefähigkeit ist historisch, sozial und kulturell unterschiedlich entwickelt und verbreitet. Sie ist dort weniger entwickelt, wo die Kunst als autonomer gesellschaftlicher Bereich noch wenig entfaltet ist, und sie ist dort weniger verbreitet, wo autoritäre Strukturen und Mängel im Bildungssystem die Köpfe vieler Menschen prägen. Zweifellos hat jede Epoche, Gesellschaft oder Kultur ihre eigenen Normen für Kunst, Literatur und also auch für Lese-Kunst aufgestellt. Wir verstehen unter literarischer Lesefähigkeit jedoch eine allgemeine, kulturübergreifende Kompetenz. Sie ist überall zu finden, wo Kunst produziert und ezipiert wird, und ebenso finden sich überall auch Defizite gegenüber dieser Kompetenz.

Literarische Lesefähigkeit ist die Kompetenz für ästhetisches und kritisches Lesen. Kompetenz für ästhetisches Lesen heisst, bei einem literarischen Werk die Wahrnehmung der Form, der Gestaltung, der Schreibweise für das Verstehen des Inhaltes, des Sinnes, der Botschaft nutzbar machen zu können. So ergeben sich zwei Leseebenen bzw. Niveaustufen literarischen Lesens: niedrigere Stufe: bloss inhaltaufnehmendes Lesen-höhere Stufe: ästhetisches Lesen.

Kompetenz für kritisches Lesen heisst allgemein, dem Prinzip der kritischen Prüfung folgen, das eine Grundlage aller modernen, demokratischen Kulturen bildet. Im Umgang mit literarischen Werken heisst es, die "republikanische Freiheit des Lesers" (Friedrich Schlegel) wahrzunehmen, die das Gegenstück zur Autonomie der Kunst ist. So ergeben sich wiederum zwei Leseebenen bzw. Niveaustufen literarischen Lesens: niedrigere Stufe: affirmatives, d.h. der Botschaft des literarischen Werkes autoritär, kritiklos sich unterwerfendes Lesen-höhere Stufe: kritisches Lesen.

Die höchstmögliche Leseebene wäre demnach ein ästhetisch-kritisches Lesen, d.h. die Fähigkeit, nicht nur die Botschaft eines literarischen Werkes, sondern auch seine Gestaltung, genauer: den Zusammenhang von Gestaltung und Botschaft, kritisch zu beurteilen.

In unserem Projekt dient dieses Modell der Leseebenen dazu, Lernziele für Literaturunterricht zu bestimmen und Kriterien zur Beurteilung von Schwächen und Defiziten literarischen Lesens zu gewinnen. Gleichzeitig verarbeiten wir mit diesem Modell den Entwicklungsstand der modernen Literaturwissenschaft und -didaktik. Die traditionelle Literaturwissenschaft und -erziehung hatte die

Autorität des Autors und die Einheit und Geschlossenheit des Werkes betont. Dagegen haben dann die kritische Hermeneutik, die Rezeptionsästhetik, die kommunikative Didaktik und zuletzt die interkulturelle Germanistik die "republikanische Freiheit" des Lesers gegenüber Autor, Werk und Vermittlern geltend gemacht und die Offenheit und Vielfalt der Lektüren betont.

Unser Ansatz nimmt alle diese Richtungen kritisch auf. Kritisch vor allem mit Blick auf die Gefahr einer relativistischen Beliebigkeit im Umgang mit literarischen Werken, die sich heute sogar noch als 'postmoderne' Errungenschaft ausgeben möchte. Wenn z.B. wie in der modernen türkischen Germanistik die Rezeptionsästhetik als Theorie eingeführt wird und dabei rezeptionsfähige, d.h. literaturmündige Leser einfach vorausgesetzt werden, anstatt solche allererst auszubilden, dann kann das zu grossen Verwirrungen in der Praxis des Literaturunterrichts führen. Wer theoretisch begriffen hat, was Leerstellen in Texten sind, der hat damit noch lange nicht gelernt, beim Lesen eines konkreten Werkes die Leerstellen wahrzunehmen und produktiv mit ihnen umzugehen. Und wenn Vertreter der interkulturellen Germanistik den Eigenwert kulturdifferenter Lektüren betonen, dann könnte aus der Not leicht eine Tugend gemacht werden, und aus Kulturspezifischen Defiziten literarischer Lesefähigkeit werden plötzlich kostbare 'fremdkulturelle Lektüren'. Unser Projekt dagegen soll dazu beitragen, durch praktisch-didaktische Förderung literarischer Lesefähigkeit allererst Voraussetzungen für eine Anwendung rezeptionsästhetischer oder interkultureller Konzepte zu schaffen.

Unser besonderer Ansatz besteht aus drei Schritten, die wir später auch in Buchform fixieren wollen: Zum ersten sammeln und testen wir Texte, die besonders geeignet sind zur Einübung literarischer Lesefähigkeit. Es sollen kurze, überschaubare Texte sein. Sie sollen deutlich literarisch gestaltet sein, d.h. ihre Botschaft soll nur über eine Wahrnehmung ihrer Gestaltung angemessen erfasst werden können. Sie sollen markante springende Punkte und Leerstellen haben, die als Kriterien zur Unterscheidung von Niveaustufen des Lesens geeignet sind. Sie sollen auch ohne ausgedehntes Kontextwissen gut rezipierbar sein. Und sie sollen, als Textsammlung, eine interessante und sinnvolle Lese- und Lernfolge darstellen.

Zum zweiten erarbeiten wir eigene Kommentare. In ihnen werden die springenden Punkte und Leerstellen der Texte herausgestellt. Damit führen wir jeweils konkret und exemplarisch ästhetisches und kritisches Lesen vor. Und zum dritten sammeln und dokumentieren wir Lektürezeugnisse in Form von Leseprotokollen türkischer und deutscher Studenten und Schüler. Wir ordnen und bewerten sie gemäss den dargelegten Kriterien in Hinblick auf Leseebenen (affirmativ oder kritisch, bloss inhaltaufnehmend oder ästhetisch, oder sogar kritisch-ästhetisch), und wir kommentieren typische Lektüremaengel an charakteristischen Beispielen aus den Protokollen.

Die Arbeit mit Protokollen ermöglicht es uns, allgemeine und je nach Text besondere Leseschwierigkeiten aufzuzeigen und damit literaturdidaktisch genau da anzusetzen, wo diese Schwierigkeiten auftreten. Methodisch am angemessensten ist es dabei, wenn im Rahmen eines Literaturunterrichtes Leseprotokolle aus der eigenen Lerngruppe gemeinsam ausgewertet werden. Die Schrittfolge Leseprotokolle/analytische und hermeneutische Textarbeit/Auswertung der Protokolle enthält wertvolle Lernchancen: Die Lernenden nehmen ihre individuellen Leseleistungen und -schwächen wechselseitig wahr und können dadurch wie von selbst die Niveaustufen literarischen Lesens erkennen und anerkennen.

Eine besondere Form der Arbeit mit Leseprotokollen ist das Einbeziehen spielerisch-kreativen Schreibens. Wir haben das mehrfach in der folgenden Weise praktiziert: Der literarische Text wird an geeigneter Stelle von uns geschnitten, und die Teilnehmer schreiben zunächst eigene 'Fortsetzungen'. Danach erhalten sie den vollständigen Text und schreiben zu diesem dann Leseprotokolle. Aus der Differenz von eigenem Versuch und Original erwächst dann oft intensivere Auseinandersetzung mit dem Text, so dass von vornherein eine höhere Leseebene erreicht werden kann. Diese Methode birgt freilich auch eine Gefahr: Die Teilnehmer können aus einem naiven Narzissmus heraus an ihrer eigenen Version haftenbleiben, so dass sie sich auf den authentischen Text nicht einlassen wollen. An dem hier vorgestellten Projekt arbeiten wir seit mehr als zwei Jahren parallel in Köln und Istanbul und gemeinsam wie im gerade abgelaufenen Studienjahr mit einer Gruppe von Magisterstudenten. An Vorarbeiten sind in das Projekt bei mir Leseprotokoll-Auswertungen seit fast zwanzig Jahren eingegangen, bei Zehra Ipsiroğlu ein Experiment mit einem satirischen Text von Ferit Edgü, dessen verblüffende Ergebnisse sie in ihrem Buch "Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme" mitgeteilt und kritisch kommentiert hat. Gemeinsam haben wir eine Studie erarbeitet über das Verhältnis von Kulturunterschieden und Leseebenen. Dafür haben wir Leseprotokolle türkischer und deutscher Studenten zu Gottfried Kellers Erzählung "Pankraz der Schmoller" ausgewertet, und zwar im Rahmen eines interkulturellen Forschungsprojektes zur Frage kulturspezifischer Lektüren. Zehra Ipsiroğlu hat dann Thesen und Teilergebnisse aus unserem Projekt auf dem Kongress der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik 1991 in Strassburg und auf dem Istanbul Symposium über Lerngewohnheiten im vergangenen Jahr zur Diskussion gestellt.

Ich selbst habe als Einführung in unseren Ansatz eine Studie über die "Kunst des Lesens" am Beispiel von Johann Peter Hebels Kalendergeschichte "Kannitverstan" vorgelegt. Die genannten Arbeiten sind publiziert oder in Druck.

In den vergangenen Monaten haben wir dann in gemeinsamen Unterricht mit einer Reihe weiterer Texte gearbeitet, darunter eine Keuner-Geschichte von Brecht und ein Gedicht von Reiner Kunze. Gedrucktes und noch nicht Gedrucktes sowie Texte und Materialien haben wir in einer Arbeitsmappe zusammengestellt. Diese möchten wir, solange unser Buch noch nicht fertig ist, allen zur Verfügung stellen, die in ähnlicher Richtung arbeiten. Dabei wünschen wir uns natürlich einen Gedanken- und Erfahrungsaustausch, der unserem Projekt zugute kommen kann.

TEXTKOMPETENZ ALS ZENTRALES LERNZIEL DER DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG

Mustafa KINSIZ

seit Jahren unterrichte ich türkische Germanistikstudenten in den verschiedenen Teilgebieten der Sprachwissenschaft. Ungeachtet der unterschiedlichen Inhalte und Zielsetzungen der einzelnen Veranstaltungen stellt sich in allen Fächern ein zentrales Problem, an dem sich die Qualität einer akademischen Ausbildung messen läßt: die Fähigkeit, sinnvoll mit Texten zu arbeiten.

Diese Fähigkeit, die ich im Folgenden als "Textkompetenz" bezeichne, bezieht sich sowohl auf die verschiedenen Formen der Textrezeption, wie auch auf die unterschiedlichen Möglichkeiten der Textproduktion. Wie die Rezeptions- und Schreibforschung aber zeigt, lassen sich zunächst unter die beiden so einfachen Begriffe wie "Lesen" und "Schreiben" z.T. sehr unterschiedliche Handlungs- und Diskursformen fassen. Diese stellen an den "Schreiber" bzw. den "Leser" hohe und weniger hohe Anforderungen: so sind das Überfliegen einer Seite im Telefonbuch, die Lektüre einer Tageszeitung und das Durcharbeiten eines wissenschaftlichen Artikels Handlungen, die ein äußerer Beobachter als "Lesen" bezeichnet.

Doch unterscheiden sich diese drei Handlungen wesentlich voneinander. Dies wird schon beim Vergleich des Energie- und Arbeitsaufwandes für die Fälle deutlich, in denen man eine Telefonnummer sucht, sich über Tagesereignisse informiert oder eine linguistische Theorie zu verstehen versucht. Was ich hier in Bezug auf das Lesen angedeutet habe, läßt sich analog für die Bereiche des Hörens, Sprechens und Schreibens veranschaulichen.

Unser Alltag wird so bestimmt durch eine Fülle von Situationen, in denen wir als kompetente Sprachteilnehmer unsere Fähigkeit unter Beweis stellen müssen, in konkreten Kommunikationssituationen sprachlich angemessen zu agieren und zu reagieren. Dabei kommunizieren wir in der Regel nicht mit isolierten Wörtern oder in zusammenhanglosen Sätzen, sondern in sinnvollen Spracheinheiten. Diese erfüllen nach Klaus BRINKER¹ genau dann das Kriterium der "Textualität" oder können als "Texte" bezeichnet werden, wenn sie neben einer kohärenten, d.h. grammatisch und thematisch zusammenhängenden Satzfolge, durch ein Konzept der kommunikativen Funktion näher bestimmt werden können.

Je anspruchsvoller nun die Themen sind, über die kommuniziert werden, desto komplizierter werden neben Wortschatz und Syntax die notwendigen Vertextungsstrategien, die z.B. eine Beschreibung, eine Erklärung oder eine Argumentation konstituieren. Dabei verstehe ich unter einer Vertextungsstrategie die Verwendung derjenigen sprachlichen Zeichen (z.B. Konjunktionen), welche die einzelnen Textsegmente (Abschnitte und Sätze) in Relation zueinander stellen und zu einem sinnvollen Textganzen verbinden.

So erfordern z.B. literatur- und sprachwissenschaftliche Fachtexte eine besondere Textkompetenz, die über eine umgangs- oder alltagssprachliche Textkompetenz weit hinausgeht. Deshalb muß diese erst im Rahmen einer besonderen wissenschaftlichen Ausbildung vermittelt bzw. erworben werden. In Bezug auf die akademisch ausgerichtete Deutschlehrausbildung an der Hochschule lautet nun meine These, und ich bin gespannt, ob Sie mir, meine Damen und Herren, aufgrund Ihrer Erfahrung zustimmen werden:

Die Textkompetenz der Studenten im Türkischen wie im Deutschen ermöglicht zur Zeit in den meisten Fällen keine eigenständige Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Fachliteratur.

Wenn dies aber der Fall ist, muß man als Lehrender dann nicht die entsprechenden Konsequenzen ziehen und auf den Einsatz linguistischer Fachtexte im Hochschulunterricht verzichten? Meine

Antwort lautet:----- Nein! Denn Lehrveranstaltungen in "Sprachwissenschaft" ohne eine Auseinandersetzung mit Fachtexten verspielt die Chancen, im Fach Linguistik bestimmte Diskursfähigkeiten zu vermitteln und exemplarisch in wissenschaftliches Denken und Arbeiten einzuführen. Auch wenn man bedenkt, daß nur wenige Absolventen unseres Fachs nach dem Studium jemals wieder mit sprachwissenschaftlichen Fragestellungen konfrontiert sein wird, erscheint es mir in Hinblick auf den Nutzen des Studiums sinnvoller, eine auf andere Gebiete übertragbare Textkompetenz zu erarbeiten, als Bruchteile eines Spezialwissens zu vermitteln, die nach der letzten Prüfung für immer aus dem Kurzzeitgedächtnis des Studenten gelöscht sein werden.

Dabei taucht in der Sprachwissenschaft, die als empirische und zugleich theoretische Wissenschaft die inneren Zusammenhänge der menschlichen Sprache, ihre Funktion und Rolle in der Gesellschaft beschreibt und erklärt, noch eine besondere Schwierigkeit auf: **das Problem von Objekt- und Metasprache**. Gegenstand der Linguistik ist die Sprache. Soll dieser Gegenstand nun beschrieben werden, muß man sich ebenfalls der Sprache bedienen. So bildet der Zusammenhang von Objekt- und Metasprache ein besonders exklusives Sprachspiel, das die reflektorischen Möglichkeiten der Studenten ganz besonders fordert und fördert.

Zu fragen ist auch, ob ein zukünftiger Fremdsprachenlehrer, der nicht gelernt hat, selbständig über Sprache zu reflektieren und dabei die entsprechende Fachliteratur zu Rate zu ziehen, jemals in der Lage sein wird, seinen Sprachunterricht so zu gestalten, daß dieser den Lernern wie auch der Fremdsprache gerecht werden kann.

Ich vermute, daß viele Studenten kaum in der Lage sind, einem Fachtext in Hinblick auf eine vorgegebene Fragestellung Informationen zu entnehmen und deren Relevanz für das Thema so zu gewichten, daß sie in der eigenen Textproduktion an der richtigen Argumentationsstelle auftauchen und als Begründung, Beispiel, Analogie, Sachinformation etc. zur klaren Formulierung und The-

menentfaltung beitragen. Erfahrungsgemäß fallen die Thesenpapiere, Inhaltsangaben und Referate vieler unserer jetzigen Studenten gleich unbefriedigend aus: als z.T. zusammenhanglose Textkollagen wörtlich übernommener Zitate und deren Paraphrasierung.

Von Studenten angefertigte Inhaltsangaben zeigen, daß das Verständnis der grundlegenden Textzusammenhänge oft fehlt. Deutlich wird dies durch Addition disparater Textsegmente des Ursprungstextes und Gleichsetzung von Wesentlichem und Unwesentlichem im Text der Studenten. Da oft Argumentationsstrukturen nicht durchschaut werden, fehlen oft wichtige Schritte in der Begründungskette. Oft werden auch wichtige Textpropositionen überhaupt nicht zur Kenntnis genommen oder völlig verfälscht wiedergegeben.

Neben den Schwierigkeiten, analysierend Textstrukturen zu bestimmen, besteht das Hauptproblem der Studenten darin, eine kritische Rezeptionshaltung gegenüber dem Text einzunehmen, die als wissenschaftliches Lesen Begründungsrationalität einfordert. Unabhängig von der jeweiligen Kommunikationsfunktion garantiert ein Text für einige Studenten schon aufgrund der Tatsache, daß er in gedruckter Form vorliegt, die Wahrheit.

Meine Damen und Herren, ich möchte Ihnen nun anhand einer Untersuchung, die ich in diesem Semester in unserer Abteilung durchgeführt habe, die letzten Ausführungen belegen und veranschaulichen. Dabei ist mir klar, daß Verallgemeinerungen immer problematisch sind.

Aber mir kommt es hier nur darauf an, daß Sie mir in Bezug auf die Textkompetenz unserer Studenten in der Tendenz zustimmen und am Ende vielleicht ähnliche Konsequenzen daraus ziehen.

Untersuchung zur Textkompetenz der Deutschstudenten an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der D.E.Ö./Buca IZMIR:

Eine Gruppe meiner Abschlußklasse sollte den Inhalt des Artikels "Dil kargaşası"/ "Sprachverwirrung" aus der Zeitung MILLIYET, vom 05. Januar 1991, in der türkischen Originalversion auf Türkisch und eine andere Gruppe in der deutschen Übersetzung auf Deutsch wiedergeben. Danach sollten die Studenten eine kurze Textkritik verfassen, in der sie ihre Meinung über die Qualität des Textes bzw. über die Schreibfähigkeit des Verfassers äußern sollten. Auf einer Bewertungsskala von 1-10 (1 für sehr leicht bis 10 für sehr schwer) sollten sie abschließend den Schwierigkeitsgrad des Textes bestimmen.

Ich habe mich für diesen im türkischen Original etwa 430 und in der deutschen Übersetzung etwa 750 Wörter umfassenden Zeitungsartikel entschieden,

- a) weil er ein sprachwissenschaftliches Thema behandelt,
- b) weil er als vorfachlicher Text für das Verständnis keine speziellen linguistischen Vorkenntnisse voraussetzt und
- c) weil er bestimmte Mängel aufweist, die für eine Textkritik hätten interessant sein können.

Für die Bearbeitung der drei Aufgaben benötigten beide Gruppen zwischen 35 und 85 Minuten, der Umfang der Inhaltsangaben liegt im Deutschen wie im Türkischen zwischen 60 bis 270 Wörtern.

Die folgende Übersicht macht die Einschätzung des Schwierigkeitsgrades des Textes von seiten der Studenten deutlich:

Untersuchung zur Textkompetenz der Deutschstudenten an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der D.E.O./Buca IZMIR:

Eine Gruppe meiner Abschlußklasse sollte den Inhalt des Artikels "Dil kargaşası"/ "Sprachverwirrung" aus der Zeitung MILLIYET, vom 05. Januar 1991, in der türkischen Originalversion auf Türkisch und eine andere Gruppe in der deutschen Übersetzung auf Deutsch wiedergeben. Danach sollten die Studenten eine kurze Textkritik verfassen, in der sie ihre Meinung über die Qualität des Textes bzw. über die Schreibfähigkeit des Verfassers äußern sollten. Auf einer Bewertungsskala von 1-10 (1 für sehr leicht bis 10 für sehr schwer) sollten sie abschließend den Schwierigkeitsgrad des Textes bestimmen.

Ich habe mich für diesen im türkischen Original etwa 430 und in der deutschen Übersetzung etwa 750 Wörter umfassenden Zeitungsartikel entschieden,

- a) weil er ein sprachwissenschaftliches Thema behandelt,
- b) weil er als vorfachlicher Text für das Verständnis keine speziellen linguistischen Vorkenntnisse voraussetzt und
- c) weil er bestimmte Mängel aufweist, die für eine Textkritik hätten interessant sein können.

Für die Bearbeitung der drei Aufgaben benötigten beide Gruppen zwischen 35 und 85 Minuten, der Umfang der Inhaltsangaben liegt im Deutschen wie im Türkischen zwischen 60 bis 270 Wörtern.

Die folgende Übersicht macht die Einschätzung des Schwierigkeitsgrades des Textes von seiten der Studenten deutlich:

"Dil kargaşasi"/"Sprachverwirrung"

(Milliyet, 5.01.91, S.1 u.10)

Bewertung des Schwierigkeitsgrades des Textes durch die Studenten:

DEUTSCH: 19 Studenten

Schwierigkeitsgrad:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anzahl der Studenten:	0	1	3	2	1	2	5	3	2	0

TURKISCH: 15 Studenten

Schwierigkeitsgrad:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anzahl der Studenten:	0	7	3	1	3	1	0	0	0	0

Zusammenfassend kann man sagen, daß dem Text von den Studenten in der deutschen Übersetzung ein höherer Schwierigkeitsgrad in Bezug auf ihr Textverständnis zugeordnet wurde als dem türkischen Original. Anmerken möchte ich, daß sowohl im Türkischen als auch im Deutschen diejenigen Studenten dazu tendierten, den Text als "leicht" einzustufen, deren Inhaltsangaben auf eine eher geringer entwickelte Textkompetenz schließen ließen.

Die folgende Folie zeigt Ihnen nun meine Damen und Herren auf Deutsch die Propositionen des Ursprungstextes, die die wesentlichen Textinformationen beinhalten. Diese sind zu Komplexen kategorial zusammengefaßt und geben in ihrer Abfolge die argumentativ/logische Makrostruktur des Textes wieder, die von der tatsächlichen Themenentfaltung des Autors deutlich abweicht, d.h. daß der Autor bei der Formulierung seines Artikels bewußt oder unbewußt eine adressatenorientierte thematische Progression wählt, die mögliche Redundanzen unter Umständen verzeiht.

"Dil kargaşası" / "Sprachverwirrung"

(Milliyet, 5.01.91. S.1 u.10)

Die argumentative Themenentfaltung, die grundlegenden Propositionen des Textes und deren logisch-semantischen Relationen:

Anlaß und Problemstellung des Textes / Behauptung / These:

P.1 = EM läßt den Sprachgebrauch von türkischen Journalisten, Literatur- und Sprachwissenschaftlern untersuchen.

P.2 = Textthema/ These = Ergebnis der Untersuchung: Es herrscht ein Chaos/ ein nicht vereinheitlichter Sprachgebrauch im TÜRKISCHEN. (P.2 ist im Textsegment 'Überschrift' bereits realisiert.)

Explication und Stützung der These durch:

Propositionaler Komplex(I): "Charakterisierung des Türkischen als nichthomogenes Sprachgebilde":

P.3 = TÜRKISCH ist eine alte und gleichzeitig moderne Sprache.

P.4 = TÜRKISCH wird von verschiedenen Volksstämmen gesprochen.

P.5 = TÜRKISCH hat verschiedene Dialekte

P.6 = TÜRKISCH zeigt in der Sprachgeschichte Veränderungen.

Propositionaler Komplex(II): "Sprachgesellschaft/Orthographiebücher als Hauptursachen/ -schuldige des Chaos":

P.7 = TÜRKISCH hat keine allgemeinverbindlichen Vereinheitlichungen.

P.8 = Ständig erscheinen veränderte Neuauflagen der Orthographiebücher.

P.9 = Auf dem Markt sind gleichzeitig unterschiedliche orthographische Bücher der Sprachgesellschaft und von Konkurrenzautoren.

P.10 = Es gibt darin zahlreich Fehler/Abweichungen.

P.12 = Fehler/Abweichungen lassen sich aufgrund fehlender Kompromißbereitschaft nicht korrigieren.

Propositionaler Komplex(III): "Palatisierungs- und Dehnungszeichen"

P.13 = Palatisierungs-/Dehnungszeichen beibehalten! (KABAKLI)

P.14 = Neuvorschlag: Eins das beide ersetzt! (TULUM)

Propositionaler Komplex(IV): "Zusammengesetzte Wörter"

P.15 = Kontroverse: gegen Trennung (SOYSAL) - für Trennung (TURINAY)

P.16 = SOYSAL: Trennung = Verbrechen: verursacht Durcheinander und verhindert Wortneuschöpfungen.

P.17 = TURINAY: Trennung = Eigenart des TÜRKISCHEN. Aber Sprachgebrauch erfordert Flexibilität.

Propositionaler Komplex(V): "Orthographie der Fremdwörter"

P.18 = Anpassung an die türkische Orthographie und Vokalharmonie (ZULFIKAR) unter der Bedingung "keine Eigennamen" (OZYÖÜK)

P.19 = Fremdwörter wenn möglich durch türkische Begriffe ersetzen! (ZULFIKAR)

Konklusio: Konsequenzen aus der Untersuchung und der These

P.20 = EM fordert Kontinuität, Vereinheitlichung des TÜRKISCHEN und Maßnahmen gegen die Verunsicherung.

P.21 = Es wird gefordert (SOYSAL), daß Schulbehörde eine unabhängige Kommission von Fachleuten zur Neuregelung und Vereinheitlichung der Orthographie einrichtet.

Die nächsten beiden Folien zeigen, wieviele Studenten welche Propositionen des Ausgangstextes für ihre Inhaltsangaben verwendet haben und welche Themenkomplexe als Probleme des Ausgangstextes angesprochen wurden.

"Dil kargaşası"/"Sprachverwirrung" 48

(Milliyet, 5.01.91, S.1 u.10)

Die von den 19 Studenten als textkonstituierend erkannten und für ihre Inhaltsangaben verwerteten Propositionen:

Anlaß und Problemstellung des Textes / Behauptung / These:

- 15** P.1 = Das Erziehungsministerium läßt den Sprachgebrauch von türkischen Journalisten, Literatur- und Sprachwissenschaftlern untersuchen.
- 19** P.2 = Textthema/ These = Ergebnis der Untersuchung: Es herrscht ein Chaos/ ein nicht vereinheitlichter Sprachgebrauch im TÜRKISCHEN. (P.2 ist im Textsegment 'Überschrift' bereits realisiert.).

Explicatio und Stützung der These durch:

- Propositionaler Komplex(I): "Charakterisierung des Türkischen als nicht-homogenes Sprachgebilde":
- 8** P.3 = TÜRKISCH ist eine alte und gleichzeitig moderne Sprache.
- 3** P.4 = TÜRKISCH wird von verschiedenen Volksstämmen gesprochen.
- 2** P.5 = TÜRKISCH hat verschiedene Dialekte
- 9** P.6 = TÜRKISCH zeigt in der Sprachgeschichte Veränderungen.
- 13** Propositionaler Komplex(II): "Die türkische Sprache hat keine allgemeinverbindlichen Vereinheitlichungen":
- 8** P.7 = Offizielle Sprachgesellschaft /Orthographiebücher sind Hauptschuldige für das Chaos.
- 5** P.8 = Ständig erscheinen veränderte Neuauflagen der Orthographiebücher.
- 3** P.9 = Auf dem Markt sind gleichzeitig unterschiedliche orthographische Bücher der Sprachgesellschaft und von Konkurrenzautoren.
- 6** P.10 = Es gibt darin zahlreiche Fehler/Abweichungen.
- 2** P.12 = Fehler/Abweichungen lassen sich aufgrund fehlender Kompromißbereitschaft nicht korrigieren.
- 16** Propositionaler Komplex(III): "Palatisierungs- und Dehnungszeichen"
- 11** P.13 = Palatisierungs-/Dehnungszeichen beibehalten! (KABAKLI)
- 1** P.14 = Neuvorschlag: Eins das beide ersetzt! (TULUM)
- 8** Propositionaler Komplex(IV): "Zusammengesetzte Wörter"
- 5** P.15 = Kontroverse: gegen Trennung (SOYSAL) - für Trennung (TURINAY)
- 4** P.16 = SOYSAL: Trennung= Verbrechen: verursacht Durcheinander und verhindert Wortneuschöpfungen.
- 3** P.17 = TURINAY: Trennung= Eigenart des TÜRKISCHEN. Aber Sprachgebrauch erfordert Flexibilität.
- 8** Propositionaler Komplex(V): "Orthographie der Fremdwörter"
- 8** P.18 = Anpassung an die türkische Orthographie und Vokalharmonie (ZULFIKAR) unter der Bedingung "keine Eigennamen" (ÖZYÖÜK)
- 6** P.19 = Fremdwörter wenn möglich durch türkische Begriffe ersetzen! (ZULFIKAR)

Konklusio: Konsequenzen aus der Untersuchung und der These

- 5** P.20 = EM fordert Kontinuität, Vereinheitlichung des TÜRKISCHEN und Maßnahmen gegen die Verunsicherung.
- 5** P.21 = Es wird gefordert(SOYSAL), daß Schulbehörde eine unabhängige Kommission von Fachleuten zur Neuregelung und Vereinheitlichung der Orthographie einrichtet.

Spezifizierung



"Dil kargaşası"/"Sprachverwirrung"

(Milliyet, 5.01.91, S.1 u.10)

Die von den 19 Studenten als textkonstituierend erkannten und für ihre Inhaltsangaben verwerteten Propositionen:

Anlaß und Problemstellung des Textes / Behauptung / These:

- 13 P.1 = Das Erziehungsministerium läßt den Sprachgebrauch von türkischen Journalisten, Literatur- und Sprachwissenschaftlern untersuchen.
- 13 P.2 = Textthema/ These = Ergebnis der Untersuchung: Es herrscht ein Chaos/ ein nicht vereinheitlichter Sprachgebrauch im TURKISCHEN. (P.2 ist im Textsegment 'Überschrift' bereits realisiert.)

Explication und Stützung der These durch:

- Propositionaler Komplex(I): "Charakterisierung des Türkischen als nichthomogenes Sprachgebilde":
- 4 P.3 = TURKISCH ist eine alte und gleichzeitig moderne Sprache.
- 2 P.4 = TURKISCH wird von verschiedenen Volksstämmen gesprochen.
- 1 P.5 = TURKISCH hat verschiedene Dialekte
- 2 P.6 = TURKISCH zeigt in der Sprachgeschichte Veränderungen.
- 5 Propositionaler Komplex(II): "Die türkische Sprache hat keine allgemeinverbindlichen Vereinheitlichungen":
- 5 P.7 = Offizielle Sprachgesellschaft /Orthographiebücher sind Hauptschulbücher für das Chaos.
- 5 P.8 = Ständig erscheinen veränderte Neuauflagen der Orthographiebücher.
- 2 P.9 = Auf dem Markt sind gleichzeitig unterschiedliche orthographische Bücher der Sprachgesellschaft und von Konkurrenzautoren.
- 5 P.10= Es gibt darin zahlreich Fehler/Abweichungen.
- 5 P.12= Fehler/Abweichungen lassen sich aufgrund fehlender Kompromißbereitschaft nicht korrigieren.
- 11 Propositionaler Komplex(III): "Palatisierungs- und Dehnungszeichen"
- 6 P.13= Palatisierungs-/Dehnungszeichen beibehalten! (KABAKLI)
- 3 P.14= Neuvorschlag: Eins das beide ersetzt!(TULUM)
- 6 Propositionaler Komplex(IV): "Zusammengesetzte Wörter"
- 6 P.15= Kontroverse: gegen Trennung (SOYSAL) - für Trennung (TURINAY)
- 5 P.16= SOYSAL: Trennung= Verbrechen: verursacht Durcheinander und verhindert Wortneuschöpfungen.
- 5 P.17= TURINAY: Trennung= Eigenart des TURKISCHEN. Aber Sprachgebrauch erfordert Flexibilität.
- 5 Propositionaler Komplex(V): "Orthographie der Fremdwörter"
- 5 P.18= Anpassung an die türkische Orthographie und Vokalharmonie (ZULFIKAR) unter der Bedingung "keine Eigennamen"(OZYDUK)
- 6 P.19= Fremdwörter wenn möglich durch türkische Begriffe ersetzen! (ZULFIKAR)

Konklusio: Konsequenzen aus der Untersuchung und der These

- 0 P.20= EM fordert Kontinuität, Vereinheitlichung des TURKISCHEN und Maßnahmen gegen die Verunsicherung.
- 4 P.21= Es wird gefordert(SOYSAL), daß Schulbehörde eine unabhängige Kommission von Fachleuten zur Neuregelung und Vereinheitlichung der Orthographie einrichtet.

Bis auf einige wenige Inhaltsangaben, die sich jeglicher Bewertung entziehen, haben die Studenten die wesentlichen Propositionen des Ausgangstextes für ihre Inhaltsangaben richtig verwendet, nur wenige wurden von einigen Studenten verändert oder verfälscht. Wie die Folie zeigt,

Spezifizierung



"Dil kargaşası"/"Sprachverwirrung"

(Milliyet, 5.01.91, S.1 u.10)

Auswertung

Selektion und Verknüpfung der Textpropositionen für die Produktion der Inhaltsangaben

P.1 und P.2

Behauptung/These: TÜRKİŞÇİ = CHAOS
wird von allen Studenten als Thema des Textes
erkannt und als Inhaltskern bei der eigenen
 Textproduktion (Inhaltsangabe) formuliert.

P.3 - P.6 (I)

Argumente für die These werden im Ursprungstext nicht als Stützung bzw. Begründungen expliziert. (Begründungsanzeigende Indikatoren wie Konjunktionen u. Präpositionen) Semi-Realisierungen fehlen, keine Wiederholungsformen. (X. Subjunktiv zwischen in Original/ keine Verknüpfung) So werden P.4 und P.5 nur max. 3X in den Inhaltsangaben erwähnt, jedoch ohne jegliche Verknüpfung zum Thema.

P.7 - P.12 (II)

P.7 wird von 9 Studenten als Textthese begründende Propositionen erkannt und von 13 Studenten gleichzeitig als Begründung dem gesamten Propositionskomplex II zugeordnet.

P.13 - P.19

Werden als Propositionskomplexe III, IV, V erkannt und als Themen erwähnt, ohne aber als Einzelpropositionen P.13-19 genauer bestimmt zu werden. Die Propositionenkomplexe III, IV, V werden nicht als Spezifizierung von II erkannt und logisch verbunden (keine Vertextungssignale).

P.20 u.P.21

Werden als Schlußfolgerungen und Forderungen nur von 5 Studenten erwähnt. Impliziter Appell, dem Chaos mit Maßnahmen zu begegnen, wird nicht erkannt bzw. formuliert.

haben alle Studenten den Inhaltskern des Textes, bzw. das Thema des Textes richtig in Ihren Inhaltsangaben auf Deutsch und Türkisch formuliert. Auch wurden die meisten wesentlichen Propositionen in irgendeiner Form erwähnt - aber - und dies ist das wichtigste Ergebnis der Untersuchung - die Qualität der Inhaltsangaben ist bis auf ganz wenige Ausnahmen sehr schlecht. Und dies liegt gleich an einer ganzen Reihe von Gründen, die ich Ihnen - aus Zeitgründen - in Form einer Mängelliste nennen möchte.

Lassen Sie mich doch zunächst einige Textbeispiele vorlesen - auf Deutsch und auf Türkisch - die das Dilemma deutlich machen:

- (1) *"Die türkische Sprache befindet sich in einem Chaos. Das bedeutet; die türkische Sprache hat von die anderem Sprachen Wörter genommen. D.h. die türkische Sprache ist eine gemischte Sprache. [-----]Die türkische Sprache hat sich immer entwickelt."*

Bei diesem Beispiel steht der letzte Satz in keinem Zusammenhang zum vorherigen.

- 2) *"Die Beteiligten äußern ihre Meinung, was im Türkischen als problematisch gilt oder ob sie für oder gegen die Verwendung von Palatisierungs- und Dehnungszeichen sind"*

das Spezielle wird mit dem Allgemeinen durch "oder" gleichgesetzt. Sinnvoll ist aber hier nur "z.(um)B.(eispiel)" als Veranschaulichung und Spezifizierung.

Zuletzt ein türkisches Beispiel für eine kommentierende Inhaltsangabe:

- 3) *"Yapılan araştırmalar Türkçe'nin tam bir "kaos" içerisinde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Gerçek acıdır. Bir çok kesim dili kendine göre yorumlayıp kullanmaktadır."*

Liste der häufigsten Mängel/Schwächen der Inhaltsangaben:

(Auf die Analyse im Bereich der Syntax, der Wortwahl und letztlich der Orthographie muß verzichtet werden, da es hier um das Problem der Textkompetenz geht.)

Die hier aufgezählten Mängel lassen sich in ähnlicher Form auf die deutschen und türkischen Texte beziehen:

1) Fehlen von wichtigen Konjunktionen, bzw. Subjunktoren, die die logische Relation der Propositionen untereinander deutlich macht. Diese Relationen wurden vermutlich im Ausgangstext nicht erkannt, da dieser nicht alle explizit macht, bzw. selbst auf die Herstellung eines Zusammenhangs verzichtet. (Kohärenzverstöße in der thematischen Progression)

2) Häufige Verwendung der Konjunktionen "und", "dann", "danach", die eine Addition / bzw. Reihung von gleichwertigen Textsegmenten anzeigt, die aber in Wirklichkeit für das Thema eine höchst unterschiedliche Relevanz haben.

3) Häufiges Wiederholen des Verstandenen, und Weglassen/ oder wörtliche Übernahme des Nichtverstandenen, ohne dies als Zitat kenntlich zu machen. Dabei wird oft der Textzusammenhang gesprengt, zumindest liegen Kohärenzverstöße auf der Stilebene vor.

4) Fehlen von metasprachlichen Begriffen und Formulierungen, die den Ursprungstext beschreiben: z.B. "Thema des Textes ist", "Der Autor behauptet, daß...", "das Beispiel zeigt,..." etc.

5) Es wird kein Unterschied gemacht zwischen dem Inhalt eines Textes und der Art und Weise wie der Inhalt formuliert wird. So bezeichnen fast alle Studenten den Text als "gut", weil er ein wichtiges oder interessantes Thema behandelt.

6) Das Fehlen einer kritischen Distanz zum Text zeigt sich auch darin, daß die im Text aufgestellten Behauptungen nicht auf ihre Wahrheit hin überprüft werden. So behauptet der Ursprungstext z.B., daß ein Engländer ein Buch aus dem 12.Jh. "ohne Schwierigkeiten" lesen kann. Kein Student zweifelt dies an. Daß der Text Detailproblemen der Orthographie (Palatisierungs- und Dehnungszeichen, Komposita und Fremdwörter) soviel Raum gibt, bewirkt, daß diese als Hauptprobleme im Türkischen erscheinen, während der unterschiedliche Sprachgebrauch der verschiedenen Interessengruppen als aktuelle semantische Konflikte nur am Rande erwähnt werden. Es gibt niemanden, dem dies auffällt.

7) Die vielen Schwächen des Ausgangstextes werden aufgrund der mangelnden Textkompetenz nicht kritisiert: der Text gilt im Türkischen wie im Deutschen als "gut", obwohl er falsch zitiert, unklare Begriffe verwendet, auf die Klärung von Zusammenhängen verzichtet und falsche oder halb wahre Informationen verbreitet.

Ich möchte hier die Auswertung beenden. Ich glaube die Untersuchung hat deutlich gemacht, daß die Textkompetenz der Studenten zu einer kritischen Auseinandersetzung mit einem vorfachlichen Zeitungsartikel nicht ausreicht. Ich ziehe daraus den Schluß, daß dann eine Beschäftigung mit wissenschaftlicher Fachliteratur erst recht problematisch ist, auch wenn andere Aspekte dabei zu berücksichtigen sind. Lassen Sie mich am Ende noch einige Schlußfolgerungen ziehen!

Schlußbetrachtung und Konsequenzen:

Da es kaum didaktisierte linguistische Fachtexte gibt und die Gestaltung einer interessanten Lehrveranstaltung mit Fachtexten den Unterrichtenden vor große methodische Probleme stellt, ist es nur verständlich, daß viele Lehrende in ihren Veranstaltungen auf die Lektüre von Fachtexten verzichten. Auch ist die Bereitschaft der Studenten leider sehr gering, außerhalb der regulären Veranstaltungen Fachliteratur zu rezipieren. So sind sprachwissenschaftliche Veranstaltungen oft entweder Vorlesungen, die die Studenten im linguistischen Wissensschatz unterweisen, oder zeitaufwendige Wort-für-Wort-Lektüre-Stunden, in denen man sich z.T. übersetzend durch Fachtexte quält. Beide "Unterrichtsmodelle" eignen sich aber kaum, die Motivation für sprachwissenschaftliche Themen bei den Studenten zu erhalten, geschweige zu erhöhen.

Daß die Linguistik nicht nur hier in der Türkei unter den Studenten als das ungeliebte Stiefkind der Mutter Germanistik gilt, hat hier vor allem seine Ursache. Deshalb ist gerade der Verzicht auf eine intensive Textarbeit im Linguistikstudium als Reaktion auf eine mangelhaft Textkompetenz der Studenten eine didaktische Fehlentscheidung mit weitreichenden Konsequenzen. Denn verfügt ein Student nicht über die Fähigkeit, sich selbstständig Informationen zu verschaffen und für seine Argumentation nutzbar zu machen, lernt er keine akademische Diskursfähigkeit, sondern er wird von vornherein vom Diskurs ausgeschlossen. Er wird auch nach einem vierjährigen Studium nicht wissen, was Wissenschaft meint.

Ich bin der Meinung, wenn wir die Qualität des Germanistikstudiums in Richtung "Wissenschaft" entscheidend verbessern wollen, ist es notwendig, "Textkompetenz" als durchgängiges und übergeordnetes Lernziel unserer Studiengänge zu begreifen. Dies bedeutet, daß wir in allen unseren Veranstaltungen mehr Wert auf die eigenständige Textrezeption und -produktion der Studenten legen müssen. Für den Fachbereich Sprachwissenschaft halte ich aus diesem Grunde die Konzeption eines Lektürekurses ausgewählter, linguistischer Fachliteratur für eine der dringlichsten Aufgaben der Zukunft. Hier sollten an vorfachlichen und wissenschaftlichen Texten im Bereich Sprachwissenschaft Lese- und Analysestrategien erarbeitet und die Formulierung eigener Texte geübt werden.

Ich möchte nun am Ende meines Vortrags die Tatsache kritisieren, daß innerhalb des sprachwissenschaftlichen Fachgesprächs an den Hochschulen die Probleme einer Fachmethodik und -didaktik für den Hochschulunterricht - wenn überhaupt - eine eher untergeordnete Rolle spielen. Diese allgemeine Bevorzugung der Forschung gegenüber der Lehre halte ich in Anbetracht der Tatsache, daß wir an unseren Fakultäten Lehrer ausbilden, jedoch für fatal. Es wird Zeit, daran etwas zu ändern.

1) Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe u. Methoden. Berlin: E. Schmidt Verlag, 1982, S.17

SPRACHLICHE VERHALTENSWEISEN IN KONTRASTIVER SICHT:

INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION

Ayhan SELCUK

Die Sprache existiert als ein typisch menschliches und dadurch auch als ein soziales Phänomen und entwickelt sich in einem biologischen und sozialen Kontext. (Vgl. Oksaar 1984, S.22) Sie ist für die Mitglieder der Gesellschaft, die jene Sprache spricht, das wichtigste Ausdrucks- und Verständigungsmittel. Man erwirbt mit der Sprache zusammen auch die in der Gesellschaft herrschenden sozialen Normen, gesellschaftlichen Verhältnisse und soziokulturellen Verhaltensweisen. Anders ausgedrückt: Jede Sprache beinhaltet soziokulturelle Besonderheiten der Gesellschaft, die jene Sprache spricht.

Die Spracherwerbtheorie von Skinner geht davon aus, daß die Sprache verbales Verhalten und der Spracherwerb der Erwerb von sprachlichen Verhalten ist. (Vgl. Skinner 1957, S. 226) Die Erlernung einer Fremdsprache geht also damit nicht zu Ende, daß man nur die linguistische Seite der jeweiligen Sprache erworben hat. Der Fremdsprachenlerner kann vielleicht jemanden aus dem fremdsprachigen Raum verstehen und sich gewissermaßen verständlich machen, aber trotzdem kann er noch keine völlig akzeptierten bzw. angemessenen Sprachformen verwenden, denn Fremdspracherwerb heißt nicht nur die Erlernung einer fremden Sprache; er heißt gleichzeitig ein fremdes Land, eine fremde Gesellschaft, kurz gesagt, eine fremde Kultur kennenzulernen.

Der Fremdsprachenlerner oder -sprecher läuft leicht Gefahr, Situationen aus der eigenen Kultur auf die fremde Kultur oder kulturspezifische Sprachformeln bzw. Sprechakte aus der Muttersprache auf die Fremdsprache zu übertragen, d.h. sie nach seinen eigenen Werturteilen wahrzunehmen. Denn er bleibt ständig unter dem Einfluß der Weltansicht seiner eigenen Kultur und Sprache, anders ausgedrückt: Die Werturteile und die sozialen Normen beherrschen ihn und seine Sprache. Diese Lage kann die Gesprächspartner aus verschiedenen Ländern, besser gesagt, aus unterschiedlichen Kulturkreisen so oft zu falschen Interpretationen bzw. zu Mißverständnissen führen.

Kultur ist der wichtigste Faktor, der unser Verhalten, unsere Gedanken- und Gefühlswelt prägt; was den Wörtern bzw. sprachlichen Äußerungen die Bedeutung verleiht und eine Funktion zuschreibt, ist auch die Kultur. Lado bringt dieses Thema wie folgt zur Sprache: "Bedeutungen sind wie Formen kulturell bestimmt oder modifiziert. Sie repräsentieren eine Analyse der Welt, wie sie in einer Kultur verstanden wird. Vorgegebene Formen haben Bündel von Bedeutungen, von denen einige Merkmale einer Einheit oder eines Vorgangs oder einer Eigenschaft repräsentieren, und einige als primär, andere als sekundär, tertiär usw. verstanden werden." (Lado 1976, S. 60)

Die Sprache kann also im Zusammenhang mit der Kultur, besser gesagt, mit den soziokulturellen Eigenschaften der

jeweiligen Gesellschaft verstanden werden. Aus diesem Grunde soll man die Kommunikation zwischen den Menschen aus verschiedenen Ländern nicht nur als intersprachliche Kommunikation betrachten, sondern auch als interkulturelle. (Vgl. Selcuk 1990, S. 41)

Also, interkulturelle Kommunikation und dadurch bedingte Verständigungsprobleme zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen gewinnen mehr und mehr an Bedeutung, und es werden über dieses Thema verschiedene Projekte entwickelt und Konferenzen genau so wie hier veranstaltet, deren Ziel es ist, auf die genannten Fragen Lösungswege zu suchen.

Nun möchte ich hier die oben erwähnten Gedanken mit einigen Beispielen konkretisieren, die bei einer interkulturellen Kommunikation vorkommen und Konfliktsituationen verursachen können; die Beispiele sind der Umfrage, die ich sowohl in der Türkei als auch während meines Aufenthaltes in Österreich durchgeführt habe, entnommen. Der Fragebogen enthielt eigentlich 34 Fragen, wegen der Knappheit der Zeit möchte ich jedoch hier nur einige typische Verhaltens- und Bedeutungsunterschiede im österreichischen bzw. deutschen und türkischen Raum kontrastiv darstellen:

Besuch

Es ist eine Tatsache, daß die gegenseitigen Besuche bei der Verstärkung der sozialen Bindungen bzw. zwischenmenschlichen Beziehungen eine bedeutende Rolle spielen. Dieser Akt des menschlichen Handelns ist jedoch von bestimmten Merkmalen gekennzeichnet, die sich von Gesellschaft zu Gesellschaft unterscheiden können.

In der türkischen Gesellschaft nimmt der Gast einen besonderen Platz ein; abgesehen von Ausnahmen wird der Gast in jeder Zeit empfangen und bewirtet, auch wenn er spontan gekommen ist. Falls der Besuch eine fremde Person ist, wird er als "der Gast Gottes" betrachtet und empfangen. Aus diesem Grunde ist die türkische Gastfreundschaft jedem, der die türkische Gesellschaft kennt oder die Türkei besucht, bekannt. In Österreich bzw. in Deutschland werden dagegen spontane Besuche nicht gern gesehen und der Gast, der ohne Voranmeldung kommt, kann im Gegensatz zur türkischen Raum nicht empfangen werden. Die Annahme, daß Österreicher und Türken auf spontane Besuche unterschiedlich reagieren würden, wurde mit folgender Frage untersucht:

Frage: Sie sind gerade sehr beschäftigt. Es klingelt und ein unerwarteter Besuch steht vor der Haustür. Wie würden Sie darauf reagieren ?

- a. Sie begrüßen den Gast und bitten ihn aber, ein anderes Mal zu kommen. Ein exakter Termin wird ausgemacht.
- b. Sie begrüßen den Gast und laden ihn zwar ein, aber Sie widmen sich weiter Ihrer Tätigkeit.

c. Sie heißen den Gast herzlich willkommen. Sie verschieben Ihre Arbeit und widmen sich dem Gast ohne zeitliche Begrenzung.

