

**XI. Türkischer Internationaler
Germanistik Kongress
20.-22. Mai 2009- Izmir**



**GLOBALISIERTE GERMANISTIK:
SPRACHE-LITERATUR-KULTUR**

TAGUNGSBEITRÄGE

Izmir- 2010

**XI. Türkischer Internationaler Germanistik Kongress
20.-22. Mai 2009- Izmir**

Globalisierte Germanistik: Sprache- Literatur- Kultur

EDİTÖR

Prof. Dr. Yadigar EĞİT

ISBN: 978-975-483-852-7

Ege Üniversitesi Yönetim Kurulu'nun 23.02.2010 tarih ve 8/5 sayılı kararı ile basılmıştır.

© Bu kitabın tüm yayın hakları Ege Üniversitesi'ne aittir. Kitabın tamamı ya da hiçbir bölümü yazarının önceden yazılı izni olmadan elektronik, optik, mekanik ya da diğer yollarla kaydedilemez, basılamaz, çoğaltılamaz. Ancak kaynak olarak gösterilebilir.

Kapak Tasarımı: Araş. Gör. Mehmet Tahir Öncü

İç Tasarımı : Araş. Gör. Gökçen Türegün , Araş. Gör. Mehmet Tahir Öncü

Redaksiyon : Yrd. Doç. Dr. Nilgin Tanış Polat, Araş. Gör. Saniye Uysal,
Araş. Gör. Mehmet Tahir Öncü

Basım Yeri : Ege Üniversitesi Matbaası, İzmir

Basım Tarihi : Mart/ 2010

Düzenleme Kurulu/ Organisationskomitee

Prof. Dr. Kasım Eđit
Prof. Dr. Yadigar Eđit
Doç. Dr. Nergis Pamukođlu Daş
Yrd. Doç. Dr. Yücel Aksan
Yrd. Doç. Dr. Martina Özkan
Öđr. Gör. Dr. Nurten Alku
Yrd. Doç. Dr. Funda Ülken
Yrd. Doç. Dr. Nilgin Tanış Polat
Arş. Gör. Mehmet Tahir Öncü

Bilim Kurulu/ Wissenschaftsrat

Prof. Dr. Acar Sevim
Prof. Dr. Ali Osman Öztürk
Prof. Dr. Binnaz Baytekin
Prof. Dr. Cemal Yıldız
Prof. Dr. Feruzan Gündođar
Prof. Dr. Güler Mungan
Prof. Dr. Gürsel Aytaç
Prof. Dr. Hüseyin Salihoglu
Prof. Dr. İbrahim İlkhan
Prof. Dr. Kasım Eđit
Prof. Dr. Mahmut Karakuş
Prof. Dr. Musa Sađlam
Prof. Dr. Neşe Onural
Prof. Dr. Nilüfer Kuruyazıcı
Prof. Dr. Nilüfer Tapan
Prof. Dr. Nuran Özyer
Prof. Dr. Onur Bilge Kula
Prof. Dr. Selçuk Ünlü
Prof. Dr. Semahat Yüksel
Prof. Dr. Şeyda Ozil
Prof. Dr. Süleyman Yıldız
Prof. Dr. Turgay Kurultay
Prof. Dr. Tülin Polat
Prof. Dr. Yadigar Eđit
Prof. Dr. Yılmaz Özbek
Prof. Dr. Zeki Cemil Arda
Doç. Dr. Nergis Pamukođlu Daş

Teilnehmerliste

Acar Sevim	Ali Osman Öztürk	Anastasia Şenyıldız	Anja Martin
Ayalp Talun İnce	Ayfer Aktaş	Aysel Uzuntaş	Beate Schindler-Kovats
Binnaz Baytekin	Binnur Erişkon Cangil	Birsel Sayınsoy Özunal	Bora Başaran
Bruno Strecker	Canan Ayhan Erdoğan	Canan Şenöz-Ayata	Carol W.Pfaff
Cemal Yıldız	Christoph Schröder	Claudia Adam	Claudia Hahn-Raabe
Enrico Lippmann	Ernst Apeltauer	Ersel Kayaoğlu	Eva Neuland
F. Sakine Eruz	Faruk Yücel	Feruzan Gündoğar	Fesun Koşmak
Filiz Şan	Funda Ülken	Gertrude Durusoy	Gökçen Türegün
Gönül Karasu	Güler Mungan	Gürsel Aytaç	Halit Üründü
Haluk Özcan	Hans Werner Schmidt	Heike Wiese	Hikmet Tan
Hüseyin Salihoğlu	Insa Hartung	İbrahim İlkhan	İmran Karabağ
Jörg Roche	Kadriye Öztürk	Karin Schmidt	Kasım Eğitim
Kemal Demir	Kenan Öncü	Kirsten Prinz	Kuthan Kahramantürk
Laura Henrici	Leyla Coşan	Mahmut Karakuş	Maria E. Brunner
Martin Vialon	Martina Özkan	Mehmet Tahir Öncü	Melik Bülbül
Meral Çakır	Meral Dollnick	Meryem D. Çelikkol	Metin Toprak
Michael Hofmann	Mukadder Seyhan Yücel	Musa Sağlam	Mustafa Kinsiz
Nazire Akbulut	Nergis Pamukoğlu Daş	Neslihan Demez	Neşe Onural
Nevzat Kaya	Nihan Demiryay	Nihat Ülner	Nilgin Tanış Polat
Nilüfer Epçeli	Nilüfer Kuruyazıcı	Nilüfer Tapan	Nuran Özyer
Nuray Köse	Nurhan Uluç	Nurten Alku	Oktay Saydam
Olcay Erçöçen	Onur Bilge Kula	Ömer Lütfi İspirli	Özlem Tekin
Peter Colliander	Petra Heinrichs	Rachida Zoubid	Ragıp Başbağ
Reiner Arntz	Roxana Nubert	Rüdiger Weingarten	Sedat İnce
Selçuk Ünlü	Selim Özdoğan	Semahat Yüksel	Serap Devran
Sergül Vural-Kara	Serpil Öncüer	Sevdiye Köksal	Sevil Çelik
Sevinç Hatipoğlu	Sevinç Sakarya Maden	Seyyare Duman	Sueda Özbent
Süleyman Yıldız	Şener Bağ	Şerife Yıldız	Şeyda Ozil
Talat Fatih Uluç	Turgay Kurultay	Tülin Polat	Ulrike Freywald
Ülkü Caner	Ümit Kaptı	Ünal Kaya	Wolfgang Pöckl
Yadigar Eğitim	Yasemin Balcı	Yasemin Dayıoğlu-Yücel	Yıldız Aydın
Yılmaz Özbek	Yücel Aksan	Zehra Gülmüş	Zeki Cemil Arda
Zeki Uslu			

Eröffnungsreden:

Prof. Dr. Yadigar EĞİT (Leiterin der Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur) 12-13

Prof. Dr. Kasım EĞİT (Dekan der Philosophischen Fakultät)..... 14

Plenarvorträge

Prof. Dr. Ernst Apeltauer (Universität Flensburg) 15-34
Lernerautonomie, Lehrerautonomie und Deutsch als Fremdsprache

Prof. Dr. Wolfgang Pöckl (Universität Innsbruck) 35-49
Die Stabilität von Übersetzungskulturen

Claudia Hahn-Raabe (Goethe Institut- Istanbul) 50-51
Yollarda-European Literature Goes to Turkey / Turkish Literature Goes to Europe

Themenschwerpunkt: Literaturwissenschaft

Prof. Dr. Mahmut Karakuş (İstanbul Üniversitesi)	52-59
<i>Identitätssuche: Der Prozess oder das Ziel? Yade Karas Roman "Selam Berlin"</i>	
Okt. Dr. Yasemin Dayıoğlu-Yücel (İstanbul Üniversitesi).....	60-70
<i>Die mediale Inszenierung von Katastrophendiskurses als Krise der Jahrtausendwende</i>	
Prof. Dr. Nazire Akbulut (Gazi Üniversitesi).....	71-89
<i>Soziale und politische Wirkung von Tod in Rolf Hochhuths "Juristen"</i>	
Yrd. Doç. Dr. Nurhan Uluç (Sakarya Üniversitesi).....	90-96
<i>Der gesellschaftliche Aspekt von Lenz in seinen Kurzgeschichten</i>	
Prof. Dr. Roxana Nubert (Universitatea de Vest Din Timisoara).....	97-113
<i>Ansätze zur Rezeption der orientalischen Welt in der rumäniendeutschen Literatur– Mit besonderer Berücksichtigung von Oscar Walter Cisek und Adolf Meschendörfer</i>	
Petra Heinrichs (Schwäbisch Gmünd)	114-125
<i>„Unser Leben gleicht einer Reise“ Türkei- Bilder in den Texten Annemarie Schwarzenbachs</i>	
DAAD Spr.ass. Anja Martin (Gazi Üniversitesi)	126-139
<i>„Der Marsch gegen Konstantinopel führt durch das Brandenburger Tor.“ Ernst Jäckhs kriegspublizistische Flugschriftenproduktion und ihre Inszenierung des deutsch-osmanischen Bündnisses (1914-1918)</i>	
Yrd. Doç. Dr. Oktay Saydam (Trakya Üniversitesi).....	140-155
<i>„Orientrezeptionen Ernst Blochs und Bertolt Brechts - Ein Beitrag zur Rekontextualisierung oder Kontexterweiterung des globalen Humanismus versus Terrorismus“</i>	
Prof. Dr. Michael Hofmann (Universität Paderborn).....	156-168
<i>Friedrich Rückert und die deutsche Mevlana-Rezeption</i>	
Yrd. Doç. Dr. Leyla Coşan (Marmara Üniversitesi)	169-180
<i>Funktionen der "Türckenbüchlein" im 16. Jahrhundert. Dargestellt anhand der Türckenbüchlein von Bernhardin Türk und Johannes Brenz</i>	
Kirsten Prinz, M.A. (Universität Giessen).....	181-192
<i>Anhalter Bahnhof – Studentenbewegung – Geschichtsdurchquerung. Der Geschichtsraum Berlin und historische Darstellungsverfahren in Die Brücke vom Goldenen Horn von Emine Sevgi Özdamar</i>	
Doç. Dr. Melik Bülbül (Atatürk Üniversitesi).....	193-207
<i>Überlegungen Zur Lebensinnlosigkeit in Kurzgeschichten 'Ist Es Eine Komödie Ist Es Eine Tragödie?' von Thomas Bernhard und 'Die Oper auf der Strasse' von Sabahattin Kudret Aksal</i>	
Yrd. Doç. Dr. Kenan Öncü (Gazi Üniversitesi).....	208-219
<i>Herrad Schenks "Am Ende" und Orhan Pamuks "Die Geschichte des Prinzen" Eine komparative Studie im Lichte von Otto Friedrich Bollnows Raumtheorie</i>	
Yrd. Doç. Dr. Ersel Kayaoğlu (İstanbul Üniversitesi).....	220-233
<i>Zur Funktion der ekphrastischen Beschreibung in Patricia Görgs Erzählung "Glücksspaga"</i>	
Yıldız Aydın, M.A. (Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen)	234-243
<i>Christa Wolfs Medea-Bearbeitung unter besonderer Berücksichtigung von Umbruchserfahrungen</i>	

Themenschwerpunkt: Sprachwissenschaft

Yrd. Doç. Dr. Sueda Özbent (Marmara Üniversitesi)	244-254
<i>Die Sprache zwischen Globalisierung und Glokalisierung</i>	
Prof. Dr. Bruno Strecker (IDS-Mannheim).....	255-267
<i>Grammatik in Fragen und Antworten - Grammatische Hilfestellung im Internet</i>	
Meryem D. Çelikkol, M.A. (Fremdspracheninstitut Colón, Hamburg)	268-281
<i>Frauen- und Männerstimmen in Medien (Moderatorinnen und Moderatoren in Rundfunk und Fernsehen)</i>	
Prof. Dr. Eva Neuland (Universität Wuppertal).....	282-299
<i>Kritisieren und Komplimentieren: Ergebnisse kontrastiver Studien deutsch-türkisch zum Umgang mit sprachlicher Höflichkeit</i>	
Doç. Dr. Mustafa Kinsız & Araş. Gör. Kemal Demir (Muğla Üniversitesi).....	300-305
<i>Eine kritisch-kontrastive Darstellung der Kognitiven Linguistik</i>	
Yrd. Doç. Dr. Funda Ülken (Ege Üniversitesi)	306-318
<i>Die Fußballsprache im Deutschen und Türkischen: Ein kontrastiver Vergleich</i>	
DAAD Spr.ass. Enrico Lippmann, M.A. (Ege Üniversitesi).....	319-327
<i>Niederdeutsch - der Dialekt als identitätsstiftendes Moment</i>	
Prof. Dr. Rüdiger Weingarten (Universität Bielefeld).....	328-342
<i>Phonologische Präferenzen bei Binomialen Untersucht bei Muttersprachler, türkische und russische Deutschlerner</i>	
Yrd. Doç. Dr. Ragıp Başbağı & Öğr. Gör. Dr. Serpil Öncüer & Öğr. Gör. Dr. Aysel Uzuntaş (Marmara Üniversitesi)	343-354
<i>Über die Reflexivität im Deutschen und im Türkischen - Eine morphosyntaktische Analyse</i>	
Yrd. Doç. Dr. Olcay Erçöçen (Cumhuriyet Üniversitesi)	355-375
<i>Eine Gesprächsforschung über die Gliederungssignale "Beispiel, Beispielsweis" und "Örneğin, Mesela" Begründungsversuche als Teile der Argumentation im Vergleich internationalen (Deutsch- Türschischen) Sprechverstehen</i>	
Yrd. Doç. Dr. Sedat İnce (Muğla Üniversitesi).....	376-385
<i>Was hat NLP mit Sprachwissenschaft zu tun?</i>	
Yrd. Doç. Dr. İmran Karabağ (Kocaeli Üniversitesi).....	386-398
<i>Die Gedanken zu einer globalen Welt</i>	

Themenschwerpunkt: Übersetzungswissenschaft

- Doç. Dr. Faruk Yücel** (Dokuz Eylül Üniversitesi) 399-413
*Die Eigenschaften der Übersetzungen von Presstexten oder
Warum wird eine Nachricht anders übersetzt?*
- Prof. Dr. Rachida Zoubid** (Universität Casablanca)..... 414-424
*Das Unterrichten des Faches „Übersetzung“ am Beispiel der Abteilung für
deutsche Studien in Casablanca*
- Doç. Dr. F. Sakine Eruz** (İstanbul Üniversitesi) 425-436
*Translationsausbildung und die Funktion der Abschlussprojekte
(Am Beispiel der Abteilung für Translationswissenschaften-Lehrgang Deutsch -
der Universität İstanbul)*
- Doç. Dr. Zehra Gülmüş** (Anadolu Üniversitesi) 437-450
*Heinrich von Kleists Novelle "Die Marquise von O..." auf Türkisch.
Versuche, Heinrich von Kleist dem türkischen Leser heranzuführen*
- Yrd. Doç. Dr. Nilgin Tanış Polat** (Ege Üniversitesi) 451-460
Untertitelung als multidimensionales Translationsfeld
- Yrd. Doç. Dr. Sevdije Köksal** (Dokuz Eylül Üniversitesi) 461-471
*Nazım Hikmets Märchen "Die verliebte Wolke" im Licht der
Interkulturalität, intersemiotischer und interlingualer Übersetzung*
- Doç. Dr. Sergül Vural-Kara** (Mersin Üniversitesi) 472-479
Das interkulturelle Kommunikationsmittel Translation im Wandel der Zeit
- Yrd. Doç. Dr. Ayalp Talun İnce** (Muğla Üniversitesi) 480-495
*Die Anwendung kreativer Übersetzungsvehikel bei der
Übertragung der Metapher nach Lakoff*
- Özlem Tekin, M.A.** (Ludwig-Maximilians-Universität München)..... 496-511
*Übersetzen im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Leistungen,
Grenzen und Konsequenzen*
- Arş. Gör. Neslihan Demez & Arş. Gör. Filiz Şan** (İstanbul Üniversitesi) 512-519
*Literaturwissenschaft und Translation- Die Notwendigkeit
translationswissenschaftlicher Theorien*
- Prof. Dr. Maria E. Brunner** (Schwäbisch Gmünd) 520-541
*Literaturübersetzung und Interpretation –
Die Suche nach dem Subtext hinter dem Text*
- Prof. Dr. Kadriye Öztürk** (Anadolu Üniversitesi) 542-554
*Ist literarische Übersetzung eine Kulturbrücke? –
Das Verschwinden der kulturellen und sprachlichen Differenzen
in der literarischen Übersetzung*

Themenschwerpunkt: Deutsch als Fremdsprache (DaF)

Karin Schmidt, M.A. (DAAD Lektorin- Izmir)	555-573
<i>Lernerkorpora: Ressourcen für die Deutsch-als-Fremdsprache-Forschung</i>	
Doç. Dr. Seyyare Duman (Anadolu Üniversitesi)	574-583
<i>Übertragungen der Lerner beim Schreiben mit Hilfe des Computers im DAF-Unterricht</i>	
Doç. Dr. Sevinç Sakarya Maden & Yrd. Doç. Dr. Sevil Çelik (Trakya Üniversitesi)	584-599
<i>Mediengestützter Deutschunterricht im türkischen universitären Bereich – eine Bestandsaufnahme</i>	
Anastasia Şenyıldız, M.A. (Universität Flensburg)	600-611
<i>Zweitspracherwerb und sprachliche Förderung von russisch- und türkischsprachigen Kindern im Vergleich</i>	
Prof. Dr. Reiner Arntz (Universität Hildesheim)	612-624
<i>"Kontrastsprachen" - neue Wege in Sprachvergleich und Fremdsprachendidaktik</i>	
Nuray Köse (Goethe Institut- Izmir)	625-632
<i>Unterricht mit lernungewohnten Teilnehmern</i>	
Claudia Adam-Cevizoğlu (Goethe Institut- Izmir)	633-637
<i>Landeskunde und interkulturelles Lernen im Fach DAF</i>	
Prof. Dr. İbrahim İlkhan (Selçuk Üniversitesi).....	638-650
<i>Türkische Germanistik: Alternativen für eine realitätsnahe, inhaltliche und methodische Gestaltung</i>	
Yrd. Doç. Dr. Binnur Erişkon Cangil (Istanbul Üniversitesi)	651-667
<i>Das Türkenbild in den DaF- Lehrwerken</i>	
Doç. Dr. Canan Şenöz-Ayata (Istanbul Üniversitesi)	668-676
<i>Neue Perspektiven durch Berufsorientierung - Das Wahlfachmodul "Wirtschaftsdeutsch" an der Istanbul Universität</i>	
Okt. Gönül Karasu (Anadolu Üniversitesi)	677-690
<i>Wiederholungen im Konversationsunterricht als sprachliches Handeln</i>	
Yrd. Doç. Dr. Mukadder Seyhan Yücel & Okt. Nilüfer Epçeli (Trakya Üniversitesi).....	691-706
<i>Das didaktische Potential von Wahlplakaten im fremdsprachlichen Deutschunterricht</i>	
Prof. Dr. Jörg Roche (Ludwig-Maximilians-Universität München)	707-720
<i>Transkulturelle Kompetenz als Prozess und Ziel des Spracherwerbs</i>	
Yrd. Doç. Dr. Bora Başaran (Anadolu Üniversitesi).....	721-728
<i>Das Internet als eine zusätzliche Alternative für die Textarbeit</i>	

VORWORT

Im vorliegenden Band sind die eingesendeten Beiträge des XI. Türkischen Internationalen Germanistik Kongresses, der vom 20. -22. Mai 2009 an der Ege- Universität in Zusammenarbeit mit GERDER, dem Türkischen Germanistenverband, in Izmir stattgefunden hat, versammelt.

Das hohe Interesse an dieser bisher zweijährig stattfindenden Veranstaltung und ihre Bedeutung zeigt sich sowohl in der regen Teilnahme als auch an der allgemein hohen Qualität der Beiträge, die zu dem von der Ege- Universität unter das Thema: *Globalisierte Germanistik. Sprache-Literatur-Kultur* gestellten Kongress eingingen.

Auch dem Anspruch der Internationalität, die im Kongresstitel als Programm verankert ist, wurde der XI. Türkische Internationale Germanistik Kongress in doppelter Hinsicht gerecht. Die große Anzahl internationaler Wissenschaftler, nicht nur aus dem deutschsprachigen Raum, sondern auch aus Ländern wie Marokko und Rumänien, machte diesen Kongress zu einer Veranstaltung mit echter internationaler Besetzung. Zum anderen widmete sich der Kongress auch inhaltlich dem Thema der Globalisierung und legte damit den Schwerpunkt auf den interkulturellen Zweig der Germanistik.

Neu und äußerst fruchtbar für den Kongress in Izmir, aber auch für die in Zukunft folgenden, ist die Beteiligung von GERDER, dem Türkischen Germanistenverband, der zum ersten Mal den Kongress in finanzieller und anderer Hinsicht unterstützt hat. Die Zusammenarbeit mit GERDER verhilft dem Kongress zu einer breiteren Basis und größeren Möglichkeiten.

Innerhalb des übergeordneten Themas *Globalisierung* wurden als Themenschwerpunkte die vier Bereiche *Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Übersetzungswissenschaft* und *Deutsch als Fremdsprache (DaF)* gesetzt. Von den innerhalb dieser Sparten gehaltenen Vorträgen wurden uns insgesamt 53 Beiträge und 3 Plenarvorträge zur Veröffentlichung in diesem Band eingesandt.

Die Veranstalter bedanken sich bei allen Teilnehmern und Mitwirkenden, sowie für die Unterstützung durch den DAAD, das Goethe-Institut Izmir

und das Österreichische Kulturinstitut und für die Hilfe privater Firmen und Sponsoren.

Nicht zuletzt durch die Unterstützung oben genannter Institute konnte der Kongress durch ein interessantes und unterhaltsames Rahmenprogramm bereichert werden, das sich über zwei Schriftsteller- Lesungen (Selim Özdoğan und Maria Brunner), einem musikalischen Vortrag (Klaus der Geiger), einer archäologischen Führung durch die hauseigene Sammlung der Ege- Universität bis hin zu einem Ausflug nach Ephesus mit einer Führung der dortigen österreichischen Grabungsleiterin erstreckte.

Zuletzt soll noch darauf hingewiesen werden, dass der XI. Türkische Internationale Germanistik Kongress auch in der Presse ein vielfältiges Echo fand, und dass neben türkischen Zeitungsartikeln auch ein umfangreicher Bericht in der Frankfurter Rundschau zu lesen war.

Yrd. Doç. Dr. Martina Özkan

ERÖFFUNGSREDEN

Prof. Dr. Yadigar EĞİT

Leiterin der Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur

Sehr geehrte Frau Rektorin,
Sehr geehrter Herr Dekan,
Sehr geehrter Herr Dr. Hans Werner Schmidt, Direktor des Goethe -
Instituts in Izmir,
Sehr geehrter Herr Ülkü Caner, Österreichischer Honorarkonsul,
Sehr verehrte Gäste, liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Studenten.

Ich fühle mich sehr geehrt, Sie als Teilnehmer am XI. Internationalen Türkischen Germanistik Kongress zu dem Thema "Globalisierte Germanistik" begrüßen zu dürfen.

Zum Ende des vor zwei Jahren in Konya veranstalteten X. Internationalen Türkischen Germanistik Kongresses mit dem Thema "Toleranz und Begegnungen" wurde der allgemeine Wunsch geäußert, dass der XI. Internationale Türkische Germanistik Kongress in Izmir von der Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur der Ege Universität ausgerichtet werden solle, eine Aufgabe, der wir gerne nachgekommen sind. Es ist heute eine große Freude für mich, diese ehrenvolle Aufgabe erfüllt haben zu können und bedanke mich bei Ihnen, verehrte Gäste und Kollegen, für Ihre zahlreiche Teilnahme.

Liebe Gäste, wir leben heute in einer globalisierten Welt. Die Globalisierung hat, wie Sie auch wissen, nicht nur die wirtschaftliche und politische Kommunikation in internationalen Bereichen, sondern auch die kulturelle Kommunikation erweitert und vertieft, so dass unsere Welt mehr und mehr zu einer gemeinsamen Kulturwelt wird. In diesem Prozess ist es sehr deutlich, dass die Sprache und Literatur als Träger der Kultur in der gemeinsamen Entstehung und Entwicklung unserer Menschlichkeit eine sehr wichtige Rolle spielen. Aus diesem Grunde haben wir den XI. Internationalen Türkischen Germanistik Kongress – mit Zustimmung des gesamten Wissenschaftsrates – unter das Thema

Globalisierte Germanistik gestellt. Wie Sie auch im Tagungsprogramm sehen können, verteilen sich unsere Themenschwerpunkte auf die Hauptgebiete *Literatur-, Kultur-, Sprach- und Übersetzungswissenschaft sowie Deutsch als Fremdsprache*.

Außer den 71 Referaten, die in verschiedenen Hörsälen gehalten werden, hören wir zwei Plenarvorträge und zwei Lesungen. Und nach der Abschlusssitzung hören wir einen Gastvortrag von Frau Beate Schindler-Kovats, der Leiterin des DAAD-Türkei Referates. Frau Schindler-Kovats wird in ihrem Vortrag über das Thema: *DAAD-Akademischer Austausch zwischen der Türkei und Deutschland: Erreichtes und Perspektiven* sprechen.

Hier möchte ich auch über die Auswahl der vorgelegten Referate etwas sagen: Wir hatten vorgehabt, den Wissenschaftsrat in İzmir zur gemeinsamen Beurteilung der Beiträge zusammen kommen zu lassen, aus finanziellen Gründen konnten wir das leider nicht verwirklichen. Wir verschickten darum die gesamten Beitragsvorschläge per Post und nachdem wir die jeweiligen Rückmeldungen erhalten hatten, konnten wir das Programm zusammenstellen. Ich bedanke mich hiermit ganz besonders bei allen im Wissenschaftsrat mitwirkenden Kollegen für ihre Zusammenarbeit.

Für die Durchführung des Kongresses danke ich dem DAAD, dem Deutschen Akademischen Austauschdienst. Zu danken ist auch dem deutschen Goethe- Institut in Izmir, dem Österreichischen Kulturinstitut in Istanbul, dem Dekanat der Philosophischen Fakultät der Ege Universität, dem Türkisch-Deutschen Germanistenverband GERDER, den Firmen Özkan Demir Çelik, Ketenci İnşaat sowie der Fluggesellschaft Sun Express für die Unterstützung.

Bei den vielfältigen Vorbereitungen des Kongresses haben alle meine Kollegen und Studenten mitgewirkt und durch ihre Anregungen und tatkräftigen Hilfen den Kongress ermöglicht. Ihnen allen ist auch an dieser Stelle Dank zu sagen.

Ich wünsche einen erfolgreichen Verlauf unseres Kongresses und begrüße Sie nochmals, auch im Namen meiner Kollegen, ganz herzlich.

Prof. Dr. Kasım Eğit

Dekan der Philosophischen Fakultät

Sehr geehrte Frau Rektorin,
Sehr verehrte Gäste, Kollegen und Freunde aus dem In- und Ausland!

Ich freue mich außerordentlich, dass der XI. Internationale Türkische Germanistik- Kongress an der Ege Universität, in meiner Fakultät stattfindet. Es ist eine große Ehre für mich, so zahlreiche prominente Wissenschaftler des Fachbereiches Germanistik aus verschiedenen Universitäten im In- und Ausland in Izmir begrüßen zu dürfen. Als Dekan der Philosophischen Fakultät und vor allem als Germanist heiße ich Sie ganz herzlich willkommen. Ich danke Ihnen ganz besonders dafür, dass Sie so zahlreich unserer Einladung gefolgt sind.

Für die vielfältigen Vorbereitungen des Kongresses sowie für die Gestaltung des Tagungsprogramms möchte ich mich bei allen Mitgliedern des Organisationskomitees, insbesondere bei Frau Professor Dr. Yadigar Eğit, der Leiterin der Abteilung für deutsche Philologie bedanken; ohne ihr starkes Engagement und ihre Arbeitsdisziplin wäre dieses Unternehmen nicht möglich gewesen. Zu danken ist auch dem DAAD, dem Österreichischen Kulturinstitut in Istanbul und Herrn Dr. Hans-Werner Schmidt, dem Direktor des Deutschen Goethe-Instituts in Izmir für die Unterstützung und für die Ausstellung mit den *Fotografien von Stefan Koppelkamm*, die den Kongress begleitet und über einen längeren Zeitraum der Öffentlichkeit zugänglich bleibt. Dank gilt auch meiner Kollegin Doç. Dr. Zehra Gülmüş, der Vorsitzenden des Türkisch-Deutschen Germanistenvereins, für die Zusammenarbeit und Unterstützung.

Es ist erfreulich, dass im Rahmen des Kongresses ein Gastvortrag, 2 Plenarvorträge und 71 Referate gehalten und diskutiert werden sollen. An dieser Stelle danke ich vorerst allen Referenten, Sitzungleitern und Mitdiskutanten.

Ich hoffe, dass der dreitägige Kongress über *globalisierte Germanistik* durch Referate und Diskussionen einen lebhaften und fruchtbaren Gedankenaustausch gewährleistet und wünsche in diesem Sinne Ihnen allen einen erfolgreichen Verlauf des Kongresses, anregende und frische Diskussionen und konstruktive Ergebnisse.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit und heiße Sie nochmals herzlich willkommen.

Lernerautonomie, Lehrerautonomie und Deutsch als Fremdsprache

Ernst Apeltauer¹

Abstract

Learner autonomy has been discussed since the 70th in the last century. It was argued, that learners should be familiar with foreign language learning, because language learning will get more and more important in a society of the future. So even after school time people should be able to develop foreign language skills without any formal teaching. In recent time a new concept has been added: teacher autonomy. Learner autonomy and teacher autonomy are interdependent. In other words: We can not develop learner autonomy without developing teacher autonomy.

Our discussion starts with some simple facts. Gordon Wells observed in his famous Bristol Project several children for more than ten years and compared their language development and learning behaviour in two contexts: school and families. Interesting differences have been found. On the one hand children are more initiative and more curious in the family context. On the other hand they loos more and more initiatives through school experiences. The concepts of learner autonomy and teacher autonomy and consequences for teacher training will be discussed in the context of these findings.

Jeder Sprachunterricht ist der Versuch,
einen natürlichen Prozess zu optimieren.
(Wolfgang Klein)

In dem in Bristol durchgeführten Langzeitprojekt hat Gordon Wells mit aufwändigen methodischen Verfahren über 10 Jahre hinweg Fallstudien anfertigen lassen, die das sprachliche Verhalten von Kindern in der Schule (bzw. Klasse) und im Elternhaus erfassen und dokumentieren (vgl. Wells 1987, zusammenfassend Wells 2006). Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder in Gesprächen mit Lehrkräften weniger häufig ihre sprachlichen Möglichkeiten ausschöpften als in Gesprächen mit Eltern. Jedes der untersuchten Kinder

¹ Prof. Dr. Ernst Apeltauer, Universität Flensburg, Institut für Germanistik, Abteilung
Deutsch als fremde Sprache, Auf dem Campus 1, D-24943 Flensburg
apeltaue@uni-flensburg.de

gebrauchte zu Hause mehr semantische Kategorien als in der Schule. In Gesprächen zu Hause gab es auch sehr viel mehr Hinweise, die über ein Hier-Und-Jetzt hinauswiesen (vgl. 9,1 % in der Familie, 6,4 % in der Schule). Und während zu Hause etwa 2/3 aller Interaktionen von den Kindern begonnen wurden, waren es in der Schule nicht einmal 1/3 der Interaktionen (vgl. Wells 2006, 86). Kinder richten aber nicht nur seltener das Wort an Lehrkräfte, ihre Äußerungen im Schulkontext waren i. d. R. auch kürzer als zu Hause, wobei die bei Lehrkräften ungeliebten “elliptischen Äußerungen” im Schulkontext fast doppelt so häufig auftraten als im häuslichen Kontext. Auffällig war auch, dass Eltern Bedeutungen für ihre Kinder häufiger erläuterten als Lehrkräfte (zu Hause 33,5 %, in der Schule 17,1 %; ebd. 88). Aus solchen Daten kann man schließen, dass Kinder in einem ihnen vertrauten Kontext nicht nur explorationsfreudiger, sondern auch – bezogen auf Interaktionen und Gespräche – aktiver sind als in der Schule. Sie erhalten zu Hause i. d. R. auch mehr Anregungen und Unterstützungen für ihre sprachliche Entwicklung als in der Schule, wobei es allerdings auch da große Unterschiede gibt, je nach dem sozio-ökonomischen Status (SES) der Familie.² So haben Vierjährige aus low SES-Familien durchschnittlich ca. 13 Millionen Wörter gehört, Vierjährige aus high SES-Familien hingegen 45 Millionen Wörter (vgl. Hart/Risley 1995, 197 f.). Und da mit Wörtern in der Regel auch Weltwissen und Begriffe vermittelt werden, werden die Kinder aus high SES-Familien bei Schulbeginn über mehr Wissen verfügen und sich infolgedessen auch mehr neue Wörter eigenständig erschließen können als Kinder aus low SES-Familien. Diese Unterschiede zwischen Kindern aus high und solchen aus low SES Familien werden übrigens während der Grundschulzeit nachweislich nicht ausgeglichen (vgl. Kretschmann/Rosen 2002). In Niederländischen Untersuchungen wurde sogar ein Anwachsen dieser Unterschiede nachgewiesen, so dass am Ende der Grundschulzeit Kinder aus low SES-Familien um ein bis zwei Jahre hinter den Leistungen ihrer Altersgenossen zurück waren.

In high SES-Familien werden jedoch nicht nur mehr Wörter gebraucht und damit auch mehr Lernanreize geschaffen, neuere Untersuchungen zeigen zudem, dass sich das Interaktionsverhalten von Eltern und Kindern – je nach familiärem Kontext – unterscheidet. Gebildete Eltern halten sich in Interaktionen meist stärker zurück als weniger gebildete Eltern und eröffnen dadurch ihren Kindern mehr Interaktionsspielräume (vgl. Şenyıldız 2009). Da sie gleichzeitig mehr Wörter und Begriffe vermitteln, ist zu vermuten, dass sie

² Mit SES werden vor allem drei Faktoren zusammengefasst: Höhere oder niedrigere Bildungsvoraussetzungen der Eltern, ein höheres oder niedrigeres Einkommen sowie leichte oder schwer körperlichen Arbeit, mit der das Einkommen erworben wird.

insgesamt mehr Zeit mit ihren Kindern verbringen. Untersuchungsergebnisse zeigen auch, dass im Rahmen des interaktiven Vorlesens vermittelt wird, wie man Fragen zu einem Text stellen und formulieren kann. Anders gesagt: Kinder werden von solchen Eltern zum Fragen und zum Formulieren von Fragen ermutigt. Eine solch offene und unterstützende Lernatmosphäre fördert die sprachliche sowie die metakognitive und die metasprachliche Entwicklung, was sich langfristig positiv auf Selbstkontrolle und Selbststeuerung auswirken wird. Auch Entwicklungspsychologen haben Hinweise dafür gefunden, „dass Sprache und Spracherwerb auch den Erwerb von Selbststeuerung und Selbstkontrolle (...) begünstigen.“ (Weinter/Doil/Frevert 2008, 92)

Tatsächlich lassen sich schon zweisprachig aufwachsende Vorschulkinder beobachten, die damit beginnen, Interaktionen „mitzusteuern“ oder sich durch Fragen über Bezeichnungen oder Wortbedeutungen aufklären lassen. Manche schaffen es sogar, durch geschickte Fragestellungen sich den „sprachlichen Input“ zu verschaffen, den sie in ihrer sprachlichen Entwicklungsphase gerade brauchen. Ein solches Verhalten lässt sich übrigens nicht nur bei Kindern aus „high SES-Familien“ beobachten, sondern auch bei Kindern aus „low SES-Familien“. Möglicherweise handelt es sich bei diesen Kindern aus „low SES-Familien“ um besonders sprachinteressierte und sprachbegabte Kinder. Jedenfalls zeigen sie ein solches Verhalten, ohne dass sie zu Hause entsprechend „trainiert“ worden wären. Es ist zu vermuten, dass es sich hierbei um natürliche Entwicklungsvorgänge handelt, die durch Erwachsene aufgegriffen und verstärkt werden könnten. Befragungen von Erzieherinnen und Lehrkräften zeigen jedoch, dass solche von Lernern ausgehenden Impulse häufig übersehen und darum auch übergangen werden. Erst nachdem die Lehrkräfte auf solche Zusammenhänge hingewiesen und ihnen entsprechende Phänomene anhand von Transkripten verdeutlicht worden waren, begannen sie, solche von Lernern ausgehenden Impulse bewusst wahrzunehmen.

Halten wir fest: Kinder sind zu Hause aktiver als in der Schule: Sie initiieren mehr Interaktionen, gebrauchen im häuslichen Kontext längere Äußerungen und fragen häufiger nach Wortbedeutungen. Auch im Vorschulbereich zeigen sie ein anderes Verhalten als in der Schule. Es gibt Daten, die belegen, dass bereits in Vorschulgruppen Kinder ihre Lernprozesse selbst zu steuern beginnen (vgl. Apeltauer 2008). Beispielsweise sagen sie Betreuungspersonen, was und wie sie etwas machen wollen, bestimmen den Anfang und/oder das Ende einer Interaktion, fragen nach Bezeichnungen für Objekte oder nach Bedeutungen oder Funktionen von Wörtern, erbitten Ausdruckshilfen, fragen nach grammatischen Regularitäten, bitten um die Wiederholungen von Äußerungen, um sie sich besser einprägen zu können, erbitten Ausdruckshilfen oder Korrekturen ihrer Äußerungen und zeigen darüber hinaus durch

Selbstkorrekturen, dass sie an einem präzisen Gebrauch ihrer Sprache (vgl. z. B. *ich esse ahm frühstücke gerade*) aber auch an der Weiterentwicklung ihrer „Lernersprache“ (vgl. *lasst du das das spiel immer hier? die spiel?*) interessiert sind und daran arbeiten. Wie würde sich Unterricht verändern, wenn Schüler solche Verhaltensweisen auch in der Schule zeigen würden? Warum zeigen sie solche Verhaltensweisen im Unterricht nur selten? Warum erleben sie die Schule häufig als eine Institution, in der man „sich langweilt“ oder lernt, dass man dumm ist?³

Offenbar vermittelt traditioneller Unterricht vielen Kindern nur wenige Anregungen. Und Lehrkräfte sind ihrerseits häufig mit der Organisation ihrer Unterrichtseinheiten so beschäftigt, dass ein großer Teil der Zeit (bis zu 40 %) damit verbraucht wird.⁴ Für eine inhaltliche Arbeit bleiben dann noch knapp 60 % der Unterrichtszeit übrig. Nehmen wir einmal an, dass Kinder vier Unterrichtseinheiten Deutsch als Fremdsprache pro Woche erhalten. Das sind (bei 45 Minuten pro Unterrichtseinheit) 180 Minuten Unterricht, von denen jedoch 72 Minuten (40 %) durch „Organisatorisches“ verbraucht werden. Es verbleiben also ca. 108 Minuten für die inhaltliche Arbeit, die allerdings durch die Anzahl der Schüler der Gruppe geteilt werden muss. Bei einer Klassenstärke von 20 Schülern verbleiben für den einzelnen Schüler pro Woche also ca. 5 Minuten Sprechzeit. Nun kann man sagen, dass auch beim Zuhören eine fremde Sprache gelernt wird. Doch gilt dies nicht uneingeschränkt. Schüler lernen beim Zuhören vor allem dann, wenn sie direkt angesprochen werden und antworten sollen. Untersuchungsergebnisse zeigen, dass das, was selbst gesagt wurde, sich besser einprägt als Gehörtes. Auch gibt selbst Gesagtes Anstöße für die weitere Entwicklung der Lernersprache (vgl. Swain 2000). Dagegen kann beiläufig Gehörtes leicht ausgeblendet werden, wenn es nicht interessiert.

Unter solch ungünstigen Umständen liegt die Frage nahe, ob sich „Organisatorisches“ nicht für die Sprachvermittlung nutzen ließe? Könnte man Schüler nicht in die Strukturierung des Unterrichts einbeziehen und damit mehr Zeit für die Spracharbeit gewinnen? Vor allem ist zu fragen, ob und wie sich Neugier und Interessen der Vor- und Grundschul Kinder zur Motivationserhöhung nutzen ließen? Welche Möglichkeiten gäbe es, ihre Ansätze zur Selbststeuerung zu unterstützen, damit sie gezielter lernen und ihre Lernprozesse auch selbst evaluieren?

³ Ein Schulanfänger kam sechs Wochen nach Schulbeginn nach Hause und erzählte seiner Oma: „Ich weiß jetzt, warum wir in die Schule gehen. Damit wir lernen, dass wir dumm sind.“

⁴ vgl. Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz/Patzelt/Ricart-Brede/Vomhof 2008, 59

Manchen Lehrkräften mögen solche Vorstellungen utopisch erscheinen, weil sie das für nicht realisierbar halten oder weil sie glauben, sich selbst überflüssig zu machen, wenn sie Lerner zur Eigenständigkeit anleiten würden. Andere, insbesondere jüngere Lehrkräfte, werden darin Möglichkeiten sehen, im Unterricht mit hoch motivierten Lernern gezielter und effektiver zu arbeiten. Sicherlich wird es auch Lehrkräfte geben, die in solchen neuen Formen des Umgangs auch Möglichkeiten zu ihrer Entlastung erkennen werden und andere, für die solches Schülerverhalten problematisch wäre.

Wer Kinder im Vor- und Grundschulbereich beobachtet, wird rasch feststellen, dass Kinder in diesem Alter lernen wollen und darum in Interaktionen mit Erwachsenen Themen oder auch sprachliche Phänomene anzusprechen versuchen, die ihnen auffallen oder die sie interessieren. Erfahrungsgemäß unterscheiden sich ihre Lernbereitschaft und ihre Konzentrationsspanne in solchen Fällen grundlegend von ihrem Lernverhalten bei vorgegebenen Übungen, z. B. bei Übungen zur sog. „Phonologischen Bewusstheit“. Lehrkräfte, die in vorschulischen Fördermaßnahmen eingesetzt sind, berichten, dass man mit Vorschulkindern maximal 15 bis 20 Minuten pro Tag Sprachförderung (etwa das Üben der Zuordnung von Artikelformen zu Gegenstandsbezeichnungen) betreiben könne.

Vergleicht man damit Kinder, die an etwas interessiert sind, das sie selbst ausgewählt haben, so fällt auf, dass diese Kinder über eine erheblich längere Konzentrationsspanne verfügen, wie Daten aus einem „Schnecken-Projekt“, das im Rahmen des Kieler Modells durchgeführt wurde, zeigen (vgl. Apeltauer 2006, 35). Sechs dieser Kinder entdeckten am Tag nach einem Waldspaziergang während einer Reflexionsphase ihr Interesse an Schnecken. Über drei Wochen haben sie sich dann jeden Vormittag mit dem Thema Schnecken beschäftigt. Sie haben Schnecken gesammelt, haben sie mit einem Vergrößerungsglas von allen Seiten betrachtet, haben beobachtet wie sie fressen und sich bewegen, wie sie ihre Fühler einsetzen und vieles mehr. Auch ließen sie sich von einer Betreuerin aus Sachbüchern über Schnecken vorlesen. Am Ende haben sie zusammen mit der Betreuerin ein „Schneckenbuch“ produziert: Es wurden Fotos gemacht, anschließend sortiert und zu jedem Foto der Betreuerin ein kurzer Text „kollektiv“ diktiert. Das Büchlein wurde den Eltern der Kinder und Kindern der anderen Gruppen im Kindergarten vorgestellt. Außerdem entwickelten die Projekt-Kinder ein Bedürfnis, über ihre Entdeckungen zu reden und anderen ihr neues Wissen mitzuteilen. Die Kinder haben auch noch Tage nach Abschluss des Projekts über Schnecken gesprochen und versucht, ihr neu erworbenes Wissen weiterzugeben. Im Sinne der „Output-Hypothese“ haben sie damit selbst lernerspezifische Wiederholungs- und Übungsphasen kreiert und so erworbene sprachliche Fertigkeiten und

Kenntnisse vertieft und abgesichert. Angesichts solcher Erfahrungen empfiehlt es sich, Interessen der Schüler verstärkt in den Unterricht einzubeziehen. Gleiches gilt für Ansätze zur Selbststeuerung. Sie sollten aufgegriffen und evtl. mit den Kindern reflektiert werden. Vor allem aber sollten die dafür erforderlichen Entscheidungsfreiheiten gewährt werden.

Im Gegensatz zu diesen (zu einem großen Teil selbst gesteuerten) Eigenaktivitäten der Vorschulkinder zeigen Schulkinder mit steigenden Schuljahren immer weniger Eigenaktivitäten und immer weniger Interesse an Sprache(n) (vgl. dazu auch Oomen-Welke 2008). Es ist gegenwärtig unklar, welche Rolle dabei Reaktionen der Lehrkräfte (vgl. z. B. Kommentare wie *bleib mal beim Thema* oder *das gehört jetzt nicht hierher*) spielen.

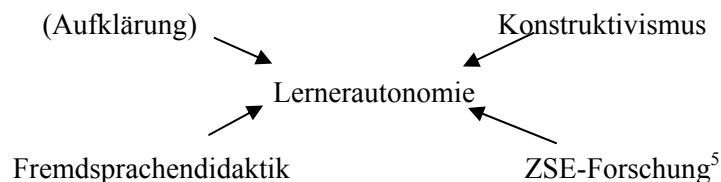
Lernerautonomie

Wir haben bisher von Selbststeuerung und nicht von Lernerautonomie gesprochen, weil Lernerautonomie ein sehr anspruchsvoller Begriff ist, sozusagen ein Ideal, das in der Wirklichkeit kaum je erreicht werden dürfte. Dennoch hat man bereits Anfang der 70er Jahre und vermehrt dann in den 80er und 90er Jahren des letzten Jahrhunderts begonnen, den Begriff im Zusammenhang mit Fremdsprachenlernen zu diskutieren. Man ging davon aus, dass im Sinne eines lebenslangen Lernens die Eigenständigkeit von Lernenden gestärkt werden sollte, damit diese (mit oder ohne formalen Sprachunterricht) in der Lage wären, weitere Sprachen bedarfsorientiert zu lernen.

Das Wort *Autonomie* lässt sich auf zwei griechische Wörter zurückführen: *auto* (selbst) und *nomos*, ein Wort mit zwei Grundbedeutungen, die beide aus dem Altgriechischen stammen:

- 1) νόμος, *Nomós* (Betonung auf der zweiten Silbe) im räumlichen Sinn von „Bezirk“ und
- 2) νόμος, *Nómos* (Betonung auf der ersten Silbe) im rechtlichen Sinn von „Gesetz“.

Autonomie könnte demnach als „Selbstregulation in einem bestimmten Bereich“ übersetzt werden. Heute gibt es vor allem drei Diskurse, in deren Rahmen der Begriff Lernerautonomie diskutiert wird:



⁵ ZSE ist eine Abkürzung für *Zweitspracherwerb*

Historisch betrachtet taucht bereits in der Zeit der **Aufklärung** (bei Kant) der Begriff der „Mündigkeit“ auf. Der Mensch soll durch Aufklärung aus der „selbst verschuldeten Unmündigkeit“ herauskommen und Verantwortung für sein Handeln übernehmen. Später hat Adorno – im Anschluss an Kant – den Begriff „Erziehung zur Mündigkeit“ geprägt. Dabei soll Vergangenes und Gegenwärtiges beleuchtet werden und es sollen Fragen an die Zukunft gestellt werden. Letztlich enthält dieser Begriff wegen der deutschen Geschichte und Bildungstradition auch Anregungen zum Widerstand gegen Gewalt und Unmoral.

Der **Konstruktivismus** ist eine Theorie, die in der Mitte des 20. Jahrhunderts entstanden ist. Im Rahmen dieser Theorie werden Kants Überlegungen und Einsichten wieder aufgegriffen und radikalisiert. Wissen, so wird im Rahmen dieser Theorie argumentiert, wird „auf subjektive Weise vom Einzelnen organisiert und strukturiert.“ Der radikale Konstruktivismus postuliert sogar, dass „Denken und Erkennen nicht von dem zu trennen sind (EA), der denkt und erkennt. Daher ist es unmöglich, die Wahrnehmung und das Erkennen steuernd von außen zu beeinflussen“ (vgl. Holstein/Wildenauer-Józsa 2008, 82). Eine gemäßigte Form des Konstruktivismus geht davon aus, dass Wissen vom Einzelnen auf subjektive Weise organisiert, strukturiert und unter der Fragestellung bewertet wird: Lohnt es sich, dies zu lernen?

Eine solche subjektive Bewertung durch den Lerner hat große Bedeutung für sein künftiges Verhalten. Als Bewertungsgrundlagen dienen ihm dabei Erfahrungen und vorhandenes Wissen. Aus der Hirnforschung wissen wir, dass nur dann, wenn ein Individuum zu einer positiven Bewertung kommt, Wissensnetzwerke im Gehirn aktiviert und umgestaltet werden. Erst dadurch kann neues Wissen entstehen (vgl. Roth 2003).

Lernerautonomie wurde im Laufe der Jahre zu einem Ideal-Ziel der Pädagogik und in den letzten drei Jahrzehnten zudem zu einem erklärten Ziel der **Fremdsprachendidaktik**: Lerner sollten zum selbstständigen Lernen angeregt werden, z. B. durch die Vermittlung von Lernstrategien und ein anwendungsbezogenes Training. Dadurch sollte die Selbstständigkeit (Autonomie) von Lernenden gestärkt werden.

Die wissenschaftliche Debatte um Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen setzte in West-Europa bereits Anfang der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts ein. Holec's Text *Autonomy and Foreign Language Learning* wurde zwar erst 1979 veröffentlicht. Doch schon 1972 war die „Steering Group on Permanent Education“ des Europarats gegründet worden, die in ihrem Abschlussbericht 1977 fordert, dass die Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung für eigenständiges Handeln entwickelt werden sollte. In diesem Kontext entstand die bereits erwähnte Schrift von Holec über *Autonomy*

and Foreign Language Learning, als eine – wie er es selbst formulierte – theoretische und praktische Beschreibung der Anwendung des Begriffs Autonomie auf das Fremdsprachenlernen Erwachsener.

In der Debatte um Lernerautonomie ging es anfänglich also um Erwachsene. Doch schon bald wurde die Adressatengruppe ausgeweitet, wurden auch Lerner der gymnasialen Oberstufe einbezogen. Inzwischen wissen wir, dass Grundlagen für die Entwicklung von Fähigkeit zum autonomen Wissenserwerb (und d. h. auch zum Fremdsprachenlernen) bereits im frühen Kindesalter gelegt werden (vgl. Rebel 2001, 146). Wir werden später darauf zurückkommen.