	<u>Österreicher</u>	<u>Türken</u>
Verhaltensweise "a"	35	7
Verhaltensweise "b"	29	18
Verhaltensweise "c"	36	74
Ohne Angaben	-	-
Insgesamt:	<u>100</u>	<u>100</u>

Die Mehrheit beider Parteien ziehen zwar als Reaktion auf spontane Besuche die Verhaltensweise "c" vor, aber in bezug auf die Proportion besteht ein erheblicher Unterschied zwischen zwei Gruppen: d.h. im Gegensatz zu 74 Prozent der türkischen haben nur 36 Prozent der österreichischen Befragten ausgedrückt, daß sie den Gast in einem solchen Fall empfangen und sich vollkommen mit dem Gast beschäftigen würden, indem sie ihre Arbeit beiseite lassen.

Ein großer Teil von österreichischen Befragten, nämlich 35%, haben hervorgehoben, daß sie einen ohne Voranmeldung kommenden Gast nicht empfangen und ihn bitten würden, ein anderes Mal zu kommen. Ein Österreicher oder Deutscher kann also dem Gast im gegebenen Fall ohne weiteres so sagen: "Entschuldige -oder je nach dem-entschuldigen Sie bitte, ich habe im Moment viel zu tun und ich kann dich/ Sie jetzt nicht empfangen, ich bitte dich/Sie, ein anderes Mal zu kommen." Daraufhin kann zwischen dem Gastgeber und dem Gast ein exakter Termin ausgemacht werden. Die Proportion derjenigen türkischen Befragten, die in einem solchen Fall den Gast nicht empfangen würden, ist nur 7 Prozent.

Wenn ein solcher Vorgang zwischen einem Türken als unerwartetem Gast und einem Österreicher bzw. einem Deutscher als Gastgeber zustandekommt und der Österreicher / deutsche Gastgeber im gegebenen Fall ihn bittet, daß er an einem anderen Tag oder in einer anderen Stunde kommt, dann ist ein gegenseitiges Mißverständnis, das die beiden zur falschen Interpretation führen könnte, unvermeidbar; der Türke würde es höchstwahrscheinlich nicht verstehen, daß er vom Österreicher/Deutscher nicht genauso empfangen wird, wie er es von zu Hause gewohnt ist, und von daher würde er es für unhöflich halten, sei es direkt oder indirekt, abgewiesen zu werden, auch wenn man dies gut begründet. Der Österreicher/Deutsche würde auch Schwierigkeiten haben, es zu verstehen, warum der Türke spontan d.h ohne Voranmeldung zu Besuch kommt.

Ein anderer Unterschied hinsichtlich der Besuchsnormen bzw. der Auffassung der Gastfreundschaft, der zwischen den beiden Gesellschaften einen Interaktionskonflikt verursachen könnte, ist, daß es im österreichischen/ deutschen Raum im Gegensatz zum türkischen für normal gehalten wird, daß der Gast nach der Dauer seines Besuches gefragt wird. Dieses wichtige Unterscheidungsmerkmal wurde anhand der folgenden Frage untersucht:

Frage: Ist es für Sie normal, daß der Besucher, der mehrere Tage bei Ihnen bleibt, nach der Dauer seines Besuches gefragt wird?

	<u>österreicher</u>	<u>Türken</u>
ja	78	21
nein	18	79
ohne Angaben	4	-
Insgesamt:	100	100

Diese unterschiedliche Verhaltensweise wurde, wie es auf der Tabelle zu sehen ist, von der großen Mehrheit sowohl der österreichischen als auch der türkischen Befragten bestätigt.

Die Antworttendenzen der Befragten zeigen erhebliche Differenzen. Die Zahl derjenigen österreichischen Befragten, die diese Frage mit "ja" beantwortet haben und die der türkischen Befragten, die darauf die Antwort "nein" gegeben haben, sind interessanterweise aneinander sehr nahe; d.h. hier ist eine völlig gegensätzliche Auffassung zu bemerken, deutlicher gesagt, hier sehen wir zwei Gesellschaften, deren Auffassung von Gastfreundschaft vollkommen unterschiedlich ist. Während 78% der österreichischen Befragten es als normal betrachten, daß der Gast nach der Dauer seines Besuches gefragt wird, wird es von 79% der türkischen Befragten ganz umgekehrt nicht für normal gehalten.

Handlungen und darauf folgende Reaktionen werden also in einem solchen Fall von Türken und Österreichern /Deutschen nicht verstanden und führen die beiden Seiten leicht zur falschen Interpretationen, besonders wenn sie nicht über Kenntnisse ihrer gegenseitigen soziokulturellen Normen verfügen.

Wie schon erwähnt, wird der Gast im türkischen Raum nicht nach der Dauer seines Besuches gefragt. Im Falle, daß der Gastgeber dem Gast eine solche Frage stellt, würde bei ihm ein unangenehmes Gefühl entstehen, so daß er das betretene Haus mit dem Gedanken, daß er nicht erwünscht ist bzw. daß der Gastgeber ihn nicht aufnehmen will, sofort verlassen kann, oder wenn er z.B. den Gastgeber anruft und mitteilt, daß er ihn besuchen möchte, und wenn der Gastgeber daraufhin ihn fragt, wie lange er bei ihm bleiben möchte, kann er auf den Besuch verzichten. In Österreich oder Deutschland dagegen ist so eine Frage als ganz normal zu betrachten und kann normalerweise vor dem Beginn des Besuches geklärt werden. Dies führt aber nicht zu negativen Gedanken beim Gast, wie es im türkischen Raum der Fall ist.

Essenseinladung

Zweifellos hat jede Gesellschaft eigene Eßgewohnheiten, Eßhandlungen und ihnen zugeordnete kulturbedingte Sprechakte. Nun möchte ich hier den Sprechakt "Komm, wir gehen zusammen essen" berühren, der im Deutschen und Türkischen unterschiedlich wahrgenommen werden und infolgedessen Mißverständnisse verursachen könnte.

Wie viele andere sprachliche Äußerungen trägt dieser Sprechakt auch aufgrund der im österreichischen/ deutschen und türkischen Raum herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse unterschiedliche Bedeutungen und übernimmt differenzierte gesellschaftliche Funktionen: Ein Österreicher/ Deutscher drückt mit diesem Sprechakt aus, daß er sich ein Essen leisten kann und sagt es z.B. seinem Freund mit der Hoffnung, daß er sich auch in derselben Lage befindet, um gemeinsam bzw. nicht allein essen zu müssen. Der Angesprochene nimmt diesen Vorschlag wahr und denkt, daß der Sprecher gern mit ihm essen will. Eine solche Aufforderung abzulehnen hängt primär davon ab, ob er Hunger hat oder ob er genug Geld zum Essen bei sich hat. Es ist auch möglich, daß er dem Sprecher nur Gesellschaft leistet, indem er mit ihm an dem Tisch sitzt, ohne etwas zu essen oder zu trinken.

Also, während dieser Sprechakt im Deutschen nicht als eine Einladung, sondern nur als ein Vorschlag zum geselligen Beisammensein bzw. zum gemeinsamen Essen wahrzunehmen ist, kann er im Türkischen als eine offene Einladung zum Essen betrachtet werden. Im Gegensatz zu einem Türken muß ein Österreicher oder Deutscher -abgesehen von Ausnahmen- sein Essen selbst bezahlen, im Falle, daß er auf diesen Vorschlag eingeht. Wegen dieser Verhaltensweise der Österreicher, richtiger gesagt, der Deutschen gibt es sogar im Türkischen umgangssprachlich eine Redewendung, die besonders unter den Studenten/Schülern sehr oft benutzt wird: z.B. wenn einige Studenten in der Mensa die Rechnung getrennt bezahlen wollen, sagt einer -wenn die Rechnung hoch ist- "am besten soll jeder auf deutsche Weise (getrennt bezahlen) bezahlen". Dieses wichtige Merkmal wurde mit der folgenden Frage untersucht:

Frage: Ein Freund oder Bekannter sagt zu Ihnen "Komm, wir gehen etwas essen". Betrachten Sie das als eine Einladung, bei der Sie nicht bezahlen brauchen?

	<u>Österreicher</u>	<u>Türken</u>
ja	9	69
nein	91	31
ohne Angaben	-	-
	---	---
insgesamt:	100	100

Wie es aus der Tabelle zu entnehmen ist, ist festzustellen, daß eine große Mehrheit, nämlich 91% der österreichischen Befragten diesen Sprechakt nur als eine Aufforderung zum geselligen Beisammensein bzw. zum gemeinsamen Essen wahrnimmt, während 69% der türkischen Befragten ihn als

eine explizite Einladung zum Essen betrachtet. Anders ausgedrückt, im Vergleich zu 69 Prozent der türkischen Befragten verstehen ihn (den Sprechakt) nur 9 Prozent der österreichischen Befragten als eine Einladung, bei der Sie nicht bezahlen brauchen.

Martin Hog weist auch auf dasselbe Thema hin und schreibt in seinem Aufsatz "Sprachliche Register. Zum Verhältnis von Sprechintention und -ausdruck im Fremdsprachenunterricht", in dem er einige typische aus kulturellen Unterschieden auftretende Mißverständnisse zur Sprache gebracht hat, wie folgt: "Eine Türkin antwortet in der Mensa auf die Frage ihres deutschen studentischen Tutors, ob sie mit essen komme, mit 'ja, gern. Vielen Dank'". (Hog, 1981, S. 41)

Also, kommt ein solcher Vorgang zwischen einem Österreicher bzw. Deutschen und einem Türken zustande, ist ein gegenseitiges Mißverständnis nicht zu vermeiden.

Höflichkeit

Unterschiedliche Auffassungen von Höflichkeit bzw. verschiedene Arten von Höflichkeitsnormen können in interkulturellen Situationen Mißverständnisse verursachen, da sie auch kulturbedingt sind und je nach den Gesellschaften Differenzierungen aufweisen.

Also, während manche Äußerungen von einer Gesellschaft für Komplimente gehalten werden, können sie von einer anderen als Unhöflichkeit, sogar als eine Beleidigung betrachtet werden. z.B. Es wird im türkischen Raum, -abgesehen von Ausnahmen- als Respektlosigkeit betrachtet, daß einer dem anderen mit der Absicht des Komplimentmachens "Sie haben eine wunderschöne Frau/Freundin" sagt. So eine Äußerung kann die Verletzung freundschaftlicher Beziehungen und sogar einen Streit zwischen den jeweiligen Personen verursachen, während sie in Österreich/Deutschland oder in vielen westlichen Ländern als eine Höflichkeitsform wahrgenommen wird. (Vgl. dazu Ikhvan 1988, S. 144) Dieses Unterscheidungsmerkmal wurde mit der folgenden Frage untersucht:

Frage: Würden Sie es normal finden, wenn ein Freund / eine Freundin Komplimente über Ihre Frau / Ihren Mann (...) machen würde?

(z.B. "Sie haben eine wunderschöne Frau/Freundin", "Sie haben einen charmanten Mann/Freund")

	(%)	Österreicher		Türken	
		<u>weiblich</u>	<u>männlich</u>	<u>weiblich</u>	<u>männlich</u>
ja	(%)	94	92	38	20
nein	(%)	6	6	62	80
ohne Angaben	(%)	-	2	-	-
		---	---	---	---
insgesamt:	(%)	100	100	100	100

Die angeführten Daten bestätigen meine Annahme in großem Maß und lassen den Schluß zu, daß diese sogenannten Sprechakte im Deutschen und Türkischen unterschiedlich wahrgenommen werden: nämlich, der Sprechakt "Sie haben eine

wunderschöne Frau/Freundin" wird von 92% der österreichischen Befragten als eine normale Höflichkeitsbezeigung betrachtet, während er von einer großen Mehrheit, d.h. von 80% der türkischen Befragten für unakzeptabel gehalten wird. Und im Gegensatz zu 38 Prozent türkischer Befragten haben 94 Prozent österreichischer Befragten geäußert, daß sie den Sprechakt "Sie haben einen charmanten Mann/Freund" als eine angenehme Form des Komplimentes wahrnehmen.

Wie es auch hier konkret zu sehen ist, kann dieselbe Äußerung je nach den verschiedenen Kulturkreisen bzw. je nach den Gesellschaften unterschiedliche Bedeutungen tragen und differenzierte Funktionen übernehmen. Die Reaktion der jeweiligen Person auf diese Sprechakte könnte im österreichischen bzw. deutschen Raum höchstwahrscheinlich "danke schön, das ist sehr nett von Ihnen" und ähnliches sein, während die mögliche Reaktion im türkischen Raum "was soll das heißen", "was für eine Äußerung ist das" usw. sein würde. Derartige Äußerungen können sogar bei uns, wie schon erwähnt, einen Streit verursachen. Unter dem Volk werden solche Äußerungen wie z.B. "sie/er soll im Dies- und Jenseits meine Schwester / mein Bruder sein, Sie haben eine(n) gute(n), freundliche(n) Frau / Mann" (Dünya-Ahret kardesim oisun, iyi / sıcakkanlı bir hanımınız / kocanız var) benutzt, wenn jemand dem anderen über seine Frau bzw. über seinen Mann Komplimente machen will. Um Mißverständnisse zu vermeiden, verwendet man meistens erst den Ausdruck "sie/er soll im Dies- und Jenseits meine Schwester/Bruder sein" und dem folgen andere Komplimentsäußerungen.

All diese angeführten Beispiele zeigen uns deutlich, wie es von großer Relevanz ist, daß sich der Fremdsprachenlerner kulturspezifische Äußerungen und soziale Verhaltensnormen der jeweiligen Sprachgemeinschaft aneignet. Man soll also dem Lernenden neben den linguistischen Kenntnissen auch die Kenntnisse über soziokulturelle Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielsprachenkultur beibringen. Die Konfrontation der kulturspezifischen Verhaltens- und Denkstrukturen kann vor allem in einem kontrastiv ausgerichteten Fremdsprachenunterricht durchgeführt werden. Bei der Konfrontation kann der Landeskundeunterricht eine wichtige Rolle übernehmen. Wie Göhrig hervorhebt, kann sich der Landeskundeunterricht nicht, "in der Vermittlung von Wissen über Geographie, Geschichte und politische Institutionen des Zielgebietes" (Vgl. Göhrig 1980, S. 83) erschöpfen, vielmehr sollten hier kulturkontrastive Analysen durchgeführt werden: soziokulturelle Normen im Alltagsleben, interaktionsbezogene und kulturspezifische Verhaltensweisen und deren ähnliche und unterschiedliche Seiten sollten diskutiert werden.

Fremdsprachenunterricht soll also interkultureller Sprachunterricht sein, der das Ziel hat, die Lernenden darauf vorzubereiten, die gelernte Sprache in interkultureller Kommunikation in semantisch-pragmatischer Hinsicht situationsgemäß zu verwenden und sich in der fremden Kultur richtig, besser gesagt, konfliktfreier zu verhalten.

LITERATUR:

- GOHRIG. H. : Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation. in: Wierlacher. A. (Hg): Fremdsprache Deutsch 1. München 1980. S. 71-90
- HOG. M. : Sprachliche Register. Zum Verhältnis von Sprechintention und -ausdruck im Fremdsprachenunterricht. in: Müller. B.D. (Hg): Konfrontative Semantik. Tübingen 1981 S. 39-51
- ILKHAN. I. : Erschweren oder erleichtern die Interferenzen den Erwerb einer Zweitsprache. in: Ankaraner Beiträge zur Germanistik (Hrg.) Deutsches Kulturinstitut. Ankara April 1988. S. 138-146
- LADO. R. : Vergleichen zweier Kulturen - -Wie ?. in: Weber. H. (Hg): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Kultur und Kommunikation als didaktisches Konzept. München 1976. S. 57-71
- OKSAAR. E. : Sprache. Gesellschaft und interkulturelle Verständigung. in: Kuhlwein. W. (Hg): Sprache. Kultur. Gesellschaft. Tübingen 1984. S. 21-31
- SELÇUK. A. : Interkulturelle Kommunikation bei den Germanistik-Studenten in der Türkei im Bereich der Semantik und Pragmatik. Magisterarbeit. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya 1990
- SKINNER. B.F. : Verbal Behavior. New York 1957

PRÄSUPPOSITIONEN IN DEN DEUTSCHEN UND TÜRKISCHEN FRAGEN

Sueda Özbent

EINFÜHRUNG

Die folgende Untersuchung ist keine vollständige Bedeutungsanalyse der Fragen. Bevor man über die semantische Analyse der Frage spricht, ist es sinnvoll, die Begriffe, "Frage" und "Fragesatz" zu klären. In den Grammatiken werden beide Begriffe willkürlich benutzt. Sprachwissenschaftler und Logiker¹ fordern eine Klärung dieser Begriffe. Belnap / Steel unterscheiden zwischen "question" (Frage) und "interrogative" (Fragesatz). "Eine Frage ist etwas Abstraktes und die Notation dafür ist ein Interrogativ".² D. Wunderlich trifft die gleiche Unterscheidung. "Ein besonderes verbales Schema für die Ausführung von Fragehandlungen sind Fragesätze, formal sind sie durch den Interrogativmodus gekennzeichnet". Ich schließe mich dieser Unterscheidung an und verstehe im folgenden unter "Fragesatz" die syntaktische Form eines Fragesatzes und nicht den Sprechakt, den dieser Fragesatz im aktuellen Kontext vollzieht. Im Gegensatz dazu ist der Begriff "Frage" semantisch, pragmatisch, kommunikativ und inhaltlich als eine Fragehandlung festgelegt.

PRÄSUPPOSITIONEN UND FRAGEN

Nach J.R. Searle und D. Wunderlich enthält eine **Fragehandlung** einen **illokutionären Akt**, und einen **propositionalen Akt**. Der **illokutive Typ** zeigt auf die Fragehandlung, die durch die Äußerung des Satzes ausgeführt werden kann. **Illokutive Typen** der Fragen sind echte Fragen, Prüfungsfragen und rhetorische Fragen. Ein **propositionaler Akt** ist eine Komponente oder Teilakt eines Sprechakts. Der propositionale Gehalt einer Frage zeigt den speziellen Sprechakt, der mit der Frage verbunden ist. Propositionen sind grundlegende Einheiten des semantischen Gedächtnisses. Nach Fillmore (1968) sind Propositionen Basisstrukturen von Sätzen. Kintsch betrachtet Propositionen als abstrakte Repräsentationen von Satzbedeutungen.⁴ J.R. Searle verwendet Propositionen als sprachunabhängige, sprechaktneutrale Aussageformen, die sich bei unterschiedlicher grammatischer Form auf den gleichen Sachverhalt der Wirklichkeit beziehen können.

Bsp.:

"Hans ist ein TRINKER."⁵

"Trinkt Hans IMMER NOCH?"

1 Wunderlich, Aquist (1976), Belnap / Steel (1976) u. a.

2 Belnap / Steel (1985), S.3

3 D. Wunderlich (1976), S. 182

4 W. Kintsch, *The representation of meaning of memory*, 1974

5 Großgeschriebene Wörter tragen den Satzakzent

Beide Sätze haben die gemeinsame Proposition:

"Hans trinkt gewohnheitsmäßig."

Der Wahrheitswert eines Satzes wird von der Proposition, vom Kontext und von "möglichen Welten" bestimmt. M. Bunge (1984) ist der Meinung, daß jedes Konzept und jede Proposition Sinn (sense) und Referenz (reference) hat, und daß die Bedeutung eines Konstruktes das geordnete Paar ist, das aus seinem Sinn und seiner Referenz gebildet wird. Der Sinn eines Konstruktes in einem gegebenen Kontext wird definiert als die Menge aller seiner Präsuppositionen und seiner logischen Implikationen.

Stellen wir uns folgenden Kontext vor:

Kontext I:

Der Sprecher hat die Dame, die ihm jetzt als Frau Meier vorgestellt wird, früher schon oft gesehen. Er hat aber nicht gewußt, daß Sie die Frau Meier ist.

SIE sind Frau Meier?

Kontext II:

Der Sprecher ahnt, daß diese Dame Frau Meier ist und geht auf sie zu. (z.B. im Lehrerzimmer)

SIE SIND Frau Meier, nicht wahr?

Kontext III:

Ein Name ist bekannt, aber die Person, die diesen Namen trägt wird gesucht.

Sind SIE nicht Frau Meier?

Kontext IV:

Der Sprecher ahnt, daß diese Dame Frau Meier ist und geht auf sie zu.

Sind Sie NICHT Frau Meier?

Kontext V:

Ein Name ist bekannt, aber die Person, die diesen Namen trägt wird gesucht.

Sie sind wohl Frau MEIER?

Kontext VI:

Der Sprecher hat eine andere Person (schönere, jüngere, klügere, ältere usw.) erwartet, und ist verwundert.

Sind SIE Frau Meier?

Diese Beispielsätze beinhalten neben der Fragebedeutung noch ganz bestimmte Sprechereinstellungen. Diese Sprechereinstellungen betreffen die Gültigkeit der Proposition des Frasesatzes. Diese Fragesätze lauten ohne einer besonderen Sprechereinstellung:

SIND Sie Frau Meier?

Die Ergänzungsfrage kann Sprechereinstellungen ausdrücken, kommt aber hauptsächlich in rhetorischen Fällen zur Sprache. Die Entscheidungsfrage dagegen stellte sich als ein besonderes Ausdrucksmittel für die Sprechereinstellung heraus.

"Ist es nicht KALT hier?" (Eichler / Buntig, S. 24)

Dieser Satz kann je nach Gesprächssituation Unterschiedliches bedeuten. Der Sprecher kann den Hörer dazu auffordern (bzw. bitten), das Fenster, die Tür usw. zu schließen. Er kann aber auch eine Behauptung aufstellen, eine echte Frage, eine Warnung vor einer möglichen Erkältung, eine Empfehlung sich warmer anzuziehen, ausdrücken und vieles mehr.

"Ist der gegenwärtige König von Frankreich KAHLKOPFIG?"

Um diese Frage beantworten zu können, muß der Hörer akzeptieren, daß es gegenwärtig einen König von Frankreich gibt. Er kann aber dieser Voraussetzung widersprechen, indem er sagt, daß es gegenwärtig keinen König von Frankreich gibt. Diese Voraussetzungen nennt man **Präsuppositionen**. Die Präsuppositionen, die ein Sprecher während seines Gesprächs voraussetzt, bestimmen die Kommunikationssituation und die 'möglichen Welten'. Auf diese Weise definieren die Präsuppositionen den semantischen Rahmen der sprachlichen Situation. Ein Sprecher macht während seines Gesprächs über das Wissen des Hörers Annahmen. Diese Annahmen sind maßgebend für die Explizitheit seiner Äußerungen und sind damit Voraussetzungen für den Hörer. Je nach gemeinsamer Erfahrung und Bekanntheit der Sachlage, gestaltet der Sprecher die Präsuppositionen. Die Präsuppositionen haben Auswirkungen im Bereich der Syntax, der Semantik und der Pragmatik. Im allgemeinen wird zwischen den **logisch-semantischen** und einem **pragmatischen** Präsuppositionsbegriff unterschieden.⁶ **Pragmatische Präsupposition** ist die Annahme des Sprechers über das Wissen des Hörers. Belnap / Steel verwenden sehr ähnlich den Begriff "**pragmatische Implikationen**". "**Pragmatische Implikationen** sind nicht mit der Frage selbst, sondern mit der Situation des Fragestellens verbunden."

WARUM können Frösche nicht UNTERWASSER leben?

pragmatische Implikation: Der Sprecher glaubt, daß der Hörer den Grund kennt oder in der Lage ist ihn herauszufinden.

Pragmatische Implikationen sind im Gegensatz zu Präsuppositionen auf die

⁶ Leonard (1957) unterscheidet zwischen primären und sekundären Präsuppositionen.

Umstände der Fragesituation stark bezogen. K. H. Ebert⁷ unterscheidet zwischen **starken** und **schwachen** pragmatischen Präsuppositionen. Die Annahme der Bekanntheit und Identifizierbarkeit von Referenten ist für sie die **starke** pragmatische Präsupposition. Die **schwachen** pragmatischen Präsuppositionen sind dagegen Sachverhaltsannahmen, die z. T. aus dem Textzusammenhang abgeleitet werden. Das Ziel ist die Angemessenheit von Äußerungen in den bestimmten Sprechhandlungen. **Logisch-semantische** Präsuppositionen sind "notwendige Voraussetzungen für das Verstehen und die Beurteilung eines Sprechaktes, die sich aus der Formulierung ergeben."⁸ In diesem Fall müssen die Referenten identifiziert sein. Für Sachverhalte gilt es, daß sie für wahr gehalten werden müssen, bevor die Aussage akzeptiert oder abgelehnt werden kann. Logisch-semantische Präsuppositionen sind in allen Kontexten präsupponiert. Für Wunderlich, Karttunen / Peters sind Präsuppositionen, generell pragmatische Erscheinungen.

Präsuppositionen haben folgende Bedingungen zu erfüllen:

"S₁ präsupponiert S₂, wenn S₂ nur dann wahr und sinnvoll ist, wenn S₁ wahr ist. Ist S₁ falsch, dann hat S₂ keinen Wahrheitswert"

In Bezug auf die Fragesätze kann man sagen, daß die Präsupposition einer Frage eine Proposition ist, deren Wahrheit für die Gültigkeit der Frage notwendig ist. Demnach ist eine Frage gültig, wenn sie eine richtige Antwort besitzt. Der Präsuppositions-begriff muß an die Frage angepaßt werden. G. Crewendorf schlägt folgendes vor: "Eine Frage Q präsupponiert einen Satz A genau dann, wenn die Wahrheit von A eine logisch notwendige Bedingung dafür ist, daß es eine wahre Antwort auf Q gibt."⁹ Dies bedeutet, daß eine Frage Q eine wahre Antwort genau dann hat, wenn alle Präsuppositionen von Q wahr sind. Ein Hörer würde die Frage eines Sprechers nicht beantworten, wenn er die Präsuppositionen der Frage bestreiten würde. Ich möchte Ihnen anhand des oft zitierten Beispielsatzes von D. Harrah das Ganze näher erläutern. Vergegenwärtigen sich die folgende Situation:

[Sie sind bei einer Gerichtsverhandlung. Der Anwalt der gegnerischen Seite stellt die folgende Frage an den Angeklagten.]

"Haben SIE aufgehört, Ihre Frau zu schlagen?"

Ganz gleich, ob der Angeklagte diese Frage mit "ja" oder "nein" beantwortet, stimmt er auf jeden Fall folgenden Präsuppositionen zu:

7 K. H. Ebert (1973), S. 423 ff

8 Belnap / Steel (1985), S. 104

9 G. Crewendorf (1977), S.23

- 1) Ich habe eine Frau.
- 2) Ich habe sie geschlagen.

Falls er mit "nein" antwortet: Ich schlage sie immer noch.
 Falls er mit "ja" antwortet: Ich schlage sie nicht mehr.

Wenn der Angeklagte diesen Präsuppositionen aber nicht zustimmen will, muß er sie zurückweisen. Diese Art von Fragen, die Unterstellungen enthalten, dürfen in Verhandlungen nicht gestellt werden. Denn jede Frage enthält Informationen. Die Rechtsanwälte dürfen keine Fragen stellen, die umstrittene, noch nicht bewiesene Behauptungen präsupponieren. Denn auf diese Weise könnten sie dem Gericht Informationen übermitteln, die nicht erlaubt sind.

Bsp:

"Kommen Sie aus der Türkei oder aus Anatolien?"

Wenn der Betreffende aus Edirne kommt, und diese Frage mit "aus der Türkei" beantwortet, ist er in die Fangfrage reingefallen. Der Hörer hätte gegen diese Frage protestieren müssen. Bei dieser Frage liegt eine Präsuppositionsverletzung vor, da ja Anatolien ein Teil der Türkei ist, oder er wollte dem Hörer eine Falle stellen, um sein geographisches Wissen zu kontrollieren.

Das Türkische besitzt eine besondere syntaktische Möglichkeit die Präsuppositionen zu markieren. Vergewärtigen Sie sich folgende Kontexte:

Kontext I:

[Der Sprecher hört, daß jemand durch die Haustür herein kommt. Er kann aber nicht sehen, wer gekommen ist.]

BABAN mi geldi?

Kontext II:

[Die Mutter ruft zu Hause an und will von ihrem Kind wissen, ob ihr Mann gekommen ist. Er hatte vor, um diese Zeit nach Hause zu kommen.]

Baban GELDİ mi?

Die Übersetzung dieser beiden Sätze:

"BABAN mi geldi?" und

"Baban GELDİ mi?"

ins Deutsche lautet:

"Ist dein Vater GEKOMMEN?"

Die türkischen Fragesätze haben, eine bestimmte Fragemarkierung durch das Fragesuffix "mi" und haben nicht dieselben Präsuppositionen wie die Übersetzung ins Deutsche. Der Satz: "BABAN mi geldi?"

präsupponiert, daß jemand gekommen ist. Man möchte wissen, ob dieser "jemand" der Vater ist. Im Gegensatz dazu präsupponiert der Satz

"Baban GELDI mi?",

daß der Vater vor hatte zu kommen, und er fragt, ob das "Kommen" stattgefunden hat. Diese Bedeutungsunterschiede müssen im Deutschen mit Hilfe der Intonation wiedergegeben werden.

"Ist dein VATER gekommen?"

"Ist dein Vater GEKOMMEN?"

Wenn man keine Voraussetzungen aufstellen kann, fragt man einfach

"Kim GELDI?"

"Wer ist GEKOMMEN?"

Der folgende Beispielsatz muß im Türkischen das Personalpronomen "senin" enthalten, um die Betonung im Deutschen bedeutungsgemäß wiederzugeben.

"Ist DEIN Vater gekommen?"

"Senin mi baban geldi?"

Vergegenwärtigen Sie sich folgende Kontexte

Kontext I:

Hans besitzt jetzt eine Uhr, die er schon seit längerem stehlen wollte

"Hat Hans die Uhr GESTOHLEN?"

"Hans saati ÇALDI mi?"

Kontext II:

Hans hatte vor eine bestimmte Uhr zu stehlen. Er hat eine dem Sprecher und dem Hörer bekannte ganz bestimmte kostbare Uhr, die schwer zu stehlen war, z. B. aus dem Museum entwendet.

"Hans hat DIE Uhr gestohlen?"

"Hans O SAATI mi çaldı?"

Diese Frage drückt Erstaunen aus.

Kontext III:

Hans ist ein großer, berühmter Dieb. Er hat eine dem Sprecher und dem Hörer bekannte, ganz bestimmte, völlig wertlose Uhr gestohlen

"Hat Hans DIE Uhr gestohlen?"

"Hans O SAATI mi çaldı?"

Diese Frage drückt Verwunderung aus.

Diese Beispielsätze zeigen, daß das Weltwissen für die Bildung der un-

terschiedlichen Prasuppositionen sehr wichtig ist. Oben genannte Beispielsätze belegen, daß sogar die intendierte Tätigkeit der Referenten (in den Beispielsätzen: Hans) prasupponiert werden kann. Dieser Aspekt wird in der bisherigen Prasuppositionsforchung vernachlässigt. Der Satz:

"Hat Hans die Uhr GESTOHLLEN?"

hebt die Art und Weise, wie Hans die Uhr erworben hat hervor. Es wird gefragt, ob er illegal die Uhr in Besitz gebracht hat. Der Satz,

"Hat Hans die UHR gestohlen?"

fragt ausdrücklich nach dem Gegenstand, der gestohlen wurde. Je nach Wert der Uhr wundert man sich darüber, daß sie gestohlen wurde. Um diese feinen Unterschiede heraushören zu können braucht ein Fremder, der Deutsch lernt, ziemlich lange. Durch die 'mi-Konstruktion' können verschiedene Mehrdeutigkeiten, die bei deutschen Fragesätzen entstehen können, vermieden werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- AQUIST, Lennart (1965). A New Approach to the Logical Theory of Interrogatives. Uppsala.
- BELNAP, Nuel D. Jr. / Thomas B. Jr. Steel (1985) Logik von Frage und Antwort. Braunschweig.
- EBERT, K. H. (1973). Prasuppositionen im Sprechakt. In: PETOFI, J. S. / Frank, D.: Prasuppositionen in Philosophie und Linguistik. Frankfurt am Main, S. 421 - 441.
- GREWENDORF, Günthr (1977). Prasuppositionen bei disjunktiven Fragen. Linguistische Berichte 52, S. 13 - 31.
- KINTSCH, W (1982). The representation of meaning in memory. 1974. Ders., dt. Gedächtnis und Kognition.
- LEONARD, Henry S. (1967). "Prinziples of Reasoning." New York 1957, 1967², Dover Publications.
- STECHOW, A. von (1971). Zur Theorie von Prasuppositionen. In: Münchner Papiere zur Linguistik 1., S. 1 - 19.
- WUNDERLICH, Dieter (1976). Fragesätze und Fragen. In: ders., Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt, S. 181 - 250.

"EINFÜHRUNG IN DIE TEXTANALYSE UND TEXTKRITIK - BEISPIELE EINER INTERKULTURELLEN LITERATURDIDAKTIK"

Uwe Sieben
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi
İstanbul

1. Warum Literaturwissenschaft?

Die Absolventen der germanistischen Abteilungen türkischer Universitäten haben nachweisbar nur geringe Chancen, in einem Lehrberuf tätig zu werden. Es liegt auf der Hand, daß sich die schlechten Karriereaussichten auf Motivation und Lernhaltung der Studierenden auswirken: vor allem dann, wenn die Studieninhalte kaum oder keinerlei Bezug zu einer späteren Berufspraxis besitzen.

Gerade der Literaturunterricht läuft Gefahr, im besten Fall eine Form des Privatgelehrtentums zu fördern. Beim größten Teil der Studierenden jedoch spielt das Lesen von Büchern nur eine sehr untergeordnete Rolle, im alltäglichen Leben wie auch im Studium selbst. Das für die zahlreichen Prüfungen notwendige Faktenwissen wird kurzzeitig gespeichert, ohne daß ein persönlicher Bezug zum Lernstoff entsteht.

Eine routinemäßige Umfrage, die ich vor Beginn der Literaturseminare durchführte, ergab erstaunlich wenig Interesse an Büchern und literarischen Fragen. Die Studierenden besaßen kaum noch Erinnerung an die im bisherigen Unterricht behandelten Werke. Etwa 30% der Befragten gaben an, regelmäßig Zeitungen bzw. Zeitschriften zu lesen, wobei "Tempo", "Nokta" und "Aktüel" am häufigsten genannt wurden. Nur 10% sprachen davon, im Moment Prosa zu lesen, könnten Aussagen zu den Themen machen und ihr Leseverhalten näher ausführen. Trotz dieser entmutigenden Zahlen war bei den meisten ein grundsätzliches Bedürfnis nach Informationen, Fiktionen, Märchen und Nachrichten aus anderen Lebensbereichen festzustellen.

Für den Literaturunterricht läßt sich unter Berücksichtigung der universitären Rahmenbedingungen und Erfahrungen somit folgern, daß es darauf ankommt, was wir lesen und vor allem wie wir lesen. Das heißt konkret: Wir müssen Themen wählen, welche die Leser direkt und persönlich ansprechen und gleichzeitig das Leseverhalten unserer Studenten gezielt beeinflussen und fördern, um die individuelle Lesekultur schrittweise zu prägen.

2. Können Literatur und Kunst etwas bewirken?

Obwohl ein direkter Bezug zu Berufspraxis und Lebenswelt nur selten zu erkennen ist, sollten wir uns im Deutschstudium der "Luxus" des Lesens und der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Literatur erlauben. Zur Frage nach der Legitimation von Kunst und Literatur schreibt der russische Formalist Viktor Sklovskij: Die Kunst (Literatur) kann (...) "die Abnützung unserer Wahrnehmung und das Unbewußtwerden unseres alltäglichen Lebens rückgängig (...) machen." Und weiter: "Der Wahrnehmungsprozeß ist Ziel an sich. Ihn gilt es zu verlängern." (In: "Kunst als Kunstgriff".)

Der Schriftsteller und Literaturwissenschaftler Dieter Wellershoff erweitert diese These, indem er feststellt: "Kunst (Literatur) zählt zu den Strategien unserer Selbstverwirklichung". (In: Die Verneinung als Kategorie des Werdens".)

Somit erhalten wir aus der Literatur- und Kunsttheorie drei wichtige Hinweise auf elementare Auswirkungen der bewußtmachenden und bewußten Beschäftigung mit

Literatur. Der Literaturunterricht kann

- die Wahrnehmung fördern,
- die Bewußtwerdung unterstützen,
- Strategien zur Selbstverwirklichung aufzeigen und darstellen.

3. Eine kulturvergleichende Germanistik als didaktisch-methodischer Ansatz und Programm:

In den letzten Jahren hat sich erfreulicherweise die Ansicht durchgesetzt, daß die Germanistik als sprach- und kulturvermittelndes Fach auch die Ausgangskultur der Rezipienten miteinbeziehen sollte. Inzwischen konnte sich die als "Interkulturelle Germanistik" bezeichnete Disziplin an deutschen Universitäten etablieren. Gerade in der Türkei, wo Germanistik und Deutschdidaktik fast ausschließlich von deutschsprachigen Rückkehrern studiert werden, bietet ein interkultureller Ansatz einen wertvollen Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit Literatur, Kultur und Sprache. Zur näheren Erläuterung drei Thesen:

- Eine fremde Kultur erschließt sich uns zuerst auf dem Hintergrund der eigenen Kultur.
- Zum Verständnis von anderen/fremden Kulturen und zum Dialog mit ihren Menschen sind nicht nur die Sprache, sondern auch Informationen über das kulturelle und zivilisatorische Umfeld notwendig.
- Literaturwissenschaft und im weiteren die Germanistik sollte sich als Dialogwissenschaft verstehen. Dazu gehören auch die grundsätzliche Bewußtheit der eigenen Kultur sowie Informationen, Wissen und Erkenntnisse über Fremdkulturen.

Mit anderen Worten: Unsere Wahrnehmung, unser Denken und Sein werden auch durch die Umwelt, Geschichte und das Wissen darum geprägt. Jeder weiß, daß zum Beispiel Märchen in verschiedenen Lebensaltern unterschiedlich auf das Individuum einwirken. Oder: Die Werke Kafkas erschließen sich ohne Zweifel einem orientalischen Menschen anders als einem Skandinavier oder Südamerikaner. Im weitesten Sinn können somit wir in Anlehnung an die Sapir/Whorf-These eines "linguistischen Relativitätsprinzips" (nicht nur) für den Bereich der Literaturvermittlung und Rezeption von der Existenz eines "kulturellen Relativitätsprinzips" ausgehen, das ursächlich ist für die Verschiedenartigkeit des menschlichen Denkens, Erkenntnisens, Kommunizierens und Handelns.

Beispiele aus Alltagswissen und Alltagswelt rangieren zwar am Rande des Klischeehaftigen, aber sie verdeutlichen, was gemeint ist: Wir wissen, daß die Begriffe "Familie und Verwandtschaft" bei Italienern, Griechen, Türken bzw. generell bei mediterranen und auch asiatischen Völkern eine weit größere Bedeutung annehmen, als dies für das Zusammenleben in ausgeprägten Industriegesellschaften der Fall ist. Auch finden sich Beispiele aus der Vorurteils- und Stereotypenforschung, die im Ansatz eine Wahrheit beinhalten: Ironisch spricht man von der Liebe der Deutschen zum Wald, zur Pünktlichkeit, zur Norm und zu den Maschinen. Andererseits sind die alten Indianerkulturen Amerikas nur zu begreifen, wenn man das Verhältnis dieser Menschen zum Büffel erkannt hat, und Leben und Denken australischer Eingeborener sind ohne ein Verständnis ihrer für uns komplizierten Sicht von "Traumzeit" und "fließender Zeit" nur unvollkommen zu verstehen.

Auf einen "einfachen Nenner" gebracht, berücksichtigt man methodisch in der "Interkulturellen Germanistik" neben der deutschsprachigen "Zielkultur" auch die Ausgangskultur der Rezipienten. Auf diesem Weg erlangt man neue und erweiterte Sichtweisen sowohl zur Ziel- als auch zur Ausgangskultur.

In einem so gearteten Kommunikationsfeld erfahren Lehrender und Lernende etwas

voneinander bzw. übereinander, indem sie Themen und Inhalte gemeinsam erschließen und erarbeiten. Unterrichtsmethodisch sollte daher der dialogische Charakter besonders betont werden und im Vordergrund stehen. Idealziel der Literaturvermittlung wäre demnach die intra- und interkulturelle Kompetenz und Handlungsfähigkeit, das heißt: die Möglichkeit des Individuums, sich sowohl in der eigenen als auch der fremden Kultur auszukennen mit dem Ziel, Mißverständnisse zu vermeiden und sich angemessen zu verhalten und zu handeln.

Insofern bietet das derzeitige Potential an zweisprachigen und bikulturell geprägten Studierenden eine gute Ausgangsbasis für die Ausbildung von kulturellen Mittlern.

4. Beschreibung eines "interkulturellen Projekts" im Literaturunterricht an der Marmara Universität.

RückkehrerstudentInnen bringen (angemessenes pädagogisches Vorgehen vorausgesetzt) aufgrund ihrer bikulturellen Erfahrungen gute Voraussetzungen zum Dialog über kulturelle und gesellschaftsbezogene Themen mit. Die Zielgruppe der germanistischen Studiengänge ist infolge einer speziellen Sozialisation ebenfalls besonders sensibilisierbar für Fragen der kulturellen und individuellen Identität.

Diese Grundannahme wollte ich im Fach "Cagdas Alman Edebiyatı" für das vierte Studienjahr anhand eines Textkompendiums mit entsprechender Thematik überprüfen. Unter dem Titel "Fremde Welten - eine literarische Expedition: Texte zur literarischen Sensibilisierung und zum Verständnis fremder Kulturen" wurden auf 70 Seiten Texte und Ausschnitte zusammengestellt. Wesentliche Themen waren Reisebeschreibungen, Erlebnisse in fremden Ländern, Exotik, bis hin zu Kulturbetrachtungen und Kulturkritik. Allen literarischen Vorlagen gemeinsam war die Beschreibung individueller Fremderfahrungen, wobei ich mit Absicht auf unterschiedliche Textsorten und eher unbekannte Autoren zurückgegriffen habe.

Die allgemeine Lerntradition, der Lernstil und das Lernverhalten der Studierenden machen die Arbeit mit literarischen Texten nicht immer einfach. Daher wurden fremdartige, ambivalente und manchmal provozierende Themen ausgewählt, die zur Meinungsäußerung und intellektuellen Stellungnahme herausfordern mußten.

Die Lernziele waren recht weit gefaßt: Ganz im Vordergrund sollten grundsätzlich der Spaß am Lesen und die Motivation zum Weiterlesen stehen. Daneben wurde angestrebt, Interesse an fremden Kulturen hervorzurufen und eine entsprechende Sensibilität zu erzeugen. Die persönliche Wahrnehmung für individualpsychologische und psychosoziale Phänomene sollte geschult werden, wobei Diskussionen auf dem Hintergrund eigener Erfahrungen durchaus erwünscht und beabsichtigt waren. Neben dem Plan einer fremdkulturellen Auseinandersetzung kann das Kompendium auch "handwerkliche" Fähigkeiten und Fertigkeiten der Texterschließung und -interpretation vermitteln, also gleichzeitig eine Einführung in die Hermeneutik bieten. Parallel und übergreifend dazu fand auf allen Ebenen selbstverständlich notwendige Spracharbeit statt, die sowohl reaktivierend wie auch konservierend und komplettierend organisiert wurde.

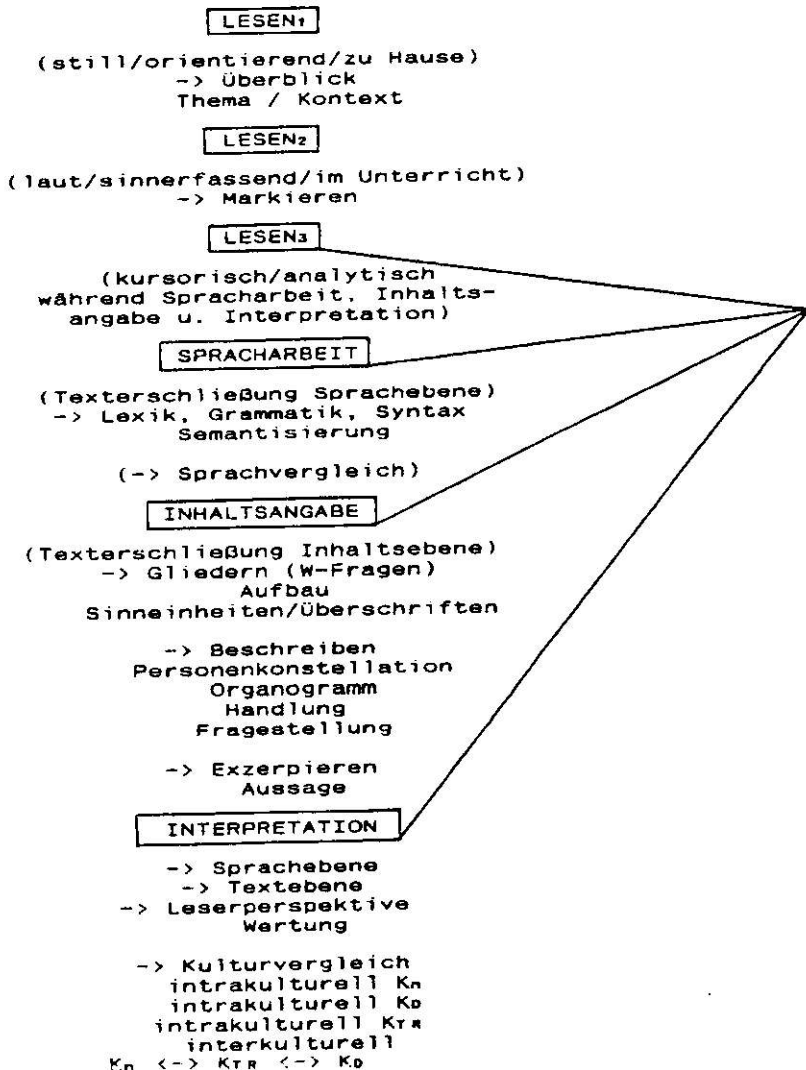
Ein wesentliches methodisches Problem war die Verknüpfung der unterschiedlichen Lernziele. Grundsätzlich galt es, neben der Vermittlung von Techniken der Texterschließung auch die poetische wie gleichermaßen die intra- und interkulturelle Kompetenz des Einzelnen zu fördern und im Idealfall über die Erweiterung des Allgemeinwissens zur Persönlichkeitsbildung beizutragen.

5. Erläuterungen zum methodischen Vorgehen.

Der folgende Überblick, gedacht als Katalog von Aspekten, welcher in der Praxis aus zeitökonomischen Gründen sicherlich eine Beschränkung notwendig werden läßt, stellt verschiedene, aufeinander aufbauende Arbeitsschritte zur Texterschließung dar.

Ausgangspunkt ist das Lesen und unterschiedliche Methoden bzw. Praktiken des Lesens. Danach folgen drei Aspekte/Gebiete der Analysetätigkeit: die sprachliche Analyse (Spracharbeit), die inhaltliche Analyse (Inhaltsangabe) und schließlich die Interpretation auf verschiedenen Ebenen mit betont kulturvergleichender Zielsetzung. Im nächsten graphischen Überblick werden drei Gesichtspunkte der Analyse spezifiziert: die Sprachebene, die Textebene und die Frage der literarischen Wertung.

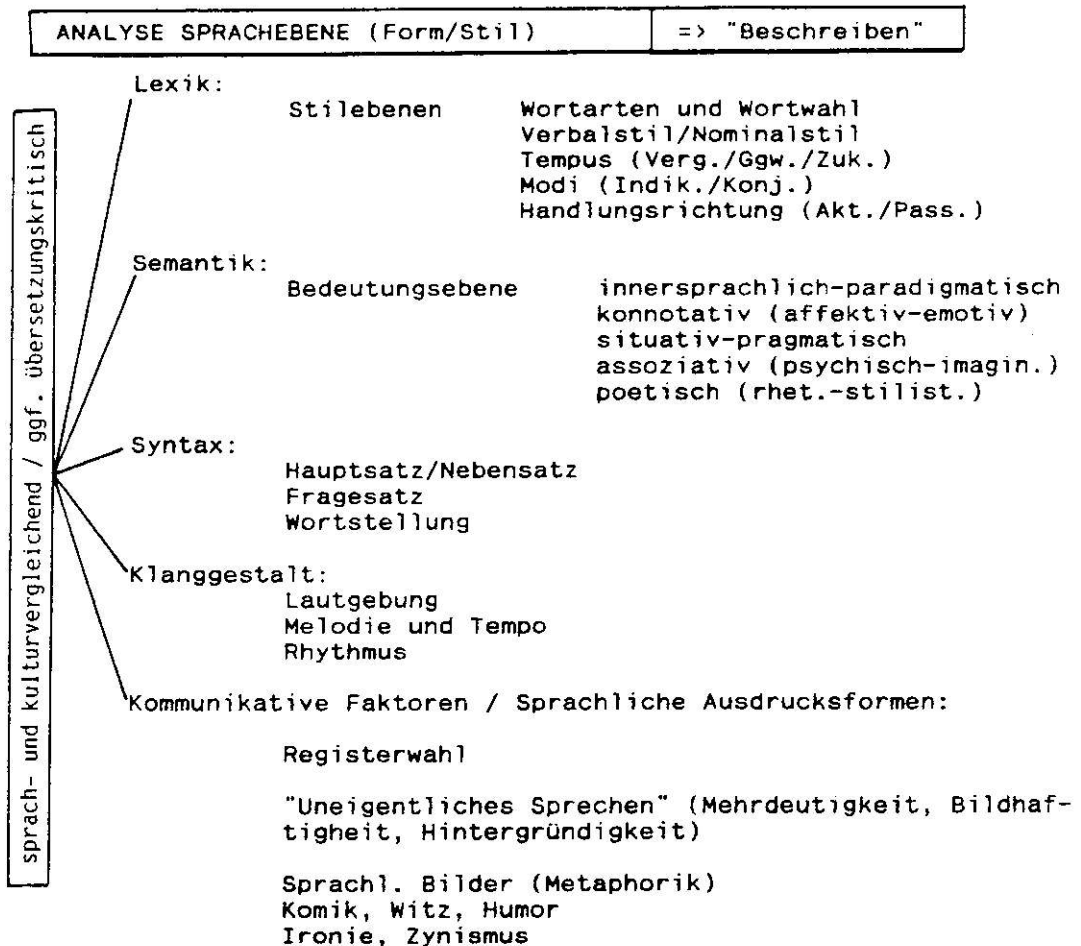
Arbeitsschritte "Textanalyse und Textkritik"



Auf der Sprachebene sind Lexik, Semantik, Syntax und (für die Lyrik) der Klang wie auch kommunikative Faktoren zu untersuchen. Unter kulturkontrastiven und konfrontativen Aspekten sind Lexik und Semantik besonders zu berücksichtigen. Ein kleines Beispiel dafür ist die unterschiedliche Bewertung solcher Begriffe wie "Schwein" oder "Bär" im Deutschen, Türkischen oder Arabischen. Noch komplizierter wird es beim Vergleich der Anwendungsgebiete bestimmter Sprachregister oder in der Dekodierung des "uneigentlichen Sprechens". Hier sind es vor allem Ironie oder Zynismus, die unterschiedlich ausgedrückt werden oder vielleicht sogar weitgehend fehlen können!

Nach: Ludwigsen, Horst: Sprachbetrachtung und Textanalyse.

Sieben: "Interkulturelle Literaturdidaktik: Textanalyse und Textkritik"



Auf Textebene wird ein Katalog von Textsorten erstellt. Entsprechende Terminologie und Begrifflichkeiten müssen vermittelt werden, wobei auch Fragen der literarischen Sozialisation und des individuellen Leseerlebnisses angesprochen werden sollten. Unter handwerklichem Gesichtspunkt werden Bauformen, Erzählsituation, Zeitgerüst und Personenkonstellation (zum Beispiel über sogenannte Organogramme) literarischer Texte erarbeitet.

ANALYSE TEXTEBENE (Inhalt)	=> "Interpretieren"
----------------------------	---------------------

Literaturbegriff

Textsorten

Gebrauchstexte:

Nachrichtentexte
Werbung
Politik

Didaktische Texte:

Fachliteratur
Kommentare
Nachschlagwerke

Fiktionale Texte:

"Literarische Sozialisation"
Thematisierung des individuellen Leseerlebnisses

Epik

Gattungsbegriff
Formen
Sachanalyse
Bauformen

Real
Biographisch
Episch
Erzählsituation
Zeitgerüst
Personenrede

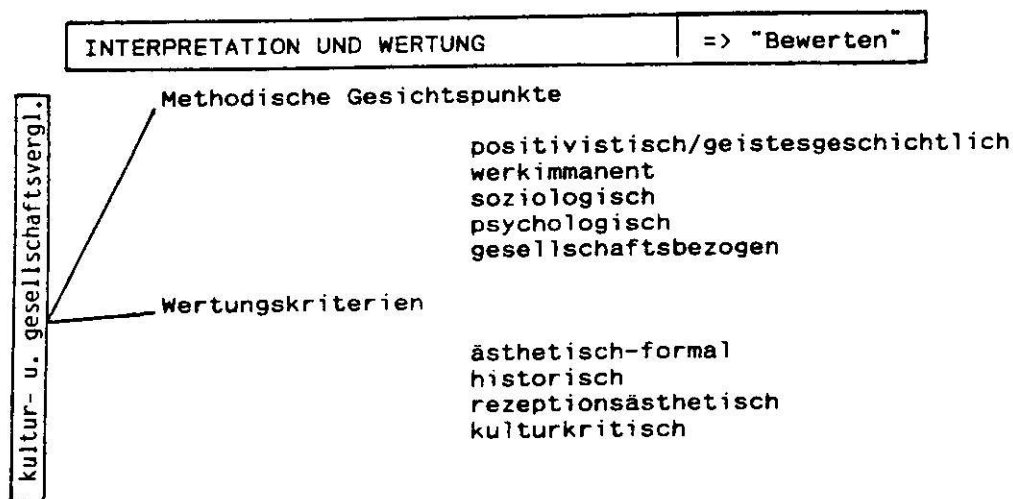
Drama

Dramentheorie
Hist. Aspekte
Elemente des Dramas
Grundformen
Handlungsverlauf

Lyrik

Gattungsbegriff
Fachterminologie
Elemente des Lyrischen
Verslehre

Abschließend erfolgen Wertung und persönliche Stellungnahme. Voraussetzung dafür ist die Verdeutlichung bestimmter Wertungskriterien und dazugehöriger methodischer Gesichtspunkte. Hier stellt sich die Frage nach individuellen und gesellschaftlich bedingten Kriterien und das Problem ihrer Objektivierbarkeit.



Es geht vorrangig um die Vermittlung von Techniken, Fähigkeiten und Fertigkeiten, wobei die Schulung von Wahrnehmung und Bewußtmachung sowie das Aufzeigen und die Diskussion von Strategien der Selbstverwirklichung unter kulturbezogenem Ansatz als Hauptanliegen begriffen werden müssen.

6. Beispiel eines interkulturellen Ansatzes: Die Arbeit mit "Eine Saison in Hakkari" von Ferit Edgü.

Grundsätzlich sollten sich Germanisten und Deutschlehrer in ihrer Unterrichtsarbeit nach Möglichkeit auf deutschsprachige Autoren und Texte beziehen. In dem Literaturkompendium habe ich diese Regel in einem Fall gerne ignoriert: Der Roman "Eine Saison in Hakkari" von Ferit Edgü eignet sich in besonderer Weise dazu, Methodik und Absichten einer interkulturellen Literaturbetrachtung deutlich zu machen.

In dem teilweise biographischen und zutiefst philosophischen Werk schildert der Autor die (Straf)versetzung eines Lehrers in eine der abgelegensten Provinzen der Türkei. Die völlige Veränderung der Lebensumstände, der Zwang, sich auf unbekannte, unverständliche und mitunter bedrohliche zwischenmenschliche und gesellschaftliche Gegebenheiten einzulassen, bedeuten für den Lehrer eine Reihe existentieller Fremderfahrungen, die auf subtile Weise sein Denken beeinflussen. Über den Weg einer lebensnotwendigen Anpassung an das Unabänderliche, auf der Suche nach Erklärungsmustern für das Fremde und über Strategien zur Wahrung der eigenen Identität verändern sich seine Lebenseinstellung und sein "Ich" auf faszinierende Weise.

Arbeitsmigration, das Verlassen der Heimat und der gewohnten Lebensumstände und die Anpassung an neue und fremde Umgebungen haben in der Geschichte der Menschen der Türkei eine lange Tradition. Aus zahlreichen Liedern und Gedichten kennen wir den Begriff des "acik gurbet", des "bitteren Exils".

Da die Zielgruppe der Rückkehrer auf ähnliche oder vergleichbare Erfahrungen zurückschauen konnte, schienen mir Auszüge aus diesem Roman besonders geeignet. Darüberhinaus finden im vierten Studienjahr ebenfalls die Schulpraktika statt, wodurch ein persönlicher Bezug zu Arbeit und Aufgaben eines Lehrers hergestellt werden konnte. Eine bemerkenswert gute Übersetzung von Sezer Duru läßt auch für den deutschsprachigen Leser Atmosphäre und Gefühlswelt nachvollziehbar werden. Schließlich ermöglichte der Vergleich von Original und Übersetzung in einigen Punkten übersetzungskritische Betrachtungen. Und vor allem lag die Verfilmung des Romans nach dem Drehbuch von Onat Kutlar vor, sodaß wir Werk und Inhalt unter den unterschiedlichsten Aspekten und Fragestellungen betrachten und bewerten konnten.

Beschränken wir uns für Hinweise zu einer interkulturellen Textanalyse und -kritik auf das vierte Kapitel des Werks: In "In der Stadt" ("Kentte") verläßt der Lehrer erstmals das einsame Bergdorf, um die Verantwortlichen der Schulverwaltung aufzusuchen. Der Weg dorthin ist langwierig und beschwerlich, die Straßen des Ortes sind verschlammmt, die Häuser heruntergekommen und die wenigen Menschen, welche der Lehrer trifft, verhalten sich dem Fremden gegenüber abweisend und kalt.

Ein wortkarger Pförtner, den der Lehrer auf seiner Suche nach dem Grundschulerziehungsdirektor anspricht, verleiht der trostlosen und menschenfeindlichen Atmosphäre Ausdruck, indem er von der Stadt als einem "verdammten Ort" spricht. Im türkischen Original allerdings wird mit "cenabet yer" ein wesentlich stärkerer Begriff gewählt, der wegen seiner sexualbezogenen Konnotation durchaus als beleidigend empfunden werden könnte. An diese Feststellung der Studierenden schlossen sich ausgiebige Erörterungen darüber an, was in der türkischen bzw. der deutschen Sprache und Kultur als empörend oder beleidigend empfunden wird und welche Mißverständnisse aus unterschiedlichen Kriterien und Kategorien entstehen könnten.

Der kurz darauffolgende Dialog des Lehrers mit dem Grundschulerziehungsdirektor bietet einen weiteren Ansatzpunkt. Sobald der Erzähler sich als hilfeschender Lehrer des Dorfes Pir zu erkennen gab, wechselte der Vorgesetzte sofort vom anfänglichen "Sie" zum "Du". In der deutschen Übersetzung wird sehr deutlich, daß dadurch eine gesellschaftliche Hierarchie markiert werden soll und soziales Gefälle bestätigt wird. Im Verlauf der Interpretation im Unterricht selbst brauchte es einige Überlegungen, um die

Bedeutung des "Duzens" und "Siezens" im Türkischen herauszuarbeiten, denn vielfach wurde davon ausgegangen, daß ein "Du" in jedem Fall Kollegialität, Zuneigung oder Intimität bezeichnet. Die weitergehende Analyse des Gesprächs zwischen Lehrer und Grundschulerziehungsdirektor zeigt jedoch, daß sich über subtile Äußerungen ein regelrechter rhetorischer Schlagabtausch entwickelt, bei dem jeder Dialogpartner überlegen sein möchte. Unter kulturvergleichenden Gesichtspunkten, so stellten wir abschließend fest, ist es durchaus von Bedeutung, die vielfältigen Funktionen des "Du" in spezifischen Situationen richtig zu begreifen.

Nun zum folgenden Analyseschritt: Als weitere Person schaltet sich der Logik-Philosophie-Soziologie-Lehrer ("felsefe-sosyoloji-mantik öğretmen") in das Gespräch ein. Als deutschsprachiger Leser hielt ich dieses Wortungetüm für pure Ironie des Autors, aber die Studierenden klärten mich auf, daß eine solche Bezeichnung durchaus üblich und geläufig sei.

Interessant und bemerkenswert war darüberhinaus die Begrüßungsformel des Lehrers, der sich dem Kollegen mit "Bendenizim" vorstellt. Die altertümlich-osmanische Redeweise wurde von den Studierenden nicht verstanden, weder vom Inhalt noch von der Form her. Das deutsche "Wenn Sie gestatten" gibt dies nur sehr unvollkommen wieder und deutet nicht auf die Ironie hin, die an soichem Ort und in dieser Situation ein "Ich bin Ihr Sklave" oder besser "Ich stehe zu Diensten" ausdrücken könnte.

Neben semantisch-lexikalischen Fragen und dem Problem des uneigentlichen Sprechens (denn für den deutschen Leser ist insbesondere dieses Kapitel voll von ironisch-zynischen Anmerkungen!) spielten auch inhaltliche Aspekte bei der mitunter widersprüchlichen und diskussionsreichen Interpretation eine Rolle. So verschweigen beispielsweise Grundschulerziehungsdirektor und Logik-Philosophie-Soziologie-Lehrer, daß es am gleichen Tag keinen Bus zurück ins Dorf gibt. Machen sie sich lustig über den unwissenden Fremden, oder möchten sie ihn vor einer unangenehmen Nachricht bewahren? Viele der Seminarteilnehmer erkannten darin kein Problem und erachteten es als durchaus normal, eine Wahrheit zu verschweigen, um dadurch eine unangenehme Nachricht zu unterdrücken. Ist ein solches Verhalten kulturbedingt, entspricht es den Vorstellungen von Höflichkeit und Anstand? Wie ist es damit in anderen Kulturen und Gesellschaften bestellt? Wirken zum Beispiel Deutsche aufgrund ihrer eher offenen und unverblühten Art in türkischem Umfeld unhöflich oder gar beleidigend?

Alle diese Fragen führten zu lebhaften Gesprächen und Diskussionen, wobei auch sonst eher passive Studierende aktiviert wurden. Durch die parallele Lektüre von Original und Übersetzung gelang es, die Spracharbeit kontrastiv und vergleichend durchzuführen. Und schließlich bot der vielseitige Stoff des Romans, die Thematik von Exil und Fremderfahrung im eigenen Land, die Suche nach persönlicher Identität und Lebenssinn sowie die Schilderung einer aktuellen Perspektivlosigkeit, zahlreiche Anknüpfungspunkte, eigene Erfahrungen, Einschätzungen und Lösungsmuster zu besprechen und zu vergleichen.

BIBLIOGRAPHIE

EDGÜ, Ferit: Eine Saison in Hakkari. (Türk. "O".) Zürich 1987.

SKLOVSKIJ, Viktor: Kunst als Kunstgriff. In: Theorie der Prosa. Frankfurt am Main 1966.

WELLERSHOFF, Dieter: Die Verneinung als Kategorie des Werdens. In: Literatur und Veränderung. Frankfurt am Main 1969.

Die Familie Selicke (1890)
(Ein Naturalistisches Dramalett)

Prof. Dr. Selçuk ÜNLÜ*

Allgemeines über die Epoche

Bevor wir zum Werk übergehen, halte ich es für notwendig, über die Epoche Kenntnisse zu übermitteln und folgendes zu sagen:

Der Naturalismus ist eine literarische Epoche, in der der Autor eine wissenschaftliche Methode anwendet und seinen Gegenstand (der Ort, das Milieu, die gesellschaftliche Einrichtung usw.) gründlich zu studieren hat, für sein Thema Material sammelt und analysiert.

Der Vorläufer, d.h. die grösste literarische Persönlichkeit dieser Epoche, die die Naturalisten zum Vorbild nehmen, ist der Franzose Emile Zola. Er geniesst in Deutschland grosses Ansehen. Über das Entstehen eines naturalistischen Werkes sagt Zola folgendes: "Wenn die Forschungen abgeschlossen sind, wird sich sein Roman von sich selbst machen... Das Interesse konzentriert sich nicht mehr auf die Merkwürdigkeit der Fabel, im Gegenteil, je banaler und allgemeiner sie ist, desto typischer wird sie".

Der letzte Satz Zolas macht das naturalistische Werk deutlich genug und so: Je banaler und allgemeiner die Fabel im Werk ist, desto typischer wird sie. Also haben die Naturalisten hauptsächlich mit dem Banalen und dem Allgemeinen zu tun. Sie ziehen das proletarische Milieu und dessen grobe Ausdrucksweise vor. Reiche und Arme werden im Werk gegenübergestellt und das mit Lohnarbeitern und Besitzenden in Verbindung gebracht.

Besonders am Anfang versuchen die deutschen Naturalisten, den Menschen aus einer unnatürlichen, unwürdigen und wertlosen Situation zu befreien.

Daher wird das ausserbürgerliche Milieu am Rande bevorzugt. Das ist eine triste Realität, die von Naturalisten des öfteren blossgestellt wird. Das Hässliche und die den Menschen in den Sog der Grossstadtmreisenden Seiten des Lebens werden mit Sympathie bearbeitet. Kranke, Alkoholiker, Geisteskranke, Dirnen sind die beliebten Träger der Handlung. Wir sind dem Milieu der kleinen Leute gegenübergestellt: Armut, Krankheit, Besoffenheit, das mühselige Leben, Hoffnungslosigkeit werden mit Resignation bestimmt. Daher werden die Naturalisten damit beschuldigt, die Realität mit tristen Seiten zu reflektieren versucht zu haben.

Im Naturalismus sind zwei Gattungen besonders beliebt:

a) der Roman, b) das Drama.

Da wir uns im folgenden mit einem naturalistischen Drama (sogar mit dem Dramalett, dann das ist ein dreiaktiges kleines Drama) zu tun haben, werden wir einen Blick auf

* Selçuk Ünlü - Konya

das Naturalistische im Werk. Eigentlich haben die Naturalisten keine neue Dramenform hervorgebracht. Das Neue im naturalistischen Drama sind besonders die Sprache und der Inhalt. Es kommt nicht in Frage, anstössig zu sein, ganz im Gegenteil, die sozialen Ereignisse, die milieubedingten Familienkonflikte, die Kontraste zwischen Vor- und Hinterhaus, wo der Proletarier als Hauptfigur auf der Bühne steht. Die Figuren des naturalistischen Dramas haben nicht viel Raum zum Handeln. Das sind passive Helden, die vom Milieu und von der Vererbung bedingt sind.

G. Hauptmanns "Rose Bernd" sagt vor Gericht: "Schlecht bin ich worden, bloss ich kann nische dafür".

Die Entdeckung dieser Vererbungsgesetze am Ende des 19. Jhrs. verdanken wir wieder einem anderen Franzosen, dem Hippolyte Taine (1828-1893).

Die wichtigsten Naturalisten in Deutschland sind G. Hauptmann (1862 - 1946), J. Schlat (1862-1941) und A. Holz (1863-1929).

Das nat. Drama verhilft dem deutschen Naturalismus zum literarischen Ansehen.

Nun zum Werk.

Die Familie Selicke (1890).

Es ist ein gemeinsames Werk von A. Holz und J. Schlat. Darin sind die festen nat. Regeln angewendet, daher ist es nicht geeignet, auf der Bühne aufgeführt, sondern einfach gelesen zu werden. Das Stück entwickelt sich auf der Basis des Dialogs. Die Idee stammt von A. Holz (1), aber das Werk stützt sich auf 'Mainacht' von J. Schlat (2). Es ist nicht wichtig, wer der Anregende und wer der Angeregte ist. Das Werk ist die Zusammenfassung und die klassische Entwicklung eines neuen Kunst- und Stilverständnisses und ein typisch naturalistisches Drama, worin die oben aufgezählten Charakteristika der Epoche aufgezählt sind. Die Familie Selicke ist nicht von ausländischen Vorbildern abhängig, (es ist ganz neu und sprachlich originell deutsch, das die deutsche Literatur je nennt) Das Neue im Drama bedeutet für Holz das Neue in der Sprache. Die Erneuerung der Literatur ist nur durch die Erneuerung im Sprachblut möglich. Holz ist der Erste, der das ermöglicht hat und seither ändert sich die Beziehung des Dramas mit der Sprache wesentlich (3).

Das Werk ist von Otto Brahm am 7 April 1890 uraufgeführt worden. Die Handlung spielt sich als Eigenschaft der Gattung an einem der Randgebiete Berlins ab.

"Die Familie Selicke" ist eine kleinbürgerliche Beamtenfamilie. In den naturalistischen Dramen sind kleinbürgerliche Familien des öfteren zu sehen. Denn die Autoren bürgerlicher Herkunft kennen dieses Milieu sehr gut (4). Diese Familie

ist schon im proletarischen Prozess und durch die Trunksucht des Vaters verarmt.

Die Familienangehörigen :

Herr Selicke (der Vater), Frau Selicke (Mutter)

Toni : ältere Tochter (22 Jahre alt).

Walter : der Sohn (18 Jahre alt).

Linchen : kleine Tochter (8 Jahre alt).

Wendt : der Theologe (Untermieter bei der Familie).

Dr. Kopelke (Hausarzt).

Die Handlung spielt sich in der Weihnachtsnacht zwischen 18.00 Uhr abends und den frühen Morgenstunden. Ort der Handlung ist BerlinNord.

Als Eigenschaft des naturalistischen Erzählens deckt sich die Erzähl- und erzählte Zeit einander. Es ist ein normaler Weihnachtsabend. Daher ist Weihnachtsbaum ironisch gemeint.

Das Stück besteht aus drei Akten. Im ersten Akt erwartet die ganze Familie den besoffenen Vater, der wie immer spät nach Hause kommt. Linchen ist im Bett und zwischen Toni und dem Untermieter G. Wendt kommt Liebesbeziehung zustande.

Der zweite Akt hat die Ankunft des Vaters zu Hause, den Tod Linchens und den Kulminationspunkt der Handlung zum Inhalt.

Dass Toni den Heiratsvorschlag Wendts abweist und in die Hoffnungslosigkeit zurückkehrt, ist der Inhalt des dritten Aktes.

Thema des Werkes : Die ganze Familie erwartet auch an jenem Abend den Vater, der wie immer betrunken spät nach Hause kommen würde. H. Hart nennt daher dieses Werk die Komödie der Trunksucht⁽⁶⁾. Das kleine Mädchen Linchen ist todkrank. Die Unverträglichkeit der Eltern verschlimmert diese Krankheit. Sie fühlt sich sehr allein und einsam (zwischen dem Vater und der Familie fehlt auch der Dialog). Der Dialog wird nur durch die ältere Tochter Toni ermöglicht. Sie ist für die Familie eine grosse Stütze. Daher weist sie den Heiratsantrag des ungläubigen Theologen Wendt ab. Dadurch wird das menschliche, das gewissenhafte und das moralische mit der Handlung integriert. Toni : "Ich hätte ja keine ruhige Stunde bei dir, wenn ich wüsste, wenn ich fortwährend denken sollte, dass hier... Nein, nein, das wäre ja nur eine Quai für mich!"(S.59). Die Ehe mit Wendt wäre eigentlich eine gute Gelegenheit, dieses Milieu zu verlassen. Aber sie opfert sich für ihre Familie. Falls sie weggehen würde, würde sie in Gedanken bei der Familie sein. Ohne sie würde die Familie auseinanderfallen. Das Schwergewicht liegt im Psychologischen. Das Milieu dieses Dramas ist Psychologie. Das kommt durch den Dialog zustande. Die Autoren betonen

durch die Toni-Figur das menschlichen Licht und den menschlichen Wert(7).

Ort der Handlung und die Beschreibung der Familie Selicke erinnert uns an die verarmten Familie in den russischen Romanen. Der Einfluss Dostojewskys ist ganz deutlich. Die Wohnung ist ganz einfach eingerichtet. Das Zimmer ist der Platz des Leidens (8). Schlaf kannte dieses Milieu aus seiner Studienzeit in Berlin, denn auch er hatte bei einer solch verarmten Familie gewohnt. Die damaligen Verhältnisse in Berlin (Grosstadt) zwangen die Menschen, manche moralischen Werte abzugewöhnen. Auch der Theologen Wendt ist einer von solchen Meschen. Auch Schlaf hat deselbe erlebt; Wendts folgende Worte sind charakteristisch : "Da hatte ich noch Ziele für mich, für die ich mich begeisterte!... Aber das hat sich alles geändert... Seitdem ich hierher gekommen bin in dieses ... in die Grosstadt, mein ich... und all das furchtbare Elend kennengelernt habe, das ganze Leben, seitdem bin ich -innerlich- so gut wie tot" (S.29). Wendt geht sein Beruf oder die Religion nicht an, er kümmert sich nur um Toni. Während Toni um ihre verstorbene Schwester Linchen trauert, will er mit Toni liebäugeln. Toni : "Wir dürfen nicht! Nicht wahr?" (S. 60). Das ist ein grosses Charakteristikum, das die Grosstadt am Ende des 19. Jhrs. reflektiert.

Wendt ist ein Menschentypus, dessen Charakter in der Grosstadt verdorben ist. Wendt : " Die Menschen sind nicht mehr das, wofür ich sie hielt ! Sie sind selbstsüchtig, Brutal selbstsüchtig "(B.29). Ich höre die Glocken hier nicht gern! (S.23). Das ist ja eine Form... Das ist Nebensache! (S.30).

Als Folge der naturalistischen Eigenschaften stützt sich das Werk auf persönliche Erfahrungen. Es gibt nichts Aussergewöhnliches. Das Drama ist eigentlich Handlungsarm (9). In dieser Familie, die alle natürlichen Charakteristika in sich sammelt, sind die Individuen für sich allein. Die Kinder herrenlos und die Mutter ausweglos. Erst durch Toni: " Es ist ganz unmöglich, dass ich fortkaun!... Und das kann noch lange, lange Jahre so fort dauern" (S.58). Der Vater will jedoch, dass sie so schnell wie möglich heiratet und folget (S.28).

Toni hängt sich sehr viel an Vater. Toni : "Sie sind sehr gut. Alle beide! Ich habe sie ja so lieb" (S. 58). Aus diesen Worten stelltes sich heraus, daß sie ihn (den Vater) liebt und dass er (der Vater) kein schlechter Mensch ist. Toni : "oh, der Vater ist gut ! " (s.20) Herr Selicke : "Dein Vater war dumm, gut, und dumm, mein Sohn ! Aber nicht schlecht. Er hat euch - alle liebt ! Alle ! eure Mutter ! sie kann's nur nicht verstehen. ! Und das ist unser Unglück" (49)

"Lass ihn schimpfen, die Augen rollen, Fäuste machen. Schliesslich tut er ja doch nichts" (S.22). sagt Toni zu Ihrer Mutter.

Der Vater ist ins Alkohol geflüchtet. Herr Selicke stellt den Vater im bürgerlichen Theater des 18. Jhrs. dar, der ausserlich poltert, aber (innerlich) warmherzig liebt. Auch die Bindung Tonis an den Vater gehört in diese Tradition.

Herr Selicke : "Die Alte (Frau Selicke) ist schuld , dass der Vater so spät nach Hause kommt ,mein Sohn!"(S.46).

Im Text finden wir keine Stelle ,wo die Mütter sich Mühe gibt ,den unverantwortlichen ,trunksüchtigen Vater zu bessern und die Ehe zu retten. Die Ehe dieser Mutter ist schon längst zusammengestürzt. Also ist auch Frau Selicke daran schuld. Toni sagt zu ihrer Muttre folgendes:"Aber ich glaube,du hast ihn von Anfang an nicht recht zu behandeln gewusst"(S.22). Sie fühlt sich für ihren Mann nichts.Wendt:"Das kann ja kein Mensch ertragen ! Dein Vater brutal , rücksichtslos,deine Mutter ist krank ,launisch : beide eigensinnig,Keiner kann sich überwinden , den anderen nachzugeben,ihn zu verstehen,um... der Kinder willen . Die Kinder müssen dabei zugrunde gehen. Das ist ihre Schuld"(S.27).

Das eigentliche Thema dieses Dramas macht das Zusammenleben des Menschen mit seinem Milieu in Übereinstimmung aus. Frau Selicke : " Auf den (Herrn Selicke) kann man sich ja nicht verlassen. Der sagt einem nie die Wahrheit... Andere Männer teilen ihren Frauen alles mit. Und beraten sich ,wie es am besten geht"(S.21).

Die Naturalisten halten sich an drei Einheiten (Einheit der Handlung , Einheit des Ortes ,Einheit der Zeit) und versuchen,die Bühnen logischkausal auseinander zu entwickeln. Den Monolog und das Beiseitesprechen weisen sie ab, da sie es für unnatürlich halten. Auf der anderen Seite wird das stumme Spiel, das der Autor in Regieanweisungen vorschreibt, wichtiger.

Erzählverhalten und Stil : Die unpersönliche und leidenschaftlose Schreibweise, die wir schon längst bei dem Franzosen G. Flaubert sehen, wird in Deutschland durch die Naturalisten realisiert, und so : Der Erzähler ist nirgends zu spüren. Aber es gibt doch einen Erzähler (10). "Komm, sprechen wir, wer spricht, der ist vorhanden" sagt G. Keller in seinem Roman "Der Grüne Heinrich". dieser Erzähler darf sich nicht einschalten, d.h. er erklärt nichts. Den Figuren und deren Handlungen gegenüber hat er weder Sympathie noch Antipathie . In Objektivität einer Photographlinse sollte er die reine Realität reflektieren. Das wird neutrales Erzählverhalten genannt und es ist für den Realismus typisch und es erweckt im Leser den Eindruck, als ob alles in einem Filmstreifen liefe. Der Leser ist der Zeuge der Handlung und nicht von einem auktorialen Erzähler abhängig. Die Naturalisten versuchen, dass die Erzähl- und erzählte Zeit einander decken, d.h. die Ereignisse werden in ihrem Ablauf sekundenweise dargestellt, Eindrücke wie Sekundenstil genannt und sie ist sowohl für die Epik als auch für die Dramatik relevant(11).

Sekundenweise und die kleinsten psychologischen und seelischen Nuancen auszudrücken ist eine impressionistische Methode und es bildet eine Brücke

zwischen den Elementen der Produktion und der Realität (12).

Die Sprache des Dramas : Der Berliner Ton im Werk ist sehr erfolgreich. Die Sprache des Dialogs wird zum mimischen Körper und ins stumme Spiel umgewandelt. Es gibt keine fertige Sprache : "Aber wenn du glaubst, dass... wenn du nicht an... Gott glaubst?... (S.30).

Unvollständige Sätze, Stottern, Seufzen, Stöhnen, Redeungeschick sind herrschend. Der Hausarzt Kopelke : "Un ick dacht. Und ick hatt ihr da doch 'ne Kleenigkeit-mitgebracht-nu is det-nich mehr needig" (S.64).

Holz und Schlaf legen darauf grossen Wert, die gesprochene Sprache, körperlich mimisch zu reflektieren. In dieser Sprache sind Dialekte, Idiome, Vulgär (Argo) Lehre, vorhanden. Das stumme Spiel wird wie der Dialog zu einer dramatischen Aktion. Die Bühne und die Nebenräume (z.B. der Wohnsaal und die anderen Zimmer der Familie) spielen in Verbindung miteinander eine Rolle. Der traditionelle Dialog wird beiseite geschoben, an seine Stelle tritt seit der Familie Selicke (1890) die mechanische Wiederholung, das Mechanische bedeutet das Unveränderliche.

Die Schwierigkeit in der innerlichen Berührung drückt sich im Scheitern des fließenden Dialogs aus. Man berührt sich gegenseitig, z.B. die Dialoge zwischen Toni und Wendt.

Der Dialog reisst ab, denn man erreicht den Partner nicht. Besonders mit dem Vater kommt kein Dialog zustande. Die gebrochene Sprache läuft dem menschlich-seelischen Auseinanderfallen parallel. Es ist hier ganz deutlich, dass zwischen der psychologisch-seelischen Position und der gebrochenen Sprache eine enge Zusammenhang besteht. Das hat mit der geistigen Tätigkeit des Betreffenden zu tun. Die Sprache wird vom Gedanken gemacht, aber sie macht auf der anderen Seite auch den Gedanken. Der Gedanke des Menschen wird durch die Sprache hervorgebracht.

Das reflektiert den seelischen Zustand des Betreffenden, was im alten Theater schwierig zu erzielen war. Dasselbe finden wir auch in Büchers "Woyzeck". Hier ist Woyzeck unter psychologisch-seelischem Druck, seines klaren Denkens beraubt, die Sätze sind unvollständig, anomal und nicht fließend.

In "Die Familie Selicke", die früher sehr viel kritisiert wurde, trennen sich die Wege des Alten¹¹ des Neuen, schreibt Th. Fontane (13).

Dass der Naturalismus auch als "die Moderne" bezeichnet wird, kommt daher, dass die Naturalisten dem seit je Herkommenden gegenüber eine literarische Revolution herbeiwünscht¹¹. Daher spricht Th. Fontane dem Werk eine positive Zukunft zu. Im Werk wird das Neue zum Erstenmal versucht. Daher ist es bahnbrechend. Sonst würde sich das Naturalistische Theater nicht eine spezifische

Formenschemata erreichen.

Auf die grosse Reaktion, die das Werk im Publikum hervorgerufen hat, sagt A. Holz: "Jedes Neue und Grosse wird zuerst gepöbeln" (14). Holz erwartet eigentlich nicht, dass das Werk sofort aufgenommen wird. Denn dieser Beifall im Publikum könnte den Menschen (Auton) in die Irre führen. "Das Werk beobachtet das Berliner Leben und reflektiert den Berliner Ton" schreibt Th. Fontane.

"Die literarische Richtung findet hier einen neuen Ausdruck" meint Ola Hansson (15). Dieses reinnaturalistische und reindeutsche Werk erlebt bis 1892 vier Auflagen. Das beweist dessen Popularität.

Anmerkungen

1. Scheuer, Helmut: Holz, S. 145
2. Martini, Fritz: Nachwort zu "Die Familie Selicke", S.68
3. Martini, Fritz: a.a.O., S.79
4. Sevim, Acar: Alman Naturalizmi, S. 180
5. Scheuer, Helmut: Dramen des Naturalismus, S. 69
6. Scheuer, Helmut: a.a.O., S.89
7. Martini, Fritz: Nachwort, S.74
8. Kayser, Wolfgang: Die Vortragsreise, S. 122
9. Landauer, Gustav: Das neue soziale Drama, S.73
10. Boreé, Karl: Standpunkt des Erzählers, S.534. Vgl. W.Segebrecht: Geselligkeit und Gesellschaft des Erzählers, GRM 1975
11. Martini, Fritz: Nachwort, S.76
12. Martini, Fritz: a.a.O., S.79
13. Martini, Fritz: a.a.O., S.84
14. Holz, Aron: Brief vom 22.VII.1890 an Emil Richter
15. Hansson, Ola: Der Kunstwart, 1889/1890, S. 290 (Vgl. Brandes/Georgian J.Schlaf-A.Holz, 2.11.1890)

Literaturverzeichnis

1. Boreé, Der Standpunkt des Erzählers, in: Literatur, Jg.43(1940/41) - Vgl.Segebrecht, W.: Geselligkeit und Gesellschaft, in: GRM 1975
2. Brandes, Georg: Brief vom 2.11.1890 an J.Schlaf-A.Holz
3. Cowen, Roy: Der Naturalismus. Kommentar zu einer Epoche. München 1981
4. Glaser, Horst-Albert: Dt. Literatur. Eine Sozialgeschichte, Bd. 8, Reinbek bei Hamburg 1982
5. Hansson, Ola: Der Kunstwart, 1889/90
6. Holz, A.: Briefe, hrsg. von Annette Holz-Max Wagner, München 194
7. Johann, E. Junker, J., Dt. Kulturgeschichte der letzten hundert Jahre, München 1970
8. Killinger, Robert: Gestalten und Verstehen, Literaturkunde, Wien

1989

9. Landauer, Gustav: Das neue soziale Drama, Wochenschrift für Kunst, Literaturwissenschaft und soziales Leben, 1890, Neudruck, Stg. 1988
10. Kayser, Wolfgang: Zur Dramaturgie des naturalistischen Dramas, in: Die Vortragsreise, 1958
11. Mahal, Günther: Naturalismus, München 1975
12. Martini, Fritz: Nachwort zu "Familie Selicke", hrsg. von Fritz Martini, Stg. 1964
13. Martini Fritz : Dt. Literaturgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart, Stg. 1964.
14. Martini, Fritz : Geschichte im Drama, Drama in der Geschichte, Stg. 1979
15. Scheuer, Helmut : Dramen des Naturalismus, Stg 1988
16. Schauer, Helmut : Amo Holz em literarischen Leben des ausgehenden 19.Jhrs., München 1971.
17. Sevim Acar : Alman Natüralizmi, İstanbul 1991.
18. Ünlü, Selçuk : Sosyolojik Açıdan Yeni Alman Edebiyatı Tarihi, Konya 1993

KOMPARATISTISCHE TEXTARBEIT IM DaF-UNTERRICHT (1)

Joachim Braun

Zielsetzung und Begriffsklärung

Im folgenden werden zwei Unterrichtsmodelle vorgestellt, die der Autor an einer Hazırlık-Klasse für das deutschsprachige Wirtschaftsstudium an der Marmara Universität Istanbul, also im DaF-Unterricht, gehalten hat. Beiden Entwürften ist gemeinsam, daß sie komparatistisch angelegt sind, d.h. daß jeweils deutsche und türkische Texte in irgend einer Weise verglichen werden. Meine Absicht dabei ist zu zeigen, worin der Nutzen dieses komparatistischen Vorgehens im DaF-Unterricht bestehen kann. Es werden also keine wissenschaftlichen Erträge geboten, sondern didaktische Überlegungen und methodische Hinweise für die Praxis zu einem Thema, das bisher vielleicht noch zu selten erörtert wurde.

Der Begriff "Komparatistik" wird zweideutig gebraucht. Manchmal bezeichnet er die vergleichende Literaturwissenschaft und manchmal die vergleichende Sprachwissenschaft. In der DaF-Didaktik wird jedoch durchgängig das Adjektiv "kontrastiv" - und nicht "komparatistisch" - benutzt für das Verfahren, sprachliche Strukturen, also syntaktische, semantische, morphologische und phonologische Strukturen in meist didaktischer Zielsetzung zu vergleichen, insbesondere um Interferenzfehlerquellen auszuschalten.

Um es davon zu unterscheiden, erscheint es mir sinnvoll, das Adjektiv "komparatistisch" für die Methode der vergleichenden Literaturwissenschaft zu benutzen. Sie zielt nicht auf sprachliche Strukturen auf der Satzebene oder unterhalb der Satzebene, sondern auf Erkenntnisse auf der Textebene und bezieht somit außersprachliche Faktoren wie den kulturellen Kontext mit ein.

Während kontrastive Untersuchungen und Unterrichtsmodelle bereits in großer Zahl vorliegen, findet man relativ wenige didaktische Überlegungen, die komparatistisch im oben definierten Sinne angelegt sind. Die folgenden Ausführungen verstehen sich als Anregung zu komparatistischer Textarbeit im DaF-Unterricht.

Begründung der komparatistischen Textarbeit

Kontrastives Vorgehen ist, wie bereits erwähnt, durch die Interferenzfehleranalyse legitimiert. Worin liegt aber die Rechtfertigung für komparatistische Arbeit im DaF-Unterricht?

Zunächst wäre der Motivationsaspekt zu nennen. Der Bezug auf die eigene Sprache und Kultur der Lerner, das Ausgehen vom Bekannten, schafft Identifikation mit dem fremdsprachigen Lerngegenstand und erlaubt einen sicheren, leichteren Zugang zu fremden Text.

(1) Gekürzte Fassung des Vortrages in İzmir, 21.5.1993

Zum anderen bezieht sich das Verständnis fremdkultureller Texte immer auf die Erfahrungen in der eigenen Kultur. Diese Beziehung kann kognitiv sein als gelungener oder fehlgeschlagener Analogieschluß vom Eigenen auf das Fremde, oder emotional als anziehend oder abschreckend empfundene Fremdheit. (2)

Der Fremdsprachenunterricht sollte diese Lernbedingungen nicht außer acht lassen. Ihm, dem Fremdsprachenunterricht, kommt die Aufgabe zu, diesen kulturellen Verstehenshorizont bewußt zu machen. Das komparatistische Vorgehen erlaubt die Reflexion des eigenen kulturellen Standpunktes, verdeutlicht Unterschiede oder Gemeinsamkeiten mit der Fremdkultur und fördert damit die angestrebte interkulturelle Verstehenskompetenz.

Schließlich ermöglicht die Einbeziehung eigensprachlicher Texte manchmal ein höheres intellektuelles Arbeitsniveau als es häufig mit den "künstlichen" Lerntexten möglich ist.

Die Unterrichtsmodelle

Vergleich zweier Gedichte von Nazim Hikmet und Erich Fried (3)

Die zu vergleichenden Gedichte von Hikmet und Fried sind beide sprachlich so einfach, daß sie schon im Anfängerunterricht einsetzbar sind; der Vergleich könnte aber auch in einer Einführungsveranstaltung im Germanistikstudium durchgeführt werden.

Zunächst wird das Hikmet-Gedicht ohne Überschrift präsentiert. Die Studierenden bekommen den Auftrag, das Gedicht zu übersetzen. Dabei muß das Personalpronomen in "dedi bana" ergänzt werden: man muß sich für "er", "sie" oder "es sagte zu mir" entscheiden. Die Leser füllen eine Leerstelle aus und interpretieren damit bereits, ohne sich dessen bewußt zu sein.

Anschließend wird über die Übersetzung gesprochen, die konkurrierenden Lösungen werden diskutiert.

Im Unterricht des Autors fanden sich im wesentlichen zwei Lösungen: "sagte sie zu mir" - im Verständnis einer geliebten Frau, und "sagte es" - es, das Vaterland, das Hikmet gerufen habe. Das lyrische Ich wurde also einmal als Geliebter und einmal als Patriot aufgefaßt.

Hier werden bereits zwei Lernziele erreicht: Den Lernern wird deutlich, daß ein Text verschiedene Lesarten zulassen kann und Interpretation deshalb aktive Sinnsetzung durch den Leser bedeutet; zum anderen wird - sozusagen als Nebeneffekt - die syntaktische Verschiedenheit zwischen dem Deutschen und dem

(2) vgl. Rehbein ; Krusche

(3) Texte im Anhang

Türkischen bewußt: Man kann nicht einfach übersetzen. Bisweilen können Ergänzungen nötig sein. Literarische Arbeit läßt sich nicht von sprachlicher Arbeit trennen; kontrastives und komparatistisches Vorgehen können sich überlappen.

Im zweiten Arbeitsschritt vergleichen die Studierenden beide Gedichte, am besten in Partnerarbeit. Wahrscheinlich wird gefunden, daß sie semantisch durch die Verben ähnlich sind - "bleiben, lachen, sterben" versus "leben, hoffen, sterben" - und daß sie formal ähnlich sind durch die mehrfache Reihung gleichgebauter Sätze. Als auffälligster Unterschied werden wohl die Modi gefunden: reale Aussagesätze bei Hikmet, irrealer Bedingungsätze bei Fried.

Erst jetzt wird das Friedgedicht für sich allein betrachtet, auch hier unter der interpretatorischen Leitfrage nach dem lyrischen Ich. Wiederum wird im Anschluß diskutiert: Spricht bei Fried ein Liebender, ein Philosoph oder gar ein Selbstmörder?

Am Ende der Sequenz sollte der o. die Lehrende die Überschrift "Vera'ya" nennen und mitteilen, daß Fried sein Gedicht als Liebesgedicht verstanden hat (4) - allerdings nur als eine Verstehensweise, die des Autors, von der wir als Leser abweichen dürfen.

Der Vorteil der geschilderten Vorgehensweise liegt in dem leichten, spielerischen Zugang zum Interpretieren eines fremdsprachigen Gedichts. Es ist ein lernerzentrierter Zugang, weil kein "Sinn" von der o. dem Lehrenden vorgegeben und von den Studierenden nur rezipiert wird; diese geben dem Gedicht selbst eine Bedeutung, nachdem sie es semantisch und formal untersucht haben. Die damit intendierte Ausbildung einer ästhetisch-literarischen Kompetenz ist ein wichtiges Element der allgemeinsprachlichen Ausbildung. (5)

Die Studierenden lernen literarische Formen kennen, mit denen Gefühle ausgedrückt werden können. Vielleicht können diese Textmuster mit guten Kursen auch selbst ausprobiert werden, indem sich die Lernenden als Dichter versuchen. (6)

Ich habe an meinem Kurs ein großes Interesse an Lyrik festgestellt und möchte bemerken, daß Lyrik an türkischen Schulen - wenn es stimmt, was man mir mitgeteilt hat - vernachlässigt wird.

Schule in Prosatexten

Das zweite Beispiel zielt nicht auf formal ähnliche Textsorten ab, sondern auf einen inhaltlichen Motivvergleich. Thematische Klammer ist das schulische Lernen; ein Gegenstand, zu dem Schüler und Studenten naturgemäß eine hohe Affinität haben.

(4) vgl. Fried, Liebesgedichte. S.103 (Nachwort)

(5) vgl. vgl. Glaap; Bausch

(6) weitere Anregungen s. Mummert

Das türkische Textbeispiel ist ein Auszug aus Ferit Edgü's "O" , deutsch "ein Winter in Hakkari". Der ausgewählte Abschnitt schildert die Szene, wie der Lehrer zum ersten Mal vor seine kurdische Klasse tritt und den Kindern seine Sprache beizubringen versucht. Der zweite Text ist ein Ausschnitt aus Brechts autobiographischen "Flüchtlingsgesprächen", in dem erzählt wird, wie sich Schüler angesichts des Besuches eines Schulinspektors an dem verhaßten Chemielehrer rächen.

Die Studierenden lesen beide Texte und konfrontieren ihre eigenen Erfahrungen mit ihnen. Welcher Lehrertypus ist ihnen bekannter, der deutsche Gymnasiallehrer oder der ostanatolische Dorflehrer ? Welche Lehrmethoden, welche Verhaltensmuster aus den Texten haben sie selbst schon kennengelernt ? Die Überraschung in meinem Unterricht war, daß die Trennlinie zwischen dem, was die Studierenden wiedererkannten und dem, was ihnen fremd erschien, quer durch beide Texte ging und viele gegensätzliche Erfahrungsberichte konkurrierten. Es ist wichtig, daß die Texte nicht nur verglichen werden, sondern auf die eigene Erfahrung bezogen werden. Die gelingt wohl eher, wenn auch ein türkischer Text miteinbezogen wird.

Die Textbasis für diesen thematisch gebundenen Leseunterricht läßt sich fast beliebig erweitern oder ersetzen, z.B. mit dem bekannten Brechttext "Wenn die Haifische Menschen wären" , oder, für Anfänger geeignet, einem Auszug aus dem ersten Bild des "Galileo Galileo", wo der Protagonist ebenfalls als Lehrer gestaltet ist.

Bewertung

An diesen Beispielen mag deutlich geworden sein, was vergleichende Textarbeit im Fremdsprachenunterricht leisten kann. Das Verständnis des Fremden kann nur ausgehen vom Eigenen. Dieses Vertraute kann Brücke zum Fremden sein, aber man sollte nicht der Gefahr unterliegen, das Fremde durch die Brille des Eigenen, also durch Vorurteile und allzu schnelle Analogieschlüsse verstehen zu wollen. Das verständnislenkende Vorwissen muß reflektiert werden, wenn es den Zugang zum Fremden öffnen und nicht schließen soll. Zur Ausbildung dieser "interkulturellen Verstehenskompetenz", einem wichtigen Ziel des DaF-Unterrichts, leistet insbesondere die vergleichende Literaturwissenschaft einen Beitrag. Sie bietet außerdem Arbeitsformen abseits der ausgetrampelten Pfade. Das vergleichende Prinzip - in der Sprachwissenschaft für den DaF-Unterricht längst etabliert, sollte auch im literarischen Bereich für die Sprachausbildung genutzt werden.

Anhang

Nazım Hikmet

Erich Fried

Vera'ya

Bedingung

Gelsene dedi bana
Kalsana dedi bana
Gülsene dedi bana
Ölsene dedi bana

Wenn es Sinn hätte
zu leben
hätte es Sinn
zu leben

Geldim
Kaldım
Güldüm
Öldüm

Wenn es Sinn hätte
noch zu hoffen
hätte es Sinn
noch zu hoffen

Wenn es Sinn hätte
sterben zu wollen
hätte es Sinn
sterben zu wollen

Fast alles hätte Sinn
wenn es Sinn hätte

Ferit Edgü : O

Çocuklar odaya doluştular. Davranışlarında, yüzlerinde, bugün köyde sanki olağanüstü bir şey olmamış gibi .

Ben de onlara öykündüm.

İşte kitaplarınız çocuklar, dedim. İşte defterleriniz, işte silgileriniz, işte boyalarınız. Birazdan tümünü dağıtacağım sizlere. Şimdi, hadi bakalım, okulumuzun açılışını yapalım.

Okulun açılışını yaptık. Kapağı bayrağımızı çektik. Kentten getirdiğimiz bayrağı. İstiklalimizin marşını söyledik.

Sonra zil çaldı. İçimdeki zil. Çocukluğumdan kalma.

Bir okul anısı. Uzaktan, çok uzaktan çalan.

Çocuklar odaya doldular. İlk dersimiz başladı.

Çocuklar alın bakalım defterlerinizi, kitaplarınızı. İşte kalemeleriniz, işte silgileriniz.

Ama silgilerinizi pek kullanmayın. Yazdığınız hiçbirşeyi silmeyin, yanlış da olsa silmeyin, ben de öyle yazıyorum, yanlışlarımın üstünü üstünü çizmeden yazıyorum. İlerde bir gün, kendi yanlışımı, yaptığım yanlış görmek için. Günü geldiğinde

düzeltilmek için. Hadi bakalım, şimdi bana, silmeden, benim dilimden, benim size öğreteceğim, öğretmem istenen dilden, bildiğiniz tüm sözcükleri yazın defterinizin ilk sayfasına. Anladınız mı ?

Hep bir ağızdan cevapladılar: Naaa.

Anlamadılar. Anlatamadım.