Definiert wurde Lernerautonomie von Holec als Fähigkeit, Verantwortung für eigenes Handeln zu übernehmen („ability to assume responsibility for one’s own affairs“). Holec fährt fort: Diese Fähigkeit ist nicht angeboren. Sie wird entweder auf natürlichem Wege erworben oder durch formale Schulung (vgl. Holec 1979, 3). Folgt man dieser Argumentation Holec’s, so muss gefragt werden, in welchem Alter Lernerautonomie erworben wird?

Mit Lernerautonomie wird von Holec ein Potential bezeichnet, über das Lerner verfügen, um in vorgegebenen Situationen eine fremde Sprache lernen zu können, indem sie (vgl. ebd. S. 3)

1. sich Ziele setzen
2. Inhalte und ihre Progression bestimmen
3. Methoden und Techniken zur Erreichung der gesetzten Ziele auswählen
4. ihr eigenes Lernverhalten überwachen (monitoring)
5. und evaluieren, was sie gelernt haben.

Bekanntlich lassen sich begriffliche Grenzen genauer bestimmen, wenn nicht nur definiert wird, was etwas ist, sondern auch, was etwas nicht ist. Was also ist Lernerautonomie nicht?

- Lernerautonomie (LA) hat nichts damit zu tun, dass ohne Lehrkraft gelernt wird. Autonome Lerner machen Lehrkräfte nicht überflüssig.
- LA fordert von Lehrkräften nicht, Initiative oder Kontrolle aufzugeben. Lehrkräfte können Autonomie nicht zerstören, sie können sie nur einschränken.
- LA ist keine neue Methode. Aber die Entwicklung von Lernerautonomie hat natürlich etwas mit der Art und Weise zu tun, wie Lehrkräfte mit Lernenden umgehen. Allerdings kann LA nicht geplant und schrittweise realisiert werden.

Lernerautonomie, Lehrerautonomie und Deutsch als Fremdsprache

- LA kann sich an sehr unterschiedlichen Verhaltensweisen zeigen. LA scheint einerseits vom Lebensalter beeinflusst zu werden, andererseits vom erreichten Sprachentwicklungs- bzw. vom Lernaltersstand.
- LA ist kein Dauerzustand. LA ergibt sich nicht einfach und kann auch nicht auf Dauer aufrechterhalten werden.
- Lerner können sich in einem Bereich autonom verhalten und in einem anderen hilflos erscheinen.

David Little, dem wir diese negativen Charakterisierungen verdanken, definiert LA positiv als eine Kapazität zur inneren Distanzierung, zur kritischen Reflexion sowie zum Treffen von Entscheidungen und zum eigenständigen Handeln, wobei diese Kapazitäten seiner Auffassung nach sichtbar werden in der Art, wie gelernt wird und wie Gelerntes in andere Kontexte übertragen wird (vgl. Little 1991, 4). Kurz: Lernerautonomie ist ein Maß für die Unabhängigkeit von der Kontrolle durch andere.

Freilich kann damit keine völlige Unabhängigkeit verbunden sein. Denn persönliche Freiheiten sind immer auch eingeschränkt durch die jeweilige Gruppe und Gesellschaft, in der jemand aufwächst oder lebt. Jede Form der Autonomie hat also Grenzen. Ja, wir können sogar sagen, dass Lerner in bestimmten Bereichen schon autonom handeln können (z. B. wenn sie sich mit Hilfe von Wörterbüchern die Bedeutungen neuer Wörter und deren Gebrauchsmöglichkeiten erschließen), während sie gleichzeitig in anderen Bereichen (z. B. im Bereich der Morphologie) noch auf Anleitungen durch eine Lehrkraft angewiesen sein können. Untersuchungen zum kooperativen Lernen kommen sogar zu dem Schluss, dass gemeinsames Lernen Individuen hilft, klarer zu denken und mehr zu leisten, als sie alleine könnten. Man sagt auch: Intelligenz und Kreativität werden im Rahmen von Gruppenarbeit nicht addiert sondern potenziert. Die Bedeutung des kooperativen Lernens zeigt sich z. B. im Bereich der 'blind spots'

"(...) aspects of ourselves which others see but we are unaware of – highlights the importance of other people's perspectives in revealing hidden personal characteristics and gaining insight into our 'selves'." (Sercu/St. John 2007, 57).

Mit anderen Worten: Es ist wichtig, dass man zusammen mit anderen über seine eigenen Einstellungen und Überzeugungen nachdenkt und sie auch formuliert, um sich selbst darüber Rechenschaft ablegen und sie genauer erfassen zu können. Wenn Vorstellungen und Einfälle beim gemeinsamen Lernen

respektvoll behandelt werden, können solche Gespräche auch das Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl von Lernern stärken, wodurch wiederum wie man weiß Offenheit und Bereitschaft zu Veränderungen erhöht werden. Will man Lernerautonomie in diesem Sinne in der Praxis fördern, so sollte man

- eine sichere und vertrauensvolle Atmosphäre schaffen, damit Lerner auf dieser Grundlage etwas riskieren können und mit Selbststeuerung beginnen
- Lernarrangements schaffen, von denen aus sich eine Verbindung zum Alltag der Lernenden herstellen lässt → was bringt mir das?
- Möglichkeiten zur Aushandlung von Bedeutungen zulassen
- den Zusammenhalt in Kleingruppen fördern → Projektarbeit
- Heterogenität als Bestandteil der Gruppe akzeptieren und integrieren lernen
- Raum schaffen für unterstützendes informelles Lernen und soziale Netzwerke → Patenschüler, Elternmitarbeit ...

Die Debatte um autonomes Fremdsprachenlernen hat in Deutschland übrigens später eingesetzt als im übrigen Europa. Anfangs wurde mit Formen des offenen Unterrichts experimentiert, um etwas über geeignete Lernumgebungen herauszufinden und über ein Mindestmaß an Lernkompetenz, das vorausgesetzt werden muss.

Als 1995 bei Kassel eine Tagung zum Thema *Autonomes Fremdsprachenlernen* durchgeführt wurde, „war verblüffend, wie weit man vor allem im Ausland auf dem Weg zu einer veränderten schülerorientierten, offenen Unterrichtsrealität auf allen Klassenebenen gekommen war“ (vgl. Rebel 2001, 144).

Im Abschlussbericht der Expertenkommission der KMK zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe war damals (1995) zum autonomen Fremdsprachenlernen folgendes formuliert worden: Autonomes Fremdsprachenlernen bedeutet

- eine „Abkehr von einer linearisierten, zerstückelten Präsentation von Lernzielen und Lerninhalten“;
- den Einsatz komplexer Lehr-Lern-Arrangements;
- eine mit dem Lernfortschritt wachsende Selbststeuerung und Selbstorganisation des Lernens;
- stärkere Berücksichtigung des Lernens in Gruppen;
- handlungsorientierte Einübung und Anwendung des Wissens in unterschiedlichen Kontexten.“⁶

⁶ Aus dem Abschlussbericht der Expertenkommission der KMK zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe; 1995, 137

Doch wie lassen sich solche Verfahren in die Praxis umsetzen? Macaro 2008 beschreibt, wie ein Lerner sich zu Hause einen Text wiederholt anhört und so seine Fertigkeiten im Bereich des Hörverstehens allmählich entwickelt, indem er

- Vorwissen zum Thema aktiviert
- dieses Vorwissen zum Aufbau von Erwartungen (was kommt danach) zu nutzen versucht
- Gehörtes zunehmend besser segmentieren lernt
- auf Schlüsselwörter achtet, die aufgrund des Vorwissens erwartet werden
- auf Wörter und Phrasen achtet, die im Widerspruch zu seinen Erwartungen stehen
- unbekannte Wörter mit Hilfe des Kontexts oder von Wortbildungsregeln erschließt
- sich Lautsequenzen bildlich vorstellt, um Wortgrenzen besser bestimmen zu können
- unbekannte Wörter, deren Wortgrenzen bestimmt wurden, im Wörterbuch nachschlägt
- auf prosodische Merkmale achtet, Modalitäten genauer bestimmen können
- ...

Man vergleiche nun damit Hörverstehensübungen, wie sie im Unterricht durchgeführt werden.

- a) Eine Tonaufnahme wird vom Lehrer zweimal vorgespielt und die Schüler sollen anschließend Fragen, die ihnen zuvor schon vorgelegt worden sind, beantworten.
- b) Wieder hören die Lerner eine Aufnahme. Nach dem ersten Hören erhalten sie eine Reihe von "Multiple Choice Fragen", die nach dem zweiten Hören abgearbeitet werden sollen.
- c) Eine Tonaufnahme wird von der Lehrkraft zweimal vorgespielt. Anschließend sollen die Schüler die "Hauptideen" des Textes schriftlich festhalten.
- d) Schüler können (alleine oder in Kleingruppen) eine Aufnahme mehrfach abhören. Ihnen steht ein zweisprachiges Wörterbuch zur Verfügung. Wieder sollen die "Hauptideen" schriftlich festgehalten werden.
- e) wie d), allerdings steht nur ein einsprachiges Wörterbuch zur Verfügung,
- f) wie d), allerdings ohne Wörterbuch.

Jede dieser Aufgaben setzt die Beherrschung von Basis-Hörstrategien voraus. Jede Aufgabe erfordert jedoch zugleich auch andere, spezifische Hörverstehensstrategien. Der Schüler, der zu Hause arbeitet, wird am Ende genauso viele Strategien entwickelt haben, wie ein Schüler im Unterricht. Beide werden sich im Laufe der Zeit bestimmte Strategien oder Strategie-Cluster aneignen. Und daraus werden sie dann künftig – je nach Bedarf – auswählen. Der Lerner, der sich zu Hause mit Hörverstehen beschäftigt hat, wird zudem so etwas wie einen komplexen Plan zur Verbesserung seines Hörverstehens entwickelt haben und daher auf künftige Anforderungen besser vorbereitet sein als Schüler, die nur Erfahrungen im Unterricht gesammelt haben.

Aus all dem folgt, dass Lernerautonomie eine Sensibilität für Fragestellungen beinhaltet, für sprachliches Wissen, das genutzt werden kann. Sie setzt zudem Erfahrungen im Umgang mit Lernstrategien voraus sowie so etwas wie metakognitive Verfahren zur Evaluation eigener Vorgehensweisen bzw. Strategien (vgl. dazu auch das von Legutke 1999 beschriebene Sprachprojekt.). Lernerautonomie in dem oben genannten Sinne ist ein Begriff, der sowohl pädagogische als auch fremdsprachendidaktische und politische Aspekte aufweist, mit weit reichenden Konsequenzen. Gleichzeitig ist Lernerautonomie aber auch ein idealtypisches Konstrukt, das zwar angesteuert werden kann, aber wohl nie ganz erreicht werden dürfte. Denn jeder Mensch lebt zu einer bestimmten Zeit unter bestimmten gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Bedingungen, die seine Autonomie auch einschränken (vgl. Laing 1969, Macaro 2008, 60 f.).

Lehrerautonomie

So wie Lerner nicht unabhängig von Lehrern sind, sind auch Lehrer nicht unabhängig von Lernern. Anders formuliert: Autonomie impliziert auch Heteronomie. Denn jeder Mensch ist von seiner Bezugsgruppe abhängig und umgekehrt. Diesen Gedanken hat Kumaravadivelu weitergeführt. Er betont, dass Lernerautonomie sowohl einen individuellen als auch einen gruppenspezifischen Aspekt aufweist, weil es eine Interdependenz zwischen Lerner und Lerner sowie zwischen Lerner und Lehrer gibt (vgl. Kumaravadivelu 2003, 131 ff.). Er unterscheidet verschiedene Grade von Lernerautonomie, an die Lernende herangeführt werden sollten und verweist darauf, dass sich Einstellungen zum Lernen von Generation zu Generation ändern, weshalb Lernziele immer wieder neu kalibriert werden sollten. Kumaravadivelu folgert daraus, dass sich Lernerautonomie nur dann entwickeln kann, wenn Lehrkräfte gemeinsam mit Lernenden deren Lernerprofile erarbeiten und sie dazu anleiten, wie Ziele und Tätigkeiten (methodisches Vorgehen) sowie Unterrichtsmaterial ausgewählt und anschließend Lernerfolge

und Lernerfahrungen evaluiert werden können (ebd. 149 ff.⁷). M. a. W.: Lehrkräfte müssen für sich zunächst einmal festlegen, wie viel „Autonomie“ sie ihren Lernern zubilligen wollen. In einem zweiten Schritt sollten sie dann versuchen, gemeinsam mit ihren Schülern die Lernerprofile zu erarbeiten und die Schüler zu mehr Eigenständigkeit anzuleiten. Schließlich sollten die Lehrkräfte mit ihren Schülern das Maß an Eigenverantwortung aushandeln, das von den Schülern übernommen werden soll.

Solche Überlegungen haben natürlich auch Konsequenzen für die Lehreraus- und -fortbildung. Wenn es früher in der Lehrerfortbildung um die Vermittlung von neuen Forschungsergebnissen oder um die Erläuterung und Demonstration von Vermittlungsmethoden und Sozialformen ging sowie um die Analyse neuer Lehrmaterialien und Übungsformen, so wurden im Zuge der Autonomiediskussion alternative Formen der Aus- und Fortbildung erprobt. Im Mittelpunkt solcher Maßnahmen steht nicht mehr nur die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten. Es geht nun auch um Übungen zur Selbstwahrnehmung und -reflexion sowie zur Erfassung und Beschreibung von Lernprozessen. Nicht Fertigkeiten sollen vermittelt werden, sondern Sensibilität für Wahrnehmungs- und Entwicklungsprozesse und Fähigkeiten zur Reflexion von individuellen (lernerspezifischen, aber auch lehrerspezifischen) Entwicklungsmöglichkeiten.

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Praxis? Stellen wir uns einmal vor, im Unterricht werden Formen des Partizip II eingeführt und geübt. Später bittet ein Lehrer seine Schüler, einen kurzen Text zu schreiben und dabei diese Formen zu gebrauchen. Um eine entspannte Lernatmosphäre zu wahren, weist er vorsorglich darauf hin, dass alles, was die Schüler brauchen, entweder im Arbeitsbuch oder auf dem Übungsblatt, das ausgeteilt wurde, zu finden ist.

Eine andere Lehrkraft stellt den Schülern einer Parallelklasse die gleiche Aufgabe, ermutigt sie jedoch „etwas zu riskieren“ und wenigstens ein oder zwei Sätze mit eigenen Worten zu konstruieren. Sätze, die von den Schülern aus dem Arbeitsbuch oder aus dem Übungsblatt übernommen werden, sollen entsprechend gekennzeichnet werden. Bei seinen Korrekturen konzentriert sich dieser Lehrer vor allem auf die eigenständigen Produkte der Schüler und bespricht diese später mit den Schülern.

Im ersten Fall haben wir einen traditionell orientierten Unterricht, in dessen Rahmen kaum Eigenständigkeit entwickelt werden dürfte. Im zweiten Fall

⁷ In Kanada ist diese Vorgehensweise inzwischen obligatorisch. Lehrkräfte haben die Lernerprofile ihrer Schüler (d. h. auch die Grade an Autonomie in verschiedenen Bereichen) zu ermitteln, um effektiver mit ihnen zu arbeiten und sie zu mehr Eigenständigkeit anregen zu können.

werden die Schüler dagegen zum eigenständigen Arbeiten angeregt und ermutigt und sie erhalten Rückmeldungen und Erläuterungen zu den von ihnen produzierten Formulierungen, vor allem dann, wenn sie nicht ganz geglückt sind (vgl. dazu auch Macaro 2008, 50 f.).

Während Lehrkräfte früher Äußerungen oder schriftliche Produkte von Schülern bewertet und Fehlertypologien erstellt haben, konzentrieren sich Lehrkräfte, die einen Lernerautonomie-Ansatz vertreten, nun vor allem auf Produktionsprozesse: Wie viele Sätze hat ein Schüler in seinem Text bereits eigenständig produziert? Wurden Formeln gebraucht und falls ja, in fester Form oder auch schon variiert (vgl. z. B. *ich hab so viel am Hals* oder *wir haben so viel am Hals*)? Wurden Formeln schon ausgeweitet, z. B. indem neue Wörter eingebaut wurden (vgl. *du hast zu viel am Hals* oder *sie haben heute genug am Hals gehabt*)? An welchen Stellen wurden Vermeidungsstrategien oder Verwechslungen (z. B. *du hast heute große Ohren* statt *du hast heute viel um die Ohren*) erkennbar? Kurz: Was hat sich seit der letzten Arbeit verändert oder verbessert?

Damit Lehrkräfte ihren Schülern Freiräume für Entscheidungen einräumen und mit ihnen ihre Arbeitsprozesse (implizit oder explizit) evaluieren und reflektieren können, sollten sie bereits während ihrer Ausbildung die Möglichkeit erhalten, Eigenerfahrungen mit selbst gesteuertem Lernen zu sammeln. Dazu benötigen sie – wie ihre Schüler –

- einen die Autonomieentwicklung unterstützenden Kontext (z. B. bezogen auf die Gestaltung von Unterrichtsräumen und entsprechende Materialien mit Wörterbüchern, Nachschlagewerken, Internetzugang)
- Möglichkeiten, alternative Lernerfahrungen alleine oder in Kleingruppen zu sammeln und
- dabei ablaufende Lernprozesse zu beobachten und anschließend zu beschreiben und gemeinsam mit der Lehrkraft und Mitschülern zu reflektieren und ggf. evaluieren.

Trebbi (2008) hat solche Ausbildungselemente in Norwegen konzipiert und erprobt. Berichtet wird, dass sich der anfängliche Widerstand und die Einwände der Teilnehmer im Laufe der Veranstaltung veränderten. Aus der Frage *Wie kann unter solchen Voraussetzungen die Qualität der Lehre gesichert werden?* wurde z. B. *Kann eine Lehrkraft die Qualität des Lernens garantieren?* Gelernt wurde von den Teilnehmern dieser Veranstaltung, welche Bedeutung der Selbstwahrnehmung für die Selbststeuerung zukommt, wie wichtig Eigenerfahrungen (als Voraussetzung für den Einsatz solcher Verfahren) sind

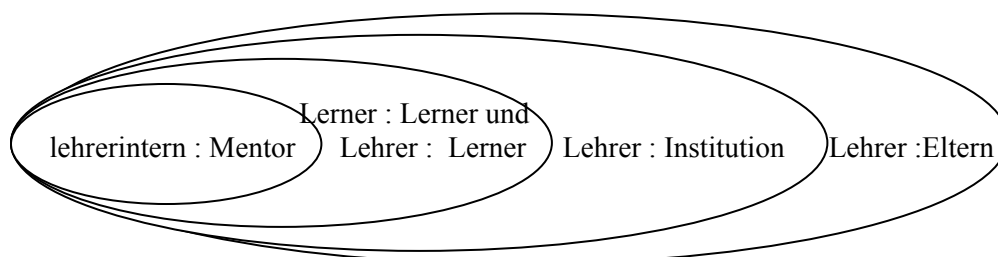
Lernerautonomie, Lehrerautonomie und Deutsch als Fremdsprache

und wie sich der Blick auf Lehren und Lernen durch ein gewachsenes Verständnis von Lerner- und Lehrerautonomie verändert.

Trebbi leitet daraus folgendes Fazit ab: „Freiheit“ (z. B. bei der Zielsetzung oder bei der Wahl der Mittel) ist eine unverzichtbare Voraussetzung für die Entstehung von Lernerautonomie. Allerdings wird Freiheit in diesem Zusammenhang als Fähigkeit interpretiert, zwischen Notwendigkeit und Möglichkeit zu unterscheiden. Freiheit setzt mit anderen Worten Bewusstheit und Wissen voraus. Und Lehreraus- und -fortbildungen sollten daher auf die Bewusstmachung von solchen Lehr- und Lernprozessen Wert legen. Kurz: Der Lernerautonomie-Ansatz hat nichts mit „Rückzug des Lehrers“ zu tun, vielmehr mit einer aktiven Auseinandersetzung von Lehrkraft und Lerner darüber, was noch verbessert werden könnte, damit Lerner befähigt werden, sich die fremde Sprache weiter anzueignen, vor allem aber, damit sie sie später autonom (d. h. ohne Hilfe oder Unterstützung durch eine Lehrkraft oder Fremde) nutzen können.

In jüngster Zeit hat La Ganza 2008 ein Modell unterschiedlicher Interaktionsräume vorgelegt, um das Ineinandergreifen und die gegenseitige Abhängigkeit von Personen und Interaktionen von ihren jeweiligen Kontexten zu verdeutlichen. Er betrachtet Lehrerautonomie als ein Konstrukt mit vier Dimensionen. Für ihn gibt es nicht nur eine Beziehung zwischen Lehrern und Schülern, sondern auch eine zwischen Lehrkraft und internalisiertem Lehrermodell sowie zwischen Lehrkraft und Schulrat (teacher-supervisor), zwischen Lehrer und Institution sowie zwischen Lehrer und dem weiteren Umfeld (Abb. unten adaptiert aus La Ganza 2008, 73).

- Autonomie bezogen auf den internalisierten/realen Mentor
- Autonomie bezogen auf die Lerner
- Autonomie bezogen auf die Institution (Rektorat, Verwaltung)
- Autonomie bezogen auf das weitere Umfeld (Verwaltung, Eltern)
-



Was bedeutet hier lehrerintern? Lehrkräfte verinnerlichen Lehrermodelle während ihrer Schulzeit und später während der Ausbildung. Diese Modelle dienen der eigenen Orientierung. Die Befragungsergebnisse von La Ganza zeigen, wie stark diese Modelle das Handeln von Lehrkräften beeinflussen. Lehrkräfte wollen einem Lehrervorbild (u. U. auch einem realen Mentor) gleichen bzw. orientieren sich an einem/mehreren solchen Vorbild/ern.

Im Modell von La Ganza wird die zweite Relation als die zwischen Lehrkraft und Lernern beschrieben. Wir haben dieses Modell (im Sinne von Kumaravadivelu 2003) um die Dimension Lerner – Lerner ergänzt, die neben der Relation Lehrkraft und Lerner ebenfalls Rückwirkungen auf Lehrerentscheidungen (bzw. Lehrerautonomie) hat.

Neben diesen beiden Relationen gibt es noch das Verhältnis der Lehrkraft zur eigenen Schule (Institution) bzw. zum eigenen Rektorat. Für die Beziehung zwischen Lehrkraft und Rektorat und/oder Schulrat (als Supervisor) gilt ähnliches wie für die Beziehung zwischen Lehrer und Lerner. Einerseits sollen Schulräte möglichst konkrete Hinweise und Anleitungen geben, andererseits sollen Lehrkräfte auch eigenständig und eigenverantwortlich (autonom) handeln können, ohne sich an Vorschläge „von oben“ anpassen zu müssen.

Die letzte der oben genannten Relationen betrifft die Beziehung zur Verwaltung in einem weiteren Sinne, z. B. zur Verwaltung einer Stadt oder eines Stadtteils und zu den Eltern der Kinder. Denn auch diese Beziehungen beeinflussen die Handlungsmöglichkeiten von Lehrkräften und mithin also auch die Lehrerautonomie (vgl. dazu auch das insgesamt differenziertere sozio-ökologische Modell von Bronfenbrenner 1981).

Zusammenfassung: Eingangs wurde darüber berichtet, dass Daten aus der Zweitspracherwerbsforschung zeigen, dass bereits Vorschulkinder damit beginnen, ihre Lernprozesse selbst zu steuern und dass solche Bemühungen um Selbststeuerung von Betreuungspersonen und später auch von Lehrkräften häufig übersehen oder ignoriert werden. Hier bedarf es offenbar gezielter Fortbildung, insbesondere anhand von authentischen Daten (Transkripten).

Deutlich geworden sein dürfte, dass Lernerautonomie ebenso wie Lehrerautonomie Grenzen hat, die sich allerdings durch entsprechende Aufgabenstellungen und Aushandlungsprozesse verschieben lassen hin zu mehr Entscheidungsfreiheiten und damit zu vermehrter Selbstverantwortung, Selbststeuerung und Selbstkontrolle, sowohl auf Seiten der Schüler als auch auf Seiten der Lehrkräfte. Eine wissenschaftliche Vermessung dieser „Verschiebemöglichkeiten“ steht allerdings noch aus. Klar geworden sein dürfte, dass das Aufgreifen von Interessen der Schüler und das Schaffen von Freiräumen für mehr Eigenverantwortung der Lernenden und auch der

Lehrenden i. d. R. zu einer Motivationserhöhung beitragen, so dass die Arbeit im Unterricht dadurch erleichtert und zugleich intensiviert werden kann.

Dass solche Verfahren bisher im Deutsch als Fremdsprachenunterricht nur selten zur Anwendung kommen, hängt sicherlich damit zusammen, dass gegenwärtig in der Ausbildung Lehrkräfte keine entsprechenden Erfahrungen sammeln können. Und ohne solche Eigenerfahrungen (mit mehr Entscheidungsfreiheit und mehr Selbststeuerung) werden sie natürlich auch zögern, solche Ansätze zu erproben. Erst wenn in Aus- und Fortbildung solche Aspekte gezielt bearbeitet werden und Lehrkräfte hier Eigenerfahrungen sammeln können, wird sich auch die praktische Arbeit in den Schulen verändern. Lehrkräfte, die an Innovationen interessiert sind und über den erforderlichen Mut verfügen, sollte das allerdings nicht davon abhalten, mit ihren Schülern bereits heute über solche "alternativen Vorgehensweisen" zu reflektieren und sie auch in Kleinprojekten praktisch zu erproben. Schließlich ließe sich damit auch ein Teil der oben erwähnten 40 % Unterrichtszeit, die ansonsten von Lehrkräften für die Strukturierung aufgebraucht werden, in die gemeinsame Spracharbeit einbeziehen, so dass diese Zeit wenigstens teilweise in Lernzeit verwandelt und für die sprachliche Vermittlung genutzt werden könnte.

Literatur:

- Apeltauer, Ernst 2006: Kooperation mit zugewanderten Eltern. In: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht; Heft 40/41.
- Apeltauer, Ernst 2007: Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt Hrsg.: Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund; Freiburg/Br. (Fillibach) 2007, 111 - 133.
- Apeltauer, Ernst 2008: Zur Rolle der Nachahmung und des Nachsprechens beim frühen Zweitspracherwerb. In: Grimm, Thomas/Venohr, Elisabeth Hrsg.: Immer ist es Sprache, Mehrsprachigkeit - Intertextualität - Kulturkontraste; Frankfurt/M (Lang), 59 - 93.
- Barkowski, Hans/Funk, Hermann Hrsg. 2004: Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht; Berlin (Cornelsen).
- Becker, Nicole/Roth, Gerhard 2004: Hirnforschung und Didaktik. Ein Blick auf aktuelle Rezeptionsperspektiven; In: EB Erwachsenenbildung 2004, H 3, 106 - 110.
- Benson, Phil 2007: Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*; 40, pp 21 - 40.

- Benson, Phil 2008: Teacher's and Learner's perspectives on autonomy; In: Lamb, Terry/Reinders, Hayo eds. 2008. *Learner and Teacher Autonomy, Concepts, realities and responses*; Amsterdam (John Benjamins), 15 - 32.
- Bronfenbrenner, Urie 1981: *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart.
- Dickinson, Leslie 1987: *Self-instruction in Language Learning*; Cambridge.
- Edelhoff, Christoph und Weskamp, Ralf Hrsg. 1999: *Autonomes Fremdsprachenlernen*; Ismaning (Hueber).
- Elsen, Adri/St. John, Oliver 2007: Learner autonomy and intercultural competence; In: Jiménez, Raya, Manuel/Sercu, Lies eds. 2007: *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence*; Frankfurt/M. (Lang), 15 - 38.
- Gasteiger-Klicpera, Barbara/Knapp, Werner/Kucharz, Diemut/Patzelt, Doreen/Ricart-Brede, Julia/Vomhof, Beate 2008: *Ergebnisse aus der Längsschnittuntersuchung der ersten und zweiten Kohorte, den Videoanalysen und den Dokumentationen der Förderung*; (Päd. Hochschule) Weingarten.
- Hart, Betty/ Risley, Todd, R. 1995: *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*; Baltimore (Paul Brooks).
- Holec, Henri 1979: *Autonomy and Foreign Language Learning*; Oxford (Pergamon) [2. Auflage 1981].
- Holec, H. 1980: Learner training: Meeting needs in self-directed learning. In: Altmann, Howard, B./Vaughan James, C. eds.: *Foreign language teaching*; Oxford (Pergamon), 30 - 45.
- Holstein, Silke/Wildenauer-Jozsa, Doris 2008: Wissenskonstruktion und Lernmotivation. In: Ahrenholz, Bernt/Oome-Welke, Ingelore Hrsg.: *Deutsch als Zweitsprache*; Baltmannsweiler (Schneider Verlag), 81 - 95.
- Jiménez-Raya, Manuel/Sercu, Lies eds. 2007: *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence*; Frankfurt/M.(Lang).
- Kretschmann, Rudolf/Rose, Maria 2002: Starthilfen zum Schulanfang – Ein guter Schulanfang – eine solide Grundlage für den weiteren Schulerfolg; In: *Schulleitung und Schulentwicklung* 10, 2002 [im Internet abrufbar unter www.kretschmann-online.de/Aufsätze/Kigasu/Starthb.html (Zugriff: 03.05.2004)].
- Kumaravadivelu, B. (2003): *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*; New Haven: Yale University Press.

Lernerautonomie, Lehrerautonomie und Deutsch als Fremdsprache

- La Ganza, William 2008: Learner autonomy - teacher autonomy. In: Lamb, T./Reinders, H. eds.: 2008, 63 - 79.
- Laing, Ronald D. 1969: Self and others; Harmondsworth (Penguin).
- Lamb, Terry/Reinders, Hayo eds. 2008. Learner and Teacher Autonomy, Concepts, realities and responses; Amsterdam (John Benjamins).
- Legutke, Michael, K. 1999: How to develop autonomy in a school context – how to get teachers to change their practice. In: Edelhoff, Ch./Weskamp, R. Hrsg. 1999: *Autonomes Fremdsprachenlernen*; Imaning (Hueber), 94 - 112.
- Little, David 1991: *Autonomy, Definitions, Issues and Problems*; Dublin (Authentik).
- Little, David 1999: Learner autonomy is more than a western cultural construct. In: Cotterall, S./Crabbe, D. eds. 1999: *Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change*; Frankfurt/M. (Lang), 11 - 18.
- Macaro, Ernest 2008: The shifting dimension of language learner autonomy. In: Lamb/Reinders eds. 2008, 47 - 62.
- Müller, Martin/Wertenschlag, Lukas/Wolff, Jürgen Hrsg. 1989: *Autonomes und partnerschaftliches Lernen*; Berlin (Langenscheidt).
- Oomen-Welke, Ingelore 2008: Präkonzepte: Sprachvorstellungen ein- und mehrsprachiger SchülerInnen. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. Hrsg.: *Deutsch als Zweitsprache*; Baltmannsweiler (Schneider), 373 - 385.
- Palfreyman; David and Richard C. Smith eds. 2005: *Learner autonomy across cultures*; New York (Palgrave MacMillan).
- Rebel, Karlheinz 2001: Das Autonome des Lernens am Beispiel des Fremdsprachenlernens, Überlegungen anlässlich des „European Year of Languages 2001“ in: *Pädagogisches Handeln*; 5. Jg., H. 1, 144 - 149.
- Roth, Gerhard 1998: *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*; Frankfurt/M. (Suhrkamp).
- Roth, Gerhard 2003: Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: *Report: Literatur- und Forschungsreport, Weiterbildung 26/2003*; H 3, 20 - 28.
- Schenyildiz, Anastasia 2009: *Wenn Kinder mit Eltern Deutsch lernen*. Dissertation; Universität Flensburg (im Druck).
- Schmenk, Barbara 2008: *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*; Tübingen (Narr).
- Schmidt, Richard W. 1990: The role of consciousness in second language learning, In: *Applied Linguistics 1990*; 11/2, 129 - 158.
- Sercu, Lies/St. John, Oliver 2007: Teachers beliefs and their impact on teaching practice: a literature review. In: Jiménez-Raya, Manuel/Sercu,

Ernst Apeltauer

- Lies eds.: Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence; Frankfurt/M. (Lang), 41 - 64.
- Swain, Merrill 2000: The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, James, P. ed.: Sociocultural Theory and Second Language Learning; Oxford (university press), 97 - 114.
- Trebbi, Turid 2008: Freedom - a prerequisite for learner autonomy? Classroom innovation and language teacher education. In: Lamb /Reinders eds. 2008; 33 - 47.
- Weinert, Sabine/Doil, Hildegard/Frevert, Sabine 2008: Kompetenzmessungen im Vorschulalter: Eine Analyse vorliegender Verfahren. In: Weinert, Sabine/Roßbach, Hans Günther Hrsg.: Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung; Berlin (Bundesministerium für Bildung und Forschung).
- Wells, Gordon 1987: The Meaning Makers. Children Learning Language and Using Language to Learn; London (Hodder & Stoughton).
- Wells, Gordon 2006: The language experience of children at home and at school. In: Cook-Gumperz, Jenny ed.: The social construction of Literacy; Cambridge (CUP), 76 - 109.

Die Stabilität der deutschen Übersetzungskultur

Wolfgang Pöckl¹

Abstract

At the end of the 18th century, German literature boasted a wide range of exemplary translations, especially from ancient literatures. When, a few decades later, translation theory began to flourish in Germany, translations like J.H. Voß's "foreignizing" versions of Homer's epic poems were considered as examples to be followed. Although today's dominant translation theories – as, for instance, *skopos theory* – tend to advocate "domesticating" procedures, most translators of literary texts cling to the tradition established by (pre-) romantic German translators and philosophers like Voß or Schleiermacher, thus obviously meeting the expectations of the German reader.

1. Kurzer Blick auf die deutsche Übersetzungsgeschichte seit 1800

1.1. Um 1800: „Globalisierung“ dank Übersetzung

Das deutsche Schrifttum aller Sparten, nicht nur der so genannten Schönen Literatur, hat von den Anfängen bis heute der Übersetzung viel zu verdanken. Die Philologie meinte freilich lange Zeit den Umstand, dass etwa ein Großteil der Literatur des Mittelalters und der frühen Neuzeit, namentlich bei den epischen Gattungen, auf französischen Vorlagen beruht, wie eine Peinlichkeit behandeln zu müssen und vertuschen zu sollen. Das damalige *Fachschriftum* wird ohnehin erst seit wenigen Jahrzehnten einer eingehenderen Aufmerksamkeit gewürdigt und somit auf seine mehrheitlich lateinischen Quellen hin abgetastet. Dabei hat die Spezialisierung der neueren Forschung Grenzen gezogen, die früheren Epochen fremd waren; die strenge Trennung in literarische und nicht-literarische Texte ist erst eine Konsequenz von Entwicklungen des 18. Jahrhunderts. Ungefähr zu dieser Zeit bildet sich dann, aus verschiedenen Gründen, auch das Bedürfnis heraus, konsequenter als früher zwischen Original und Übersetzung zu unterscheiden. In der deutschen Geistesgeschichte ist es

¹ Universität Innsbruck, Institut für Translationswissenschaft, Herzog-Siegmund-Ufer 15, A 6020 Innsbruck

natürlich die Geniepoetik der Stürmer und Dränger, die hier besonders nachdrücklich für klare Verhältnisse zu sorgen versucht.

Doch gerade diese Trennung macht deutlich, worin die Stärke der deutschen Literatur dieser Zeit liegt. Man könnte – wenn auch nicht genau im heute geläufigen Sinn – von einer Art Globalisierung sprechen. Die deutsche Literatur um 1800 hat nämlich alles, was man damals zur Weltliteratur zählt, in Form von Übersetzungen vorrätig. Weltliteratur meint dabei tatsächlich nicht nur die Höhenkammliteratur der Antike und der europäischen Nachbarländer; es sei nur an Joseph von Hammer, später Freiherr von Hammer-Purgstall, erinnert, der schon als Zögling der Wiener Kaiserlichen Akademie der morgenländischen Sprachen mit Übersetzungen aus dem Türkischen und Persischen auf sich aufmerksam macht. Die Charakteristik der deutschen Literaturszene des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts besteht also in einer ungewöhnlichen Rezeptionsfreudigkeit. Jedenfalls wird man behaupten können, dass keine andere Literatur dieser Zeit so viele ausländische Werke im Repertoire hat.

1.2. Die heutige Situation

Nun ist die Frage zu stellen, ob denn die deutsche Literatur in den vergangenen zwei Jahrhunderten ihre Sonderstellung einigermaßen verteidigen konnte bzw. ob das überhaupt ein kulturpolitisches Ziel war. Letzteres ist naturgemäß schwer nachzuweisen, aber die neuesten Statistiken, über die wir verfügen, sprechen doch eine ziemlich eindeutige Sprache. Werfen wir ganz kurz einen Blick auf Zahlen des internationalen Übersetzungsbetriebs. Wenn wir heute den *Index translationum* konsultieren, so sieht man in der Rangliste der Herkunftssprachen, dass Englisch nicht nur alle anderen Sprachen bei weitem in den Schatten stellt, sondern sogar mehr Titel exportiert als alle anderen Sprachen der Welt zusammen. Dagegen liegt – und dies tangiert unser Thema primär – bei den Zielsprachen Deutsch an erster Stelle, während die lingua franca Englisch zwischen Japanisch und Niederländisch den unauffälligen fünften Rang einnimmt. Auch die Zahlen, die regelmäßig vom Börsenverein des Deutschen Buchhandels veröffentlicht werden und nach Sachgebieten differenzieren, zeigen Jahr für Jahr tendenziell dieselben Proportionen, wobei zu ergänzen ist, dass stabil etwa ein Achtel der deutschsprachigen Buchproduktion Übersetzungen sind.

Ob es sich bei den Übersetzungen auch immer um die weltliterarisch relevantesten Texte handelt, ist eine andere Frage. Worauf man jedoch ohne Risiko, in eine Art von unbegründetem Triumphalismus zu verfallen, hinweisen darf, ist ein gewisses Ansehen, das literarische Übersetzer in der Öffentlichkeit genießen. In einer kürzlich erschienenen Einführung in das Thema „Literaturbetrieb“, in der das Übersetzungswesen nur am Rande erwähnt wird

Die Stabilität der deutschen Übersetzungskultur

und die daher als unverdächtige Quelle gelten kann, heißt es in dem kurzen Abschnitt zur Übersetzungsförderung:

Literarische Übersetzungen haben im deutschsprachigen Raum eine große Tradition und ein Bewusstsein dafür geschaffen, dass die deutsche Literatur ein Bestandteil der „Weltliteratur“ ist. Goethe hat davon gesprochen, dass das Übersetzen „eins der wichtigsten und würdigsten Geschäfte in dem allgemeinen Weltwesen“ ist. Die Geschichte der Übersetzung [...] hat in Deutschland einen hohen Standard geschaffen, der sich auch in der allgemeinen Wertschätzung der akademischen Übersetzungswissenschaft und in der Übersetzer Ausbildung spiegelt. (Plachta 2008, 165f.)

Es lohnt sich aber auch, sich genauer anzusehen, was in der langen, hier ausgelassenen Parenthese steht, denn man darf wohl annehmen, dass es sich dabei um jene Leistungen handelt, die in der öffentlichen Meinung als Höhepunkte deutscher Übersetzungskunst gelten. Der Autor erinnert da erwartungsgemäß an Luthers Bibelübersetzung sowie an die bis heute – und nicht nur aus Gründen der Pietät – aufgelegten Übersetzungen Homers durch Johann Heinrich Voß und an den deutschen Shakespeare der Schlegel-Tieck-Dynastie; die Gegenwart (oder unmittelbare Vergangenheit) ist vertreten durch Elmar Tophoven und Hans Wollschläger, der erste bekannt als Vermittler Samuel Becketts und des *nouveau roman*, der andere berühmt wegen seiner Version des *Ulysses* von James Joyce.

1.3. Übersetzungstheoretische Reflexion um 1800

So finden wir uns, vom Sonderfall Luther abgesehen, erneut an das Ende des 18. Jahrhunderts verwiesen. Es ist dies ein Abschnitt der deutschen Geistesgeschichte, der nicht nur durch historisch gewordene Übersetzungsleistungen herausragt, sondern auch durch eine erstaunliche Dichte an Reflexion über die Tätigkeit und Funktion des Übersetzens.

Dieser Eindruck entsteht nicht bloß, wenn man die klassische Anthologie übersetzungstheoretischer Texte aufschlägt, die der Deutsche Hans-Joachim Störig (1963) zusammengestellt hat; auch die analogen Textsammlungen des Spaniers Miguel Angel Vega (1994) und des Nordamerikaners Douglas Robinson (1997) vermitteln denselben Eindruck. Goethe, Schleiermacher, August Wilhelm Schlegel oder Wilhelm von Humboldt versuchen die Erfahrungen, die sie selber bei der Beschäftigung mit dem Übersetzen und mit Übersetzungen gemacht haben, in eine allgemeiner gültige Form zu bringen. Obwohl es ohne Zweifel Goethe ist, dessen eher kurze und meist aphoristische

Bemerkungen bis heute am öftesten zitiert werden, geht doch die größte Wirkungsmächtigkeit von Friedrich Daniel Schleiermachers Rede „*Ueber die verschiedenen Methoden des Uebersetzens*“ aus, die er 1813 vor der Königlichen Akademie der Wissenschaften in Berlin gehalten hat (heute am besten zugänglich in Störig 1963: 38-70). Ihre unmittelbaren Nachwirkungen finden sich z.B. noch unübersehbar in einem Klassiker der Übersetzungstheorie des 20. Jahrhunderts, nämlich in José Ortega y Gasset's Essay *Glanz und Elend der Übersetzung* (in deutscher Übersetzung in Störig 1963: 322-347), aber ebenso in vielen neueren Äußerungen zur Übersetzungstheorie.

2. Theorie der Verfremdung – Formen der Verfremdung

Nimmt man nun die Homer-Übersetzung von Voß als richtungsweisendes Beispiel für die Übersetzungspraxis ihrer Zeit und Schleiermachers Abhandlung als Referenztext im Bereich der *Theorie*, so ergänzen sich die beiden in der Unterstützung des Verfahrens, das man in der deutschen Fachliteratur (nicht besonders glücklich) „verfremdend“ nennt. Es ist allerdings sinnvoll, diesen gut eingeführten Terminus mit Michael Schreiber (1993: 76) aufzuschlüsseln in ‚sprachlich verfremdend‘ und ‚kulturell verfremdend‘. Das Gegenteil, die sprachliche und kulturelle Einbürgerung, war bekanntlich das Ziel der französischen *belles infidèles*, die das 17. und 18. Jahrhundert vor allem in Frankreich dominieren und gegen die Voß in erklärter Gegnerschaft antritt. Bei der Übersetzung antiker Texte bot sich das Verfahren der sprachlichen und kulturellen Verfremdung natürlich besonders nachdrücklich an. Da die Übersetzungen aus den alten Sprachen und Kulturen aber diejenigen sind, auf deren Grundlage die theoretischen Konzepte um 1800 entwickelt werden, ist das Bedürfnis nach Differenzierung in ‚sprachlich‘ und ‚kulturell‘ noch nicht so stark, obwohl bei Übersetzungen aus modernen Literaturen das Mittel der *sprachlichen* Verfremdung viel dezenter eingesetzt wurde. Grundsätzlich gilt aber der Respekt vor Sprachform und Inhalt des fremdsprachlichen Kunstwerks im deutschen Übersetzungswesen bis weit ins 20. Jahrhundert hinein als weitgehend unhinterfragt. Was sich von ihr entfernt, wird eher der Rubrik „Nachdichtung“ zugeordnet, auch wenn der Verfasser des deutschen Texts auf der Bezeichnung „Übersetzung“ beharrt (ein gutes Beispiel dafür aus der neueren Zeit wäre die bekannte Version von Molières *Misanthrope*, die Hans Magnus Enzensberger in die deutsche Bundeshauptstadt – damals Bonn – der Wirtschaftswunderperiode verlegt; cf. Pöckl 2007).

Obwohl Deutschland also besonders seit dem Ende des 18. Jahrhunderts ein Land mit einer gut entwickelten Übersetzungskultur ist, gibt es meines Wissens außer für Lyrik (Gutten/Rüdiger/von Tiedemann 1977) leider keine

repräsentativen übernationalen Übersetzungsanthologien. Solche Sammlungen könnten uns nämlich darüber unterrichten, ob es tatsächlich so ist, dass die Übersetzungen, die als paradigmatisch gelten, überwiegend verfremdend verfahren, mehr oder weniger maßvoll, aber doch so, dass der Leser angehalten ist, sich bei der Lektüre der Herkunft des Texts aus einem anderen Sprach- und Kulturraum bewusst zu bleiben, sei es durch fremdkulturelle Elemente oder durch sprachlich auffällige Formulierungen, deren Widerständigkeit erkennbar dem ästhetischen Gestaltungswillen des Übersetzers entspringt und nicht seiner Ungeschicklichkeit oder Inkompetenz.

3. Kulturelle Verfremdung

Besonders die *kulturelle* Einbürgerung gilt im Bereich der literarischen Übersetzung als problematisch. Die deutschsprachige Leserschaft anspruchsvollerer Übersetzungen will allem Anschein nach Texte nicht so vorgesetzt bekommen, als wären sie Produkte einheimischer AutorInnen. Man wählt fremdsprachige Literatur in Übersetzungen offenbar auch, um sich in ein fremdes Ambiente versetzen zu lassen. Kulturelle Anpassungen werden als Unterforderung, wenn nicht überhaupt als Vorspiegelung falscher Tatsachen empfunden und abgelehnt. Die gut nachvollziehbare Reaktion scheint sich in der Frage zuzuspitzen: Wozu soll ich einen ausländischen Roman lesen, wenn mir durch ihn suggeriert wird, dass die andere Kultur mit meiner identisch ist? Das hat nicht unbedingt mit einem Hang zum Exotismus zu tun oder mit der Erwartung, dass bestimmte Stereotypen bedient werden. Natürlich ist auch bei geübten und weltoffenen LeserInnen die Versuchung nicht zu leugnen, das eigene, oft vermeintliche, Vorwissen über andere Länder und deren Sitten in Texte hineinzutragen, aber ich meine behaupten zu können, dass es beim Übersetzen fremdsprachiger Literatur ins Deutsche keine inadäquate Haltung ist, sich auf der Publikumsseite einen neugierigen, weltoffenen und auch historisch denkenden Leser vorzustellen – statistisch gesehen müsste man übrigens wahrscheinlich Leserinnen als den Normalfall betrachten.

Ich versuche diese These mit einigen wenigen repräsentativen Texten zu untermauern.

3.1. Raoul Schrott: Homers *Ilias*

Als erstes sei ein aktuelles Beispiel diskutiert, das sich aus verschiedenen Gründen für unseren Zweck anbietet, nämlich Raoul Schrotts neue Übersetzung von Homers *Ilias*. Der Ausgangstext steht ja in dem denkbar größten historischen Abstand zur deutschsprachigen Kultur der Gegenwart. Die programmatischen Erklärungen im Vorwort lassen allerdings gar nichts Gutes

für meine These erwarten, denn es heißt da etwa recht dezidiert: „Bei dieser Fassung handelt es sich [...] nicht um eine philologische [...] Übersetzung“ (Homer/Schrott 2008: XXXIII). Die einer Neuübersetzung gern vorausgehende Schelte der Vorgänger läuft bei Schrott aber nicht darauf hinaus, dass uns die kulturellen Verhältnisse im Detail heute nicht mehr interessieren würden. Im Gegenteil:

Wo er [= Homer] Realien abbildet, die der damaligen Lebenswirklichkeit entnommen waren, sind diese dem Leser erst wieder zugänglich zu machen. Und was seinen damaligen Zuhörern etwa an mythischem Hintergrundwissen präsent war, muß heute paraphrasiert, was einmal zwischen den Zeilen mitschwang, aktualisiert werden.“ (Homer/Schrott 2008: XXXIV)

Diese für das Verständnis auch der modernen Fassung notwendigen Wissensbestände finden sich denn also in kleiner Dosis im Text selbst, vor allem aber in den Anmerkungen (von Peter Mauritsch), in einer eigenen Liste der Figuren der *Ilias* (617-621) sowie nicht zuletzt in einem ganzen Buch, das Schrott parallel zur Übersetzung geschrieben hat, *Homers Heimat* (Schrott 2008) heißt und die These vertritt, die Kulisse der *Ilias* sei die Landschaft von Kilikien. Was nun die Übersetzung betrifft, so sind bereits in den ersten beiden Zeilen

von der bitternis sing, göttin – von achilleús, dem sohn des peleús
seinem verfluchten groll, der den griechen unsägliches leid brachte
(Homer/Schrott 2008: 15)

offenbar erklärungsbedürftig: *göttin* (eigentlich ja die Muse), *achilleús*, *peleús* und das Ethnikum *griechen*: letzteres ist eine „Modernisierung“, die aber nur um den Preis eines Kommentars zu haben ist, welcher lautet:

in den homerischen Epen ist nie von Griechen die Rede: für die
„Gesamtheit der Aggressoren“ werden die Bezeichnungen
Achaier, *Argeier* oder *Danaer* verwendet
(Homer/Schrott 2008: 528).

Die Sprache der Übersetzung wird noch unter 4.1 genauer kommentiert. Vorher soll noch eine andere Konstellation erwähnt werden, die auch nicht ganz untypisch zu sein scheint: die Einbürgerung als punktueller Gag, wodurch das „eigentliche“ Übersetzungsverfahren erst so recht bewusst gemacht wird.

3.2. Yasmina Reza: *Der Gott des Gemetzels*

Dazu beziehe ich mich auf ein ganz aktuelles Beispiel. Am Tiroler Landestheater in Innsbruck wurde in der Spielzeit 2008/09 das jüngste (übersetzte)

Stück der derzeit, wie es heißt, weltweit meistaufgeführten Theaterautorin Yasmina Reza gespielt: *Der Gott des Gemetzels*, frz. *Le dieu du carnage*. Darin geht es um zwei Pariser Ehepaare aus dem 14. Pariser Arrondissement, deren Söhne in Streit geraten waren, wobei es zu einer leichten Körperverletzung kam, die im Stück Verhandlungsgegenstand zwischen den Eltern ist. Das Thema des in der Tradition französischer Konversationskomödien stehenden Werks ist die brüchige Schicht, die die Zivilisation über unsere Instinkte gelegt hat. Aber vom Inhalt soll hier nur soweit die Rede sein, als die Übersetzung fremdkultureller Elemente betroffen ist. Obwohl die Szenen genauso gut in einem deutschen Ambiente spielen könnten – die Bühnenanweisung lautet: „*Ein Wohnzimmer / Kein Realismus / Keine überflüssigen Elemente*“ (Reza 2007: 12) – haben die beiden Übersetzer nicht nur die für deutsche Ohren phonetisch schwer perzipierbaren Familiennamen *Houillé* und *Reille* beibehalten, sondern auch die komplexen Namen der den deutschsprachigen Zuschauern wohl weitgehend unbekannten Pariser Örtlichkeiten *Square de l'Aspirant-Dunand* oder *Parc Montsouris*. Die vier Personen diskutieren ziemlich ausführlich über das Rezept des den Gästen angebotenen *clafoutis*, wodurch man immerhin erfährt, dass es sich um ein Produkt handelt, dessen gastronomische Klassifikation jedenfalls im Französischen schwierig ist (*tarte* oder *gâteau* ?). Die Einrichtung des Wohnzimmers lässt erkennen, dass die Dame des Hauses in der Kunstszene tätig ist, es stehen und liegen sehr viele Kunstbände herum. Einer dieser Bände kommt nun dadurch zu Schaden, dass die Besucherin sich nach Genuss des *clafoutis* übergeben muss.