Hadi, bir kez daha açıklayalım; Bildiğimiz sözcükler, örneğin okul, örneğin öğretmen, bayrak, dağ, ağaç, ot, odun, tezek, kurt, köpek..... ne kadar biliyorsanız, kaç sözcük biliyorsanız alt alta yazacaksınız.

Çocuklar kendi dillerinde konuşuyorlar aralarında ve yazıyorlar. Yazsınlar.

Sözcüklerini ortak sözcüklerimizi öğreneceğim onlardan. O sözcüklerle konuşmaya çalışacağım onlarla. O sözcüklere yenilerini ekleyeceğim.

Devam edin, diyorum.

İşte, önümde yirmi-bir defter. Kendi elimle yaptığım sıralardan birine oturmuş, önümde yirmi-bir defter.

Tek tek okuyorum. Çocukların sözcüklerini toplamaya çalışıyorum. Çocukların anısdıkları, bildikleri sözcükleri, bir kağıda geçiriyorum. Onlarla anlaşabilmek için, onların dilini öğrenmeden, hangi sözcükleri kullanmalıyım, hangi sözcükleri öğretmeliyim ?

Bu geceki çabam da bu. Bildikleri sözcükleri saptıyorum.

Tabii henüz bu sözcüklerin anlamlarını bilip bilmediklerini bilmiyorum. Onu bir başka derste öğreneceğiz.

İşte saptadıklarım (yazımlarını düzelterek ve özel adları çıkartarak aktanyorum)

kar, ana, bayrak, dağ, kurt, öğretmen, köy, köpek, yol, ağaç, toprak, koyun, toklu, yoğurt, yüzük, su, gök, kaya, hasta, dal, ekmek, kardeş, erkek, göz, burun, türkü, peynir, ilaç, şehir, doktor, el, bulut, kuş, ekin, ayak, Allah (özel isim mi ?) , taş, tezek, kuru (tek sıfat), okul, ölmek (tek fiil), buğday, karın, jandarma, hedik, kekkik, çadır, zoma, mezar, gibi (tek zamir)

Toplam, 50 sözcük. Diyelim ki bir bu kadar da bilip anımsamadıkları var, demek 100 sözcük. Yeter de artar bile insan olana ! Yarın, bir de bu sözcüklerin anlamlarını bilip bilmediklerini soralım bakalım.

Kapının önüne çıktım. Ellerimi çırpıtım. Ellerimi çırpımam zil çalıyor demek.

Anladılar. Hemen oyunlarını bırakıp sınıfa doluştular.

Defterlerini geri verdim. On sözcük seçtim (kar, bayrak, köy, yüzük, hasta, göz, şehir, ölmek, jandarma, zoma) üçüncü ve dördüncü sınıftakilere bu sözcüklerden birer cümle yapmalarını söyledim.

Cümle ? Anlamadılar.

Anlattım. Örnek verdim. Açıkladım: "Cümle demek" Onları bıraktım. Birinci ve ikinci sınıftakilere döndüm. Onlara, işaretlerle, resimlerle, dilimi öğretmenin ilk dersine başladım.

Haydi yavrularım, şu sözcükleri öğrenelim.....

B.Brecht : Flüchtlingsgespräche

Der Schüler lernt alles, was nötig ist, um im Leben vorwärts zu kommen. Es ist dasselbe, was nötig ist, um in der Schulu vorwärts zu kommen. Es handelt sich um Unterschleif, Vortäuschung von Kenntnissen, Fähigkeit, sich ungestraft zu rächen, schnelle Aneignung von Gemeinplätzen an die Höherstehenden zu verraten usw.usw.

Das wichtigste ist doch die Menschenkenntnis. Sie wird in Form von Lehrerkenntnis erworben. Der Schüler muß die Schwächen des Lehrers erkennen und sie auszunützen verstehen, sonst wird er sich niemals dagegen wehren können, einen ganzen Rattenkönig völlig wertlosen Bildungsgutes hineingestopft zu bekommen. Unser bester Lehrer war ein großer, erstaunlich häßlicher Mann, der in seiner Jugend, wie es hieß, eine Professur angestrebt hatte, mit diesem Versuch aber gescheitert war.

Diese Enttäuschung brachte alle in ihm schlummernden Kräfte zu voller Entfaltung. Er liebte es, uns unvorbereitet einem Examen zu unterwerfen, und stieß kleine Schreie der Wollust aus, wenn wir keine Antworten wußten. Beinahe noch mehr verhaßt machte er sich durch seine Gewohnheit, zwei bis drei Mal in der Stunde hinter die große Tafel zu gehen und aus der Rocktasche ein Stück nicht eingewickelten Käses zu fischen, den er dann, weiter lehrend, zermummelte. Er unterrichtete in Chemie, aber es hätte keinen Unterschied ausgemacht, wenn es Garnknäuelauflösen gewesen wäre. Er brauchte den Unterrichtsstoff, wie die Schauspieler eine Fabel brauchen, um sich zu zeigen. Seine Aufgabe war es, aus uns Menschen zu machen. Das gelang ihm nicht schlecht.

Wir lernten keine Chemie bei ihm, wohl aber, wie man sich racht. Alljährlich kam ein Schulkommissar, und es hieß, er wollte sehen, wie wir lernten. Aber wir wußten, daß er sehen wollte, wie die Lehrer lehrten. Als er wieder einmal kam, benützten wir die Gelegenheit, unsern Lehrer zu brechen. Wir beantworteten keine einzige Frage und saßen wie Idioten. An diesem Tage zeigte der Mensch keine Wollut bei unserem Versagen. Er bekam die Gelbsucht, lag lange krank und wurde, zurückgekehrt, nie wieder der alte, wollüstige Käsemummeler.

Literatur

BAUSCH, Karl-Richard u.a.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen 1989

BRECHT, Bertold: Flüchtlingsgespräche. Frankfurt - M. 1961

EDGÜ, Ferit: O. İstanbul 1977

FRIED, Erich: In: Liebesgedichte. Berlin 1979

GLAAP, Albert-Reiner: Literaturdidaktik und literarisches Curriculum. In: Bausch u.a., a.a.O.

HIKMET, Nazım: Vera'ya . In: Son Şiirler. (= Şiirler 7) İstanbul 1987

KRUSCHE, Dietrich: Literatur und Fremde. München 1985

MUMMERT, Ingrid: Nachwuchspoeten. München 1989

REHBEIN, Jochen: Interkulturelle Kommunikation. Tübingen 1985

ZWEI GESELLSCHAFTSATIREN:
 "DER HAUPTMANN VON KOPENICK" UND "YAŞAR YAŞAMAZ"
 -EINE VERGLEICHENDE BETRACHTUNG-

Hüseyin SALİHOĞLU

Eine vergleichende Betrachtung kann verschiedene Aufgaben wahrnehmen. Zum einen erforscht sie die Aufnahme und Umbildung von Stoffen bzw. Motiven, zum anderen richtet sie sich auf den kulturgeschichtlichen Hintergrund der zu vergleichenden Werke. Darüber hinaus kann sie sich mit der Untersuchung formal ästhetischer Aspekte beschäftigen.

In einer vergleichenden Untersuchung werden in der Regel ganze Epochen in Betracht gezogen. Man kann eine bestimmte Idee, oder Weltanschauung in parallelen oder unterschiedlichen Epochen oder auch innerhalb einer Nationalliteratur miteinander vergleichen. Ein Epochenvergleich zwischen der türkischen und den europäischen Literaturen dürfte sich wegen der unterschiedlichen gesellschaftlichen Entwicklungen als ziemlich schwierig erweisen. Es ist auch nicht leicht, einen Stoffvergleich zu machen. Denn die europäische Kultur basiert auf anderen Quellen als die türkische. Am naheliegendsten erscheint es mir, sich darauf zu beschränken, die unterschiedlichen Werthaltungen einzelner Motive und Themenbereiche einander vergleichend gegenüberzustellen. Das 20. Jahrhundert bietet in diesem Sinne mehr Möglichkeiten als die anderen Jahrhunderte.

Das Thema der folgenden vergleichenden Betrachtung lautet "Die Machtlosigkeit des Individuums gegenüber der Bürokratie". Die Grundlage dafür bilden Carl Zuckmayers Drama "Der Hauptmann von Köpenick" (1931) und Aziz Nesin's Roman "Yaşar Ne Yaşar Ne Yaşamaz" (1977).

Carl Zuckmayers Drama "Der Hauptmann von Köpenick" basiert auf der Geschichte des mehrfach vorbestraften Schusters Wilhelm Voigt. Als Not hat er die Reichspost um 300 Mark geschädigt, und dafür 15 Jahre im Zuchthaus gesessen. Nach Verfüllung der Strafe ist er ins Ausland gegangen, hat in Bukarest bei einem Juden gearbeitet. Von Heimweh getrieben kam er zurück. Weil er vorbestraft war und mit den Behörden Schwierigkeiten hatte, wollte er seinen Namen ändern, wobei er sich gar nichts Böses gedacht hatte. Diese Tat, die in den Akten der Polizei als "Melde- und Passvergehen, Irreführung der Behörden und versuchter Urkundenfälschung" registriert war, brachte ihm erneut eine Freiheitsstrafe von fünfzehn Monaten.

Als eine zweimal vorbestrafte Person erscheint er in der zweiten Szene des ersten Aktes im Postdamer Polizeibüro. Er möchte eine Aufenthaltsgenehmigung, um in Deutschland arbeiten zu können. Die Polizei will ihm keine Aufenthaltserlaubnis geben, solange er keine Arbeit hat. Voigt gerät somit in einen Teufelskreis.

Er will ein Papier haben, das ihm wichtiger ist als das tägliche Brot. Wenn er schon keine Meldung bekommt, d.h. wenn er in seiner Heimat nicht bleiben darf, dann will er wenigstens einen Pass mit einem Grenzvisum haben, damit er ins Ausland fahren kann. Da die Polizei sich für diese Sache nicht zuständig fühlt, wirft sie ihn hinaus.

Daraufhin plant Voigt sich selbst einen Pass auszustellen und zu fliehen. Zu diesem Zweck brach er in das Polizeirevier in Potsdam ein, um sich die nötigen Dokumente, Stempel und Stempelmarke dort zu verschaffen. Wegen dieses Einbruchs sass er noch weitere zehn Jahre in der preussischen Strafanstalt Sonnenburg.

Nach der Entlassung geht Wilhelm zu seiner Schwester, bittet seinen Schwager um Hilfe für die Aufenthaltserlaubnis oder einen Pass. Er bekommt inzwischen eine Zustellung, nach der er ausgewiesen werden soll. Er faengt an, sich über das herrschende Recht zu beklagen, aber sein Schwager macht ihn auf höhere Werte aufmerksam, auf das Vaterland, für das man auch sterben kann. Voigt beklagt sich über die Ordnung und den Staat und meint, dass zuerst der Mensch und die Menschenordnung kommt, und dann der Staat. Er haengt an seiner Heimat wie jeder aber man laesst ihn dort nicht leben. Gegebenfalls könne er für seine Heimat sterben. Er fragt sich, wo überhaupt seine Heimat sei, im Polizeibüro oder in den Papieren? Er hat keine Heimat mehr.

Von seinem Vaterland und seiner Heimat enttaeuscht geht Voigt zum Trödler, kauft sich eine Hauptmannsuniform, zieht sie in der Schlesischen Bahnhofstoilette um. Die nötigen militaerischen Kenntnisse hat er im Zuchthaus erworben, wo es zugeht wie beim Militaer. Dann haelt er auf der Strasse die Wache an, kommandiert sie ins Köpenicker Rathaus, verhaftet den Bürgermeister und den Stadtkammerer, um sich einen Pass zu verschaffen. Aber es gibt dort keine Passstelle.

Nach vierzehn Tagen geht er zur Passabteilung des Berliner Polizeipraesidiums und erklaert sich bereit, den "Hauptmann von Köpenick" zur Stelle zu schaffen, unter der Bedingung, dass man ihm spaeter einen Pass ausstellt. Nachdem der zustaendige Beamte ihm einen Pass versprochen hat, gibt er sich als der Gesuchte zu erkennen, da er glaubt, dass man ihm wenigstens nach der Entlassung den Pass nicht verweigern werde. Er könnte zwar mit dem Geld, das er am Köpenicker Rathaus beschlagnahmt hatte, ins Ausland gehen, jedoch ohne Pass nicht zurückerkommen. In fremder Erde will er nicht begraben werden.

Auf die Frage, wie er auf die Idee vom falschen Hauptmann gekommen sei, antwortet er, es wisse doch jedes Kind, dass in Deutschland mit Hilfe des Militaers alles zu machen sei.

In Nesins Roman "Yaşar Ne Yaşar Ne Yaşamaz" sehen wir das, was wir als Undurchdringlichkeit des bürokratischen Apparats in der Türkei erleben und was jeden zu jeder Zeit treffen kann. Der Dichter faengt den Roman mit Yaşars letzten Gefaengnistagen an, in denen Yaşar sich als eine den Zeitverhaeltnissen angepasste Person erweist. Dies zeigt sich, als eine Prügelei zwischen ihm und dem Gefaengnisimam entsteht, die ihre Ursache darin hat, dass Yaşar regelmaessig Heroin ins Gefaengnis schmuggelt.

Als Yaşar ins Gefaengnis hineinkam, stellte er sich als Yaşar Yaşamaz vor. Der Name bedeutet, dass Yaşar lebt und doch nicht lebt; diese Polarität versetzt die Haeflinge in Erstaunen. Da Yaşar darauf bestand, dass er nicht lebt, hielten sie ihn für einen Verrückten. Er sollte nun darüber erzahlen, warum er eigentlich nicht lebte:

Dies wurde ihm bewusst, als er in die Schule gehen sollte. Bei der Schuleintragung wurde von ihm sein Personalausweis verlangt. Da er keinen Ausweis besass, ging er mit seinem Vater zum

Standesamt, um sich einen Ausweis zu verschaffen. Der Standesbeamte fand seinen Namen in dem Registerbuch, erklärte jedoch, dass er bereits im Dardanellenkrieg 1915 gefallen sei. Als der Vater dieser Erklärung widersprach, bestand der Beamte auf die standesamtlichen Eintragungen. Alles Bitten des Vater half nichts. Wenn die Sache so im Registerbuch stand, so könne der Beamte auch nichts ändern. Im Registerbuch könne ausserdem keine Unstimmigkeit vorkommen. Yaşar bekam keinen Personalausweis und geriet somit in die Mülhsteine der Bürokratie.

Er wurde an seinem Verlobungstag unter dem Vorwurf der Wehrdienstverweigerung in die Gendarmeriestation gebracht. Die Erklärung über seine offizielle Nichtexistenz half nichts. Der Kommandant hielt ihn für einen Narren und machte ihn darauf aufmerksam, dass man den Wehrdienst nicht verweigern dürfe und fertigte ein Protokoll an, in dem stand, dass ihm der Personalausweis nachträglich zugeschickt werde.

Während des Militärdienstes bekam er aber keinen Personalausweis, da er nach den Urkunden im Jahre 1935 bei der Dersim-Operation gefallen sei.

Inzwischen war Yaşars Vater gestorben. Yaşar wurde von den Steuereintreibern aufgesucht, weil sein Vater beim Staat und den Banken Schulden hinterlassen hatte. Um das Erbe bekommen zu können, bezahlte Yaşar alle Schulden seines Vaters. Aber um das Erbe war die Sache anders bestellt. Der Staat wollte ihm nämlich nur einen kleineren Teil davon auszahlen.

Yaşar musste nun mit den Akten von einem Büro zum anderen laufen und um sein Recht kämpfen. Nachdem er gegen all die ihn betreffenden Widersprüche wütend protestiert hatte, brachte man ihn ins Irrenhaus. Alle Versuche, die Aerzte davon zu überzeugen, dass er nicht wahnsinnig sei, halfen nichts, denn kein Wahnsinniger würde seine eigene Narrheit akzeptieren. Nach einer bestimmten Zeit hat man ihm dann doch geglaubt. Aber diesmal entliess man ihn nicht, weil er keinen Personalausweis besass. Dem Rat des Arztes folgend floh er.

Er wollte nun das Erbe-Problem lösen. Irrtümlicherweise geriet er in eine Parteikundgebung und gehörte zu den Leuten, die die Parteiredner gegen Geld auf ihren Schultern tragen. Aber Yaşar trug statt eines Redners irrtümlicherweise einen Kellner auf seinen Schultern. Inzwischen wurde seine Brieftasche, in der sich auch die Gerichtserklärung befand, von Taschendieben gestohlen. Er wollte den Diebstahl bei der Polizei anzeigen. Für das Protokoll verlangte man wieder seinen Personalausweis.

Drei Jahre lang versuchte er, mit Hilfe des Gerichts einen Personalausweis zu bekommen. Er hatte jedoch keinen Erfolg. Schliesslich musste er resignieren.

Er ging nach Istanbul, um Arbeit zu suchen. Da er aber keinen Personalausweis hatte, bekam er keine. Dann liess er seine Braut Ayşe nach Istanbul kommen und in einem Köşk bei einer alten Frau namens Güher arbeiten. Auf Überredung eines Mannes eröffnete er zusammen mit ihm ein Obst- und Gemüsegeschäft, für das er Anşes Ersparnisse als Kapitalanlage nutzen wollte. Er wurde von seinem Partner beraubt und im Stich gelassen. Die Steuern wollte Yaşar selbst bezahlen, weil er glaubte, dass er dadurch seine Existenz dem Staat beweisen konnte. Beim Gericht erstattete er Anzeige gegen seinen Partner, aber dieser beschuldigte ihn des Betrug, da er seine Existenz nicht beweisen könne. Da Yaşar als Partner den Geschäftsvertrag unterschrieben hatte, sollte er die Steuer auch bezahlen. Sein Partner schickte ihn fort.

Yaşar ging auf eine Behörde, wo ein Landsmann arbeitete, der ihm bei der Suche einer Arbeit helfen würde. Er haengte den Hut an den Haken und ging hinein, fand seinen Landsmann aber nicht. Als er zurückkam, bemerkte er, dass sein Hut verschwunden war. Man hatte seinen Hut ins Fundbüro gebracht. Yaşar musste nun von einem Büro zum anderen, von einem Stock zum anderen laufen und hatte grosse Mühe, um seinen Hut zurückzubekommen. Am naechsten Tag wurde es schriftlich bewilligt, dass er ihn wiederbekommen sollte. Aber ohne Ausweis konnte er ihn nicht zurückbekommen.

Yaşar war aber nicht der einzige, der mit den Behörden zu kaempfen hatte. So wurde beispielsweise auch die 72 jaehrige Frau Güher als Wehrdienstverweigerer aufgesucht. Sie wurde dann zur Polizeistation, von der Polizeistation zur militaerischen Meldestelle, von der militaerischen Meldestelle zum Standesamt und von dem Standesamt zum Gericht geschleppt, jedesmal hiess es: "das ist nur eine kleine Formalitat". Das Gericht forderte die Identifikation Gühers durch eine Arztekommision eines Krankenhauses. Man wollte wissen, ob sie eine Frau oder ein Mann sei, natürlich "formaelitatsmaessig". Schliesslich wurde sie als Frau identifiziert. Aber als sie erfuhr, dass Yaşar keinen Personalausweis hatte, erlaubte sie ihm nicht mehr, in ihrem Haus weiterzuwohnen.

Yaşar musste jetzt eine Wohnung mieten. Nach langer Suche durfte er endlich bei einem alten Mann, namens Hasan Ögüt, ohne Vorzeigen eines Personalausweises zur Miete wohnen. Hasan stand selbst in einer schwierigen Situation. Seine Frau hat ihn beim Gericht wegen Untreue angezeigt. Anlass für ihren Verdacht war folgende Tatsache: Hasan hat seinen Pensionsausweis verloren und einen neuen beantragt. Die Ausstellung eines neuen Pensionsausweises erforderte den Personalausweis. Den Personalausweis hat man von dem betreffenden Standesamt schriftlich gefordert. Von dort kamen statt zwei, fünf Personalausweise. Die drei Personalausweise gehörten angeblich den drei Kindern Hasans, von denen seine Frau nichts wusste. Das hiess für Hasans Frau: Er hat sie mit einer fremden Frau betrogen. Hasan versuchte nun den Richter und auch seine Frau zu überzeugen, dass die Kinder nicht seine eigenen Kinder seien, denn eines von denen sei acht Monate alt, das andere zwei Jahre aelter als er selbst. Ausserdem als ein 84 jaehriger haette er kein Kind zeugen können. Das Bingöler Standesamt bestand trotzdem darauf, dass Hasan doch sechs Kinder habe. Hasan Ögüt erstattete Anzeige beim Gericht gegen das Standesamt. Der Schriftverkehr dauerte monatelang Schliesslich starb Hasan vor Kummer.

Und der arme Yaşar durfte keinen Personalausweis für seinen Sohn beantragen, weil er ohne eigenen Personalausweis seine Vaterschaft nicht beweisen konnte. Es entstand dann ein heftiger Streit zwischen ihm und dem Beamten. Er beschimpfte und verfluchte alle. Daraufhin wurde er verhaftet und wegen Beleidigung vor Gericht gebracht.

Der Roman "Yaşar Yaşamaz" besteht aus einundzwanzig Teilen. Jeder Teil enthält eine Geschichte über die Willkür und Widersprüche der türkischen Bürokratie, unter der die Hauptfigur Yaşar gelitten hat. Dabei wird der von ihm geführte Kampf um seine behördlich anerkannte Existenz gestaltet. Das Werk ist eine satirisch distanzierte Darstellung der Verhaeltnisse in Form einer Erzaehlung. Ein Erzaehler, hier Yaşar, berichtet von seiner Vergangenheit. Er erzaehlt seinen Haftkollegen im Gefaengnis an jedem Abend eines seiner Erlebnisse. Dieses Erzaehlen ist typisch für die türkische Kultur. Denn besonders auf dem Land in den Winternaechten und auch bei der

gemeinschaftlichen Arbeit wurden Geschichten oder Ereignisse, die jemand beim Militaerdienst oder in einem fremden Land erlebt hat, erzahlt. Nicht jeder ist ein guter Erzahler, denn Erzahlen ist eine Kunst, die in diesem Roman Yaşar beherrscht. Es wurde damals viel erzahlt, weil das Volk keine Leseerfahrung hatte, und viele Menschen Analphabeten waren. Das betrifft natürlich nicht alleine das türkische Volk, sondern alle Völker der Welt, die die Maerchen von Mund zu Mund bis zur Gegenwart überliefert haben. Andererseits muss hier erwachnt werden, dass die Erzählform des Romans wie eine Berichterstattung ist.

Die von Yaşar geschilderten Ereignisse haben eine enge Beziehung zur türkischen Wirklichkeit; die Zeitungen bringen solche Faelle sehr oft an die Öffentlichkeit. Nesin hat diese Wirklichkeit bewusst übertrieben, verzerrt und schablonisiert dargestellt. Der Roman ist eine realistische Gesellschaftssatire. Yaşar wird von dem Staat nicht anerkannt, obwohl er als lebendige Person vor ihm steht. Es gibt ein doppeltes Mass; naemlich jedesmal wenn er vom Staat etwas wollte, sagte man ihm, er lebe nicht. Wenn der Staat aber von ihm etwas forderte, hiess es, dass er lebe. Der Mensch gilt erst dann als ein vollwertiger Bürger, wenn er einen Personalausweis besitzt. Die geistlose Bürokratie wird von Nesin angeprangert. Praezises Erfassen typischer Situationen verbindet Nesin mit ironischer Distanz. Die so entstandene unfreiwillige komik der Situation enthüllt gleichzeitig neurotische Züge des Staates.

Es wird darauf hingewiesen, dass "Hauptmann von Köpenick" die Spiegelung des deutschen Charakters ist. Ich kann auch behaupten, dass "Yaşar Yaşamaz" den türkischen Charakter repraesentiert. Die beiden Hauptfiguren Wilhelm Voigt und Yaşar Yaşamaz sind arme, herumgestossene Kreaturen. Zuckmayer beschreibt das Aeussere seines Helden mit den Worten: "schmaechtige Gestalt, mager und etwas gebückt, leicht angedeutete O-Beine, hohles Gesicht mit starken Backenknochen, grauer Schnurrbart, fahle Hautfarbe. Er traegt einen alten, aber nicht zerlumpten dunklen Anzug, Hemd ohne Kragen, steifen Hut, grobe Stiefel". Nesin unternimmt eine solche Beschreibung nicht, obwohl im Roman die Beschreibung von Personen üblich ist. Wir erfahren nur aus den Gesprächen der Haeflinge, dass Yaşar als arme Kreatur ins Gefangnis gekommen sei. Er ist ein armer arbeitssuchender Mensch vom Lande.

Beide Helden haben dasselbe Ziel, beide streben nach ihrer Lebenslegitimation. Sie wollen, dass ihre Existenz behördlich anerkannt wird. Deshalb sind die Ziele gleich, aber die Wege unterschiedlich. Dabei treten auch die Unterschiede der beiden Kulturen zutage. Yaşar bezahlt die Schulden seines Vaters, die Steuern des gemeinsamen Geschaefts, geht zum Militaerdienst und wirft sich unter einen fahrenden Wagen mit der Absicht, mit Hilfe des Entschädigungsgeldes dann vielleicht einen Personalausweis zu bekommen. Im Gefaengnis hat er sogar dem Herrn "Karakaplı Nizami", den er für eine einflussreiche Person hieü, wie ein Knecht gedient und mit ihm sein Geld geteilt. Aber zum Schluss musste er, bitter enttaeuscht, begreifen, dass man damit an sich das Landesgesetz und allgemeine Vorschriften gemeint hatte und eine solche Person überhaupt nicht existierte. Alle Anstrengungen Yaşars dienen einem einzigen Zweck, dem Erhalt eines Personalausweises, damit er Anşe standesamlich heiraten und eine Arbeit bekommen kann, um in die Gesellschaft integriert zu werden.

Nachdem Wilhelm Voigt aus Not die Reichspost um 300 Mark geschaedigt und dafür 15 Jahre im Zuchthaus verbüsst hatte, fing sein Anrennen gegen die Behörden an. Als Vorbestrafter hatte er

Schwierigkeiten, deshalb wollte er ohne böse Absicht seinen Namen ändern. Aber er sollte wegen Irreführung der Behörden und wegen versuchter Urkundenfälschung fünfzehn Monate ins Gefängnis. Da ihm nun keine Aufenthaltsgenehmigung und kein Pass zugebilligt wurden, plante er, sich selbst einen Pass auszustellen und ins Ausland zu fliehen. Er brach nun ins Polizeirevier ein, bekam dafür 10 Jahre Zuchthaus. Nach der Entlassung beantragte er von neuem einen Ausweis, bekam aber statt einen Ausweis eine Ausweisung. Daraufhin ging er nach Köpenick, nicht um die Stadtkasse zu beschlagnahmen, sondern um sich einen Pass anzueignen, damit er sich durch ehrliche Arbeit sein Brot verdienen kann.

Es ist wichtig auf den unterschiedlichen zeitlichen Hintergrund hinzuweisen. Während Zuckmayers Drama in der wilhelminischen Ära Deutschlands spielt und einen Militärstaat repräsentiert, spiegelt Nesins Roman die türkische Gegenwart, den "demokratischen" Staat wider. Wilhelm Voigt braucht eine Aufenthaltbewilligung, um in Deutschland arbeiten zu können. Aber eine Aufenthaltbewilligung setzt den Nachweis einer Arbeitsstelle voraus. Um Arbeit bekommen zu können, braucht man auch in der Türkei eine Meldebestätigung, aber sie setzt einen Personalausweis voraus. Deshalb ist der Personalausweis in der Türkei wichtiger als die Aufenthaltserlaubnis. Für Yaşar ist es nicht einfach, einen Personalausweis zu bekommen, besonders wenn die standesamtlichen Eintragungen falsch sind.

Bei den türkischen Behörden gibt es unkorrektes Verhalten. Selbst nachweislich falsches wird von den Beamten nicht zur Kenntnis genommen. Sie bestehen immer auf die Richtigkeit dessen, was in den Akten steht. Für die Beamten enthalten sie unfehlbare Tatsachen. Man versucht überhaupt nicht, die Sache zu überprüfen und zu korrigieren. Überall herrscht Nachlässigkeit. In den deutschen Behörden herrschen hingegen Korrektheit, Prinzipientreue und Disziplin. Und dies ist so übertrieben worden, dass die Polizei dem armen Voigt wegen "Nichtzuständigkeit" keine Aufenthaltbewilligung gibt. Aber letzten Endes zeigt die bürokratische Apparatur in den beiden Staaten die absolute Herzlosigkeit dem Individuum gegenüber. Die Bürokratie verkörpert in beiden Werken die Gewalt des Staates gegenüber dem Einzelnen.

Voigt denkt nie an Selbstmord, sondern er versucht selbst, einen Ausweg aus diesem Dilemma zu finden. Sogar als er sich bei seiner Schwester aufhielt, las er dem kranken Mädchen das Märchen von "den Bremer Stadtmusikanten" vor. Besonders wird hier der Satz hervorgehoben, den er im stillen mit seinem Ausgestossensein in Verbindung bringt: *"Komm mit, sagte der Hahn-etwas besseres als den Tod werden wir überall finden."* Dann düpiert er den Staat. Yaşar ist hingegen nicht in der Lage, gegen die ihn bedrohenden Umstände zu kämpfen. Er denkt oft an Selbstmord, versucht sogar mehrmals vom Leben Abschied zu nehmen. Er kann es jedoch nicht verwirklichen. Voigt ist eher selbständig und entschlossen. Yaşar hingegen weiß nicht, was er machen soll, ist immer auf den Rat der anderen, der Bekannten, Nachbarn, Freunde seines Vaters, Kommandanten, des Arztes und auch der Fremden angewiesen. Er erlebt mehrmals Enttäuschungen und unangenehme Dinge, aber er lernt nichts daraus. Er ist ein guter Mensch wie Wilhelm Voigt, aber seine Naivität steigert sich zur Dummheit. Ich nehme an, dass Nesin nicht nur die Nachlässigkeit und Lethargie der türkischen Behörden kritisiert, sondern auch die Mentalität des türkischen Menschen, der hier durch Yaşar repräsentiert wird. Der Leser wird anscheinend für klüger gehalten als Yaşar Yaşamaz; statt Yaşar soll er über die geschilderten Verhältnisse kritisch nachdenken. Beim Abschied aus dem Gefängnis sagten seine Haftkollegen, dass er den Herrn "Karakaplı Nizami" nicht

mehr brauche, weil er selbst ein "Karakaplı Nizami" geworden sei. Das bedeutet, dass er das Nötigste gelernt hat. Was er gelernt hatte, war sich als einen frommen Mann zu zeigen und dabei Heroin ins Gefaengnis zu schmuggeln.

Zuckmayer macht die Uniformergebenheit laecherlich, Nesin hingegen die Bürokratie, die eine Person einmal im Dardanellenkrieg 1915 und einmal bei der Dersim-Operation 1935 fallen laesst, den Sohn acht Jahre aelter als seine Mutter zeigt, ein siebenjaehrigen Maedchen verheiratet, die 72 jaehrige Frau für einen 22 jaehrigen jungen Mann haelt, einem 84 jaehrigen Mann einen zwei Jahre aelteren Mann und ein 8 monatiges Kind als seine Kinder zuschreibt; und noch mehrere absurde Faelle, die wir hier nicht zu erwaechnen brauchen.

Die aehnlichen Verhaeltnisse-ausgenommen die Uniform- in den verschiedenen Staaten "verweisen über die nationalen Bezüge hinaus auf die seelenlose Mechanick einer verwalteten Welt, der gegenüber die verzweifelte Kreatur nur zu listiger Selbhilfe greifen kann".

Der Roman von Aziz Nesin veranschaulicht dasselbe Problem durch endlose Beispiele. Dieses Verfahren schwaecht die Spannung des Roman; er wird langweilig. Beim Leser entsteht schon vorzeitig der Eindruck: Halt! Ich habe genug, ich kenne und verstehe alles.

MARTERLN (GEDENKINSCHRIFTEN) IM DEUTSCHEN
UND IM TURKISCHEN

YILMAZ KOC

Ich möchte heute über ein Werk von einem deutschen Autor sprechen, der in der türkischen Germanistik wenig bekannt ist. Rudolf Otto Wiemer. Er ist 1905 in Friedrichsrode / Thüringen geboren. Von Beruf war er Lehrer. Seit 1962 lebt er als freier Schriftsteller in Göttingen. Wiemer hat zahlreiche Romane, Erzählungen, Gedichte, Hörspiele, Kinderbücher, Stücke für Laien usw. veröffentlicht.

Ich möchte Ihnen heute das Werk "Weil keiner nicht sieht, was an manchen Orten geschieht. Marterln für mich und meinesgleichen," das beim Quell Verlag Stuttgart 1990, ohne Seitenangaben, erschienen ist, bekanntmachen.

Marterln sind Gedenkbilder oder Gedenkinschriften, die in den Alpenländern am Ort eines Verkehrsunfalls, oder eines Verbrechens, eines Unglücks oder eines unerwarteten Todes errichtet werden. (1)

Der Zweck der Marterln ist es, durch dieses Ereignis den Vorübergehenden bzw. den Lesern eine Lehre zu erteilen, sie zu mahnen und sie auf den schnellen Tod aufmerksam zu machen.

Das Werk "Weil keiner nicht sieht, was an manchen Orten geschieht" von Rudolf Otto Wiemer beginnt mit dem folgenden Motto :

"Der unverhofft, zu Tode bang,
noch einmal aus der Grube sprang-
erschrocken, Gott, setzt er die Zeichen:
Marterln für mich und meinesgleichen.

In diesem Werk gibt es insgesamt 57 Marterln, die die Zeichnungen von Helge Hein tragen.

Wiemer hat bei den Marterln-Gedichten Menschen verschiedenen Alters, und aus verschiedenen Berufsgruppen behandelt. Es kommen Frauen, Männer, Mädchen, Jungen, Kinder vor. Wiemer hat in seinen Marterln nicht vergessen, die Armen und Reichen, die Geschäftsleute, die Bäcker, die Marktfrau, die Lehrer, die Bergmänner, die Politiker, das Findelkind, die Drogentoten, die Selbstmordbegeher, die Physiker, die Verkehrsunfalltoten, die Eisenbanner, die Missionäre, das Kräuterweib, den Zapfersteiger, den vom abstürzenden Flugzeug getöteten Jungen, zu behandeln. Wiemer hat auch Marterln für die Tiere und für die Umwelt geschrieben.

1) Vgl. dazu Schauder, Karlheinz : Makabras Panoptikum. Marterlnsprüche. S.38; Schmidt, Rainer: Daß der Tod nahe beim Leben hockt/Marterln. S.39-42

Ich möchte Ihnen jetzt einige Beispiele aus dem Werk bringen:

Hier starb der vielbetrogene Mann,
 der in der Lotterie gewann.
 Er tät, wie sie im Eilande drucken,
 rund eine Million verschlucken
 Nicht lang hat sie bei ihm gendust:
 erschlagen von des Räubers Faust,
 der wohl gewähnt, er hätt sie noch.
 lag er des Nachts am Bergesloch.
 Zum Himmel schrie der Millionär,
 jedoch die Taschen waren leer.
 O Wanderer, der hier steht und sieht,
 betracht, wie rasch das Glück zerrinnt.

Die Schlußzeilen von Marterin sind gewöhnlich direkte Anreden an die Wanderer, an die Vorübergehenden, bzw. an die Leser. Hier einige Beispiele dazu:

"Wanderer, geh weiter, Heb den Schuh,
 Zu Staube wirst auch du."

"Du aber, Fuhrmann, denke dran,
 wie unverhofft es kommen kann
 bei Rad und Wagen und Gestann."

"Wanderer, eh du gehst, lies diese Schrift-
 bitt für alle, die der Fall betrißt."

"Lies, Wanderer, du sollst nicht vergessen:
 Das End ist jedem zubemessen."

"Wanderer, bedenk: Zuletzt als Leich
 sind alle gleich."

Manchmal sind die Schlußzeilen von den Marterin Fürbitten an Gott, dazu einige Beispiele :

"Verzeihe, Gott, das Mißverständnis
 und gib ihm bessere Erkenntnis."

"Herr, führ Du ihn in Deine goldne Stadt
 und zeige ihm Dein Zifferblatt."

"Gott, lenk zu Dir den toten Mann
 und zünd ihm Deine Lichter an."

"Erbarme Gott, weil keiner nicht sieht,
 was an manchen Orten geschieht."

"Gott, nimm Dich an der rasch Erlösten
 und tröste die, die nicht zu trösten."

Ein Marterl-Beispiel für die Umwelt und für die Tiere :

"Tausend Fische trieben tot an Land,
starr das Auge, ölverschmiert die Flossen,
denn die Tanker haben unerkannt
nachts das schwarze Gift ins Meer gegossen.
So verdirbt schuldlos die Kreatur,
weil der Mensch des Herrgotts Plan verachtet,
statt nach Seines Fingers Spur
nach der eignen Kompaßnadel trachtet.
Wanderer, bedenk des Todes Gruft:
laß uns umkehrn und den Weg erkennen,
daß wir Erde, Wasser, Feuer, Luft
wieder unsre Brüder nennen."

Ein Marterl-Beispiel für den Politiker :

"Er war, von Eitelkeit nicht frei,
Vorsitzender der Staatspartei.
Am Hals trug er die Ordensbänder
und lebte vom Terminkalender.
Nach Ruhm und Ehren hat er stets geschielet,
und keine Rede war, die er nicht hielt.
Kein Dorf, wo er nicht hatte Residenz,
und wenn er fuhr, fuhr er Mercedes-Benz.
Jedoch das Glück kam ihm abhanden,
weil ihn die Straßenbäum nicht kannten,
den Wagen nicht, nicht den Insassen,
sonst hätten sie ihn leben lassen.
Wanderer, bedenk: Zuletzt als Leich
sind alle gleich."

Ein Marterl-Beispiel für ein Physiker:

"Er soll ein Physiker gewesen sein,
der, wie so manch gescheite Toren,
im Formelkram sich hat verloren-
deshalb steht hier kein Kreuz, kein Stein.
Nur eine Leiter mit fünf schmalen Sprossen
(weil er an diesem Orte sich erschossen),
damit er, der dem Herrgott abgeneigt,
auf solchem Holzweg in den Himmel steigt.
Leih ihm den Seufzer, den ein jeder braucht,
wenn alle Wissenschaft zu nichts mehr taugt."

Über das Werk "Weil keiner nicht sieht, was an manchen
Orten geschieht. Marterin für mich und meinesgleiche," von
Wiemer macht Karlheinz Schauder folgende Bemerkung :

"Wiemer versucht in seinen Gedichten, die
volkstümliche Poesie der Marterln ihre
Sprechhaltung, ihren Wortschatz und Tonfall
nachzubilden. In einfacher Sprache, die gleichwohl
formales Gespür erfordert, berichtet er von allerlei
Unglücksfällen und rätselhaften Schicksalen, in

denen der gewaltsame und plötzliche Tod die Hauptrolle spielt.' (2)

Wie ist es in der Türkei? Sicherlich gibt es auch in der türkischen Tradition Märtyrerin ähnliche Gedenkschriften. Der Unterschied liegt darin, daß in der Türkei nicht an den Orten, wo das Unglück oder das Verbrechen geschehen ist, ein solches Gedenkbild errichtet wird, sondern auf den Grabsteinen.

Wir können also durch die Grabsteininschriften (Epigramm) erfahren, ob der Gestorbene an einer Krankheit, durch einen Verkehrsunfall oder an einem Leiden gestorben ist.

Ich mochte Ihnen jetzt einige Beispiele aus dem Musalla-Friedhof von Konya und aus anderen Friedhöfen der Türkei anbringen:

Die letzte Strophe von dem 38. Jahr-Gedicht von Cahit Sitki Tarancı ist ein beliebtes und berühmtes Zitat auf den Grabsteinen :

"Neylersin ölümler herkesin başında
uyudun uyanamadın olarak
kim bilir nerede, nasıl, kaç yaşında
bir namazlık saltanatın olarak
Taht misali o musalla taşında."

F.K. G.1942 T. 1973

Was kann man, der Tod ist für jeden
eingeschlafen und nicht aufgewacht wird es heißen.
Wer weiß wo, wann, in welchem Lebensalter,
Du wirst eine Pracht haben in Länge von einem Gebet
Wie das Thron-Beispiel auf jenem Musalla-Stein.

Musalla-Stein: Steinbank zur Aufbahrung von Toten, für deren Seelenheil vor der Beisetzung Gebete gesprochen werden. (Steuerwald 1983, S.658)

"Ne ümidi kaldı	Er hat weder Hoffnung
Ne dünya tasası	noch Weltsorgen
Döktü yavrularını	Ein Verkehrsunfall hat
bir trafik kazası.	ausgestreut seine Kinder
F.B. G. 1950	T. 1987

"Ey kabrimin başında durupta
ibret ile bakan adam
dünkü ziyaretçisi bugün
buraya defnolunmustur.
Ölüm muhakkaktır
sakın gaflet etme
hasret arzusu gelmesinden
göcen kimseyi rahmetle an.

M. K. G.1334 T. 1979

2) Schauder, Kariheinz: Makabras Panoptikum. Märtyrersprüche.
S.38

He. Mann. der vor meinem Grab steht
 und aus ihm eine Lehre ziehend betrachtet
 Der Besucher von gestern ist heute
 hierhin beigesetzt worden
 Der Tod ist gewiß
 Sei nicht unachtsam
 Wegen des Sehnsuchtwunsches
 dahingeschiedene Person gedenke mit Erbarmen

"Genc yasta tutuldum Im Jugend-Lebensalter befiel mich
 caresiz bir derde. ein unheilbares Leiden.
 hayata göz yumdum. Ich bin aus dem Leben geschieden.
 iste kabrim bu yerde." Nun mein Grab ist hier.
 Y.B.

" Var eyledi, hem aldı
 adın hatıra kaldı.
 Fatiha oku da geç
 bak ceddine kim kaldı."

M.A.E. G.1314 T.1965

Erschaffen. an sich genommen hat er
 Zum Andenken ist dein Name zurückgeblieben
 Rezitiere die Fatiha. dann geh weiter
 Siehe deine Ahnen. wer ist zurückgeblieben

(Fatiha: Die erste Sure von koran. die Eröffnung)

Die folgenden Beispiele sind aus dem Buch "Anadolu Folklorunda Ölümler" von Sedat Veyis Örnek entnommen :

Dur Yolcu			
"Ben de senin gibiydim			
Sen de benim gibi olacaksın		Du wirst auch wie ich	
Bir Fatiha okursan		Wenn du die Fatiha rezitierst	
Bu toprakta bulacaksın"		wirst du sie auf dieser Erde	
		finden	
		B. A. G.1319	T.31.8.1963

"Ziyarete gelenler		Ihr. die zu Besuch kommen	
Görür bizi erenler		Uns werden die Heiligen sehen	
Ömür uzun olsun		Lange sollen die leben.	
Bir Fatiha verenler"		die uns eine Fatiha rezitieren"	
S.K. G.1294		T.20.8. 1969	

Z.T.

"1957 de selde boğuldum		1957 bin ich bei der Überschwemmung	
Hayata doymadan öldüm."		ertrunken. Ohne das Leben zu	
G. 1317 T.1957		genießen. bin ich gestorben.	

E.E.

"Altı senede 5 defa ameliyat
 oldum. Zalim doktorun elinde öldüm."
 G. 1319 T.1962

Ich wurde in sechs Jahren fünfmal operiert.
In den Händen des grausamen Arztes bin ich gestorben.

"Daglar basıma felek	Auf meinen Kopf die Berge. Schicksal
Gözüm yasıma felek	die Tränen in meine Augen. Schicksal
Akıbet kus kondurdun	Am Ende die Vögel. Schicksal
Mezar tasıma felek"	hast du gesetzt auf meinen Grabstein

Wir sehen von den Beispielen, daß es viele Ähnlichkeiten zwischen den beiden Kulturen gibt. Vor allem sind die Schlußzeilen, bei den türkischen Grabsteinen manchmal die ersten Zeilen, direkte Anreden an die Betrachter bzw. an die Leser.

Meines Erachtens können die Marterln sowohl mit den Schülern als auch mit den Studenten behandelt werden. Dabei könnten folgende Vorteile entstehen:

1. Die Studenten könnten dadurch vor den Krankheiten, vor den Verkehrsunfällen, vor der Drogengefahr usw. gewarnt, und sie könnten darauf aufmerksam gemacht werden.

2. Daß die Menschen sich den Tod bewußt machen, damit sie ihrem Leben einen Sinn geben und es nicht verderben.

3. Die Studenten auf die Umweltprobleme aufmerksam zu machen.

4. Durch den Vergleich der deutschen und der türkischen Gedenkschriften könnten den Studenten die jeweiligen Kulturen, die jeweiligen Glaubensweisen und sprachliche Eigenschaften vermittelt werden.

LITERATURVERZEICHNIS

ERNEK, Veyis :Anadolu Folklorunda Ölüm. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları 218. 2.Baskı. Ankara 1979

SCHAUDER, Karlheinz : Makabras Panoptikum. Marterinsprüche. in: Kurz, Carl Heinz (Hrsg.): Dokumentationen zum 85. Geburtstag des Schriftstellers Rudolf Otto Wiemer. Erinnerung und Dank. Göttingen o.D.

SCHMIDT, Rainer: Daß der Tod nahe beim Leben hockt/Marterln. in: Kurz, Carl Heinz (Hrsg.): Dokumentationen zum 85. Geburtstag des Schriftstellers Rudolf Otto Wiemer. Erinnerung und Dank. Göttingen o.D.

STEUERWALD, Karl:Türkisch-Deutsches Wörterbuch. Istanbul 1983

WIEMER, Rudolf Otto: Weil keiner nicht sieht, was an manchen Orten geschieht. Marterln für mich und meinesgleichen. Stuttgart 1990

DIE ERFASSUNG UND AUSWERTUNG DER LITERARISCHEN ARBEITEN,
DIE IN DEN JAHREN 1980-1993 AN DEN GERMANISTISCHEN
SEMINAREN DER TÜRKISCHEN UNIVERSITÄTEN ENTSTANDEN SIND

Eerrin Kasapoğlu

Mit dem Thema "Die Rezeption und Didaktik deutschsprachiger Literaturen im Ausland" fand in Tokio 1990 ein Kongress statt. Hierzu wurde ein Forschungsprojekt angeboten. Jeder, der im Bereich Literatur eine akademische Arbeit geleistet hatte, sollte einen Fragebogen ausfüllen und bis zum Sommer 1992 an die Pädagogische Hochschule Karlsruhe schicken.

Das Ziel des Projekts war zu ermitteln, was an deutschsprachigen Literaturen, warum, zu welchem Zweck und wie im Ausland und von wem rezipiert wird. Auf dieses Ziel hin ist in Karlsruhe eine periodisch erscheinende Dokumentation beabsichtigt, womit auch im Bereich Germanistik für interkulturelle Bemühungen eine empirische Grundlage geschaffen werden sollte.

Es ist uns allgemein bekannt, dass in der Türkei bis heute keine umfassende Untersuchung darüber angefertigt worden ist, was an deutschsprachigen Literaturen, warum, zu welchem Zweck, wie und von wem rezipiert und bearbeitet wird. F. Erkman tat auf diesem Gebiet den ersten Schritt. Sie erstellte ein Verzeichnis der Arbeiten, die in den Jahren 1980-1993 an den Germanistischen Seminaren der Türkischen Universitäten entstanden sind. Dieses Verzeichnis wurde in den Jahren 1992 und 1993 in "Dialog" veröffentlicht.

Durch Erkmans Recherchen ist zum ersten Mal eine Übersicht der in Türkischen Universitäten entstandenen Arbeiten geschaffen worden. Diese Übersicht informiert über Titel, Erscheinungsjahr und -ort und darüber zur Erlangung welchen akademischen Grades die Arbeit angefertigt worden ist. Um in Zukunft einen zentralen Überblick gewährleisten zu können, sollen alle Themen von akademischen Arbeiten mit einer Zusammenfassung an einem noch zu bestimmenden Ort gesammelt werden. Ein solcher Überblick hat den Sinn eine bewusste Orientierung in der deutschsprachigen Literatur zu ermöglichen.

Mit der Absicht die Pädagogische Hochschule in Karlsruhe zu informieren, habe ich einen Auszug aus Erkmans Verzeichnis erstellt. Ich werde Ihnen jetzt diesen Auszug vorstellen und damit einen Gesamtüberblick über die akademischen Arbeiten geben (Professur-, Habilitations-, Promotions-, Magisterarbeiten und Bücher), die in den Jahren 1980-1993 an den Germanistischen Seminaren in den Türkischen Universitäten entstanden sind.

Bei der Betrachtung der akademischen Arbeiten haben sich drei Gruppen ergeben:

1. Übersetzungen
2. Arbeiten zur Sekundärliteratur

3. Arbeiten über Literaturgeschichte , Literaturwissenschaft , Literaturdidaktik , Übersetzungswissenschaft und Aufsatzsammlungen

1. ÜBERSETZUNGEN

In den letzten dreizehn Jahren wurden in den Türkischen Universitaeten 38 Bücher aus der deutschsprachigen Literatur ins Türkische übersetzt . Diese Übersetzungen umfassen den Raum vom 18. bis zum 20. Jh. Und zwar in den Bereichen :

- a) Primaerliteratur
- b) Literaturgeschichte
- c) Literaturwissenschaft

Hier ist festzustellen , dass die Prioritaet in der Übersetzung von Primaerliteratur liegt , wobei zeitgenössische Dichter eindeutig bevorzugt worden sind. Zum Beispiel wurden von Dürrenmatt , M. Frisch , Ingeborg , Bachmann , Barbara Frischmuth je 2-3 Werke übersetzt .

Einen naechsten Schwerpunkt bildet die Zeit der Jahrhundertwende mit jeweils einer Übersetzung von Schnitzler , Hesse und anderen . Die anderen Autoren lassen sich nicht schwerpunktaessig zusammenfassen , sondern sind zeitlich über das 18. , 19. und 20. Jahrhundert verteilt .

Auf diese Übersetzungen von Primaerliteratur , Literaturwissenschaft und Literaturgeschichte werde ich spaeter im Zusammenhang mit ihrer Verwendbarkeit im Unterricht noch einmal eingehen.

2. ARBEITEN ZUR SEKUNDAERLITERATUR

In dieser Gruppe sind in Relation zu den anderen Gruppen die meisten Arbeiten geleistet worden . Hier sind insgesamt 104 Arbeiten zu verzeichnen . Davon besteht fast die Haelfte aus Magisterarbeiten , 1/5 aus Promotionsarbeiten , die Übrigen bilden Bücher , Habilitations- und Professurarbeiten . Besonders intensiv hat man sich mit einem einzelnen Schriftsteller oder einem bestimmten Werk auseinandergesetzt . Allerdings sind auch - in verhaeltnismaessig geringer Anzahl - vergleichende Arbeiten vorhanden :

Sowohl innerhalb der deutschsprachigen Literatur als auch in Bezug auf die rürkisch-deutschsprachige Literatur wurden Vergleiche von Autoren oder Werken vorgenommen .

Hier können wir eine Parallele zur ersten Gruppe , naemlich den Übersetzungen ziehen . In beiden Bereichen ist ein besonderes Interesse für das 20. Jahrhundert zu bemerken . Bis zu fünf Arbeiten existieren zum Beispiel zu Dürrenmatt , M. Frisch , H. Böll , B. Frischmuth .

Zwangsläufig ergibt sich die Frage , warum man sich wohl so intensiv gerade mit dem 20. Jahrhundert beschäftigt hat . Auf diese Frage gibt es sicher mehrere Antworten . Mit Bestimmtheit aber ist die Gegenwartsnahe zu nennen . Der Mensch des 20. Jahrhunderts ist von gemeinsamen Motiven wie Isoliertheit und Entfremdung betroffen . Zum Beispiel haben sich Max Frisch und Oğuz Atay mit der Intellektuellenproblematik , H. Broch und Atilla İlhan mit der Kulturkrise beschäftigt . Probleme , die mit der Zivilisation kamen .

Gehen wir zurück zum Beginn des 20. Jahrhunderts . Bedeutende Romanautoren wie Hesse , H. Mann , Th. Mann und Kafka sind mit einer oder beziehungsweise mehreren Untersuchungen berücksichtigt worden .

Ein weiterer Schwerpunkt ist erkennbar in der Epoche des Realismus .

Gehen wir weiter zurück , lässt sich als bevorzugter Autor Goethe mit vier Arbeiten nennen .

Die Sekundärliteratur reicht zurück bis in die Zeit des Mittelalters . Je älter allerdings die Autoren sind und je weiter die literarische Epoche zurückliegt , desto weniger geben sie Anlass zur Untersuchung .

3. ARBEITEN ÜBER LITERATURGESCHICHTE , LITERATURWISSENSCHAFT, LITERATURDIDAKTIK , ÜBERSETZUNGSWISSENSCHAFT UND AUFSATZSAMMLUNGEN

In der letzten Gruppe geht es , wie sie auf dem Hand-out mitverfolgen können , um Untersuchungen zu den Bereichen Literaturgeschichte , Literaturwissenschaft , vergleichende Literaturgeschichte , vergleichende Literaturwissenschaft , Literaturdidaktik , Übersetzungswissenschaft und Aufsatzsammlungen . Hierzu wurden insgesamt 38 Arbeiten verfasst . Die Arbeiten in Literaturgeschichte und Literaturwissenschaft überwiegen von der Anzahl her . Zu vergleichender Literaturgeschichte , vergleichender Literaturwissenschaft , Literaturdidaktik , Übersetzungswissenschaft und an Aufsatzsammlungen sind jeweils bis zu vier Publikationen erschienen .

Überlegung zur Verwendbarkeit der vorhandenen Arbeiten im Seminar

Der Überblick , der sich aus der Gruppierung ergeben hat , lässt die Frage stellen , wie die vorhandenen Arbeiten in bestimmte Seminarfächer einzubeziehen sind . Zur Beantwortung dieser Frage bin ich von folgenden Fächern ausgegangen , die im allgemeinen in der deutschen Abteilung einer türkischen Universität stattfinden:

- Literaturgeschichte
- Literaturwissenschaft
- Okuma (Leseverständnis)
- Seçmeler (Auswahl literarischer Texte)
- Edebiyat Çevirisi (literarische Übersetzungen)

Die vorhandenen Arbeiten zur deutschsprachigen Literatur habe ich den Seminaren zugeordnet, wie auf dem Hand-out Seite 2 dargestellt.

1. Die Übersetzungen von Primaerliteratur sind für das Fach "Edebiyat Çevirisi" im Rahmen des Übersetzungsvergleichs und der Übersetzungskritik von grosser Bedeutung.

Die Übersetzungen von Literaturgeschichte, Literaturwissenschaft sind als Nachschlagwerke und Zusatzmaterial in den Fächern Literaturgeschichte, Literaturwissenschaft, Okuma und Seçmeler zu verwenden. Grundsätzlich spielt diese Gruppe für die Rezeption und die Verbreitung der deutschsprachigen Literatur eine grosse Rolle.

2. Arbeiten zur Sekundaerliteratur können in den Fächern Okuma und Seçmeler als Hilfe für das Textverständnis und zur Textinterpretation hinzugezogen werden.

3. Die Verwendungsmöglichkeiten von Publikationen der dritten Gruppe beziehen sich - wie man dem Hand-out entnehmen kann - zum grossen Teil auf mehrere Fächer und bilden damit sinnvolles Material sowohl für Lehrbeauftragte als auch für Studenten.

Die Verwendbarkeit der Forschungsarbeiten für den Seminar wird aber wesentlich erleichtert, sobald sie zugänglich gemacht werden. Diesen Zugang würde ein zentrales Verzeichnis aller Arbeiten ermöglichen, womit ich auf den Ausgangspunkt meines Vortrages zurückkomme.

Ein Zentrum, in dem Informationen und Daten zu den vorhandenen akademischen Arbeiten dokumentiert werden, ist nicht nur für die Lehre an den Türkischen Universitäten sinnvoll, sondern hat auch für die Germanistikforschung in der Türkei eine nicht zu unterschätzende Bedeutung:

1. Es erleichtert die Kommunikation zwischen den Fakultäten, indem einsehbar wird, was bereits und wo erforscht worden ist.

Entsprechend bietet es eine Orientierungshilfe bei der Themenwahl zukünftiger Arbeiten.

Sowohl für die Türkei als auch für das Ausland ermöglicht ein solches Zentrum einen Überblick über die Rezeption deutschsprachiger Literatur in der Türkei.

2. Es würde ein Beitrag der Türkei zur interkulturellen Germanistik leisten und zugleich eine Voraussetzung dafür schaffen, die Forschungsergebnisse im Bereich der deutschsprachigen Literatur jeder Zeit repräsentieren zu können.

**DIE ERZÄHLKUNST HEINRICH VON
KLEISTS**
Am Beispiel der Novelle "Das Erdbeben in Chili"
Kasim EGIT

Will man den literarischen Wert eines Autors erkennen, so kann man sich nicht nur mit einer Betrachtung seines Lebens und einer Bestandsaufnahme seiner Werke begnügen. Eine erzähltechnische Analyse seiner Werke ist unerlässlich, wenn man zu einem angemessenen Urteil kommen möchte. Dass eine solche Analyse des erzählerischen Gesamtwerkes des Dichters aus Zeitgründen hier nicht durchgeführt werden kann, liegt auf der Hand. Daher habe ich exemplarisch *eine* Novelle ausgewählt und erzähltechnisch analysiert: *Das Erdbeben in Chili*. Sie erscheint zuerst unter dem Titel "Jeronimo und Josephé. Eine Szene aus dem Erdbeben in Chili vom Jahre 1647". Sie gehört zu den frühesten Erzählungen Kleists, und sie ist eine der ersten gedruckten Novellen des Dichters. Zusammen mit den Novellen *Marquise von O...* und *Michael Kohlhaas* erscheint sie im Jahre 1810 als 1. Band der *Erzählungen*, also ein Jahr früher als die Novelle *Die Verlobung in St. Domingo*.

Bevor ich mich nun der erzähltechnischen Analyse der Novelle *Das Erdbeben in Chili* zuwende, möchte ich hier kurz über den Dichter Kleist sprechen: Dem Dichter Heinrich von Kleist ist in der deutschen Literaturgeschichte ein wichtiger Platz eingeräumt worden. Immer wieder findet er Interesse beim Leserpublikum und tritt in erheblichem Ausmass in den Gesichtskreis der Forschung. Wie Walter Müller-Seidel zutreffend formuliert, hat "jede Generation in Schule und Universität, in Lehre und Forschung den Dichter Kleist für sich entdeckt" (1). Seit Beginn der Moderne, also seit gut hundert Jahren, ist er, so Müller-Seidel weiter, aus dem literarischen Leben nicht mehr wegzudenken (2). Beeindruckt und fasziniert wird der Leser nicht nur durch die aktuell-historischen Themen und Motive seiner Dichtung, sondern auch durch seine noch immer aktuelle Sprache und die erzählerische Spannung, die in seinem Novellenstil herrscht. "Kleists Novelle packt den Leser", so Hellmuth Himmel (3), "rücksichtslos und stellt ihn dorthin, wo die Schicksale abrollen, sei es Santiago oder St. Domingo, sei es jüngste Vergangenheit oder das 16. Jahrhundert". Benno von Wiese spricht in seiner Kleist-Studie (4) von dem "unbeirrbar sachlichen Stil" dieser Novelle, durch den sich der Erzähler jede Einnischung in das Erzählte verbietet. Auch Johannes Klein verweist auf "ein scharfes erzählerisches Tempo bei scharfer Konzentrierung" in den Novellen des Dichters und sagt

in diesem Zusammenhang folgendes: "Ein solches Verhältnis von Spannung und Bannung war in der deutschen Novelle nicht dagewesen, (...). Der Fall Kleist ist einerseits enorm persönlich: diese Gestaltung bildet den Dichter ab, und er ist andererseits erstaunlich gesetzgebend, weil auf diese Weise die Ur-Themen und Ur-Formen der Novelle wieder herausgekommen, ja gesteigert worden sind" (5).

Nun komme ich zurück zum eigentlichen Thema meines Referates, zur Analyse der Novelle *Das Erdbeben in Chili*. Der Titel der Novelle gilt für die feste Form der 'einführenden Vorausdeutung', denn er sagt uns bereits, was in Chili damals geschah, nämlich das Erdbeben in Chili vom Jahre 1647, und wo man dieses Ereignis erlebt hat: also den Schauplatz des Geschehens. Der Titel hat also einen vorausdeutenden Charakter, und durch diesen vorausdeutenden Charakter des Titels wissen wir schon als Leser, dass es sich hier um eine Erderschütterung handelt, bei der "viele tausend Menschen" ihren Untergang finden. Bereits mit dem Titel beginnen also die Hilfen, die der Erzähler Kleist dem Leser zum Verständnis der künftigen Vorgänge gibt und mit denen er seine Erwartungen weckt.

Der erste Satz der Novelle *Das Erdbeben in Chili* heisst: "In St. Jago, der Hauptstadt des Königreichs Chili, stand gerade in dem Augenblick der grossen Erderschütterung vom Jahre 1647, bei welcher viele tausend Menschen ihren Untergang fanden, ein junger, auf ein Verbrechen angeklagter Spanier, namens Jeronimo Rugera, an einem Pfeiler des Gefängnisses, in welches man ihn eingesperrt hatte, und wollte sich erheben" (6). Dieser erste und für Kleist typische Satz führt uns sofort "in medias res": der Erzähler berichtet lapidar von einem Ereignis, nämlich von "der grossen Erderschütterung vom Jahre 1647". Typisch ist, dass der Erzähler in diesem ersten Satz des Anfangs als Erzählzeit das Imperfekt verwendet, und vom zweiten Satz an, also in der Vorgeschichte zunächst im Plusquamperfekt berichtet, das dann wieder ins Imperfekt übergeht: "Don Henrico Asteron, einer der reichsten Edelleute der Stadt, hatte ihn ohngefähr ein Jahr zuvor aus seinem Hause, wo er als Lehrer angestellt war, entfernt, weil er sich mit Donna Josephe, seiner einzigen Tochter, in einem zärtlichen Einverständnis befunden hatte" (S.813).

Wechsel in der Zeitstufe beim Berichten in der Vorgeschichte dient offenbar dazu, dass das Interesse des Lesers an der "sich ereignete(n), unerhörten Begebenheit", nämlich an dieser Massenkatastrophe vom Jahre 1647 in St. Jago zu Chili, steigert, dass der Leser das vorgestellte Geschehen, so gut wie in der dramatischen Technik, mitbeobachtet und miterlebt. Gerade in diesen kunstvoll gebauten und stilistisch bedeutungsvollen Sätzen des Anfangs gibt sich Kleists Erzählkunst und-stil zu erkennen.

Nach der Durchführung dieses lapidaren Einsatzes holt der Erzähler die Vorgänge nach, die den Leser zu der gegenwärtigen Situation, also zu dem Fall Jeronimo Rugera und Donna Josephe, hinführen. Auf etwa zwei Seiten lässt sich das Vergangene nachholen, bis die wörtliche Anknüpfung an den ersten Satz geschieht: "Eben stand er, wie schon gesagt, an einem Wandpfeiler, und befestigte den Strick, der ihn dieser jammervollen Welt entreissen sollte, an eine Eisenklammer, (...), als plötzlich der grösste Teil der Stadt, mit einem Gekrache, als ob das Firmament einstürzte, versank, und alles, was Leben atmete, unter seinen Trümmern begrub" (S. 819). Diese nachgeholte Exposition, d.h. die Art, im Zusammenhang das zu berichten, was der Leser als Voraussetzung für das Kommende wissen muss (7), nennt man in der Forschung "aufbauende Rückwendung", weil der Erzähler hier "Material - faktische Vorgänge zumeist, aber auch seelische Entwicklungen zusammenträgt, welches den isoliert vergegenwärtigten Handlungseinsatz in einen verständlichen Zusammenhang einfügt und gleichzeitig die Entfaltung künftiger Phasen unterbaut" (8).

Durch diese Technik der Rückwendung macht uns hier der Erzähler mit dem Gegenstand seiner Erzählung und mit dem Leben der handelnden Figuren bekannt: Jeronimo Rugera, "ein junger, auf ein Verbrechen angeklagter Spanier", und Donna Josephe, die Tochter von Don Henrico Asteron, "eine(m) der reichsten Edelleute der Stadt", ein Mädchen, das in ein intimes Verhältnis zu Jeronimo Rugera getreten ist und deshalb zum Tode verurteilt wird.

Erzähltechnisch wird es sofort bedeutungsvoll, wenn z.B. der Erzähler bei der Einführung der Figuren in die Handlung nach Möglichkeit mit seiner Person zu verschwinden sucht, um die Illusion eines momentanen, wirklichen Vorganges nicht zu stören. Eine unverkennbare Beziehung zur dramatischen Technik ist offenbar da, und der dramatische Stil der Novelle verbietet dem Erzähler - seinem Wesen nach - jede Einmischung, jede Deutung und jede Reflexion über das erzählte Geschehen. Der Eindruck des Erzählten drängt sich dem Leser so stark auf, dass keine vermittelnde Instanz ihm vom Geschehen zu berichten scheint und die Geschichte ihm vor Augen steht wie ein Stück Wirklichkeit (9), und wegen der vorherrschenden szenischen Darbietung brauchen wir als Leser daher keine erklärende oder wertende Stellungnahme des Erzählers. Bezeichnend für die szenische Darbietung ist vor allem die Verwendung direkter Rede zur Wiedergabe des Gesprochenen. Den Figuren der Handlung wird das Wort erteilt, und die Novelle nähert sich damit der dramatischen Szene. Man bemerkt ein scharfes erzählerisches Tempo und glaubt, dass der Dichter seine Novelle in einem Atemzug niedergeschrieben hat. Als Beispiel für die

herrschende dramatische Wirkung führe ich nun folgende Stelle aus der Novelle an:

"Zitternd, mit sträubenden Haaren, und Knien, die unter ihm brechen wollten, glitt Jeronimo, über den schiefgesenkten Fussboden hinweg, der Öffnung zu, die der Zusammenschlag beider Häuser in die vordere Wand des Gefängnisses eingerissen hatte. Kaum befand er sich im Freien, als die ganze, schon erschütterte Strasse auf eine zweite Bewegung der Erde völlig zusammenfiel. Besinnungslos, wie er sich aus diesem allgemeinen Verderben retten würde, eilte er, über Schutt und Gebälk hinweg, indessen der Tod von allen Seiten Angriffe auf ihn machte, nach einem der nächsten Tore der Stadt. Hier stürzte noch ein Haus zusammen, und jagte ihn, die Trümmer weit umherschleudernd, in eine Nebenstrasse; hier leckte die Flamme schon, in Dampfwolken blitzend, aus allen Giebeln, und trieb ihn schreckenvoll in eine andere; hier wälzte sich, aus seinem Gestade gehoben, der Mapochofluss an ihn heran, und riss ihn brüllend in eine dritte. Hier lag ein Haufen Erschlagener, hier ächzte noch eine Stimme unter dem Schutte, hier schrien Leute von brennenden Dächern herab, hier kämpften Menschen und Tiere mit den Wellen, hier war ein mutiger Retter bemüht, zu helfen; hier stand ein anderer, bleich wie der Tod, und streckte sprachlos zitternde Hände zum Himmel" (S. 819 f.)

Dieses angeführte Zitat zeigt uns deutlich, dass die Novelle dramatisch aufgebaut ist, und durch die Geschwindigkeit des dramatisch aufgebauten Geschehens kommt es zur Angleichung von erzählter Zeit und Erzählzeit, also zu der eigentlich nur dramaspezifischen Zeitdeckung zwischen dem erzählten Geschehen und seiner erzählerischen Wiedergabe. Die szenische Darstellung von Geschehensverläufen (wie z.B. die Rettung des zum Tode verurteilten Liebespaares durch das Erdbeben und ihre spätere Ermordung beim Dankgottesdienst "in der Kirche der Dominikaner" von der fanatisierten Menge als "vermeintliche Ursache des göttlichen Strafgerichts") erfordert notwendigerweise einen kleinen Zeitausschnitt und eine nahe Erzählperspektive, wodurch der Leser sich gezwungen fühlt, dem Geschehen unmittelbar mit den Augen einer der beteiligten Gestalten zu folgen, d.h. es "in actu" mitzuerleben.

Das Besondere der Kleistschen Erzählkunst liegt auch darin, dass trotz der herrschenden dramatischen Mittel und erzählerischer Objektivität an manchen Stellen eine wertende oder erklärende Stellungnahme des Erzählers zu finden ist: Äusserungen bei der Katastrophe vor der Kirche wie z.B. "(Don Fernando) zog und schwang das Schwert, und hieb, dass er ihn gespalten hätte, den fanatischen Mordknecht, der diese Greuel veranlasste, wenn derselbe

nicht, durch eine Wendung, dem wütenden Schlag entwichen wäre" (S. 831); "Don Fernando, dieser göttliche Held, stand jetzt, den Rücken an die Kirche gelehnt (...), in der Linken hielt er die Kinder, in der Rechten das Schwert. Mit jedem Hiebe wetterstrahlte er einen zum Boden" (S. 831). Weiter heisst es: "Ein Löwe wehrt sich nicht besser", und "Sieben Bluthunde lagen tot vor ihm, der Fürst der satanischen Rotte selbst war verwundet" (S. 831) verweisen offenbar auf eine andere Erzählsituation, nämlich auf die auktoriale.

Was den Aufbau der Novelle beherrschend bestimmt, ist sicherlich die Rettung des Sündenkindes. In der Forschung spricht man mit Recht von dem Kind als einem "Ursymbol" (10); als Einzig-Überlebende in der Katastrophe der Eltern zieht der kleine Juan die ganze Aufmerksamkeit des Lesers sowie den Sinn des ganzen Geschehens auf sich, genauso wie der "Falke" bei Boccaccio. "Die Sinnlosigkeit des durch Sitte verhängten Untergangs wird", so Hermann Pongs, "im göttlichen Sinn aufgehoben durch die Fortexistenz des Kindes in der Hut derselben Gesellschaft, aus der die Eltern unrettbar verstossen waren" (11); und die eigentliche Bedeutung der Novelle liegt also in diesem moralischen Wertakzent, dass der Sieg der elementaren Naturmacht und der Unmenschlichkeit vom Sieg der reinen Menschlichkeit überholt wird (12).

Abschliessend muss noch gesagt werden, dass die Novelle *Das Erdbeben in Chili* in ihrer besonderen Erzählform und Erzählweise ein sprachliches Kunstwerk ist, in dem der Dichter Kleist die erweiterten Spannungen durch eine darstellerische Objektivität mit sachlich-dramatischer Zielstrebigkeit bewältigt.

ANMERKUNGEN

1. In Heinrich von Kleist: Sämtliche Erzählungen. Nachwort von Walter Müller-Seidel, Stuttgart 1986, S. 309.
2. Ebd.
3. Himmel, Hellmuth: Geschichte der deutschen Novelle, Bern und München 1963, S. 62.
4. Wiese, Benno von: Die deutsche Novelle. Von Goethe bis Kafka, Düsseldorf 1962, S. 54.
5. Klein, Johannes: Geschichte der deutschen Novelle. Von Goethe bis zur Gegenwart, Wiesbaden 1960, S. 79.
6. Alle Zitate nach: Heinrich von Kleist: Sämtliche Werke. Dramen. Erzählungen. Gedichte. Briefe. Mit einer Einführung in Leben und Werk, Hrsg. v. K.F. Reinking, Wiesbaden o.J., S. 818.
7. Friedemann, Käthe: Die Rolle des Erzählers in der Epik, Wiss. Buchgesellschaft Darmstadt 1965, S. 116.
8. Lämmert, Eberhard: Bauformen des Erzählers, Stuttgart 1977, S. 104.
9. Wiese, Benno von: a. a. o. S. 54.
10. Pongs, Hermann: Das Bild in der Dichtung, Bd. II, Marburg 1969, S. 106.
11. Pongs, Hermann: a. a. o. S. 106 f.
12. Ebd.

"ALIMLAMA" ISIGINDA ORTAÇAG DERSI

Mahmut Karakus

Türkiye'deki Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalları programlarında belirli sayıda ders saati Ortaçağ yazınına ayrılmıştır. Anabilim dallarına göre farklılıklar görülmekle birlikte, bu ders haftada yaklaşık iki ile dört saat arasında değişmektedir. Ancak bu ders öteden beri geleneksel olarak yapılagelmektedir. Derste Ortaçağ metinleri okunmakta, bunlar çevrilmeye çalışılmakta ve bu arada öğrencilere söz konusu çağa ait Almanca konusunda bilgiler verilmekle çeşitli kurallar aktarılmaktadır. Yani Almanya'da Alman Dili ve Edebiyatı Bölümleri'nde Dilbilim, Yeni Alman Yazını ile birlikte üçüncü temel dersler topluluğunu oluşturan bu ders, orada yapıldığı gibi uygulanmaya çalışılmaktadır.

Ancak bu ders Türkiye'de şimdiye dek yapıldığı gibi sürdürülmeli mi? Baska bir deyişle, Türkiye'deki Ortaçağ dersi Almanya'dakinin kopyası mı olmalı? Bu denli farklı kültüre sahip öğrenciler, Alman öğrenciler için bile yabancı olan bu yazını onlar gibi anlayabilirler mi?

Bu sorulara yanıt ararken Ortaçağ kültürünün özellikle Türk öğrenciler için işlevselliği açısından ele alınması gerektiği kanısındayız. Yani burada amaç, şimdiye dek olduğu gibi, Ortaçağ kültürünü bilen bilgili, kültürlü kişiler yetistirmenin ötesinde, öğrencilerin bu çağa belirli bir mesafeden bakmalarını sağlayarak, hem Ortaçağ kültürünün Avrupa kültürü kapsamında alimlanması sonucu oluşan yazın yapıtlarında geçirdiği değişiklikleri tanımalarını, hem de geçmişle bugün arasında bir bağ oluşturmalarını sağlamak olmalıdır. Böyle bir hesaplama sonucu bu farklı kültür yapiti karşısındaki konumlarını belirlemekte ve kimliklerini geliştirmekte daha başarılı olacaktır öğrenciler.

Bu amaçta ulaşmanın iki yolu olabilir:

- a) Hem Ortaçağ yapıtlarının kendilerine yönelerek, hem de
- b) Bu yapıtların çağımızdaki yazarlar tarafından alimlamalarını saptayarak.

Söz konusu alimlama türlerini inceleyen Ortaçağ alimlama araştırmaları, son yıllarda büyük bir ilgi odağı konumuna gelmiştir. Bu çalışmalara, bireysel araştırmalar yanında özellikle 1979, 1982 ve 1986 yıllarında Salzburg'da, 1979'da Neubrandenburg/Greifswald'da, 1981'de Odense'de, 1982'de St.Louis'te, 1983 yılında Berlin, Bad Homburg ve Karlsruhe'de gerçekleştirilen sempozyumlar yeni bir ivme getirmiştir. Bu sempozyumlarda Ortaçağ alimlamasının çeşitli yönleri ayrıntılı olarak ele alınarak alimlama tarihi açısından son derece önemli araştırmalar ortaya konmuştur.

Ortaçağ yazınının bu denli güncellenmesi, bu yazının günümüzde yoğun bir alımlama sürecinden geçmekte olmasından kaynaklanmaktadır. Son yıllarda Amerika, bütün Avrupa ve dolayısıyla Almanya'da geçmişe, özellikle Ortaçağ'a yönelik büyük bir ilgi söz konusudur. Bu ilgi yazından önce diğer kültürel etkinliklerle kendini göstermiştir. Ortaçağ'a yeniden yönelişte, bu çağdaki çeşitli tarihsel evrelerden kalma nesnelere sergilenmesi, Ortaçağ müziği dinletileri, ve gene Ortaçağ ile ilgili filmlerin yapılıp gösterime sokulması gibi kitlelere yönelik etkinlikler belirleyici olmuştur (1). Gerek bilimsel, gerek yazınsal olsun kitaplarda Ortaçağ konulu sayısız kitap bulmak olasıdır. Örneğin U.Eco'nun 'Gülün Adı' adlı romanı aralarında ülkemizin de bulunduğu bir çok ülkede üç milyon üzerinde satmış ve yayımlanmasından hemen sonra filme dönüştürülerek bütün dünyada gösterime sokulmuştur. Tanınmış sahnelerde ünlü toplulukları Ortaçağ konulu oyunları izlenmelerine almışlardır. 'Excalibur', 'Camelot' gibi Hollywood'da gise kaygıları ile yapılan filmler kitleler arasında hem ilgi görmüş, hem de daha sonraki Ortaçağ konulu kültür yapıtlarının alınması için uygun bir ortam hazırlamıştır. Ortaçağ ile yakından ilgilenmeyenler bile etki alanı geniş iletişim araçlarıyla sunulan bu kültür ürünlerinden paylarını almış olsalar gerek. Bu etkinliklerde sanatsal değeri yüksek yazın yapıtlarına yönelik ise daha sonraya rastlanmaktadır.

Geçmisteki çeşitli konu ve söylemlerin güncellik kazanması, diğerlerinin ise güncelliğini yitirmesi, içinde yaşanan çağın sorunları, korku ve umutlarıyla yakından ilgilidir. Baska bir deyişle, geçmiş bir çağa eğilmek, özel olarak ona duyulan bir ilgiden daha çok, yaşanan andaki sorunlara çözümler arama kaygısından kaynaklanmaktadır. Neden, 'sonuç' ilişkisi zamansal süreç içinde sanki ters dönmüştür. Birincil olan, geçmiş bir çağdan çok içinde yaşanan zamandır artık. Böylece "zaman zaman güncelliğini yitiren, ancak tünyüle yok olmayarak bir alt kültür ögesi biçiminde varlığını sürdüren kültürel kalitler" (2) belirli koşullar altında yeniden egemen kültür öğeleri arasında yerlerini almışlardır. Bu ilke günümüzde büyük bir ilgi ile karşılandığını söylediğimiz Ortaçağ ve o dönemin kültürel kaliteleri için de geçerlidir.

Ne var ki geçmişe yönelişin tek nedeni bu değildir. Geçmisteki çeşitli isim ve konular günümüzde zaman zaman, istenildiği gibi kullanılabilir, içi istenildiği gibi doldurulabilecek bir araç olarak görülmektedir. Ancak bu tür bir kullanımın ne geçmişle, ne de onun günümüzdeki alımlamasıyla doğrudan bir ilgisi yoktur. Burada söz konusu olan alımlama değildir, yalnızca geçmisteki kimi istünlere yer verilerek baskalık etkisi yaratılmak istenmiştir. Geçmisteki isim ve konular yalnızca birer maske işlevini görürler. Geçmişe bu tür bir yaklaşımın çeşitli nedenleri arasında, (Christoph Hein'in 'Die Ritter der Tafelrunde' adlı oyununda da görüldüğü gibi) içinde yaşanan toplumsal sorunları eleştirirken, sanstürden kurtulma kaygıları sayılabilir. Kültürel kalitelerin bu tür

kullanimlarında geçmisten alınmış isimler istenildiği zaman benzer başka isimlerle değiştirilebilir. Böyle bir durumda yapıt etkisinden bir şey yitirmeyecektir.

Geçmişin söylenlerinin zaman zaman yeniden ele alınarak işlenmesinin önemli bir nedeni de kuskusuz onun yazınsal değeridir (3). Wolfram von Eschenbach'ın 'Parzival' adlı yapıtının 13. yüzyılda yazılmasından beri sürekli yazarlar için konu oluşturmada yapıtın yazınsal niteliği ve işlediği sorunlar açısından zenginliğinin de payı vardır. Aynı olgu Gottfried'in 'Tristan' adlı yapıtı için de geçerlidir. Özellikle günümüzde büyük bir ilgi ile karşılanan Kral Artus konulu yapıtlar yukarıda söylenenleri dogrular niteliktedir.

Alımlama kavramı son derece kapsamlı bir kavram olduğu için, ne tür bir alımlamadan söz edildiğini belirtmek yerinde olacaktır. Özellikle Ortaçağ gibi sıkça sözü edilen ve dolayısıyla sayısız türde güncelleme olanagi bulunan bir tarihsel evrenin konularının alımlanması söz konusu ise bu bakış açisi daha bir önem kazanmaktadır. Niteliğine bakmaksızın geçmisteki konuların her hangi bir biçimde günümüzde yeniden ortaya çıkmasını, işlenmesini, bir dilden bir başka dile aktarılmasını en geniş anlamlarıyla alımlama kavramı içinde görmek belki olasıdır, ancak son derece geniş olan bu kavramı sınırlamakta yarar vardır. Alımlama kavramı her şeyden önce eszamanlı betimleme için kullanılır. Artzamanlı alımlama süreçlerini ise alımlama tarihi inceler. Bu süreç içerisinde örneğin bir zaman diliminde Ortaçağ'ın nasıl alımlandığının araştırılması denli, alımlamaların kimin tarafından, kimin için, nasıl ve neden yapıldığı sorularına verilecek yanıtlar da önem taşımaktadır. Bu tarihsel sürece bakıldığında değişik alımlama türleri çıkar karşımıza. Ortaçağ alımlaması konusunda bir çok araştırması bulunan Ulrich Müller, Ortaçağ alımlamalarını dört ana başlık altında inceler (4):

a) Üretken (produktiv) Ortaçağ alımlaması: Burada Ortaçağ yazın yapıtları, konuları ya da söylenleri daha sonraki çağlarda yazarlar tarafından yeni bir yapıt için kaynak olarak alınır. Özgünlük içeren bir alımlamadır bu.

b) Yineleyici (reproduktiv) Ortaçağ alımlaması: Bu tür alımlamalarda, Ortaçağ müzik parçalarının seslendirilmesinde görüldüğü gibi, yapıtlar özüne uygun bir biçimde yeniden canlandırılırlar.

c) Bilimsel Ortaçağ alımlaması: Ortaçağ yazarları, yapıtları, söylenleri ya da olaylarının, söz konusu bilim dalına özgü yöntemlerle incelenerek açıklanmasını amaçlar bu kavram.

d) İdeolojik Ortaçağ alımlaması: Hacı seferleri düşüncesinde görüldüğü gibi, Ortaçağ'dan kimi yazar, yapıt ya da ülkelerin bir düşüncenin hizmetinde kullanılması tanımlanır bu kavramla.

Wolfgang Spiewok da Müller'in bu ayrimına benzer bir sınıflandırma yapar. Müller'in sınıflandırmasına ek olarak Spiewok yapılan çeviri çalışmalarını da alımlama türleri içinde görür (5). Rüdiger Krohn, Jürgen Kühnel gibi araştırmacıların yaptıkları alımlama türleri ayrimında da, adlandırmalardan kaynaklanan küçük farklılıklar bir yana bırakılırsa, Müller'in sınıflandırmasına benzer bir ayrim gözlenir. Çeşitli açılardan yapılacak bu tür sınıflandırmalar daha uzatılabilir. Sınıflandırmalarda görülen bütün bu farklılıklar yanında, bunların birleştiği ortak bir nokta vardır. Hepsinde de ilk sirayı 'üretken alımlama' çalışmaları almaktadır. Gerçi diğer alımlama türleri de bakış açısına göre önem tasımaktadır. Ancak konumuz olan Ortaçağ yazını dersi açısından bakıldığında üretken alımlamanın ön planda yer alacağı kuskusuzdur.

Ancak üretken alımlama ürünlerinde de alımlanan çağa yaklaşım açısından farklılıklar söz konusudur. Bu yapıtlarda adı geçen dönemin tarihselliği göz ardı edilerek alımlanan olay ve zamana her zaman için geçerli olabileceği izlenimi verecek bir yaklaşım söz konusu olabilir. Buradaki tutum salt geçmişteki olayları yansıtmaya yöneliktir. Geçmişte kalmış zaman ve olaylara karşı bir başka yaklaşım da, onların tarihselliğini vurgular nitelikte olabilir. Geçmişe karşı böyle bir tutuma ise geçmişteki olay ve kişilerle özdeşleşmemizi önleyerek onlara karşı belli bir mesafeden bakmamızı sağlayarak geçmişi yabancılaştırır. Bu amaçla olaylar geçmişte oldukları gibi bırakılırlar. Geçmişteki olayları üretken olarak işlerken izlenecek üçüncü ve daha üst düzeyde bir yol da, geçmişle çağımız arasındaki karşılıklı ilişkiyi ortaya yönelik olabilir. Böylece geçmişteki olayların tarihselliği göz önünde tutulurken, bunların çağımızdaki etkileri ortaya çıkarılarak, tüm tarihselliklerine karşın çeşitli bakış açılarından son derece güncel olabilecekleri vurgulanabilir. Kendiliginden anlaşılabileceği gibi, bu tür yaklaşımlarda geçmişten hangi konuların ele alınacağı, bunların hangi yönlerine ağırlık verilerek işleneceği sorularının yanıtı ancak hangi güncel kaygılardan dolayı söz konusu çağa yönelmişliğimize bağlı olarak yanıtlanabilecektir.

Üretken alımlama türünü olan yapıt, her şeyden önce kaynak olarak aldığı Ortaçağ konu ya da söylenenden bağımsız bir yapıttir. Dolayısıyla özgün metinle alımlama türünü karşılaştırarak bir tür 'değerlendirme' yapmak pek yarar getirmez. Kaldı ki, bir konunun alımlama sürecinin en son halkasına gelinceye değin bir çok alımlama olayı yaşanmış olabilir ve bunlar da ister istemez aynı konunun daha sonraki alımlama süreçlerini etkileyecektir. Alımlama türünü ile alımlanan yapıt arasında gene de konu, içerik ve biçim açısından her türlü karşılaştırma yapılabilir. Ancak bu karşılaştırma son alımlama türününün değerlendirilmesine değil, anlaşılmasına katkıda bulunduğu sürece anlamlı olabilir. Müller de, "yazınsal alımlamaların o anki tarihsel-estetik bağlamında"(6) ortaya çıktığını, dolayısıyla söz konusu yapıtta yazarın o anki kaygı ve koşullarının

önemli olduğunu belirterek, alimlama türününün bağımsız bir yapıt olduğu görüşünün altını çizer. Yine bu düşünceden yola çıkan Jürgen Kühnel, üretken alimlamalara ilgili iki önemli saptamada bulunur(7):

a) Üretken alimlamalarda Ortaçağ konuları güncelleştirilmiştir. Bu tür alimlamalar için birincil olan Ortaçağ değildir. Alimlamayı yapan sanatçılar ilke olarak Ortaçağ'daki her hangi bir yazara ya da yapıta yeniden can vermek için eğilmezler söz konusu yapıta. İlgili yazar ya da yapıttaki konu ve motifler alimlama sürecinde yeni bir anlam kazanırlar.

b) Alimlama türleri biçimsel açıdan da Ortaçağ yapıtlarından farklıdır. Yazınsal türlerde bir değişiklik gözlenebileceği gibi, iletişim araçları açısından da bir değişiklik söz konusu olabilir. İletişim araçlarındaki bu değişiklik doğal olarak söz konusu yapıtın etkisini de belirleyecektir. Ayrıca alimlamada bir seçim gözlenir. Her türlü yapıt alimlanmadığı gibi, kimi zaman belirli yapıtlardan belirli konu ve motifler alimlanmaktadır. Bu seçici tutumda alimlayan yazarların payı olduğu gibi, okurun beklenti çevresinin de rolü vardır. Çünkü bu beklenti çevresi belirli ölçülerde de olsa yazarı yönlendirmektedir.

Buraya dek söylediklerimizden yola çıkarak Alman Dili ve Edebiyatı Bölümleri'ndeki Ortaçağ dersleri için söyle bir öneri yapılabilir: Amaç yalnızca öğrencileri geçmişteki kültürel kalitelerle tanıştırmak olmamalı, onların geçmişle günümüzü karşılaştırabilmelerine olanak sağlanmalıdır. Bu nedenle Ortaçağ yazını derslerinde Ortaçağ'dan metinlerle birlikte onların günümüzdeki alimlamalarının da okutulması öğrencilere kendi dünyaları ile Ortaçağ arasında bir karşılaştırma olanığı verilmesinin yararlı olacağı kanısındayız. Gerek biçim, gerekse içerik açısından yapılabilecek böyle bir karşılaştırma sonucu öğrenciler, Ortaçağ'dan günümüze pek çok şeyin değiştiğini, ama aynı zamanda pek çok sorunun da güncelliğini koruduğunu görecektir.

Ortaçağ Alman yazını Ortaçağ Alman kültürününün bir yansıması olduğu kadar, bugünkü Alman kültürü ve yazını oluşturan mihenk taşlarıdır aynı zamanda. Bugünkü günümüzden yola çıkarak, ama ancak tarihsel gelişmenin ışığında anlayabileceğimize göre, Ortaçağ Alman yazını derslerinde de aynı yöntemi uygulamalıyız. Yani bugünkü, Ortaçağ'ın üretken alimlama türünü olan yapıtlardan yola çıkmalıyız. Ancak günümüzde Ortaçağ kültür tarihinin izlerini sürmeliyiz.

DİPNOTLAR

1) WAPNEWSKI, Peter: Zur Eröffnung des Symposions, Mittelalter-Rezeption. Ein Symposium, hrsg. v. ders., Stuttgart: J.B.Metzler 1986, s. 3.

- 2) Bkz. THUM, Bernd: Einleitung, Gegenwart als kulturelles Erbe. Ein Beitrag der Germanistik zur Kulturwissenschaft deutschsprachiger Laender, hrsg. v. ders., München 1985, s. LVIII.
- 3) Bkz. MÜLLER, Ulrich: Parzival 1980 - auf der Bühne, im Fernsehen und im Film, Mittelalter-Rezeption II. Gesammelte Vortraege des 2. Salzburger Symposions 'Die Rezeption des Mittelalters in Literatur, bildender Kunst und Musik des 19. und 20. Jahrhunderts', hrsg. v. J.Kühnel, H.-D.Mück, U.Müller, Göppingen 1982, s. 633.
- 4) Bkz. MÜLLER, U.: Einleitung zu 'Formen der Mittelalter-Rezeption, Teil II, Mittelalter-Rezeption. Ein Symposium', hrsg. v. P.Wapnewski, Stuttgart: J.B.Metzler 1986, s. 508.
- 5) Bkz. SCHMIDT, Siegrid: Tankred Dorst: Merlin Oder das wüste Land, Mittelhochdeutsche Epenstoffe in der deutschsprachigen Literatur nach 1945, hrsg. v. U.Müller, F.Hundsnurschen und C. Sommer, Göppingen 1986, s. 6 vd.
- 6) Bkz. SCHMIDT, Siegrid: Tankred Dorst ...a.g.y. s. 11.
- 7) KÜHNEL, Jürgen: Produktive Mittelalter-Rezeption. Fragmentarische Beobachtungen, Notizen und Thesen, Mittelalter-Rezeption IV. Medien, Politik, Ideologie, Ökonomie, hrsg. v. U.Müller, I.von Burg, J.Kühnel, A.Schwarz, Göppingen 1991, s.437.

MÄRCHEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Nurten Alku

Mit diesem Vortrag möchte ich ein Modell aufstellen, in dem das Märchen den ersten Schritt zum Umgang mit Literatur überhaupt darstellt.

Die epische Gattung Märchen läßt Spielraum für eine große Anzahl unterschiedlicher Anwendungsgebiete. Man bezieht sich auf das Märchen, sei es bei der Behandlung eines psychisch kranken Menschen (Kind oder Erwachsener), sei es bei einer volkskundlichen Untersuchung oder aber auch (wie es hier der Fall ist) bei der Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts. Da das Märchen bis zum heutigen Tag seine Aktualität bewahren konnte und es bei allen Völkern sehr beliebt ist, ist es auch in didaktischer Hinsicht sehr wertvoll und von großer Bedeutung.

Monika Schrader¹ räumt in ihrem Buch "Epische Kurzformen. Theorie und Didaktik" dem Märchen einen sehr bedeutenden Platz zu. Ihrer Auffassung sind Volkserzählungen, d.h. Märchen als Formen der literarischen Gattung von primären Wirklichkeitseinstellungen geeignet, den Zusammenhang von Literatur und Leben zu veranschaulichen. "Märchen können literarische Kategorien der Wirklichkeitsbewältigung deutlich werden lassen und damit einen Einblick in die Sinnhaftigkeit von Literatur vermitteln."¹ so heißt es bei ihr. Durch solche epischen Kurzformen wird dem Schüler am besten und am leichtesten gezeigt, was Literatur überhaupt ist und wie man damit umgehen kann.

Es gibt zwei unterschiedliche Rezeptionstypen der Märchen²:

1- die sprachlichen Rezeptionsformen. Dazu gehören das Erzählen, das Vorlesen und das anschließende Besprechen.

2- die außersprachlichen Rezeptionsformen. Dazu wird das Basteln, Malen und Spielen gezählt.

Durch das Erzählen und Besprechen lernen die Schüler im Fremdsprachenunterricht das freie Sprechen. Sie können ihre eigene Meinung mit eigenen Worten zum Ausdruck bringen und somit Schritt für Schritt die Hemmung zum Sprechen abbauen. Natürlich ist das Vorlesen beim Erlernen einer fremden Sprache auch von großer Wichtigkeit. Der richtige Satzbau und die neuen Wörter bleiben beim Lesen im Gedächtnis hängen.

Während man die sprachlichen Rezeptionsformen unabhängig vom Alter anwenden kann, sind die außersprachlichen Rezeptionsformen für Schüler der Primärstufe interessanter. Sie können beim Basteln und Malen ihrer eigenen Phantasie freien Lauf lassen und ihre

eigenen Vorstellungen zum Ausdruck bringen. Durch späteres Erläutern des Gemalten oder Gebastelten kommt natürlich wieder das sprachliche Ausdrucksvermögen zur Geltung.

Meiner Meinung nach bietet sich für den Fremdsprachenunterricht in der Türkei die Vergleichsmethode an, d.h. man kann ohne weiteres ein deutschsprachiges Märchen mit einer entsprechenden türkischen Fassung vergleichen. Dabei kann man getrennt voneinander typische Märchenelemente für deutsche aber auch für türkische Märchen herausarbeiten und die Märchen unterschiedlich deuten.

Brigitte Helmling und Gustav Wackwitz³ haben im "Projekt Didaktik und Methodik für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Frankreich" Märchenvarianten miteinander verglichen, d.h. sie haben das Ur-Märchen mit seiner modernisierten Form verglichen. Didaktisch gesehen sei dieser Vergleich, die Diskussion über Abweichungen und Umsetzungen von Rollen sehr fruchtbar. Weiter heißt es: "Form, Inhalt und Funktion (...) werden im Vergleich viel intensiver wahrgenommen, die Interpretation wird nicht nur leichter, sondern auch vielschichtiger."⁴ Als Beispiel für die modernisierte Form eines Ur-Märchens kann man das Märchen "Der Froschkönig - und wie es weiterging" von Iring Fetscher⁵ angeben.

Diesem Gedankengang folgend möchte ich hier nun zwei Ur-Märchen aus unterschiedlichen Ländern vergleichen. Dazu bietet sich nach einer langwierigen Untersuchung aus der Sammlung der Kinder- und Hausmärchen (KHM) der Brüder Grimm das deutsche Volksmärchen "Tischchen deck dich, Goldesel und Knüppel aus dem Sack"⁶ und das türkische Volksmärchen "Tik sopam" aus der Sammlung "Az gittik uz gittik" von Pertev Naili Boratav⁷ an. Eine Übersetzung desselben Märchens findet man unter dem Namen "Knüppel aus dem Sack" in dem Buch "Türkische Volksmärchen"⁸.

Interessant ist nun im Unterricht zunächst durch Gemeinschaftsarbeit diese beiden Märchen nach ihren Gemeinsamkeiten, aber auch nach ihren Unterschieden hin zu vergleichen. Es wäre sinnvoll, zuerst das türkische Märchen unabhängig vom deutschen zu besprechen. Ich schlage vor, die deutsche Übersetzung zu lesen, da ja die deutsche Sprache die Zielsprache ist. Nach dem gemeinsamen Lesen und Besprechen des Textes kann in Zusammenarbeit der Handlungsablauf des Märchens herausgearbeitet werden. Es bietet sich an, den Handlungsablauf stichwortartig an die Tafel zu notieren, um später den Vergleich leichter durchführen zu können. Auf diese Weise entsteht eine Motivreihe, mit der man alle Märchen miteinander vergleichen kann. Sie bilden Anhaltspunkte für die Katalogisierung der verschiedenen Märchentypen. So sind z.B. von dem türkischen Märchen "Tik sopam" mehrere Varianten in dem Typenregister "Typen türkischer Volksmärchen"⁹ zu finden.

Für ihr besseres Verständnis zum Inhalt wird an dieser Stelle die Motivreihe des türkischen Märchens angegeben:

- Der arme Keloğlan ist müde vom Holzhacken, lehnt sich an einen Baum und ruft vor lauter Müdigkeit "Uff". Ein Neger namens Uff erscheint, gibt Keloğlan eine Schachtel und warnt ihn "Öffne dich, mein Kasten!" zu sagen.

- Zu Hause erzählt er alles seiner alten Mutter und im gleichen Augenblick erscheint ein Tisch mit den köstlichsten Speisen und Getränken.
- Keloğlan lädt den Padischah zu sich nach Hause zum Essen ein. der zusammen mit seinem Wesir kommt. Beide nehmen jedoch heimlich den Kasten mit.
- Wiederum läuft Keloğlan zu jenem Baum. Jetzt bekommt er einen Knüppel. mit der Warnung "Knüppel aus dem Sack" zu sagen.
- Zu Hause nachdem er wieder alles seiner Mutter erzählt und voller Neugier den Satz selber ausspricht, wird er vom Knüppel verprügelt.
- Keloğlan geht mit dem Knüppel zum Padischah und läßt ihn und den Wesir solange verprügeln, bis er den Kasten wieder zurück erhält.
- Er berichtet es dem Neger Uff. der ihm zuletzt einen goldspeienden Esel schenkt.
- Keloğlan und seine Mutter gehen in ein fernes Land und leben glücklich in vollem Reichum.

Besteht Interesse von Seiten der Schüler. kann gegebenenfalls auch die türkische Originalfassung gelesen werden.

Nachdem der Lehrer gemeinsam mit den Schülern die einzelnen Schritte. d.h. Motive an die Tafel geschrieben hat. kann mit dem Lesen des deutschen Märchens begonnen werden. Sofort wird den Schülern auffallen. wie ähnlich sich diese beiden Märchen sind. Ihre Neugier spornt sie zum Weiterlesen an. um zu erfahren. ob und welche Unterschiede es zwischen beiden Märchen gibt. Das deutsche Märchen hat folgende Motivreihe:

- Ein Schneider hat drei Söhne und nur eine Ziege. von dessen Milch sich die ganze Familie ernährt.
- Der Reihe nach muß nun jeder der Söhne die Ziege auf die Weide bringen. Obwohl sie genügend zu Fressen bekommt, gibt sie abends vor, "kein einzig Blättlein" gefressen zu haben. Alle drei Brüder werden aus dem Haus gejagt, bis der Schneider merkt, daß er ihnen Unrecht getan hat.
- Der älteste Sohn geht zu einem Schreiner in die Lehre, der ihm am Schluß seiner Lehrzeit einen Tisch schenkt. Dieser Tisch zaubert mit dem Spruch "Tischchen deck dich!" die schönsten Speisen herbei. Er beschließt zu seinem Vater zurückzukehren, übernachtet in einem Gasthaus, wo ihm der Wirt den Tisch vertauscht.
- Der zweite Sohn geht zu einem Müller in die Lehre. von dem er einen Esel geschenkt bekommt. Wenn man diesen auf ein Tuch stellt und "Bricklebrit" sagt, speit er Goldstücke. Auch ihm wird in demselben Gasthaus der Esel vertauscht.