In der Innsbrucker Inszenierung stammt der solchermaßen beschmutzte Band von Hermann Nitsch, was beim Publikum ein sicherer und spontaner Lacherfolg ist, weil natürlich – und zu Recht – niemand davon ausgeht, dass Yasmina Reza den österreichischen Provokateur und Erfinder der so genannten Schüttbilder und des berühmten Orgien-Mysterien-Theaters einer solchen Erwähnung gewürdigt hätte. Die Pointe beruht hier eindeutig auf der Inkongruenz der kulturellen Anspielung, die gar nicht in ein französisches Setting zu passen scheint.

3.3. Lorenzo Lunar Cardedo: *Ein Bolero für den Kommissar*

Sehr aufschlussreich ist meines Erachtens, wie Studierende (hier: des Instituts für Übersetzen und Dolmetschen der Universität Innsbruck), die sich vor allem mit Fachübersetzung zu beschäftigen haben und in diesen Lehrveranstaltungen sehr stark auf die zielsprachliche Ausrichtung hin trainiert werden, reagieren und argumentieren, wenn sie an eine literarische Übersetzung gehen. Während historisch-mythologische Kenntnisse über die Antike heute nicht mehr zur Grundausrüstung selbst der gebildeten Leserschaft gehören und daher vorzugs-

weise in Paratexten mitgeliefert werden müssen, wenn man sie nicht sozusagen „wegübersetzen“ möchte, helfen deutsche Übersetzer den Lesern mit weniger spezialisiertem Weltwissen nur selten auf die Sprünge. Dies demonstriert eine Anekdote, die eine Studentin in ihrem Bericht über ein – mit fast spektakulär zu nennendem Verkaufserfolg abgeschlossenes – Übersetzungsprojekt mitteilt. Die Universität Innsbruck beherbergt jedes Jahr für mehrere Wochen einen *writer in residence*. Vor einigen Jahren war dies der kubanische Schriftsteller Lorenzo Lunar Cardedo. Während seines Aufenthalts wurde im Rahmen einer Lehrveranstaltung ein Kriminalroman dieses Autors übersetzt (Lunar Cardedo 2006). Für die meisten Studierenden war es das erste Projekt dieser Art und dieses Umfangs, weshalb sich die Beteiligten vieles, was routinierte Übersetzer natürlich von Anfang an bedenken, erst bewusst machen mussten. Etwa die meteorologischen Verhältnisse auf einer Karibik-Insel. Ein wenig verschämt notiert die Studentin in ihrem Erfahrungsprotokoll:

Äußerst interessant [...] waren die Beschreibungen der kubanischen Lebensumstände und Gewohnheiten, die von denen, die in unseren Breitengraden üblich sind, des Öfteren stark abweichen: Oder hätten Sie bei der Übersetzung vielleicht daran gedacht, dass eine kubanische Februarnacht zwar kalt ist, aber kaum 10°C unterschreitet? Uns fiel das erst reichlich spät ein. Da der Krimi im Februar spielte, bedeutete das jedoch, dass wir uns die Kleidung der Personen aus unserem Roman dementsprechend vorstellen mussten. Also keine Wollmützen, Handschuhe, Anoraks und Stiefel, die man bei uns im Februar trägt.“ (Strauß 2008: 77)

Auf die Frage jedoch, ob man erwogen habe, dem deutschsprachigen Leser hier vielleicht mit einem dezenten Signal den Akt der Imagination zu erleichtern, wehrte die Sprecherin der Gruppe resolut ab; das müsse man dem Publikum schon zutrauen, man sei auch im Nachhinein über die eigene Unbedachtheit recht erstaunt gewesen.

4. Sprachliche Verfremdung

Während Übersetzer also keine Neigung erkennen lassen, ausländische Verhältnisse oder Gepflogenheiten und am wenigsten Örtlichkeiten so zu verändern, dass der Text quasi barrierefrei konsumiert werden kann, scheint es doch bei der sprachlichen Gestaltung eine andere Tendenz zu geben. Behaupten denn nicht nahezu alle, die Neuübersetzungen von Klassikern fremdsprachiger Literaturen auf den Markt bringen, dass sie sich bemüht hätten, die Texte in lebendiges, idiomatisches, heutiges Deutsch zu bringen? Wenn man allerdings

Die Stabilität der deutschen Übersetzungskultur

die Produkte dann unvoreingenommen analysiert, wird zumeist offenbar, dass die Traditionen doch eine stärkere Verbindlichkeit haben, als den Übersetzern vielleicht bewusst ist. Die Rede von der Modernität entpuppt sich bei genauem Hinsehen oder vielmehr Hinhören oft als bloße Rhetorik.

Menschen, die sich viel mit Literatur beschäftigen, nämlich Dichter und Schriftsteller, wissen, vielleicht mehr intuitiv als dank theoretischer Reflexion, dass die Literatursprache, anders als der Jargon der Drogenszene oder der Technolekt der Musikwissenschaftler, potenziell alle Varietäten umschließt, einschließlich ihrer historischen Dimension; sie sind daher im Allgemeinen am wenigsten geneigt, als Übersetzer einen „stromlinienförmigen“ Text in glattpoliertem Gegenwartsdeutsch abzuliefern.

Während beispielsweise ein Autor wie Peter Handke als Übersetzer einer griechischen Tragödie (Aischylos: *Prometheus, gefesselt*, 1986) bewusst versucht, den antiken Sprachduktus im Deutschen nachzubilden, haben Raoul Schrott bei der Übersetzung der *Ilias* andere Ideale geleitet.

4.1. Raoul Schrott: Homers *Ilias*

Ganz anders – wie vorhin schon angedeutet – führt Raoul Schrott seine Übersetzung ein. Eine neue Version empfiehlt sich gern dadurch, dass sie Jahrhundert alte Defizite zu beheben vorgibt. Entsprechend eindrücklich ist der erste Absatz des Kapitels über den Anspruch dieser neuen Fassung formuliert:

Eine kanonische wissenschaftliche Übersetzung, die den vollständigen semantischen Gehalt von Homers *Ilias* auf deutsch präsentiert, liegt bis heute nicht vor; selbst noch die Übertragung von Schadewaldt beschneidet wahre Texttreue, indem sie sich bemüht, wo sie kann, den Hexameter zu imitieren. Von der zu recht berühmten Voßschen Version bis hinauf zu Hampe versuchen alle, einen Eindruck von der für die *Ilias* typischen Formelsprache zu vermitteln. Der deutsche Kahn, den sie sich dafür zurechtzimmern, ist den altgriechischen Satzplänen abgeschaut; um der Bootsform des Hexameters zu entsprechen, biegen sie unsere Syntax durch Inversionen, Elisionen, Ellipsen, Genitive und eine künstliche Idiomatik derart gewaltsam um, daß man beim Einsteigen erst einmal herausfinden muß, wo bei ihren Versen hinten und vorne ist. (Homer/Schrott 2008: XXXI)

Als Literaturwissenschaftler, der Raoul Schrott ist, kann er seine Probleme beim Übersetzen der homerischen Verse analytisch beschreiben. An mehreren Stellen des Vorworts bespricht er bestimmte Eigenschaften der altgriechischen Epensprache und erklärt, wie er damit umgegangen ist, wobei der konstante Tenor darin besteht, die Modernität seiner Version zu betonen.

Man wird bei der Lektüre nicht übersehen können, dass Schrott die ganze Bandbreite des heutigen deutschen Vokabulars ausgeschöpft hat und besonders die direkten Reden sehr lebendig gestaltet. Als zu Beginn des XVII. Gesangs der Troer Euphorbos den von seinem Speer getroffenen Patroklos (und dessen Rüstung) als Kriegsbeute verteidigt und Menelaos droht, ihn könnte das gleiche Schicksal ereilen, antwortet ihm der griechische Heerführer bei Johann Heinrich Voß: „*Vater Zeus, nicht ziemt es, so trotzige Worte zu rufen!*“ (Homer/Voß 1979: 279; = XVII, v. 19) und sehr viel ungeschminkter bei Schrott: „*bei zeus – was bist du doch ein arrogantes arschloch!*“ (Homer/Schrott: 2008: 354). Andererseits aber sind es nicht nur etwa die zahlreichen heute dem Durchschnittsleser kaum mehr vertrauten Utensilien antiker Kriegsführung, die uns nicht ausblenden lässt, dass wir es mit einem Text aus ferner Vergangenheit zu tun haben; die konsequente Kleinschreibung bildet einen durchgehenden Verfremdungseffekt ebenso wie die immer wieder eingestreuten zweizeiligen griechischen Zitate aus Göttermund, die zwar auch übersetzt werden, aber doch Distanz schaffen. Und selbst die Syntax erinnert immer wieder daran, dass wir es nicht mit einem Text zu tun haben, der einem deutschen Muttersprachler spontan aus der Feder geflossen wäre. So etwa ergreift im ersten Gesang Achill das Wort und plädiert dafür, in die Entscheidung über Fortsetzung oder Abbruch der Belagerung einen Seher einzuschalten; dann setzt der Erzähler mit den Worten fort:

Die frage stehen lassend, setzte er sich – worauf kalchas
sich erhob, eines priesters sohn; (Homer/Schrott 2008: 17)

Das Partizip Präsens (*stehen lassend*) und die nachgeschobene Apposition mit vorangestelltem Genitiv (*eines priesters sohn*) sind hochgradig markierte Konstruktionen, die eben genau an die Muster der antiken Sprachen erinnern, von denen sich Schrott im Vorwort so resolut distanziert. Denn es ist doch schwer vorstellbar, dass er dieses Zitat als heutiges Deutsch ausgeben möchte. Zumindest ohne sporadische Signale wollte also auch ein Übersetzer nicht auskommen, der recht forscher andere Prinzipien zu vertreten vorgibt.

Man sollte die Thematik aber auch anhand von Übersetzungen zeitgenössischer Werke sowie von Aussagen namhafter Übersetzer und Kritiker studieren. Daher folgen noch zwei Beispiele von Übersetzungen aus dem Englischen. Der erste Fall bietet sich an, weil es dazu aufschlussreiche Kommentare der Übersetzerin gibt, der zweite, weil er seinerzeit ziemlich viel Staub aufgewirbelt hat, ohne allerdings zu eindeutigen Positionen zu führen.

4.2. Zindika: *Das letzte Kind*

Vor einigen Jahren diskutierte die bekannte Wiener Übersetzerin Waltraud Kolb (2008) in einem Workshop eine damals schon länger zurückliegende eigene Übersetzung. Ihre Absicht bestand dabei hauptsächlich darin zu thematisieren, wie man frühere Arbeiten aus größerem zeitlichen Abstand sehen und beurteilen kann. Es handelte sich um einen Roman der Rastafari-Kultur (die dank Musikgrößen wie Bob Marley weltweit Bekanntheit erlangte). Das Englische – oder besser: die englischen Varietäten – von Jamaica wurden auf diese Weise literaturfähig, wenn auch keine spektakulären Welterfolge zu registrieren sind, die sich mit den musikalischen messen könnten.

Die wichtigste Frage bei dieser Selbstevaluation war, ob und wie man Ausdrücke und Sprechweise, die für die Rastafaris charakteristisch sind, ins Deutsche übersetzen soll; anders gefragt, wieviel Hilfe das deutsche Lesepublikum brauchen würde. Selbstredend gab es weder einen konkreten Übersetzungsauftrag noch Richtlinien oder Hinweise seitens des Verlags.

Waltraud Kolb erläuterte nun, mit welchen Techniken sie für die Rastafari-Kultur wichtige Wörter wie etwa *chalice* oder *livity* verständlich machte, nämlich zumindest beim ersten Vorkommen durch übersetzende oder paraphrasierende Zusätze: *Chalice-Pfeife* bzw. *Rasta-livity*.

Schwieriger als einzelne Wörter erwiesen sich Rasta-typische Wendungen, so z.B. die häufige Verdopplung des Personalpronomens *I*. *I and I* kann für alle englischen Personalpronomina stehen, dazu kommen spirituelle Bedeutungen von *I*. Es war wahrscheinlich Anfang der neunziger Jahre ziemlich mutig, den Satz “*You is a daughter of Babylon ...but if you want to be I and I queen, you have fe follow I and I ways ...*” zu übersetzen mit „*Du bist eine Tochter Babylons ... aber wenn du Ich und Ichs Queen sein willst, musst du Ich und Ich folgen ...*“ (Kolb 2008: 145; Unterstreichungen im Original).

Im Fall von *I and I* fühlt sich die Übersetzerin nach eigener Aussage heute bestätigt, denn deutsche Rasta-Texte optieren überwiegend für *Ich und Ich* (wie eine Suche mit Google erweist). Generell – und das halte ich für einen sehr wichtigen Kommentar – würde die Übersetzerin heute den Leser noch mehr fordern und weniger erklären, wobei sie als Argument die leichte Zugänglichkeit zum allgegenwärtigen Internet anführt. Dass man für eine solche Recherche die Kontinuität des Leseakts unterbrechen müsste, setzt man bei einem wissbegierigen Publikum offenbar als zumutbar voraus.

4.3. Lawrence Norfolk: *Lemprière's Wörterbuch*

Das letzte Beispiel ist weniger willkürlich herausgegriffen als die vorangegangenen, denn es war eine Weile Gegenstand öffentlicher Polemik, was für eine Literaturübersetzung außergewöhnlich genug ist.

Da der Fall mittlerweile auch schon wieder fast zwei Jahrzehnte zurückliegt, sei kurz in Erinnerung gerufen, worum es ging. Der Erstlingsroman des englischen Romanciers Lawrence Norfolk mit dem Titel *Lemprière's Dictionary* (1991) wurde von Hanswilhelm Haefs in ein bisweilen recht unidiomatisches Deutsch übersetzt. Einige Kritiker und eine Gruppe von Übersetzerinnen und Übersetzern erregten sich in verschiedenen ihnen zur Verfügung stehenden Medien über die ihrer Meinung nach miserable Leistung des Kollegen, dem sie mangelhafte Englischkenntnisse unterstellten. Die Periodika der einschlägigen Berufsverbände wurden zur Meinungsplattform, wobei die Verurteilung durch die Mitglieder der Branche ziemlich einhellig ausfiel. Der Übersetzer selbst verteidigte sich, eine mächtige Verlagsmaschinerie im Rücken, mit dem Argument, der englische Originaltext sei seinerseits oft sperrig, was er habe nachbilden wollen. Wenn man alle Stellen, die im Rahmen der Debatte unter die Lupe genommen worden sind, einander gegenüberstellt, wird man jedoch das Befremden der Kritiker eher nachempfinden können als den Gestaltungswillen des Übersetzers.

Erheblich interessanter aber als die Erörterung einzelner tatsächlicher oder vermeintlicher Fehlgriffe – die im Übrigen grundsätzlich punktuell herausgegriffen und zerpfückt wurden – finde ich die Reaktion der zu einer Stellungnahme herausgeforderten deutschen Übersetzungswissenschaft. Mir ist keine fundierte Aussage namhafter Translatologen bekannt, die sich der Aufregung der Berufsübersetzer angeschlossen hätten. Von den Autoritäten der Szene hat sich einmal Friedmar Apel, vermutlich über nachdrückliche Aufforderung, im Feuilleton der *Süddeutschen Zeitung* zu Wort gemeldet, um dort mit einem ironischen Seitenhieb auf die negative Stimmungsmache eines kollektiven Leserbriefs prominenter ÜbersetzerInnen zu erklären, dass kein Anlass zu Aufregung und Besorgnis bestehe. Eine mit dem Akronym Geko Kemuri (1995) firmierende Gruppe von ÜbersetzungswissenschaftlerInnen versuchte den Vorfall zu nutzen, um zu demonstrieren, wie Übersetzungskritik eigentlich betrieben werden müsse, wenn sie zu sinnvollen Ergebnissen führen sollte. Der Skandal ist ausgeblieben, die Übersetzung wurde nicht vom Markt genommen und revidiert, wie verschiedentlich gefordert worden war, und das Buch hat sich noch eine Weile gut verkauft (ist allerdings heute nicht mehr im Verlagsprogramm).

5. Praxis vs. Theorie

Auch wenn man – der Fall Haefs deutet es an – nicht von der Existenz einer einheitlichen deutschen Translationskultur ausgehen sollte, ergeben diese Beispiele in der Summe doch ein Bild, das man als repräsentativ für den

deutschsprachigen Übersetzungsbetrieb betrachten darf. Und dieses Bild setzt vielleicht vor allem deswegen in Erstaunen, weil die gerade in Deutschland dominante, so genannte funktionalistische Übersetzungstheorie (oder Skopos-Theorie) einen überaus engagierten Feldzug gegen das – wie sie es nennt – philologische oder zeichenorientierte Übersetzen geführt hat, auch wenn inzwischen die intensive Diskussion um die Translationsethik zu etwas differenzierteren Haltungen geführt hat. Es scheint sich aber insgesamt so zu verhalten, dass eine Theorie, die im Bereich von Gebrauchstexten sehr plausible Direktiven durchgesetzt hat, das Feld der Literaturübersetzung nicht erobern kann, weil der Pakt zwischen Übersetzern, Verlagen, Lesern, Kritikern usw. jene Tradition aufrecht erhält, die der deutschen Übersetzungskunst eine privilegierte Position im Kontext der europäischen Literaturen gesichert hat und der man weiterhin zutraut, dass sie einen adäquateren Zugang zu ausländischen Literaturen ermöglicht als diejenigen Verfahren, die – um es mit Juliane House (2002: 107) zu sagen – die konsequente Einziehung eines kulturellen Filters propagieren.

6. Komplementäre Beobachtungen aus der Fachsprachenforschung

Dagegen gibt es einen Befund aus dem Bereich der interkulturellen Analyse wissenschaftlicher Texte, der so genannten *academic writing*-Forschung, der wiederum sehr gut zu der Beobachtung hinsichtlich des literarischen Übersetzens passt. Seit den achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts ist manches über die Haltung der Verfasser wissenschaftlicher Texte ihrem Publikum gegenüber geschrieben worden. Danach lassen sich angeblich Kulturen mit ausgeprägter *writer-responsibility* von solchen mit starker *reader-responsibility* unterscheiden. Die Bezeichnungen sind weitgehend selbsterklärend und heben auf die Beziehung zwischen Verfasser und Leserschaft ab. In Kulturen mit *writer-responsibility* hat der Verfasser dem Leser sprachlich und auch inhaltlich so weit wie irgend möglich entgegenzukommen, wird er doch für die Verständlichkeit seines Texts – unabhängig von der Komplexität der Materie – gewissermaßen verantwortlich gemacht. Übertragen auf den Bereich der Übersetzung läuft diese Haltung auf die Erwartung hinaus, dass der fremde Text leicht konsumierbar gemacht wird, dass also nach den immer wieder zitierten Worten Schleiermachers der Übersetzer den Leser möglichst in Ruhe lässt und den Schriftsteller ihm entgegen bewegt. Dass etwa die USA sehr stark *writer-responsibility*-geprägt sind, behaupten sowohl der Kulturkomparatist Robert Kaplan (1966), auf den die Unterscheidung zurückgeht, als auch der italo-amerikanische Übersetzungswissenschaftler Lawrence Venuti (1995), letzterer übrigens mit sehr kritischem Unterton.

Auf der anderen Seite der Skala werden vor allem fernöstliche Kulturen angesiedelt, aber auch das Deutsche scheint sich dort eindeutig positionieren zu lassen. Denn nicht nur die bekannten Ergebnisse von Michael Clyne (1987) für das Sprachenpaar Deutsch-Englisch, sondern auch die Beobachtungen von Susanne Sachtleber zum deutsch-französischen Kontrast weisen in diese Richtung:

Die interlinguale Analyse der Textorganisation hat ergeben, daß von den Lesern deutscher Kongreßakten eher eine „reader-responsibility“ bei der Rezeption erwartet wird, die Leser der französischen Texte dagegen in größerem Maße auf die „writer-responsibility“ des Autors vertrauen können“ (Sachtleber 1993: 193).

Da vermutlich die Leser geisteswissenschaftlicher Texte und anspruchsvoller literarischer Übersetzungen zu einem großen Teil identisch sind, haben wir hier Befunde aus zwei ganz unterschiedlichen Perspektiven, nämlich der interkulturell orientierten Fachsprachenforschung und der Übersetzungswissenschaft, vor uns, die bemerkenswert konvergieren und sich hervorragend gegenseitig unterstützen – und damit auch meine These plausibel erscheinen lassen.

Bibliografie

A) Texte

- Aischylos (1986): *Prometheus, gefesselt*. Übertragen von Peter Handke. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gutten, Dieter/Rüdiger, Horst/Tiedemann, Rüdiger von (Hg.) (1977): *Epochen der deutschen Lyrik 10. Übersetzungen*. Drei Teilbände. München: Deutscher Taschenbuch Verlag (= WR 4162/4163/4184).
- Homer/Schrott (2008): *Ilias*. Übertragen von Raoul Schrott. München: Hanser.
- Homer/Voß (1979): *Ilias. Odyssee*. Übertragung von Johann Heinrich Voß. München: Deutscher Taschenbuch Verlag (= dtv 6101).
- Lunar Cardedo, Lorenzo (2006): *Ein Bolero für den Kommissar*. Innsbruck: Haymon.
- Norfolk, Lawrence (1991): *Lemprière's Dictionary*. London: Minerva. Deutsche Übersetzung: *Lemprière's Wörterbuch* (1992). Übersetzung von Hanswilhelm Haefs. München: btb.
- Reza, Yasmina (2006): „*Der Gott des Gemetzels*“. Aus dem Französischen von Frank Heibert und Hinrich Schmidt-Henkel. Lengwil: Libelle.
- Zindika (1992): *A Daughter's Grace*. London: Karnak House. Deutsche Übersetzung 1995 unter dem Titel *Das letzte Kind* von Waltraud Kolb. Frankfurt/Main: Lembeck.

B) Sekundärliteratur

- Clyne, Michael (1987): „Cultural Differences in the Organization of Academic Texts. English and German.“ In: *Journal of Pragmatics* 11, 211-247.
- House, Juliane (2002): „Möglichkeiten der Übersetzungskritik.“ In: Joanna Best/Sylvia Kalina (Hg.): *Übersetzen und Dolmetschen*. Tübingen/Basel: Francke, 101-109.
- Kaplan, Robert B. (1966): „Cultural Thought Patterns in Intercultural Education.“ In: *Language Learning* 16, 1-20.
- Kolb, Waltraud (2008): „'I and I ways.' Die Sprache der Rastafari in deutscher Übersetzung.“ In: Wolfgang Pöckl (Hg.): *Im Brennpunkt: Literaturübersetzung*. Frankfurt/Main: Lang, 135-149.
- Ortega y Gasset, José (1963): „Elend und Glanz der Übersetzung.“ In: Hans Joachim Störig (Hg.): *Das Problem des Übersetzens*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 322-347. – Ferner erschienen als zweisprachige Ausgabe: *Miseria y Esplendor de la Traducción/ Elend und Glanz der Übersetzung*. Deutsche Übersetzung von Katharina Reiß. München: Deutscher Taschenbuch Verlag (= dtv zweisprachig 9123).
- Plachta, Bodo (2008): *Literaturbetrieb*. München: Fink (= UTB 2982).
- Pöckl, Wolfgang (2007): „'Diese Übersetzung ist ein Skandal'“ In: Stefan Neuhaus/Johann Holzner (Hg.): *Literatur als Skandal. Fälle – Funktionen – Folgen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 146-154.
- Robinson, Douglas (Hg.) (1997): *Western Translation Theory, from Herodotus to Nietzsche*. Manchester: St. Jerome.
- Sachtleber, Susanne (1993): *Die Organisation wissenschaftlicher Texte. Eine kontrastive Analyse*. Frankfurt/Main: Lang.
- Schleiermacher, Friedrich (1963): „Ueber die verschiedenen Methoden des Uebersetzens.“ In: Hans Joachim Störig (Hg.): *Das Problem des Übersetzens*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 38-70.
- Schreiber, Michael (1993): *Übersetzung und Bearbeitung. Zur Differenzierung und Abgrenzung des Übersetzungsbegriffs*. Tübingen: Narr (= TBL 389).
- Schrott, Raoul (2008): *Homers Heimat*. München: Hanser.
- Störig, Hans Joachim (Hg.) (1963): *Das Problem des Übersetzens*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Strauß, Marlies (2008): „Ein Bolero für den Kommissar von Lorenzo Lunar Cardedo: Literarisches Übersetzen aus dem Kubanischen.“ In: Wolfgang Pöckl (Hg.): *Im Brennpunkt: Literaturübersetzung*. Frankfurt/Main: Lang, 75-80.
- Vega, Miguel Ángel (Hg.) (1994): *Textos clásicos de teoría de la traducción*. Madrid: Cátedra.
- Venuti, Lawrence (1995): *The Translator's Invisibility*. London: Routledge.

*Yollarda – European Literature Goes to Turkey/
Turkish Literature Goes to Europe*

Claudia Hahn-Raabe¹

Das Goethe-Institut Istanbul organisiert von Mai 2009 bis Juni 2010 in 24 Städten der Türkei und acht Metropolen Europas eine der weltweit größten Literaturtourneen des Goethe-Instituts der letzten Jahre.

„Yollarda – European Literature Goes to Turkey/ Turkish Literature Goes to Europe“ wird im Rahmen des Cultural-Bridges-Programms der EU gefördert und führt 48 namhafte Schriftsteller sowie zahlreiche Musiker, Filmemacher, Fotografen und Künstler aus acht teilnehmenden Ländern Europas (Belgien, Deutschland, Schweiz, Italien, Österreich, Ungarn, Rumänien und Bulgarien) in die Türkei. Begleitet wird die Tournee von einem Bücherbus, der neben den Werken der Autoren auch Länderinformationen und Internetstationen bereitstellt.

In jeder Stadt finden eine Woche lang Lesungen, Diskussionen, Konzerte und Ausstellungen statt. Vor allem an Jugendliche richten sich Videocamps, Lesungen an Universitäten und Schulen aber auch eine Facebook-Seite und ein interaktiver Internet-Blog, auf dem die Schriftsteller und Künstler ihre Reiseeindrücke kommentieren. Höhepunkt der Türkei-Tournee ist am 16. April 2010 eine Galaveranstaltung in Istanbul im Rahmen der Feierlichkeiten zur Europäischen Kulturhauptstadt 2010.

Ein zweiter Teil der Reise führt 16 türkische Autoren und zahlreiche Musiker nach Sofia, Bukarest, Wien, Venedig, Zürich und in die beiden weiteren europäischen Kulturhauptstädte 2010, Pécs und Essen, sowie nach Brüssel. Dort bieten sie einen Einblick in den Facettenreichtum der zeitgenössischen türkischen Kultur. Zum Abschluss treten in Brüssel alle teilnehmenden Autoren in einer feierlichen Gala auf.

¹ Goethe-Institut Istanbul

Claudia Hahn-Raabe, *Yollarda – European Literature Goes to Turkey/ Turkish Literature Goes to Europe*

Partner des Projektes sind die Konsulate, Botschaften und Kulturinstitute Österreichs, Belgiens, Italiens, Ungarns, Rumäniens, Bulgariens und der Schweiz in der Türkei. Die türkischen Partner sind Anadolu Kültür, Istanbul Foundation for Culture and Arts (IKSV), Istanbul 2010 - European Capital of Culture Agency, die Bilgi Universität Istanbul und die Absolventenstiftung des Österreichischen St. Georgs-Kollegs (ALV).

Unterstützt wird das Projekt auch von der S. Fischer Stiftung, der Kulturstiftung der deutsch-türkischen Wirtschaft, sowie von Contretype - Zentrum für Zeitgenössische Fotografie Brüssel und dem Ungarischen Haus der Fotografie Budapest. Ermöglicht wurde das Projekt durch die großzügige Unterstützung von Mercedes-Benz Türk A.Ş. und Turkish Airlines.

Das Goethe-Institut stellt die Infrastruktur und führt die Veranstaltungen durch. Das Projekt wird von der EU mit €1.7 Millionen gefördert und hat eine Laufzeit über zwei Jahre.

Weitere Informationen: www.goethe.de/yollarda

Blog: <http://blog.goethe.de/yollarda/>

Identitätssuche: Der Prozess oder das Ziel? Yade Karas Roman „Selam Berlin“

Mahmut Karakuş¹

Abstract

Recently the changing and the internationalization of the German philology are increasing continually. On this development not only the cooperation of its actants plays an important role, but also the subject of the German philology itself has been extended. One of the factors of the extension of its subjects is the so called ‘intercultural literature’ in Germany, which is the result of the migration since the beginning of the sixties. In this kind of the literature, among other things, the cultural differences are made a subject of discussion with specific literary means. One of the novels of the intercultural literature is *Selam Berlin* written by Yade Kara. In this article, it should be worked out which identity discourses are developed, how the new social formation in Germany has an effect on the individuals and which role the self and strange perceptions play in this novel.

Bei der Internationalisierung der Germanistik, die seit einiger Zeit das Gesicht des Faches prägt, spielt nicht nur die Zusammenarbeit ihrer Aktanten in unterschiedlicher Form eine entscheidende Rolle. Darüber hinaus scheint sich auch ihr Gegenstandsbereich zu erweitern, was notwendigerweise zu ihrer Internationalisierung beiträgt. Ein wichtiger Faktor bei der Erweiterung des Gegenstandsbereiches der Germanistik ist die so genannte interkulturelle Literatur in Deutschland, die vor allem Folge der Migrationswelle seit den Anfängen der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts ist und in der letzten Zeit mit zunehmendem Maße von den Vertretern des Faches zur Kenntnis genommen wird. Sowohl in Bezug auf die Wandlung des Gegenstandsbereiches des Faches als auch in Bezug auf die Erneuerung der Ansätze auf der Metaebene hat das Phänomen der genannten Literatur eine relevante Rolle gespielt. Denn man nimmt implizit oder explizit die Existenz einer literarischen Erscheinung an, die aus der neuen gesellschaftlichen Verfasstheit in Deutschland entstanden ist. Jedoch wird auch eine Einschränkung der Verwendung des Begriffs interkulturelle Literatur vorgenommen, wenn von der Literatur der Autoren mit

¹ İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı

interkulturellem Hintergrund die Rede ist. Denn nicht jeder Text der genannten Autoren verdient von vorn herein die Bezeichnung interkulturelle Literatur. Mecklenburg weist auf die Leistung der betreffenden literarischen Erscheinung hin: Das „spezifische interkulturelle Potential von künstlerischer Literatur liegt darin, wie und mit welchen Effekten sie kulturelle Differenzen ‚inszeniert‘.“ (Mecklenburg 2008: 11). Er hebt ferner hervor, dass es sich im Bereiche der interkulturellen Literatur „um die künstlerische Transformation kulturspezifischer und –übergreifender Wissensbestände, Erfahrungen, Imaginationen, um die schriftstellerische Balancekünste zwischen Näherbringen und Fremdsein lassen“ (Mecklenburg 2008: 11-12) handelt. Auch Hofmann argumentiert ähnlich, wenn er unterstreicht, dass Literatur kulturelle Muster enthält und für kulturelle Differenzen sensibilisiert. (Hofmann 2006: 55)

Einer der Romane der interkulturellen Literatur, in denen die Begegnung der Menschen aus differenten kulturellen Kontexten eine entscheidende Rolle spielt, ist der erste Roman *Selam Berlin* (Kara 2003) von Yade Kara. Im Beitrag soll es darum gehen herauszuarbeiten, welche Identitätsdiskurse im Roman entwickelt werden, wie sich die neue gesellschaftliche Formation auf die Individuen auswirkt, ob von interkulturellen Lebensläufen die Rede sein kann oder ob Identitäten sich in festen Bahnen bewegen, welche Rolle dabei die Selbst- und Fremdwahrnehmung spielen und wie die genannten Lebensläufe erzählerisch inszeniert werden.

Zunächst soll kurz auf den Begriff der Identität eingegangen werden, um im Roman den interkulturellen Aspekt der Identität herausarbeiten zu können. Wie verhält es sich mit dem Begriff Identität? Handelt es sich hier um eine statische Entität oder ist sie wandlungsfähig? Welche Wechselbeziehungen zwischen dem gesellschaftlichen Umfeld und der individuellen Identitäten existieren? Welche Auswirkungen kann der Wechsel des Lebensraums, des gesellschaftlichen Umfelds auf sie haben? Es soll vor allem der Frage nachgegangen werden, ob und inwiefern von der Missachtung bzw. Herabwürdigung der individuellen und sozialen Lebensweisen im Roman *Selam Berlin* die Rede ist, die dann auch eine Missachtung der körperlichen Integrität zur Folge haben könnte.

Bausinger weist darauf hin, dass von der Identität deshalb soviel die Rede ist, weil sie zum Problem geworden sei. (Bausinger 1977: 210) Gerade dieser Aspekt der Identität gibt auch immer wieder Anlass dafür, dass bei der Beschäftigung mit der interkulturellen Literatur die Identität als Problem eine entscheidende Rolle spielt. Warum ist gerade heute Identität zu einem Problem geworden? Um diese Frage beantworten zu können, soll auf die Beschaffenheit des betreffenden Begriffs eingegangen werden. Bausinger konstatiert, dass Identität erfahrbar ist „als Gefühl der Übereinstimmung des Individuums mit

sich selbst und seiner Umgebung, [...] im Bewusstsein oder Gefühl mangelnder Übereinstimmung. Identität bezeichnet die Fähigkeit des Einzelnen, sich über alle Wechselfälle und Brüche hinweg der Kontinuität seines Lebens bewusst zu bleiben.“ (Bausinger 1977: 210) Hier erwähnt er zwei Aspekte der Identität: zum einen geht es um den positiven Aspekt, nämlich um das Vorhandensein einer Übereinstimmung, zum anderen geht es um das Fehlen einer solchen Übereinstimmung mit sich selbst oder seiner Umgebung. Diese Übereinstimmung scheint in der Zeit der so genannten Übermobilität nicht immer gewährleistet zu sein, was die Diskussion um die Identität immer wieder virulent erscheinen lässt.

Auf den ersten Blick scheint zwar die Identität etwas Individuelles zu sein, wenn man z. B. von der Übereinstimmung des Individuums mit sich selbst ausgeht. Allerdings beschränkt sich die Übereinstimmung nicht nur auf das Individuum, sondern dehnt sich auch auf die Gesellschaft aus, wenn von der Übereinstimmung des Individuums mit seiner Umgebung die Rede ist. Im Falle der Übereinstimmung des Individuums mit seiner Umgebung geht es um das Verhältnis der betreffenden Person mit der Gesellschaft: „Identität kommt zustande durch und in der Interaktion mit anderen; der einzelne muss, um sich als identisch zu erfahren und zu behaupten, verschiedenartigen gesellschaftlichen Ansprüchen genügen, ohne sich aufzugeben; [...]“ (Bausinger 1977: 211) Wenn diese Übereinstimmung mit der Gesellschaft gewährleistet ist, kann sich das Individuum als identisch mit seiner Umgebung erfahren und sich auf die betreffende Umgebung verlassen. Dann kann von der Integrität, von der Unversehrtheit des betreffenden Individuums in der jeweiligen Gesellschaft die Rede sein. Anders ausgedrückt kann sich das Individuum nur dann als identisch erfahren, wenn die Gesellschaft, in der er lebt, eine gewisse Akzeptanz, eine Bestätigung dem Individuum gegenüber aufbringt. So hebt auch Mitgutsch die Relevanz der Akzeptanz seitens der Gesellschaft hervor, wenn er konstatiert: „[...] was von außen keine Bestätigung erfährt, muss früher oder später verkümmern, sich deformieren.“ (Mitgutsch 1997: 14) Mead konstatiert: „Sie [die Identität] muss von anderen anerkannt werden, um jene Werte zugeschrieben zu bekommen, die wir ihr gerne zugeschrieben sehen möchten.“ (Mead 1998: 248) Wenn aber die Gesellschaft die genannte Akzeptanzbereitschaft verweigert, wenn nämlich die Integrität, die Unantastbarkeit des Individuums in Frage gestellt wird, kann das für das betreffende Individuum differente Folgen haben. Honneth analysiert die Formen der Störung der Integrität des Individuums in einer Gesellschaft, die mit der Verweigerung seiner Akzeptanz, der Anerkennung einhergeht. Zunächst geht er vom Postulat aus, dass „sich die Integrität des Menschen auf untergründige Weise der Zustimmung oder Anerkennung durch andere Subjekte

verdankt.“ (Honneth 1990: 1044) Wenn diese Zustimmung, die Anerkennung durch andere nicht gewährleistet ist, dann kann es zur „Missachtung“ kommen, die nach Honneth „die Identität der ganzen Person zum Einsturz bringen kann.“ (Honneth 1990: 1045) Honneth differenziert drei Weisen der Missachtung einer Person, die infolge der Verweigerung der Anerkennung bestimmter Identitätsansprüche entstehen können. Er nennt zunächst die Missachtung der leiblichen Integrität einer Person, die so genannte praktische Misshandlung. Das kann sich nach Honneth von der Vergewaltigung bis hin zur Folter erstrecken. Eine weitere Form der Missachtung stellt für ihn der Ausschluss einer Person vom Besitz bestimmter Rechte in der Gesellschaft dar. Als letzte Form der Missachtung der Person nennt Honneth die Herabwürdigung von individuellen oder sozialen Lebensweisen, die er mit Beleidigung oder Entwürdigung umschreibt. (Honneth 1990: 1045-1047)

An dieser Stelle soll nun – unter dem Aspekt der obigen Ausführungen über Identität bzw. Integrität – auf den Roman *Selam Berlin* eingegangen werden.

Im Zentrum des Romans von Yade Kara befindet sich ein junger Mann namens Hasan Kazan, der eigentlich Hasan Selim Khan Kazan heißt und als Ich-Erzähler überwiegend chronologisch seine Erlebnisse und die Verhältnisse in seiner Familie in der Zeit des Mauerfalls erzählt. Eingebettet in die Wendezeit ist mithin die Geschichte seiner Familie, die außer ihm aus einem Elternpaar namens Sevda und Said und einem Bruder namens Ediz besteht. Hinzu kommt die Familie des Onkels Halim, Ingrid und ihre Tochter Leyla. Der Erzähldiskurs beginnt zwar in Istanbul kurz vor seinem Abschluss der deutschen Schule. Gelegentlich wird jedoch die Vorgeschichte rückblickend aufgegriffen.

Die Spannung zwischen Hasan und seiner Umgebung, die vor allem als Nichtanerkennung seiner Person identifiziert werden kann, beginnt schon in Istanbul, die er als Beleidigung und Entwürdigung im Sinne von Honneth erfährt. Denn er war in Berlin geboren, kam als Kind nach Istanbul. Daher unterscheidet er sich in der Sprechweise von den anderen Schülern in der deutschen Schule. Den Ausschluss, den er als Diskriminierung empfindet, spürt er nicht nur in der Schule, sondern überall in der Stadt:

„Ich glaube, ich war irgendwie anders als die anderen Jungs. Und das bemerkten die Istanbuler sofort. Wenn ich den Mund aufmachte, fragten sie mich: ‚Woher kommst du?‘ In Istanbul verfolgte mich diese Frage auf Schritt und Tritt. In Geschäften, auf Märkten, sogar in der deutschen Schule klatschte mir diese Frage ins Gesicht. [...] Ich sah türkisch aus und sprach türkisch, aber nicht so wie sie, eben anders. [...] ‚Berlin, Berlinli.‘, lächelte ich zurück.“
(Kara 2003: 18)

Er begreift sich als Berliner, als Angehörigen einer Stadt, in der er geboren ist. Daher beschließt er, Istanbul zu verlassen, wo er als ein Fremder behandelt wird und zu dem er auch kein Zugehörigkeitsgefühl entwickeln kann. Er geht nach Berlin zu seinem Vater, um dort das Studium der Archäologie aufzunehmen.

In Berlin gerät er in kurzer Zeit in eine Künstlerszene. Sein alter Freund Kazim macht ihn mit einem Regisseur namens Wolf bekannt, der ihm eine Rolle in seinem Film anbietet, die er mit großer Freude akzeptiert. Allerdings stellt es sich bald heraus, dass sich die Diskriminierung, mit der er in Istanbul konfrontiert war, in Berlin fortsetzt, steigert und andere Qualitäten annimmt. Wolf, der Regisseur, sieht in ihm einen Problemfall, weil er nach seiner Ansicht zwischen zwei Kulturen hin- und hergerissen würde und sich daher keinem eindeutigen Identitätsmuster unterziehen lasse, obwohl Hasan sich in seiner Haut ganz wohl fühlt und vom Problem, von dem Wolf spricht, nichts spüren kann. Erst der Diskurs, der über die Identität der Personen wie Hasan geführt wird und mittelbar auch den Ausschluss der betreffenden Personen zur Folge hat, lässt nach seiner Auffassung nachträglich ein Problem entstehen. Daher gibt ihm Wolf in seinem Film die Rolle eines türkischen Dealers, der zwischen zwei Kulturen hin- und hergerissen wird und in einem kriminellen Milieu endet. Die Szene war schon vorher von einem türkischen Schauspieler namens Murat Kaya abgelehnt worden, weil er der Meinung war, dass die Rolle klischeehaft, platt und konventionell konzipiert war. (Kara 2003: 250) Auch Hasan stört die Konzeption der Rolle, die er nur wegen des Geldes annehmen will, obwohl er die Vorstellung Wolfs über die türkische Minorität in Deutschland nicht im Geringsten teilt. Die Einstellung von Wolf über die Minoritäten in einer Mehrheitsgesellschaft nimmt Hasan zum Anlass, über die Konstellation, in der sich Menschen wie er befinden, explizit zu reflektieren.

„Ich glaube, Wolf hatte die irrige Idee von zwei Kulturen, die aufeinanderprallen. Und so einer wie ich musste ja dazwischen zerrieben werden.

Eigentlich hatte ich alles von beidem. Von Ost und West, von deutschen und türkischen, von hier und da. Aber das konnten die Leute wie Wolf nicht verstehen oder wollten es nicht verstehen. Sie sahen in mir immer einen Problemfall. Jemanden, der zwischen den Kulturen hin- und hergerissen war, jemanden, der nicht dazugehörte. Piss off! Ich war so, wie ich war. Die anderen versuchten mir Probleme einzureden, die ich nicht hatte. Sie konnten mit so einem wie mir nicht umgehen. Ich passte nicht in ihr Bild, und sie konnten mich nicht einordnen.“ (Kara 2003: 223)

Identitätssuche: Der Prozess oder das Ziel? Yade Karas Roman ‚Selam Berlin‘

Hier kann zwar auch eine Kritik an der Art und Weise des Umgangs der Künstler bzw. der Intellektuellen mit den kulturellen Minoritäten mitklingen, die nicht von den Fakten, sondern von ihren Idiosynkrasien ausgehen und dadurch eine Art Herabwürdigung der Angehörigen der Minoritäten im Sinne von Honneth bewirken. Das soll jedoch stellvertretend für die gesamte gesellschaftliche Missachtung der kulturellen Integrität der betreffenden Menschen aufgefasst werden, die sie als Nichtanerkennung ihrer Identität erfahren können und sich infolge dessen mit Pseudoproblemen auseinandersetzen müssen, die sie in Wahrheit nichts angehen.

Die Diskriminierung der Andersartigen in Berlin beschränkt sich im Roman nicht nur auf die Einstellung Wolfs den Angehörigen der Minoritäten gegenüber. Sie wird im Roman auf unterschiedlichen Ebenen illustriert. Während Wolf seine Diskriminierung in Form von künstlerischen Werken realisiert, veranstalten die Leute in einem Lokal den betreffenden Ausschluss auf ihre eigene Art. Hasan geht in einen Lokal. Nachdem er sich an einen Tisch gesetzt hat, äußern sich zwei Männer vom Nebentisch in ihrem Berliner Dialekt diskriminierend über ihn:

„Das is een Jude“, sagte ein zahnloser Greis zu seinem Nachbarn. / ‚Vielleicht issa jar keener‘, erwiderte sein Nachbar mit Glatze. / Dann is er een Türke – das kommt aufs jleiche raus.‘ / ‚Eben nisch, ick erkenne, ob das ein Jude oder Türke ist. [...]“ (Kara 2003: 232).

Die Missachtung der Personen aus kulturellen Minoritäten beschränkt sich nicht nur auf die Nichtanerkennung bzw. Herabwürdigung ihrer individuellen bzw. sozialen Lebensweise. Darüber hinaus wird auch ihre leibliche Integrität in Mitleidenschaft gezogen, die man häufig als Gewaltanwendung erfährt. Während einer U-Bahnfahrt trifft Hasan auf eine Gruppe von Fußballfans, die eine Bierdose auf ihn werfen und ihn knapp verfehlen. Unter den Fans befindet sich auch der Neffe von Rosa, der Frau seines Onkels Halim. Hasan steigt aus und kann sich gerade retten. Kurz darauf trifft die Gruppe Hasans Freund Kazim und schlägt ihn nieder. Mit schweren Verletzungen wird Kazim ins Krankenhaus geliefert. Hasan als Ich-Erzähler kommentiert den Angriff auf Kazim folgendermaßen:

Mahmut Karakuş

„Was hatte Kazim diesem Faschopack angetan? Warum ausgerechnet er? [...] Sukjet war sofort nach Berlin gekommen und wohnte bei Leyla. Sie konnte es nicht fassen, dass der Überfall auf Kazim nur in einer Zeitung auf der letzten Seite als Kurzmeldung erwähnt wurde. Sie bereitete eine lange Reportage mit Bildern vom Tatort für englische Zeitschriften vor.“ (Kara 2003: 343)

Dieser Überfall auf Kazim veranlasst ihn zwar, Berlin zu verlassen und zu seiner Freundin nach London zu ziehen. Selbst wenn Hasan der erwähnten Gewaltdrohung knapp entkommen konnte, hat sie traumatische Spuren bei ihm hinterlassen, die nach etlichen Diskriminierungserlebnissen eingetreten war und den Gipfel der Missachtung seiner Integrität bildet. Wie tief er traumatisiert ist, illustriert seine Assoziation seiner Lage mit den Ereignissen in der Pogromnacht:

„Mir fiel die Frau ein, über die ich mal gelesen hatte, dass sie mit ihrer Familie die ganze Nacht von einer Endstation zur anderen U-Bahn gefahren war, um in der Pogromnacht nicht aufzufallen. [...] Bei diesem Gedanken erschrak ich über mich selbst und fühlte mich bedroht in Westberlin, der Stadt, die ich kannte und mochte und wegen der ich Istanbul verlassen hatte.“ (Kara 2003: 347)

Nach dem erwähnten traumatischen Erlebnis entschließt sich Hasan, seinem Freund Kazim nach London zu folgen, was der Leser im Folgeroman Karas, in *Café Cyprus* erfahren wird. Das Motiv dafür kommt in der Antwort Kazims auf die Frage von Leyla, wie es in London sei, explizit zum Ausdruck: *“Voll abgefahren! So viele Inder, Schwarze und Chinesen leben dort. Ey, da fällst du ja nicht auf, mit schwarzen Haaren wie hier. Keiner fragt dich, woher du kommst, weil jeder von irgendwoher kommt. [...]“ (Kara 2003: 329)* Berlin wird nun als eine provinzielle Stadt betrachtet, die sich mit anderen Metropolen der Welt wie New York, London, Paris nicht messen lassen kann, in der für die Andersartigen keine Existenzchance vorhanden sei, während London als eine Weltstadt in dieser Hinsicht viel toleranter sei.

Abschließend lässt sich festhalten, dass im Roman Karas in einer Umbruchzeit zwar auf der einen Seite Grenzen aufgehoben werden, die die Menschen lange Zeit voneinander getrennt hatten. Zugleich wird signalisiert, dass in der

Identitätssuche: Der Prozess oder das Ziel? Yade Karas Roman ‚Selam Berlin‘

gleichen Zeit wiederum neue Grenzen errichtet werden, die einen Teil der Gesellschaft von der Majorität trennen und ihn einer Stadt entfremden, zu der er sich zugehörig fühlt. Damit durch die Missachtung ihrer kulturellen und körperlichen Integrität ihre Identität nicht zum Einsturz kommt, sehen die Angehörigen der betreffenden Minorität die einzige Möglichkeit darin, ihre viel geliebte Stadt zu verlassen.

Das letzte Wort soll nun Hasan überlassen sein, der seine Hass-Liebe zu seiner Geburtsstadt Berlin artikuliert:

„In mir wühlte und drängte sich diese Stadt, diese flache Stadt, die ich zugleich liebte und hasste.“ (Kara 2003: 382)

Literaturverzeichnis

Bausinger, Hermann (1977): Zur kulturellen Dimension von Identität, in: *Zeitschrift für Volkskunde*. Im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde, herausgegeben von Hermann Bausinger und Bernward Deneke, 73. Jahrgang, S. 210-215.

Honneth, Axel (1990): Integrität oder Missachtung. Grundmotive einer Moral der Anerkennung, in: *Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken*, Heft 12, S. 1043-1054.

Hofmann, Michael (2006): *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*, Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

Kara, Yade (2003): *Selam Berlin*. Roman, Zürich: Diogenes.

Mead, Georg H. (1998): *Geist, Identität und Gesellschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mecklenburg, Norbert (2008): *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*, München: Iudicium.

Mitgutsch, Anna (1997): Versuch über das Fremdsein, in: *Die Rampe*, Heft 2, S. 7-26.

Die mediale Inszenierung von Katastrophen als Krise der Jahrtausendwende

Yasemin Dayıođlu-Yücel¹

Abstract

Despite the everyday presence of disasters in the media and a growing number of disaster movies made in Germany, there is only a small amount of disaster literature in contemporary German writing. This article aims to explore, how disasters are enacted in different ways in contemporary novels, film and media in German language by comparing Frank Schätzing's bestseller *Der Schwarm*, Tomas Glavinic's *Die Arbeit der Nacht* and the movie *Die Sturmflut*.