- Der dritte Sohn geht zu einem Drechsler in die Lehre. Hier bekommt er einen Sack, der ein Knüttel beinhaltet. Bei dem Spruch "Knüttel aus dem Sack" erscheint der Knüttel und verprügelt alle schlechten Menschen bis man ihn wieder in den Sack zurückruft. Inzwischen haben ihm die beiden Brüder schriftlich von dem diebischen Wirt berichtet. Auch der dritte Sohn kehrt in demselben Gasthaus ein und erhält das Tischlein und den Esel wieder zurück, nachdem er mit dem Knüttel den Wirt verprügeln läßt.

- Zu Hause feiern sie mit allen Verwandten ein großes Fest.

Schrittweise können nun beide Märchen nach folgenden Gesichtspunkten analysiert und verglichen werden:

1- Welche Motive sind in beiden Märchen gleich?

In beiden Märchen gibt es einen speisespeienden Tisch, einen prügelnden Knüttel und einen goldspendenden Esel. Die Reihe der auftretenden Motive jedoch ist vertauscht.

2- Welches sind die Unterschiede? Was ist anders?

Im türkischen Märchen gibt es eine Hauptfigur (Keloğlan), wohingegen beim deutschen drei Brüder auftreten.

Es existiert im türkischen Märchen keine Ziege, dafür aber ein Neger, der Keloğlan beschenkt.

Während im deutschen Märchen der Esel, der Tisch und der Knüttel im Sack Belohnungen für ein gutes Bewahren in der Lehrzeit sind, bekommt im türkischen Märchen eine einzige Person alle Geschenke, ohne etwas dafür getan zu haben.

3- Welche deutsche Märchenfigur entspricht der türkischen oder umgekehrt?

Der Rolle des Wirts im Gasthaus entspricht im türkischen Märchen die des Padischahs.

4- Vergleichen Sie die Charaktereigenschaften der Märchenhelden!

Beim deutschen Märchen sind die beiden ältesten Brüder passive Helden. Sie wahren sich nicht, obwohl der Wirt ihnen ihr wichtigstes Hab und Gut stiehlt. Erst durch das Einsetzen des jüngsten Bruders (typisch für das Volksmärchen) geht alles wieder in Ordnung.

Im türkischen Märchen handelt es sich beim Helden um einen komplizierten Märchentyp. Er hat neben positiven auch negative Eigenschaften, durch die er realistischer erscheint. Im Typenregister türkischer Volksmärchen findet man folgende Eigenschaften des Keloğlan: "In allen Auseinandersetzungen ist er der Sieger, seine Gegenspieler - gewöhnlich reiche Händler, Richter, der Padischah oder andere mächtige Persönlichkeiten - gerissene und böse Menschen müssen unterliegen."¹⁰ Keloğlan ist ein armer, naiver, aufrechter Junge; er kann aber auch schlau, mutig und ausdauernd sein.

Durch eine solche oder ähnliche Strukturanalyse märchentypischer Elemente hat der Schüler unbewußt den ersten Schritt zur Interpretation eines literarischen Textes getan. Nach und nach können statt Märchen Kurzgeschichten, kurze Romane aber auch andere epische Gattungen im Unterricht behandelt werden.

Ich möchte mit folgendem Satz von Monika Schrader abschließen: " Die pädagogische Funktion des Märchens besteht nicht zuletzt darin, daß Märchen Literaturverstehen überhaupt begründen können: indem sie eine verwandelte Wirklichkeit gestalten, brechen sie eingeschliffene Erfahrungsschemata auf und vermitteln neue Sehweisen."¹¹

ANMERKUNGEN

- 1) SCHRADER, Monika: Epische Kurzformen. Theorie und Didaktik. Königstein/ Ts.: Scriptor 1980; S.14
- 2) SCHRADER, M.: a.a.O.S.23
- 3) HELMLING, Brigitte und Gustav Wackwitz: Projekt Didaktik und Methodik für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Frankreich. Literatur im Unterricht am Beispiel von narrativen Texten. Goethe Inst. München. 1986
- 4) HELMLING, Brigitte u. G. Witz: a.a.O.S.118
- 5) In: FRANK, Karlhans (Hrsg.): Märchen. Literarische Texte im Unterricht. Goethe Inst. München. 1985: S.75-77
- 6) In: KINDER- und HAUSMÄRCHEN gesammelt durch die Brüder Grimm. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt. 1969: S.215-228
- 7) BORATAV, Pertev Naili: Az gittik uz gittik. Bilgi Basimevi: Ankara, 1969; S.251-54
- 8) BORATAV, Pertev Naili (Hrsg.): Türkische Volksmärchen. München. 1990. Die Märchen sind übersetzt von Dr. Doris Schultz und Dr. György Hazai. S.134-37
- 9) EBERHARD, Wolfram und P.N. Boratav: Typen türkischer Volksmärchen. Akademie der Wissenschaften und der Literatur Veröffentlichungen der orientalischen Kommission. Bd. V. Franz Steiner Verlag, Wiesbaden 1953: S.200-203
- 10) EBERHARD, W. u. P.N.Boratav: a.a.O.S.15
- 11) SCHRADER, M.: a.a.O.S.82

**JOHANN GOTTFRIED HERDER:
"ASYALI BARBARLAR OLAN TÜRKLERİN AVRUPA'DA NE İŞLERİ VAR?"**

O.Bilge KULA

Alman kültür tarihinde derin izler bırakan Herder (1744-1803) çok yönlü düşünsel ve eylemsel etkinliklerine karşın, yetkinlikle, dizgelilikle dizgesizlik ikilemelerinin simgesi olarak değerlendirilir.

Herder, çoşkulu bir tutumla birçok konuda özellikle, Doğu, tarih ve dil felsefesi alanlarında sayısız tasarımlar ve öneriler geliştirir. Herder'in bazı tasarımları ilgili oldukları konuya şöyle bir dokunup geçerler.

Herder'in Türklere ilişkin değerlendirmelerine gelince: Herder'in bu konudaki belirlemeleri nesnel irdeleyebilmek için, onun genel olarak Doğu'ya ilişkin görüşlerini sergilemek olacaktır.

Doğu ve Herder

Herder, Doğu'yla yoğun ilgilenir; Doğulu düşünüm ve yaratım biçimlerini irdeler. Doğu'nun uygarlığa katkıları konusunda özgün çıkarımlar geliştirir.

Herder'in Doğu'ya ilişkin görüşlerini belirginleştirdiği yapıtlarından biri ve ilki "İnsanlığın Oluşum Tarihinin Felsefesi"¹ dir.

Herder'in Doğu'ya ilişkin yaptığı birkaç irdeleme:

Doğu, Herder'e göre "en hoyrat despotizmin egemen olduğu yerdir." (s.12/13)

Doğu, "Tanrının seçkin yeri, ince duyarlık yöresidir." (s.14)

Doğulu, "tarımdan, kent yaşamından ve sanat ışıklarında çalışmaktan öğrenir." (s.18)

Doğu'nun "garip bir bilgeliği vardır." (s.25)

Doğu, "insan soyunun, insancıl eğilimlerin ve bütün dinlerin kaynağıdır." (s.69/70)

Doğu, "duyumsallığın" simgesidir. (s.87)

Doğu, "anlamsız görkem, gösteriş ve sefahat" demektir. (s.93)

Herder, "Tarih Felsefesine İlişkin Düşünceler"² adlı yapıtında Doğu konusunda şöyle yazar:

1) J.G.HERDER: "Auch eine Philosophie der Geschichte zur Birdung der Menschheit". Die Bibliothek deutscher Klassiker; Bd. 8, München/Wien 1982. s.9-98.

2) J.G.HERDER: "Ideen zur Philosophie der Geschichte"; Die Bibliothek deutscher Klassiker; Bd. 8, München/Wien 1982, s.99-340.

"Doğu fetih ruhunun en belirgin olduğu yöredir." (s.169)

"İnsanlığın Oluşum Tarihinin Felsefesi"nde, Doğulu toplulukların düşünüm ve yaratım biçimleri konusunda şunları söyler Herder;

"Mısırlılar, Yunanlıları bütünlemiş, yetkinleştirmiştir."(s.20)

"Fenikelilerin uyanıklığı, akıllılığı, rahathğı ve refahı, Yunan özgürlüğüne geçişin önkoşullarını hazırlamıştır." (s.22)

Bütün güzelliklerin beşiği olan Yunanistan, "Mısır ve Fenike'nin bireşimidir." (s.23)

Herder, göreceli yaklaşımdan uzaklaşmaz. Bu nedenle şu görüşü sıkça vurgular: "Her ulusal topluluk (halk), iyi ve kötüyü birlikte ya da birbirine koştur yaratır. Bir ulus, bir yönüyle yetkin, bir yönüyle noksandır." (s.30)

Doğu'da olsun, Batı'da olsun; dünyanın her yerindeki oluşumlar, yenileşmeye, aydınlanmaya, sanatların ve bilimlerin serpilip gelişmesine ortam hazırlarlar. (s.51)

"Avrupa, Yenileşmenin Odağı"

Aydınlanma ve yenileşme, Herder'e göre, en yoğun ve kalıcı biçimde Avrupa'da gelişir, boyutlanır. (s.52)

Makinenin bulunuşu, bu gelişmeleri doruklandırır. Makine, bir yönüyle insan gücünü çoğalır, öbür yönüyle duyumları köreltir.

"Arupa, dengedir." Avrupa, Gotların, Hunların, Vandalların, Yunanlıların, İranlıların ve Romalıların yıkıcı eylemlerinden çıkarılan derslerin sonucu denge olur.

Herder, Avrupa'nın çeşitli yönlerini şöyle betimler:

Avrupa'nın yaşam biçimi ve gelenekleri, çeşitli ulusların özyapıları çerçevesinde, bir yandan "karşılıklı kin, yabancıya karşı sevgisizlik, önyargılar; öbür yandan ulusal özyapıların önemsizleşmesi, dünya yurttaşlığı, tek-dil, tek-topluluk doğrultusunda biçimlenir."

Avrupa, üstlendiği birikimin erdemleri ve erdemsizliklerinin çatıştığı; sanatların ve bilimlerin yetkinleştiği, buluşların çoğaldığı yerdir.

Avrupa kültür tarihinde Doğu-Batı, avrupa-Asya, Kuzey ve Güney karşılaşılır. Bu karşılaşırma Herder'de vardır:

Kuzey, akli selimin, özdenetimin, soyutlama yeteneğinin aydınlanmaya elverişli bireşimin göstergesidir.

Eski Yunanlıların özgürlüğü, Romalıların yurtseverliği, Doğuluların dindarlığı ve şövalyelerin saltçı onur anlayışı, Avrupa'nın yararlandığı başlıca kaynaklardır.

"Gelişim, Bitimsiz Bir Süreçtir"

Herder, "Tarih Felsefesi"nde gelişim çizgisini ve diyalektiğini algılar ve şiirsel bir anlatımla betimler.

Eski Yunanlılar, kendileriyle birlikte öbür toplulukların birikimini bütünleştirirler; Romalılar, Yunanlıların bilimini ve bilgeliğini üstlenir, Romalılaştırırlar; Araplar, Aristoteles'i Araplaştırır ve Avrupa'ya aktarırlar ve bu süreç böyle sürüp gider, ilerleme saltlaşır; çünkü, dün bugünleştirilemez; eski yenileştirilemez! Herder, Aydınlanma konusunda evrenselci bir tutumu benimser. Ona göre, Aydınlanma, "insanlığın kazanımlarının damıtımı, bireşimidir." Bir ülkede sözkonusu donatım işlemi ne denli yoğunsa, o ülkede aydınlanma o denli derin ve kalıcıdır.

Aydınlanma, dünyanın çeşitli yerlerinde yakılan tek tek ateşlerin toplamıdır.

Aydınlanma, hep olumlu karşılanmaz. Aydınlanma kimilerinin gözlerini kamaştırır ve yolunu karartır; kimilerini aydınlatır. Gözleri kamaşanlar, Aydınlanmaya köstek; gözleri açılanlar, destek olurlar.

"Doğal Koşullar, İnsanları Çeşitlendirir"

Herder, "İnsanlık Tarihinin Felsefesine İlişkin Görüşler" adlı yapıtında şunu vurgular: "İnsan soyu bir; insanlar, çeşitlidir."

Yaşam bir dönüşüm, yaşamın evreleri sözkonusu dönüşümün öyküleridir. (s.107)

İnsan aklı, doğası gereği, çeşitlilik içinde birliği arar. (s.108). Her halkın başta dili olmak üzere özgünlükleri vardır. Halklar, dünyanın her yerinde ve tarihin her döneminde görülen büyük bir tablonun değişik renkleridir. (s.109)

İnsan, yaşam alanından etkilenir, yaşam alanını biçimlendirir. "Dünyanın çekirgeleri Moğollar" bozkırlarından çıkar, at üstünde dünyayı dolaşırlar. Atları herşeyleridir, yaşadıkları yerlerde yeşil ve su yoktur. Sürüleri ve atları yaşam arkadaşlarıdır.(s.110)

Soylu atları ve sabırlı develeriyle ünlü Araplar çöl yaşamına uymuştur. (s.110)

Bedeviler, Asya, Afrika çöllerinde dolaşırlar; giyimleri yalın; yaşam biçimleri, gelenekleri özyapılarıyla uyumludur. Özgürlüğü severler. kuru, kahverengi, sabırlı ve sağlamdırlar.

Tekdüze çöl, oç, dostluk, coşku ve gurur duygusu geliştirir. (s.110/111)

İnsanlar çeşitlidir. Onları çeşitlendiren de doğal ortam, iklim, alçaklık-yükseklik, kara-deniz ilişkisi, ürün türleri, yiyecek-içecekler yaşam biçimidir; hatta dağlar, ovalar, rüzgarlardır. Ve bütün bu etmenler "Betimsiz bir devinim" ve "karşılıklı etkileşim" içindedir.

"Anadolu, Kültürlerin Beşiğidir"

Herder, Anadolu'nun kültür yaratım ortamı olduğunu vurgular. Anadolu, Yunanistan'a hem dilinin özgünlüğünü ve birliğini, hem de öbür halkların kültürel yaratımlarından yararlanma olanağı sunmuştur.

"Küçük Asya, Yunanistan'ın anasıdır!. (s.133)

Avrupa, Herder'e göre, Küçük Asya'yı yeterince tanımaz.

Eski Yunanistan'ı başlıca kültür kaynağı olarak gören Avrupa'nın, Yunan kültür birikiminin köklerini ayırmaştırabilmek için, örneğin Troyalıların, Frigyalıların, Karyalıların, Lidyalıların ve Fenikelilerin, insanlık uygarlığına katkılarını çözümlemesi gerektir. (s.134)

Herder, şu olgunun bilinmesini yararlı görür:

Yunanistan, Asyalıları; Asyalılar, Yunanistan'ı etkilemiştir. Romalılar, Gotlar, Türkler, Hristiyanlar, Yunanlılara boyun eğdirmiştir. Romalılar, Gotlar ve Hristiyanlar, Aydınlanmanın bazı öğelerini Yunanlılardan almıştır. (s.178)

Herder, Yunanlılara boyun eğdiren topluluklar arasında Türkleri anmasına karşın, Yunanlılardan aydınlanma konusunda etkilenenler arasında saymaz.

Türkler konusuna tekrar dönmek üzere, Herder'in "İnsanlık Tarihinin Felsefesine İlişkin Düşünceleri"nde geliştirdiği ve Türklere ilişkin değerlendirmelerinin daha doğru anlaşılmasına katkıda bulunacağını düşündüğüm ilkeleri aktarıyorum:

"İnsanların doğal ereği, insanlıktır." (s.231)

"Doğadaki yapıcı güçler, zamanla bütün yıkıcı güçleri yenerler..." (s.237)

"İnsan soyu, kültürün bazı aşamalarından birtakım değişikliklerle geçer, insan soyunun selametinin sürekliliği asıl olarak akıl ve itidale (ölçülülük) dayanır."(s.245)

"Doğaların gereği, akıl ve itidal zamanla insanlar arasında yerleşir ve kalıcı insancılığını geliştirir". (s.254)

"İnsanların yazgılarında bilge bir iyilik vardır. Bu bilge iyilik için çalışmaktan daha kalıcı ve temiz bir mutluluk, daha güzel bir onur olamaz." (s.261)

Herder, bu ilkeleri Avrupa kültürüne uyarlar ve şu görüşleri dile getirir: Avrupalılar dışında Vandallar, Gotlar, İskitler ve tatarlar, Avrupa kültürünü etkilemiştir.

Her kültür gibi, Avrupa kültürünün de "barbar yönleri" vardır. Avrupa kültürü sözkonusu "barbar yönlerinden" kurtulmalı; onların yerine "gerçek kültürü ve insanlığı" koymalıdır. (s.269/70)

"Almanlar, Avrupa Cumhuriyeti'ne Kalıcı Katkıları Yapmıştır"

Herder, dış kültürel etkinliklerin altını çizmesine karşın, Avrupa'yı bir bütün olarak görür ve bu bütünlüğü "Avrupa Cumhuriyeti" kavramıyla anlatır. (s.270)

"Avrupa Cumhuriyeti" denen "yapı", sayısız topluluğun etkileriyle oluşmuştur ve bütün dünyaya yaptığı etkilerle tanınır.

"Avrupa Cumhuriyeti" kavramıyla betimlenen oluşuma Alman halkları da kalıcı katkılar yapar. Almanlar, Herder'in nitelmesi böyle, "güçlü, büyük, girişimci, cesur, dayanıklı ve cesaretlidir." (s.278)

Almanlar, Avrupa'da "bütün krallıkları kuran, birçok kez Roma'yı alan, boyun eğdiren, talan eden; İstanbul'u kuşatan ve belli bir süre egemen olan; Kudüs'te Hristiyan İmparatorluğu kuran; dünyanın dört bir yanında etkin ve etken olanlardır. (s.279)

Yine Almanlar, Romalı asker olarak Roma'yı savunmuş; Romalılarla birlikte kardeşlerine karşı bile savaşmışlardır.

Paralı askerlik yoluyla savaş sanatını öğrenmiş, bu kez kendileri başkalarına egemen olmuşlardır. Savaş tutkusu, Almanların bilimleri ve sanatları ihmal etmesine yol açar. (s.281)

Paralı askerlik ve buna bağlı olarak da "öç ve can sıkıntısı" Almanları huysuzlaştırır, "Almanlar ya başkalarıyla ya da birbirleriyle savaşır." (s.281)

Birçok Alman boyu, Hristiyanlığı seçene değin, "gözüpeklığı, Tatarlara özgü bir yaşamı" yeğler.

Hristiyan Almanlar, "dinleri, kralları ve soyluları uğruna yiğitçe" savaşır, "daha sonra Avrupa" ya zorla giren barbarlara, yani "Hunlara, Macarlara, Moğollara ve Türklere karşı etten bir duvar" oluştururlar. (s.283)

Avrupa'yı "hem bayındırlaştırılan, hem de koruyup kollayan" Almanlardır. (s.283)

Almanların savaşçılıkları ve soylarına bağlılıkları, Avrupa'nın güvenlik, özgürlük ve kültürünün temel taşlarıdır.

"Avrupa'daki Yabancı Halklar"

Herder'e göre, "Avrupa'da yaşayan topluluklar arasında salt Asya kökenli Macarlar, Avrupalı değildir. (s.86)

Hunlar, Atilla'nın komutası altında birçok ülkeyi, topluluğu yener, yerle bir eder. Avrupa'ya ulaşır. (s.287)

Fakat, "iyi ki, Avrupa'da tutunamaz, bozkırlarına" dönerler.

Bulgarlar, belli bir süre Avrupa'yı yakıp, yıkar; Hristiyanlığın kabulü onları gemler. (s.287) Araplar, Peçenekler gibi birçok halk gelip geçmiştir. Avrupa'ya bütünüyle yabancı olan "İkinci Hunlar, Cengiz Han komutasında gelmiş; Avrupa'yı kılıç ve ateşle yıkmıştır." (s.287)

Moğollar, Asyalı vahşi kurtlardır ve dünyanın yıkıcısı olmuşlardır.

İspanya ve İtalya'da belli bir süre egemenlik kuran Araplar, öbür dilleri ve kültürleri etkiler; "Bilimlerin gelişmesine yaptıkları katkılar, o zamanların barbar olan" Avrupa'yı aydınlatır. (s.288)

"Avrupa'ya yabancı halklar" arasında doğal olarak Türkler de vardır. Herder, Türkleri şöyle betimler:

"Türkistanlı olan Türkler, 300 yıldan fazla bir süredir Avrupa'da bulunmalarına karşın, hala Avrupa'ya yabancıdırlar. Kendisine ve dünyaya yük olmaya başlayan bin yıllık Doğu

İmparatorluğu'na (Bizans'a) son verdiler, bilmeden ve istemeden sanatları Batı'ya, Avrupa'ya sürdüler. Yaptıkları saldırılar yoluyla Avrupalı devletleri denetim altına aldılar ve yüzyıllar boyunca, yiğitçe korudular ve buldukları yörede bir başka yabancı gücün salt egemenliğini önlediler.

Avrupa'nın en güzel ülkelerini çölleştirdiler; bir zamanların akıllı Yunan halkını sadakatsız ve aşağılık barbarlar durumuna soktular. Bu yüzden yaptıkları kötülükler, iyiliklerinden çok fazla oldu. Ne çok sanat yapıtı bu cahillerce yok edildi; bir çoğu da bir daha yerine konulamayacak biçimde bu cahiller yüzünden yok olup gitti.

İçinde yaşayan bütün Avrupalılar için kocaman bir zindan olan Türk imparatorluğu, zamanı gelince çökecektir.

Binlerce yıldan beri hala Asyalı barbarlar olmak isteyen bu yabancılardan Avrupa'da ne işi var?" (s.288/289)

Herder, Türkleri başka bağlamlarda ve başka yaklaşımlarla da değerlendirir.

"İnsanlığın Oluşum Tarihinin Felsefesi"nde Türkler, "dinleri yetkin" kişilerdir. (s.49)

"Gezi Yazısı"³ (1769) adlı yapıtında Türkiye, "demokratik despotizmin" egemen olduğu ülkedir. (s.634)

Herder, "Gezi Yazısı"nde Fransız Saintfoix'ın "Türk Mektupları"nın (Lettres Turques) okuduğunu belirtir ve Türkleri "aldırışsız, koltuğuna kaykılıp oturan, can sıkıntısı yüzüne vurmuş, en ciddi konuların tartışıldığı anda bile esneyen" insanlar olarak nitelendirir. (s.653)

Ayrıca Herder, "Doğuluların Sözlere ve Resimleri"⁴ adlı yapıtında Arap ve Fars şiirinden övgüyle söz eder; "Türk saldırılarının anılan ulusların yazımlarını olumsuz etkilediğini" savlar. (s.546/47/48)

Herder, Türklere ilişkin yargılarında nesnel olduğu kanısındadır; "İnsancılığın Geliştirilmesine İlişkin Mektuplar"⁵ da bir başka ulusa ilişkin "genelleme... ya da haksızlık yapmaktan daha ağır bir suçlama olamaz" diye yazar.

Herder'in yapıtları çoğu kez ikilemli ve çelişkilidir; zengin, ancak dizgesiz tasarımlarla doludur.

Herder, ne tam bir düşünür, ne de tam bir şairdir; bu nedenle yapıtları çeşitli eleştirilere karşı korumasızdır. Herder, çoğu düşünceyi tadımlık düşünür. Doyumsuzluk ve mutsuzluk başlıca kişilik özellikleridir. Olayların peşinden sürüklenir.

3) J.G.HERDER: "Journal meiner Reise im Jahre 1769"; Die Bibliothek deutscher Klassiker; Bd.7, München/Wien 1982, s.595-672

4) J.G.HERDER: "Spruch und Bild insonderheit bei den Morgerländern"; Werke in zwei Bänden; 2 Bd.; München/Wien 1982, s.543-558

5) J.G.HERDER: "Briefe zur Bevölkerung der Humanität"; Werke in zwei Bänden; 2 Bd.; München/Wien 1982, s.458-511

Herder, Eski Yunanlıların uygarlığa yaptıkları katkılardan övgüyle söz etmesine karşın, Almanların Yunanca ve Latince konuşma eğilimlerini sert eleştirir. Alman ulusunun özyapısal niteliklerinin güncelleştirilmesini güncel ve ivedi bir görev olarak nitelendirir.

Herder, bu yönüyle Alman ulusal bilincinin başlıca savunucusu olur; Görres ve Fichte gibi ardıklarını etkiler. Herder'in ulusal bilinci geliştirme çabaları Almanya sınırlarının dışına taşar; Balkan uluslarının Türk egemenliğinden kurtulma bilinçlerini ve çabalarını yoğunlaştırır.

Herder'in Türklere ilişkin değerlendirmeleri bu çerçevede değerlendirildiğinde şu sonuçları çıkarmak olasıdır.

Türkler, başka ülkeleri boyunduruğu altına alan tek ulusal topluluk değildir. Yunanlılar, Almanlar ve Avrupalı öbür halklar bir yana, Herder'in övgüyle andığı Araplar da Avrupa'da fetihler yapmıştır. Bu bakımdan fetih yapan her ulusal topluluk gibi Araplar da, Türkler de boyundurukları altına aldıkları halklara zor uygulamışlardır.

Herder'in kendinden sonra gelen birçok düşünürü etkileyen Türklere ilişkin (ön) yargısı bir genellemedir, genelleme de, Herder'in deyimiyile kötüdür ve karşılıklı etkileşimi zorlaştırır.

PLÄNE UND PRAKTIKEN ZUR ÜBERSETZERAUSBILDUNG AN DER ISTANBULER UNIVERSITÄT
(Die elementaren Bausteine eines Curriculums für Übersetzerausbildung)

Turgay Kurultay

In der letzten Zeit haben sich in der Türkei die Bestrebungen für universitäre Studiengänge für Übersetzung deutlich gehäuft. İzmir ist einer dieser Orte, wo der Übergang zur Übersetzerausbildung geplant wird. An der Istanbuler Universität selber planen wir die Einführung einer Fachrichtung für Übersetzen und Dolmetschen, die im übernächsten Jahr beginnen soll. Inzwischen haben wir aber schon mit der Ausbildung im Fach Übersetzen angefangen. In diesem Jahr haben wir einerseits ein Magisterstudium in Gang gesetzt, und andererseits für die Studierenden der Fachrichtungen Fremdsprachendidaktik und Germanistik ein Zertifikatprogramm als Zusatzqualifikation eingeführt. Der Übergang zu einer neuen Fachrichtung ist natürlich nicht einfach, und wir befinden uns in der Vorbereitungsphase. Das erwähnte Zertifikatprogramm soll unter anderem auch dazu dienen. Wir wollen nun diese Tagung zum Anlass nehmen, unsere konzeptionellen Überlegungen und ersten Erfahrungen mit Ihnen auszutauschen.

Das erwähnte Zertifikatprogramm ist kein Übersetzerstudium im eigentlichen Sinne, es hat vielmehr den Charakter eines Hochschulkurses. Meine Kollegin Sakine wird dazu nähere Informationen geben. Für eine universitäre Ausbildung sehen wir den Aufbau eines Studienprogramms nötig, bei dem alle Unterrichtsfächer (ob Linguistik, Literatur, Landeskunde, Grammatik, Textanalyse u.a.) an die übersetzerische Perspektive orientiert sind. In meinem Vortrag werde ich solche Aspekte aufgreifen, die mit dem Wesen einer Übersetzerausbildung zu tun haben und damit u.a. auch für ein Miniprogramm wie dieses Zertifikat gelten sollten. Ich will die Frage thematisieren, was die elementaren Bausteine einer Übersetzerausbildung sind. Anschließend soll diskutiert werden, wie unsere Bedingungen in der Türkei aussehen, d.h. wie die Chance einer erfolgreichen Übersetzerausbildung aussieht.

Ich will meine These zu Anfang formulieren: Die Ausbildung der Übersetzer erfordert ein selbständiges Studium. Die Ziele einer Übersetzerausbildung können wir im Rahmen der Fremdsprachenpädagogik oder der Germanistik nicht erreichen. Es ist zwar gut möglich, im Rahmen eines Germanistikstudiums z.B. einen Übersetzungsunterricht zu führen, der zum Erlernen des Übersetzens dient. Das würde aber ein Anhängsel zu dem eigentlichen Studium im Fach Germanistik sein. Die selbstverständliche Konsequenz ist dann, daß die Ergebnisse für das übersetzerische Können fragmentarisch bleiben. Als sprachbezogenen Studiengänge sind die Germanistik, Fremdsprachenpädagogik und Übersetzung natürlich benachbart und viele Studieninhalte werden sich überschneiden. Wir müssen aber zugleich herausstellen, worin die selbständigen Rahmen der einzelnen Studiengänge bestehen. Für das Fach Übersetzen ist diese Forderung besonders fällig, da es neu auf den Plan tritt. Unser Bestreben geht deshalb dahin, die Erfordernisse eines Übersetzungsstudiums festzustellen und ihnen nachzukommen, sowohl didaktischer als auch organisatorischer Art.

Jedem ist klar, daß die universitäre Ausbildung in der Türkei in einer tiefen Krise steckt, was wir an deutschsprachigen Studiengängen in jeder Hinsicht erleben. (In dem Thesenblatt der Istanbuler Germanisten werden auf Details eingegangen und Auswege aus dieser Situation gesucht.) Wir müssen natürlich diese Situation vor Augen halten, wenn wir einen neuen

Studiengang für Übersetzung einführen wollen. In diesem Sinne handelt es sich hier um einen Anfang ohne Enthusiasmus. Im Symposium in Silivri vor 3 Jahren war diese Krisensituation ein schwerwiegendes Thema und mindestens 5 Beiträge bezogen sich darauf. Das Reformbedürfnis liegt auf der Hand, aber eine Aussicht läßt auf sich noch warten. Ein Reformvorschlag, der vor allem von Professor Sayin und Professor Salihoğlu damals in Silivri vertreten wurde, fand allgemeine Zustimmung. Mit einem Satz ging es bei diesem Vorschlag darum, das Grundstudium in den ersten zwei Jahren bei allen deutschsprachigen Studiengängen zu vereinheitlichen und die Spezialisierung erst ab drittes Jahr aufzunehmen. In der Folgezeit nach Silivri haben wir an unserem Institut auch Bestrebungen unternommen, dies in Praxis umzusetzen, als wir den Studiengang Übersetzen planten. Dieses Unternehmen hat wegen administrativer Probleme gescheitert. Die Intention dieses Vorschlags halte ich immer noch für vertretbar, weil unseren Studenten* die Grundkenntnisse fehlen, die bei jeder deutschsprachigen Ausbildung erforderlich sind. (Eine statistische Untersuchung, die Hülya und Günay durchgeführt haben, legt das deutlich und objektiv zutage.) Bei einem solchen allgemeinen curricularen Rahmen würden wir die Spezialisierung für Übersetzen in den letzten zwei Jahren betreiben. Inzwischen befinden wir uns aber in einem anderen organisatorischen Rahmen. Die Übersetzerausbildung soll jetzt für das ganze vier Jahre geplant werden. Inhaltlich sollte das aber nicht viel verändern. Weil wir mehr oder weniger Studenten mit gleichem Niveau wie die heutigen erwarten, wollen wir die ersten zwei Jahre im großen und ganzen zur Vermittlung der Grundkenntnisse widmen, so daß kein bedeutender Unterschied zu anderen Fächern entsteht. Aber was die Spezialisierung betrifft, da sehen wir wesentliche Abgrenzungen erforderlich.

In der universitären Übersetzerausbildung müssen wir auf der einen Seite ein berufsbezogenes Ziel verfolgen, und auf der anderen Seite die Grundlagen einer übersetzerischen Denk- und Verhaltensweise vermitteln. Berufspraktisch können wir unser Ziel wie folgt konkretisieren: Unsere Absolventen sollen die Fähigkeit erworben haben, die mittelschwierigen Übersetzungsaufträge selbständig übernehmen zu können. Deshalb müssen wir unser Programm auf ein Fachgebiet konzentrieren und das notwendige Wissen zu dem jeweiligen Fachgebiet kanonisch vermitteln. Und wenn wir mit der Idee einer allgemeinen universitären Ausbildung für Übersetzen ernst meinen, so können wir uns auf begrenzte berufspraktische Ziele nicht beschränken. Wie Christiane Nord formuliert, ist die Aufgabe der universitären Ausbildung für Übersetzen "Experten für interkulturelle Kommunikation" auszubilden, und nicht etwa "Fachübersetzer für Elektrotechnik" (Ammann/Vermeer 1990). Das ganze Studium muß deshalb eine Übersetzungskultur mit ihren verschiedenen Bestandteilen fundieren. Dazu gehört vor allem ein Überblick zu der übersetzerischen Tätigkeit, die Philosophie, Soziologie und Geschichte der Übersetzung, reflexives Wissen über das Phänomen Übersetzung, und nicht zuletzt ein allgemein anwendbares Methodenwissen, das verschiedene Fächer der übersetzerischen Tätigkeit zusammenhält.

Es ist offensichtlich, daß ein solches Ziel nur durch ein selbständiges Übersetzungsstudium erreicht werden kann. Wie schon erwähnt, müssen wir mit unseren Zielen bescheiden sein, weil die eigentliche Spezialisierung in zwei Jahre hineingepreßt werden muß. Ich will aus meiner Sicht darlegen, was diese Ziele konkret bedeuten, und welche Erfordernisse sich daraus ergeben.

*) Mit den Bezeichnungen "die Studenten" und "der Student" sind immer die beiden Geschlechter gemeint.

Alle Voraussetzung unserer Überlegungen liegt im Wesen der Übersetzung. In der Übersetzerausbildung gehen wir von einem Übersetzungsbegriff als zielsprachlich und zielkulturell bezogene Textproduktion aus. Deshalb können wir die Übersetzung nicht als reine Umkodierung der sprachlichen Formulierungen sehen. Die Übersetzerausbildung muß sich auf die Realität der Übersetzung als intersprachliche und interkulturelle Kommunikation beziehen. Es sind also Übersetzer auszubilden, die sich in der Übersetzungspraxis selbständig und pflichtbewußt verhalten können (Wilss 1992). Es ergibt sich von selbst, daß die Didaktik der Übersetzung solche Fragestellungen behandeln und solche Fertigkeiten trainieren muß, die bei der praxisgerechten Tätigkeit des Übersetzers mit im Spiel sind. Diese Faktoren bleiben eben im Dunkeln, wenn man nur versucht, einen as* Text zielsprachlich nachzuahmen. Wie in den Arbeiten über die übersetzungsrelevante Textanalyse deutlich genug dargelegt wird (Hönig 1986; Nord 1988 u.a.), muß der Übersetzer die Fähigkeit besitzen, seine Textvorlage auftragsgerecht zu rezipieren und erst die Voraussetzungen schaffen für eine gültige Übertragung. Dies bedeutet konkret, daß der Übersetzer den Ausgangstext in seiner Ganzheit und mit seinem pragmatischen Wert auffaßt und in die zs** Kommunikationssituation einbettet. Vereinfacht gesagt, muß es beim Übersetzen im Unterricht nicht nur um die Frage gehen, "was ist die zs Entsprechung von dieser Formulierung?" Man muß eher mehrere Fragen anreihen:

Was ist mit dieser Formulierung gemeint?

Welche Funktion hat sie im Text?

Wie weit muß ich sie für meine Übersetzungsaufgabe differenzieren?

Ist sie für meine Übersetzungsaufgabe nur inhaltlich relevant oder besitzt sie auch stilistischen Wert?

Wieweit ist sie zielsprachlich abbildbar?

Wie paßt sie in den zielsprachlichen Kontext ein?

Wie soll ihre Übersetzung beim zs Empfänger rezipiert werden?

Welche konkrete zs Formulierung ist in diesem Übersetzungsfall akzeptabel?

Es ist natürlich nicht möglich und auch nicht nötig, bei jeder Texteinheit diese Fragen nacheinander zu stellen und so Stück für Stück zu übersetzen. Auch in der Übersetzungspraxis werden diese Fragen von einem erfahrenen Übersetzer nicht für jede Einheit einzeln erwogen. Aber hier und da tauchen sie in der Tat auf und bei den Entscheidungen sind sie im Spiel. Ich will hier der Frage nachgehen, durch welche curriculare Planung einem solchen Übersetzungsbegriff Genüge getan werden kann.

Wie ich vorhin erwähnt habe, ist ein Übersetzungsunterricht, der die Arbeit im Unterricht nach diesen übersetzungsrelevanten Fragen gestaltet, ohne weiteres möglich. Ohne erforderliche Rahmenbedingungen und ausreichendes Üben kann aber ein solcher Unterricht nur einen Einblick geben in die übersetzerische Tätigkeit. So können wir von einer Bildung der übersetzerischen Kompetenz noch lange nicht sprechen.

Von einer wahren Übersetzerausbildung können wir erst dann sprechen, wenn unsere Absolventen die übersetzungsrelevanten Fragen bei verschiedenen Textsorten und Übersetzungssituationen stellen und entsprechend lösen können. Wir wollen als Mindestqualifikation folgende Ausbildungsziele befolgen:

- Übersetzung in einem Sprachenpaar.

*) as: ausgangssprachlich

***) zs: zielsprachlich

- Übersetzung in beiden Richtungen (in die Muttersprache und in die Fremdsprache)
- Die Übersetzung von gemeinsprachlichen Texten verschiedener Textsorten und Themen.
- Die Übersetzung von Fachtexten in mindestens einem Fachgebiet mit ihren eigenen Textsorten.
- Einführung in die Übersetzung von literarischen Prosatexten.

Wir sind uns bewußt, daß diese Ziele anspruchsvoll sind und in der Ausbildungspraxis entsprechende Maßnahmen erfordern. Zu diesem Zweck müssen wir verschiedene Wissensbereiche behandeln und in den Übersetzungsfächern intensive Übungen durchführen. Um ein Beispiel zu geben, reicht es nicht, den semantischen Inhalt eines Ausdruckes zu kennen und über das nötige Terminologiewissen in der ZS zu verfügen. Wichtig ist noch die Textsortenzugehörigkeit, Vorwissen und Erwartung des zielsprachlichen Empfängers, Konventionen der ZS Variationen. Das sind alles Wissensbereiche, die in der germanistischen und didaktischen Ausbildung nicht ausführlich behandelt werden, aber in der Übersetzerausbildung wesentlich sind. Diese Wissensbereiche müssen in der Übersetzerausbildung soweit gedeckt werden, daß der Ausgebildete in verschiedenen Übersetzungssituationen produktgerichtet handeln kann. Wir wissen, daß in der Übersetzungspraxis Texte übersetzt werden, die ein breites und detailliertes Wissen über Kommunikationsmitteln und Kommunikationspartner erfordern. Wir können uns deshalb nicht damit begnügen, daß die Probleme und Wissensinhalte nur angedeutet werden. Das Ausbildungsprogramm muß so gestaltet werden, daß die notwendige Beschäftigung mit dem Lernstoff bis zum fertigkeitbestimmten Erlernen gewährleistet wird. Die Allgemeinbildung zum Übersetzer muß dem Studenten noch die Fähigkeit, sich selbst einzuschätzen und u.U. einzuarbeiten, vermittelt haben. Das ergibt sich nicht von selbst, wenn der Übersetzer in einem Fachgebiet ausgebildet ist. Das ist möglich, wenn das übersetzerische Bewußtsein gebildet ist. Dieses Bewußtsein sehen wir als notwendiger Bestandteil der universitären Übersetzerausbildung. Das bedeutet die Aneignung von reflexivem und methodischem Wissen. Die Vermittlung dieses Bewußtseins ist dann möglich, wenn exemplarische Übersetzungsübungen in verschiedenen Bereichen durchgeführt und vergleichende Erkenntnisse erzielt werden. Der Absolvent muß in der Lage sein, die Voraussetzungen für eine gelungene Übersetzung zu ermitteln und seine eigenen Mängel auszugleichen. Ein besonders signifikanter Maßstab für die übersetzerische Kompetenz ist die Selbsteinschätzung. Ein Übersetzer wird wissen, ob er einen bestimmten Text übersetzen kann oder nicht. In der Übersetzungspraxis muß ein Übersetzer nämlich immer wieder Aufträge annehmen, wo er seine Defizite hat. Er muß aber wissen, wo seine Defizite liegen und wie sie aufzuheben sind. Das ist nur dann möglich, wenn man weiß, was es mit Übersetzen auf sich hat.

Beim Festlegen der Ziele können wir nicht nur von Erfordernissen und Desideraten eines Tätigkeitsbereichs ausgehen. In gleichem Maße müssen wir auch berücksichtigen, was bei unseren Bedingungen machbar ist. Wir können nämlich nicht nach Studenten suchen, die unseren Vorstellungen passen, sondern etwas daraus machen, was auf uns zukommen wird. Obwohl wir unsere Ziele möglichst bescheiden gehalten haben, sehen wir eine Kluft zwischen unseren Erwartungen und den Voraussetzungen der Studenten. Diese Kluft hat sich nach einjähriger Erfahrung in dem erwähnten Zertifikatprogramm deutlich sichtbar gemacht. Für den kleinsten Lernfortschritt müssen wir uns viel Mühe geben und für die Programmabwicklung Zeit nehmen. Dieser Umstand ist eher frustrierend, wir müssen aber ihn wahrnehmen und nach

angemessener Planung und Methodik suchen, die die realistische Basis einer Entwicklung auf die Übersetzungskompetenz hin sichern sollen.

Ich will natürlich nicht sagen, daß Übersetzen höheres Niveau erfordert als bei der Germanistik oder FSD. Bei jedem Fachbereich ist natürlich Platz für jedes höhere Niveau. Aber ein Punkt scheint mir klar zu sein: Das sprachliche Niveau und das Niveau der kommunikativen Kompetenz muß beim Übersetzer soweit entwickelt sein, daß er Texte produzieren kann, die in der Kommunikationspraxis funktionieren. Das wird erst beim Übersetzungsstudium zum entscheidenden Prinzip. Wenn wir dieses Niveau auch nur bei den mittelschweren Texten und in einem bestimmten Fachgebiet erreichen wollen, müssen wir eine mühsame Arbeit zusammen mit Studenten in Kauf nehmen. Auf der einen Seite müssen wir das Rückgrat stärkendes Wissen vermitteln und auf der anderen Seite durch viele Übung das Wissen verinnerlichen lassen.

Ich habe versucht in der kurzen Zeit einen Überblick zu Ausbildungsfragen im Bereich des Übersetzens zu geben. Ich weiß, daß vieles abstrakt geblieben ist und viele Fragen entstehen. Aber manche Fragen werden sich vielleicht erübrigen, nachdem wir den Vortrag von Sakine gehört haben. Sie wird uns nämlich erzählen, was unsere praktischen Schwierigkeiten im Übersetzungsunterricht sind, wenn wir nach diesen Zielen vorgehen. Das Hauptproblem bei der Übersetzungsdidaktik kann vereinfacht ausgedrückt werden. Der Student will von uns wissen, was die eigentliche Lösung eines Übersetzungsproblems ist. Und wir wollen von ihm wissen, was seine Lösung ist. Bis wir diese Verhaltens- und Bewußtseinsumwandlung erreichen, werden 4 Jahre sehr schnell vergehen.

Literatur

M. Ammann/H.J. Vermeer: Entwurf eines Curriculums für einen Studiengang Translatologie und Translatorik. Heidelberg 1990.

H.G. Hönl: Übersetzen zwischen Reflex und Reflexion - ein Modell der übersetzungsrelevanten Textanalyse. In: M. Snell-Hornby (Hg.): Übersetzungswissenschaft - eine Neuorientierung. Zur Integrierung von Theorie und Praxis. S. 230-251. Tübingen 1986.

C. Nord: Textanalyse und Übersetzen. Heidelberg 1988.

H. Saliho lu: Alman Dili Edebiyatı ve Alman Dili E itimi Programları İle İlgili Düşünce ve Öneriler. In: Ankaraner Beiträge zur Germanistik. S. 7-12. Ankara 1991.

Ş. Sayın: Fortsetzung der Überlegungen zur curricularen Planung im Bereich Germanistik und Deutschdidaktik. In: Ankaraner Beiträge zur Germanistik. S. 35-42. Ankara 1991.

W. Wilss: Übersetzungsfertigkeit. Annäherungen an einen komplexen übersetzungspraktischen Begriff. Tübingen 1992.

ANGEWANDTE SEMANTIK AN DEN GERMANISTISCHEN
 ABTEILUNGEN DER TÜRKISCHEN UNIVERSITÄTEN.
 EINIGE GEDANKEN ZU DIESER PROBLEMATIK

Ibrahim İlkan

In meinem Referat werde ich zuerst allgemeine Beobachtungen zum Fachbereich "Semantik" an den Deutsch-Abteilungen darstellen und im Anschluss daran versuchen die Ziele und Grenzen der Semantik im Unterricht zu beschreiben.

Die Semantik ist sowohl im Bereich der Sprachwissenschaft als auch in dem der Übersetzungswissenschaft ein etwas vernachlässigter Teilbereich. Dieses Phänomen liegt weniger im Mangel an Interesse begründet, als darin, dass vielen Wissenschaftlern Zweifel gekommen sind, ob Bedeutung so objektiv und wissenschaftlich untersucht werden kann wie andere wissenschaftliche Bereiche, wie Grammatik, phonologie...u.s.w.

Derzeitiger Stand

Noch vor kurzem vertraten viele Linguisten die Ansicht, dass die Semantik kein Zweig ihrer Wissenschaft sei und die Linguistik auf die Erforschung der "Form" in der Sprache beschränkt werden sollte. Die letzten Jahre haben allerdings eine sehr bemerkenswerte Erneuerung des Interesses an der semantischen Theorie gezeigt, wofür die Entwicklung der generativen Transformationsgrammatik¹ mit ihrer Betonung des Unterschieds zwischen "Tiefen- und Oberflächenstruktur" einer der Hauptgründe ist. Diese und andere linguistische Theorien werden m.E. nicht als angewandte Semantik im Unterricht behandelt, sondern der Unterricht bleibt mehr oder weniger auf der theoretischen Ebene. Aus diesem Grunde ergeben sich aus diesem Fachgebiet keine konsequenten Lernprozesse. Der Unterrichtsablauf beschränkt sich auf die stereotype Wiedergabe, wie theoretischer Konstrukte auf metasprachlicher Ebene. Der Dozent erzählt/diktiert zuerst die semantische Definition, dann werden die Begriffe, wie Extension, Intention, Bedeutungsverengung anhand sogenannter Beispiele aus dem Althochdeutschen oder Mittelhochdeutschen im Neuhochdeutschen erklärt. Weitere Teilbereiche der Semantik, die im Unterricht behandelt werden, sind Wortbildung und Bedeutungsveränderung sowie auch die Funktion der Morpheme für die Semantik.

Einem Punkt ist bisher keine Aufmerksamkeit geschenkt worden: Alle Fachbereiche, wie Übersetzung, Literaturwissenschaft u.a. haben explizit oder implizit mit der Semantik zu tun. Dieser Tatsache sind sich jedoch die Vertreter dieser Fachrichtung kaum bewusst. Daher ist die Semantik überwiegend dazu verurteilt, auf der Ebene Theorie zu bleiben. Da jedoch die Semantik in zweifacher Weise als

¹ Chomsky, Noam: Aspekte der Syntax-Theorie, Frankfurt am Main 1973, s.36-38

Wiedergabe präsentiert wird, werden Aufgabenbereiche und Zielvorstellungen des Semantikerunterrichts weder formuliert noch in Unterrichtsbeispielen konkretisiert.

Zweck und Grenzen

Die Semantik sollte von der alle in theoretischen Ausrichtung befreit werden damit in bestimmten Forschungsbereichen die Regeln der Semantik in der Praxis verwertet werden können. Ihre Anwendungsgebiete sind Fremdsprachunterricht, Übersetzungswissenschaft und Textinterpretationen, die jedoch in der Anwendung distinktiv semantische Methoden verlangen. Bei diesen Fachgebieten müssen die Ziele möglichst genau formuliert werden: Bei einer Textinterpretation sind die extensionale und intentionale Bedeutungen² zu bestimmen, um die gegebene Information zu begreifen. Bei einer Übersetzung soll die Semantik der Voraussetzung dienen, die prototypische Bedeutungen in der Zielsprache zu bewahren, während im Fremdsprachenunterricht die semantische Analyse die Sprachsensibilisierung fördern soll. Diese grob formulierten Zielsetzungen müssen verfeinert, didaktisiert und methodisch ausgearbeitet werden. Dies betrachte ich als eine Aufgabe des Dozenten.

Zweckmässig aber scheint mir, dass bei der Textinterpretation der Übersetzungswissenschaft oder der semantischen Wortfeld- und Satzanalyse die Studenten lernen sollen, die Bedeutung eines unbekanntes Wortes aus dem Kontext zu erschliessen. Das Erschliessen führt jeweils zu einer hypothetischen Wortbedeutung, die sorgfältig überprüft werden muss. Dieser Prozess ist im Unterricht von der Lehrkraft zu initiieren, zu steuern und zu kontrollieren.

Bei dieser Vorgehensweise scheinen der für den Unterricht benötigte Aufwand und das Ergebnis nicht im adäquaten Verhältnis zueinander zu stehen. Denn sie verlangt viel Zeit und ein operationales Bedeutungskonzept, mit der Fragestellung "was" und "wie". Der Verzicht auf dieses Verfahren mag zeitweilig schneller zu pointierten Ergebnissen führen, es ist jedoch zu erwarten, dass das induktive Vorgehen diesen Mangel mehr als nur ausgleicht, indem es grössere Klarheit beim Studenten schafft.

Um dieses Modell zu verdeutlichen, sollen anhand einiger Texte die Möglichkeiten der angewandten Semantik aufgezeigt werden.

Beispiele und Vorschläge

Text 1

"Bir evler yaptım, sazdan samandan"
Hayırlısıyla inşaata başlıyorum. On koç, yedi inek ve karşı apartmandan buraya bakan kızı keserek temel kazına başladık..... Kurbanlıklara verdiğim para yüzünden dozer kiralaymadığım için temeli, şeker karşılığında mahallenin küçük çocuklarına kazdırıyorum. (Hürriyet 21.3.1991)

² Die extensionale Bedeutung einer Äusserung weist auf die physische Welt, während die intentionale Bedeutung auf die Verwendungsabsicht hinweist.

Schon bei der Überschrift fällt uns auf, dass der Verfasser des Artikels eine in sich widersprüchliche Ausdrucksweise gebraucht: Einerseits das Zahlwort "bir" (eins) im Singular, andererseits das Nomen im Plural. Statt "ein Haus" lautet die Überschrift in der Übersetzung "ein Häuser", was die Intention verbirgt, das Interesse der Leser zu wecken.

Nach dem Lesen des Abschnittes gelingt man zu der Erkenntnis, dass der Hausbau sehr kostspielig ist, aber gleichzeitig bemerken wir, dass dabei die Stabilität der Häuser zu wünschen übrig lässt. Folglich kann man von einer gegensätzlichen Argumentation sprechen. Das heisst also: Widersprüche werden aufgehoben. Kulturelle Normen, sowohl positive als auch negative werden hier semantisch verdeutlicht. Weiterhin bemerken wir die Kritik, dass im Grunde genommen die Arbeiter nicht ganz bei der Sache sind, d.h. sich nicht auf ihre verantwortungsvolle Arbeit konzentrieren. Zu dieser Annahme kann folgende Redewendung führen: "kiz kesmek", was soviel bedeutet wie "ein Mädchen anpeilen, bzw. anmachen", aber in einer nicht korrekten, anständigen Art und Weise.

Einige Ausdrucksweisen aus dem religiösen Bereich fallen auf, wie z.B. "hayırlıstıla" oder "kurbanetmek". Hier wird das religiöse Motiv, dass man bei der Grundsteinlegung ein "kurban" (Opfertier) schlachtet, ausdrücklich betont.

Gedankenvorgänge sind so typisch formuliert, dass der Leser zum Nachdenken, bzw. zur weiteren Interpretation motiviert wird.

Der Text kann nach einem semantischen Merkmal tabellarisch folgendermassen zugeordnet werden:

Sprache als Haltung/ Zeichen	Extention	Intention	willkürliche	unwillkürliche
			Haltung/Zustand	Haltung/Zustand
Überschrift	+	+	+	-
1. Satz	+	-	-	+
2. Satz	-	+	+	-
3. Satz	-	+	+	-

Im Text liegt der Schwerpunkt mehr auf Intention und der/dem willkürlichen Haltung/Zustand als auf anderen semantischen Variablen. Daher lässt sich das semantische Differenzial folgendermassen abschliessen: gesteuerte Assoziationen mit emotionaler Färbung spiegeln sich im Nachdenken wieder. Eine Kombination von religiösen Begriffen, umgangssprachlichen Redewendungen und kulturellen Normen gelten hier als semantische sprachspezifische Phänome.

Text 2 (Übersetzung)
"Europäische Investitionsbank"

I. ...In erster Linie aber wird die neu zu schaffende Bank ihre Aktivität auf die wirtschaftlich weniger entwickelten europäischen Gebiete (z. B. Süditalien) konzentrieren.

"Avrupa Yatırım Bankası"

.....Ancak (ilk etapta) yeni tesis edilen bu Banka öncelikle etkinliğini (gücünü, varlığını) Avrupa'da ekonomik bakımdan az gelişmiş bölgelerde (örneğin Güney İtalya) yoğunlaştıracaktır.

II. Eine überstaatliche Hilfe für diese Gebiete wird sowohl aus politischen als auch wirtschaftlichen Gründen (Subventionsgebiete) für notwendig erachtet.

Bu bölgeler için devletler üstü bir yardım hem politik hem de ekonomik nedenlerden ötürü (tahsisat bölgeleri, subvansiyon bölgeleri) gerekli görülmektedir.

III. Darüber hinaus soll die Bank bei Vorhaben europäischen Charakters mitwirken, deren Umfang die Mittel der einzelnen Staaten übersteigt.

a. Bunun ötesinde (bu) banka kapasiteleri tek tek ülkelerin ekonomik güçlerini aşan, Avrupa çapında yapılacak ekonomik girişim (yatırım) planlarına katkıda bulunmalıdır. (Ayrıca banka Avrupalı unsurları taşıyan özellikleri katmalıdır.)

b. Bunun ötesinde banka, kapasitesi tek tek ülkelerin olanaklarını aşan Avrupalı nitelikteki projelere katkıda bulunmalıdır (bulunacak).

Selektionanalyse in Form einer Matrix

Sprache als Zeichen	Nominalphrasen	Verbalphrasen	Aussagen soll ist	Bedeutungs- merkmale
1. Satz Bewertungs- aufforderung/ beschreibung	Bank, Aktivität,	konzentrieren	+ -	-
2. Satz Bewertungs- beschreibung	Hilfe, Gebiete Gründe	für notwendig erachten (gerekli görmek)	- +	
3. Satz Aufforderungs- beschreibung	Bank, Vorhaben, Charakter	mitwirken, (katkıda bulunmak)	+ -	
Bewertungs- beschreibung	Umfang, Mittel Staaten	übersteigen (aşmak)	- +	

Durch diese Selektionsanalyse³ kann der Text auf einen Mikrotext reduziert werden. Durch diese Analyse werden die Merkmalkomplexe der Bedeutung vereinfacht, verständlich gemacht und die prototypischen Bedeutungen explizit in den Vordergrund gestellt.

Aus der Übersetzung lassen sich eine Menge von Phänomenen ablesen, im Sprachgebrauch verborgene geistige Fähigkeiten und Tätigkeiten. Denn komplexe Bedeutungszusammenhänge einzelner oder mehrerer Ausdrücke müssen in Text 1-Textem-Text 2-Relation, Text 1 zu Text 2 einander adäquat sein. In diesem Übersetzungssystem spielen syntaktische Valenz und semantische Ebene⁴, die nach der prototypischen Bedeutung gefiltert werden müssen, eine entscheidende Rolle.

Vergleichen wir die Übersetzungen miteinander: Im ersten Satz ist das Nomen "Aktivität" vom Bedeutungsumfang her nicht genau definiert. Auch ins Türkische hätte man dieses Wort mit "aktivite" übersetzen können. Der Satz wäre von der prototypischen Bedeutung her adäquat, aber die stilistische Bedeutung würde eine Verschiebung erleiden.

Der zweite Satz mit ihrer Entsprechung stellt Ädaquatheit in Bezug auf Intention und prototypische Bedeutung. Nach der Selektionsanalyse stellt der dritte Satz in prädikativem Sinne ein Problem dar. Denn das Modalverb "sollen" hat Bedeutungsmerkmale wie "Verpflichtung, Vorschlag, Gebote, Verbote und Aufforderung"⁵, die alle ins Türkische mit "-meli, -malı" übersetzt wird. Diese Übersetzung mag von der affektiven Bedeutung akzeptabel sein, aber jedoch von einem Textkonzept her gibt einen stilistischen Bedeutungsbruch. Setzen wir die türkischen Verbalphrasen mit Nominalphrasen zusammen: "etkintigini <yogunlaştracak- yardım < gerekli görülmektedir- katkıda< bulunmalıdır. Aus diesen genannten Phrasen wäre eine Satzkombination aus stilistischen Bedeutungsmerkmalen" gerekli olduğu için katkıda bulunmalıdır" angemessen, die wiederum zur Ädaquatheit der Übersetzung ihre Position einnimmt. Die Aussage "europäischen Charakter: avrupai nitelik" ist nach dem semantischen Konzept ein unbestimmter Wertbegriff. Aus diesem Grunde ist der Informationswert der Aussage sehr gering, oder sie muss von der affektiven Bedeutung her vom Leser ergänzt, erweitert in einer Bedeutung zugeordnet werden.

Schlusswort

³ Die Selektionsanalyse soll nach den Zielsetzungen festgelegt werden, wenn z.B. Adjektive oder andere Satzglieder eine entscheidende Rolle spielen, so sollen diese Merkmale in die Matrix einbezogen werden.

⁴ Vgl. dazu Hundsnurscher, Franz: Neuere Methoden der Semantik. Eine Einführung anhand deutscher Beispiele, Tübingen 1971, s. 55-62 und Ehrlich, Ute: Bedeutungsanalyse in einem Sprachverstehen dem System unter Berücksichtigung pragmatischer Faktoren, Tübingen 1990, s.2-31 und s.88 ff.

⁵ Engel, Ulrich: Deutsche Grammatik, Heidelberg 1988, s. 467;468

Ziehen wir Fazit: die angeführten Texte deuten darauf hin, dass es keine heuristische Wörter gibt, sondern nur entsprechende Funktionen. Diese Funktionen sollen dem Studenten nach den semantischen Regeln beigebracht werden, damit sie die Fähigkeit und Tätigkeit sowohl in der Übersetzung als auch in anderen wissenschaftlichen Disziplinen besitzen: Literarische und verschiedene Sorten von Textinterpretation und Textübersetzung betrachte ich als Aufgabe der angewandten Semantik. Dies kann durch interdisziplinäre Zusammenarbeit von Fachgebieten wie Linguistik, Literatur- und Übersetzungswissenschaft verwirklicht werden. Die semantische Merkmalanalyse leistet für diese Fachgebiete eine Hilfe, die ganz deutlich durch Markierung von Plus und Minus Zeichen die sprachlichen Probleme zeigt. Werden solche semantischen Theorien mit didaktischen Zielvorstellungen verknüpft, so glaube ich wohl, dass an den germanistischen Abteilungen ein Schritt zur "angewandten Semantik" getan wird.

ÜBERSETZUNG JURISTISCHER TEXTE IM RAHMEN DER ÜBERSETZERAUSBILDUNG

Sâkine Eruz

Wie mein Kollege Turgay Kurultay bereits berichtet hat, haben wir im Studiumjahr 92/93 mit einem Zertifikatsprogramm für Übersetzer angefangen. In diesem Rahmen unterrichte ich das Fach 'Übersetzung juristischer Texte' und ein Kollege aus dem Fachbereich Jura vermittelt den Studenten das für die Übersetzung dieser Texte nötige Fachwissen. Für diese Unterrichtseinheit sind vier Stunden in der Woche eingeplant, wobei die Studenten zwei Stunden Übersetzungs- und zwei Stunden Fachunterricht erteilt bekommen.

Unser primäres Ziel ist es, die Studenten - soweit wie möglich - praxisorientiert auszubilden. Dabei darf aber das erforderliche Hintergrundwissen, die Methodik und die Theorie des Übersetzens nicht fehlen, denn wie auch König festgehalten hat 'Übersetzen lernt man nicht durch Übersetzen' (1). In den Thesen zur Übersetzerausbildung vertritt Nord die Auffassung, daß 'das Übersetzen in realistischen und realitätsnahen Situationen geübt werden soll' (2). Das entspricht auch unserem Anliegen, die Studenten mit realen juristischen Übersetzungsaufträgen vertraut zu machen.

In meinem Vortrag werde ich, um das Niveau und die Erwartungen der Studenten, die sich für das Zertifikatsprogramm entschieden haben, zu verdeutlichen, einige Daten (3) zu unserer Gruppe angeben und dann versuchen, die bei den Übersetzungsübungen mit dieser Gruppe auftauchenden Schwierigkeiten an einem Textbeispiel zu konkretisieren.

Wir unterrichten 40 Studenten, wobei die Studenten aus den Germanistischen und Didaktischen Abteilungen etwa zu gleichen Teilen vertreten sind. Die Studenten, die sich im dritten Jahr für das Zertifikatsprogramm entscheiden können, sind mit dem Fach 'Übersetzung' vertraut, d.h. sie bringen einiges Wissen mit in den Unterricht. Die Teilnahme ist zwar freiwillig, sie kann aber nur über eine Prüfung erfolgen. Die Belegung dieser Fächer bedeutet für die Studenten eine zusätzliche Belastung von ca. 8 Wochenstunden. Das Interesse ist aber trotzdem sehr hoch.

Die Studenten, die an dem Zertifikatsprogramm teilnehmen, sind alle Rückkehrerkinder, die 9 bis 10 Jahre, d.h. knapp die Hälfte ihres bisherigen Lebens in Deutschland verbracht haben, trotzdem glauben 86 %, daß sie die türkische Sprache besser beherrschen als die deutsche. 70 % von ihnen haben als Grund für die Wahl dieser Fächer angegeben, daß ihnen Übersetzung Spaß macht. 53 % wiederum hoffen auf bessere Arbeitschancen und 60% der Studenten wollen sich später als Übersetzer betätigen.

Unser Textbeispiel ist eine *'Noteriell beglaubigte Abschrift des Türkischen Personalausweises'* (s. Anhang, Bl. 1), im folgenden kurz Abschrift genannt. Ich habe diesen Text, der auch den Türkischen Personalausweis mit einschließt ausgesucht, da der Übersetzer in der Praxis mit diesen Angaben, sei es bei einer Eheschließung oder Ehescheidung oder Firmengründung, immer wieder konfrontiert wird. Anhand dieses Beispiels, werde ich nun versuchen, die Arbeitsschritte, die uns zu der Übersetzung dieser Abschrift in die deutsche Sprache führen, aufzuzeigen.

Dieser hier geschilderte Übersetzungsvorgang beansprucht mit Einstiegs- und Motivationsphase etwa 3 Unterrichtsstunden.

Für die Einstiegs- und Motivationsphase habe ich den *'Türkischen Personalausweis'* (Nüfus Cüzdanı) eingesetzt. Ohne diese Vorarbeit an dem Original wird den Studenten die Übersetzung der Abschrift nicht gelingen.

Während ich in meinem Fach den *'Türkischen Personalausweis'* in den Situationskontext einbette und auf die *Textsorte* und *Funktion* eingehe, erklärt mein Kollege in seinem Fach *'Fachwissen'* den rechtlichen Hintergrund, indem er nähere Angaben zu dem Begriff *'Staatsbürger'* macht und den Stellenwert des Türkischen Personalausweises im Türkischen Rechtssystem erlautert.

Nach dem Einstieg in den Begriff *'Juristischer Text und seine Funktionen'* wird den Studenten aufgetragen, sich bei einem Notar eine Abschrift ihres eigenen Personalausweises zu besorgen. Weiterhin sollen sie ihr Welt- und Fachwissen aktivieren, ggf. recherchieren und den Türkischen Personalausweis in Original und dessen Abschrift funktionsbezogen miteinander vergleichen.

Die Studenten bringen sodann ihre eigene *'Noteriell beglaubigte Abschrift des Türkischen Personalausweises'* mit. Da sie selber beim Notar waren, wissen sie, dass ihr eigener Personalausweis der Abschrift als Vorlage gedient hat. Durch diese Eigenerfahrung wird die Funktion der Abschrift und der Beglaubigung konkretisiert.

Das türkische Wort *'tasdik'*, das sie in diesem Kontext als *'beglaubigen'* in die Zielsprache übertragen müssen, bereitet den Studenten Schwierigkeiten. Denn sobald sie die Funktion der Beglaubigung nicht beachten, übersetzen sie *'tasdik'* mit Vorliebe als *'bestätigen'* oder gar *'bescheinigen'*. In mehreren Wörterbüchern (4) wird *'tasdik'* durch *'bestätigen'*, *'bescheinigen'* und *'beglaubigen'* wiedergegeben. Je nach Kontext kann es sowohl *'bestätigen'* wie auch *'beglaubigen'* bedeuten. Sobald aber die Funktion der Abschrift geklärt ist, wird der Beglaubigungsvermerk in die Zielsprache funktional übertragen.

Bevor wir zu der Übersetzung übergehen, müssen wir noch die Funktion der Abschrift im Rechtsverkehr klären. Um den Ausgangstext in einen ökonomisch-funktionalen Zieltext umzuwandeln, sollte der Übersetzungsauftrag präzisiert werden, d.h. , wer ist der Adressat des Zieltextes ? Wir rekonstruieren einen Übersetzungsauftrag aus der Praxis, den die Studenten auch nachvollziehen können. Diese Abschrift wird im Rahmen eines Rentenzuwilligungsbescheides von den deutschen Behörden angefordert. Dieser Situationskontext ist den Studenten nicht fremd, da einige der Studenten über ihre Eltern zu Studienzwecken Rentenzuweisungen erhalten.

Hat man diese Vorarbeit geleistet, so könnte man meinen, der Übersetzung steht nichts mehr im Wege. Doch dieser Annahme tritt die äußere Form des Textes entgegen (s.Anhang, Bl. 1). Der ganze Text ist ein teilweise doppelt eingerahmter Vordruck. Lediglich die Stellen nach dem Doppelpunkt sind ausgefüllt. Weiterhin ist diesem Vordruck die Urkunden-Nr., das aufgedruckte Datum, der Namensstempel, der Dienststempel und die Unterschrift des Notars zugefügt worden. Einiges wiederum ist, wie 'Fotoğraf ve Soğuk Damga' (Lichtbild und Prägesiegel) zwischen Bindestriche oder wie 'Resmi Mühür İmza' (Dienststempel, Unterschrift) in Klammern gesetzt.

Wie soll der Student, der ja ein angehender Übersetzer ist, mit dieser Form umgehen ? Es wurde ihm gesagt, er darf in den Zieltext nicht verändernd eingreifen. Ist das jetzt eine Veränderung, wenn er die Form nicht originalgetreu wiedergibt ? Oder ? Die Studenten sind sich in diesen Punkten uneinig. Einige wollen die Form naturgetreu übernehmen, andere wiederum wollen nicht nur die Form, sondern auch einige Bezeichnungen gänzlich weglassen oder sie mit Eigenkreativität wiedergeben. Der Kreativität fällt u.a. die zwischen Bindestrichen gesetzte 'Fotoğraf ve Soğuk Damga' zum Opfer. Einige wollen selbst als Übersetzer an den Zieltext ein Lichtbild der Inhaberin aufkleben, ohne sich näher Gedanken über die Funktion des Prägesiegels zu machen.

Die Fragen, ob der Übersetzer von sich aus etwas hinzufügen darf und wie er sich u.a. auch als ein Kommunikationsfachmann verhalten soll, werden im Übersetzungsvorgang immer wieder aufgegriffen. Ziel dieser Diskussionen ist es, die Wissensdefizite der Studenten aufzufangen, sie für Differenzierungen zu sensibilisieren, ihre Beobachtungsfähigkeit zu steigern und ihre fachliche Kompetenz zu fördern.

Der im türkischen ausschweifende Beglaubigungsvermerk (ganz unten auf Blatt 1) bereitet den Studenten auch Schwierigkeiten. Sie verlieren sich in diesem Wörterdschungel, sobald sie die Funktion des Vermerks - die einzig in der 'Beglaubigung der Abschrift' besteht - außer acht lassen.

Hier erfahren sie auch die Kompliziertheit der türkischen Fachsprache auf syntaktischer Ebene, wobei ihnen die für das Juristentürkisch charakteristische alte Lexik auch Probleme bereitet.

Zuletzt kommen wir zu der Schlußfolgerung, daß der Zieltext die textsortenspezifische Ideomatik der Zielsprache enthalten und die zielsprachlichen kontextuellen Konventionen erfüllen muß, d.h. die Rentenversicherungsanstalt, für die der Text bestimmt ist, muß den Zieltext informativ auswerten können, ohne an seiner Form oder an seinem Sprachgebrauch Anstoß zu nehmen. Der Zieltext muß übersichtlich und kommunikativ-funktional ausgefertigt werden.

Ein weiteres Problem ist die Tatsache, daß in Deutschland und in der Türkei die staatlichen Ämter, die sich mit dem Personalausweis befassen, d.h. die ausstellenden Behörden, in ihrer Funktion unterschiedlich aufgeteilt sind. Das Standesamt in Deutschland hat zwar u.a. auch die Funktion von 'Nüfus Dairesi', dieses Amt ist jedoch auch für die Bestellung der Aufgebote und für Eheschließungen zuständig. In der Türkei hingegen werden Eheschließungen vom 'Nikah Dairesi' vollzogen. Das Standesamt stellt zwar die 'Geburtsurkunde' aus, diese ist aber 'Nüfus Cüzdanı' nicht gleichzusetzen. Der deutsche Personalausweis hingegen wird von der jeweiligen Stadt oder vom Ordnungsamt ausgestellt.

Wie auch Böning angedeutet hat, 'muß die fachliche und sprachliche Kompetenz des Übersetzers zwei Länder' - in unserem Fall, die Türkei und Deutschland - 'umfassen' (5). Die Lehrenden selbst müssen über die Funktion der Ämter im Ausgangs- und Zielland über ausreichendes Wissen verfügen, damit sie diese im Übersetzungsvorgang für die Studenten produktiv einsetzen können.

Deutsche Urkunden, w.z.B. Geburtsurkunde, Personalausweis u.ä., können auch zu Vergleichszwecken herangezogen werden. Es ist jedoch ratsam, die Paralleltextanalyse zu einem späteren Zeitpunkt zu machen, da die Studenten ohne ausreichendes Hintergrundwissen dazu neigen, bestimmte Begriffe ohne weitere Überlegungen in den Zieltext einzubauen.

Die kontrastive Arbeit hinsichtlich der Funktionen der Behörden hingegen bewirkt, daß dadurch die Funktion der Ausgangs- und Zieltexte transparent gemacht werden können. Durch solche Vorgehensweisen kann bei den Studenten das Bewußtsein für Recherchieren und differenziertes Arbeiten geweckt und gefördert werden, wodurch sie das Relevante vom Irrelevanten unterscheiden lernen und somit einen weiteren Schritt zu der richtigen Übersetzungsentscheidung unternehmen.

Soweit im Zielland kein Amt vorhanden ist, das die gleiche Funktion wie im Ausgangsland erfüllt, sollte die Amtsbezeichnung im Zieltext 'funktionsbezogen' übertragen werden. Wenn wir das an unserem Text veranschaulichen wollen, können wir je nach Situationskontext für 'Nüfus İdaresi' die Bezeichnung 'Standesamt' oder aber auch 'Personenstandsregisteramt' auswählen. Wenn diese Abschrift bei der Eheschließung mit einem deutschen Staatsangehörigen benutzt werden sollte, hätte der Übersetzer sich auch für 'Standesamt' entscheiden können. Aber in unserem rekonstruierten Fall (Rentenzuwilligung) nehmen wir dafür 'Personenstandsregisteramt' (s. Blatt 2).

Ich habe hier versucht, einige Übersetzungsprobleme, die auf Übersetzungsfehlverhalten, auf ungenaues Nachdenken und vor allem auf sprachliche und fachliche Inkompetenz unserer Arbeitsgruppe beruhen, an einem Text zu konkretisieren. Mit solchen Problemen werden wir immer wieder konfrontiert. Wir können dem unter Steigerung des Niveaus unserer Arbeitsgruppe durch fachlich, methodisch und theoretisch unterstützten Übersetzungsübungen entgegenwirken.

In einem Mitteilungsblatt fordert der Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer, kurz BDÜ genannt, hinsichtlich der Aufgabenstellung und Zielsetzung der Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern, die Ausbildung so zu gestalten, daß *die Übersetzer bessere Berufschancen haben und die Studierenden durch die Ausbildung zu eigenverantwortlichem Handeln im Beruf vorbereitet werden.* (6)

Wir haben es uns auch zum Ziel gesetzt, die Studenten praxis- und realitätsorientiert auszubilden. Sie müssen lernen, das Übersetzen als ein situationsgerechtes Handeln zu begreifen, wobei sie die Verantwortung für ihre Entscheidung allein zu tragen haben. Besonders bei juristischen Texten kann eine falsche Entscheidung sie und ihre Auftraggeber in große, manchmal sogar nicht wiedergutzumachende Schwierigkeiten bringen.

Den Studenten sollen keine fertigen Lösungen geliefert werden. Unser Ziel besteht mehr darin, über die Methodik und Praxis, den Weg zu der entsprechenden Fertigkeit des Übersetzerischen Handelns zu ebnen, da es unmöglich ist, alle juristischen Texte durchzunehmen. Wir wollen den Studenten eine Hilfe zur Selbsthilfe anbieten, damit sie später in der Praxis funktional akzeptable Übersetzungen anfertigen können.

A N M E R K U N G E N

- (1) HÖNIG, Hans, G., Übersetzen lernt man nicht durch Übersetzen
in : LiLi, 1988, S. 154 ff
- (2) NORD, Christiane, Sieben Thesen zur Einleitung,
in : NORD, C., VERMEER, R.J. u.a., Ein Pilotprojekt für
Translatorik und Translatologie, Heidelberg, 1990, S.6
- (3) Umfrage vom 07.05.1993 mit Studenten, die das Übersetzungs-
programm belegt haben
- (4) Langenscheidts Universal-Wörterbuch, Türkisch-Deutsch, S. 17
Langenscheidts Taschenwörterbuch, Türkisch-Deutsch, S. 458
Karl-Steuerwald, Türkisch-Deutsches Wörterbuch, S. 901
- (5) HÖNIG, Hans G., Übersetzen zwischen Reflex und Reflexion,
Ein Modell der Übersetzungsrelevanten Textanalyse, S. 241
in : M.Snell-Hornby, Übersetzungswissenschaft, eine Neu-
orientierung, Tübingen, 1986, S. 230-251
- (6) GABRIAN, b., HOLZ-MAENTTAERI u.a.
Memorandum, Koordinierungsausschuß 'Praxis und Lehre' des
Bundesverbandes der Dolmetscher und Übersetzer e.V. (BDÜ),
in : Mitteilungsblatt des BDÜ, Nr. 2/32,
September/Okt. 1986, S. 2

- Blatt 1 -

№ 33767

Türkiye Cumhuriyeti

E Y. No. 14 EKİM 1992

T. C.
ADALET BAKANLIĞI

İSTANBUL

27. NOTERİ

ÖNER CENGİZ

Yeniçarlar Cad. Uşur Han
No. 11 Kat 1 Daire 201
Cemberlitaş - İstanbul
Tel.: 516 36 46S U R E T
TÜRKİYE CUMHURİYETİ
NÜFUS CÜZDANI

- Fotograf ve S.Damga -

SERİ/NO. : S 02/361234.
SOYADI : ATIL
ADI : Dilek
BABA ADI : Haluk
ANA ADI : Nermin
DOĞUM YERİ : Sinop
DOĞUM TARİHİ : 1.7.1932
MEDENİ HALİ : evli
DİNİ : İslam

NÜFUSTA KAYITLI OLDUĞU YER

İL : İstanbul
İLÇE : Kadıköy
NAHIYE : ---
MAHALLE, KÖYÜ : Osmanağa
CILT NO. : 22
SAYFA NO. : 30
KÜTÜK SIRA NO. : 70
VERİLDİĞİ NÜFUS İDARESİ : Kadıköy
ASKERLİK CÜZDAN NO. : -
VERİLİŞ NEDENİ : Yeniden
CÜZDAN KAYIT NO. : 5999/90
VERİLİŞ TARİHİ : 12.10.1990

(Resmî Mühür İmza)

İşbu suretin daireye ibraz olunan ve tetkikinden sonra bir suretli ilgilie im-
za ettirilerek daire dosyasında saklanan, D.E.. sureti ile birlikte gettiren geri
verilen aslına uygun olduğu tasdik olunur. 14.10.1992

İSTANBUL
ÖNERHarç ve Değeri Kağıt
Bedelli Nakden Alınmıştır.

14 EKİM

- Blatt 2 -

ÜBERSETZUNG AUS DEM TÜRKISCHEN

Notariell beglaubigte Abschrift des Türkischen Personalausweises

Der Justizminister der
Türkischen Republik
27. Nolar von Istanbul
Notar Üner CENGİZ
Çemberlitaş / Istanbul

Urkunden Nr. : 33767

ausgefertigt am : 14.10.1992

ABSCHRIFTTÜRKISCHE REPUBLIK
P E R S O N A L A U S W E I S

Seriennummer	: 502/361234	(Lichtbild der Inhaberin und Prägesiegel)
Familienname	: A T I L	
Vorname	: D i I e k	
Vorname des Vaters	: Haluk	
Vorname der Mutter	: Nermin	
Geburtsort	: Sinop	
Geburtsdatum	: 01.07.1932	
Familienstand	: verheiratet	
Konfession	: Islam	

Zuständiges Personenstandsregisteramt

Regierungsbezirk	: Istanbul
Kreisstadt	: Kadıköy
Bezirk	: -----
Gemeinde, Dorf	: Osmanağa
Band-Nr.	: 22
Seiten-Nr.	: 50
Register-Nr.	: 70
Ausstellende Behörde	: Kadıköy
Wehrdienstausweis	: -----
Ausstellungsgrund	: Neu-Ausstellung
Ausweis-Register-Nr.	: 5999/90
Ausstellungsdatum	: 04.10.1980 (Dienststempel und Unterschrift)

Hiermit wird die Übereinstimmung dieser Abschrift mit der vorgelegten und von uns eingesehenen Urschrift beglaubigt. Die Urschrift wurde der Inhaberin ausgehändigt. Eine zweite von uns unterschriebene Ausfertigung wird in unseren Akten verwahrt.

gez. : Der 27. Notar von Istanbul
Notar Üner CENGİZ

(Dienst- und Namensstempel des Notars,
Unterschrift und Datumaufdruck : 14.10.1992)

Für die Richtigkeit der Übersetzung :
Istanbul, den 18.02.1993

ÇOCUK KİTAPLARI VE ÇEVİRİSİ ÜZERİNE DÜŞÜNCELER

Selahattin Dilidüzgün

Ülkemizde, Avrupa ve diğer batılı ülkelere kıyasla kısa bir süredir çocuk yazınından söz ediliyor. Türk çocuk yayınlarına baktığımızda nitelikli çocuk yayınlarının eksikliği ilk anda hemen göze çarpıyor. Çocuk gerçekliğiyle yeterince hesaplaşılması ve çağdaş çocuk yazını ilkelerinin çocuk kitaplarında yer almaması nedeniyle ülkemizdeki çocuk yazını hala emekleme evrelerinde.

Batılı ülkelerin çocuk yazınlarındaki tarihsel gelişime baktığımızda çocuklara ders vermeyi ön planda tutan, onlara dinsel, ahlaksal, ya da milli bilgileri aktaran; ya da deyim yerindeyse bazı bilgileri nakleden kitapların 18. ve 19. yüzyıllarda var olduğunu görüyoruz.¹ Oysa günümüzde bu ülkelerin çocuk kitapları büyük bir aşama göstermiş ve çocuk yazınında devrim niteliğinde yenilikler yapmış. Çağdaş eğitimin gereği olarak çocuğun gerçekleri, alımlama koşulları önem kazanmış, buna karşılık kitaplardaki yetişkin perspektifi etkisini yitirmiş. Bu gelişmelere koşut olarak, artık çocuk kitapları çocuk gereksinimlerini ve bakışını esas alan, onu yetişkin gibi gören ve öğreticiliği benimsemeyen bir kimlik kazanmış. Buna karşılık Türk çocuk yazını ise hala çocuklara yaşama ilişkin dersler veren, öğreticiliği amaç edinmiş örnekleriyle Avrupa ülkelerinin yüz yıl önceki durumunu anımsatıyor.

Peki çocuk kitaplarının çocuğa vermesi gereken nedir? Ya da çocuk yalnızca eğlenmek ve zaman öldürmek için mi kitap okur? Elbette hayır. Çocuğun ilk okumaya başlamasıyla birlikte düşüncesi de gelişiyor. Çevresini yeni bulguladığı değerlerle algılamaya başlıyor. Bu nedenle kitap okuma onun için bir eğlendirmelik zaman öldürme aracından çok, düş dünyasını ve düşüncesini geliştiren, deneyimlerini artıran, ufkunu genişleten bir etkinlik.

Çocuklar yetişkinlerden farklı olarak okuduklarıyla özdeşleşiyorlar. Bu nedenle küçük çocukların gerçek ile düşü birbirine karıştırdıklarını görüyoruz sık sık. Kitap nitelikli ve çocuğa uygun biçimde ve içerikte değilse özdeşleşerek okumanın getirdiği sakıncalar çocuğun bütün düşgücünü etkileyebilir. Okumanın çocuğun eğitimine de katkıda bulunduğu göz önüne alınırsa nitelikli kitap seçimi önem kazanıyor.

Bu özellikleri bakımından çocuk ve gençlik yazını aynı zamanda yetişkin yazınına geçişte, seçerek ve eleştirel okuma alışkanlığı kazanmada köprü görevi gören bir araç olma işlevini de üstleniyor.²

1) [Ewers 1991]

2) [Dilidüzgün 1991: 149-153]

Bir araştırmaya göre 20 milyon çocuğa yılda ancak 120 adet kadar yeni kitap sunabiliyoruz.³ Bu kitapların yaklaşık % 75'i çeviri kitaplardan oluşuyor. Yapılan bu belirleme, çocuk kitapları çevirisinin önemini ortaya koyduğu gibi telif yapıtların nicel bakımdan yetersizliğini de yansıtıyor. Ama ne yazık ki çocuk kitapları adı altında üretilen yayınlar nicel bakımdan olduğu kadar nitel bakımdan da oldukça kötü örnekler sunuyor. Çünkü bu kitaplar çocuğun ufkunu genişletmek, ona yeni bakış açıları kazandırmak, herşeyden önemlisi onun dünyasının sorunlarını dile getirmek bir yana, ya çok fazla ideolojik ve angaje bir çerçevede ya da her türlü düşünsel zeminden ve ilkededen uzak.⁴ Bir çoğu ise ele aldıkları konuyu aşırı bir duygusallık içinde işleyerek, çocukta oldukça duyarlı olan acıma duygusunun arabesk bir biçim kazanmasına neden oluyor. Sanırım "Çocuk Kalbi" kitabı hepimizin anılarında hala. Ya da Kemalettin Tuğcu'nun kitaplarını örnek göstermem yeterli olacaktır.

Çocuk yazınının ana çizgilerini, gelişimini ve sorunlarını kabaca dile getirdikten sonra konuya çeviri çocuk kitapları açısından yaklaşım bu alandaki sorunları ve çocuk kitabı çevirisinin kendine özgü güçlüklerinden söz etmek istiyorum.

Evet ülkemizde yaklaşık her yıl değişik dillerden 80-90 adet kadar çocuk kitabı çeviri aracılığıyla çocuklara sunuluyor.⁵ Ancak bu kitapların büyük bir bölümünün şimdiye değin birçok kez çevrilmiş çocuk klasikleri olduğu düşünülürse, bu sayının gerçekçi olmadığı hemen görülebilir. Yeni üretilen kitapların gerçek sayısı çok aşağılarda. Çocuk kitabı yayınlayan hemen her yayınevi kendi bakışı doğrultusunda dünya çocuk klasiklerini ya kısaltmış, ya içeriğini değiştirmiş ya da kitabın içeriğini kötü resim ve çevirilerle tanınamayacak bir biçime dönüştürmüştür. Örneğin, Robinson Crusoe, Tom Sawyer, Pollyanna, Alice Harikalar Ülkesinde ya da masallardan Kırmızı Şapkalı Kız vs. o kadar çok yeniden çevrilmiş ki, bunların hepsini bir araya getirebilmek bile olanaksız.

Daha ileri örnekler vermek gerekirse, çocuk kitabı çevirisini kolay olduğu gerekçesiyle ciddiye almayıp çevireceği kitabı hiç okumadan çeviren çevirmenlerin varlığı bu alandaki yozlaşmanın varlığına işaret ediyor.

Dilimize birkaç kez değişik kişilerce çevrilen Erich Kästner'in "Das doppelte Lottchen" isimli kitabı olağandışı serbest bir çeviriyle sıradan ve basit bir kitaba dönüşmüş Türkçe çevirisinde.⁶ Kitabın öyküsünden cümleler, bölümler çıkartılmış, sonuçta bambaşka bir kitap, farklı bir öykü çıkmış ortaya.

3) [Erdoğan 1993: 9-10]

4) [Adalı 1992]

5) [Erdoğan agy.]

6) Karşılaştırım [Kästner 1987]; [Kästner 1983/85]

Çevriminin bile belirlenmediği kitapla yalnızca düzenli yapmanın ismi yer alıyor. Çevrimi ilk okuduğumda acaba aynı kitap mı, diye kışkırtıya düştim. Ardından çevim ile oymal kitabı yan yana koyarak önce önce karşılaştım. Çevrimden ya beğenmedim, ya gerekiz gördüğüm ya da anlamadığı için bazı bölümleri alayarak çevim yapmış. Sağlıktı çevim için çevrimin esnek olması gerekirdi kışkırtı, ama kaynak metnin içeriğini ve biçimini bütünü bozacak dercede alması çıkartma ya da eklenme yapmanın yanlış olduğu kışkırtıyı göstermez bir gerek. Çocuk kitaplarına bu gibi yaklaşımlar niçinliki çevrimin oluşmasına engel oluşturmuyor.

Çocuk kitapları çevriminin besit olacağı varsayımıyla ekonomik kaygılardan ötürü yetersiz kışkırtı çevim yapması, bu alandaki boşluk ve pazar koşulları çevim çocuk kitaplarını niçin ve niçin bakımdan belirleyen iki olumsuz etken. Bu yayımlar arasında niçinliki, gerekten güzel olarak değerlendirilebileceğimiz kitaplar yok değil, ama sayıları ne yazık ki oldukça az.

Bugün Almanya'da öğrenimlik eğitimcinin içinde çocuk yazma ile ilgili seminerler etkin biçimde yer alıyor. Bizde de öğrenim yetiştirme bölümlerinin bünyesinde çocuk yazma ve çocuk yazma çevrimine ilişkin dersler yapılmıyor, öğrenim olacak kışkırtı eğitimi çocuk kitaplarından nasıl yararlanılabileceğine ilişkin fikirler vermektedir. Çerçer orta öğrenimdeki gerek kışkırtı eğitimi çocuk öğrenimlerini sanat ve edebiyat duyarlılığının çok fazla gelişmemiş olduğu bir gerek. Bu nedenle çocuk kitaplarından hem yabancu dil derslerinde hem yazma eğitimi derslerinde yararlanmak olumlu sonuçlar doğuracaktır.

Çevim işi, hele yazma çevrimi kendi başına kışkırtı olmadığına güç bir uğraş. Bugün üniversitemizde 'Çevim' bölümleri ya da bilim dalları bulunuyor. Sanırım ilginçler bu alanın güçlüğü ve sonuçlarını çok iyi bilmekte. Çocuk kitabı çevrimi, genel anlamda yetişkin yazma ile ilgili değil, büyük ölçüde birbirine benzeyen, ortak tabii paylaşılıyor. Ancak çocuk yazma kendine özgü koşulları çevrimini de etkiliyor. Buna bağlı olarak çocuk kitabı çevriminde rastlanılabileceği, ilkesizlikten, yozlaşmadan ve yükanda eleştirildiğimiz noktalardan kaçınmak için belli ölçülerin göz önünde bulundurulmasında yarar var.

İlk koşul kışkırtı çevim yapacak kişinin niçinliki yöneldiği. Çevrimin dil konusunda bilginliği ve yeteri, genel kültür düzeyi yüksek olması gerekirdi. Başka deyişle yalnızca yabancı dil öğrenim için yeterli olmadığımızı bilmek gerek. Bu nedenle çocuk kitabı çevrimi yapacakların dil becerisine ek olarak çocuk gerekirdiği duyarlı kışkırtı olması önem taşıyor kamıca.

Diğer çeviri çalışmalarında olduğu gibi çocuk kitabı çevirisinde de çevirmenin kaynak dil ve kültür ile erek dil ve kültürü çok iyi tanınması başarılı bir çeviri için gerekli. Bunun yanısıra çocuğun ya da gencin henüz dünyaya bakışının ve yabancı olanı alımlama gücünün kısıtlı ve yetişkinlerden farklı olduğu gerçeği çocuk kitapları çevirisinde göz önünde bulundurulmalı.⁷ Ayrıca çocuk kitabı çeviren bir çevirmenin çocuk yazını, bu yazının gelişimini, çocuk kitaplarındaki görsel öğelerin işlevi gibi konularda bir ölçüde bilgi sahibi olması gerekiyor. Ancak bu yolla, günümüzde çok önem taşıyan çocuk bakışını yakalamayı ve çevirisinde bunu yansıtmayı başarabilir.

Çevirecek kitabın Türk okuruna/çocuğuna ne katacağının, ona yeni olarak ne sunduğunun değerlendirilmesi gereği de başka bir ölçüt. Elfie Dormelly'nin "Servus Oma, sagte ich leise" (Güle güle İbnyüküba, Dedim Sessizce) isimli kitabı, çocuğa yeni bakış açılan sunma konusunda güzel bir örnek oluşturuyor.⁸ Yazar hastalık ve ölüm motifini bizim çocuk yazınıımızdakiinden farklı olarak ele alıyor. Kitapta ölüm üzücü bir olay yine de, ama ölümün, yaşamın doğal bir sonu olduğu, yaşamla ölümün içiçeliği vurgulanıp, ölüm konusu çocuk gerçekliğine indirgeniyor. Okur olarak çocuk ölüm ve yaşam arasında daha bilinçli ve mantıksal bir ilişki kurabiliyor. Oysa aynı konu bizim yazınıımızda çoğunlukla acıkb, insan yalnızca üzümler öyküler olmaktan ileri gidememiş. Çeviri için kitap seçiminde bu gibi yeni bakış açılan getiren kitaplara ağırlık vermenin önemine işaret etmek istiyorum.

Aynı kaynak dildeki yazarın konuyu nasıl ele aldığını incelemek çocuk ile kitap arasındaki ilişkiyi kurmak açısından önemli. Örneğin günümüzde önemli yeni olan otorite sorunuyla kitabın nasıl hesaplaştığını göz önüne almak oldukça önemli.⁹ Burada yalnızca kitabın işlediği konu olarak otoriteden değil, aynı zamanda da yazarın konuyu biçimlendirmede çocukla kurduğu ilişkiindeki otoriter tutumdan söz ediyorum. Yani yazar çocuk gerçekliğini ve bakışını dışlayıp yetişkin gözüyle, ona zoraklı bir ders verme amacını mı, yoksa çocuğun dünyasını ve gerçeklerini esas alarak dünyayı ona bu gözle sunma amacını mı güdüyor. Ülkemizde telif eser olarak yayınlanan 'öğretmen dizileri', ya da rembe dizileri andıran çocuk kitaplarını düşünürsek, otoriter anlatıma ilişkin bol örnek bulmak çok kolay. Bu tür kitaplardaki otoriter anlayışı bir ölçüde çeviri kitaplarla kırmak, yeni alternatifler getirebilmek olanaklı.

Burada sözünü ettiğimiz kitaplar kuşkusuz yazınsal değeri olan kitaplar. Yani çocuğa dünya görüşünün oluşmasına yardımcı olacak, onun düşüncünü ve düşüncesini genişletecek, aynı zamanda yazınsal ürünlerden zevk almaya öğretip, onun duyarlılığını artıracak türde kitaplar.

7) [O'Sullivan 1991]

8) [Dormelly 1985]

9) [Kuruhtay/Dilidüzüm 1992]

Bu nedenle çevrilecek kitapta aynı zamanda hem çocuğun yazın zevkini geliştirici niteliklerin hem de onda eleştirel bakışı uyandıran özelliklerin aranması gerekli. Böylece rastlantısal kitap seçiminin birlikte getirdiği sorunlar da ortadan kalkmış olacaktır.

Bütün bunlara ek olarak çocuk kitapları çevirilerinde genel geçerli bazı gerekliliklerden söz edilebilir.¹⁰ Genel geçerli diyorum, çünkü biz burada ancak temel, ya da genel bazı ölçütler den söz edebiliyoruz. Her çeviri çalışması kendi özel koşullarına göre kendine yeni ölçütler ve gereklilikler koymak durumunda çünkü. Buna göre:

1) Çevirmen, çeviri konusunda kuramsal ve pratik çeviri deneyimine sahip, yaratıcılığı olan kaynak dil ve kültür ile erek dil ve kültürü iyi bilen biri olmalı.

2) Yazınsal metin türleri konusunda bilgi sahibi olmalı ve metnin türüne göre çevirisini biçimlendirebilmeli. Sanırım bu nokta özellikle çocuk kitapları açısından önem taşıyor. Milli Eğitim Bakanlığı yayınları arasında çıkan "Grimm Masalları"¹¹ çevirisinde, metin türünün hemen hiçbir özelliği göz önüne alınmamış. Masal ve çocuk dili, imgeler, anlam gibi dilsel öğelerin yansısı kültürel öğeler de bütünüyle göz ardı edilerek çeviri yapılmış.

3) Metnin göndermelerinin (alıntı, mitolojik gönderme, tarihsel ve politik bilgiler vs.) çeviri sırasında nasıl değerlendirileceğine ilişkin pratik kararlar verebilmeli.

4) Kaynak dildeki dil oyunlarının erek dile yansıtılması çoğunlukla olanaksız, ama yine de kitabın iletisi açısından önem taşıyan dil oyunlarını ne derecede nasıl aktaracağına ilişkin yaratıcı kararlar verebilmeli. Elbette birçok durumda dil oyunlarından kaçınmak gerekebilir. Buna çevirmen karar verecektir.

5) Yöresel konuşma biçimlerinin, isimlerin ve yöreye özgü tüketim maddelerinin çeviri açısından nasıl değerlendirileceği, nasıl yorumlanacağı ya da nelerin alınıp alınmayacağı çevirmenin yaratıcı kararına kalmaktadır.

Geçtiğimiz aylarda Goethe Enstitüsü'nün de desteklediği Christine Nöstlinger'in kitaplarının çevirisini kapsayan bir çeviri projesinde iki kitap çevirdim. Bunlardan biri "Die Ilse ist weg" (İlse evden kaçtı) diğeri de "Wir pfeifen auf den Gurkenkönig" (Kim takar salatalık Kralını). Bu çeviri çalışmamdan yola çıkarak çocuk ve gençlik kitapları çevirisine özgü, kişisel olarak yaşadığım bazı sorunları ve deneyimleri dile getirmek istiyorum.

10) [O'Sullivan agy.]

Her iki kitapta da C.Nöstlinger çocukla ya da okunuya doğrudan ilişkiye giriyor. Çünkü yazar çocuk gerçeklerinden ve sorunlarından yola çıkarak okuruyla daha başta sıkı bir ilişki kuruyor. Çeviride beni düşünüren temel nokta bu oldu: Yani yazının Almanca'da kurduğu bu ilişkiyi, güçlü anlatımı Türkçe'de de kurabilecek miydim? Yoksa kitabın ilgisinin bütün anlamı yitcek çeviri de sıradan bir çeviri olmaktan öte gidemeyecekti. Bu nedenle işlek dil kullanımı, kelime seçimi, türün yapısı, anlatılama yalnlığı ve espri gücü gibi yapısal öğeleri çeviri sırasında dikkatle seçip kullanmam gerekti.

Nöstlinger Avusturyalı bir yazar. Viyana'da yaşıyor. Hermen bütün kitaplarında Viyanaya ya da Avusturyaya ögeleleri, gördüğü nesnelere değinmek olası. Çevirdiğim kitaplarda da insan ve yer isimleri çok fazla yerel ağaçlarla söyleniyor. Türk okuru bu söyleniş biçimlerini yeresel olduğunu bilmeyecektir elbette. Çok sanıyorum ki, yazar bu tür kullanımları okuruyla özdeşleşmek ve kitabında doğa' bir edip yaratılmaad, yaratıcıya seçimi. Kitabın bu boyutu çeviri sırasında olduğu gibi yitiyor elbette. Aynı zamanda güç isimler çevirinin okunulmasını engellemektedir. Örneğin -Sch- ile yazılan isimlerin Türk okuru ya da okuyucusu diye bu isimler için popülüründe parantez içinde bir kelime örneği vermek üzere Türkçe okunmasını parantez aygını buldum. Bu gibi açıklama çözümleri sırayb ve kitabın anlatılama yazar vermeyecek biçimde kullanmanın bir olumsuzluk yaratacağını sanmıyorum.

Devranın kullanılması da çeviri sırasında önemli güçlüğü çıkartıyor. Kaynak metindeki bu tür özel kelimelerin eğer kitabın anlatılama içinde olan ve der okumandan önemli yer tutuyorsa erek metnin için benzer karşılıklar bulmak sözcükleri edilmelidir. Eğer durum tersiyse, yani devranın sıradan bir kullanımda başka işlevleri yoksa kelimeler çevirmen daha esnek davranıp anlatılmak devran içeriği kendisine daha güzel toplumun daha yararlı olacaktır. Yoksa dili çok fazla zorlanmadan devran yapı ve anlamsız temeler bütünü çıkıyor karşımıza.