Wir Journalisten lieben sie, die Krise. Sie sagt uns, warum wir morgens aufstehen und abends nicht nach Hause gehen. Ob groß oder klein, ob politisch, sportlich oder kulturell – die Krise ist der Fetisch unseres Metiers. Nicht einmal die Katastrophe ist uns lieber. Die Katastrophe ist sperrig und spröde. Und eigentlich ist sie schon vorbei, sobald sie eingetreten ist. Die Krise ist anders. Sie schwankt zwischen Rettung und Desaster. Es gilt, ihr nachzuspüren, sie zu entfalten und ihr auf den Grund zu gehen. Ist sie schon da? Und wenn ja: wer hat sie uns gebracht? Wen betrifft sie und wen nicht? Wer sind ihre Opfer, wer ihre Propheten und wer ihre Profiteure? Vor allem aber: wie geht es weiter? (Schulte-Holthausen 2009)

Ein Grund für die Beliebtheit von Krisen- und Katastrophenmeldungen ist sicherlich darin zu sehen, dass der Erfolg von Medien an ihrer wirtschaftlichen Rentabilität gemessen wird, die wiederum von den erreichten Rezipienten abhängt. Medien bedienen die Faszination des Publikums mit Katastrophenmeldungen und können somit die Ängste umso mehr schüren. So entsteht eine „Spirale der medial-öffentlichen Erregung“ (Schnabel 2008), die eine eigene gesellschaftliche Realität entstehen lässt. Und so lässt sich erklären, wie das große Thema Klimakatastrophe nach der Finanzkrise kaum noch Raum einnimmt, ebenso wenig wie atomare Bedrohung, Waldsterben und

¹ DAAD-Lektorin, Abteilung für deutsche Sprache und Literatur, Edebiyat Fakültesi, Istanbul Universität

Die mediale Inszenierung von Katastrophen als Krise der Jahrtausendwende

Vogelgrippe – hier einreihen lässt sich vermutlich bald die Schweinegrippe –, ohne dass die Risiken unbedingt kleiner geworden wären (Vgl. Schnabel 2008). Krisen- und Katastrophenerfahrungen bestimmen das alltägliche Leben von Menschen auf der ganzen Welt. Durch die Globalisierung, das Leben im 'globalen Dorf', rücken Erdbeben in Guatemala und Überschwemmungen in Brasilien in unsere Nähe und beeinflussen uns, wenn auch nicht physisch, so doch mental. Die starke Medienpräsenz von Katastrophenmeldungen führt die globalen Auswirkungen lokalen Geschehens in das Blickfeld eines breiten Publikums. Angesichts der hohen technischen Entwicklungsstufe der Menschheit werden dadurch umso größere Angstreaktionen und Ohnmachtsgefühle ausgelöst. Die Globalisierung kann insofern als Ausdruck einer Krise der Jahrhundert- bzw. Jahrtausendwende angesehen werden. Besonders die Finanzkrise hat dazu geführt, dass die Globalisierung nicht mehr nur von Sympathisanten der Nichtregierungsorganisation Attac kritisch gesehen wird, sondern heute für menschliche Katastrophen steht, wenn man sich beispielsweise das Schicksal von internationalen Wanderarbeitern vor Augen führt.

Die Suche nach deutschsprachiger Katastrophenliteratur verdeutlicht schnell, dass das Genre Katastrophenfilm in Deutschland zwar populär ist und vermehrt deutsche Produktionen entstehen (mit sensationsheischenden Namen wie *Die Jahrhundertlawine*, *Der Vulkan*, *Tsunami* und *Die Sturmflut*), Katastrophenliteratur im internationalen Vergleich aber seltener von deutschen Autoren verfasst wird. Ein Grund dafür, wird in der andauernden Beschäftigung deutscher Autoren mit innerdeutschen historischen Krisen vermutet.

Im Folgenden möchte ich anhand von Beispielen aus Publizistik, Literatur und Film zeigen, wie Katastrophen inszeniert werden und inwiefern dabei das Genre des Katastrophenfilms als Vorbild gilt. Dabei gehe ich vor allem auf Frank Schätzing's *Der Schwarm*, Thomas Glavinics *Die Arbeit der Nacht* und den Spielfilm *Die Sturmflut* ein.

„Genau besehen gibt es kaum ein Werk der Weltliteratur, in dem nicht manifeste Katastrophen oder wenigstens Unheil-Visionen den Spannungsgrund, wenn nicht gar den Motor der Handlung abgeben“, (Ueding 2001: 164) konstatiert der Literaturwissenschaftler Gert Ueding. „Apokalyptische Vision und individuelle Todeserwartung oder wenigstens existentielle Daseinstäuschung“ (Ueding 2001: 165) stehen laut Ueding in engem Zusammenhang. Den Schiffbruch als Allegorie führt er interessanterweise ebenso wie der Philosoph Peter Sloterdijk in Bezug auf die Finanzkrise an (Jandl 2008) und knüpft so eine Verbindung zwischen Robinson Crusoe und

Odysseus – für beide habe die Katastrophe einen Reifungsprozess ausgelöst; die Katastrophe habe einen „pädagogischen Sinn“ (Ueding 2001: 164).

Für die vorletzte Jahrhundertwende lässt sich in Bezug auf die Ästhetisierung der Katastrophe regelrecht von einem „Katastrophen-Kult“ sprechen (Drude 2007: 28). Wie Christian Drude feststellt, besteht „der Katastrophen-Beitrag des Fin de Siècle zur Ästhetik der Moderne weniger in den gegenständlichen Anlässen solcher Umgangsszenarien als in ihren subjektiven Verarbeitungs- und poetologischen Darstellungsformen“ (Drude 2007: 27). Er erklärt daraus, dass in der Forschung von einer Krise der Jahrhundertwende gesprochen werde und nicht von einer Katastrophe. Eine Katastrophe sei ein Ereignis von kurzer Dauer mit möglichen langen Folgen, eine Krise ein längerer Zeitraum. Im Fin de Siècle werden innerliche Katastrophen oder Ängste vor Katastrophen verhandelt, wie: „Krise der Monarchien und Wirtschaftskrise; Krise des Subjekts; Identitätskrise [...]; Erkenntniskrise, Sprachkrise [...]“ (Drude 2007: 27)

Könnte das unter anderen Vorzeichen wie der heutigen Finanzkrise auch auf die aktuelle Jahrhundertwende zutreffen, die gleichzeitig eine Jahrtausendwende ist, weswegen sich Ängste möglicherweise potenzieren? Latente Krisen sind immer präsent, durch gewisse Mechanismen geraten sie aber zu bestimmten Zeitpunkten ins Bewusstsein bzw. werden von den Medien ins Bewusstsein getragen. In Bezug auf die Katastrophenliteratur der 1980er und 1990er Jahre bemerkt Volker Lilienthal, dass die Katastrophe „allgemein“ geworden sei (Lilienthal 1994: 190). So auch in Werken des neuen Subjektivismus. Diese Innerlichkeit scheint für die deutsche Literatur auch heute noch zu gelten. Katastrophenliteratur, in denen die Hauptrolle tatsächlich die Katastrophe spielt (deswegen gehe ich hier nicht auf die Untersuchung von Texten ein, in denen das sogenannte Erhabene untersucht wird (vgl. dazu Hoffmann 2006)), lassen sich selten finden, und wenn, sind sie mit dem Stigma der Trivialliteratur versehen.

Zwar empfiehlt Jens Jessen im März 2009, die „Literatur der letzten zehn Jahre endlich zur Kenntnis zu nehmen“, da sie die „Krisenszenarien unserer Tage“ bereits vorausgesehen haben könnte (Jessen 2009). Der Konjunktiv steht aber da wie eine Forderung. Gefragt wird in den Medien immer auch danach, wo die Intellektuellen seien, die sich zur Krise äußerten. Eine Stimme, die international gehört wurde, war die des französischen Kapitalismuskritikers Alain Badiou. „Und was ist das Reale dieses Krisenspektakels?“ fragt er im Oktober 2008 und vergleicht im Folgenden das Verhalten der Entscheidungsträger, von ihm als „Schar der Mächtigen“ bezeichnet, mit den Protagonisten in einem Katastrophenfilm, einem „dieser schlechten stereotypen Filme“ (Badiou 2008).

Die mediale Inszenierung von Katastrophen als Krise der Jahrtausendwende

Die von ihm gemeinten Filme thematisieren in der Regel Naturkatastrophen, technische Katastrophen oder Terroranschläge. Mit diesem Vergleich will Badiou darauf aufmerksam machen, dass die, auf die sich das Augenmerk richtet, in der Regel auch die Überlebenden der Katastrophe sind, während die zahllosen Statisten in diesem Fall die Zuschauer seien, deren Vorstellungsvermögen die gehandelten Summen bei Weitem überstiegen. Man solle sich diesem Publikum zuwenden, denn dieses sei im Gegensatz zum Film „das Reale“ (Badiou 2008). Dahinter verbirgt sich eine grundsätzliche Kritik Badiou's am von ihm so benannten „Kapital-Parlamentarismus“, in dem Politiker und Meinungsmacher sich von der Finanzwelt abhängig machten. Die Inszenierung einer Finanzkrise als Katastrophenfilm bei Badiou wurde später von der Österreichischen Schriftstellerin und Theaterautorin Kathrin Röggla aufgegriffen. Kathrin Röggla, die Katastrophenszenarien zum 11. September oder zur Finanzkrise in ihren Werken thematisiert, meint, man habe noch keine Erzählformen gefunden für diesen „Zusammenbruch“ (Röggla 2009). Damit hat sie vollkommen Recht. Abgesehen von Kathrin Röggla's eigenen Arbeiten in diesem Bereich, dazu gezählt werden kann beispielsweise das Hörstück *Wiedergänger* (Röggla 2009), das als Essay zu bezeichnen wäre, wurde in den letzten Jahren wenig publiziert, was unter Katastrophenliteratur zu fassen ist – wenn man die innerdeutschen Katastrophen nicht dazu zählt.

Eine Ausnahme bildet hier Frank Schätzing's Roman *Der Schwarm* (2004). Bei diesem Text handelt es sich um einen internationalen Bestseller und in erster Linie um Unterhaltungsliteratur.² Schnell wird deutlich, dass der Text sich an typischen (US-amerikanischen) Katastrophenfilmen orientiert. Implizit in der äußeren Segmentierung durch schnelle Ortswechsel, auf der Ebene der Figuren durch deren flache Zeichnung, explizit durch häufige Anspielungen auf bekannte Katastrophenfilme aus Hollywood wie z.B. *Independence Day*. Auch das Thema, das sich kurz als 'Rache der Natur gegen den Menschen' zusammenfassen lässt, ist nicht neu: Auf der ganzen Welt häufen sich Überfälle von Meeresbewohnern auf Menschen und menschliche Technik. Mutierte Würmer zerknagen Methanvorkommen auf den europäischen Kontinentabhängen, die abstürzen, riesige Tsunami-Wellen formen, die große Teile Europas zerstören und u.a. die Kommunikation nach Übersee unmöglich machen.

² Um einen weiteren Bestseller zum Thema handelt es sich bei Gudrun Pausewangs Jugendbuch *Die Wolke* (1987), der eine atomare Katastrophe behandelt und 19 Jahre nach seinem Erscheinen 2006 verfilmt wurde. Dieses Werk bleibt hier aufgrund seiner Zugehörigkeit zum Genre Jugendliteratur unberücksichtigt.

Um das Ausmaß der Katastrophe zu zeigen sei hier eine längere Passage zitiert, über die man auch einen guten Eindruck von der einfachen und wenig Raum für Interpretationen lassenden Sprache des Textes erhält. Vor einer Gruppe von Wissenschaftlern fasst Jack Vanderbilt vom CIA die Situation zusammen:

In Teilen Europas herrscht der Ausnahmezustand. Und was heißt das? Dass keiner mehr nach Dunkelheit auf die Straße gehen darf, weil er sonst Gefahr läuft, nasse Füße zu bekommen? – Ich will Ihnen sagen, was es heißt. Es heißt, dass Europa die humanitäre Katastrophe nicht in den Griff bekommen wird [Hervorhebung im Text]. Dass die Hilfswerke, Rotes Kreuz, Technisches Hilfswerk, UNESCO, Malteser, nicht mehr nachkommen mit Zelten und Lebensmitteln. Dass im goldenen Europa Menschen an Hunger sterben und andere an Infektionen. Dass Seuchen ausgebrochen sind. – Seuchen in Europa! Als wär's nicht genug mit Pfiesteria und Konsorten. In Norwegen wütet die Cholera! Es heißt, dass die medizinische Versorgung für die Verwundeten nicht mehr gewährleistet werden kann und die Wunden aufrechter europäischer Samstagabendquiz-Konsumenten von kleinen weißen Würmern wimmeln und mit Fliegen übersät sind, die ihrerseits Krankheitskeime verbreiten, wo immer sie sich niederlassen. – Wird's einem schlecht? Das war noch gar nichts. Ein Tsunami ist [...].“ (Schätzing 2004: 486)

Die Katastrophe erscheint nur unvorhersehbar, weil die Menschen sie als Möglichkeit ausgeschlossen haben. Die Natur rächt sich aber nicht nur indirekt durch menschliches Verschulden oder Versagen (so eine Erklärung wäre möglich, wenn die Rutschung der Kontinentalhänge durch Bohrungen verursacht worden wäre), sie tritt aktiv in Form eines intelligenten, aber abstrakt bleibenden Meeresbewohners auf (eine blau leuchtende Wolke aus Einzellern), der z.B. mutierte Würmer auf Kontinentalhänge ansetzen kann. Damit wird ein Feindbild stilisiert, dem die Menschen trotz ihrer hohen Entwicklungsstufe nicht gewachsen sind, was wieder relativ simpel zum Ausdruck gebracht wird: „Da saßen hochkarätige Wissenschaftler beisammen und schauten drein wie enttäuschte Kinder angesichts nicht funktionierender Technik.“ (Schätzing 2004: 478)

Zwar wird in Person des amerikanischen Präsidenten danach gefragt, ob es sich um eine Prüfung Gottes halten könne, doch die Lösung scheint im Metaphysischen; der Schamanismus im ursprünglichen Leben der Eskimos erscheint als Lösungsweg. Der mythische Ausweg ist typisch für das

Die mediale Inszenierung von Katastrophen als Krise der Jahrtausendwende

Katastrophengenre. So wird Leon Anawak, ein Inuit, der seine Herkunft lange verleugnet hat, zur Schlüsselfigur.

Wenn *Der Schwarm* generell wenig Raum für Interpretation offen lässt, so ist er doch ein Beispiel für einen Roman, der kritisches Bewusstsein wecken will – sowohl in Hinblick auf den Umgang mit der Natur als auch im Hinblick im Umgang mit dem ‘Fremden’. Insofern geht es nicht lediglich um den Unterhaltungswert. Die Annäherung an die Yrr geraten zu einem Lehrstück für interkulturelle Sensibilisierung:

Gut und Böse sind von Menschen postulierte Werte. Kaum eine Fiktion findet Interesse, die sich darüber hinwegsetzt. Wir tun uns nun mal schwer mit der Vorstellung, dass unsere Werte nicht auch die Werte anderer sein sollen und dass deren Vorstellungen von Gut und Böse vielleicht nicht den unseren entsprechen könnten. Dafür müssen Sie nicht mal in den Weltraum horchen. Jede Nation, jede menschliche Kultur hat ihre eigenen Aliens vor der Haustür, nämlich immer die jenseits der Grenze. – Bevor wir das nicht verinnerlicht haben, werden wir kaum eine Kommunikation mit einer fremden Intelligenz zuwege bringen. Denn aller Wahrscheinlichkeit nach wird es keine gemeinsame Wertebasis geben, kein universelles Gut und Böse, möglicherweise nicht einmal kompatible Sinnesapparate, über die man sich austauschen könnte. (Schätzing 2004: 673)

Der Feind bleibt zwar abstrakt, doch die internationale Forschergruppe versucht, Informationen über ihn zu sammeln, um ihn zu verstehen und mit ihm ins Gespräch zu kommen, Gemeinsamkeiten untereinander herauszufinden, anstatt ihn lediglich zu bekämpfen (was als US-amerikanische Lösung präsentiert wird).

Deutliche rhetorische und inhaltliche Parallelen sind zum Antiterrorkrieg der USA nach dem 11. September zu erkennen – weswegen dem Roman auch Anti-Amerikanismus vorgeworfen wurde (Vgl. Gulddal 2007); gleichzeitig versteckt sich hierin eine für den Katastrophenfilm typische Kritik am militärisch-wissenschaftlichen Apparat und der Verlust des Vertrauens in „gesellschaftliche Institutionen, Staat, Führung“ (Vgl. Seeßlen 2001). Die Krise erscheint aber auch als Chance für ein besseres zukünftiges Zusammenleben und als Chance, um an die Macht zu kommen. Letztes manifestiert sich überspitzt in der Figur der Amerikanerin Commander Li.

Als Chance anderer Art erscheint sie im vom Sender RTL produzierten und gesendeten Fernsehfilm *Die Sturmflut* (Erstausstrahlung: Februar 2006), dessen Titel sich auf die Hamburger Flutkatastrophe von 1962 bezieht. Im Mittelpunkt stehen neben der Flut selbst, die Krankenschwester Katja Döbbelin, die kurz vor ihrer Hochzeit mit dem Oberarzt Markus Abt, dem vermeintlichen Vater ihres Sohnes, von ihrem Ex-Freund Jürgen Urban aufgesucht wird, der sie von der Hochzeit abbringen möchte. Die Hochzeit selbst wird durch die Sturmflut verhindert, Katjas Sohn Phillip auf dramatischste Weise von Jürgen gerettet. Am Ende finden die durch das altbewährte Motiv der vorbehaltenen Briefe voneinander getrennten Liebenden wieder zueinander und Phillip zu seinem leiblichen Vater.

Der Film kontrastiert in den Anfängen die Familienidylle mit düsteren Bildern eines Sturmes, die kurz und unkommentiert, lediglich durch ein Insert gekennzeichnet eingebildet werden. Dabei werden auch Bilder aus England und Island gezeigt. Im Radio läuft ununterbrochen das Wetter. Auf der Wetterstation entscheidet sich der Verantwortliche dagegen, eine Sturmwarnung für Hamburg auszusprechen, weil er keinen Fehlalarm auslösen möchte. Als die Flut Hamburg erreicht, ist es bereits zu spät, um die Bevölkerung zu evakuieren.

In *Die Sturmflut* werden einerseits viele Elemente des typischen Katastrophenfilms eingesetzt, so z.B. die Figur des untypischen Helden, der in der Notsituation über sich hinaus wächst: hier die Figur des Jürgen Urban. Weiterhin genretypisch ist die oberflächliche Darstellung der Figuren zugunsten handlungstragender Elemente sowie die Darstellung technischer Details zur Herstellung von Plausibilität. Auch dass die Familie trotz der Katastrophe gerettet wird, gehört zum klassischen Katastrophenfilm. Vollkommen untypisch ist allerdings, dass im zweiten Teil des Films fast ausschließlich die zwischenmenschlichen Beziehungen im Vordergrund stehen, nicht mehr die Katastrophe an sich.

Der Grund für das Ausmaß der Katastrophe wird in menschlichem Fehlverhalten angesiedelt. Es geht hier also nicht um die Schwäche eines technischen oder kulturellen Systems, die Ohnmacht des Menschen gegenüber Natur, Schicksal oder Gottheit und nicht um die „Bosheit des Feindes“ (Vgl. Seeblen 2001: 26).

Fasst man den Roman *Die Arbeit der Nacht* des österreichischen Autors Thomas Glavinic ebenfalls als Katastrophenliteratur auf, so lässt sich auf diesen Text übertragen, dass die Katastrophe sich innerlich abspielt.³

³ Nicht nur in dieser Hinsicht weist der Roman Parallelen zu Marlen Haushofers Roman *Die Wand* (1963) auf, worauf auch in den Rezensionen vielfach hingewiesen wird, ohne jedoch Glavinic Originalität abzusprechen.

Die mediale Inszenierung von Katastrophen als Krise der Jahrtausendwende

An einem 4. Juli wacht Jonas in seiner Wiener Wohnung auf. Seine Freundin Marie ist nach England verreist. Zunächst funktionieren weder Fernseher noch Internet, auf den Straßen sind keine Menschen, obwohl der 4. Juli kein Feiertag in Österreich ist. Telefone funktionieren, aber niemand hebt ab. Nachdem Jonas die Wohnungen von Familie und Freunden aufsucht und sich Zutritt zu diesen verschafft, erkennt er, dass alle Menschen (und Tiere) außer ihm Wien verlassen haben müssen. Sechs Wochen lang plant er akribisch, wie er auf Leben stoßen kann, fährt Orte seiner Vergangenheit ab, fährt nach England um Marie zu suchen, aber nirgendwo trifft er auf Menschen. Er positioniert Videokameras in seiner Wohnung und an verschiedenen Stationen seiner Routen und sichtet die Videoaufzeichnungen einzeln. Das einzige Lebenszeichen, das er erhält, ist sein eigenes. So beginnt er den Jonas auf den Videobändern (oft bezeichnet als „der Schläfer“) als Gegenüber und Kommunikationspartner, als ‘verallgemeinerten Anderen’ zu betrachten. Er inszeniert Telefonate mit diesem Gegenüber, indem er Bänder aufzeichnet, und sich später selbst per Zeitschaltung auf dem Mobiltelefon anruft.

Jonas lebt in einer Welt, in der er freien Zugang zu Konsum und Technik hat. Beides funktioniert, aber die absolute Isolation hält er nur sechs Wochen lang aus. Nachdem sechs Wochen lang die Feststellung „Keine Veränderung“ zum Leitmotiv geworden ist, stürzt er sich vom Stephansdom. Während des zeitlich lang gedehnten Falls sinniert er u.a. über das Verhältnis von Mensch und Zeit:

In der Erde wurde Atommüll gelagert. Radioaktive Stäbe steckten an vielen Orten der Welt in der Erde. Sie würden lange Strahlen, zweiunddreißigtausend Jahre. Er hatte sich oft ausgemalt, was die Menschen in sechzehntausend Jahren über die Versursacher dieses Problems sagen würden. Sie würden denken, damals, vor sechzehntausend Jahren hatten Menschen gelebt, die nicht verstanden, was Zeit war. Zweiunddreißigtausend Jahre. Tausend Generationen. Jede einzelne würde tüfteln und arbeiten und bezahlen für das, was zwei oder drei oder zehn Generationen für ihren kurzfristigen Vorteil angerichtet hatten. (Glavinic 2008: 394)

Wenn überhaupt, ist *Die Arbeit der Nacht* ein Katastrophentext, in dem die eigentliche Katastrophe ausgespart bleibt. Zwar lässt sich nicht anders als durch eine Katastrophe erklären, dass Jonas alleine auf der Welt ist, aber es fehlt jedes Zeichen von Zerstörung.

*Wieso war er am 4. Juli nicht schreiend erwacht?
Diese Frage hatte er sich schon früher oft gestellt. Wenn in irgendeinem Erdteil eine Unzahl Menschen durch ein Unglück,*

Yasemin Dayioğlu-Yücel

durch eine Naturkatastrophe, durch Bomben umkamen und zwar zur selben Zeit, wieso spürte er nichts davon? Wie war es möglich, dass so viele vergingen, ohne dass er eine Nachricht von ihnen empfing? Wieso konnte es Hunderttausende Ichs zugleich in den Tod reißen, ohne dass sie eine Nachricht aussandten? Wie war es möglich, daß man in genau dieser Sekunde Brot aß oder fernsah oder sich die Nägel beschnitt, ohne dass einen ein Schauer überlief, ohne dass man einen elektrischen Schlag fühlte?
(Glavinic 2008: 390)

Der Text ist absolut bedeutungslos. Genauso wie eine geheimnisvolle Katastrophe Auslöser für das Verschwinden dieser Menschen sein kann, kann das Verschwinden auch nur sinnbildlich für die psychische Isolation stehen, in der sich ein Mensch in der hoch technisierten und von Konsum geleiteten Welt befinden kann. Einerseits erschrecken den Protagonisten weitere 24 Stunden, die er „zu Leben hat“, andererseits hat er immer noch Angst davor, Zeit ungenutzt verstreichen zu lassen. Indem er sich ständig neue Aufgaben schafft, versetzt er sich selbst in Zeitnot und behält sich damit Normalität bei.

Was Thomas Assheuer in der Zeit vom Dezember 2008 in Bezug auf „unser Epochengefühl“ feststellt, lässt sich somit mühelos auf Jonas übertragen:

"Alltag und Apokalypse, Normalität und Ausnahmezustand durchdringen sich wechselseitig und bilden das paradoxe Mischgefühl der neuen Epoche. Alles scheint wie immer, doch nichts ist wie sonst." (Assheuer 2008)

Oder wie es im Schwarm lapidar heißt:

„Würmer. Monster. Methan. Klimakatastrophe.

Man sollte schnell noch etwas trinken.“ (Schätzing 2004: 144)

Diese Haltung an sich scheint nicht gerade neu, auch in der letzten Jahrhundertwende und der letzten großen Wirtschaftskrise ist Ähnliches festzustellen. Seine „apokalyptische Färbung“ erhalte das neue Epochengefühl nach Assheuer durch den Verlust des Glaubens sowohl an den Kapitalismus als auch an die Vorstellung einer „entgegenkommenden“ Natur (Assheuer 2008). Gleichzeitig sei man selbst immer mit verantwortlich für die Katastrophe und könne die Schuld nicht abstrakten Größen zuschreiben, wie etwa der Atomlobby: „Im Zweifelsfall sind es [die Schuldigen; Y.D.] der eigene Lebensstil und das Auto vor der Tür.“ (Assheuer 2008)

Festzuhalten bleibt, die Auseinandersetzung mit Katastrophen und Krisen bleibt momentan den Medien vorbehalten. Literatur, in der tatsächlich die Katastrophe die Hauptrolle spielt, und die sich nicht im Trivialen bewegt, ist im

deutschsprachigen Raum der letzten zehn Jahre entgegen der Behauptung von Jens Jessen fast nicht erschienen. Das scheint weniger daran zu liegen, dass die Katastrophe an sich trivial ist.

Viel mehr drängt sich die Vermutung auf, dass vor allem die deutsche Literatur immer noch zu sehr mit innerdeutschen Katastrophen und subjektiven Befindlichkeiten beschäftigt ist, worin auch ein Grund für ihre internationale Erfolglosigkeit gesehen wird (Vgl. Hage). Es bleibt zu hoffen, dass Wege gefunden werden, die aktuelle Krisen und Katastrophenerfahrungen literarisch in ihrer Vielschichtigkeit umzusetzen. Josef Haslinger, ebenfalls ein Österreicher, hat darauf verzichtet seine persönlich erlebte Tsunami-Erfahrung als Roman zu veröffentlichen und hat die Form eines Berichtes gewählt (Haslinger 2008). Auch Rafik Schami, berühmt als Geschichtenerzähler hat für das Thema 11. September das Genre gewechselt und ein Tagebuch veröffentlicht (Vgl. Schami 2003). Ein Grund für den Mangel an anspruchsvollen Katastrophentexten im eigentlichen Sinn kann also in einer Scheu vor der Fiktionalisierung von Katastrophen vermutet werden.

Literaturverzeichnis

Assheuer, Thomas (2008). „Alltag in der Krise“. *Die Zeit*, 17.12.2008.

Badiou, Alain (2008). „Und was ist das Reale dieses Krisenspektakels?“. *Der Standard*, 22./23.11.2008.

Drude, Christian (2007). „Kultivierte Katastrophen. Zur Ästhetisierung des Verfalls in Literatur und Malerei um 1900“. In: Schläder, Jürgen/Wohlfarth, Regina (Hgg.): *AngstBilderSchauLust. Katastrophenerfahrungen in Kunst, Musik und Theater*. Leipzig: Henschel (27–58).

Gert Ueding (2001). „Katastrophenliteratur oder Die Lust am Untergang auf dem Papier“. In: Becker, Horst Dieter/Domres, Becker; Finck, Diana von (Hgg.): *Katastrophe. Trauma oder Erneuerung*. Tübingen: Attempto Verlag (163–181).

Glavinic, Thomas (2008). *Die Arbeit der Nacht*. München: dtv.

Gulddal, Jesper (2007). „'The one great Hyperpower in the Sky': anti-Americanism in contemporary European literature“. *Cambridge Review of International Affairs* 20: 677–692.

Hage, Volker (2005). „Deutschstunde international“. *Spiegel Special* 4: 210–214.

- Haslinger, Josef (2008). Phi Phi Island. Ein Bericht. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Haushofer, Marlen (1963). Die Wand. Gütersloh: Mohn Verlag.
- Hoffmann, Torsten (2006). Konfigurationen des Erhabenen. Zur Produktivität einer ästhetischen Kategorie in der Literatur des ausgehenden 20. Jahrhunderts (Handke, Ransmayr, Schrott, Strauß). Berlin: de Gruyter (Spectrum Literaturwissenschaft, 5).
- Jandl, Paul (2008). „Wir lebten in einer Frivolitätsepoche. Ein Gespräch mit dem Philosophen Peter Sloterdijk über die Finanzmarktkrise“. NZZ, 29.11.2008.
- Jessen, Jens (2009). „Meermacher. Die Literatur weiß mehr von den Krisen unserer Tage, als wir ahnen.“ Die Zeit, 19.03.2009.
- Lilienthal, Volker (1994). „Irrlichter aus dem Dunkel der Zukunft. Zur neueren deutschen Katastrophenliteratur“. In: Kreuzer, Helmut (1996). Pluralismus und Postmodernismus. Frankfurt am Main: Lang (209 -243).
- Pausewang, Gudrun (1987). Die Wolke. Jetzt werden wir nicht mehr sagen können, wir hätten von nichts gewusst. Ravensburg: Meier.
- Röggla, Kathrin (2009). „Worst Case Szenario“. Die Zeit, 5.03.2009.
- Dies. (2009). Wiedergänger. BR Nachtstudio, Ausgestrahlt am 17.02.2009.
- Schami, Rafik (2003). Mit fremden Augen. Tagebuch über den 11. September, den Palästinakonflikt und die arabische Welt. Heidelberg: Palmyra.
- Schätzing, Frank (2004). Der Schwarm. 11. Aufl. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Schläder, Jürgen/Wohlfarth, Regina (Hgg.) (2007). AngstBilderSchauLust. Katastrophenerfahrungen in Kunst Musik und Theater. Leipzig: Henschel.
- Schnabel, Ulrich (2008). „Die Konjunktur der Ängste“. Die Zeit, 19.06.2008.
- Schulte-Holthausen, Jan (2009). „Das goldene Kalb. Warum Journalisten die Krise lieben“ Scala – Aktuelles aus der Kultur, WDR5. Ausgestrahlt am 30.03.2009.
- Seeßen, Georg (2001). „Das Kino und die Katastrophe. Filmische Schreckensphantasien und die mediale Wirklichkeit“. In: Film 18/11: 16–27.

Soziale und politische Wirkung von Tod in Rolf Hochhuths "Juristen"

Nazire Akbulut¹

Abstract

The main theme in the three scenes and one stage theatre play called "Lawyers" which was written by Rolf Hochhuth in 1980 is "death". The date in the play goes back to May 1978 when the body of the Italian Prime Minister Aldo Moro was found.

In the play, the minister Heilmeyer is a lawyer like his daughter Tina and his prospective son-in-law Dieter. However, Heilmeyer worked as a judge at the times of Hitler's Germany. It is seen that lawyers from two different generations encounter topics like death, death sentence, suicide, right to kill and survive. Hochhuth not only questions his own society with a critical attitude and but also he keeps on becoming the conscience of the society with the chronological narrative and the play in which the ideas are associated. The play is analyzed in the light of the perspectives of social reality and readers.

Obwohl alles auf der Welt, was wir beobachten können, endlich zu sein scheint und oftmals wenig Beobachtung von uns erhält, (z. B. verwelkt, verfault oder sich auflöst), zeigen Menschen auf den Tod der Mitmenschen vielfältige, kulturgeprägte traurige Reaktionen. Zu den kulturellen Merkmalen parallel zeigen sich selbstverständlich auch individuelle Stellungnahmen. Den Kern des gesellschaftlichen bzw. persönlichen Ausdrucks stellt eigentlich der ‚Verlust‘ dar. Der Mensch will immer das, was er besitzt. Doch der *Tod* bedeutet sich von jemandem zu trennen, was dem Menschen nicht immer angenehm ist. Diese Einstellung verschlimmert sich mit dem Alter des Gestorbenen sowie seiner psychischen und physischen Nähe zum Hinterbliebenen. Was die Trauer um den Verlust außerdem unerträglich machen kann, ist die Art und Weise, wie die Person gestorben ist.

1 Ein verschwiegenes nationales Problem

Im Rahmen dieses Referats werde ich am Beispiel des Dramas *Juristen* (Gießener Fassung 1980) von Rolf Hochhuth auf die undenkbaren Variationen des politischen Mordes und deren soziale Wirkung eingehen.

¹ Gazi Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Ankara

Der Nachkriegsdramatiker Rolf Hochhuth (1931) hat in seinem politischen Dokumentar-Theater² **Juristen** den Mord durch verschiedene Staatsapparate veranschaulicht. Dieses Drama, mit dem Untertitel „*Sieben Spieler, drei Akte, ein Bild*“, umfasst die Zeit der nationalsozialistischen Diktatur und die Nachkriegszeit und reicht bis in das soziale Leben der 1970iger Jahre hinein. Die Zeit in diesem Einortdrama ist „*am Tage der Auffindung der Leiche des italienischen Ministerpräsidenten Aldo Moro, Mai 1978*“ (Hochhuth 1980: 129). Klaus, ein Arzt und zugleich Freund des jungen Juristen-Paares Tina und Dieter, ist vom Krankenhaus fristlos entlassen worden. Statt dagegen zu kämpfen, will er - mit Hilfe von Tinas Vater Minister Heilmayer - wieder angestellt werden. Als Heilmayer ihn mit seinen Demonstrationen aus der Studentenzeit in die Ecke drängt, schlägt Klaus mit Heilmayers Todesurteilen in der Kriegszeit gegen Fahnenflüchtige zurück.

Dieses Familiendrama stellt eine Synekdoche³ der Gesellschaft dar. Die sozial engagierten kritischen Juristen Tina und deren Verlobter Dieter, stehen dem einstigen Juristen Heilmayer, deren eigentliche Aufgabe gerechte Rechtsprechung sein sollte, in Sachen Tod, Todesurteil, Selbstmord, (politischer) Mord oder Lebensrecht kritisch konträr. Es handelt sich also um zwei Juristengenerationen

Um das Stück **Juristen** in seinem Kern verstehen zu können, muss man den kulturellen und politischen Hintergrund Deutschlands im 20. Jahrhundert unbedingt mitdenken. Denn Hochhuth greift nicht nur reale Politiker⁴, sondern auch Komponisten und deren Stücke [Franz Liszt' (1811-1886) *Les Préludes*⁵;

² Dokumentarliteratur "entstand Anfang der 60er Jahre in Opposition zu den damals üblichen fiktiven Schreibweisen". Metzler-Literatur-Lexikon 1990: 105

³ Die Synekdoche: Ersetzung eines Ausdrucks durch einen zu seinem Bedeutungsfeld gehörenden engeren (Teil für Ganzes – pars pro toto) oder weiteren (Ganzes für Teil – totum pro parte) Ausdruck. : Best, F. Otto (2000, 5. Aufl.), Literarischer Fachbegriffe. Definitionen und Beispiele, Frankfurt/M.: Fischer Verlag, S. 539

⁴ Eigentlich ist in diesem Theaterstück der CDU-Politiker Filbinger gemeint. Hans Karl Filbinger (1913-2007) war ein bundesdeutscher CDU-Politiker. Von 1966 bis 1978 war er Ministerpräsident Baden-Württembergs, eine Zeit lang Landesvorsitzender und auch ein stellvertretender Bundesvorsitzender seiner Partei

Gegen Ende des Zweiten Weltkriegs hatte Filbinger, damals NSDAP-Mitglied, als Ankläger und Richter bei der deutschen Kriegsmarine Todesurteile gegen Deserteure beantragt und gefällt. Dies wurde ab Februar 1978 bekannt, von ihm aber weitgehend geleugnet. Dadurch verlor er zunehmend öffentlichen und innerparteilichen Rückhalt, so dass er im August 1978 als Ministerpräsident, später auch von seinen Parteiämtern zurücktreten musste.“
http://de.wikipedia.org/wiki/Hans_Filbinger

⁵ "Es gibt Kompositionen, denen man sich nicht mehr ohne ein Wort der Erklärung nähern kann, Kompositionen, die bis zu einem bestimmten Datum ein ganz "normales" Leben im Konzertsaal führten. Die 1854 fertiggestellte sinfonische Dichtung "Les Préludes" von Franz Liszt gehört zu

Soziale und politische Wirkung von Tod in Rolf Hochhuths "Juristen"

Georg Friedrich Händels (1685-1759) *Feuerwerksmusik*], Theaterleute (Friedrich Wolf *Cyankali*), Künstler sowie deren Kunstwerke (Caspar David Friedrichs *Riesengebirge*; Klaus Staeck Theaterplakat; Plakat zu Bertrand Russell; Renée Sintenis Tierplastiken: siehe Bühnenbildregieanweisungen: 131) und historische Begebenheiten auf. Durch die Beschreibung des Bühnenbildes und durch die Benennung der Musikstücke in dem Drama reflektiert Hochhuth die Künstler und ihre Werke in Verbindung zum Tod und der Zeit des Zweiten Weltkrieges. Doch durch den Inhalt, der nicht nur Verurteilung der Kriegsverweigerer und ihrer Familien, sondern auch politische Attentate miteinschließt, ist Hochhuths Theaterauffassung dem ‚politischen Theater‘ und (1929) dem ‘Dokumentartheater’ (1963-65) Erwin Piscators (1893-1966) nah⁶. Während er in seinem Stück *Der Stellvertreter* Dokumente beigelegt hat, fehlen diese in *Juristen*. Stattdessen finden sich datierbare Zeitgeschehnisse⁷.

2 Politische Attentate

In der *Exposition* des Theaterstücks *Juristen* geht es um die Vorbereitungen des Besuches vom Minister Heilmayer. Er will anlässlich der Erlangung des Dokortitels seiner Tochter Tina sie in ihrer Dachgeschosswohnung besuchen, um ihr zu gratulieren. Daher kommt zuerst der ‚Polizeimeister‘ Hämmerling, um die Wohnung zu observieren und um Maßnahmen zu treffen, ein mögliches Attentat zu verhindern.

Alles, was mit literarischer Parodie, Ironie und dem Zynismus zusammenhängt, wird in Verbindung mit dieser Figur und mit dem Schutz des Politikers

diesen Werken. Sie ist plötzlich politisch enteignet und dadurch in einen neuen Zusammenhang gestellt und korrumpiert worden. Das war 1941, als die Nazis in Deutschland ein akustisches Signal für Wehrmachtsmeldungen im Krieg gegen die Sowjetunion brauchten. [...]Liszt ist mit keinem Wort und keinem Ton explizit als ein als Vordenker der nazistischen Ideologie hervorgetreten. Im Gegenteil: Der Mißbrauch durch die nazistische Propaganda wird evident durch eine Auslassung. Denn der Lisztsche Kommentar beginnt mit folgenden Worten: "Was anderes ist unser Leben, als eine Reihenfolge von Präludien zu jenem unbekanntem Gesang, dessen erste und feierliche Note der Tod anstimmt?" Hufner, Martin (1999): „Franz Liszt: Les Préludes – Sinfonische Dichtung Nr. 3“, kritische musik.de, regensburg - <http://www.kritische-musik.de/noframes/liszt.shtml>

⁶ Siehe zu Erwin Piscator: <http://www.dhm.de/lemo/html/biografien/PiscatorErwin/index.html>

⁷ Dokumente vor jedem Akt: 1) Kündigung eines Arztes aus einem staatlichen Krankenhaus wegen seiner politischen Aktivitäten. 2) Ein Postbeamte wird wegen seiner Nähe zu Linksradiakalen zur Anhörung vorgeladen. Er soll in der Nähe der italienischen Grenze festgenommen worden sein. Eigentlich aber waren es Leute, die sein Auto und seine Papiere gestohlen haben. 3) Ein Lehrer, der wegen seiner DKP-Mitglied aus seiner Tätigkeit entlassen wird, erreicht durch Verwaltungsgericht seine Wiedereinstellung. Doch nach seiner endgültigen Entlassung muss er eine Rechnung von 50198.- DM zurückzahlen, die er als Gehalt erhielt.

verarbeitet. Verschiedene Kontraste im Bühnenbild, bei Personen und Situationen veranschaulichen die Lächerlichkeit und den Egozentrismus der Prominenten.

Rolf Hochhuth betont in der einleitenden Regie ausführlich das Bühnenbild. Dabei bemüht er sich, unsere Vorstellungen von kleinen Dachgeschosswohnungen mit großen Möbelstücken zu zerstören. In der Wohnung, wo „*alles in Raum und Haus ja wilhelminische Dimensionen*“ hat, stehen immer noch „*[d]rei barbarisch große Heizkörper*“, die nicht mehr ‚funktionieren‘. Außerdem ist der Raum mit einer „*alptraumhafte[n] Häßlichkeit eines langen, den halben Raum überziehenden Ofenrohrs*“ und einem „*breite[n] Doppelbett*“ ausgestattet. Diese „*verwahrloste, zum Abriß ausersehene Villa*“ ist mit seiner Wohnungseinrichtung eigentlich selbst ein ‚natürliches‘ Attentat auf Menschen, da sich dort statt drei Familien, fünfzehn bis achtzehn junge Menschen eingemietet haben (Hochhuth 1980: 130 ff).

Der Gebrauch von Hyperbeln bei den Regieerläuterungen zum Bühnenbild vermittelt etwas Bedrohliches. Gefährlich wirken auf den dienstbeflissenen Polizeichef Hämmerling auch die Studenten, die in dieser alten Villa wohnen.

„HÄMMERLING Aber mindestens fünf Ihrer

Mitbewohner

Sind – ha no: wert, daß man sie genauer anschaut.
(Hochhuth 1980: 135)“

*„HÄMMERLING bedrückt: Verdammt!... an sich wär
i jetzt verpflichtet,*

der Herr Minischer darauf hinzuweisen,

daß er besser Abstand nimmt von seinem Besuch!

Ein solches Haus ischt überhaupt nicht zu sichern,

ohne daß mer die Bewohner evakuiert.

(Hochhuth 1980: 137)“

Die Jugend bzw. die Studenten werden eigentlich in unterschiedlicher Intensität fast in jeder Gesellschaft für eine potentielle Gefahr gehalten. Der Sozialist Hochhuth weist durch *direkte Charakterisierung* darauf hin, dass die eigentliche Gefahr die ‚Sicherheitsdienste‘ selbst darstellen sowie diejenigen Politiker, die nur an sich selbst denken und somit zu „*Selbstversorgern*“ werden. Es wird -

Soziale und politische Wirkung von Tod in Rolf Hochhuths "Juristen"

zwar klischeehaft doch realitätsnah - gezeigt, dass die junge Generation der Nation mit ihrem Streben nach einer Veränderung der Gesellschaft patriotischer handelt als die eigennützig, machtbesessenen Politiker, die eine überlebte bürgerliche Gesellschaft erhalten wollen. Im internationalen Sinne denkt die junge Generation eher an die Mitwirkung der Bevölkerung bei der Gestaltung der Gesellschaft.

Außer diesem angedeuteten und mehr auf Interpretationen beruhenden Attentat in dem Dreiakter *Juristen* werden zwei faktische Attentaten angesprochen. Während über das zurückliegende Attentat an den Präsident der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände Hans Martin Schleyer⁸ berichtet wird, wird das von Aldo Moro⁹ als *Botenbericht* per Telefon mitgeteilt (Hochhuth 1980: 164; 169-170).

In diesem Theaterstück bringt Rolf Hochhuth die Gesinnung der Regierten über die Täter durch Minister Heilmayer zur Sprache. Ihnen gemäß werden für beide Attentate die RAF verantwortlich gemacht. Denn die RAF hat wie die „weltweite[n] Studentenproteste gegen Unrecht, für soziale Gerechtigkeit - selbstlos, kämpferisch, mit falschen Methoden für richtige[n] Ziele“ (Goethe-Institut Ankara 2009: „Podiumsdiskussion“) gekämpft, wie das Goethe Institut Ankara sie bei der Einladung zur einer Diskussionsrunde charakterisierte. Anders als Heilmayer weisen die jungen Juristen Tina und Dieter sowie der Arzt Klaus in beiden Fällen auf die Verantwortung des Staates hin.

⁸ „Seit 1973 war Hanns Martin Schleyer bereits Präsident der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände gewesen. Anlässlich seiner Wahl zum Präsidenten des BDI wurde Schleyer im Januar 1977 in einer Sendung des deutschen Fernsehens auf seine nationalsozialistische Vergangenheit und seinen Offiziersrang in der SS angesprochen. Er erklärte, er sei stolz auf diese Vergangenheit. Das rückte ihn in den Fokus der RAF. Die Entführung von Schleyer, dem westdeutschen Arbeitgeberpräsidenten, am 5. September 1977 durch die linksextremistische Terrororganisation Rote Armee Fraktion (RAF) und seine anschließende Ermordung am 18. Oktober 1977 war das zentrale Ereignis des sogenannten ‚Deutschen Herbstes‘.“ (Der Text wurde von mir, NA, umgestellt. <http://de.wikipedia.org/wiki/Schleyer-Entf%C3%BChrung>)

⁹ „Aldo Moro (*1916- 9. Mai 1978 in Rom), ursprünglich Professor für Strafrecht an der Universität Bari, war seit 1955 mehrfach Minister (unter anderem auch Justizminister) sowie italienischer Ministerpräsident und der am längsten amtierende Regierungschef Italiens nach dem Zweiten Weltkrieg.

In den 1970er Jahren war Moro einer der größten Befürworter des „Historischen Kompromisses“ (*Compromesso Storico*). Darin ging es um einen vom Chef der Kommunistischen Partei Italiens (PCI) Enrico Berlinguer vorgeschlagenen Solidaritätspakt zwischen der kommunistischen PCI und der christdemokratischen *Democrazia Cristiana*, um das Problem der Wirtschaftskrise zu lösen. Ebenfalls setzte er sich für einen NATO-Austritt Italiens ein.“ Es heisst immer wieder, dass Moro „von den Roten Brigaden entführt und ermordet“ wurde, doch Moros letztes Vorhaben, deutet auf andere Täter hin. http://de.wikipedia.org/wiki/Aldo_Moro;

Im Falle des Attentats auf Hans Martin Schleyer haben die Attentäter ihre Tat gestanden und die Tat wurde aufgeklärt. Trotz der manipulierenden Meinungsbildung der politischen Machthaber blieb jedoch Aldo Moros Ermordung bis heute unaufgeklärt und ist für viele Spekulationen offen. Die Tat wurde der RAF zur Last gelegt, was bis heute unbewiesen ist. Deshalb gibt es auch die Meinung, dass es sich bei diesem Mord um ein staatlich organisiertes Verbrechen handelt, das hinter den Taten der RAF versteckt wurde.

In beiden Fällen veranschaulicht Rolf Hochhuth, dass die in dem Stück *Juristen* karikiert dargestellten Maßnahmen nichts nützen, wenn jemand von zivilen oder staatlichen Gewaltgruppen ins Visier gekommen worden ist.

Im ersten Akt der *Juristen* kommen sehr viele Wörter vor, die den Tod ständig greifbar machen: Todfeinde, Toten, Trauer, Attentat ausüben/Attentäter, auf der Strecke bleiben, Beerdigungsanzug, umg'schossen werden, tot sein, hinrichten, für den Rest seiner Tage, im Dienst fallen, durch Schüsse aus Polizeiwaffen sterben, Maschinengewehr, Handgranate, Armeebewaffnung, Panzerspähwagen, Todesstrafe bei Polizistenmord.

3 Selbstmorde der Inhaftierten

Jede Gesellschaft setzt ihre Normen, um ihre Existenz zu ‚sichern‘. Diesbezüglich bestimmt sie auch ihr Herrschafts-Territorium, in das niemand ohne Erlaubnis einreisen darf und wer einreist, muss sich an gewisse Regeln halten. Die legal Eingereisten sind verpflichtet, ihre Aufenthalts- bzw. Arbeitserlaubnisse von Zeit zu Zeit zu verlängern. Wer dies nicht einhält, wird abgeschoben. Bevor die Europäische Union zustande kam, waren in den europäischen Ländern die Grenzen streng kontrolliert, heute wird die Grenze der EU auch streng kontrolliert und die unerlaubt Eingereisten werden abgeschoben.

Rolf Hochhuth bearbeitet in seinem mit freiem Rhythmus geschriebenen Drama *Juristen* diese meist von der Bürokratie übertriebene und inhumane Angelegenheit. Hochhuth stellt das grausame Bild der zum Suizid ‚gezwungenen‘ mit dem folgenden Wortfeld dar: „Sarg, Leichenkammer, Erdrosselte, sich erhängen, Selbstmord, die bringt noch einen um, ein Fall von Bürokratie und Behördenleerlauf, ausgewiesen, Imitationszwang¹⁰ usw.“

¹⁰ „Der gelehrte Drucker soll nach den Ermittlungen mit widerrechtlich besorgten Erlaubnisscheinen billiges Heizöl eingekauft und verdieselt haben -- ein ‚kleines Licht‘, nur eine ‚Randfigur‘ nach Meinung des Oberstaatsanwaltes Herbert Hill. Und Hans Seibert,

Soziale und politische Wirkung von Tod in Rolf Hochhuths "Juristen"

Tragisch ist bei diesen Todesfällen die Art und Weise, aber auch die Bezeichnung bzw. die Benennung ‚Imitationszwang‘.

Hochhuth fügt zwar in **Juristen** keinen „Dokumentenanhang [bei], [um, NA] den Wahrheitsbeweis einer historischen These zu erbringen“ (Deutsche Literatur in Schlaglichter 1990: 452), doch zu Beginn eines jeden Aktes oder an geeigneter Stelle wird ein Zeitungsartikel als Beweis für den historischen Inhalt eingeführt¹¹.

Tina, eigentlich Christiane, ist als neu promovierte Juristin in einem Strafvollzugsamt tätig, wo schon drei Inhaftierte ihrem Leben ein Ende gesetzt haben. Einen Tag nach ihrer Disputation entdeckt sie die Leiche einer 22jährigen Inhaftierten, der vierte Selbstmord im Vollzugsamt¹². Sie ist anschließend zu Hause und sieht den kolossalen Blumenstrauß, den ihr der Vater geschickt hat, weil sie „seit gestern den Doktor hat!“. Mit dem Blumenstraußmotiv spricht der Dramatiker Hochhuth die doppelte Funktion der Blumen an, wie ‚viel und gar nichts‘ sowie ‚Freude und Trauer‘ aus. Bevor Tina einen Teil der Blumen für den Sarg der ‚Fremden‘ mitnimmt, erklärt sie den „Ärger“, der sie zum Weinen bringt:

„TINA [...] kannst du dir vorstellen,

wie eine Erdrosselte aussieht?

DIETER Erdrosselt?

TINA Weil ein Handtuchhalter zu niedrig ist,

um sich dran zu erhängen.

Unsre Jugoslawin, mit ihrem Schürzenband –

Sie erzählt, was tatsächlich im Frühjahr 1973 in der Kölner »Vollzugsanstalt« Klingelpütz vier in »Gewahrsam Einsitzende« sich angetan haben:

Der vierte Selbstmord: in sechs Wochen!

(Hochhuth 1980: 139)“

stellvertretender Leiter im ‚Klingelpütz‘ mag den Freitod des ‚stillen, unauffälligen‘ Häftlings nur mit ‚einem gewissen Imitationszwang‘ erklären.“ **DER SPIEGEL** 12/1973, vom 19.03.1973: 94: <http://wissen.spiegel.de/wissen/dokument/dokument.html?id=42645358&top=SPIEGEL>

¹¹ „Das dokumentarische Theater ist ein Theater der Berichterstattung. Protokolle, Akten, Briefe [...], Äußerungen bekannter Persönlichkeiten, Zeitungs- und Rundfunkreportagen, Fotos, Journalfilme und andere Zeugnisse der Gegenwart bilden die Grundlage der Aufführung.“ (Weiss 1968, zitiert nach Rainer 2001: 411)

¹² Es fanden vier Selbstmorde von Häftlingen im "Klingelpütz" innerhalb von sechs Wochen statt: Wolfgang Clemens, 25; die Jugoslawin Ljubica Skledar, 22; Walter Sterzenbach, 33 und der Ungar Lajos Varadi, 43. Zu Einzelheiten siehe: Der Spiegel 12/1973: 94

Nazire Akbulut

Mit Anführungszeichen will Hochhuth bei bestimmten Begriffen die Aufmerksamkeit des Lesers auf den Widerspruch ‚Sicherheit‘ in „Gewahrsam“ und ‚Freiheitsbeschränkung‘ der „Vollzugsanstalt“ lenken. Der Selbstmord ist gerade deshalb von Bedeutung, weil sich jeder Inhaftierte unter dem Schutz des Staates befindet. Der Staat jedoch hat sich in diesem Fall doppelterweise schuldig gemacht: Erstens, weil er die Abschiebung nicht direkt vollzogen hat. Dabei hat die deutschstämmige Jugoslawin, deren Fall von Hochhuth faktentreu bearbeitet wird, die sich eigentlich legal in der BRD aufhält, vergessen ihre Aufenthalt- und Arbeitserlaubnisse zu verlängern:

*„TINA Ein Fall von Bürokratie und Behördenleerlauf
und Betrug am Steuerzahler, denn wozu saß die?
Vor acht Wochen ausgewiesen – für dauernd.
Aber nicht mit einer Fahrkarte zur Grenze gebracht,
obgleich angeblich sofortige Vollziehung geboten
war,
sondern eingesperrt wurde sie, weil das Ausländeramt
im sogenannten öffentlichen Interesse die Anordnung der
Abschiebungshaft auf acht Wochen erwirkte. (Hochhuth
1980: 139)“*

Zweitens, weil allgemein die Vollzugsanstalt, spezifisch die für Nachtaufsicht Zuständigen, die den Staat vertreten, ihren Beruf nicht auftragsgemäß erfüllt haben. Unter diesen Bedingungen hält der Spiegel-Autor mit seinen Vorwürfen recht: *„Diese Selbstmord-Serie läßt auf makabre Weise ermessen, wie weit die Bedingungen des Gewahrsams in der Bundesrepublik noch entfernt sind von den vielgepriesenen Leitzielen humaner U-Haft und resoziialisierungsbestimmten Strafvollzugs.“* (Der Spiegel 12/1973: 94)

Hochhuth betont - zur Sicherheit - in der Regieanweisung für den ‚Leser‘, dass an dieser Stelle eine ‚Tatsache‘ zitiert ist. Wie auch Peter Weiss unterstreicht, ist *„authentisches Material“* selbstverständlich eines des oft betonten Merkmals des Dokumentartheaters (Weiss 1968, zitiert nach Rainer 2001: 411)¹³.

¹³ Das Dokumentartheater hat meiner Ansicht nach – genau wie das Kabarett – einen Nachteil: Es bleibt auf die Kenntnisse eines bestimmten Zeitabschnitts beschränkt, d.h. es besteht die Gefahr, dass es ort- und zeitgebunden ist. Wenn es beim Leser bzw. Zuschauer ankommen soll, muss zuerst der sozio-politische Hintergrund des im Stück behandelten Inhalts studiert und vermittelt werden. Der Vorteil des Dokumentartheaters ist es wiederum, wie auch Rolf Hochhuth anhand

Soziale und politische Wirkung von Tod in Rolf Hochhuths "Juristen"

In diesem Abschnitt soll noch ein letzter Punkt angesprochen werden: Wenn dem Staat ein Fehler unterläuft, wird er verschwiegen. Wenn jedoch das Individuum einen Fehler begeht, wird er bestraft und öffentlich gemacht. Daher deutet Rolf Hochhuth auf dasselbe Mittel: Auch der einzelne Bürger hat das Recht, Fehler des Staates durch die Presse bekannt zu geben, wobei die Gefahr besteht, dass dieses Unternehmen durch die Macht des Staates durch Zensur verhindert werden kann.

*„DIETER Wenn sie dich erwischen,
daß du die Akten des Mädchens mitgenommen hast?
TINA Merkt keiner! In der Aufregung passiert –
Jedenfalls wird sie jetzt dreifach fotokopiert,
und dann suche ich zwei mutige Journalisten,
die's an die große Glocke hängen,
daß sich in einer Anstalt in sechs Wochen
vier U-Häftlinge töteten... (Hochhuth 1980: 140)“*

Zwar gibt es keine Verwandten, die um sie trauern, doch es gibt immer wieder welche, die ihre Menschlichkeit noch nicht verloren haben. Hochhuth erspart uns, wie die Verwandten mit der religiös unerwünschten Art des Sterbens fertig werden. (Siehe Sax/Visser/Boer 1993)

Siegfried Kienzle schreibt im *Vorwort* seines **Schauspielführers der Gegenwart**: „Die Gegenwartsstoffe sind meist zurückgenommen in die Wohnstube, sind verengt auf den privaten Bereich“ (1984: VI). Der Blickwinkel hat sich zwar wie eine Kameraaufnahme ‚auf den privaten Bereich‘ verringert, jedoch haben sich in die ‚Gegenwartsstoffe‘ die ‚Gesellschaftsprobleme‘ projiziert.

4 Verurteilungen der Kriegsverweigerer und ihrer Familien

Den Kernpunkt des nach aristotelischem Aufbau gestalteten Theaterstücks **Juristen** bilden „um ihre bürgerlichen Ehrenrechte auf Lebenszeit verurteilte“ Fahnenflüchtige (Hochhuth 1980: 191). Wir erfahren im zweiten Akt durch die Figur des KLAUS', dem entlassenen Arzt, welche menschenunwürdigen Urteile der Militärrichter Heilmayer gefällt hat. Wer jemanden in einer

der Berichterstattung tut, dass durch die literarische Bearbeitung der Dokumente bestimmte Ereignisse im Gesellschaftsgedächtnis verankert werden.

Leistungsgesellschaft fristlos kündigt, nimmt diesem die Ehre und verurteilt ihn gewissermaßen in übertragenem Sinne zum Tode, weil er ihm der Existenzgrundlage beraubt.

4.1 Die Täter leben in Wohlstand

Hochhuth bearbeitet hier einen Fall, nun als Drama, den er schon zwei Jahre zuvor anhand des essayartigen Artikels „*Filbinger-Enthüllung. Schwierigkeiten, die wahre Geschichte zu erzählen*“ (Hochhuth 1978) der Öffentlichkeit mitgeteilt hatte. Hochhuth berichtet darin, wie schwer es ist, eine Geschichte zu erzählen, deren Zeugen noch am Leben sind. Er unterstreicht noch während des Schreibprozesses die Zensur, die vom Zeugen und vom Autor ausgeht. Nach langen Ausführungen in seinem ZEIT-Artikel erklärt Hochhuth zum Schluß, worum es ihm eigentlich geht:

„Ist doch der amtierende Ministerpräsident dieses Landes, Dr. Filbinger, selbst als Hitlers Marine-Richter, der sogar noch in britischer Gefangenschaft nach Hitlers Tod einen deutschen Matrosen mit Nazi-Gesetzen verfolgt hat, ein so fürchtbarer ‚Jurist‘ gewesen, daß man vermuten muß — denn die Marine-Richter waren schlauer als die von Heer und Luftwaffe, sie vernichteten bei Kriegsende die Akten —, er ist auf freiem Fuß nur dank des Schweigens derer, die ihn kannten. (Hochhuth 1978)“

Selbstverständlich hat dieser Artikel für große Aufregung gesorgt. Der Betroffene Filbinger klagte Hochhuth an. Während der Prozess lief, recherchierten in verschiedenen Ländern Journalisten die Akten und verfassten ausführliche Berichte über das Leben der zum Tode verurteilten Matrosen (siehe Bieber/Holtz 1978):

„Mit dem Matrosen meinte Hochhuth den Marinesoldaten Kurt Olaf Petzold. [...] Während des Prozesses fand Hochhuth international verstreute Kriegsgerichtsakten der NS-Zeit zu einem weiteren Verfahren, an dem Filbinger beteiligt war. Er gab sie der ZEIT bekannt, die am 12. Mai 1978 darüber berichtete. [...] Der zweiundzwanzigjährige Matrose Walter Gröger hatte sich 1943 vier Wochen lang bei [s]einer norwegischen Freundin, Marie Severinsen-

Soziale und politische Wirkung von Tod in Rolf Hochhuths "Juristen"

Lindgren, in Oslo versteckt, um dem Krieg zu entfliehen.
(Filbinger-Web)“

Die Schuld des Richters Heilmayer, alias Filbinger, der diese Urteile ohne Gnade aussprach, wird bei Rolf Hochhuth an verschiedenen Stellen benannt¹⁴: „*der Mörder; die Verbrechen Heilmayers; knüpft Richter- und Hinrichter-Rock des Heeres; »Erledigungswahn«*, *Verbrecher* und *der Schuft*. Hochhuth legt außerdem der Tochterfigur folgende Beschimpfungen in den Mund: „*Kind- und Muttermörder*“ sowie „*der Hinrichter*“. Hochhuth verbindet in seinem Drama glaubwürdige Zitate aus den Akten der Hingerichteten mit Liszts Musikstück und verweist damit auf den Missbrauch Franz Liszts *Les Préludes* (vgl. Liszt' Musik zur Hitlerzeit: Hufner 1997).

*„HEILMAYER Wie? – wie haben Sie das eben
genannt:
»Erledigungswahn« ... das notiere ich.
[...]
»Erledigungswahn«, weil ich um vier einen
totschieße,
den ich selber, zugegeben,
als unbeholfenes gutmütiges Kind
schriftlich bezeichnet habe bei Erörterung
der Gnadenfrage. Sie wagen, mir v o r z u w e r f e n,
daß ich mich weigerte,
Ihren Wiederaufnahme-Antrag zuzulassen.
(Hochhuth 1980: 189)“*

Im Gegensatz zu deutschen TheaterkritikerInnen (Kienzle 1984; Rainer/Kern 2001; Žmegač/ Škreb/ Sekulić 1997) bin ich der Ansicht, dass Hochhuth mit dem Dokumentartheater die Situation nicht nur darstellt, sondern auch Lösungsvorschläge bringt.

¹⁴ Hochhuth ist nicht der einzige Autor, der sich mit Justizkritik auf literarischer Ebene beschäftigt Siehe: Scheel, Reiner (2008): Literarische Justizkritik bei Feuchtwanger, Musil, Wassermann und A. Zweig. (Düsseldorfer Schriften zur Literatur- und Kulturwissenschaft 5) Essen: Klartext; Rezensiert von: Sascha Kiefer: Justizkritik - ohne »Juristenherz«: Literatur und Recht in der Weimarer Republik. http://www.iaslonline.de/index.php?vorgang_id=2943

Nazire Akbulut

„Das dokumentarische Theater legt Fakten zur Begutachtung vor. [...] Authentische Personen werden als Repräsentanten bestimmter gesellschaftlicher Interessen gekennzeichnet. Nicht individuelle Konflikte werden dargestellt, sondern sozial-ökonomisch bedingte Verhaltensweisen. Das dokumentarische Theater [...] arbeitet nicht mit Bühnencharakteren und Milieuzeichnungen, sondern mit Gruppen, Kraftfeldern, Tendenzen. (Weiss 1968, zitiert nach Rainer 2001: 411)“

Im dritten Akt der *Juristen*, in der ‚Katastrophe‘, erinnert sich Heilmayer an die von ihm ausgesprochenen Gerichtsurteile, durch die das Einortdrama zugleich Schauplatz für die Vergangenheit wird. Auch kurz vor Ende des zweiten Aktes erscheint ein von Dieter verkörperter TOTE, der in den Kriegsjahren Juden mit dem Zug in Vernichtungslager transportiert hat. Er verlangt von seinem Freund Heilmayer, dass er im Parlament eine Amnestie für seinesgleichen per Gesetz durchsetzen soll:

„DER TOTE Weil's schädlich ist, daß ihr Juristen ausnahmslos heute dasteht als die feinen Maxe, die allenfalls, wenn man ihnen drei Dutzend Todesurteile nachweist, höflich gebeten werden, vorzeitig in Pension zu gehen, bei voller Höhe daß ihr aber alle Kriegsverbrecher-Prozesse, die sogenannten, abschiebt auf die Buckel von uns Nicht-Juristen! (Hochhuth 1980: 183)“

Die Wiederbelebung der Toten geschieht durch Verdunkelung der Bühne und Beleuchtung der Gesichter. Durch die punktuelle Erhellung wirken die Gesichter unheimlich und die von ihnen ausgesprochenen Beschuldigungen anprangernd. Auch wenn Hochhuth die *indirekte Charakterisierung* bevorzugt, so bedient er sich bei der Figur des Heilmayers auch der *direkten Charakterisierung* (Asmuth 1984: 86), um wohl die negativen Beschreibungen der schon zitierten Benennungen in den Regieanweisungen zu bekräftigen.

Hochhuth prangert diejenigen an, die am meisten Unrecht getan und sich durch Ungnade ausgezeichnet haben und welche jetzt von ihren Mitmenschen durch Bibelzitate (1980: 198; 213), Humanitäts- (1980: 209) und Rechtsansprüche Gnade erwarten.

Soziale und politische Wirkung von Tod in Rolf Hochhuths "Juristen"

Der Dramenautor schafft - parallel zum Ort - eine zweite Ebene in der Zeit. Dadurch löst das *Enthüllungsdrama* für eine kurze Zeit das eigentlich als *Entfaltungsdrama* aufgebaute Stück ab. Die Veranschaulichung der Kriegsjahre anhand der zweiten Ebene von Ort und Zeit stellt das im Untertitel vermerkte ‚Bild‘ dar, welches jedoch an der Stelle nicht mit dem Begriff ‚Bild‘ gekennzeichnet ist. Hochhuth benutzt das *erzählende Drama*, um die Gegenwart mit der dunklen Vergangenheit zu verknüpfen:

„Also, es bleibt fraglich, ob sich diese Untat schon erzählen läßt, da ja fast alle Zeugen und Mitmacher noch leben; die meisten lügen natürlich. [...] Die schlimmsten glauben sich bereits jedes Wort. Ihre Berichte sind Triumphe der Willenskraft über das Gedächtnis: das habe ich getan, Sie kennen das Apercu, sagt unsre Erinnerung; das kann ich nicht getan haben, sagt unser Stolz; das durftest du nicht tun, sagten nach Hitlers Tod Gesetze, die Gesetze Hitlers für ungültig erklärten: also gab das Gedächtnis nach... (Hochhuth 1978)“

Hochhuth scheut nicht davor zurück, die grausame Geschichte derjenigen zu erzählen, die sich an das „*Credo des großen Antifaschisten Gustav Radbruch*“ gehalten haben¹⁵. Nicht nur durch Mitmenschen oder Mitspieler, sondern auch durch deren eigene Sprache ‚verurteilt‘ der Autor die Politiker am Beispiel seiner Figuren:

„HEILMAYER ...da werde ich sie dann noch einmal absprechen, eine oder zwei Minuten vor seinem Tode: was ja schon komisch ist! Eine Minute vor dem Tode einem aufL e b e n s z e i t Die Ehre noch einmal abzusprechen: nicht wahr, ist schon beinahe komisch? (Hochhuth 1980: 188)“
„HEILMAYER [...] daß der Angeklagte wegen Fahnenflucht im Felde zum Tode, zur Wehrunwürdigkeit und zum Verlust der bürgerlichen Ehrenrechte auf Lebenszeit verurteilt wird. Die Vollstreckung des Urteils wurde mit heutigem Datum angeordnet und ein Gnadenerweis abgelehnt. (Hochhuth 1980: 191)“

¹⁵ Wie jeder Autor bzw. Dramatiker schreibt Hochhuth in Pro und Kontra. Er bringt zuerst die ‚Rechtfertigung‘ des Nicht-Zu-Rechtfertigenden, dann widerlegt er mit handfesten Daten und Fakten diese Behauptungen.

Im Zusammenhang mit Minister Heilmayer und seinen Taten werden folgende Verben, Adjektive und Substantive in der Peripetie- und in den Katastrophen-Akt eingebaut. Diese Wörter lassen den Tod in diesem eher *erzählenden* denn *handelnden Drama* bis in das Innerste der Zuschauer bzw. Dramenleser hinein. Zum Beispiel: „*in den Tod schicken, starb, verhungern lassen, opfern, geröstet, ehrlos gestorben, dann auf dem Scheiterhaufen verbrannt, vergast, totschießen, »rechtskräftig« zum Tode verurteilt, vor dem Tod retten, politisch richten, umbringen, fahrlässige Tötung, durch schimpflichen Tod sein Verbrechen sühnen; Hinrichtungen, Handbeil, Rückkehr Unerwünschte Soldaten, Killern, Mitleidlosigkeit, Abtreibung, radikaler Mörder, herzliches Beileid, Treblinka, Blutordenträger, Todesurteile, Verbrennungsorte, Todesstrafe, Mord eines Richters, Totschlagverbrechen, Hinrichtung, Erschießung, Märtyrer, Richtpfahl, Vollstreckung, Strafvollzug, Leiche, Schandpfahl, erschießungsmauergraues Zeitungsfoto, Bestattung, Guillotine, Enthauptungen*“.

Hochhuth spricht den unter der Bevölkerung als ‚Persilschein‘ genannte ‚Entnazifizierungsschein‘ durch die Alliierten an, doch unter einem anderen Aspekt: „*nationalsozialistische Straftäter konnten durch Aussagen von **Opfern** oder **ehemaligen Gegnern** entlastet werden*“ (Herv. von NA, siehe Persilschein). In *Juristen* jedoch sind es die Zeugenaussagen der damaligen Richter, die gegenseitig ihre Unschuld beteuerten. Gerade diese Leute, die vom Recht zum eigenen Vorteil profitierten, haben es zum Nachteil der Bürger missbraucht. Kienzle fasst die Peripetie des Dramas mit folgenden Worten zusammen: „*Als Militär Richter in der NS-Zeit hat Heilmayer mildere Strafen zu Todesurteilen verschärft und dem Regime als »furchtbarer Jurist« stets mit dem Höchstmaß der Strafen gedient (1984: 296).*“ Während diese Regiem- und Justizopfer trotz dem veränderten politischen System auch in den Demokratien leiden, pflegen die eigentlichen Täter als politische Machthaber ihren sozialen Status de facto weiter.

„Da sich in der BRD die Prominenz, die sich schon deshalb für die Elite hält, weil sie prominent ist, pausenlos gegenseitig mit Verdienstkreuzen bestückt, ohne Parteischranken, so hat »selbstverständlich« auch Heilmayer die allerhöchste »Stufe« des Bundeskreuzes, also jene mit Schulterband und Stern und was alles noch immer daran hängen mag ... (Hochhuth 1980: 158)“

Auf der Webseite Hans Filbingers kann man nachlesen, dass er auch reichlich mit Verdienstkreuzen geehrt wurde. Doch Filbinger konnte dem öffentlichen

Soziale und politische Wirkung von Tod in Rolf Hochhuths "Juristen"

Druck nicht länger standhalten und tritt von all seinen Ämtern zurück. Das ist das Resultat einer hartnäckigen Arbeit eines unbeugsamen Autors.

»Die Auseinandersetzung mit unserer jüngsten Vergangenheit erfordert gewiss ein Wissen um Fakten, aber das genügt nicht, nötig ist auch der Versuch ihrer Deutung, ohne die keine Folgerung und keine Lehre gezogen werden können« (siehe Fritz Bauer Spruch).

Über Fakten reden ist immer leichter, als über Dinge zu diskutieren, die man selbst erlebt hat oder mit denen man sich identifiziert. Von Individuen und Gruppen, die ihre an der Menschheit begangenen Fehler immer wieder zur Diskussion bringen, um sich davon reinzuwaschen, kann man nicht erwarten, dass sie Lehren aus der Vergangenheit ziehen oder ziehen werden. Die ‚Deutung‘ der Vergangenheit, von der der Hessische Generalstaatsanwalt Bauer spricht, zeigt bei den Menschen, die im Nazideutschland überzeugt aktiv waren, im Gegensatz zu Nicht-Militanten große Unterschiede. Vorhandene Beispiele aus verschiedenen Ländern haben uns gezeigt, dass die ‚Bewältigung der Vergangenheit‘ eigentlich eher als ein Wunsch bleibt. Der Beitrag der Literatur bleibt dann auch schwach:

*„Zwei so gegensätzliche Autoren wie **Thomas Bernhard** (»Vor dem Ruhestand«) und **Rolf Hochhuth** (»Juristen«) zeigen, wie die allzu gut bewältigte NS-Vergangenheit in eine unbewältigte, alles überwältigende faschistoide Gegenwart münden kann. (Kienzle 1984: VI)“*

4.2 Die Opfer ‚betteln‘ um Ehre und Existenz

Den sozialen Status des Individuums in der Gesellschaft bestimmen die Macht des Geldes und die Ausbildung, die sie genießen. Diese privilegierten Personen identifizieren sich hauptsächlich mit ihrem Staat und mißbrauchen ihre Stellung. In außergewöhnlichen Zeiten, wie z.B. im Kriegszustand stellen solche Leute die absolute Macht dar. Diejenigen, die jenen Machtgruppen unterliegen, können in gesetzeswidrigen Situationen keine Rechtsansprüche erheben. So zahlen die Opfer entweder mit ihrem Leben oder mit einem Berufsverbot.

Klaus ist ein Beispiel dafür, wie einer offiziell um die Existenz gebracht wird. Er hat als Student an legalen Demonstrationen teilgenommen. Sein politisches Bewußtsein pflegt er auch später, was durch Denunziation von unpolitischen Mitbewerbern dem Staatsapparat zu Ohren kommt. Das ist ein gewünschter Grund, um Klaus illegal für seine Taten zu bestrafen:

Nazire Akbulut

*„KLAUS Daß ich z 'weng Landfriedensbruchs
In Esslingen vor Gericht g'standen bin –
TINA – und freigesprochen wurdest!
DIETER fast gleichzeitig: Und viele Jahre her ist das
auch.*

*KLAUS – ein Tag war's, nachdem der Rudi Duschke
Umg'schossen worden is, wir haben doch damals,
wo Springer-Zeitungen ausgeliefert wurden,
uns vor die Druckereien und Verlagshäuse g'setzt
und verhindert, daß »Bild« mit seinen
Hetzparolen auf die Leser losg'lassen wurde.
(Hochhuth 1980: 145)“*

Die Demonstrationen gegen die Axel-Springer-Presse waren landesweit. Nur einige Demonstranten wurden vor Gericht gestellt und unterschiedlich bestraft. Für viele jedoch wurde ihre öffentliche Stellungnahme ein Alptraum bis zu ihrem Eintritt ins berufliche Leben.

Klaus hat, wie jeder der 68er Generation, seine Kritik auch an anderer Stelle zur Sprache angebracht. So z.B. auf einer CSU-Veranstaltung, auf der er die Internationale sang (vergl. Hochhuth 1980: 146). Eine weitere gewaltfreie Aktion war, dass er bei Landtagswahlen ein Flugblatt schrieb und verteilte. (vergl. Hochhuth 1980: 145)

Er bewegt sich im Rahmen bürgerlicher Rechte, die in einem demokratischen Staat zu den Grundrechten gehören. Doch jedes System duldet nur soviel, wie es der Spielraum hergibt. Jugendliche werden mit ‚Staatsfeinden‘ gleichgestellt. Das ist scheinbar eine Taktik, um eigene Taten zu vertuschen. Als Heilmayer den lebensfreudigen Klaus beleidigt, attackiert Klaus Heilmayer mit dessen Urteilen in der Nazizeit und den Folgen für die Hinterbliebenen:

*„KLAUS Und da stieß eine Freundin,
die wegen eines Rentenantrags ihrer Mutter
Daten ihres verschollenen Vaters suchte,
auf ein Kriegsgerichtsurteil:
[...]
Die Rente wurde zwar voriges Jahr abgelehnt
- Hauptsache, Parteibuch-Beamte kriegen hier bis zu
zwanzigtausend Mark Pension -,
denn dank Minister Heilmayers Computer
war nun der Witwe nachzuweisen,*

Soziale und politische Wirkung von Tod in Rolf Hochhuths "Juristen"

*ihr Mann und der Vater ihrer drei Kinder
sei keineswegs gefallen für Großdeutschland
auf dem Felde der Ehre – sondern ehrlos gestorben,
nach ordentlicher Aberkennung der bürgerlichen
Ehrenrechte auf Lebenszeit,
erschossen wegen Beschädigung eines Hitlerbildes...
(Hochhuth 1980: 179)“*

Die Hinterbliebenen leiden, weil sie um einen jungen Menschen trauern. Doch viel schlimmer ist es für sie, zu erfahren, dass sich nur scheinbar die Wertmaßstäbe geändert haben. Die Familie hat weder den Leichnam noch ein symbolisches Grab, um zu trauern und um den menschlichen Verlust verarbeiten zu können. Dazu kommt nun auch noch der Verlust des gesellschaftlichen Ansehens. Die Gegenwart wird unerträglich, wenn sie von der Vergangenheit eingeholt wird. In der Gegenwart scheinen alle Werte von den materiellen Werten überlagert zu sein.

*„DIETER Die Witwe, Herr Minister, ist nicht alt, kann
arbeiten,
arbeitet ja auch... besorgen Sie ihr einen Job,
der sich lohnt: den hat sie nicht.
(Hochhuth 1980: 203)“*

Zu einer Versorgung dieser blutenden Wunde des Nachkriegsdeutschlands kam es erst nach der Vereinigung Deutschlands, um den Ostdeutschen zu ihren Rechten zu verhelfen.¹⁶

¹⁶ Als Opfer der NS-Militärjustiz gelten Personen, die von Militärgerichten (einschließlich Feldgerichten und Ersatzgerichten) im nationalsozialistischen Deutschen Reich verurteilt wurden. Die Urteile gegen bestimmte Opfergruppen wurden erst sehr spät aufgehoben, das Eintreten für eine Rehabilitation stellte einen langwierigen Prozess dar. [...]

Nach einem Urteil des Bundessozialgerichts vom 11. September 1991 [Neue Juristische Wochenschrift 1992, S. 934], das Versorgung für Opfer der NS-Militärjustiz vorsah, war der Bundestag gefordert darauf einzugehen. Mit Stimmenmehrheit von SPD/Grüne wurde im Mai 1997 beschlossen, dass die von der NS-Militärjustiz seit dem 1. September 1939 verurteilten Wehrmachtssoldaten pauschal mit 7.500 DM pro Fall entschädigt werden können. [...]

Am 17. Mai 2002 kam es zur pauschalen Rehabilitation von ausgeklammerten Personengruppen (Homosexuelle, Deserteure und andere bis dato nicht-rehabilitierte Opfergruppen [Metzler, Hannes: Ehrlos für immer? Wien, 2007. S. 49.]. Noch immer ausgeschlossen ist der Tatbestand des Landesverrat und Hochverrat [...]. http://de.wikipedia.org/wiki/Opfer_der_NS-Milit%C3%A4rjustiz

5 Schlussworte

Das Drama *Juristen* (1980) von Rolf Hochhuth vergleicht die NS-Zeit und die Nachkriegszeit bezüglich des Wertes eines Menschenlebens in der jeweiligen Zeit. Hochhuth kommt zu dem Schluss, dass diejenigen, die im NS-Regime über Leben und Tod eines Menschen entschieden haben, auch heute noch über Leben und Tod entscheiden. Im NS-Regime ging es dabei wirklich um den physischen Tod eines Menschen. In der Gegenwart dagegen geht es sicher nicht mehr um den physischen Tod, wohl aber um die Vernichtung der gesellschaftlichen Existenz eines Individuums, was man aber durchaus mit dem physischen Tod gleichsetzen kann.

6 Literaturhinweise:

Asmuth, Bernhard (1984, 2. Aufl.), *Einführung in die Dramenanalyse*, Stuttgart: Sammlung Metzler

Best, Otto F. (2000, 5. Aufl.), *Handbuch literarischer Fachbegriffe. Definitionen und Beispiele*, Frankfurt/M.: Fischer Verlag, S. 392; 539

Bieber, Horst/ Holtz, Joachim (Hannover); Schilde, Joachim (Oslo); Schueler, Hans/ Sommer, Theo (1978), „Erschießen, Sargen, Abtransportieren. Der Marinestabsrichter Filbinger und der Matrose Gröger: Protokoll einer Verstrickung“, in: *DIE ZEIT* 12.05.1978, Nr. 20

Braak, Ivo (2001, 8., überarb. und erw. Aufl.), *Poetik in Stichworten. Literatur-wissenschaftliche Grundbegriffe. Eine Einführung*, Stuttgart: Borntraeger, S. 47

Der Spiegel: „Affäre Filbinger: ‘Was Rechtens war ...’“, 20/1978 vom 15.05.1978

Der Spiegel: „Strafvollzug“, 12/1973, vom 19.03.1973

Žmegač, Viktor/ Škreb, Zdenko/ Sekulić, Ljerka (1997, 5. Aufl.), *Kleine Geschichte der deutschen Literatur. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Berlin: Cornelsen, S. 369-370

„Mit dem Familienrechtsänderungsgesetz wollte er [Franz-Josef Wuermeling, NA] den "Fahnenflüchtigen der Ehe" zu Leibe rücken. Der Widerspruch des "Treue haltenden unschuldigen Ehegatten" sollte künftig von den Gerichten als Scheidungshindernis anerkannt werden - es sei denn, er stelle sich als Rechtsmissbrauch dar.“ Deutscher Bundestag und Bundeszentrale für politische Bildung (2009), Ausdruck aus dem Internet-Angebot der Zeitschrift "Das Parlament" mit der Beilage "Aus Politik und Zeitgeschichte", Ausgabe 26 vom 26.06.2006

Soziale und politische Wirkung von Tod in Rolf Hochhuths "Juristen"

Deutsche Literatur in Schlaglichtern (1990), hrsg. von Bernd Balzer und Volker Mertens. In Zs.-Arb. Mit weiteren Mitarb. u. Meyers Lexikonred., Mannheim; Wien; Zürich: Meyers Lexikonverlag

Fritz Bauers Spruch:

<http://www.fritz-bauer-institut.de/bauer.htm#Kurzbiografie>

Goethe-Institut Ankara (2009), „**Podiumsdiskussion:** Utopie jetzt! - Mythos 68 in Deutschland und in der Türkei“, Teilnehmer: Murat Belge, Istanbul; Tanil Bora, Ankara; Ulrich Enzensberger, Berlin; Wolfgang Kraushaar, Hamburg, 20.03.2009

Hans Filbinger-Web: http://de.wikipedia.org/wiki/Hans_Filbinger

Hochhuth, Rolf (1980), *Juristen. Drama in drei Akten*, in: SPECTACULUM 35. Sechs moderne Theaterstücke (1982). Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag, S. 127-217

Hochhuth, Rolf (1978), „Filbinger-Enthüllung. Schwierigkeiten, die wahre Geschichte zu erzählen“, in: *Die ZEIT* 17.02.1978, Nr. 8

Hufner, Martin (1997), „Franz Liszt: Les Préludes - Sinfonische Dichtung Nr. 3“: <http://www.kritische-musik.de/noframes/liszt.shtml>

Kienzle, Siegfried (1984, 4. rev. u. erw. Aufl.), *Schauspielführer der Gegenwart. 1136 Stücke von 368 Autoren auf dem Theater seit 1945*, Stuttgart: Kröner Taschenausgabe, S. 295-297

Metzler-Autoren-Lexikon. Deutschsprachige Dichter und Schriftsteller vom Mittelalter bis zur Gegenwart (1997, 2. überarb. und erw. Aufl.), hrsg. v. Bernd Lutz. Ungekürzte Sonderausgabe, Stuttgart; Weimar: J.B. Metzler Verlag, S. 371-373

Metzler-Literatur-Lexikon. Begriffe und Definitionen (1990, 2. überarb. Aufl.), hrsg. v. Günther und Irmgard Schweikle, Stuttgart: Metzler, S. 105-106

Persilschein – Bedeutungswandel: <http://de.wikipedia.org/wiki/Persilschein>

Rainer, Gerald/ Kern, Norbert/ Rainer, Eva (2001, 2. Aufl.), *Stichwort Literatur. Geschichte der deutschsprachigen Literatur*, Linz: Veritas-Verlag, S. 410-411

Der gesellschaftliche Aspekt von Lenz in seinen Kurzgeschichten

Nurhan Uluç¹

Abstract

Short stories of Siegfried Lenz, one of the most recognized German-writing authors of the post-war and contemporary literature, are the primary subject of the scientific article titled "The social aspect of Lenz in his short stories".

In this context, an attempt is made to analyze characters with the purpose of revealing the modern world whereby he handles the problems of modern world and modern human. In his short stories, Lenz presents a social world where certain behavioral and mental patterns are formed.

In other words, the objective of this scientific article should be to conduct a thematic discussion in respect of the content of the short stories of Lenz. From this perspective, the central questions asked by the above mentioned scientific article may be formulated as follows: Could the short stories of Lenz be structured by adding one on the top of other, or are these short stories any expressions or presentations of different aspects of social life which cannot be combined with each other?

Literatur und Gesellschaft sind zwei Begriffe, die in einem Wechselverhältnis stehen und sich gegenseitig beeinflussen. Ricklefs (1996: 7) hebt diesen Aspekt der Literatur hervor und hält die Literatur für einen imaginären Spiegel, der die Erfahrungen mit Leben und Welt aussprechlich macht. Zweifelsohne gehört es nicht zu den vordringlichen Aufgaben der Literatur, die gesellschaftlichen Realitäten auf eine direkte Weise widerzuspiegeln. Letztendlich ist es eine fiktive Welt, die von dem Autor nach seinen eigenen Vorstellungen dargestellt wird. Der Autor hat die Freiheit, in seinen Werken neue Welten zu konstruieren oder zu erfinden. Das bedeutet hier doch nicht, dass die Literatur oder der Autor isoliert von der gesellschaftlichen Realität lebt. So macht Ricklefs (1996: 7) bezüglich der gesellschaftlichen Dimensionen der Literatur folgende Feststellung: wie keine anderen Künste und Wissenschaften ist Literatur gesellig, kommunikativ und in einem weiteren Sinn politisch, mit Öffentlichkeit, sozialer Sprachfähigkeit und Kommunikation verknüpft mit

¹ Sakarya Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü

Der gesellschaftliche Aspekt von Lenz in seinen Kurzgeschichten

humanistischer Orientierung und Verständigung über Nächstes und Fernes. Diese Funktion der Literatur ist nicht einbahnig. Einerseits beeinflussen die gesellschaftlichen Bedingungen und Werthaltungen die literarischen Leitbilder. Auf der anderen Seite besteht die Möglichkeit, dass die Literatur Werthaltungen, Sozialisationsformen, Sprach- und Ausdrucksfähigkeit spiegelt und prägt; die Literatur leistet Realitätsdeutung und bildet auch autonome Sprachräume. Direkt oder indirekt ist das kulturelle Gedächtnis insgesamt literarisch vermittelt (Ricklefs 1996).

Darin liegt auch die kulturelle und somit auch die interkulturelle Funktion. In diesem Sinne trägt die Literatur dazu bei, dass man mit neuen kulturellen Lebensweisen konfrontiert werden kann, was bei der Erweiterung der eigenen Sichtweise eine sicherlich große Rolle spielt. Nach Öztürk (2006: 372) ist der Schriftsteller im Rahmen der Literaturwissenschaft relevant aber auch wie er den Kode und das Gewebe (Aytaç 2005) der eigenen und fremden Kultur in seinem Werk dargestellt hat, ist wichtig. In wechselnden Erfahrungs- und Wertperspektiven nehmen Literatur und Gesellschaft unterschiedliche Perspektiven an.

So möchte ich hier Siegfried Lenz unter diesem Blickwinkel betrachten. Als Basis der Untersuchung möchte ich vor allem von seinen Kurzgeschichten ausgehen. Der Autor Lenz 1926 im ostpreußischen Lyck geboren, zählt zu den bedeutenden und meistgelesenen Schriftstellern der Nachkriegs- und Gegenwartsliteratur. Lenz hat eine besondere Vorliebe für Kurzgeschichten, weil sie die Aufmerksamkeit des Lesers anregen, in dem sie in sich geschlossene Ansatzpunkte zur Reflexion bieten. (Baßmann 1978: 189)

Das Stoffreservoir, aus dem Lenz schöpft, ist das Alltagsleben der modernen Zeit. Dem Stoff entspricht auch der „Held“, dargestellt werden normale Menschen im alltäglichen Verhalten. Dabei werden Größe und Schwäche gleichermaßen sichtbar. Die Charaktere, die von Lenz dargestellt werden, sind Menschen die vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftlichen Umwelt in Situationen gezeigt werden, die eine Entscheidung von ihnen verlangen (Baßmann 1978: 47).

In der literarischen Welt von Lenz und seinen Kurzgeschichten stehen die Menschen mit ihren Alltagssituationen, die mit den gesellschaftlichen Problemen eng verbunden sind, im Vordergrund. Familiäre Beziehungen wie die Ehe und Vater-Sohn Verhältnisse, Konfliktsituationen, Enttäuschungen sind die Leit motive in den Kurzgeschichten von Lenz, die auf eine literarische Weise

vorgestellt werden. So weißt Vogeley (1982: 51) auf diesen Aspekt in den Kurzgeschichten von Lenz hin und sagt, dass es Lenz um ein gutes, wirksames Erzählen geht, das vor allem allgemein menschliche Situationen, Charaktere, Motive und Konflikte gestaltet.

Nun möchte ich hier versuchen diese Behauptung auf der Grundlage der Kurzgeschichten von Lenz zu verdeutlichen. Die Konfliktsituation, die von Lenz präsentiert wird, möchte ich vor allem auf zwei Ebenen behandeln.

1. Familiäre Beziehungen
2. Beziehungen im Rahmen der Regierung, also das Umgehen mit der Autorität (im Rahmen der Beziehungen der Autorität)

Lenz verfolgt in seinen Arbeiten ganz bestimmte Absichten. Er denkt nicht daran, seine Personen anzuklagen oder zu verteidigen, zu rühmen oder zu verurteilen. Er will sie alle bloß verständlich machen (Reich- Ranicki 2006: 13). Schreiben dient Lenz vor allen dazu, Konfliktsituationen aufzuzeigen, in denen der Mensch sich befindet (Baßmann 1978: 91). In der Kurzgeschichte *Die Flut ist pünktlich* greift Lenz die Thematik einer missglückten zwischenmenschlichen Kommunikation am Beispiel einer Frau und deren Geliebten. Die Frauengestalt in dieser Geschichte ist in einer Konfliktsituation. Diese Frau führt seit über zwei Jahren eine unglückliche Ehe mit ihrem Mann, der sie vermutlich bei einer Geschäftsreise in Dhahran mit einer anderen Frau oder sogar mit einer Prostituierten betrogen und sich dabei eine Krankheit geholt hat und ihr nichts davon erzählt hat. *„Und du bist zwei Jahre bei ihm geblieben“, sagte der Mann. „So lange hast du es ausgehalten und nichts getan“* (Lenz 2006a: 155). Sie steht zwischen zwei Männern. Der eine ist ihr Ehemann, gegenüber dem sie Pflichten besitzt, der sie aber betrogen hat. Der andere ist Tom, ihr Geliebter. Am Ende der Geschichte wird deutlich, dass die Frau die Uhr ihres Mannes eine Stunde nachgestellt hat, um ihn so unwissend in den Tod laufen zu lassen, weil er durch die Verstellung der Uhr nicht pünktlich aus dem Watt zurückkehren kann und somit von der Flut eingeholt wird. Zitat *„Seine Uhr, Tom“, sagte sie, „seine Uhr geht heute nach“* (Lenz 2006a: 156). In Lenz Kurzgeschichte *Der sechste Geburtstag* zeigt der Autor auch die Konfliktsituation einer Frau. Diese Kurzgeschichte hat die Entfremdung zweier Eheleute, Maria und Alfred, zum Inhalt. Der Geburtstag ihres Jungen Richard wird von den Eltern vorverlegt, weil sie wissen, dass er in Kürze sterben muss. Mit Geschenken versucht man dem Kind den Tag zu verschönern. Die Situation des an Leukämie leidenden, totgeweihten Jungen und die Beziehung der Frau zu ihrem Mann zeigt die Konfliktsituation der Frau. Auf der einen Seite ein

Der gesellschaftliche Aspekt von Lenz in seinen Kurzgeschichten

krankes Kind auf der anderen Seite eine unglückliche Ehe. *„Ich wischte mir die Lippen ab, zündete eine Zigarette an, als Alfred lächelt aus der Küche kam, auf Zehenspitzen zu mir, dann etwas flüstern wollte und es nicht tat, sondern einfach an mir vorbeiging, als hätte er mich gar nicht gesehen“* (Lenz 2006b: 881).

In der Kurzgeschichte *Der seelische Ratgeber* geht es um Wenzel Wittko, einen seelischen Ratgeber einer Zeitschrift. Er hatte für alle Sorgen, Verzweiflungen und Wünsche einen Rat. Keiner, der eine Frage an ihn stellt, geht leer aus. Auch er selber hat einige Probleme, die er mit seinem Gehilfen lösen möchte, aber es gelingt ihm nicht. Am Ende der Geschichte erfährt er, dass sich seine Frau von ihm scheiden lassen will. Der Gehilfe antwortet auf die Frage des Ratgebers, ob er ihm etwas mitgebracht habe, folgendermaßen: *„Die Scheidung“, sagte ich. „Ihre Frau hat die Scheidung beantragt“* (Lenz 2006c: 327). Auf einer Seite hat er die Pflichten seines Berufs, auf der anderen Seite ein gestörtes Eheleben.

Im Weiteren möchte ich die Konfliktsituationen in den Vater- Sohn Verhältnissen bei Lenz darstellen: Lenz zeigt in seiner Kurzgeschichte *Die Nacht im Hotel* ein zum Teil gestörtes Verhältnis zwischen Vater und Sohn. In dieser Geschichte ist der Vater namens Schwamm zwar hilfsbereit und liebt seinen Sohn sehr, doch wie es wirklich in seinem Inneren aussieht, merkt er nicht, weil er machtlos gegenüber der Situation ist. Stattdessen hat er vor, den Sohn mit einem Trick zu täuschen. Die einzige Unterkunft, die Schwamm am Abend in einer Stadt noch bekommen kann, ist ein Bett in einem Doppelzimmer, in dem das andere bereits belegt ist. Schwamm teilt sich mit einem Unbekannten sein Zimmer. Er bleibt eine Nacht im Hotel um am nächsten Morgen mit dem Frühzug zu fahren und seinem Sohn, der traurig darüber ist, weil kein Reisender ihm zuwinkt, wenn er zur Schule geht und an der Schranke wartet, selber zu winken. Sein Sohn sei deshalb schon seit Monaten deprimiert und unfähig seine Schularbeiten zu machen, wollte nicht spielen und nicht sprechen. Der Unbekannte sagt: *„Und Sie, Herr Schwamm, wollen nun das Elend Ihres Jungen aufsaugen, indem Sie morgen den Frühzug nehmen, um den kleinen zu winken?“* „Ja“, sagte Schwamm. „Ja“ (Lenz 2006d: 40).

In der Kurzgeschichte *Der seelische Ratgeber* sieht man auch ein Vater- Sohn Verhältnis. Als der Gehilfe dem Sohn des seelischen Ratgebers Wenzel Wittko die Geschenke seines Vaters überreichen will, nimmt er diese nicht an. *„Schmeißen sie es ihm hin, ich will nichts von ihm haben. Er soll auch nicht*

mehr rauskommen hierher“ (Lenz 2006c: 325). Er will sein Verhältnis mit seinem Sohn verbessern, aber es gelingt ihm nicht.

Ein Verhältnis zwischen Vater und Sohn sieht man auch in der Kurzgeschichte *Das Wrack*. In dieser Geschichte erzählt Lenz über den armen Fischer Baraby und seinen Sohn Willi. Baraby entdeckt ein Wrack, das nur 20 Meter unter der Wasseroberfläche liegt. Mit der Hilfe seines Sohnes taucht er zum Wrack hinunter, in der Hoffnung etwas Wertvolles zu finden. Die Enttäuschung zum Schluss, als das Wrack mit seiner Deckladung verrotteter Fahrzeuge und der Innenladung verwester Pferde sich als völlig unergiebig erweist, ist groß. Der Sohn hört immer auf seinen Vater und hilft ihm bei der Suche des Wracks von Anfang bis zum Ende. Der Vater möchte das Wrack erreichen, aber ist auch verunsichert, dass sein Sohn etwas sagt. Der Vater verlangt von seinem Sohn: *„Du wirst mit mir herausfahren, aber du musst mir schwören, dass du zu keinem ein Wort sagst von dem, was du zu sehen bekommst. Zu keinem Junge hast du gehört? „Ja, Vater“, sagte der Junge“* (Lenz 2006e: 100).

Nachdem ich versucht habe die Konfliktsituationen der Kurzgeschichten von Lenz in den familiären Beziehungen zu konkretisieren, möchte ich jetzt auf die Konfliktsituationen, die im Rahmen der Regierung auftreten können, eingehen und mit Beispielen darstellen.

Die Kurzgeschichte *Ein Freund der Regierung* von Siegfried Lenz handelt von einem Journalisten, der von einem Land eingeladen wird, um es sich anzusehen. Dieses Land steht im Verruf seine Einwohner zu foltern und zu unterdrücken. Dem Journalisten wird ein Mann vorgeführt, der als Vertreter für das Volk spricht, und welcher meint, er möge dieses Land wie jeder andere Einwohner. Dieser Mann steckt dem Journalisten am Ende eines Interviews heimlich einen seiner ausgeschlagenen Zähne zu. Der Journalist sagt: *„Es war ein menschlicher, abgesplitterter Zahn, und ich wusste wem er gehörte“* (Lenz 2006f: 551).

In dieser Geschichte setzt sich Lenz mit der Diktatur und ihren Vorgehensweisen auseinander und zeigt den Konflikt zwischen den Ansprüchen einer Diktatur und dem Widerstand des einzelnen Bürgers. *„Und wieder dachte ich an Bela Bonzo, den Freund der Regierung: noch einmal sah ich seine Rohlederstiefeln, die träumerische Zufriedenheit seines Gesichts und die schwarzen Zahnlücken, wenn er zu sprechen begann“* (Lenz 2006f: 550).

Der gesellschaftliche Aspekt von Lenz in seinen Kurzgeschichten

Nach Wagener (2007: 221) war das Publikum von 1959 hinlänglich mit den Vorgehensweisen einer Diktatur vertraut. Es wusste von ihren propagandistischen Bemühungen, die Welt von ihrer Fortschrittlichkeit und Humanität zu überzeugen und die Brutalität ihrer Methoden im Inneren zu vertuschen. Das Verhalten der Menschen in einer –nicht näher bezeichneten Diktatur- hat Lenz auch in seiner Geschichte *Der Sohn des Diktators* behandelt.

Der Diktator Gongo Gora , in der Kurzgeschichte *Der Sohn des Diktators* auch „Vater des Volkes und der Berge“ genannt, hievt seinen Sohn Jürgen Gora schon als 16-jährigen in den Posten eines Chefredakteurs des Regierungsblattes „Frohes erwachen“. Dieser will die politische Führung, selbst seinen Vater, bei der Einweihung eines Staudamms in die Luft sprengen. Das Attentat scheitert aber. Die Konfliktsituation zwischen dem Sohn und der politischen Führung fällt auf. Auch sein Widerstand gegen die Diktatur endet wie in der Kurzgeschichte *Ein Freund der Regierung* mit einer Niederlage. Obwohl er lebt, wird er vor der Bevölkerung begraben und so dargestellt, als ob er bei dem Attentat ums Leben gekommen ist. Jürgen sagt: „Bei meinem Staatsbegräbnis konnte ich nicht dabei sein, doch durch die Mauern der Privatzelle, in die mein Vater Gora Gonza mich eigenhändig sperrte, konnte ich die Trauerreden hören, das gepeinigte Schluchzen meiner Mutter Sinaida und die drohenden Rufe des Volkes, das meinen Tod beklagte und das rasche Ende aller Ostralniki forderte“ (Lenz 2006g: 663). Nachdem gescheiterten Attentat, den der Sohn geplant hatte, obwohl er wusste dass sein Vater auch bei der Einweihung des Staudammes beteiligt war, sagt Gora zu seinem Sohn: „Für mich bist du ein Mistkäfer. Doch ich muss dir gestehen, dass du der abgefeimteste Anführer warst, den die Ostralniki je besaßen“ (Lenz 2006g: 669).

Man kann Siegfried Lenz aus verschiedenen Perspektiven lesen. Ich habe versucht Lenz gesellschaftlichen Aspekt in seinen Kurzgeschichten zu analysieren. Im Mittelpunkt steht bei ihm der Mensch, der sich in Konfliktsituationen befindet. Er hat sein Werk den Verlierern, Benachteiligten, Wehrlosen und Enttäuschten gewidmet. Lenz zeigt deutlich seine Sympathie mit Außenseitern der Gesellschaft, mit Verlierern, mit Anti-Helden. In den analysierten Kurzgeschichten von Lenz sind die Helden immer diejenigen, die eine Niederlage erhalten. Im Vordergrund sind bei Lenz gesellschaftliche Probleme, Probleme der Menschen im Alltagsleben und er setzt sich mit den Problemen der Zeit auseinander.