Erek metnin sıkı ve yalın olarak oluşturmak kaçkusuz çevirmenin becerisine ve yaratıcılığına bağlıdır. Dil gel ve aba nırlardan uzak bir dil kullanımı bu konuda çevirmene oldukça yarar sağlar.

Kaçkusuz devranın kendine özgü sorunları var. Bunları her çevirmen kendi saptayacak, erek metnin için stratejilerini kendisini belirleyecektir. Bizim burada savdığımız çocuk kitapları çevirisinde karşılaşılabilecek temel sorunları içeriyor yalnızca.

Yazısal çocuk kitabı çevirisi yetişkin kitabı çevirisiyle aynı fakat biraz daha güç. Çünkü okur grubu özel bir grup olduğu için dil, imgelemler, anlatılama koşulları tümüyle kendine özgü ve özel. Bu nedenle beğenilme, çocuk dilini, çocuk gerçeklerini ve gereksinimlerini tümünü yok sayıp çeviri yapıp çok büyük bir sorumluluk da üstlenmeyi beraber getiriyor. Son yıllarda Cem, Can, Afa, Nâvî Bulut, Reilhouse, Düzlem, Doğan Kardeş gibi yazarlık kuruluşları bu konuda ciddi uğraşılama temil oluyoruz. Dileğiz ki, bu gibi yazarların ahenası ve bilimsel çabaları yerli çocuk yazınının da çağdaş ölçütleri doğrultusunda ürünler vermesi.

KAYNAKLAR

- ADALI, Oya, Einige Bemerkungen zur türkischen Kinderliteratur. Diyalog. - Temmuz. 1/1992, Ankara.
- DİLİDÜZGÜN, Selahattin, Yükseköğretimde Gençlik Yazını. Ankaraner Beiträge zur Germanistik. - Nisan 1991, Ankara.
- DONNELLY, Elfie, Servus Opa, sagte ich leise. Oetinger Verlag, 1985, Hamburg.
- ERDOĞAN, Fatih, Bebelere Balon, Çocuklara Kitap. Milliyet Sanatı. - Sayı 310, 15 Nisan 1993.
- EWERS, Hans-Heino, "Autoritäre Strukturen in der KJL und antiautoritäre Tendenzen" isimli Konferansı, 17.12.1991 İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- GRIMM J.- GRIMM W. - Masallar I, Çev. Kemal Kaya, M.E.B.
- KÄSTNER Erich, Das doppelte Lottechen. Cecilie Dressler Verlag, Hamburg, 1987.
- KÄSTNER, Erich, Sevimsiz İkiçizler, Düzeltilmiş Sayıt Sandağ- Serhat A.Ş. İstanbul, 1983,1983.
- KURULTAY, Turgay/DİLİDÜZGÜN, Selahattin, Emanzipatorische deutsche Kinderliteratur und ihre Übersetzung ins Türkische im Hinblick auf die Kinderemanzipation. Diyalog. Ankara 1992.
- O'SULLIVAN, Emer, Bausteine für ein Seminar. Mitteilungen des Instituts für Jugendbuchforschung. - Heft 2, J.W.Goethe Universität Frankfurt, 1991.

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE VE ÖĞRENİMİNDE ÖĞRETMEN-YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE ÖĞRENCİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Hüseyin Kahramanlar

Yabancı dilin öğretilmesinde ve öğrenilmesinde öğretmen ile yabancı dil öğretim yöntemleri ve öğrenci arasında ister istemez bir ilişki vardır. Sunacağım bu bildiride bu ilişkiyi açıklamaya çalışacağım.

Yabancı dil öğretimi yöntemi nedir diye sorulduğunda; "Yabancı dili düzenli bir şekilde sunmak üzere, parçaları birbiriyle çelişkiye düşmeksizin ve belirli bir yaklaşıma tümüyle dayalı olarak geliştirilmiş bir gidiş yolları dizisi, bir genel plan" olarak cevap verilebilir. Yaklaşım ise; "Dilin ne olduğuna ve yabancı dil öğreniminin nasıl yer aldığına ilişkin birbirleriyle bağlantılı bir varsayımlar dizisi" olarak tanımlanmaktadır. Bir de öğretimin, belli bir yöntemin hedeflediği sonucu elde etmek için derste yaptığı faaliyetlerin "öğretim tekniği" olarak tanımlandığını da belirtmekte her halde fayda vardır.

Gerek öğretmenin öğrencisiyle, gerekse öğrencinin yabancı dile yaklaşımlarının kişisel faktörlere göre değişik olması nedeniyle yabancı dil öğretiminde tarihsel süreç içinde bilimsel gelişmelere paralel olarak bir çok yabancı dil öğretim yöntemi ve yaklaşımı doğmuştur.

Ömer Demircan'ın Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri adlı eserinde kırka yakın yabancı dil öğretim yöntemi tespit edilmiştir. Tabii ki burada bunların hepsinin isimlerini saymaya ve özelliklerini anlatmaya gerek yoktur, fakat bir fikir vermesi açısından bir kaç tanesinin ismini zikretmek her halde faydalı olacaktır; Çeviri Yöntemi, Dilbilgisi Yöntemi, Çeviri-Dilbilgisi Yöntemi, Berlitz Yöntemi, Jacotot Yöntemi, Tiyatro Yöntemi v.b.

Bu yöntemlerden her birisi, tarihsel süreç içinde bilimsel gelişmelere paralel olarak, yabancı dilin ne olduğu, nasıl öğretildiği, nasıl öğrenildiği konusunda daha önceki yöntemlerin farkına varamadıkları taraflarını ortaya çıkarmaya çalışmışlar ve hem yabancı dil öğretimine, hem de öğrenimine büyük katkılar sağlamışlardır.

Yöntem ve yaklaşımların sayısının bu kadar kabarık olmasına rağmen, bugün dahi bu sahada hala tartışılan, üzerinde anlaşılabilen noktalar vardır. Kuşkusuz ki, yine bilimsel gelişmelere paralel olarak, bir çok yöntem ortaya çıkacak ve karanlıkta kalan, bilinmeyen konuları aydınlatmaya çalışacaklardır.

Bu gerçekten hareket edersek, bu yöntemlerden birinin ya da bir kaçının yabancı dil öğretimi ve öğrenimini bütün boyutlarıyla açıklayabileceğine ve bir yöntemin aynen uygulanması halinde, yabancı dil öğretimi ve öğrenimine hazır yeteye olabileceğine inanmamamız gerekmektedir.

Yabancı dil öğretim yöntemlerinin bu kadar çok olması karşısında, öğretmenin, "Şu yöntem iyi, şu yöntem kötü" kolaylığına kaçmayıp, "Arı bal yaparken çiçek ayırma yapmaz" örneğindeki gibi, bütün yöntemlerden

faydalanması, onlarla yoğun bir şekilde ilgilenmesi ve sonunda bir senteze ulaşabilmesi gerekmektedir.

Öğretmen yöntemlerden faydalanırken eleştirel bir tavırla düşünmeli, yöntemin asıl amacı götürüp götürmediğine göre kararını vermelidir. Burada konunun somut olarak daha iyi anlaşılması için bir örnek verilmesi yerinde olacaktır. Öğretmenin, son zamanların moda yabancı dil öğretim yöntemi olan İletişim Yöntemi'ne göre öğretim tekniğini şekillendirmek istediğini düşünelim. **Öğretmenin yabancı dil öğretim yöntemi ya da yöntemlerini tercih ederken, unutmaması gerekli en önemli noktalardan biri de yöntemin ya da yöntemlerin sınıftaki öğrenci kitlesinin ihtiyaçlarına uygun olup olmadığıdır.** Şayet sınıfta, yıl sonunda öğrenmeye çalıştığı dilin konuşulduğu yabancı ülkeye gidecek bir öğrenci topluluğu yoksa, şayet yine bu öğrenci topluluğu, kendi ülkesinde o dili konuşan insanlarla iletişim içinde bulunması gerekmiyorsa, öğretmenin bu yöntemde ısrar etmesine gerek yoktur.

Elbette ki öğrencilerin bütün dil becerilerini -konuşma, okuma, anlama, yazma- kullanmaları arzulanan bir durumdur, fakat gerek ders yükünün sınırlı olması, gerekse öğrencilerin çoğunun öğrenmeye çalıştığı dilin konuşulduğu ülkelere gidebilme imkanının sınırlı olması sebebiyle, öğretmen bu becerilerin bazılarını eleyip, elde edilebilecek, ulaşabilecek hedeflerin gerçekleşmesini sağlamaya çalışmalıdır. Ayrıca turistlerle iki kelime yabancı dil konuşmak, onlara yol tarif etmek için yabancı dil öğrenilmez. Yabancı dil öğrenmenin gayesi, dünyadaki başdöndürücü bir şekilde gelişen teknolojiyi öğrenmek, dünya ile bütünleşmek, mesleğindeki bilgilerin hangi noktada olduğunu tespit etmek için olmalıdır. Yani dilin bildirişim iletişim yanını kullanmaktır önemli olan. Kaldı ki, insanlar bilgilerinin % 80-90'ını konuşarak değil, okuyarak elde ederler. Bu da dilin bildirişim, iletişim, bir araç olarak kullanılması demektir. Bu açıdan bakıldığında, yabancı dil bir fantazi, bir lüks değil, hava gibi, su gibi, gıda gibi temel bir ihtiyaç, teknolojinin, gelişmenin, çağa ayak uydurmanın temel koşuludur.

Dilin bir araç olduğu gerçeğinden hareket edilirse, bu aracı kullanandıktan sonra, bundan faydalanmanın da mümkün olmadığını düşünmemiz gerekir. Dil -yazılı ya da sözlü- muhakkak bir mesaj vermek için kullanılır. Okuyucu ya da dinleyici bu mesajı ya anlar, ya da anlamaz. Başka bir ihtimal yoktur. Bunun için yabancı dili öğrenirken, dilin yazılı ya da sözlü mesajlarını anlayacak kadar öğrenmek gerekir. Dili anlayamadığımız takdirde, dil hakkındaki gramer bilgilerin de hiç bir değeri yoktur.

İşte gerek öğretmenin, gerekse öğrencinin yabancı dil öğretiminde ve de öğreniminde, dilin ancak ve ancak kullanıldığı zaman bir değer ifade ettiği gerçeğini asla unutmamaları gerekir.

Yabancı dil öğretiminde gramer bilgisi muhakkak gereklidir ve yabancı dil öğrenimini kolaylaştırır aynı zamanda, fakat dozajını çok iyi ayarlamak gerekmektedir. Burada öğretmenin asıl gayenin, öğrencinin yabancı dili -yazılı ya da sözlü- kullanması gerektiğini asla göz ardı etmemesi lazım gelmektedir. Öğretmen öğrencilerine dağınık kelimelerden cümle kurmayı, şimdiki zaman cümlesini geçmiş zamana, aktif cümleyi pasife çevirmeyi yeterli görmeli, sınıftaki öğrenim koşullarından ve öğrenci kitlesinin hangi amaçla dil

öğrenmek istediğinden habersiz olarak hazırlanmış ders kitaplarının esiri olmamalı ve dersinde öğrencilerin ilgisini çekebilecek materyallerle zenginleştirmesini bilmelidir.

Öğretmen yabancı dil öğretim tekniğini şekillendirirken asla unutmaması gereken bir nokta da, öğrencinin bir öğrenme tekniği geliştirmesi gerektiği gerçeğidir. Ünlü alman düşünür Martin Heidegger öğretimin ne olduğunu şu sözlerle çok veciz bir şekilde ifade etmiştir: "Öğretmen öğrenmeden zordur. Gerçek öğretmen, öğrenmeyi öğretmekten başka bir şey öğretmez." Bundan dolayı öğretmenin salt bilgi vermekle yetinmemesi, hiç bir anlamı olmayan ve iletişim bağlamından yoksun cümleleri şimdiki zamana, geçmiş zamana, aktifi pasife çevirmekle yetinmemesi, teferruatlarla kaybolmaması, ağaçlardan ormanı görememe durumuna düşmemesi, bu parçalardan bütüne nasıl varılacağını bilmesi gerekir.

Öğrencinin yabancı dili öğrenebilmeleri için, önce onların "Nasıl Yabancı Dil Öğrenilir" konusunda aydınlatılması şarttır. Öğretmen yabancı dil dersine başlamadan önce, "Nasıl Yabancı Dil Öğrenilir"i öğrencilerle tartışmalı, varsa onların bu konu hakkındaki yanlış düşüncelerini bertaraf etmesini denemelidir. Öğrencilerle bunu derste tartışmanın oldukça yararlı sonuçlar sağlayacağını burada altını çizerek belirtmek isterim. Bazen öğrenciler -19-20-21 yaşındaki öğrenciler- artık bu yaştan sonra yabancı dil öğrenemeyeceklerini ifade etmektedirler. Kuşkusuz bu, onların gerçekte bu yaştan sonra yabancı dil öğrenemeyeceğinin değil, orta öğretimde gördüğü bunca derslerin başarı adına ortaya somut olarak hiç bir değer çıkaramamasının bir ifadesi olarak değerlendirilmesi gerekir. Öğrenci bunca dersten sonra artık ümitsizliğe, karamsarlığa kapılmış bir durumdadır. Öğrencinin cesaretlendirilmesi ve ana dilini konuşan, okuyan, yazan, anlayan birinin yabancı dilin bu becerilerini de edinebileceğini ama planlı, uzun vadeli, sabırlı bir şekilde çalışmasının da şart olduğunu bilmesi gerekir. İşte öğretmenin daha derse başlamadan önce, "Yabancı Dil Nasıl Öğrenilir"i tartışmasının en önemli faydası, varsa öğrencilerin kafasındaki yanlış düşüncelerin tespit edilebilmesi ve bunların yerine doğruların tartışarak araştırılabilmesidir.

"Nasıl Yabancı Dil Öğrenilir" konusunda öğretmenin vurgulaması gereken en önemli nokta, şüphesiz ki bireysel çalışmanın zorunluluğudur. Bireysel çalışma olmadan, yabancı dili öğrenmek ve kullanmak da mümkün değildir. Öğrencinin ders programları süresince yabancı dili öğrenemeyeceğini, dersler bittikten, okul kapandıktan sonra bireysel çalışmayla uzun vadeli, sabırlı, yoğun bir çalışma temposuyla ancak yabancı dili öğreneceğine ikna olması gereklidir. Fakat antiparantez dikkati şu noktaya çekmeyi faydalı olarak telakki ediyorum; Bir öğretmenin öğrencilerini bireysel çalışmaya ikna edebilmesi, inandırabilmesi, onun bireysel çalışmayı önce kendi hayatının anlamı, yaşam felsefesi yapıp yapmadığına bağlıdır. Öğretmenin öğrencilerini bireysel çalışmaya ikna edebilmesi için, öğrenciler tarafından benimsenmesini beklediği değerleri, o her an, her dakika yaşamalıdır. Kendisi bireysel olarak çalışmayan bir öğretmenin, öğrencilerine bireysel çalışmanın gerekliliğini vurgulaması boşuna, öğrencilerine yabancı dili öğrenmelerini, kullanmalarını öğretemeyeceği ise aşıkardır.

Yabancı dili öğrenmeyi sağlayan en önemli unsurlardan biri de şüphesiz ki motivasyondur. Öğrencinin yabancı dili sağladığına inanmaları şarttır. Kendisine

BİBLİYOGRAFYA

- Bachamir, Gerhard, Handlungsorientierte Unterrichtsanalyse, 1982.
- Boether/Sitta, Der andere Grammatikunterricht, 1978.
- Demircan, Ömer, Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri, 1990.
- Heinrici, Gert, Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd-und Zweitsprache, 1986.
- Kast, Dernd, Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht 1985.
- Mummert, Ingrid, Schüler mögen Dichtung auch in der Fremdsprache, 1986.
- Ossner, Jacob, Melenk, Hartmut, Methoden der Sprachdidaktik.
- Neuner, Gerthart, Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht, 1981.
- Pathoff, A.Knapp, K.Knapp, Fremdsprachenlernen und-lehren 1982.
- Sebüktekin, Hikmet, Yüksek Öğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlenceleri, 1991.
- Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi, 1983 Temmuz-Ağustos.

BEOBSACHTUNGEN ZUM TÜRKISCH-DEUTSCHEN SPRACHKONTAKT AN EINER BERLINER SCHULE

Reinhard Klockow

DER BEZIRK UND DIE SCHULE

Der Berliner Bezirk Kreuzberg war bis zum Fall der Mauer ein östlicher Randbezirk der westlichen Halbstadt, eine Art Sackgasse, in deren damals noch billigen Altbauten sich seit den 60er Jahren viele türkische Arbeitsemigranten mit ihren Familien ansiedelten. Inzwischen ist die ehemalige Peripherie unversehens zum Innenstadtbezirk geworden. An der vielfältig gemischten Bevölkerungsstruktur des Bezirks hat sich vorerst aber noch nichts geändert. Diese "Kreuzberger Mischung" bezieht sich u.a. auf die Nationalität. Von den 156.178 Einwohnern (Stand: 31.12.92) sind 50.129, also fast ein Drittel, Ausländer, davon 30.638 Türken, 4.991 aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawien, 4.438 aus den Ländern der EG (an erster Stelle Griechen, an zweiter Italiener), 645 aus dem Iran, 475 aus dem Libanon, 438 aus Sri Lanka, 240 aus China usw. Nach Auskunft des Statistischen Landesamtes, dem ich diese Zahlen verdanke, ist es einfacher zu sagen, welche Nationalitäten in Kreuzberg nicht vertreten sind, als umgekehrt.

Entsprechend gemischt ist auch die Schülerschaft an den Kreuzberger Schulen, wobei je nach Schultyp der Anteil der einzelnen Bevölkerungsgruppen variiert. Die folgenden Beobachtungen beziehen sich auf die Carl-von-Ossietsky-Schule, eine der beiden Gesamtschulen des Bezirks (eine dritte ist in Planung). Die Carl-von-Ossietsky-Schule hat neben der Sekundarstufe I (ab 7.Klasse) auch eine Gymnasiale Oberstufe. Von den derzeit (Stand: Oktober 1992) 1007 Schülern sind 413 sog. Ausländer (sogenannt deshalb, weil die meisten in Berlin geboren sind). Das sind erwartungsgemäß mehrheitlich Schüler türkischer Herkunft (351), ferner aus dem ehemaligen Jugoslawien, dem Iran und vielen anderen Ländern. Außerdem gibt es eine relativ große Gruppe sog. Aussiedler aus Polen und der ehemaligen Sowjetunion, die zwar die deutsche Staatsangehörigkeit haben, deren Muttersprache aber Polnisch oder Russisch ist. In der Mensa hört man neben Deutsch vor allem Türkisch und Polnisch. Deutsch ist die "lingua franca" zwischen den Sprachgruppen, und es ist natürlich die offizielle Unterrichts- und Amtssprache - eine scheinbare Selbstverständlichkeit, die im Schulalltag immer wieder zu Problemen führt (das beginnt beim Schreiben einer Entschuldigung). Türkisch wird in einem Modellversuch als "1.Fremdsprache" für türkische Schüler angeboten.

Die sprachlichen Besonderheiten der in Deutschland aufwachsenden türkischen Jugendlichen sind schon oft Gegenstand wissenschaftlichen Interesses geworden und sollen hier nicht untersucht werden. Dagegen fanden die Auswirkungen dieses Sprachkontakts auf die nicht-türkische und speziell die deutsche Seite bisher weniger Beachtung. Inwieweit nehmen die deutschsprachigen Mitglieder der Institution Schule die Sprache

der zweitgrößten Gruppe zur Kenntnis, was bekommen sie mit, welches Interesse bringen sie überhaupt dafür auf? Antworten auf diese Fragen sollten mir zwei Fragebögen geben, einer an die (deutschen) Lehrer, der andere an die nicht-türkischen Mitschüler gerichtet (Umfragezeitraum: März/April 1993). Dabei handelt es sich weder um eine wissenschaftliche Datenerhebung noch um eine repräsentative Umfrage. Dafür ist die Zahl der befragten Personen (25 Lehrer, 36 Schüler) viel zu klein, der Fragebogen zu wenig detailliert und das Vorgehen viel zu sehr vom Zufall bestimmt (z.B. von Vertretungsstunden, in denen ich solche Umfragen veranstalten konnte). Trotzdem scheint mir das Ergebnis die Realität tendenziell richtig abzubilden. Wenn man jahrelang in einer Institution lebt, bekommt man durch die tägliche Erfahrung ein Gespür dafür, was hier üblich oder zu erwarten ist, und das Ergebnis der Befragung entspricht durchaus diesen Erwartungen.

TÜRKISCHE SPRACHKENNTNISSE BEI DEUTSCHEN LEHRERN

Der an die Lehrer gerichtete Fragebogen umfaßte folgende Punkte (Details fortgelassen):

1. Haben Sie jemals versucht, Türkisch zu lernen?
2. Welche türkischen Wörter und Redewendungen kennen Sie?
3. Woher kennen Sie diese Wörter?
4. Stört es Sie, wenn türkische Schüler in Ihrer Gegenwart türkisch sprechen?

Von den 25 angesprochenen Kollegen hatten zwei vor langer Zeit einen entsprechenden Lehrer-Fortbildungskurs begonnen, ihn aber bald abgebrochen. Eine Kollegin (Sozialpädagogin) nahm seit zwei Monaten Türkisch-Unterricht bei einer Schülerin. Zwei andere berichteten von Urlaubserfahrungen in der Türkei. Die übrigen 20 hatten keinerlei Versuche unternommen (angegebene Gründe: kein Interesse, zu schwer, keine Zeit). Angesichts des hohen Anteils türkischer Schüler ist dieses Desinteresse bemerkenswert und verdiente genauere Analyse. Türkisch genießt jedenfalls kein hohes Prestige.

Entsprechend dürftig fielen die Antworten auf die zweite Frage aus. 6 Kollegen kannten kein einziges türkisches Wort, 14 Kollegen konnten lediglich ein bis vier Wörter nennen, nur 5 Kollegen nannten mehr (überwiegend Urlaubsvokabular). In den Listen mit 1-4 Wörtern steht *merhaba* an erster Stelle (7 Nennungen), gefolgt von *güle güle* (3), *evet* (3), und *ekmek* (3); sonst findet sich da nur disparates, zufallsbedingtes Material wie *döner*, *gün*, *demir*, *Kasapoglu* (ein Schülernamen), *sütjen* (= *sütüyen*; das schrieb eine Französischlehrerin) usw. Nur vereinzelt gibt es Echos des mündlichen Sprachgebrauchs der türkischen Schüler. Ein Lehrer notiert *lütfen sus*, eine Lehrerin etwas drastischer *susbä*, *öfibe* und *sikde* (= *siktir*), eine andere schreibt *hala* (gemeint *allah* als Interjektion), je einmal kommen *eschek* und *escholeschek* vor. Nur ein Kollege fertigte eine ausführliche Liste mit Ausdrücken an, wie wir sie später in Zusammenhang mit den Schülerantworten genauer betrachten werden.

Angesichts dieses Kenntnisstandes erübrigt sich Frage 3 weitgehend. Bei Frage 4 gaben 17 Kollegen an, daß sie sich durch türkische Gespräche in ihrer Gegenwart zumindest in bestimmten Situationen gestört fühlen (z.B. im Unterricht), während 8 die Frage verneinten.

Das geringe Interesse der meisten Lehrer an der türkischen Sprache manifestiert sich am deutlichsten in ihrer Aussprache der türkischen Namen. Zwar werden die im mündlichen Kontakt üblichen Vornamen annähernd korrekt ausgesprochen, die Familiennamen hingegen werden nach deutschen orthographischen Gepflogenheiten phonetisiert, umso mehr, als die lautterdifferenzierenden Sonderzeichen des türkischen Alphabets in den mit deutschen Schreibmaschinen und Textsystemen gefertigten Namenslisten fortfallen. In einer Zeugniskonferenz, bei der die Schüler in alphabetischer Reihenfolge durchgegangen werden, hört sich das dann so an (ich versuche die Aussprache durch eine vereinfachte Lautschrift wiederzugeben, mit s für den stimmlosen und z für den stimmhaften Spiranten): 'Izik (= Isık), 'Jigit (= Yigit), 'Ötsdemir, 'Zenkan (= Sencan), 'Zimzek (= Simsek), U'tsuna (= Uzuner) usw. Der Name ist für seinen Träger bekanntlich nicht ein Wort wie jedes andere, sondern ein Stück seiner Identität. In der Kulturgeschichte spiegelt sich diese Sonderrolle in Namenstabus, Namensmagie usw. - man braucht nur an das Märchen von Rumpelstilzchen zu denken -, und auch heute noch reagiert man auf Verballhornungen des eigenen Namens normalerweise sehr empfindlich. Umso erstaunlicher ist es, daß die türkischen Schüler die phonetische Entstellung ihres Namens nicht nur hinnehmen, sondern sie sogar selbst übernehmen, jedenfalls gegenüber Lehrern und anderen "offiziellen" deutschen Stellen. Das ist eine merkwürdige Art der höflichen Anpassung, die auf geringes sprachliches Selbstbewußtsein schließen läßt; man akzeptiert den niedrigen Prestigewert, den die eigene Sprache in der fremdsprachigen Umgebung genießt. Ein in Deutschland lebender Franzose beispielsweise würde das niemals zulassen, und ein Deutscher würde sich durch die falsche Aussprache eines französischen oder englischen Namens blamieren. So schafft eine phonetisch falsch interpretierte türkische Orthographie eine neue sprachliche Realität, und der Zeitpunkt scheint abzusehen, wo auch den in Deutschland lebenden Türken im Zuge der "Integration" die türkische Aussprache ihrer eigenen Namen abhanden kommt.

TÜRKISCHE SPRACHKENNTNISSE BEI NICHT-TÜRKISCHEN SCHÜLERN

Der Fragebogen für die nicht-türkischen Schüler/innen umfaßte vier Punkte:

1. Welche türkischen Wörter und Redewendungen kennst du?
2. Woher kennst du sie?
3. Stört es dich, wenn türkische Mitschüler und Mitschülerinnen in Deiner Gegenwart türkisch sprechen?
4. Möchtest Du gern Türkisch lernen?

Insgesamt füllten 36 Schüler aus unterschiedlichen Lerngruppen der Klassenstufen 9 und 10 (14-17 Jahre) den Fragebogen aus, darunter auch Schüler mit Polnisch, Kroatisch, Spanisch und Chinesisch als Muttersprache.

Zunächst die Antworten auf die Fragen 2-4: Informationsquelle waren bei allen die türkischen Mitschüler und Freunde. 11 Schüler fühlten sich manchmal durch türkische Gespräche in ihrer Gegenwart gestört (Gefühl des Ausgeschlossenseins), 18 war es egal, 7 äußerten sich nicht zu diesem Punkt. Immerhin die Hälfte würde gern Türkisch lernen (die andern: kein Interesse, zu schwer).

Zu Frage 1: Von den 36 Schülern gaben nur 2 an, kein einziges türkisches Wort zu kennen. Dies angebliche Nichtwissen ist aber wohl eher als Verweigerung zu interpretieren, so wie sich sechs weitere Schüler ganz offen weigerten, türkische Wörter aufzuschreiben, obwohl sie gleichzeitig zu erkennen gaben, daß sie durchaus allerhand wußten. Grund für die Weigerung war einerseits offenbar die Scheu, sich durch falsche Schreibung der Wörter zu blamieren (obwohl der Fragebogen ausdrücklich dazu aufforderte, diese Scheu abzulegen), zum andern die Art des ihnen bekannten Vokabulars, das alles andere als "stubenrein" ist. Wohl deshalb machte eine Schülerin ihre Wortliste nachträglich wieder unkenntlich. 8 Schüler nannten 1-4 Wörter (dabei mehrfach der Hinweis, daß man noch mehr wisse), während die 19 anderen z.T. beträchtliche Listen zustande brachten. Zum Vergleich: von den befragten 25 Lehrern konnten nur fünf mehr als vier Wörter nennen.

Das diesen Schülern bekannte türkische Vokabular weist, bei Jugendlichen dieses Alters nicht weiter überragend, eine eindeutige Prägung auf: Es handelt sich überwiegend um Schimpfwörter und Obszönitäten bzw. um eine Kombination von beidem. Ich gehe im folgenden nur auf die mehrfach genannten Wörter und Wendungen ein und bitte von vornherein um Nachsicht dafür, daß dabei auch Ausdrücke vorkommen, die empfindliche Ohren beleidigen. Aber sie sind nun einmal Teil der hier betrachteten Wirklichkeit.

Bei den ohne Kontext genannten Nomina ergibt sich neben den Bezeichnungen für Familienmitglieder - *anne/anna* (16 Nennungen), *baba* (7) und *abi* (4) - folgende Rangfolge (ich gebe die Wörter hier in normaler türkischer Orthographie wieder. Die originalen Schreibungen finden sich im Anhang): *esek/esoglu esek* (13), *pic* (12), *horospu/horospu cocugu* (9), *lan* (6), *am/amcık* (6), *domuz* (4), *manyak* (3), *köpek* (2), *salak* (2), *kız/kızım* (2) und - überraschenderweise - *gül* (2).

Bei den Verben nimmt erwartungsgemäß *silmek* mit 25 Vorkommen die absolute Spitzenstellung ein, allerdings nie im Infinitiv, sondern in Aufforderungen wie dem beliebten *siktir lan* oder in Absichtserklärungen, verbunden mit unterschiedlichen Familienmitgliedern oder Körperteilen. Es folgen *susmak* (11; *sus lan, sus be* usw.), *gelmek* (7; *gel, hadi gel*; auch *ne*

zaman geliyor), *sevmek* (5: *seni seviyorum*), *yapmak* (4; *yapma lan, ne yapıyorsun*), *bakmak* (3; *bakma, baksana*), *koşmak* (2; *kos*) und *gitmek* (2; *git, siktir git*).

Außerdem werden Zahlen (in unterschiedlichem Ausmaß) genannt (8), weiterhin Gruß- und Kontaktformeln wie *günaydın* (4), *merhaba* (3), *güle güle* (3), *bana ne* (3), *nasılsın* (2), *saat kaç* (2), *çok güzel* (2), schließlich Partikel wie *evet* (3), *yok* (3), *hayır* (2), *ben* (4) und *sen* (2). Bei all dem handelt es sich, wie gesagt, nur um die mehrfach genannten Ausdrücke. Hinzu kommt eine Reihe nur einmal genannter Wörter, die das bisher entstandene Bild z.T. bestätigen, z.T. aber auch modifizieren und auf differenziertere Kontakte hindeuten. Ich konzentriere mich aber auf die Daten, die sich durch Mehrfachnennungen ergeben.

Bei der Betrachtung dieses Sprachmaterials fällt folgendes auf:

1. Es ist stark affektiv geprägt, wobei die aggressiven Konnotationen klar überwiegen, wenn auch zärtliche Töne nicht ganz fehlen (*seni seviyorum; kızım*). Weitgehend uninteressant sind dagegen gefühlsmäßig neutrale Bereiche oder durch Höflichkeitsregeln ritualisierte sprachliche Umgangsformen, die sonst im Fremdsprachenunterricht an erster Stelle stehen. *Lütfen* und *tesekkürler* werden nur je einmal genannt, Entschuldigungsfloskeln u.ä. fehlen ganz, und selbst die alltäglich zu hörenden Grußformeln werden mit drei- oder viermal deutlich seltener als die üblichen Schimpfwörter genannt. Um falschen Schlußfolgerungen vorzubeugen, sollte ich vielleicht hinzufügen, daß es an der Schule aller scheinbaren verbalen Aggressivität zum Trotz insgesamt recht friedlich zugeht. Der rauhe Ton ist meist nicht für bare Münze zu nehmen, sondern als alters- und geschlechtsspezifische Art der Zuwendung. Dazu gleich mehr.

2. Der Affektausdruck ist immer an oder gegen einen Adressaten gerichtet. In den Termini eines sprachlichen Funktionsmodells à la Bühler oder Jakobson kann man sagen: Stärker noch als die expressive Funktion ist die Appell- oder Kontaktfunktion. Das zeigt sich daran, daß die Verben meist im Imperativ (*siktir, sus, yapma, gel* usw.) oder im (selbst-auffordernden) Konjunktiv (*sikeyim*) auftreten, in dessen Objekt dann der Angesprochene ausdrücklich einbezogen ist. Auch Interjektionen wie *be* (*sus be*) oder *hadi* (*hadi gel*) sowie Imperativverstärkungen (*baksana*) sind hier zu nennen, ebenso Fragen (*bana ne*) und Kontaktformeln.

3. Gegenüber der Ausdrucks- und Kontaktfunktion tritt die referentielle Funktion zurück, womit zugleich der beleidigende Inhalt vieler Ausdrücke abgeschwächt wird: der Austausch solcher Wörter hat auch bei den türkischen Schülern meist einen halb spielerischen Charakter, allerdings mit dem Vorbehalt, daß man sie bei einem Umkippen der Situation auch ernst nehmen und zum Anlaß einer Prügelei oder einer Beschwerde beim Lehrer machen kann. Das Zurücktreten der referentiellen Funktion zeigt

sich daran, daß den nicht-türkischen Schülern die Bedeutung der von ihnen aufgeschriebenen türkischen Wörter oft nicht oder nur ungefähr bekannt ist. Statt Bedeutungsangaben erscheinen vielfach Fragezeichen. Was die Jugendlichen kennen, ist die Konnotation der Wörter (Schimpfwort, obszön) und ihre pragmatische Funktion. So nennt ein Junge als Bedeutung von *sus lan* konnotativ und situativ richtig "Halts Maul", macht aber dann bei Bedeutung von *sus* und *lan*, die er noch einmal separat auführt, Fragezeichen. Andere semantisieren *lan* als "Junge". Ein Mädchen interpretiert *kos* als "schnell". Das sieben Mal genannte *siktir lan* wird nur einmal mit einer Bedeutung versehen (durchaus passend: "verpiß dich, Junge"), während für *sik* (ohne Endung) mehrfach die falsche Bedeutung "Schwanz" (Penis) angegeben wird. Wie diese Art von "Spracherwerb" vor sich geht, konnte ich einmal gut in einer Freistunde beobachten. Vier Jungen, zwei Türken und zwei Deutsche, spielten zusammen Tischfußball, die türkischen Jungen redeten türkisch (*vur*, *tut* usw.) und einer der deutschen äffte spielerisch alles, was sie sagten, nach.

4. Damit zusammenhängend: Die Ausdrücke werden en bloc übernommen und nicht morphologisch analysiert. So ist dem Schüler, der *näisch* (Bedeutungsangabe: "wie geht's") und *napiun* (ohne Bedeutungsangabe) aufschreibt, sicher nicht klar, daß in beiden von ihm als je ein Wort aufgefaßten Ausdrücken dasselbe Anfangsmorphem (*ne*) steckt. Ähnliches zeigt das eben genannte Beispiel *sik*. So kommt es auch, daß manches falsch aufgenommen oder behalten wird. So liest man statt *bana ne* bei einem Schüler *babane*, bei einem anderen *damane* (semantisiert: "was geht dich das an?"). Da geht also einiges durcheinander.

5. Die Wörter werden in "Karl-May-Manier" geschrieben, d.h. die Schüler versuchen, das Gehörte nach deutschen Schreibgewohnheiten (evtl. je nach Herkunft und Fremdsprachenkenntnis untermischt mit polnischen, spanischen, englischen, lautschriftlich-chinesischen und türkisch-orthographischen Elementen) wiederzugeben. Und sie geben wirklich das Gehörte wieder, d.h. keine türkische Hochsprache, sondern eine stark dialektal geprägte, morphologisch abgeschliffene Umgangssprache. So kommt es zu Schreibungen, die ihren Sinn und ihre Genauigkeit erst beim lauten Lesen enthüllen, wie *sananolio lan* (= *sana ne oluyor ulan?*), *napiun* (= *ne yapıyorsun?*). Andere Beispiele für "lautgerechte" Schreibungen sind *sikdalan*, *sickte lan*, *schock güsell*, *maijak*, *pitsch*, *joch* usw. Wir haben es hier gewissermaßen mit der Umkehrung des oben beschriebenen Phänomens zu tun, daß türkische Namen nach deutscher Manier ausgesprochen, d.h. entstellt werden. Als Germanist fühlt man sich bei diesen Schreibungen an das charmanteste Zeugnis der alt-hochdeutschen Literatur erinnert, an jenen Sprachführer eines reisenden Franzosen aus dem 10. Jh. mit so schönen Sätzen wie "Gimer min ros" (da mihi meum equum), "Coorestu, narra" (ausculta fol) usw. (Braune/Helm/Ebbinghaus, Ahd. Lesebuch, 14. Aufl., Tübingen 1962, S.10).

6. Was den Gebrauchswert dieser aufgeschnappten Sprachbrocken angeht, so sind sie weitgehend funktionslos. Sie

dienen nicht zur Verständigung, sondern, sofern sie nicht gänzlich passiver Wissensbestand sind, als spielerische Retourkutsche, als Sprachzitat. Die Verkehrssprache zwischen den Sprachgruppen bleibt Deutsch. Nur in Ausnahmefällen - in den befragten Gruppen nicht vertreten - kommt es aufgrund besonders enger Kontakte mit türkischen Freunden oder Freundinnen zu einer kommunikativen Kompetenz im Türkischen. Aus einer meiner früheren Klassen ist mir solch ein Mädchen bekannt.

Auch wenn die deutschen Schüler erheblich mehr Türkisch mitbekommen als ihre Lehrer, so besteht doch in ihrer Einstellung kein grundsätzlicher Unterschied. Für beide ist es selbstverständlich, daß die Türken Deutsch zu lernen haben und nicht umgekehrt die Deutschen Türkisch. Die Last des Sprachenlernens ist einseitig verteilt: die Türken stehen in einer Art Bringeschuld. Gegen diese Einstellung läßt sich realistischere Weise auch nicht viel einwenden. Dennoch sollte man sich und den deutschen Schülern von Zeit zu Zeit bewußt machen, welche gewaltige Leistung den türkischen Kindern und Jugendlichen damit abverlangt wird. Und vergleicht man ihre Deutschkenntnisse mit den durchschnittlichen Ergebnissen des schulischen Fremdsprachenunterrichts, wird man diese Leistung auch mit dem gebührenden Respekt zu würdigen wissen.

ANHANG

Mehrfach genannte türkische Wörter und Syntagmen in der Schreibung durch nicht-türkische Schüler (Muttersprachen: Deutsch, Polnisch, Spanisch, Chinesisch)

I. ISOLIERT GENANNT NOMINA

Anne (4), anne (2), Ane, Ane, ane; Anna (2), anna (2), Ana, ana (2)
 eschek (3), echeck (2), Eschek, esek, Ecek, Ischek, acheck, Eschullescheck, esiolesiek, escholecheck
 Pitsch (3), pitsch (2), peach (2), Peach, pic, Pietch, pich, Pech
 Orusbu, Orosbo, orusbo, Orusbur, urusbur, uruspur, Orspujujuk, Orosbuchuck, Orus bu schujug
 Baba (3), baba, Babe, Baban
 lan (5), Lan
 Amjuk (2), Amschik, amçik, amjik, an
 Abi (2), Abie, abe
 domus (2), domos, dormus
 maniak, maijak, Maijak
 köpek, köpec
 Salak, salak
 kiss, kirsim
 gül, Gülü

II. VERBEN UND VERBALVERBINDUNGEN

sik (2), Sick (2), sick
 sikte, sicker git, sicte lan, siktalan, sickte lan,
 Sikterlan, Sikdalan, Zikte lan, zik da lanh
 siceremasena, arsana sikim, arsana sikerem, sikerem arsen,
 asena sischerema
 Anana sicerem, Ananasekiem, Ananeskim
 Babanasikiem
 Ben sen seke jurum, ben seni sikim doya doya
 sus (2), Sus, suz, zuz, zuz sanna, sus be, suß be, sus lan
 (3)
 gel (4), gell, Hade Gell, nesaman gilior
 seni seviyorum, Seni sevri yorum, Ben seni Seviyorum,
 Ben sen seve jurjum, Ben sini sevierum
 Japma, jappma, jap ma lan, napiun
 baksana, Baksanneeh, back ma
 kusch (2)

III. SONSTIGES

verschiedene Zahlen (8); außerdem:
 ben (2), Ben (2);
 Güneidin (2), günaydyn, güneide;
 bannanä, babane, bamane;
 evet (2), ewett
 güle güle, Güle Güle, Gülle Gülle;
 Merhaba (2), Meraba;
 yok (2), joch;
 cok güzel, schock güsell;
 hayir, haye;
 Nasilsin, nasesim;
 sat katsch, Zat katch;
 sen (2)

IV. WEITERE BEISPIELE FÜR "PHONETISCHE" SCHREIBUNGEN:

napiun
 sananolio
 näisch
 närrde

SEMPOZYUM PROGRAMI/TA GUNGSPROGRAMM
20.05.1993 Perşembe - Donnerstag

1.Oturum - 1.Sitzung

Buca Eğitim Fakültesi, Konferans Salonu - Konferenzsaal

Oturum Başkanı - Sitzungsleiterin: Prof.Dr.Gertrude DURUSOY

- 10.15-10.45 Doç.Dr.Tülin POLAT
"Interkulturelle Kommunikation-Ja, aber wie?"
- 10.45-11.15 Prof.Dr.Ursula NEUMANN
"Deutsch als Fremdsprache und Erziehung zur Zweisprachigkeit. 10 Jahre Erfahrung mit dem Studiengang 'Lehrer für Kinder verschiedener Muttersprache' an der Universität Hamburg."
- 11.15-11.30 Ara-Kaffeepause
- 11.30-12.00 Dr.Eberhard JEUTHE
"Administrative und konzeptionelle Aspekte der Fremdsprachenlehrerbildung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland".
- 12.00-12.30 Doç.Dr.Zehra İPŞİROĞLU
Prof.Dr.Norbert MECKLENBURG
"Kulturunterschiede und Leseebenen/Texteinheit und Lektürevielheit".
- 12.30-14.00 Öğle Yemeği-Mittagessen

2.Oturum - 2.Sitzung

Konferans Salonu - Konferenzsaal

Oturum Başkanı - Sitzungsleiterin: Doç.Dr.Neşe ONURAL

- 14.00-14.30 Yrd.Doç.Dr.Mustafa KINSIZ
"Textkompetenz als zentrales Lernziel in der Deutschlehrerbildung".
- 14.30-15.00 Doç.Dr.Şeyda OZİL
"Almanca Bölümlerinde Türk Dili ve Edebiyatı".
- 15.00-15.30 Prof.Dr.Helga SCHWENK
"Zur Didaktik der Zweisprachigkeit: Grundzüge einer türkisch-deutschen Pädagogischen Grammatik".
- 15.30-16.00 Arş.Gör.Ayhan SELÇUK
"Sprache, Gesellschaft und interkulturelle Kommunikation"
- 16.00-16.30 Ara-Kaffeepause

3.Oturum - 3.Sitzung**Gruppe A**

Konferans Salonu - Konferenzsaal
Oturum Başkanı - Sitzungsleiter:
Prof.Dr.Selçuk ÜNLÜ

Gruppe B

Sanat Tarihi Salonu-Hörsaal Kunstabteilung
Oturum Başkanı - Sitzungsleiter:
Prof.Dr.Kasım EĞİT

16.30-17.00: Dr.Şueda ÖZBENT
 "Praepositionen in den
 türkischen und deutschen
 Fragen"

Uwe SIEBEN
 "Einführung in die Textanalyse und
 Textkritik-Beispiel einer interkulturellen
 Literaturdidaktik".

17.00-17.30: Helmut DALLER
 "Sprachstandsanalyse bei
 Rückkehrern"

Yrd.Doç.Dr.Tahir BALCI
 "Kontrastive Analyse türkisch-deutscher
 Phraseologismen im Bereich "Ohr" bzw.
 "Kulak" und ihre Anwendung in
 verschiedenen Unterrichtsfächern an den
 Deutschabteilungen".

17.30-18.00: Dr.Jeanine DALLER
 "Sprachkontakt Deutsch-
 Türkisch"

Öğr.Gör.Müjdat KAYAYERLİ
 "Interferenzvergleich beim Gebrauch der
 deutschen Sprache mit Beispielen".

21.05.1993 Cuma, Freitag

4.Oturum - 4.Sitzung**Gruppe A**

Konferans Salonu - Konferenzsaal
Oturum Başkanı - Sitzungsleiterin:
Prof.Dr.Nilüfer KURUYAZICI

8.30-9.00 Prof.Dr.Selçuk ÜNLÜ
 "Das Naturalistische in 'Die
 Familie Selicke' (1890)"

Joachim BRAUN
 Komparatistisch angelegte Textarbeit im DaF-
 Unterricht"

9.00-9.30 Prof.Dr.Hüseyin SALİHOĞLU
 "Zwei Gesellschaftssatire: 'Der
 Hauptmann von Köpenick und
 'Yaşar Yaşamaz'"

Araş.Gör.Yılmaz KOÇ
 Märterln (Gedenkinschriften) im Deutschen und
 im Türkischen"

9.30-10.00 Prof.Dr.Yüksek ÖZOĞUZ
 "Türk Alman Şiirinde 'Mavi'"

Öğr.Gör.Berrin KASAPOĞLU
 "Die Feststellung und Bewertung der literarischen
 Arbeiten, die in den Jahren 1980-1993 an den
 germanistischen Seminaren der türkischen
 Universitaeten entstanden sind".

10.00-10.30 Prof.Dr.Kasım EĞİT
 "Die Erzählkunst des Heinrich
 von Kleists. Am Beispiel der
 Novelle 'Das Erdbeben in Chili'"

Araş.Gör.Mahmut KARAKUŞ
 "Rezeption der deutschen mittelalterlichen Literatur"

10.30-11.00 Ara - Kaffeepause.

5.Oturum - 5.Sitzung**Gruppe A**

Konferans Salonu - Konferenzsaal
 Oturum Başkanı - Sitzungsleiter:
 Prof.Dr.Hüseyin SALİHOĞLU

Gruppe B

Konferans Salonu - Konferenzsaal
 Oturum Başkanı - Sitzungsleiterin:
 Prof.Dr.Yüksel ÖZÖĞÜZ

11.00-11.30	Arş.Gör.Nurten ALKU "Maerchen im Fremdsprachenunterricht"	Doç.Dr.Onur Bilge KULA "Johann Gottfried Herder: Asyalı Barbarlar olan Türklerin Avrupa'da ne işleri var?"
11.30-12.20	Prof.Dr.Klaus-Peter WEGERA "Internationalismen im Deutschen und Türkischen im Bereich des politischen Wortschatzes"	Yrd.Doç.Dr.Turgay KURULTAY "Das neue Programm zur Übersetzerausbildung and der Istanbuler Universität-Ziele und curriculärer Aufbau"
12.00-12.30	Yrd.Doç.Dr.İbrahim İLKKAN "Angewandte Semantik an den germanistischen Abteilungen der türkischen Universitäten: einige Gedanken zu dieser Problematik".	Arş.Gör.Sakine ERUZ "Übersetzung juristischer Texte im Rahmen der Übersetzerausbildung"
12.30-13.00	Dr.Jörg KUGLİN "Kontrastivität und Imagologie im Fernsehen und ihre Nutzung für die Auslandsgermanistik"	Mg.St.Selahattin DİLİDÜZGÜN "Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Çeviri Sorunları ve Çeviri Politikası"
13.00-14.00	Öğle Yemeği-Mittagessen	

6.Oturum - 6.Sitzung**Gruppe A**

Konferans Salonu - Konferenzsaal
 Oturum Başkanı - Sitzungsleiterin:
 Doç.Dr.Şeyda OZİL

Gruppe B

Konferans Salonu - Konferenzsaal
 Oturum Başkanı - Sitzungsleiterin:
 Doç.Dr.Tülin POLAT

14.00-14.30	Okt.Hüseyin KAHRAMANLAR "Yabancı Dil Öğretiminde ve Öğreniminde Öğretmen-Yabancı Dil Öğretim Metodları ve Öğrenci Arasındaki İlişki."	Dr.Reinhard KLOCKOW "Beobachtungen aus einem multilingualen Soziotop"
15.00-15.30		Okt.Hülya BİLEN "Auswertung des kleinen Sprachdiploms bei Studenten aus dem ersten Semester"
15.30-15.45	Ara-Kaffeepause	

7.Oturum - 7.Sitzung**Gruppe A****Konferans Salonu - Konferenzsaal****Oturum Başkanı - Sitzungsleiter:****Dr.Jörg KUGLİN**

15.45-16.15	Rolf-Dieter BEISSNER "Der Deutschunterricht in der ORTA-Curriculum und seine Umsetzung in der Methode "Lern mit uns".
16.15-17.00	Canan DURAK Oktay OĞUZ Deniz YERLİKAYA "Berichte aus der PRAXIS"

8.Oturum - 8.Sitzung**Gruppe A****Konferans Salonu - Konferenzsaal****Oturum Başkanı - Sitzungsleiterin:****Prof.Dr.Şara SAYIN**

17.30-19.30	PANEL
PANELİN KONUSU	"Üniversitelerde Alman Dili Eğitimi Alanındaki Sorunlar"
PANEL ZUM THEMA	"Probleme des Hochschulunterrichts im Fach Deutsch"
PANELİSTLER	Prof.Dr.Hüseyin SALIHOĞLU
TEILNEHMER	Prof.Dr.Norbert MECKLENBURG
	Doç.Dr.Nilüfer TAPAN
	Yrd.Doç.Dr.İbrahim İLKHAN