Literatur

- Aytaç, Gürsel (2005). Alanlararasılık Açısından Edebiyat ve Kültür Araştırmaları. Ankara: Hece.
- Baßmann, Winfried (1978). Siegfried Lenz. Bonn: Bouvier.
- Lenz, Siegfried (2006a). „Die Flucht ist pünktlich“. Siegfried Lenz. Die Erzählungen. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Lenz, Siegfried (2006b). „Der sechste Geburtstag“. Siegfried Lenz. Die Erzählungen. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Lenz, Siegfried (2006c). „Der seelische Ratgeber“. Siegfried Lenz. Die Erzählungen. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Lenz, Siegfried (2006d). „Die Nacht im Hotel“. Siegfried Lenz. Die Erzählungen. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Lenz, Siegfried (2006e). „Das Wrack“. Siegfried Lenz. Die Erzählungen. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Lenz, Siegfried (2006f). „Ein Freund der Regierung“. Siegfried Lenz. Die Erzählungen. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Lenz, Siegfried (2006g). „Der Sohn des Diktators“. Siegfried Lenz. Die Erzählungen. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Öztürk, Kadriye (2006). „Bir Şehri Okumak Bağlamında Emine Sevgi Özdamar’ın ‚Seltsame Sterne starren zur Erde‘ ve Günter Grass’ın ‚Ein weites Feld‘ Adlı Eserlerinde Berlin“. In: II. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyatbilim Kongresi Bildirileri. Hrsg. Binnaz Baytekin, Talat Fatih Uluç. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Basımevi. S. 370-380.
- Reich- Ranicki, Marcel (2006). Geleitwort. In: Siegfried Lenz. Die Erzählungen. Hamburg: Hoffmann und Campe. S. 11-14.
- Ricklefs, Ulfert (Hrsg.) (1996). Literatur. Das Fischer Lexikon. Frankfurt am Main: Fischer.
- Vogeley, Heinrich (1982). Siegfried Lenz. Der Beweis. In: Interpretationen zu ‚Erzählungen der Gegenwart I-VI‘. Frankfurt am Main: Hirschgraben. S.51-56.
- Wagener, Hans (2004). „Siegfried Lenz. Ein Freund der Regierung“. In: Klassische Deutsche Kurzgeschichten. Stuttgart: Reclam. S.221-231.

Ansätze zur Rezeption der orientalischen Welt in der rumäniendeutschen Literatur – Mit besonderer Berücksichtigung von Oscar Walter Cisek und Adolf Meschendörfer

Roxana Nubert¹

Abstract

The century-long historical and political power exercised by the Ottoman Empire in Southern Europe has left deep scars in the Romanian culture and even in the Romanian language. Consequently, there is still an area in which the oriental world is very much alive and this is Dobrudja. The costal town Balchik, situated in Dobrudja, is intensely illustrated as a gateway to the Orient in the Romanian literature and paintings of the 1920s and 1930s. Nevertheless, the way the Romanian-German authors (Oskar Walter Cisek, Adolf Meschendörfer) deal with this charming oriental world represents an exception. Cisek's interest for Balchik is instinctively stirred by the oriental-Balkan atmosphere of his hometown Bucharest: In the novel *Die Tatarin/ The Tatar* (1929), the author identifies the foundation for "the discovery" of the oriental-Balkan influenced Romanian Black Sea coast in the local German-language literature. The honeymoon places the protagonists of Adolf Meschendörfer's novel *Der Büffelbrunnen/ The Buffalo-Fountain* (1935) in Mangea Punar, today Costinești, a small town on the Romanian Black Sea coast, which in the interwar period was populated by the Germans from Banat. In this way, the oriental world of Dobrudja is integrated into the text. Compared to Oskar Walter Cisek's Balchik, Mangea Punar is only one episode from all the events portrayed in the book, because the story of the novel is mostly set in Kronstadt (Brasov). Meschendörfer's dealing with this exotic region represents a unique endeavor for the Transylvanian Saxon literature of the 20th Century.

1. Einführende Bemerkungen

Die historische und politische Macht, die das Osmanische Reich jahrhundertlang in Südosteuropa ausgeübt hatte, hinterließ tiefe Spuren in der rumänischen Kultur und sogar in der rumänischen Sprache. Es gibt heutzutage ein Gebiet, in dem die orientalische Welt noch sehr lebendig ist, die

¹ Faculty of Letters, History and Theology West University of Timisoara - Romania

Dobrudscha, rumänisch Dobrogea, bulgarisch Dobrudža, türkisch Dobruca. Diese Landschaft in Südost-Rumänien und Nordost-Bulgarien, zwischen dem Unterlauf der Donau und dem Schwarzen Meer, stellt den nordöstlichen Zipfel der Balkanhalbinsel dar. Hier lebt eine gemischte Bevölkerung aus Rumänen, Bulgaren, Türken, Tataren, Lipowenern, Ukrainern, Gagausen, Griechen und Dobrudschadeutschen.

Als ein Tor zum Orient findet die in der Dobrudscha liegende Hafenstadt Balçic in den 1920 und 1930er Jahren ihren intensiven Niederschlag in der rumänischen Literatur (Emanoil Bucuța, Ion Pillat, Cella Serghi, Adrian Maniu) und Malerei (Iosif Iser, Nicolae Dărăscu u. a.). Balçic wird übrigens auch zu einem beliebten Urlaubsort für viele rumänische Persönlichkeiten (Ion Barbu, Matei Caragiale, Jean Bart, Ion Marin Sadoveanu, Mihai Sebastian, Nae Ionescu, Stelian Popescu, Păstorel und Ionel Teodoreanu u. a.) und zahlreiche Diplomaten. Das ist unter anderem auch darauf zurückzuführen, dass die Königin Maria hier ihren Lieblingssitz, ein Schloss mit Minarett, bauen ließ, das sie „*mein Nest*“ (Ciachir 2007: 8) zu bezeichnen pflegte. Die Königin selbst hat Balçic durch den Maler Alexandru Satmary (1870-1933) entdeckt, nach dessen Zeichnungen eigentlich ihre Sommerresidenz errichtet wurde. Als Palimpsest von Kulturen und Zivilisationen ermöglicht Balçic mit seiner zauberhaften Vergangenheit und Lage eine verschiedenartige Deutung, entweder im Zeichen der Modernität oder der Tradition, als Faszination des zurückgewonnenen Abendlandes oder des endlich wiedergefundenen Morgenlandes, in einer begrenzten und wahrscheinlich geschichtlich nicht umrissenen, bestimmt originellen und einmaligen Zeitsequenz.

Eine Ausnahme stellt die Auseinandersetzung rumäniendeutscher Autoren (Oscar Walter Cisek, Adolf Meschendörfer) und Maler (Hans Eder) mit dieser orientalisches anmutenden Welt dar.

Es muss aber darauf hingewiesen werden, dass die Siebenbürgen-Sachsen eine sehr alte Tradition aufweisen, was die Auseinandersetzung mit der türkischen Welt betrifft. Das erste nachweislich gedruckte Buch eines Siebenbürgers nämlich, das *Türkenbüchlein*, ist 1481 in Urach (Württemberg) erschienen. Der vollständige Titel des Buches lautet *Tractatus de moribus, conditionibus et nequitia Turcorum (Abhandlung über die Sitten, Lebensbedingungen und Nichtswürdigkeiten der Türken)*. Die Bedeutung dieses Textes ist vielfach. Es ist die erste eingehende Beschreibung der Türken von einem Deutschen überhaupt und ein erster Versuch, türkische Texte in einer europäischen Sprache darzubieten. Der Verfasser ist unter mehreren Namen, Unbekannter Mühlbacher, Frater Georgius de Ungaria oder Captivus septemcastrensis, bekannt. Weil der aus Mühlbach (Sebeș-Alba) stammende Autor nach seiner Flucht aus der zwanzigjährigen türkischen Gefangenschaft als

Dominikanermönch in Rom gelebt hat, ist seine Eingliederung in eine Nationalliteratur sehr schwer. Allerdings, bemerkt Stefan Sienerth (1984: 81), haben ihn die Erlebnisse seiner Heimatstadt Mühlbach in seiner geistigen und weltanschaulichen Konzeption geprägt. Die Verschleppung in die Türkei habe der Unbekannte Mühlbacher offenbar als Bruch in seiner Entwicklung zu einem geordneten, von vertrauten sittlichen und religiösen Normen bestimmten menschlichen Dasein empfunden, unterstreicht Sienerth (1984: 81). Seine Kenntnisse der türkischen Sprache sowie sein Interesse für diese neuen Lebensverhältnisse ermöglichen ihm einen tiefen Einblick in die orientalische Welt (vgl. Sienerth 1984: 87).

2. Oscar Walter Cisek, *Die Tatarin*

Der Lyriker, Epiker, Kunst- und Literaturkritiker wie auch Übersetzer Oscar Walter Cisek (1897-1966) gehört zu den hervorragendsten Vertretern der rumäniendeutschen Literatur der Zwischenkriegszeit, dessen vielseitige Tätigkeit ihre Fortsetzung auch nach 1945 findet. Sein weitumfassendes und vielschichtiges Werk hat „*möglicherweise als einziges aus der deutschsprachigen Literatur des Auslands den Anspruch darauf, in den Kanon großer deutscher Erzählkunst des 20. Jahrhunderts aufgenommen zu werden*“ (Mecklenburg 1984: 74). Cisek, dessen Bücher schon zu Lebzeiten auf binnendeutschem Gebiet, u. a. im bekannten Fischer Verlag veröffentlicht wurden, ist übrigens der einzige deutschsprachige Erzähler Rumäniens, von dem mehrere Einzelwerke nach 1945 in beiden deutschen Staaten, auch in Taschenbuchreihen, neu aufgelegt wurden.

Die Vorfahren des Schriftstellers stammen väterlicherseits aus Böhmen, mütterlicherseits aus dem heute polnischen Crossen an der Oder, so dass die Familie des Schriftstellers erst in zweiter Generationsfolge in Rumänien ansässig ist. Dies macht es begreiflich, weshalb er

seine Umwelt noch vielfach aus dem Blickwinkel des wissbegierig umherspähenden Kömmlings sieht und ihr immer wieder Züge abzugewinnen weiß, die dem seit je hier Bodenständigen vertraut sind und daher kaum bemerkenswert erscheinen (Kittner 1971: 275).

Als Sohn eines kaufmännischen Angestellten in Bukarest geboren, besucht er eine deutsche Grund- und Mittelschule in seiner Heimatstadt. Im Jahr 1921 führt ihn eine längere Reise nach Griechenland, in die Türkei und nach Italien. Im selben Jahr besucht Cisek die Universität München, wo er als außergewöhnlicher Hörer den Vorlesungen zur Germanistik und

Kunstgeschichte beiwohnt. Noch vor Abschluss seiner Studien kehrt er 1923 nach Rumänien zurück, wo er als Kunstkritiker an verschiedenen rumänischen und deutschsprachigen Periodika des In- und Auslands mitwirkt. Reisen durch fast alle Länder Europas unternimmt er 1930. Im Zeitraum 1930-1946 ist Oscar Walter Cisek im diplomatischen Dienst als Presse- und Kulturattaché der rumänischen königlichen Gesandtschaften in Wien, Prag, Berlin und als Generalkonsul in Bern tätig.

Cisek, „*ein Mann von übernationaler Geistigkeit*“ (Bergel 1994: 60), debütiert in den 1920er Jahren als Erzähler, Lyriker und Essayist. Einzigartig war desgleichen die Veröffentlichung von Literatur- und Kunstchroniken in der rumänischen und deutschsprachigen Presse im In- und Ausland. Bis 1930 verlaufen diese Schaffensperioden parallel, später widmet sich der Schriftsteller mehr der Epik und seiner Mittlerrolle zwischen deutscher und rumänischer Kultur.

Die von großem Erfolg gekrönte Aufnahme seiner Meisterwerke, des Novellenbands *Die Tatarin* (1929), der außer der Titelnovelle die Erzählungen *Die Entlastung*, *Spiel in der Sonne*, *Der erlöste Sommer* und *Der neue Spiegel* enthält, und des Romans *Der Strom ohne Ende* (1937), hatte gewiss mehrere Gründe: In erster Linie hat die Sprache, in der sie geschrieben wurden, die Aufnahme durch einen großen Leserkreis ermöglicht. In zweiter Linie wurden diese Bücher als „*Proben unverwechselbaren Erzählstils*“ (Bergel 1994: 66) in Deutschland, im Gebrüder Enoch Verlag Hamburg, im Fischer Verlag Frankfurt am Main, veröffentlicht. Auch die persönlichen Beziehungen des Verfassers zu herausragenden Autoren (Thomas Mann, Hermann Hesse, Arnold Zweig, Oskar Loerke) und Verlegern (Samuel Fischer) spielen eine entscheidende Rolle. Diese Persönlichkeiten haben das erzählerische Werk des rumäniendeutschen Schriftstellers geschätzt und ihren wesentlichen Beitrag zu seinem Publikumserfolg geleistet.

Die orientalisch-balkanische Atmosphäre seiner Heimatstadt Bukarest, die er exemplarisch in seiner Erzählung *Spiel in der Sonne* wiedergibt, regt unwillkürlich Ciseks Interesse für Balcic an: In der Novelle *Die Tatarin* legt der Verfasser den Grundstein für die „Entdeckung“ der orientalisch-balkanisch geprägten rumänischen Schwarzmeerküste in der hiesigen deutschsprachigen Literatur.

Der Name Balcic ist kumanischer Abstammung (Păuleanu 2003: 30; vgl. auch: Păuleanu 2008), denn in der Handschrift *Codex Cumanicus* (1303) kommt der Begriff „baluk“ vor, der wie das türkische Wort „balyk“, Fisch bedeutet. Der Name könne allerdings, erklärt Doina Păuleanu (2003: 30-31) auch tatarischer Herkunft sein: Das tatarische Wort „balcic“ bedeutet Ton. Man behauptet desgleichen, dass die Bezeichnung phönizischer Abstammung sein könnte (vgl.

Păuleanu, 2003: 31). Manche Wissenschaftler führen allerdings den Namen Balcic auf den Namen des Fürsten Balica, des ersten Oberhauptes der Stadt, zurück (vgl. Păuleanu 2003: 31).

Diese Stadt an der Schwarzmeerküste, in der Rumänen, Bulgaren, Türken, Tataren und Griechen gelebt haben, hat im Zeitraum 1913-1940 zu Rumänien gehört, heute aber liegt sie in Bulgarien. Für längere Zeit wurde die Stadt wegen ihrer weißlichen Hügel die Weiße Stadt genannt. Die ganze Küste ist übrigens als die Kreideküste bekannt und umfasst nach Camil Petrescu (vgl. Păuleanu, 2003: 3) das Gebiet zwischen dem Kap Kaliakra und der Balcic Bucht. Cisek (2002: 29) erwähnt in seiner Erzählung das „*blendende Weiß der an die Felsen gedrängten Hütte*“, die „*kreidige Höhe*“ (Cisek 2002: 60) der Flächen des Tatarenviertels und „*den Kreidefelsen*“ (Cisek 2002: 71).

Die Protagonistin, Muhibe, eine junge Tatarin, kämpft mühevoll um die Unabhängigkeit von ihrem Gatten, einem Müßiggänger, der sie in der Not verlassen hat. Ihr Ehrgeiz lehnt es ab, weiterhin Sklavin eines Tagediebs zu bleiben, der sie als Mensch und Frau ausnutzen möchte. Es geht ihr um einen Überlebenskampf, der oft dramatische Dimensionen annimmt. Unter den menschenunwürdigsten Bedingungen gelingt es ihr, sich um ihren Lebensunterhalt und den ihrer dreijährigen Tochter Nairne zu kümmern. Bis zuletzt wird sie die Magd eines bulgarischen Bauern.

Die Hauptgestalt steht in ihrer Vitalität trotz härtester Arbeit der Zukunft lebensbejahend gegenüber. Sie wird zum Symbol eines absoluten ethischen Anspruchs auf Glück und vor allem auf Freiheit, um die sie in leidenschaftlichem Aufbegehren ringt:

Ihr [Muhibes] Rücken bückte sich, ein mächtig gewölbtes Dach, über dem Werkzeug, das manchmal in der Sonne blendete, ihre Finger wühlten, rupften Unkraut aus. Sie hatte Geduld mit dem Land [...] und Nairne war neben ihr, hüpfte zwischen Blättern und Stengeln mit weichem Mark, gedieh wie der Mais. (Cisek 2002: 88)

Die mit „*Mandelbäumen und Granaten*“ (Cisek, 2002: 80) geschmückte Landschaft repräsentiert den einzigen Lebensraum, in dem Muhibes Recht auf Unabhängigkeit am ehesten Erfüllung findet. Aus dieser orientalisches geprägten Balkanatmosphäre mit ihren noch funktionierenden Traditionen zwischenmenschlichen Umgangs, gestimmt von Spontaneität und historisch-gesellschaftlich bedingter Auffälligkeit, sowie einem daraus resultierenden Fatalismus, ergeben sich die Möglichkeiten für Muhibes Realisierung. Balcic wird als Bewegungs- und Demonstrationsraum der individuellen Ungezwungenheit erfahren, bildet eine „*unlösliche Einheit mit Menschen und*

Schicksal“ (Kittner 1956: 14). Muhibes Entwicklungsgeschichte versinnbildlicht somit die leidenschaftliche Suche nach einem bewohnbaren Lebensraum. Innerhalb von Muhibes Existenz kommt der Natur und dem Klima – als vitaler Rahmen – eine besondere Rolle zu. Wie für Panait Istrati „*läutert und läßt [Natur bei Cisek] den durch Gemeinheit gedemütigten Menschen sich wieder auf sich selbst besinnen*“ (Istrati 1979: 143-144). Wie kein anderer rumäniendeutscher Autor beschwört der Verfasser die Eigenart und bunte Fülle des armen Tatarenviertels:

Sie [Muhibe] sah einer Eselin nach, die mit ihrem dickköpfigen Jungen behutsam über die tief unter ihr vorgelagerten kahlen Felsbrocken kletterte, und drüben im tückisch stechenden Licht zeichneten sich die niedrigen Bauten der großen tatarischen Siedelung nur schwach in das Gebreite der Landschaft ein und verwachsen mit ihr, starre Faltenwürfe von Stein und Staub. (Cisek 2002: 31)

Die wiedergegebene Landschaft wird zum Zufluchtsort für den, der sich nicht den Grenzen der neuen Zeit unterwerfen möchte, und sie erhebt sich zum einzigen tauglichen gesellschaftlichen Raum für die Integration des Individuums. In einer *Selbstanzeige* geht Cisek selbst 1930 darauf ein:

Ich bleibe mit meinen Vorwürfen auf diesen Landstrichen, weil sie mir entgegenkommen, weil sie mir Menschen zeigen, die jenseits der Zeitprobleme stehen, aber tief im Gedanken urwüchsiger Leidenschaften, Geschöpfe, die einfach da sind und leben wollen. (zit. nach: Motzan 2002: 370)

„*Mit einem Sehunger*“ (Bergel 1994: 67) erschaut Cisek die Spezifität dieser multikulturellen Hafenstadt und besonders das Licht am Schwarzen Meer, so dass der Leser meint, „*geblendet die Augen schließen zu müssen*“ (Bergel 1994: 67). Es kommt praktisch zu einer Verschmelzung zwischen Land und Meer:

Die Küste lief wankend zurück, hob und senkte sich, schwamm selbst, ein riesiges Schiff, dessen spitze Masten die Minarette waren, auf dem erwachten Wasser. (Cisek 2002: 49)

Der angesehene Kunstkritiker (Cisek 1967: 89-81) schätzt die von den Künstlern dargestellte Landschaft um Balcic im südlichen Licht der schattig gefärbten Mauern, wobei die Ausgeglichenheit der Tönung zwischen kräftigem Grün, dem intensiven Ultramarin des Himmels und den zahlreichen Nuancen der Farben der Erde auffallen. Cisek zeichnet in seiner Prosa mit der Feder nach, was er bei den zeitgenössischen rumänischen Malern festgestellt hat, die das Thema Balcic in den Vordergrund ihrer Beschäftigung stellen:

Ansätze zur Rezeption der orientalischen Welt in der rumäniendeutschen Literatur – Mit besonderer Berücksichtigung von Oscar Walter Cisek und Adolf Meschendörfer

[Muhibe] schaute mit ruhigen Augen über das maßlos verbreitete Geflimmer des Meeres und näher, wo Balcics zackig aufgeworfene Kreideküste hinter der sehr sanften Vorhut des Hafens wuch, wo sich die Quellen üppig in die große Schluchtensenkung betteten, der alte Friedhof, von unbehausten Grabsteinen, das Licht auffing und Öde wandelte. Im Fernen blieb nur Ahnung von überstarker Helligkeit. Dort beugte sich dann wieder Grünes über den Rand des vorlangenden Landes [...]. (Cisek 2002: 31)

Schon das Aussehen der Protagonistin weist auf ihre Herkunft hin. Ihr „erdiges Tatarengesicht“ (Cisek 2002: 42) trägt „dunkelbronzene und breitflächige Wangen“ (Cisek, *Gesicht*, S. 29), einen „reifen Mund“ (Cisek 2002: 52) mit „breite[n] Lippen“ (Cisek 2002: 32). Die „engen Schlitze ihrer Augen“ (Cisek, 2002: 29) sind typisch für die Bevölkerung, aus der sie stammt. Muhibe mag grelle Farben, die in ihrer bunten Kombination sonderbar wirken: In diesem Zusammenhang geht Cisek auf ihre „gefärbten Fingernägel“ [wahrscheinlich ein dunkles Rot] und auf ihr „lila Beinkleid“ (Cisek 2002: 29) ein. Der Hauptfigur, die ein „weites Beinkleid“ (Cisek, *Gesicht*, S. 50) und „bestickte Pantoffel“ (Cisek 2002: 86) trägt, fehlt eine gewisse Koketterie nicht, wenn sie „aus ihrem Haar unzählige dünne Zöpfchen [flocht]“ (Cisek 2002: 59), um dadurch jünger auszusehen.

Obwohl Muhibe nicht nach tatarischer Sitte heiratet, hält sie an den Traditionen ihres Volkes fest, wobei einem Rumänen auffällt, dass ein geschenktes Taschentuch bei den Tataren als Bindung und nicht als Trennung gilt:

[...] und sie [Muhibe] [...] war freigiebig genug gewesen, ihm [Seifedin] ein von ihr gesticktes Taschentuch mitzugeben, wie es die gute tatarische Sitte verlangte. (Cisek 2002: 38)

Das mühevollen Schleppen des Wassers vom Brunnen, eine für die orientalische Landschaft übliche Szene, erfolgt nach einem alten Ritual:

Die Tatarin [...] griff nach den Wassergefäßen und begab sich wippenden Laufs zum Brunnen. Sechsmal brachte sie die Kessel gefüllt zurück. (Cisek 2002: 43)

Die Hochzeit, als bedeutendes Ereignis im Leben einer Tatarin überhaupt, sowie ihre ersten Ehejahre werden im Falle von Alis Frau, Fatime, ausführlich beschrieben:

Wie war doch vor drei Jahren das ganze Tatarenviertel durch ihre Hochzeit in einen einzigen, um sich greifenden, frohlockenden Wirbel verwandelt worden, wie hatte das klirrende, schütternde, von zehn Dudelsäcken ummeckerte Fest aus dem weiten Land die Gäste und Reiter versammelt, die auf ihren tollen Gäulen über die hinter Balcic sich dehnende Hochebene gehetzt waren. Fatime hatte es, wie alle nach altem Brauch verheirateten Mädchen ihres

Roxana Nubert

Volkes, in der ersten Zeit der Ehe nicht schwer gehabt, denn die Eltern und Verwandten waren sehr bemüht gewesen, ihr und dem jungen Gatten [...] die Mahlzeiten samt blinkendem Gedeck zu senden. (Cisek 2002: 48)

Auch die musikalischen Instrumente, türkische Schalmei und Siebtrommel (Cisek 2002: 80-81), welche die Gestalten spielen, gehören zur orientalischen Welt.

Die Namen der Gestalten tragen wesentlich zum „Lokalkolorit“ bei: Die Träger/Innen der Namen Muhibe, Nairne, Fatime, Abdula Habibulah, Ali und Seifedin sind Tataren, während Fevzulah und Niemendin zur türkischen Bevölkerung gehören. Es fällt auf, dass typisch türkische Namen, wie Ali oder Habibulah, auch von den Tataren übernommen wurden.

Die Details an der Kleidung, ganz besonders Turban und Fez, spielen eine wichtige Rolle in der Hervorhebung der nationalen Identität der in Balçic ansässigen Türken und Tataren:

An Muhibe ging ein alter Mann vorbei [...] Sein tief im Turban vergrabener Kopf und sein hart gefalteter Nacken schienen von dunkelbraun poliertem Nussholz geschnitzt, aus dem der grünliche Bart wuchs wie Moos. (Cisek 2002: 31)

Immer wieder stoben seine Glieder auseinander, als sei er [Ali], der seinen Fes vor lauter Erregung so drollig auf dem kahl geschorenen Schädel dahin und dorthin schob [...] (Cisek, 2002: 55-56)

Der Fes lag unter dem Ruder wie ein großer verzogener Mund voll Sand [...] (Cisek 2002: 57)

Wenn er [Ali] [...] ihr [Muhibe] über den Weg lief, schaute sie kaum über seinen fesüberstülpten Schädel hinweg. (Cisek 2002: 71)

Eine beliebte Beschäftigung der Bewohner von Balçic ist das Kaffeetrinken, deswegen wird das türkische Kaffeehaus in der Novelle mehrmals erwähnt, z. B. im Falle der Charakterisierung des dolce-far-niente-Lebensstils von Muhibes ehemaligem Mann, Seifedin:

Nun garte in ihr [Muhibe] der Entschluss, Seifedin niemals mehr zu erwarten, ihn nicht mehr in den am kleinen Hafen verstreuten Kaffeehäusern zu suchen, wo er meist, auf eine Bank hingestreckt, die Tage schlafend oder türkischen Kaffee trinkend und eingekochte Feigen kauend, verbrachte. (Cisek 2002: 30)

Als „Akademie des Balçic“ (Măciuca 2001: 95) spielt das Kaffeehaus dieselbe vielseitige Rolle wie die berühmten Cafés in Wien oder Bukarest: Es erhebt sich zum beliebten Treffpunkt, in dem die dunkeläugigen, schwarzbärtigen Männer im Vergleich zu den Europäern unter dem Einfluss der Hitze eher in

Ansätze zur Rezeption der orientalischen Welt in der rumäniendeutschen Literatur – Mit besonderer Berücksichtigung von Oscar Walter Cisek und Adolf Meschendorfer

orientalischer Ruhe, schweigend beim Kaffee sitzen. Das ist auch der Grund, warum das Kaffeehaus öfter in der Erzählung genannt wird, als die Moschee. Der Verfasser ist so bemüht, das multikulturelle Gepräge des dargestellten Milieus festzuhalten, dass er sogar auf die in Balcic verbreiteten türkischen Lebensmittel und Getränke eingeht:

*Auch das Kind [Nairne] [...] wusste, an welcher Stelle unter dem Dach die kleinen Sesamstangen und Würfel von gebranntem Zucker verborgen lagen [...] (Cisek 2002: 78)
[oft war Muhibe] von der Frau des Fischers in die niedrige, blau getünchte Stube gebeten und mit eingekochten Rosenblättern bewirtet worden. (Cisek 2002: 78)*

3. Adolf Meschendorfer, *Der Büffelbrunnen*

Der siebenbürgisch-sächsische Autor Adolf Meschendorfer (1877-1963) stammt aus Kronstadt, wo er als Lehrer für Deutsch und Französisch und später als Rektor des bekannten Honterus-Gymnasiums tätig war. In seiner Heimatstadt gibt er im Zeitraum 1907-1914 eine Halbmonatsschrift für Kultur und Leben, „Die Karpathen“, heraus, die sich durch ihre Neigung zur Moderne von den anderen konservativ und provinziell geprägten Periodika in Siebenbürgen wesentlich unterscheidet (Sienerth 2003: 139-154). Desgleichen veröffentlicht Meschendorfer Beiträge aus allen deutschsprachigen Regionen Rumäniens (dem Banat, der Zipser Gegend, der Bukowina und dem rumänischen Altreich) nicht nur aus Siebenbürgen. Dadurch habe er „eine einzig dastehende [...] Leistung vollbracht“ (Klein 1939: 416):

Auffallend am Inhalt der Karpathen war, daß die Zeitschrift von Anfang an zeitgemäß, d. h. – um ein Wort, das damals in aller Munde war, zu gebrauchen – „modern“ sein wollte, und das bedeutete, daß Herausgeber und Mitarbeiter sowohl in bezug auf zeitgenössische Lebens- und Kunsterscheinungen als auch in der Wahrnehmung der Geschichte – nicht zuletzt der eigenen – sich jene Art der Betrachtung aneignen und jene Sprache verwenden wollten, die im deutschsprachigen Raum sich nun schon seit einigen Jahrzehnten durchzusetzen vermochte, im randständigen und in seinen Traditionen verhafteten Siebenbürgen jedoch nicht Einzug gehalten hatte. (Sienerth 1984: 140)

Meschendorfers Bemühungen, eine vielseitig informierende Kulturzeitschrift herauszugeben, eine „moderne Bücherei“ zu gründen, sowie Vorträge zu Fragen der Ästhetik in der Kunst und im Alltag zu halten, zeugen von der Vielseitigkeit seiner Persönlichkeit.

Sein Werk umfasst alle drei Gattungen, Lyrik, Epik und Dramatik, und „bietet das Bild einer für einen auslanddeutschen Dichter ungewöhnlichen Vielfalt von Stoffen, Formen und Ausdrucksmittel“ (Klein 1939: 417).

Alle Romane von Adolf Meschendörfer – *Leonore* (1907), *Die Stadt im Osten* (1932) und *Der Büffelbrunnen* (1935) haben Kronstadt, die Heimatstadt des Autors, als Hintergrund des Geschehens. Der Autor umreißt die Geschichte seiner siebenbürgisch-sächsischen² Landsleute von Anfang des 20. Jahrhunderts bis Mitte der 1930er Jahre. Eine wichtige Bedeutung schenkt Karl Kurt Klein (1939: 417) dem Roman *Die Stadt im Osten*, der „das Eingehen der Siebenbürger in das zeitgenössische deutsche Schrifttum entschied“.

Der Büffelbrunnen weist sowohl Züge eines siebenbürgisch-sächsischen Heimat- als auch eines herkömmlichen Bildungsromans auf. Der Deutschlehrer am Honterusgymnasium Fritz Kraus, die Hauptgestalt, wandelt sich unter dem Einfluss seiner Jugendliebe und späteren Frau Antonia Dietrich vom bildungsbürgerlichen Ästhet zum völkisch-politischen Führer. Ihre ursprüngliche Liebesgeschichte geht „in die pragmatische Ehegeschichte einer völkisch bewussten deutschen Familie“ (Ritter 2004: 323) über. Erschüttert nämlich von den Nöten der deutschen Siedler an der rumänischen Schwarzmeerküste, beginnt sich der Protagonist nach der Rückkehr in seine Heimatstadt, aus seiner Bücherwelt zu lösen und mit völkischen Fragen zu beschäftigen.

Auf diese Haupthandlung sind zwei Nebenhandlungen ausgerichtet – die eine um Fritzens Onkel, den von Unglück verfolgten Lebe- und Geschäftsmann Florian, die andere um Antonias Vater, den erfolgreichen Unternehmer Georg Dietrich. Der Schriftsteller bemühe sich um sozialhistorische Verbindlichkeit, wenn er den Alltag des Lehrers Kraus, des Lebenskünstlers Florian und des Unternehmers Dietrich ins Bild rückt, doch nehme er gleichzeitig eine starke Idealisierung dieser Gestalten vor, so dass der Roman über interessante Ansätze zu einer künstlerischen Weltgestaltung nicht hinauskomme, hebt Edith Konrad (1987: 280) hervor. Und Gerhard Csejka (1978: 24) bemerkt:

Damit wird deutlich, daß eigentlich erst der Büffelbrunnen jenen Punkt in der Entwicklung Meschendörfers markiert, an dem er der Illusion erlag, sein persönliches Anliegen wäre mit „Forderungen der Zeit“ in Übereinstimmung zu bringen.

² Als Siebenbürger Sachsen bezeichnet man die in Siebenbürgen (Transsylvanien) angesiedelten Deutschen.

Die Hochzeitsreise führt Fritz und Antonia nach Mangea Punar, heute Costinești, einer kleinen Ortschaft an der rumänischen Schwarzmeerküste, die in der Zwischenkriegszeit ein „Schwabendorf“³ mit „einundsiebzig Familienväter[n]“ (Meschendörfer 1935: 133) war. Auf diese Weise findet die orientalische Welt der Dobrudscha Eingang in den Text. Im Vergleich zu Oscar Walter Ciseks *Balcic* nimmt Mangea Punar nur eine Episode im Gesamtgeschehen des Buches ein, denn der überwiegende Teil des Romans ist an Kronstadt gebunden. Meschendörfers Auseinandersetzung mit dieser exotisch geprägten Region bedeutet aber ein einmaliges Unterfangen in der siebenbürgisch-sächsischen Literatur des 20. Jahrhunderts.

Die beeindruckende Brücke über die Donau in Cernavodă ist der eigentliche Übergang von der rumänischen Tiefebene in die orientalisch wirkende Welt der Dobrudscha. Im Zug, der sie aus Kronstadt an die Schwarzmeerküste bringt, erleben die beiden Hauptfiguren diesen „Brückenschlag“:

Langsam rollten die eisernen Glieder [...] auf die stolze Brücke von Cernavodă, über Weidenwälder, die bis an die Brust in der Donau stehn, über schwimmende Inseln von gelben und weißen Wasserrosen, jagen dann wieder hastig vorbei an Schilfmeeren, Wildenten und stelzenden Sumpfvögeln. [...] schwarz verummte Frauen hacken längs des Weges und Bauern mit dem Fez auf dem Kopf lenken die hochbeladenen Wagen zu Häuschen, geflochten aus Schilf und Kukuruzlaub wie die Eingeborenenhütten der Südsee. (Meschendörfer 1935: 110)

Es folgt dann Konstanza, der Hafen, wo das Meer „*Gier aus dem Orient spült*“ (Meschendörfer 1935: 111).

Die Begegnung mit einer „*von einem hockenden Turbanmenschen gelenkt[en]*“ Kamelherde (Meschendörfer 1935: 111) löst beim Protagonisten die Frage aus: „*Sind wir noch im christlichen Europa?*“ (Meschendörfer 1935: 111)

Was der Autor eigentlich festhält, ist die merkwürdige Begegnung zweier Welten: auf der einen Seite, die christliche, abendländische, auf der anderen Seite die islamische, morgenländische Welt. Dies fällt schon in der Beschreibung des Dorfes auf, das sich aus typischen schwäbischen Häusern zusammensetzt und in dem ein Kreuz die Straße dominiert. Die kleine Kirche aber ist aus Lehm, einem spezifischen orientalischen Baumaterial, gebaut:

³ Als Schwaben bzw. Donauschwaben bezeichnet man die deutsche Bevölkerung, die zwischen Theiß, Donau und Karpaten ansässig ist. Meschendörfer bezieht sich auf die im rumänischen Banat wohnenden Deutschen.

Roxana Nubert

*Ein Schwabendorf mitten im flimmernden Orient.
Dies Dorf am Büffelbrunnen bestand nur aus einer Straße – breit
wie die Siegesstraße in einer Millionenstadt. Alle Häuser waren
gleich gebaut, schön weiß und blau getüncht, mit einem
Vorgärtchen geziert, in dem verwilderte Rosenbüsche und weiße
Lilien dünsteten und mit einer gastfreundlichen Steinbank vor dem
Tor. Hundert Häuser [...] hundert deutsche Lehmhäuser am
Schwarzen Meer inmitten von Tataren, Türken, Bulgaren,
Rumänen, Lipowenern, Albanern, Tscherkessen. Am Eingang
dieser breiten Dorfallée stand in einem Steinhaufen aufgerichtet
ein riesiges schwarzes Kreuz und in der Mitte der Straße betonte
noch einmal ein aus Lehmklößen gebackenes Kirchlein das
christliche Europa [...]. (Meschendörfer 1935: 114)*

Die Akazienbäume, die sowohl in den schwäbischen Dörfern des Banats, als auch in der Dobrudscha wachsen, scheinen, die beiden Welten zu verbinden: Alte Akazienbäume beschatteten die vielen Fensterchen [...] (Meschendörfer 1935: 113)

Wie in Oscar Walter Ciseks Novelle weisen bei Meschendörfer die Namen auf die an der rumänischen Schwarzmeerküste angesiedelten Türken hin. Charakteristisch ist in diesem Zusammenhang die Bezeichnung der Ortschaft selbst, die auch im Titel des Buches vorkommt:

*„Was heißt Mangea Punar?“, fragt er [Fritz]
„Das ist türkisch, heißt: Büffelbrunnen. [...] Gib acht, du wirst
von mir [Antonia] [...] türkisch [lernen] [...]. Weißt du, was auf
türkisch Oliven heißt? [...] gar nichts kannst du, nicht einmal
türkisch. (Meschendörfer 1935: 111)*

Während ihres Ausflugs nach dem etwas südlicher liegenden Bulgarien wird ein solcher Brunnen ausführlich beschrieben:

*Da standen noch die Brunnen aus der Türkenzeit: solide
Steinmauern, aus deren Mitte der Wasserstrahl sprang, über ihm
eine Mamortafel mit grün hingemaltem Koranspruch.
Besinnliches, weißes Morgenland, das Wasser und Erde noch
dankbar als Allahs Geschenk empfindet. (Meschendörfer 1935:
150)*

In Mangalia begegnen die Protagonisten dem spezifischen türkischen Milieu der Kaffeehäuser, wie in Ciseks Novelle. Die Stammgäste führen eine sorgenlose Existenz und gehen ihrer Lieblingsbeschäftigung, Kaffee trinken und Pfeife rauchen nach:

*Vor den Schnapsbuden saßen alte, feiste Türken mit verblicheden
Turbans auf dem Kopf vor ihren Kaffeeschälchen. Sie [...] waren
ordentlich angeschwemmt von Nichtstun, Frohsinn und*

Ansätze zur Rezeption der orientalischen Welt in der rumäniendeutschen Literatur – Mit besonderer Berücksichtigung von Oscar Walter Cisek und Adolf Meschendörfer

Zufriedenheit. Sie dampften ihre Pfeife [...]. (Meschendörfer 1935: 149)

Die Beschreibung des türkischen Friedhofs zeugt vom tiefen Vermögen des Autors, auf die Kultur der Türken einzugehen:

Sie [Fritz und Antonia] führen an dem türkischen Friedhof mit den windschiefen Steinen und Säulchen vorüber, unter verzierten Steinplatten schliefen schlachtenmüde Emirs und Paschas. „Jede dieser Grabplatten“, sagte Antonia, „hat im Boden ein Loch, damit der Regen den Toten erquickte.“ (Meschendörfer 1935: 150)

Nicht nur die türkische Welt Mängea Punars wird von Meschendörfer beschworen, sondern auch jene der Tatarendörfer Tatlargeac und Belvelie, wobei ihre Charakteristika hervorgehoben werden:

Sie [Fritz und Antonia] kamen in die Mongolei, statteten denen einen Besuch ab, deren Vorfahren vor Jahrhunderten auf ihren flinken Pferden Siebenbürgen so oft besucht hatten. [...] Antonia hielt vor der „Moschee“, einem Häuschen, an dessen flaches Dach ein aus Holz und Blech gezimmertes Minarett angenagelt war. (Meschendörfer 1935: 147-148)

Die Neigung des Erzählers zu unvoreingenommener Gestaltung tatarischer Lebensformen spiegelt sich in der Hervorhebung der außergewöhnlichen Sauberkeit der tatarischen Häuser wieder:

Die Gäste [Fritz und Antonia] sind starr vor Staunen über diesen Reinlichkeits- und Ordnungskult im Tatarenhaus, jede westeuropäische Wohnung, in die man unangemeldet eintritt, würde daneben unaufgeräumt liederlich erscheinen. (Meschendörfer 1935: 148)

Der Autor geht, ähnlich wie der Verfasser der *Tatarin*, auf Details im Umreißen der einzelnen erwähnten Tataren ein und charakterisiert auf diese Weise ihr typisches Auftreten:

Ein unternehmender junger Mann mit Schlitzaugen, herunterhängendem Schnurrbart und Fez auf dem Kopf kam heran [...]. (Meschendörfer 1935:148)
Jetzt [...] lachen [...] die Mädchen mit den münzendurchflochtenen Zöpfen, die ihnen bis in die Kniekehlen reichen [...] selbst die einäugige Hexe kichert, die wie alle Frauen im Gürtel eine Pfeife und hinter dem Ohr eine Blume stecken hat. [...] und mit ihrer Schnattersprache sind sie auf einmal durch einen Erdteil von uns abgeschlossen, unter sich in Hinterasien, geschützt wie auf einer sicheren Insel. Sie wollen jetzt „Türkischen“ anbieten [...]. (Meschendörfer 1935: 149)

4. Schlussfolgerungen

Besonders die Faszination bei der Nachvollziehung der exotisch geprägten balkanisch-orientalischen Landstriche, Menschen und Schicksale war es, die im Falle von Oscar Walter Ciseks Novelle *Die Tatarin* Beifall über die Grenzen Rumäniens hinweg hervorgerufen hat. Der Leser lässt sich aus seiner Gegenwart in die für ihn neuartige bunte Welt des Balcic entführen, aus der ein gewichtiges menschliches Anliegen des Autors zum Vorschein tritt. Aufgenommen wurde die Erzählung als eine Erschließung neuer Wirklichkeitsbereiche für die Literatur. Ausschlaggebend für die Popularität der *Tatarin* war auch die Tatsache, dass Cisek mit seinem Text neben vielen anderen Zeitgenossen die Suche nach einem Ausweg aus der entfremdeten Welt aufgenommen hatte. Seine persönliche Auseinandersetzung mit dieser Welt ist auf ein Lesebedürfnis gestoßen, das in einer Zeit, in der das Grauen des Ersten Weltkriegs noch lebhaft vor Augen stand, besonders gekennzeichnet war durch ein Sehnen nach Menschlichkeit. Cisek wählt dabei einen originellen Weg, indem er eine Frau als Trägerin seiner Anschauungen in den Mittelpunkt seiner Erzählung rückt und sie innerhalb eines balkanisch-orientalischen Raumes agieren lässt:

So sehen wir uns in Ciseks Schaffen einem im deutschen Schrifttum nahezu einzigartigen Phänomen gegenüber: der Darstellung einer exotisch anmutenden Welt, die der Dichter jedoch nicht auf abenteuerlichen Reisen in fremde Fernen, sondern auf eigenem Heimatboden findet. (Kittner 1956: 5-6)

Die Faszination für die Exotik, die vor allem „in der Stoffwahl“ (Şandor 2006: 138) liegt, erweckt in dieser Erzählung das Interesse von Arnold Zweig, der übrigens Cisek den Kontakt zum Gebrüder Enoch Verlag in Hamburg vermittelt hat.

Hermann Hesse⁴ schätzt seinerseits „*dieses ausgezeichnete Stück Prosa*“, sowie „*die präzise und dezente Sprache, die Klarheit und Aufrichtigkeit, mit der Cisek zu Werk gegangen ist*“.

Thomas Mann entdeckt in Oscar Walter Cisek ein wahres schriftstellerisches Talent. Der Verfasser des *Zauberbergs* nennt *Die Tatarin*

eine schöne gediegene Arbeit, die ohne Faxen und und Gezappel, mit ruhig beherrschenden und würdigen Mitteln alles erreicht,

⁴ Hermann Hesse: Schutzumschlag des Romans *Unbequeme Liebe*, Hamburg 1932.

Ansätze zur Rezeption der orientalischen Welt in der rumäniendeutschen Literatur – Mit besonderer Berücksichtigung von Oscar Walter Cisek und Adolf Meschendörfer

was sie anstrebt und künstlerisch den besten deutschen Überlieferungsgeist verwalter⁵

und äußert seine Freude „an der sicheren Vertrautheit, mit der das exotische Milieu, sein Menschentum gesehen und gestaltet ist, und an der gebändigten Kraft, mit der das Empfinden des Lesers an diesem fernen, fremden fruchtbaren Leben beteiligt wird“ (MLR-24.641/28). In diesem Zusammenhang erklärt Peter Motzan (2002: 362) in Ciseks Text die typische Gegenüberstellung Orient-Okzident.

Bei Weitem war Adolf Meschendörfers Roman *Der Büffelbrunnen* im Vergleich zu Ciseks Meisternovelle kein erfolgreiches Buch. In seiner kritischen Haltung dem Buch gegenüber geht aber Karl Kurt Klein (1939: 419) zu weit, wenn er es als „spannenden Unterhaltungsroman“ betrachtet, „der sich in der Anlage immer wieder als Selbstbekenntnis, Bruchstück einer ‚Konfession‘ [verrät]“. Weder vom Inhalt noch von der künstlerischen Seite her kann man den Roman mit der Erzählung vergleichen. Wenn die ganze Novelle den orientalisches-anmutenden Hintergrund aufweist, nimmt das Geschehen in Mängea Punar nur einen kleinen Teil der Handlung ein. Trotzdem wird für den Protagonisten Fritz Kraus der Aufenthalt im Schwabendorf an der rumänischen Schwarzmeerküste zum Schlüsselerlebnis. Hier begegnet er einer fremden, faszinierenden und vielfältigeren Welt als jene seiner Heimatstadt.

Die für die multikulturell geprägte rumänische Schwarzmeerküste charakteristische orientalische Welt wird sowohl vom Bukarester Schriftsteller Oscar Walter Cisek, als auch vom Kronstädter Autor Adolf Meschendörfer modellhaft dargestellt. Beide beschwören eine „fremdartige Welt südöstlicher Landschaft“ (Kittner 1956: 8). Die Wahl des Stoffes geht über die Problematik der deutschen Bevölkerung im rumänischen Kulturraum hinweg und richtet sich auf die türkische und tatarische Minderheit im südöstlichen Dobrudscha. Ihre Texte sind diesbezüglich einmalig in der rumäniendeutschen Literatur des 20. Jahrhunderts.

⁵ Oscar Walter Cisek: *Begegnungen mit Thomas Mann* (Handschr.), Muzeum für rumänische Literatur (Muzeul Literaturii Române = MLR)-24.641/28.

Literatur

- Bergel, Hans (1994): Faszination des Landfremden. In: Ders.: Zuwendung und Beunruhigung. Anmerkungen eines Unbequemen. Ders., Thaur bei Innsbruck: Wort und Welt: 60-68.
- Ciachir, Dan (2007). „Balcicul Reginei Maria“. In: Ziua 7./8. Juli 2007: 8.
- Cisek, Oscar Walter (1932). Unbequeme Liebe, Hamburg: Enoch.
- Cisek, Oscar Walter (1967). Eseuri și cronici plastice, București: Meridiane.
- Cisek, Oscar Walter (2002). Das entfallene Gesicht. Erzählungen, München: Südostdeutsches Kulturwerk.
- Csejka, Gerhard (1978). „Vorwort“. In: Adolf Meschendörfer: Gedichte Erzählungen Drama Aufsätze, Bukarest: Kriterion: 5-28.
- Istrati, Panait (1979). Kyra Kyralina. Onkel Anghel. Kodin, Berlin: Rütten & Loening.
- Kittner, Alfred (1956). „Begleitwort“. In: Oscar Walter Cisek: Am neuen Ufer. Erzählungen. Bukarest: ESPLA/ Staatsverlag für Kunst u. Literatur: 5-28.
- Kittner, Alfred (1971). „Oscar Walter Cisek – eine Dokumentation“. In: Oscar Walter Cisek: Die Tatarin, Bukarest: Albatros: 271-287.
- Klein, Karl Kurt (1939). Literaturgeschichte des Deutschtums im Ausland. Schrifttum und Geistesleben der deutschen Volksgruppen im Ausland vom Mittelalter bis zur Gegenwart, Teil 3, Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Konradt, Edith (1987). Grenzen einer Inselliteratur. Kunst und Heimat im Werk Adolf Meschendörfers (1877-1963), Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris: Peter Lang.
- Măciuca, Balcica (2001). Balcic, Bukarest: Universalia.
- Mecklenburg, Norbert (1984). „Rettung des Besonderen (II). Konzepte für die Analyse und Bewertung regionaler Literatur im Hinblick auf deutschsprachige Texte des Auslands“. In: Neue Literatur, 11/1984: 74-84.
- Meschendörfer, Adolf (1935). Der Büffelbrunnen, München: Albert Langen/ Georg Müller.
- Motzan, Peter (2002). „Nachwort“. In: Oscar Walter Cisek: Das entfallene Gesicht. Erzählungen. München: Südostdeutsches Kulturwerk: 341-377.
- Păuleanu, Doina (2003). Balcicul în pictura românească, București: Arc 2000.
- Păuleanu, Doina (2008). Pictori români la Balcic, București: Monitorul oficial.
- Ritter, Alexander (2004). „'Auslandsdeutsche Literatur'“ und nationalsozialistische Literaturpolitik. Adolf Meschendörfers Roman ‚Der Büffelbrunnen‘ (1935). In: Anton Schwob/ Stefan Sienerth/ Andrei Corbea-Hoisie (Hrsg.). Brücken schlagen. Studien zur deutschen Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts. Festschrift für George Guțu, München: IKGS: 303-342.

Ansätze zur Rezeption der orientalischen Welt in der rumäniendeutschen Literatur – Mit besonderer Berücksichtigung von Oscar Walter Cisek und Adolf Meschendörfer

Edith Konrad: Grenzen einer Inselliteratur. Kunst und Heimat im Werk Adolf Meschendörfers (1877-1963), Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris 1987
Sienerth, Stefan (1984). Geschichte der siebenbürgisch-deutschen Literatur. Von den Anfängen bis zum Ausgang des sechzehnten Jahrhunderts Cluj-Napoca: Dacia.

Sienerth, Stefan (2003). „Adolf Meschendörfers Zeitschrift Die Karpathen (1907-1914). Ihr Beitrag zur Herausbildung einer südostdeutschen Identität im Donau-Karpatenraum“. In: Anton Schwob/ Zoltán Szendi (Hrsg.). Aufbruch in die Moderne. Wechselbeziehungen und Kontroversen in der deutschsprachigen Literatur um die Jahrhundertwende im Donauraum. München: Südostdeutsches Kulturwerk: 139-154.

Şandor, Gabriela (2006). „Grenzüberwindung und Exotik im Erzählwerk Oscar Walter Ciseks: Abendländisches und Balkanisch-Orientalisches“. In: Temeswarer Beiträge zur Germanistik 5/2006, Temeswar: Mirton: 133-149.

**„Unser Leben gleicht einer Reise“:
Türkei-Bilder in den Texten Annemarie Schwarzenbachs**

Petra Heinrichs¹

Abstract

During 1933 and 1939, the Swiss author, journalist and photographer Annemarie Schwarzenbach visited the so-called »Orient« four times. In the intellectual history of the West this part of the world was considered the topography of the »Other«. So the model of dichotomy between the two sexes, predominating the society of the 19th century, got an equivalent outside. A male and strong Europe was opposed to a female and weak East so that the »Orient« became the embodiment of challenging sexuality and devoted femininity. First Schwarzenbach regarded Turkey just as one station of the first and last journey on her way to Persia and Afghanistan, but in her texts it turns out to be a country, which is characterized by a male force („eine männliche Kraft“). Turkey's female inhabitants get a specific role: They are the standard according to which women from other countries are described. For the European protagonists Turkey is the starting point of their search to a border („Schwelle“) to cross. This process also shifts the established borders of hegemonic discourses. Categories like »me« versus »the other« or »own« versus »strange« become deconstructed for the benefit of polyphonic concepts of identity, which in turn include breaks and contradictions. Thus the literary subject moves between finding and dissolving itself. The article demonstrates that Schwarzenbach's texts about Turkey include writing techniques that evolve different processes regarding the identity of gender and culture.

Vorab

Annemarie Schwarzenbach (1908-1942) wird im Rahmen interkulturell ausgerichteter Literaturwissenschaft bislang kaum verhandelt und ist in der Türkei noch relativ unbekannt. Sie gilt, seitdem sie vor rund zwei Jahrzehnten literaturwissenschaftlich wieder entdeckt wurde, mittlerweile als eine besonders gut erforschte Schweizer Autorin². Zu Lebzeiten war sie nicht nur als Schriftstellerin bekannt, sondern auch als Zeitungs-, Zeitschriften- und Foto-Journalistin. Ihre Werke entstanden unter anderem auf ausgedehnten Reisen. Unterwegs war sie oftmals zusammen mit Frauen, die vergleichbare berufliche

¹ PH Schwäbisch Gmünd, Institut für Sprache und Literatur, Deutsch-Abteilung

² Das kann allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Editionsfrage der Primärtexte als schwierig angesehen werden muss. Zur Schwarzenbachedition und -rezeption vgl.: Decock/Schaffers 2008: 17f.

„Unser Leben gleicht einer Reise“:
Türkei-Bilder in den Texten Annemarie Schwarzenbachs

Projekte verfolgten wie beispielsweise die Schriftstellerinnen Ella Maillart und Barbara Hamilton-Wright sowie die Fotografin Marianne Breslauer. Innerhalb und außerhalb Europas beschritt Schwarzenbach in beruflicher wie privater Hinsicht für eine Frau ungewöhnliche Wege in einer Zeit, die sich zwischen zwei Weltkriegen in enormen Umbrüchen befand.

Nimmt man allein die selbstständigen **Veröffentlichungen** zu Lebzeiten näher in den Blick, so fällt hier bereits das breite Spektrum an Themen und Interessensgebieten auf, in denen sich die Autorin bewegt. Das sind *erstens* Reportagen, Reiseberichte und Erzählungen aus vier Kontinenten. *Zweitens* wurden zwischen 1931 und 1938 alle von Schwarzenbach verfassten Sachbücher publiziert: Außer einer historischen Doktorarbeit über die Geschichte des schweizerischen Obergardins sind das zwei Reiseführer über die Schweiz und eine Bergsteigerbiografie³. *Drittens* erschienen vier eigenständige, literarische Werke: Um die Themen Liebe, Jugend und Künstlertum geht es in den beiden Publikationen *Freunde um Bernhard* (1931) und die *Lyrische Novelle* (1933). Es folgen zwei weitere Prosatexte, deren Handlung im Vorderen Orient angesiedelt ist.

1933 fährt Schwarzenbach zum ersten Mal in die **Türkei**, wo sie knapp zwei Monate journalistisch arbeitet⁴. Als literarisches Werk erscheint ein Jahr später *Winter in Vorderasien. Tagebuch einer Reise*, auf das ich mich hier konzentriere. Daneben beziehe ich die Erzählung *Das glückliche Tal* von 1940

³ Ihre Dissertationsschrift: Schwarzenbach, Annemarie (1931): Beiträge zur Geschichte des Obergardins im Mittelalter und zu Beginn der Neuzeit. Zürich/Leipzig: Leemann (Schweizer Studien zur Geschichtswissenschaft. Bd. 16, H. 3; zugleich: Zürich, Phil. Diss.). Zwei Reiseführer: Schwarzenbach, Annemarie (1932): Das Buch von der Schweiz. Ost und Süd. Hg. v. Eduard Korrodi. München: Piper (Was nicht im Baedeker steht. Bd. XV; zs. M. Hans Rudolf Schmid). / Schwarzenbach, Annemarie (1932): Das Buch von der Schweiz. Nord und West. München: Piper (Was nicht im Baedeker steht. Bd. XVI; zs. M. Hans Rudolf Schmid). 1938 veröffentlichte Schwarzenbach die Biografie des nach der Besteigung des Kahn Tengri im damaligen Sowjetisch-Turkestan erfrorenen Bergsteigers Lorenz Saladin: Clarac-Schwarzenbach, Annemarie (1938): *Lorenz Saladin. Ein Leben für die Berge*. Geleitwort von Sven Hedin. Bern/Stuttgart: Hallweg.

⁴ Schwarzenbachs Artikel gingen an die *Neue Züricher Zeitung*, die *Züricher Illustrierte* und die *Weltwoche*. Dank an Sofie Decock für die Zusendung des in Bern archivierten Textes: Anatolischer Winter. In: *Die Weltwoche*, 22.12.1933, Nr. 6, S. 4. Die vollständige Bibliografie der journalistischen Türkei-Texte findet sich bei Fähnders, Walter (2005), S. 317. Während Schwarzenbachs Orientreisen entstanden insgesamt mehr als 40 Reisereportagen und über 20 Fotoreportagen. Sie selbst bezeichnet Schwarzenbach zu dieser Zeit als „ernsthafte(n) Türkei-Journalisten“, Brief an Klaus Mann vom 6.12.33 aus Aleppo / Syrien, in: Fleischmann 1998: 105.

mit ein, in die Schwarzenbachs insgesamt vier Reisen in den Orient eingeflossen sind.

Nach ihrem frühen Tod 1942 geriet Schwarzenbachs Gesamtwerk nahezu in Vergessenheit. Ursache dafür war nicht zuletzt die unmittelbare Vernichtung großer Teile ihrer hinterlassenen Schriften durch Mutter und Großmutter.⁵ Einige dieser Texte gelten bis heute als verschollen, andere lagern, sofern sie nicht in Privatbesitz verblieben sind, im Schweizer Nationalarchiv⁶. Zahlreiche Texte wurden wieder- und neu aufgelegt, so auch solche, deren Handlung ebenfalls in Vorderasien angesiedelt ist, jedoch zu Lebzeiten Schwarzenbachs nicht verlegt wurden⁷.

Mein Beitrag ist Teil eines größeren Projekts, das sich mit Türkeibildern in der deutschsprachigen Literatur beschäftigt. Deshalb möchte ich zunächst den **Problemhorizont** meines Vortrages kurz umreißen: In der Orientliteratur des 19. und 20. Jahrhunderts ist die Türkei (als Teil des Vorderen Orients) in der Regel weiblich konnotiert. Geistesgeschichtlich war es seit der Aufklärung üblich, dass das männlich-starke Europa dem weiblich-schwachen Orient, als das »Andere«, gegenübergestellt wurde. (Said 2003: 1-4) Das entsprach dem hegemonialen Modell der Geschlechterdichotomie. In der bürgerlichen Gesellschaft des 18. und 19. Jahrhunderts wurde der Osten orientalisiert. Er avancierte zum Inbegriff herausfordernder Sexualität und hingebungsvoller Weiblichkeit. Bei Schwarzenbach ist das Gegenteil der Fall:

„[In Anatolien] herrschte eine durchaus männliche Kraft, eine, die sich widersetzte und sich nicht besiegen liess. Alle Durchziehenden, Eroberer und wandernde Völker, mussten dem Boden einen Tribut zahlen; die, welche

⁵ Ausführlich dokumentiert bei: Schwarzenbach, Alexis 2008: 402-404.

⁶ Schwarzenbach, Annemarie: Inventar ihres Nachlasses im Schweizerischen Literaturarchiv. Inventar erstellt von Gaby Rauch (http://ead.nb.admin.ch/html/schwarzenbach_A.html)

⁷ Schwarzenbach, Annemarie (2000): *Alle Wege sind offen. Die Reise nach Afghanistan 1939/40. Ausgewählte Texte. Mit einem Essay von Roger Perret.* Basel: Lenos Verlag. Schwarzenbach, Annemarie (2008c): *Les Quarante Colonnes du souvenir / Die vierzig Säulen der Erinnerung.* Hrsg. v. Dominique Laure Miermont. Noville-sur-Mehaigne: Esperluète. *Der Falkenkäfig* ist der von Schwarzenbach vorgesehene Titel für Erzählungen, die vor dem Hintergrund der ersten und zweiten Reise entstanden sind. Sechs Texte aus dieser Sammlung gelten als verschollen. Die bis heute erhaltenen und im Nachlassarchiv in der Schweizer Landesbibliothek Bern verwalteten zwölf Erzählungen publizierte Perret gemäß dem für 1935 zur Veröffentlichung vorbereiteten Inhaltsverzeichnis. Er ergänzte zwei aus derselben Zeit stammende Texte (*Ein Auswanderer* und *Die Mission*). Schwarzenbach, Annemarie 2008b [1989]: *Bei diesem Regen. Erzählungen.* Hrsg. und mit einem Nachwort versehen von Roger Perret. Basel: Lenos Verlag.

„Unser Leben gleicht einer Reise“:
Türkei-Bilder in den Texten Annemarie Schwarzenbachs

blieben, veränderten sich und empfingen ihrerseits das Siegel Kleinasiens.“
(Schwarzenbach 2008a [1934]: 57f.)

Das Land kann weder eingenommen noch durchdrungen werden. Ihm muss im Gegenteil respektvolle Anerkennung und Hochachtung zuteil werden. Und wer bleibt, nimmt ebenfalls keine Position von Überlegenheit ein, denn das machtvolle Land verändert ihn nachhaltig und prägend („Siegel“).

Meine These ist, dass die Türkei bei Schwarzenbach als ein Ort der Transformation funktioniert. Traditionelle Kategorisierungen (männlich/weiblich, Orient/Okzident, Türkei/Europa usw.) werden hier gleichermaßen rekonstruiert und dekonstruiert.

Intensiv vorbereitet durch Bildungswissen, Lektüre und das Studium von Reisefotografien sucht Schwarzenbach Orte auf, die für die abendländische Denktradition (durch Altertumswissenschaft und Archäologie, Orientalwissenschaft und Orientalismus) relevant geworden waren.

In der nahezu kanonisierten Wahl der bereisten Orte reiht sie sich ein in eine westliche Erzähltradition über den Orient⁸. Dagegen entwickelt Schwarzenbach eine fast subversive Lesart dieser Topografien. Diese möchte ich im Folgenden anhand von Schwarzenbachs Darstellung der alten im Vergleich zur neuen türkischen Hauptstadt exemplarisch aufzeigen. Anschließend nehme ich die Beschreibungen anatolischer Landschaften in den Blick.

Hauptstädte

Ihren ersten Eindruck von **Istanbul** hält die mit dem Zug anreisende Erzählerin in *Winter in Vorderasien* wie folgt fest:

[...] Stanbul, das mit der Kuppel der Hagia Sophia (ein Kindheitstraumbild), mit glänzenden Ufern, Schiffen, Segeln und einem Meer weisser Häuser, von hellblauem Dunst verschleiert, aus der Spiegelflut emporstieg ...
(Schwarzenbach 2008a: 10).

⁸ Besonders wichtig werden dabei die Spuren anderer, vor ihr gereister Frauen wie Freya Stark oder Gertrude Bell, deren Publikationen Schwarzenbach bekannt waren. Vgl.: Georgiadou 1996: 126.

Die von Kaiser Konstantin im Jahr 325 erbaute christliche Basilika wurde mehrfach durch Menschenhand und Erdbeben zerstört und wieder aufgebaut und 1453 unter Mehmet II zur Moschee umfunktioniert. Bei Schwarzenbachs Besuch in Istanbul steht die Aya Sofya kurz davor, Museum zu werden. Von der Historie ist aber im Text nicht die Rede. Die Hagia Sophia, Inbegriff des aus westlicher Perspektive literarisch gestalteten Istanbuls, ist hier ein „Kindheitstraumbild“ der Erzählerin, die Momentaufnahme einer wie fotografisch festgehaltenen Idylle. Einerseits kommt so die westeuropäische Orienttradition zum Ausdruck, der zufolge Istanbul als eine historische Geburtsstätte des Abendlandes gilt. Andererseits thematisiert die Spiegelmetaphorik ein Schreibprojekt, dass das Andere im Eigenen oder umgekehrt, das Eigene im Anderen erkennt. Der Orient als weibliche „Heterotopie“ im Sinne Foucaults (Foucault 1991: 34-46) soll aber anders als angesichts der Wortwahl von der „verschleiert[en] Stadt“ zu erwarten wäre nicht ent-schleiert, nicht in seinem vermeintlichen Wesen erfasst und durchdrungen werden. In dem expliziten Bewusstsein, dass der Betrachterin hier tradierte Abbilder (und keine Originale) entgegentreten, werden im Weiteren stichpunktartig mitgebrachte Images umrissen und neue erzeugt:

Hier, die Stadt an der Grenze Asiens, die Meeresspforte, das glänzende Schwert zwischen Osten und Westen: Sie ist wie eine Drohung überpersönlicher, ja übermenschlicher und zeitloser Abläufe.

Hier werden Völker aus den östlichen Ebenen gesammelt und hinübergeworfen nach Europa, Religionen formen und scheiden sich und erstarren zum goldenen Bilderdienst. Hier landen Flotten, werden demütige Kreuzritter zu Thronräubern und östlichen Herrschern, Hellenen und Barbaren folgen aufeinander [...]

Wir waren in den Moscheen, Basars und Handwerkervierteln. Wir sahen Bettler, kleine Mädchen, Wasserträger, Blinde und Betende, Popen, Makler, Fischverkäufer, Truthahntreiber – wir sahen das Längstbekannte: den farbigen Orient, das Nie-ganz-zu-Erfahrende. (Schwarzenbach 2008a: 10f.)

Auf dichtestem Raum werden Stationen kleinasiatischer und osmanischer Geschichte diachron und fragmentarisch angedeutet und montageartig mit touristischen Impressionen versetzt: Vor dem Hintergrund vorausgesetzten Bildungswissens werden die Eckdaten von Völkerwanderungen,

*„Unser Leben gleicht einer Reise“:
Türkei-Bilder in den Texten Annemarie Schwarzenbachs*

Eroberungsfeldzügen oder Kriegen nicht eigens referiert. Denn „all das Längstbekannte“ fordert keine neuen Worte. Den Rückgriff auf die Geschichte inszeniert Schwarzenbach nicht als Drama oder Panoramabild wie in der Reiseliteratur des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts oftmals üblich. Istanbul erscheint ahistorisch („zeitlos[.]“). Die Klischees des „farbigen Orient[s]“ werden ebenso kurz wie assoziativ abgehandelt. Das so Bekannte wird in seinem Umfang und Ausmaß letztlich nicht „ganz“ erfahrbar (Schwarzenbach 2008a: 11) und kann folglich auch gar nicht vermittelt werden. Hingegen geht es darum, „eine gute Aufnahme [...] zu machen“ (ebd.). Die Technik des Fotografierens schlägt sich auch im Text nieder. Als Collage von Bildern, Geräuschen und Gerüchen werden Worte montiert und filmartige Momentaufnahmen kreiert. Den stundenlangen Besuch des Bazars handelt die Erzählerin in wenigen Zeilen minimalistisch ab. Schnapsschüsse - wie etwa der eines alten Mannes „im Hof der Beyazit-Moschee“ – sind hingegen von Interesse. In der vermeintlichen Vertrautheit der Stadt liegt ein Ort der Sehnsucht und in ihm die Gefahr, sich zu verlieren. Das Aufbrechen, so wird deutlich, ist eigentliches Motiv der Reise. Es finden sich Formulierungen wie die folgenden: Bereits die „Ufer“ des Marmara-Meeres „beschwören“ (Schwarzenbach 2008a: 12) den baldigen Aufbruch. Das Ich drängt nach Osten auf der Suche nach einer zu überschreitenden „Schwelle“, „nach der Verheißung einer anderen Welt, unseren Wegen entrückt“ (Schwarzenbach 2008a: 34), die es später in Persien finden und wieder verlieren wird und deren Anfang sich in der Weite der anatolischen Landschaft abzeichnet. Dieser Prozess, der von der Türkei ausgeht, bewegt sich auf dem Grat zwischen Ich-Findung und Ich-Auflösung. Istanbul wird so zum Ort des Innehaltens, ein Zwischen-Raum, in dem vertraute Identitäten in Frage gestellt und neu entworfen werden. Die Theoretisierung dieses poetischen Projekts Schwarzenbachs findet sich sechs Jahrzehnte später in der postkolonialen Theorie Homi Bhabbas (Bhabba 1996: 345ff.). Darin geht es um Verschiebungen durchlässiger, nicht abgeschlossener Räume, wodurch sich auch die Markierungen des Eigenen und Fremden, des Ichs und des Anderen auflösen, ein Prozess, an dem die Protagonist/innen Schwarzenbachs oftmals kläglich scheitern, weil sie sich in einem für sie bedrohlich erlebten Raum eines »Weder-Noch« bewegen. Das Schreibprojekt selbst, das dieses Scheitern inszeniert, gelingt jedoch aus postkolonialer Sicht über die Maßen. Denn es thematisiert völlig unzeitgemäß „Möglichkeiten einer kulturellen Hybridität, in der es einen Platz für Differenz ohne eine übernommene oder verortete Hierarchie gibt“ (Bhabba 1997: 97). Von der Türkei als einem solchen dritten Raum aus betrachtet zeigt sich auch Europa in einem anderen Licht. Besonders

deutlich wird das in der Auseinandersetzung des Ichs rund um die Hauptstadt der jungen Republik.

Ankara erscheint als artifizielles Produkt, dem gerade einmal eine Textseite gewidmet ist. Dabei werden die Vorbereitungen für den 29. Oktober, dem Jahrestag der Republikgründung, angerissen: Hymnen werden gesungen, Staatsgäste reisen an, das Nachtleben ist europäisch geprägt. Zusammenfassend heißt es: „Unheimlich ist dies alles, sinnlos, imponierend wie die Ereignisse einer Filmwochenschau“ (Schwarzenbach 2008a: 18). Wie in Istanbul ist die Erzählerin Beobachterin. Sie erlebt ihren Aufenthalt in der neuen Hauptstadt als mediale Inszenierung, ohne einen dahinter liegenden Sinn erkennen zu können. Gleichermäßen Furcht einflößend wie zutiefst beeindruckend erscheint ihr das neue türkische Staatsprojekt. Vor dem Hintergrund der eigenen „Europaflucht“ (Schwarzenbach 2008a: 64) betrachtet die Ich-Erzählerin die in Ankara lebenden Ausländer, deren Sonderlichkeiten (z. B. warum man in Ankara Schweinebraten und Apfelstrudel wie in Wien essen kann) ebenso verhandelt werden wie Identitätskonstrukte von Individuum und Nation:

Die Europäer fürchten sich in diesem Land. Keiner von ihnen wird heimisch; daran ändern Jahre nichts. [...]

Man hat hübsche Wohnhäuser, Tennisplätze, einen Klub, gute Pferde. Man besitzt noch dies und jenes, und man lebt in einem Land, welches an seine Zukunft glaubt und an die Güter der Vernunft, der Zivilisation und des Fortschritts, die man in Europa so erniedrigend preisgibt.

Das Land wird von einer Auswahl geistig hochstehender Männer regiert, von aufrichtigen Demokraten, die kein anderes Ziel kennen, als ihr Volk möglichst bald mündig zu machen.

Und die Europäer, die man beruft, um an dieser Aufgabe mitzuwirken, dürfen glauben, dass sie bald überflüssig werden. Keiner zweifelt an dem Land, am Volk. Aber jeder zweifelt an seiner Aufgabe. Das ist die Furcht ... (Schwarzenbach 2008a: 22).

Obgleich die in Ankara lebenden Europäer ihren mitgebrachten Status Quo angenehm aufrechterhalten können und sie materiell absichert sind, fehlt ihnen die innere Sicherheit, dass ihre beruflichen Tätigkeiten sinnvoll und vielleicht sogar moralisch vertretbar sind. Denn nach Europa, von wo sich die positiven Werte der Aufklärung mit der Kriegsmaschinerie des Ersten Weltkrieges, Spanischem Bürgerkrieg und Faschismus in Spanien, Italien und Deutschland verabschiedet haben, führt kein Weg zurück. Das, was einst mit kultureller

„Unser Leben gleicht einer Reise“:
Türkei-Bilder in den Texten Annemarie Schwarzenbachs

europäischer Identität identifiziert wurde, soll nun in der Türkei eingeführt werden – und zwar durch die Hilfe derjenigen, die diese Konstruktion namens Aufklärung haben zerfallen sehen. Das ist ein Projekt, in dem sich die Europäer nicht nur langfristig in der Türkei überflüssig machen, sondern mehr noch, helfen sie mit, Werte zu etablieren, an denen sie selbst, als Vertreter dieser Kultur, gescheitert sind.

Rückblickend fragt das Ich in *Das glückliche Tal*, warum es damals nicht in Ankara verweilt ist. In der Erinnerung wird auch die neue Hauptstadt zu einem Ort der Sehnsucht, dessen Reiz darin liegt, dass seine Straßen nirgendwohin führen „und im Gras der Wildnis versicker[n]“ (Schwarzenbach 1987: 79). Ankara gestaltet sich für die Erzählerin ebenfalls als ein Zwischenraum, in dem die Ideale der europäischen Aufklärung realisiert werden, „fern von den Schlachtfeldern, den profanen Schauplätzen“ Europas (Schwarzenbach 1987: 91), umgeben von rauen Naturlandschaften, die archaisch menschliche Strukturen beherbergen, welche Schwarzenbach als Trugbilder europäischer Ursprungsphantasien entlarvt.

Anatolische Landschaften

Wie in einer Dia-Show werden Bilder der Reise projiziert. Der Text strotzt nur so von farblichen Attributierungen.⁹ Die Morgendämmerung wird als polyvisuelle und polyphone Performanz dargeboten, als „ein Feuer, ein Konzert von Farben, ein dramatischer Wechsel“ (Schwarzenbach 2008a: 53). In diese urtümlich erscheinende Kulisse werden biblische Bezüge auf den Plan gerufen:

Von weiterher tönt [...] der geduldige Gesang der Ochsenkarren seit hundert und tausend Jahren auf allen Wegen des grossen Landes. Esel trotten, verhüllte Frauen mit Säuglingen tragend – stumm und eilig ziehen sie vorüber, dem heiligen Land zu. (Schwarzenbach 2008a: 20)

Der expliziten Anrufung des Ortes folgt seine Entmystifizierung. Dabei recurriert die Erzählerin auf den Archetyp der Nicht-Sesshaftigkeit, um ihn gleichzeitig zu demontieren. Bis zu ihrem Tod 1942 führte Schwarzenbach selbst ein Leben, das in der Forschung gern durch einen „nichtsesshaften Lebensstil“ (Rohlf 2002: 296) und „eine nomadische Lebensweise“ (Karrenbrock 2005) bezeichnet wird. An Klaus Mann schreibt Schwarzenbach 1935:

⁹ Sonne, Licht und Steppenboden korrelieren beispielsweise mit dem Gelb von Schäferhunden und den gelben Kopftüchern anatolischer Frauen. Schwarz, grau und braun dominieren in den Beschreibungen von Landschaften (Schwarzenbach 2008a: 15-21).

Petra Heinrich

„Zurückdenkend, zerfetzt sich mir das Leben der letzten Jahre in lauter kleine Episoden, die dem Ganzen mit unheimlicher Deutlichkeit das Provisorische einprägen. Nichts dauert, nichts rundet sich, nichts ist zu halten – u. genau so wird, zum allerletzten Mal zurückdenkend, das Sterben sich präsentieren.

- Ich glaube, was wir sind: Wir können einfach nicht mehr sesshaft sein u. die Illusion des Dauernden, zu einem Ziel führenden aufrecht erhalten“.
(Fleischmann 1998: 128)

Diese Grunderfahrung, dass das Leben keine geschlossene Einheit, keine sukzessive Abfolge monokausaler Begebenheiten, in Form erklärbarer und fassbarer Ereignisse darstellt, sondern nur als vergänglich und vorübergehend, als ausschnitt- und episodenhaft erfahrbar ist, bestimmt das Schreibverfahren Schwarzenbachs maßgeblich. Das Nomadische, Inbegriff ursprünglicher Freiheit ebenso wie von Ortslosigkeit, wird dabei in seinen Grenzen reflektiert: Es ist ein in Auflösung begriffener Ort der Sehnsucht, schreibt die Erzählerin später (Schwarzenbach 2008a: 85). Schwarzenbach wendet sich indirekt gegen das Gedankenexperiment Rousseaus, das den „guten Wilden“ in den konstruierten Raum einer idealen Einheit von Mensch und Natur stellt (Rousseau 1995: 77-191). Den Klischees vom ahistorischen, zivilisationsfernen Einklang zwischen Mensch und Natur steht das Entlarven dieser Position gegenüber: „Aber wer weiss wirklich, wohin die Strassen führen, wer kennt die Namen der Städte, der uralten versunkenen und wiedererstandenen?“ (Schwarzenbach 2008a: 20)

Angefragt ist hier der Wahrheitsgehalt von Geschichte und deren Tradierung. Ursprünglichkeit ist, mit Judith Butler gesprochen, nichts anderes als eine kulturelle Erfindung (Butler 1991: 114; 125; 218).

Fazit

Das Klischee eines farbenprächtigen, weiblich konnotierten Orients wird in den literarischen Texten Schwarzenbachs gleichermaßen evoziert wie demontiert. Sie bedient sich Topoi, die auf den ersten Blick mitunter eine stereotype Orientalisierung nahe legen. Schwarzenbach entwickelt ein höchst modernes Schreibverfahren als Kollagetechnik, durch das sie extrem kritische Perspektiven aufzeigen kann.

Am Beispiel Istanbuls habe ich die Inszenierung eines zu verwerfenden Ortes abendländisch-kindlicher Ursprungsphantasien deutlich gemacht, in deren Folge Schwarzenbach Orientalismen dekonstruiert. Insgesamt stellt sie im

*„Unser Leben gleicht einer Reise“:
Türkei-Bilder in den Texten Annemarie Schwarzenbachs*

grundsätzlichen Zweifel an der Aufklärung und ihrer Rationalität auch andere hegemoniale Kategorisierungen in Frage, ohne sie durch alternative zu ersetzen. Denn die europäische Männlichkeit als Vertreter der Aufklärung hat angesichts der europäischen Geschichte der 1930er Jahre offenkundig versagt. Entsprechend werden die Topoi westlich-männlicher Eroberungsphantasien als uneinlösbare Versprechen überholter Vorstellungen von Überlegenheitsdiskursen entlarvt. Zwar findet sich in Schwarzenbachs Texten nach wie vor die Sehnsucht nach der Ausformulierung bipolarer Kategorien und auch nach der Inbesitznahme der/des Anderen. Zugleich wird die Unmöglichkeit einer solchen Aneignung aufgezeigt.

Die Türkei ist vor der Negativ-Folie expliziter Europa-Kritik der Ort, an dem einerseits der (eigen-europäische) Entfremdungsprozess gegenüber traditionellen europäischen Werten aufgezeigt werden kann. Andererseits können traditionelle Bilder der (fremd-orientalisierten) Türkei verfremdet und neu positioniert werden.

Modern ausgedrückt rückt damit das Schreibprojekt Schwarzenbachs in die Nähe der postkolonialen Rede vom „Dritten Raum“. Und die Türkei wird zu einer männlich konnotierten Heterotopie, die die Kehrseite der Aufklärung wie Europa sie seinerzeit erlebte, noch nicht erfahren hat. Die Türkei ist gleichermaßen Gegenstand eines neuen Gedankenexperiments, das die Grenzen des Rousseau'schen überschreitet.

Wenn das Leben einer Reise gleicht, wie Schwarzenbach schreibt, (Schwarzenbach 1995: 207) bedeutet das, sich im Prozess einer permanenten Veränderung zu sehen und sich in vielen Räumen zu bewegen, die man so oder anders durchlaufen kann. Schwarzenbach hat vor über 70 Jahren angedacht, was für uns heute ein sehr viel gangbarer Weg durch eine Welt sein kann, in der sich politische und weltanschauliche Positionen vervielfältigt haben.

Literaturverzeichnis

Primärtexte

Fleischmann, Uta (Hg.) (1998): „Wir werden es schon zustande bringen, das Leben“. Annemarie Schwarzenbach an Erika und Klaus Mann 1930 – 1942. Mit Beiträgen von Irmela von der Lühe und Frederic Kroll. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.

- Rousseau, Jean Jacques (1995): Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen. Erster Teil. In: Ders.: Über Kunst und Wissenschaft (1750) / Über den Ursprung der Ungleichheit der Menschen (1755). Eingeleitet, übersetzt und herausgegeben von Kurt Weigand (77-191). Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Schwarzenbach, Annemarie (1933): Anatolischer Winter. In: *Die Weltwoche*, 22.12.1933, Nr. 6, S. 4.
- [Clarc-]Schwarzenbach, Annemarie (1940): Das glückliche Tal. Zürich: Morgarten.
- Schwarzenbach, Annemarie (1987): Das glückliche Tal. Roman. Hrsg. und mit einem biographischen Nachwort von Charles Linsmayer. Frauenfeld: Hober.
- Schwarzenbach Annemarie (1995): Auf der Schattenseite Reportagen und Fotografien. Ausgewählte Reportagen, Feuilletons und Fotografien 1933-1942. Herausgegeben von Regina Dieterle und Roger Perret. Basel: Lenos-Verlag.
- Schwarzenbach, Annemarie (2000): Alle Wege sind offen. Die Reise nach Afghanistan 1939/40. Ausgewählte Texte. Mit einem Essay von Roger Perret. Basel: Lenos Verlag.
- Schwarzenbach, Annemarie (2008a): Winter in Vorderasien. Tagebuch einer Reise. Basel: Lenos Verlag. [1934]
- Schwarzenbach, Annemarie (2008 b): Bei diesem Regen. Erzählungen. Hrsg. und mit einem Nachwort versehen von Roger Perret. Basel: Lenos Verlag. [1989]
- Schwarzenbach, Annemarie (2008c): Les Quarante Colonnes du souvenir / Die vierzig Säulen der Erinnerung. Hrsg. v. Dominique Laure Miermont. Noville-sur-Mehaigne: Esperluète.
- Schwarzenbach, Annemarie (2008d): Tod in Persien. Hrsg. und mit einem Essay versehen von Roger Perret: Basel: Lenos Verlag. [1995]
- Sekundärtexte
- Bhabba, Homi (1996): Postkoloniale Kritik. Vom Überleben der Kultur. In: *Das Argument* 215 (345-361). Berlin: Argument-Verlag.
- Bhabba, Homi (1997): Die Frage der Identität. In: *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte* (97-122). Hrsg. v. Elisabeth Bronfen u. a. Stauffenburg: Stauffenburg Verlag.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a. M. 1991: Suhrkamp.
- Decock, Sofie / Schaffers, Uta (2008): Einleitung. Neue Wege zu Annemarie Schwarzenbach. In: Dies.: *inside out. Textorientierte Erkundungen des Werks von Annemarie Schwarzenbach*. Bielefeld: Aisthesis.

„Unser Leben gleicht einer Reise“:
Türkei-Bilder in den Texten Annemarie Schwarzenbachs

- Fähnders, Walter/Sabine Rohlf (2005a). Annemarie Schwarzenbach. Analyse und Erstdrucke. Mit einer Schwarzenbach-Bibliographie. Hrsg. v. Bielefeld: Aisthesis.
- Fähnders, Walter / Dominique L. Miermont / Roger Perret (2005b): „Bibliographie der Schriften von Annemarie Schwarzenbach“. In: Annemarie Schwarzenbach. Analyse und Erstdrucke. Mit einer Schwarzenbach-Bibliographie. Hrsg. v. Walter Fähnders und Sabine Rohlf. Bielefeld: Aisthesis.
- Foucault, Michel (1991): Andere Räume. In: Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik (34-46). Leipzig: Reclam-Verlag.
- Georgiadou, Areti (1996): *Das Leben zerfetzt sich mir in tausend Stücke. Annemarie Schwarzenbach*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Karrenbrock, Helga (2005): Nomadische Bewegung. Annemarie Schwarzenbachs *Falkenkäfig*. In: Fähnders/Rohlf 2005a: 99 – 121.
- Said, Edward. W. (2003): Orientalism. London: Penguin. [1978]
- Schwarzenbach, Alexis (2008): Auf der Schwelle des Fremden. Das Leben der Annemarie Schwarzenbach. München: Collection Rolf Heyne.

„Der Marsch gegen Konstantinopel führt durch das Brandenburger Tor.“

Ernst Jäckhs kriegspublizistische Flugschriftenproduktion und ihre Inszenierung des deutsch-osmanischen Bündnisses (1914-1918).

Anja Martin¹

Abstract

The basis of the following research represents a special selection of works of the diplomat and publicist Ernst Jäckh, particularly his pamphlets. In his works published during the First World War the author tried to popularize the German-Ottoman alliance (1914-1918). This article intends to figure out Ernst Jäckhs literary strategies of convincing an audience. Significant aspects that will be presented in detail are the specific genre and the rhetorical argumentation.

1. Einleitung

Es gehörte – und gehört teilweise noch heute – zum guten Ton, über Türkei und Türken loszuziehen, vom „Kampf der Civilisation gegen die Barbarei“ zu faseln, kurz, allen möglichen Nonsens auszukramen – natürlich nicht aus Sachkenntnis, Gott bewahre, sondern einfach aus Nachahmungstrieb und Herdendrang. (Barth 1898: 3)

Diesem Bekenntnis fühlte sich nicht nur der Autor dieser Worte, Dr. Hans Bath, sondern eine ganze Reihe von deutschen Publizisten im zweiten deutschen – wilhelminischen – Kaiserreich verpflichtet. Jene führten zwischen 1895/96 und 1918 eine öffentliche Diskussion, die der Historiker Gregor Schöllgen als so bedeutend charakterisiert, dass

vom deutsch-englischen Verhältnis abgesehen kaum eine andere außenpolitische und [...] kolonial- bzw. weltpolitische Frage die deutsche Öffentlichkeit wie die politische Führung des Reiches in der Zeit Wilhelms II. – und zwar dauerhaft – derart beschäftigt, ja, erregt und dementsprechend zu so vielen Publikationen angeregt hat wie die orientalische[.] (Schöllgen 1981: 130)

Während Dr. Hans Barths Schriften als erster Höhepunkt dieser publizistischen Richtung zu verstehen sind, bildet ihren finalen Höhepunkt die Kriegs-

¹ Gazi Üniversitesi Ankara, Alman Dili Eğitimi ABD

„Der Marsch gegen Konstantinopel führt durch das Brandenburger Tor.“

publizistik des Ersten Weltkrieges. Wurde sich bis zum Kriegsbeginn dem „Herbeischreiben“ eines deutsch-osmanischen Bündnisses gewidmet, stand nach dem 2. August 1914 die Werbung für diese politische Kooperation bei der deutschen Öffentlichkeit im Mittelpunkt. Der eifrigste Kommentator der deutschen Orientpolitik zu dieser Zeit war der 1875 in Urach geborene Akademiker, Journalist und Diplomat Ernst Jäckh. Bereits vor dem Ersten Weltkrieg hatte ihm sein eindeutiges Auftreten sowie seine positive Stellungnahme für das Osmanische Reich den Spitznamen „Türken-Jäckh“ sowie eine Sonderstellung in dieser öffentlichen Diskussion eingebracht. Wilhelm van Kampen bezeichnete ihn als die „interessanteste Variante“ (van Kampen 1968: 281) der publizistischen Befürworter des Bündnisses.

Aus diesem Grund möchte ich Ihnen die gattungsspezifischen sowie argumentativ-rhetorischen Leitlinien eines repräsentativ ausgewählten Textkorpus' Ernst Jäckhs vorstellen, bei dem es sich um sachliterarische Texte handelt, die explizit die spezielle internationale Vertragssituation thematisieren.² Da der Autor ein sehr umfassendes Weltkriegsoeuvre hinterlassen hat, soll sich die Analyse nur auf die von ihm verfassten Flugschriften beziehen. Meiner Einschätzung nach handelt es sich dabei um das Genre, an dem sich die Stufen seiner Kriegspublizistik am eindrucksvollsten nachzeichnen lassen.

Im Anschluss an diese kurze Einführung möchte ich einige wenige Bemerkungen zur Gattung der Flugschriften verlieren, bevor ich gesondert auf Ernst Jäckhs Texte zu sprechen komme. Bei der eingehenderen Betrachtung der drei Werke werden der Argumentationsverlauf sowie die verwendeten rhetorischen Mittel im Fokus der Interpretation stehen. Abschließend sollen die Beobachtungen detailliert und kontextuell resümiert werden.

2. Zum Textkorpus der Flugschriften

2.1. Gattungsspezifische Besonderheiten

Eine Flugschrift ist eine aus mehr als einem Blatt bestehende, selbständige, nicht periodische und nicht gebundene Druckschrift, die sich mit dem Ziel der Agitation (d. h. der Beeinflussung des Handelns) und/oder der Propaganda (d. h. der Beeinflussung der Überzeugung) an die gesamte Öffentlichkeit wendet. (Köhler 1976: 50)

² Ein rhetorikbasiertes Konzept unterstützt in mehrfacher Hinsicht das Verständnis von sachliterarischen Texten. Zum einen begreift es stilistische Mittel als zweckgebunden und nicht als ästhetischen Schmuck, zweitens richtet es sein Hauptinteresse auf die pragmatische Wirkung von Texten und drittens berücksichtigt es die für den Kommunikationsvorgang zwischen Autor, Gegenstand und Publikum konstitutiven Elemente.

Diese Definition soll der Analyse zugrunde gelegt werden. Bei Flugschriften handelt es sich um eine der traditionsreichsten Gattungen der deutschen Literaturgeschichte. Verstanden als publizistische Medien verschreiben sie sich einer größtmöglichen Aktualität sowie einer kommentierend-wertenden Berichterstattung, d. h. ihnen kommt eine meinungsbildende Funktion zu. Die sprachliche Gestaltung vieler Flugschriften legt eine leichte Verständlichkeit an den Tag, die eine schnelle Entnahme des Sinns ermöglicht. Der bewusst einfache Stil zeichnet sich neben einer Bildlichkeit, die die Verständlichkeit unterstützt, v. a. durch Schlagwörter aus, die die vom Autor vertretene Ideologie manifestieren. Während die vage oder auch fundierte Weltanschauung des Autors verdichtet wird, werden die konträren Überzeugungen des Gegners disqualifiziert, indem er immer mit den vorherrschenden Missständen oder Ungerechtigkeiten assoziiert wird. Während Flugschriften seit dem 15. Jahrhundert ein "fest in die Alltagskultur verankertes Phänomen" (Harms 2000: 282) darstellten, ging ihre Bedeutung seit dem Aufkommen der periodischen Presse im 18. Jahrhundert zurück. Hauptsächlich im politischen Bereich verloren sie ihre Aufgabe der Primärinformation. Den medialen Nachfolger von Flugschriften bildeten gebundene Broschüren oder Heftchen. Begrifflich unscharf werden auch diese als Flugschriften bezeichnet, wobei sie traditionsgerichtet auf die Aktualität des Genres anspielen. An diese letztgenannten Entwicklungen innerhalb der Gattung knüpfte auch Ernst Jäckh an. Bei seinen als Flugschriften bezeichneten Texten handelt es sich um Broschüren, die sich an ein heterogenes bürgerliches, politisch interessiertes Publikum der deutschen Heimatfront wenden. Dabei orientiert er sich an den damals üblichen Extrablättern: Seine Schriften erschienen in Reihen, die z. T. an Zeitungen angelehnt waren, aber selbständig fungierten.

2.1. Die deutsch-türkische Waffenbrüderschaft

Die erste Flugschrift, die Ernst Jäckh während des Ersten Weltkrieges veröffentlichte, ist überschrieben mit dem Titel *Die deutsch-türkische Waffenbrüderschaft*.

Diese Flugschrift ist im November vorigen Jahres niedergeschrieben: seitdem ist die Richtigkeit ihrer Ausführungen [...] bestätigt worden. Auch darauf darf hingewiesen werden, daß der Deutsche Kaiser bei meinen Besprechungen im Hauptquartier sein überzeugtes Bekenntnis zum Glauben an die Gesundheit und Zukunft des türkischen Volkes mit lebensvoller Wärme wiederholt hat. (4)

„Der Marsch gegen Konstantinopel führt durch das Brandenburger Tor.“

In dieser dem Text vorangestellten Vorrede betont Ernst Jäckh, dass der zeitliche Abstand zwischen Abfassung (November 1914) und Veröffentlichung (Juni 1915) des Textes keinen Einfluss auf die Richtigkeit der Ausführungen hatte. Es wird von Beginn an stringent eine Linearität der Entwicklung glaubwürdig zu machen gesucht, zu welcher selbst ein prophetisches Geschick des Autors inszeniert wird. Unterstrichen wird dieses Authentizitätsversprechen durch den Verweis auf den deutschen Kaiser, die höchste staatliche Autorität des deutschen Reiches, die der Flugschrift eine uneingeschränkte Legitimation zuteil werden lässt. Auf begrifflicher Ebene fällt neben der nahezu inflationären Verwendung des Gemeinschaftsbegriffs das bereits im Titel hervorgehobene internationale Verwandtschaftsverhältnis ersten Grades auf. Ziel des Textes ist es nachzuweisen und zu begründen, „[w]arum dieser Deutsche Krieg auch der türkische Krieg wurde und werden mußte und warum so die deutsch-türkische Kriegsgemeinschaft kam und kommen mußte“ (5). Der Klärung dieser Frage wird der meiste Raum der Flugschrift gewidmet. Kernaussage ist, dass sich der Erste Weltkrieg im Orient durch die historisch beständige deutsch-osmanische Frontgemeinschaft gegen Russland zu entwickeln begann. Unumgänglich und schicksalhaft gesteigert, wird der militärische Widerstreit zum sozialdarwinistisch aufgeladenen Entscheidungskampf stilisiert, was die Häufung von Ausdrücken aus dem militärischen Kontext unterstreicht. Das deutsche weltwirtschaftliche sowie -politische Engagement an der Levante, welches die Erhaltung des osmanischen Staates implizierte, konstituiert die deutsch-russische Feindschaft. Diese Argumentation gipfelt in dem Fazit: „Der Marsch gegen Konstantinopel geht durch das Brandenburger Tor.“ (10) Ernst Jäckh begründet den Krieg mit den Prinzipien der deutschen Orientpolitik. Der Autor gibt vor, diese Entwicklung sei naturgewollt und somit von menschlicher Seite nicht zu beeinflussen. Wenig später wird der Fokus von der politischen auf eine persönlich-ideelle Ebene geschwenkt. Dem zwischenstaatlichen Vertrag sei die Besonderheit der Freundschaft eigen, womit das politische Bündnis zusätzlich in einem engen persönlichen Verhältnis aufgehoben wird. Schließlich münden die Ausführungen in die Aussicht auf vermeintlich mögliche Siegespreise. Z. B. steht die „Erhaltung und Erstarkung der Türkei als eines Bundesgenossen [in Aussicht], mit dem auch in einer Friedensgemeinschaft fruchtbare und wertvolle Arbeit zu leisten sein wird“ (29). Und „der Deutsche, der das Volk der Organisation und das Volk der Schule für die ganze Welt geworden ist“ (29)³, fühlt sich dazu berufen. Dem folgt als

³ Mit dem Schlagwort der deutschen Organisation, welches einen Kern der „Ideen von 1914“ darstellt, ist in die damit verbundene spezifische Vorstellung von Modernität auch ein

Abschluss des Textes eine religiöse Inszenierung, indem biblische Motive in Abgrenzung vom Jetztzustand zitiert, allegorisch aufgeladen und schließlich, Anbindung an die mythologisch-biblische Vergangenheit des Orients suchend, für die nahe und fernere Zukunft wegweisend aufgerufen werden.

Die Flugschrift widmet sich der Frage der Kriegsentstehung sowie damit verbunden der Sinnggebung des Krieges und der Identifikation mit dem Krieg bei einem deutschen Publikum. Gleichzeitig macht sie, v. a. in den Bemerkungen zur Historie, die Dekonstruktion der feindlichen Entente-Mächte sowie die Konstituierung der eigenen betont positive Position deutlich. Dabei treten fatalistisch-schicksalhafte Züge zunehmend hervor. Die oft angewendete organisistische Metaphorik unterstreicht die Antithese des partikular aufgefassten Prinzips auf Seiten der Entente sowie des Prinzips der Ganzheit auf Seiten der Mittelmächte. Begrifflich strotzt der Text vor Vokabular der zeitgenössischen Kriegspublizistik, das sich durch Schlagworte wie 'Gemeinschaft' und auch zunehmend 'Organisation' auszeichnet.

2.2. *Die Türkei und Deutschland*

Die zweite von Ernst Jäckh veröffentlichte Flugschrift – *Die Türkei und Deutschland* – ist 1916 in einer Auflage von 125.000 Exemplaren erschienen, weswegen es sich um eine der Schriften des Autors handelt, die am meisten Verbreitung gefunden hat.⁴

*Im biblischen Paradies, unter den breiten, alten Palmen zwischen
den geschichterauscheidenden Strömen Euphrat und Tigris, reichen sich
ein deutscher Generalfeldmarschall und ein türkischer Feldherr die
Hand zum gemeinsamen Schlag gegen den frechen Feind, der
in Mesopotamien einbrach, um auf Harun al Raschids
Kalifenburg in Bagdad das britische Banner zu zwingen ... (3)*

Die Sakralisierung und Mythologisierung, die am Ende der Vorgängerflugschrift stand, bildet hier den Einstieg in die Thematik. In den oben zitierten

Machanspruch sowie das Sendebewusstsein einer großen Nation, die eine Kulturmission für die Welt innezuhaben glaubt, eingeschrieben. Vgl. dazu Rürup, S. 16-17, 22.

⁴Der Titel der Reihe *Schützengraben-bücher für das deutsche Volk* verweist auf eine neue Produktionssituation im Krieg, wo zahlreiche Ausgaben für die Soldaten an der Front gedruckt wurden. Diese hier wendet sich aber explizit an die Heimatfront. Eine andere von Ernst Jäckh verfasste und in der Ankündigung ausgeschriebene Ausgabe mit dem Titel *Unser Bundesgenosse: Die Türkei und der Islam* wurde nicht veröffentlicht.

„Der Marsch gegen Konstantinopel führt durch das Brandenburger Tor.“

einleitenden Bemerkungen wird auf den konstitutiven deutsch-osmanischen Handschlag verwiesen, der in eine christlich-religiös aufgeladene Umgebung eingebettet ist. Dabei bezieht sich Ernst Jäckh auf verschiedene Zeitebenen – Historie, Gegenwart und Zukunft. Diese Komponente deutet den Schlag gegen das britische Empire an, das sich in einer mythologischen Aufladung des antiken Trojas sowie dem jetzigen Kriegsschauplatz manifestiert und den Fall Großbritanniens im Angesicht der deutsch-türkischen Waffenbrüderschaft expliziert. Tatsächlich erinnert diese Einleitung an ein Modell, das typisch war für die Beschreibungen des Orients um 1900 (Fuhrmann 2007: 2; van Kampen 1968: 94). In Rückschau auf die biblisch-historische bzw. mythologisch-heroische Vergangenheit dieser Landstriche hebt sich eine kriegerische Gegenwart ab, die zum Ziel hat, eine gemeinsame Zukunft zu errichten. Ernst Jäckh resümiert, „[i]n den Orten der lebendigsten Menschengeschichte bewährt sich die türkisch-deutsche Waffebrüderschaft [...]“ (4). Jeder dort mitzukämpfen Berufene ist selbst Träger eines lebendigen Menschengedankens, was zu zeigen die Intention des Textes ist. Im Grunde wird der Erste Weltkrieg hier als ein Kampf um die Fundamente der abendländischen Kultur stilisiert, die es vor der entweihenden Entente zu schützen und zu verteidigen gilt.

Eine daran anschließende, mehrseitige historische Erinnerung zu den bilateralen Beziehungen endet mit dem indirekten Zitat einer Aussage des amtierenden Reichskanzlers, welcher den deutschen Schritt südostwärts als eine „gottgewollte Abhängigkeit“ unserer geographischen Lage“ (12) bezeichnete, also die gegenwärtige Verdammnis dazu, den letzt möglichen Weg in die Welt zu nutzen. Das Konzept, das der Autor anbietet, bilde „eine geographisch-politische Notwendigkeit mit samt mathematischer Gesetzmäßigkeit und mit der Wirkung einer nationalen Sicherung für alle beteiligten Völker“ (17). Scheinbar will sich der Verfasser nicht mehr allein auf die fatalistische Interpretation des Bündnisschlusses verlassen, weswegen er den Ausführungen hier den Status verifizierbarer mathematischer Aussagen verleiht.

Die Gleichgesinntheit der Bündnispartner wird an der Bemerkung verdeutlicht, die Deutschen wollten der Pforte dabei helfen „sich auszubauen und sich einzurichten“ (36). Auffallend an dieser an einen Umzug bzw. Neubezug eines Hauses erinnernden Bemerkung ist, dass das Osmanische Reich nicht mehr hauptsächlich mit einer organisistischen Metaphorik in Zusammenhang gebracht wird, sondern mit einer Hausmetaphorik, die den Aufbau einer Ganzheit betont. Diese wird weiter benutzt, um auf der Basis der geographischen Zusammengehörigkeit sowie der geschichtlichen Unerbittlichkeit – „die Ecksteine des Gewölbes eines neuen Weltteils ‘Mitteleuropa’ zu sein“ (37). Die Ausweitung des Bündnisses wird mit der Errichtung einer Kirche verglichen, wobei die Thematik erneut eine sakrale Aufladung erhält.

Anja Martin

Der Autor verlässt sich scheinbar nicht mehr nur auf irdische Autoritäten, sondern beruft sich zunehmend auf transzendente.

Dieser Text stellt ungefähr die Mitte im kriegspublizistischen Gesamtwerk Ernst Jäckhs dar. In ihm finden sich Anknüpfungspunkte von nahezu allen Interpretationen und Auffassungen, die der Autor im Verlauf des Ersten Weltkrieges vertritt. Neben der Anbindung an den Kriegsbeginn in dem Sinne, der deutsche sei von Anbeginn auch ein osmanischer Krieg, weist dieser nicht explizit als Flugschrift gekennzeichnete Text eine bisher nicht nachweisbare mythologische und sakrale Sinnggebung auf. Der Kriegsbeitrag wird biblisch und mythologisch determiniert, wobei er mit dem Kampf ums Paradies sowie dem Trojanischen Krieg auf eine Stufe gestellt wird. Das gesamte kulturelle abendländische Erbe steht auf dem Spiel. Der Beginn des Kriegs wird als unumgängliche Notwendigkeit konstituiert, die selbst gottgewollt ist. Es findet eine zunehmende Referenz transzendentaler Größen statt. Dies verstärkt die fatalistische Aufladung. Allerdings treten neben dem linearen Geschichtsbild, welches unter dem Schlagwort geopolitische und historische Unerbittlichkeit subsumiert wird, neue Komponenten dazu, so wird u. a. ein mathematisiertes Erklärungsmodell einbezogen. Außerdem spricht dieser Text erstmals Ernst Jäckhs später so standhaft vertretene 'Mitteleuropa'-Konzeption an. Sprachlich ist weiterhin das Prinzip der Antithese vorherrschend. Der vermeintliche Kontrast zwischen der Politik der Entente und der Mittelmächte bildet auch hier den Kern der Darstellung. Dem verpflichtet sich bspw. die Hausmetaphorik, welche die organistische Bildlichkeit zunehmend ablöst. Im Gegensatz zu den gegnerischen Grundsätzen betont sie die Konstitution einer Gemeinschaft.

2.3. *Das größere Mitteleuropa. Ein Werkbund-Vortrag*

Die dritte und letzte Flugschrift Ernst Jäckhs *Das größere Mitteleuropa. Ein Werkbund-Vortrag* resultiert, wie der Untertitel bezeugt, aus einem Vortrag, den er im Jahr der Veröffentlichung 1916 auf der Jahrestagung des Werkbundes in Bamberg hielt. Die Rede wurde in einer Auflage von 10.000 Stück veröffentlicht. Das, was die vorangegangene Flugschrift nur andeutete, führt diese aus. Einführend definiert Ernst Jäckh seine Mitteleuropa-Konzeption mit den Worten:

[D]as heute schon vorhandene, wirkliche Mitteleuropa – als der Organismus von der Nordsee bis zum Mittelmeer, mit der bereits entschiedenen Bundesgenossenschaft der vier Staaten Deutschland, Österreich-Ungarn, Bulgarien und Türkei und mit der gleichfalls

„Der Marsch gegen Konstantinopel führt durch das Brandenburger Tor.“

sich entscheidenden Nachbarschaft von Griechenland und Rumänien. Dieses Mitteleuropa ist heute keine 'Utopie' mehr, sondern als politischer Vierbund bereits eine fertige Tatsache – [...].“⁽⁶⁾

Die parallele Satzstruktur, die die Länder auch ideell in eine Linie stellt, nivelliert den Gegensatz zwischen Vertragspartnerschaft und Neutralität. Außerdem wird in dieser Begriffsbestimmung bereits das Schlagwort des Textes eingeführt: der Organismus bzw. das Organische. Der Kern der Jäckhschen Argumentation basiert auf zwei Charakteristika des Organismus-Begriffs, erstens auf der Gliederung bzw. dem Gefüge und zweitens auf der Lebendigkeit. Das von ihm postulierte Gestaltungsprinzip eines 'Mitteleuropas' zeichnet sich durch die innere Zusammenführung unterschiedlicher selbständiger Teile aus. In der körperlichen Bildlichkeit verhaftet bleibend, bedeutet dies, einzelne eigenständige Organe sollen einen lebensfähigen Gesamtorganismus bilden. Dabei wurde der früher partikular verstandenen Metaphorik nun das Prinzip der Ganzheit verliehen.

Zur Begründung der Notwendigkeit dieses multilateralen Zusammenschlusses führt der Autor erneut das Gesetz der Geographie an, „[a]lso, die geographische Not, diese 'gottgewollte Anhängigkeit', führt zur politischen Notwendigkeit, wird zum geopolitischen Zwang [...].“⁽⁸⁾

Okzident und Orient sollen sich zu einem „lebensvollen, vielgestaltigen, einheitlichen Organismus zusammen[fügen]“⁽⁹⁾. Der Weg dahin führt selbstverständlich über den Krieg, der erstmals als ein Widerstreit zwischen dem organischen und mechanischen Prinzip konstruiert wird. Während ersteres den Mittelmächten, allen voran dem Deutschen Reich, zugeschrieben wird, bezieht sich letzteres in negativer Konterkarierung auf die Entente. Während das Erstgenannte mit einer lebensvollen Vitalisierung gleichgesetzt wird, wird das Letztgenannte mit einer Todesmotivik charakterisiert. Ernst Jäckh setzt den deutschen Sinn und das organische Prinzip gleich und definiert beides als eine Leitidee, in der, chiasmisch ausgedrückt, die Einheit in der Mannigfaltigkeit aufgeht und die Mannigfaltigkeit in der Einheit. Schließlich resümiert der Verfasser siegessicher, das organische obsiegt über das mechanische Prinzip und dessen alter Form der Weltbeherrschung und der Friede sichere die deutsche Führung ohne Gewaltherrschaft. Die Erfolgsgewissheit erscheint extrapolierend gegenwärtig.

Diese Flugschrift, bei der es sich um einen der letzten Texte von Ernst Jäckhs Kriegspublizistik des Ersten Weltkrieges handelt, setzt den Bündnisvertrag mit Bulgarien und die Neutralität Rumäniens und Griechenlands voraus. Ohne eine solche politische Unterstützung wäre die vom Autor vertretene 'Mitteleuropa'-

Konzeption nicht möglich. Der Text stellt, mehr noch als die vorher erschienenen Schriften, den Kontrast zur Entente sowie die herausragende Stellung Deutschlands in den Vordergrund, wobei die anderen Verbündeten vernachlässigt werden.

[... Außerdem] häufte Jäckh alle Schlagworte der Kulturpropaganda der Kriegszeit – von dem Widerstreit der deutschen 'Kultur' und der westlichen 'Zivilisation' bis zum deutschen Verständnis für das Organische gegen den westlichen Rationalismus und Materialismus; das deutsche Ideal der Freiheit gegenüber der auf Profit gerichteten Unterwerfungslust bei nicht germanischen Völkern und die milde deutsche Hegemonie, unter der sich die angeschlossenen Völker gegen den zerstörenden Imperialismus der Westmächte frei entwickeln konnten. (Campbell 2007: 119-120)

Jäckh betont die liberale und internationalistische Färbung seines Plans. Zu dessen Verdeutlichung werden die Begriffe Organismus, Organ, Organisation mit all ihren Abwandlungen geradezu inflationär gebraucht. Jene werden zum humanen Regierungsprinzip stilisiert, welches – aus historischen Gründen – nur dem Deutschen Reich zur Umsetzung obliegen kann. Diese kontrastive Abgrenzung setzt den deutschen Sinn sowohl von den feindlichen als auch von den verbündeten Mächten ab. V. a. die Antithetik zur Entente bestimmt den Text auf allen Ebenen. Die internationalen Gegensätze sind nicht nur historisch determiniert, sondern liegen bereits im Wesen der einzelnen Staaten begründet.

2.4. Fazit zum Textkorpus der Flugschriften

[... D]ie Flugschrift [lässt sich] als spezifische Form eines Kommunikationsmediums beschreiben, das in seiner Eigenart aber [...] nur dann [angemessen erfaßt werden kann], wenn es als Bestandteil eines speziellen (von ihm mitgeprägten) Kommunikationsprozess verstanden wird, der seinerseits durch die Besonderheiten aller in ihm wirksamen Faktoren gekennzeichnet ist. (Köhler 1976: 50-51)

Gestützt auf die angebotene Definition handelt es sich bei Ernst Jäckhs Texten um aus mehr als einem Blatt bestehende, selbständige Druckschriften. Ihnen kann ein nicht-periodisches Erscheinen attestiert werden, auch wenn sie jeweils in einer publizistischen Reihe veröffentlicht wurden. Es ist anzunehmen, dass sie sich an ein heterogenes, bürgerliches und politisch interessiertes Publikum wandten. Während Flugschriften als ungebunden deklariert wurden, weisen Ernst Jäckhs Texte eine Bindung auf. Demzufolge kann davon ausgegangen

„Der Marsch gegen Konstantinopel führt durch das Brandenburger Tor.“

werden, dass sich der Autor an den impliziten gattungsspezifischen Besonderheiten orientierte, welche die Bezeichnung Flugschrift mit einem der aktuellsten Nachrichtengenres assoziieren. Zweien der Werke wurde vom Autor explizit diese Gattung zugesprochen.⁵ Der Verfasser bietet eine Berichtserstattung an, die sich nicht in den Dienst von Neutralität und Objektivität stellt. Gleichzeitig bemüht sich Ernst Jäckh um eine möglichst große Aktualität.

Die sprachliche Gestaltung folgt dem Prinzip der leichten Verständlichkeit. Im Grunde ist allen Texten eine schnelle Sinnentnahme eigen. Eine die Verständlichkeit stützende Bildlichkeit lässt sich v. a. an einer Metaphorik, die sich hauptsächlich aus körperlich-organisatorisch oder architektonischen Bildkomplexen rekrutiert und anhand von Metonymien zeigen, welche sich bei Verallgemeinerungen bezüglich verschiedener Staaten und Religionen nachweisen lassen. Die Verbreitung von Schlagworten vollzieht eine strikte Trennung zwischen der eigenen Position und der der Entente. Der durchweg als positiv dargestellte eigene Standpunkt führt zur Degradierung des Feindes, der mit sämtlichen Misereen und Ungerechtigkeiten (gegenüber den Bündnispartnern) identifiziert wird.

Thematisch deckt das Flugschriftenkorpus nahezu alle inhaltlichen Akzentuierungen der Jäckhschen Kriegspublizistik ab. Es lassen sich grob drei Phasen skizzieren:⁶ Die erste Schrift widmet sich dem Beginn des Krieges, d. h. dem Mythos des Angriffskrieges in Bezug auf die Entente bzw. des Verteidigungskrieges aus Sicht der Zentralstaaten, das letzte Werk der für den Autor spezifischen theoretischen Konzeption eines mitteleuropäischen Staatenbundes, wobei im zweiten Text beide Aspekte Eingang fanden. *Die Türkei und Deutschland* stellt in Bezug auf ihre Vorgängerschrift eine neue Ebene der Argumentation dar, welche sich vermehrt auf religiös-mythologische Aufladungen stützt und bereits erste Tendenzen einer Abstraktion aufweist. Sich zunehmend auf den Kriegsausgang fokussierend, kann diese mit 'Der Krieg wird im Orient entschieden' überschrieben werden. Das zuletzt veröffentlichte Werk baut diesen Aspekt exzessiv aus. Selbstverständlich lassen sich die einzelnen Phasen nicht völlig voneinander abgrenzen, sie gehen vielmehr ineinander über oder nehmen bereits Gesagtes erneut auf. Der publizistische Kampf wird immer häufiger auf ideeller Ebene ausgetragen. Es

⁵ Während bei *Die deutsch-türkische Waffenbrüderschaft* auch textintern auf diese Zuschreibung verwiesen wird, deutet bei *Das größere Mitteleuropa* nur die Reihe, in der der Text veröffentlicht wurde, auf das Genre hin. Zwar lässt sich bei dem dritten Text *Die Türkei und Deutschland* kein gattungsspezifischer Verweis finden, dennoch bietet sich eine Zuordnung in den gleichen Zusammenhang wegen ihrer ähnlichen textlichen Charakteristika an. Außer der höheren Seitenzahl lassen sich keine textimmanente Unterschiede feststellen.

⁶ Vgl. Graphik, S. 12.

scheint, als würden sich im Verlauf des Ersten Weltkrieges immer mehr Erklärungsmodelle als haltlos erweisen. Somit ist der Autor auf immer neue Inszenierungen angewiesen. Ein Grund dafür ist sicherlich die politische Entwicklung, die mit der Aufgabe der rumänischen und griechischen Neutralität, welche als Vorbedingung für Ernst Jäckhs so vehement vertretenen 'Mitteleuropa'-Konzeption fungierte, ein Festhalten an dieser unmöglich machte.

3. *Resümee*

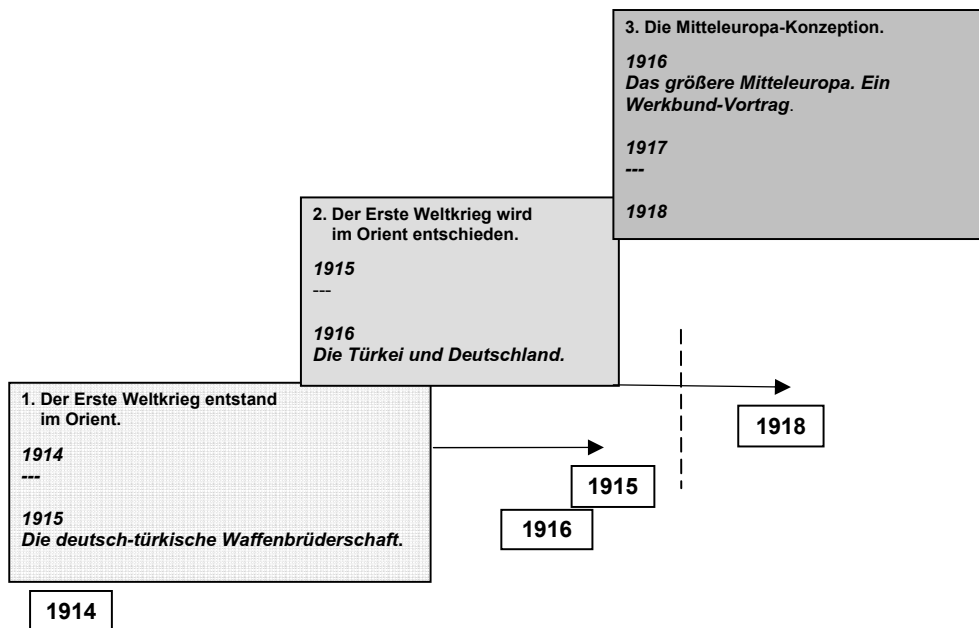
Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es sich bei Ernst Jäckhs Texten der Kriegszeit um Vermittlungsversuche handelt, in denen er wissenschaftlich fundierte Kenntnisse zu Politik, Kultur und Landeskunde einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen sucht. Das analysierte Textkorpus erscheint einerseits als ein Versuch, das zeitgenössische Bedürfnis nach Orientierung und das damit verbundene Verlangen nach wertfreiem, 'wahren' Wissen zu stillen. Es kann dabei davon ausgegangen werden, dass Ernst Jäckh seine Texte intentional mit der Absicht der Popularisierung veröffentlicht hat. Dafür spricht u. a., dass der Autor seine Publizistik auf breitenwirksame Medien wie Flugschriften stützt. Der Verfasser transformiert seine Wissensbestände in eine publikumsnahe Form, er konstituiert sie dabei neu und er inszeniert ein bestimmtes Bild, das er in der Endfassung propagiert sehen will. Dabei erhebt er den Anspruch auf Wahrheit, blendet aber Ungenauigkeiten oder irritierende Momente aus. Neben diesen wissenspopularisierenden Eigenschaften des Textoeuvres lassen sich auch eine Reihe propagandistischer Charakteristika erkennen. Es findet z. B. eine symbolische Kommunikation statt, die eine groß angelegte Öffentlichkeit zugunsten bestimmter Interessen, nämlich der Popularisierung des deutsch-osmanischen Bündnisses sowie der Überzeugung von dessen Bedeutung für den deutschen Kriegsverlauf, herstellt. Ernst Jäckh möchte die ihren Kriegsdienst an der Heimatfront Verrichtenden von der Richtig- und Wichtigkeit der deutsch-osmanischen Zusammenarbeit überzeugen. Um sich des Zuspruchs der Rezipienten sicher sein zu können, muss er sie überreden bzw. ihre subjektiven Realitätskonstruktionen verändern. Die vom Verfasser angenommene, trotz der langjährigen Diskussionen um den Orient unverändert vorurteilsgeladene Voreingenommenheit gegenüber dem Staat, den der Publizist in seinen Texten aufzuwerten und dem Deutschen Reich an die Seite zu stellen sucht, erfordert die Wissensvermittlung eines als Experten akzeptierten Autors. Ernst Jäckh versucht eine medienvermittelte Manipulierung des Publikums, indem er neue Verknüpfungen zwischen dem

„Der Marsch gegen Konstantinopel führt durch das Brandenburger Tor.“

Erfahrungshorizont sowie dem Wissensstand seiner Leser und dem von ihm besprochenen Thema herzustellen versucht. Dabei greift er auf das Vokabular des unmittelbaren Zeitzusammenhangs zurück, so dass der erwünschte Eindruck entsteht, das Osmanische Reich sei von der deutschen Weltkriegserfahrung nicht zu trennen. Ernst Jäckh verwendet in seinem Weltkriegsoeuvre zum Osmanischen Reich sowohl wissenspopularisierende als auch propagandistische Elemente. Da in weiten Teilen der deutschen Bevölkerung Vorurteile und Unwissenheit in Bezug auf den Bündnispartner herrschten, sah er sich vor die Aufgabe gestellt, zuerst an der Fundierung von Kenntnissen zu wirken, bevor er sich der ideologischen Beeinflussung widmen konnte. Der Publizist versuchte hier beides zugleich, quasi eine Art von wissenspopularisierender Propaganda. Das Parallellaufen von beiden Ansprüchen bietet ihm die Möglichkeit, das zu vermittelnde Wissen gleichzeitig propagandistisch aufzuladen. Es wird kein auf Tatsachen beruhendes Wissen angeboten sondern ein bereits instrumentalisiertes. Die Darstellung des deutsch-osmanischen Bündnisses ist somit eine konstruierte, eine inszenierte.

Im Grunde bedeutet das, dass sich Ernst Jäckh auch im Ersten Weltkrieg noch mit Vorurteilen gegenüber dem Osmanischen Reich konfrontiert sah, die Dr. Hans Barth, wie eingangs zitiert, bereits 1898 beklagte. Dass diese bis in die zweite Publizistengeneration der öffentlichen deutschen Diskussion zur orientalischen Frage fort dauern, ist ein Kuriosum dieser publizistischen Richtung, dem noch nicht ausreichend nachgegangen wurde.

4. **Graphische Darstellung der Phasen der publizistischen Flugschriftenproduktion Ernst Jäckhs im Ersten Weltkrieg (1914-1918)**



5. **Literaturverzeichnis**

Primärliteratur:

Jäckh, Ernst: Das größere Mitteleuropa. Ein Werkbund-Vortrag. Weimar 1916 (Flugschriften der „Deutschen Politik“. Heft 2).

Jäckh, Ernst: Die deutsch-türkische Waffenbrüderschaft. Stuttgart, Berlin 1915 (Der deutsche Krieg. Politische Flugschriften. Heft 24).

Jäckh, Ernst: Die Türkei und Deutschland. Berlin 1916 (Schützengräber-Bücher für das deutsche Volk. Heft 22).

Sekundärliteratur:

Barth, Hans: Türkei, wehre dich! Leipzig 1898.

Campbell, Joan: Der deutsche Werkbund. 1907-1934. Stuttgart 1981.

„Der Marsch gegen Konstantinopel führt durch das Brandenburger Tor.“

Fuhrmann, Malte: Den Orient deutsch machen. Imperiale Diskurse des Kaiserreichs über das Osmanische Reich. In: Kakanien revisited, 02.09.2003 (www.kakanien.ac.at/beitr/fallstudie/MFuhrmann1.pdf, Stand: 26.04.2007).

Harms, Wolfgang: Flugblatt. In: Meid, Volker (Hg.): Sachlexikon Literatur. München 2000. S. 282-283.

Kampen, Wilhelm van: Studien zur Türkeipolitik in der Zeit Wilhelms II. (Diss.) Kiel 1968.

Köhler, Hans-Joachim: Die Flugschriften. Versuch der Präzisierung eines geläufigen Begriffs. In: Rabe, Horst; Molitor, Hansgeorg; Rublack, Hans-Christoph (Hg.): Festgabe für Ernst Zeeden. Münster 1976 (Reformationsgeschichtliche Studien und Texte Bd. 2). S. 36-61.

Rürup, Reinhard: Der „Geist von 1914“ in Deutschland. Kriegsbegeisterung und Ideologisierung des Krieges im Ersten Weltkrieg. In: Hüppauf, Bernd (Hg.): Ansichten vom Krieg. Vergleichende Studien zum Ersten Weltkrieg in Literatur und Gesellschaft. Königstein/Ts. 1984. S. 1-30.

Schöllgen, Gregor: „Dann müssen wir uns aber Mesopotamien sichern“. Motive deutscher Türkeipolitik zur Zeit Wilhelms II. in zeitgenössischen Darstellungen. In: Saeculum 32/1981. S. 130-145.

**„Orientrezeptionen Ernst Blochs und Bertolt Brechts
-Ein Beitrag zur Rekontextualisierung oder Kontexterweiterung des
globalen Humanismus versus Terrorismus-“**

Oktay Saydam¹

Abstract

Islamophobia has arisen following to the event on 11 of September 2001 in Christian world. Remembering first reaction, all “Muslim” world was accused and new “Crusades” were on agenda. Concept and concept pairs of “Muslim Radicalism” “Muslim Terror” “Radical\ Extreme Islam” “Radicalism” “Islamic” in pressor media after September 11 attacks and first shock. The aim was to differentiate “Islam” and terrorist who lost their identity via İslam. Representatives of the muslim world declared that these terrorist never represented Islam in any manner. The declaration was mutual and right. Despite mutual constructive efforts, due to discussion appeared after attacks, disintergration and polarization occurred among believers of two monotheistic religions.

In my opinion, regardless of place of birth, poets and writers who are philosopher, have specific issues national and local or world issues which they share, communicate and have information exchange on. Two main means of communication are philosophy and literature. The aim of the current paper is to discuss philosophic information included in “Avicenna and the Aristotelic Left” (Suhrkamp Verl.) by Ernst Bloch who lived in Tübingen released in 1963 and philosophic foundations of literature theory by Bertolt Brecht. My aim is to hope to declare that (Far) East and West have more in common compared to differences within limits of time and lace given.

Als am 13. Mai 1981 Papst Johannes Paul II. in Rom von einem türkischen Ultranationalisten, Mehmet Ali Ağca, durch eine Pistole angeschossen wurde, war ich erst 11 Jahre alt und lebte damals als Kind einer Arbeitsmigrationsfamilie in Tübingen. Ich kann mich noch gut dran erinnern, was für eine Empörung dieser Vorfall in meiner Familie ausgelöst hatte. „Wir Türken werden jetzt darunter leiden!“, sagte mein Vater. Dabei irrte er sich auch

¹ Trakya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü Balkan Yerleşkesi Edirne

*„Orientrezeptionen Ernst Blochs und Bertolt Brechts
-Ein Beitrag zur Rekontextualisierung oder Kontexterweiterung des globalen
Humanismus versus Terrorismus-“*

nicht. Am nächsten Abend, kam ich, auf meinem Fahrrad, aus der Schule nach Hause. Nach der Schule hatten wir noch etwas Fußball gespielt. Drei Häuser weiter neben an, unsere übernächsten Nachbarn also, mit denen wir eigentlich keine engen und regen nachbarschaftlichen Beziehungen hatten wie unsere näheren deutschen, italienischen und französischen Nachbarn vom oberen oder unteren Geschoss oder gleich neben an, hatten sich vor der Gartentüre versammelt. Vier ältere Damen und Herren sprachen über das gestrige Attentat. Ich fuhr langsam, so dass ich manches mitbekommen hatte. Plötzlich unterbrachen sie ihr Gespräch und schauten mich merkwürdig an. Wie üblich und gewohnt sagte ich: „Guten Abend!“. Einer der älteren Herren antwortete drauf hin mit seinem schwäbischen Akzent: „Da! Der ist auch ein Türke!“. Dieser Satz schoss wie eine Kugel aus der Pistole. Ich war nun schwer verletzt. Schließlich hatte er recht. Ich war ein Türke, Ağca auch. Zunächst fuhr ich einfach weiter. Konnte diesen Satz aber nicht verdauen, einfach hinnehmen und so tun, als ob nichts gesagt worden wäre. Also kehrte ich zurück und sagte: „Ja! Sie haben recht. Ich bin ein Türke. Aber den Papst habe nicht ich erschossen!“

Mit einem Terroristen verglichen, gleichgesetzt und identifiziert werden! Das war für mich, damals unerklärlich, inakzeptabel. Erst später erfuhr ich, was für eine Bedeutung und Inhalt die Begriffe „Identität“, „Urteil“, „Fremdheit“, „Vorurteil“, „Terror“ etc. haben sollten.

Seitdem musste ich immer wieder die Erfahrung machen, dass ‚Urteilen‘, ‚Vorurteilen‘; ‚Gleichsetzung‘, ‚Denunzierung‘, ‚Verallgemeinerung‘, ‚Entwürdigung des Anderen‘, ‚Intoleranz‘, ‚Inhumanität‘, ‚Feindbild‘, ‚jederlei Hassgefühle- und Intentionen‘ zugleich historisch geprägte Begriffe waren, deren Inhalte und Bedeutungen sich durch zeitlich bedingte, aktuelle Vorfälle, Ereignisse ständig neu definiert und gesetzt werden.

Nach vielen Jahren wurden die vorhin genannten Begriffe wieder aktuell. Nach meiner Zeitrechnung, genau nach 17 Jahren, am 11. September 2001, hat sich in der westlichen Welt eine ‚Islamophobie‘ gebildet. War das ebenfalls ein zeitbedingter, aktueller Nominalisierungsversuch oder wurden historisch geprägte Feindbilder wieder einmal mit Hilfe von Neologismen aus dem Gedächtnis gerufen? Wenn Sie sich an die ersten Reaktionen erinnern, wird ihnen ersichtlich werden, dass am Anfang ‚totalisierend‘, ‚verallgemeinernd‘, der ‚Islam‘ beschuldigt wurde und sogar von „neuen Kreuzzügen“ die Rede war. Gleich danach, d.h. nach dem ersten Schock wurden in den internationalen audio-visuellen Medien, Printmedien Begriffe, Begriffspaare wie „Islamischer Extremismus“, „Islamischer Terror“, „Radikaler/fundamentaler Islam“, „Fundamentalismus“ oder „Islamisten“ benutzt. Mein Vater, ein diesseitig

orientierter unorthodoxer Mann, technischer Zeichner vom Beruf, nahm wieder das Wort, fast im gleichen sprachlichen Ton, in gleicher körperlicher Haltung wie vor 17 Jahren sagte er: „Die Moslems werden darunter leiden!“.

Seit 17 Jahren hatte sich fast nichts geändert. Aus „Türken“ wurden „Moslems“, mein Vater wurde älter, ich wurde älter, und das „drunter Leiden“ blieb konstant. Das änderte sich nicht. Über grammatische, deiktische, eigentlich wichtige Unterscheidung zwischen seiner ersten Äußerung „*Wir Türken...*“ und seiner Zweiten „*Die Moslems...*“, will ich hier lieber schweigen, denn das sind individuelle Wertauffassungen, Selbstwertgefühle, Weltanschauungen.

Somit wurde versucht, zwischen „dem“ Islam und den ausrasenden Islamisten, bzw. besessenen Terroristen deutlich zu unterscheiden. Vertreter der islamischen Welt erklärten hingegen, dass diese Terroristen auf keinen Fall „den“ Islam vertreten würden. Das war ‚gegenseitig‘ eine konstruktive, richtige Unterscheidung und Erklärung.

Trotz allen gegenseitigen gutwilligen Versuchen, führten dieses Ereignis und die darauf folgenden Diskussionen jedoch zugleich zu einer gegenseitigen, manchmal vorlauten, direkten, manchmal aber auch zu einer leisen, unterschwelligem indirekten, unausgesprochenen inneren Spaltung, Polarisierung und Zuspitzung zweier Glaubensrichtungen, Religionen, besser gesagt, eigentlich ihren jeweiligen ‚Angehörigen‘.

„Aus allen Seiten wurde eine Unterscheidung gemacht“, sagte ich vorhin. Die Terroristen des 11. Septembers würden nicht „den“ Islam vertreten. Was war und ist aber damit gemeint? Wie viele Islamauffassungen gibt es denn eigentlich? Überhaupt: „Wie kann man eine Religion mit Terror gleichsetzen?“ Wie kann man einen Terroristen wie Ağca mit einem 11 jährigen Kind vergleichen?

Es soll hiermit nicht der Versuch unternommen werden, über einschlägige Literatur der islamischen Philosophie zu referieren, dazu würde die Zeit und der Raum, die mir zur Verfügung stehen, wohl nicht genügen. Die historische Entwicklung der islamischen Philosophie ist zudem zu ineinander verflochten, so dass man leicht den Überblick verlieren könnte. Daher werde ich mich weitgehend auf die offene, vorurteilsferne, wache und diesseitige Forscher und Betrachter-Haltung Blochs und Brechts sowie auf die diesseitig orientierten Vertreter des auch türkisch geprägten heterodoxen Islam gegenüber anderen Kulturen beschränken und zu zeigen versuchen, dass diese urteils –oder vorurteilsferne Forscher –und Betrachterhaltung eine existenzielle philosophische sowie literarisch/poetische Notwendigkeit ist, um aus anderen Kulturen, Philosophien, Erkenntnisse zu ziehen. Eine solche Betrachtungsweise oder Forscher-Haltung hegen jedoch diejenigen - ungeachtet ihrer Herkunft -die sich m.E. grundsätzlich als „humanistisch“ bezeichnen, bezeichnet werden.

*„Orientrezeptionen Ernst Blochs und Bertolt Brechts
-Ein Beitrag zur Rekontextualisierung oder Kontexterweiterung des globalen
Humanismus versus Terrorismus-“*

Auf der anderen Seite, rein wissenschaftlich und dialektisch gedacht: Was würde das ‚Eigene‘ bedeuten, wenn man keinen konträren „Anderen“ als Gegengewicht, Ausgleich oder zur Harmonisierung hätte? Religiöse oder konfessionelle Heterodoxie und Orthodoxie könnte auch in diesem Sinne bedacht werden.

Diesbezüglich hat sich fast jede philosophische Denkrichtung, fast jeder Philosoph des Abendlands (Okzidents) und des Morgenlands (Orients) in unterschiedlicher Weise, Intensität und in unterschiedlicher Zeitspanne mit Begriffen wie „Freiheit“, „Knechtschaft“, „Entfremdung“ (im ökonomischen Sinne), „Verdinglichung“, „Instrumentalisierung“, ‚Glauben‘ auseinandergesetzt.

Aufklärerische Tendenzen und Kontinuitäten waren im vorderen Orient zwar existent, aber diese konnten sich gesamtgesellschaftlich leider nicht durchsetzen, in moderner staatspolitischer Hinsicht gesagt, nicht ‚institutionalisieren.‘ Was wiederum nicht bedeutet, dass sich diese Tendenzen unter Menschen gar nicht fortgesetzt hätten. Wenn heute der Hodja oder Imam seine Mittagspredigt und somit seine Worte im Freitagsgebet in der sunnitischen Moschee vor sich kaut, wird sofort von der Gemeinde gemahnt: „Hodja, können Sie sich bitte kurzfassen, wir haben nämlich zu tun! Die Arbeit wartet auf uns!“ Die Sunniten sollen zu den konservativsten, orthodoxesten Gruppen des Islam angehören? Hierzu sollte man m.E. ebenfalls eine bestimmte kritische Distanz bewahren, um in keine hemmenden, verblendenden Illusionen zu geraten.

Jetzt aber zwei historisch nachweisbare, konkrete Beispiele zu aufklärerischen Tendenzen des auch türkisch geprägten Islam. Das Werk von „Yusuf Has Hacıp“ (auch „Yusufça“ genannt, geboren in Balasagun/Türkistan). Sein Werk „Kutadgu Bilig“, (1069-170) besteht aus 6645 Versen. In diesem Werk führen Küntogdı, Aytoldı, Ögdülmiş und Ogdurmuş diverse Dialoge. Die Forschung ist sich weitgehend darüber einig, dass es sich hierbei um geführte Diskussionen über philosophische, politische, administrative Themen der damaligen Türken handelt. Darüber hinaus wird in diesem Werk über Sprache und Literatur, gesellschaftliche Ordnung, Gerechtigkeit und Gesetze diskutiert.²

„Kutadgu Bilig mahnt die regierten vor deren Machthaber
und vor Macht überhaupt. Die regierten sollten auf der einen

² Siehe dazu: Prof.Dr. Onur Bilge Kula: „Çoğulcu Düşünce Karşıt Kültür- Anadolu’da Karşıt Kültür Birikiminin Kökleri“, Büke Yay., İstanbul, 2002, S.33. („Pluralistisches Denken Konträre Kultur- Die Wurzeln der Konträren Kultur in Anatolien“)

Oktaý Saydam

Seite skeptisch und kritisch gegenüber Macht und Machthabern sein. Die Machthaber, die Regierenden hingegen sollen die Wege des „neuen, besseren“ für das Volk finden und dabei bescheiden, ehrlich sein und gegenüber Recht und Gerechtigkeit Respekt haben“, konstatiert Kula. (Kula 2002: 39-40)³

Ein anderes Beispiel wäre Ahmed Yesevi, geboren in Sayram in der 2. Hälfte des 11. Jahrhunderts, in einer östlich gelegenen Kreisstadt des heutigen Çimkent im West-Türkistan. In Sayram lebten Türken und Perser gemeinsam. Ahmed Yesevi vertrat die Meinung, dass Frauen gemeinsam mit Männern ihre Gebete ausführen können, was in Bezug auf Scharia-Gesetze schon damals strengstens untersagt war. Und Yesevi war der Vermittler und Vertreter einer grundsätzlich islamisch geprägten Volkspoesie, berichtet Kula in seiner 2002 erschienen Untersuchung. Diese Poetik wurde nach vorislamischer türkischer Tradition von einem Musikinstrument, dem „Saz“ (Saiteninstrument) begleitet und in Gebetsstätten als Gebetsform ausgeführt. Diese Tradition hat sich bis heute durchgesetzt.

Nach dem sich Yesevi in Buchara niederließ, entwickelte er sich zu einem der bedeutendsten Vertreter des Melameti-Sufismus, eine vom heterodoxen Islam geprägte Strömung, die primär die „Gottesliebe“ hervorhebt. Yesevi sprach ein sehr verständliches reines Türkisch und somit wurde er zugleich einer der bedeutendsten Vertreter des auch unter persischem Einfluss stehenden Sufismus, die er dann den damaligen Türken durch seine „Hikmets“, durch seine „Weisheitslehren“ also, poetisch weiter vermittelte. Das fand auch ihren Nachklang unter den Türken, die zu ihrer Zeit als Landwirte agierten und einen Nomadenleben führten, die jedoch zugleich islamisiert werden sollten.

Kula (2002) bemerkt dazu folgendes: *“Es wäre nicht übertrieben zu sagen, dass in Anatolien im 13. Jhr. Millionen Anhänger des “heterodoxen Islam”, darunter insbesondere auch Türken, existent waren.”*⁴, *“V.Gordlevski bekräftigt die These, dass in Anatolien im 12. Jahrhundert die “islamische Heterodoxie” unter den Türken weit verbreitet war”*⁵

Als letztes Beispiel werde ich noch einiges über Yunus Emre sagen, dass kommt aber ganz zu letzt, statt eines Schlusswortes.

Einräumend kann jedoch für heutige Umstände gesagt werden, dass sich alles, darunter auch alle religiösen Werte, die heutzutage besonders aktuell geworden

³ Siehe dazu: Kula, S.39-40.

⁴ Prof.Dr. Onur Bilge Kula: *“Pluralistisches Gedankengut- Konträre Kultur- die Wurzeln der konträren Kultur in Anatolien”*, Büke Yay., İstanbul, 2002, S.85.

⁵ Ebd., S.85

*„Orientrezeptionen Ernst Blochs und Bertolt Brechts
-Ein Beitrag zur Rekontextualisierung oder Kontexterweiterung des globalen
Humanismus versus Terrorismus-“*

sind, sich inzwischen zu einem Macht-Instrumentarium transformiert, und als solches entpuppt haben, der Mensch hingegen zu irgendeiner Materie, zu irgendeinem Instrument degradiert, verdinglicht wird. Zum Beispiel wurde der Mensch ein habgieriger Konsument des heutigen Konsumwahns. Damit sind Waren -und Wertekonsum gemeint. Beide gleichberechtigt, das eine, nicht besser oder schlechter als der andere. In gewisser Hinsicht kann man vielleicht Warenkonsum nachvollziehen, aber Wertekonsum, der heute überwiegend zu eigener Machtstabilisierung ausartet, dieses Wechselspiel, diese Transformation ist potentiell einer moralischen Dekadenz verhaftet.

Ernst Bloch geht zwar in seinem Werk „Avicenna und die aristotelische Linke“ (1963) nicht auf Ahmed Yesevi, Yusuf Has Hacıp, Yunus Emre und andere relevante Vertreter des heterodoxen, auch türkischen Islam ein. Die islamische Heterodoxie an sich schildert er jedoch philosophisch betrachtet äußerst detailliert.

Aus seinen Analysen und Ausführungen -im Gegensatz zu Hegel, der der orientalischen Philosophie ablehnend gegenüberstand und im 19. Jh. einem „Philhellenismus“ den Weg ebnete- über die orientalischen Denker wie Averro, besonders jedoch über Avicenna, geht hervor, dass er im Gesamtschaffen der islamischen Denker einen nachhaltigen Beitrag zur Kontinuität der geistigen Fortentwicklung der Menschheit erkannt hat, wenn er sagt:

*„Das alles mithin erklärt und umgibt die Eigenschaft der bedeutendsten islamischen Denker: Arzt, nicht Mönch, Naturalist, nicht Theologe zu sein.“*⁶

Und bemerkt weiter: *„Die Naturwissenschaft, nicht die Theologie überwiegt in ihnen [islamische Denker, O.S.] auch dann, wenn sie Suren des Koran interpretieren“.*⁷ Bloch referiert diesbezüglich an Abu Said -einem Freund von Avicenna- und zitiert folgende Worte von ihm: *„Solange die Moschee nicht ganz verwüstet ist, wird der Derwische Werk nicht erfüllt sein; solange Glaube und Unglaube nicht völlig gleich sind, wird kein einziger Mensch ein wahrer Muslim werden.“*⁸

Dabei ist darauf hinzuweisen, dass die von Bloch rezipierten Philosophen in der islamischen Welt durchgehends als „Häretiker“ eingestuft wurden. Sie wurden verfolgt, ihre Bücher wurden verbrannt. Um nur einige Beispiele aus der christlichen Denktradition zu geben: Johannes oder Jan Hus, John Wycliff, Arnold von Brescia,⁹ Thomas Müntzer oder Meister Eckhart. Diese

⁶ Bloch 1963, S. 15.

⁷ Bloch 1963, S. 15.

⁸ Bloch 1963, S. 21, in: Goldziher, Vorlesungen über den Islam, 1910, S. 172.

⁹ Siehe dazu: „Das Buch der Ketzler“, Walter Nigg, Diogenes Verl., Zürich, 1986.

historischen Persönlichkeiten litten unter dem gleichen Schicksal wie Ibn Rushd (Averreos), Ibn Sina (Avicenna), Ibn Tofail¹⁰ und viele Andere.

Hierzu sagt Bloch: „*Bedauerlich nur, dass die zeitgenössische islamische Orthodoxie, die den Avicenna wie den Averro verfolgte und ihre Bücher verbrannte, nicht gleichfalls an diese Korantreue glaubte, sie vielmehr, wo sie erschien, als Lippendienst definierte.*“ (Bloch, 1963, s.30). Bloch fährt fort und bemerkt folgendes: „*Also bleiben Avicenna und Averro gegen die Mufti-Welt des Islam bestehen; sie dieser nachträglich assimilieren zu wollen ist keine Philologie der Lesarten, sondern der Legende.*“ (ebenda, S. 30)

Könnte Blochs Philosophie, welche den Menschen als das Ausgangskriterium nimmt, als die Suche nach dem, was es noch nicht gibt, und wo der Mensch sich selbst und anderen gegenüber nicht entfremdet ist, wo sie zusammen leben, und zwar nicht in gegenseitiger Konkurrenz und Ausbeutung, vergegenwärtigt werden?

War das auch nicht im 20. Jhr. das Ziel von Bertolt Brecht? Hat auch Brecht nicht die Wünsche und Sehnsüchte des ‚kleinen Mannes‘, bzw. die Erwartungen und Erwartungserwartungen der breiteren (leidenden) Teile einer Gesellschaft behandelt? Hat Brecht sich nicht neben den kleinen Mann gesetzt, der z.B. aus seiner Wohnung evakuiert werden sollte? Worunter Menschen besonders heute äußerst unter jederlei ‚Evakuierung‘ leiden? War er nicht mit solchen Menschen zusammen, beisammen, wie das folgende Zitat belegt:

„Die Evakuierung einer Wohnung ist ein massenhafter Vorgang, als solcher von geschichtlicher Bedeutung. Ich muss ihn so darstellen, dass diese seine geschichtliche Bedeutung erkannt werden kann. Als ein so massenhafter Vorgang (seine Massenhaftigkeit allein macht ihn zu einem Moment der Geschichte) betrifft er einen bestimmten Arbeitslosen nur als einen gewissen X. Es könnte also gemeint werden, der Evakuierte sei nur in dieser seiner X-heit, das heisst Unbestimmtheit, Massenhaftigkeit, persönlichen Eigenschaftslosigkeit, eben als der Arbeitslose X darzustellen. Das wäre aber falsch. Es gehört zu dem geschichtlichen Vorgang (einer solchen Evakuierung), dass der Evakuierte ein X ist; die ihn Evakuierenden, die Hausbesitzer und Behörden, evakuieren ihn als einen X. Aber es gehört auch dazu, dass X ein besonderer ist, ein bestimmter Mensch, mit bestimmten Eigenschaften, sich durchaus unterscheidend von allen anderen, die evakuiert werden. Sagen wir, er heisst Franz Dietz. Dann besteht sein Kampf gerade darin, dass er dagegen ankämpft, ein X zu sein, eine Zahl für die Registratur, ein

¹⁰ Siehe dazu: „Meister Eckhart-Die Geburt der „Deutschen Mystik“ aus dem Geist der arabischen Philosophie“, Verlag C.H.Beck, München, 2006.

*„Orientrezeptionen Ernst Blochs und Bertolt Brechts
-Ein Beitrag zur Rekontextualisierung oder Kontexterweiterung des globalen
Humanismus versus Terrorismus-“*

Korpus zuviel für den Hausbesitzer, wobei es natürlich gleichgültig ist, ob dieser Korpus, der eine Wohnung wegnimmt, einen blonden oder einen schwarzen Schnurrbart hat. Gesund oder krank ist und so weiter. Der Kampf des Dietz dagegen, als ein X behandelt zu werden, ist eben der geschichtliche Vorgang; wie Dietz eben seine Massenhaftigkeit, die ihn zu einem X degradiert, benutzt, diesem ausgelöscht werden, diesem Entmenschwerden zu entgehen, das ist Geschichte.“¹¹

Will der Brechtsche ‚kleine Mann‘ nicht dabei sein, mitdenken, mitentdecken, als Rezipient oder Zuschauer, als alltäglich handelnder, als Betroffener mitbedacht werden? Hinterlässt die Deutung oder Andeutung, das Spiel mit der Anspielung, die, mit Blochs Worten „gedrehte“, dialektisch ‚umgedrehte‘ Wirklichkeit gerade nicht mit einem gestreckten Zeigefinger auf ein Sachverhalt, bzw. „Es könnte auch anders sein!“, mehr Spuren? Was für Spuren hat diesbezüglich Brecht hinterlassen? Kommt es auf die pure, nackte Wirklichkeit, wie die Wirklichkeit im konstruktiv-utilitaristischen Sinne „gedreht“ wird oder wie die Wirklichkeit gezeigt wird? Mit anderen Worten: Auf welche literarischen, linguistischen, künstlerischen, gesellschaftlich-politischen und ästhetischen Ausgangshypothesen stützt sich ein Anschauungsproduzent, ein Gedankenschöpfer, ein Diskursbegründer? Kommt es auf den Kunst –und Gedankengehalt, auf das humanistisch-bewegende, ja fortbewegende oder fortbringende konstruktive des Konstrukts, auf die menschliche Größe des geschaffenen, produzierten geistig-kulturellen Wertes, dabei auch auf das gleichzeitige „Überschreiten“ des Gegebenen, der geographisch-politischen Grenzen per se, an?

Brechts episches, experimentelles, wissenschaftliches oder dialektisches Literatur-, Kunst -und Theaterkonzept, sowie seine Verfremdungstheorie, auch ‚Seltsammachungsversuch‘, ‚Sonderbarmachungsversuch‘¹² genannt, seine menschlichen Haltungsproben im Theater, welche durchaus praktizierbar sind und waren, will die Spuren zum Menschen, zur Menschwerdung entdecken. Er will mit seinen potentiellen Zuschauern zusammen entdecken, somit dem betrachtenden, entdeckenden Ratio den Weg bereiten, um sein ‚wissenschaftliches‘ Theaterkonzept durchzusetzen. Genau so, wie er seine Verfremdungstheorie oder seine Verfremdungseffekte auch mit chinesischer

¹¹ Werner Mittenzwei, „Bertolt Brecht Schriften“, Aufbau Verl., Berlin u. Weimar, 1981, S.249-250.

¹² Vgl. dazu den russischen Begriff „Ostranenje.“

Philosophie -und Kunstlehre befruchtete, voranbrachte. Mit dem Ziel einer rationaleren, distanzierteren Zeitkritik des 20. Jahrhunderts.

Auch Brecht hat sich nicht über die Türkei geäußert oder die Motive und Stoffe der türkischen Mythologie, Literatur, bzw. Geschichte herangezogen oder behandelt. Stattdessen hat er sich mit den Motiven und Stoffen des fernen Orients bzw. fernen Ostens beschäftigt, woraus er seine „Lehrstücktheorie“ und seine „Verfremdungstheorie“ ausarbeitete. Das hat aber nichts daran gehindert, dass Brechts Theaterstücke in staatlichen oder privaten Bühnen in der Türkei mehrmals aufgeführt wurden, selbst heute noch aufgeführt werden und dabei großes Interesse erwecken.¹³

Werner Mittenzwei¹⁴ und Werner Hecht¹⁵ haben als Rezeptoren und Verleger sehr viel zur Brecht-Reminiszenz beigetragen. Zudem hat Bloch in seinem Werk „Erbschaft unserer Zeit“, nach Walter Benjamins Worten, Brecht „behandelt“. ¹⁶ Blochs Brecht-Rezeption könnte daher als eine grundlegende philosophische Fundierung Brechts betrachtet werden. Dies würde zugleich zu einer eventuellen philosophischen Grundlegung literarischer Rezeptionsanalysen führen, die eine inhärente Potenz szientistischer Betrachtungs –und Analyseverfahren zu Kunstwerken in sich birgt. Somit könnten sich die historischen, vieldiskutierten Begriffspaare ‚literarische oder künstlerische Deutung‘ *ad argumentum* öffnen, möglicherweise zu einer Rekontextualisierung, bzw. Kontexterweiterung führen.

Lassen sich in diesem Sinne keine Verbindungen oder Korrelationen zum „aufrechten Gang“ Blochs identifizieren? Inwieweit kann die konkrete Utopie Blochs und die literarisch-theatralisch-künstlerische bzw. der dialektische Konkretisierungsversuch des Humanen in Brechts Gesamtschaffen im Sinne einer literaturtheoretischen und kritischen Textdeutung unter gegenwärtigen Umständen herangezogen werden? Kann in diesem Sinne gesagt werden, dass nicht nur die Lehrstücke, die Lehrstück- und Verfremdungstheorie Brechts, sondern zugleich sein Gesamtschaffen dem o.g. Konkretisierungsversuch des heutigen, potentiell-handlungsfähigen Menschen dient?

Eine intertextuelle/intermediale, als eine Neuschöpfung sogar ‚intergeistige‘ Lektüre, bzw. Rekontextualisierung von Blochs und Brechts Gesamtschaffen und die Verknüpfung dieser Erkenntnisse mit den jüngsten Publikationen über Literaturtheorien und Linguistik würde m.E. zur aktuellen Rezeption der

¹³ Prof.Dr. Zeliha Berksoy hat in Istanbul ein Theaterhaus mit dem Namen „Dostlar Tiyatrosu“ gegründet, wo sie öfters Werke von Brecht auf die Bühne bringt. Zusammen mit Genco Erkal hat sie aus den Gedichten Brechts Musicals auf Kasette gespielt.

¹⁴ „Bertolt Brecht- Schriften“, Aufbau Verl., Berlin u. Weimar, 1981.

¹⁵ „Brecht Chronik 1898-1956“, Suhrkamp Verl., 1. Aufl., Frankfurt am Main, 1997.

¹⁶ Vgl. Hecht 1997, S. 429.

*„Orientrezeptionen Ernst Blochs und Bertolt Brechts
-Ein Beitrag zur Rekontextualisierung oder Kontexterweiterung des globalen
Humanismus versus Terrorismus-“*

Relevanz der interkulturell-humanen sowie geistig-kulturellen universellen Werte sehr viel beitragen, denn einmal produzierte geistig-kulturelle Werte bleiben raum-zeitlich nicht dort stehen, wo sie einst geschaffen wurden, überschreiten Grenzen und werden zum Kultur- und Geistesgut der ganzen Menschheit, so wie uns zahlreich überlieferte historische Belege nachweisen.

Kann man daher Bloch und Brecht als ‚Literaturtheoretiker‘, ‚Literaturphilosophen‘ oder philosophisch-ästhetische Begründer betrachten, die in Bezug auf literarisch-philosophische Theoriebildung und -prägung ihr ganzes menschliches Können oder Intellekt aktiviert haben? In diesem Rahmen wirft sich die Frage auf, ob und inwieweit ihre diesbezüglichen Beiträge in Bezug auf die manipulatorische Wirkung von Sprache zur emanzipatorischen Stärkung der Individuation gewertet werden können.

In diesem Kontext ist die Aufwertung der beiden Philosophen/Künstler/Poeten oder Literaten z.B. vor dem Hintergrund der Beiträge Hans Vaihingers (z.B. „Die Philosophie des Als Ob“) und Victor Klemperers (z.B. „Lingua Tertii Imperii - Sprache des Dritten Reiches“), die die Gefahren des sprachlich-literarischen Agierens frühzeitig erkannt und sie zu entschlüsseln versucht haben, indem sie die Sprache als gestaltbares und gestaltendes Medium auffassten, relevant und würde den im Titel annoncierten Rekontextualisierungsversuch humanwissenschaftlich und dialektisch befruchten bzw. konkretisieren. Könnten in diesem Kontext, um auf die geschichtlichen Anknüpfungspunkte hinzuweisen, Klemperers und Vaihingers Werke mit den jüngsten Analysen und Forschungen in den Bereichen der (Sprach)Philosophie, Sprachwissenschaften und Literaturtheorien korreliert werden?

Bildet dabei die Brecht-Reminiszenz des Fernostens keine konstruktive Brücke zu einer toleranteren Öffnung zu anderen Kulturen, die eine gründlichere Analyse, Deutung und Rekontextualisierung auch aus dieser Perspektive erfordert? Die in den Zeitschriften „Krisis und Kritik“ „Das Wort“ und „Versuche“ veröffentlichten Aufsätze Blochs und Brechts könnten noch einmal herangezogen werden, um die hier vertretenen Thesen, Ansichten und Meinungen nachweisen, bzw. belegen und intensivieren zu können.

Die Ausgangshypothese und der theoretische Rahmen eines aus dem bisher erörterten Sachverhalts lässt sich schließen, dass die „literaturphilosophische“ Potentialität Blochs und Brechts Gesamtschaffen unter Berücksichtigung ihrer intergeistig-humanen Öffnung zu anderen Kulturen im Hinblick auf aktuelle Ereignisse oder Vorfälle des 21. Jahrhunderts, sehr viel konstruktives beitragen kann. Die konstruktiven Rezeptionsmöglichkeiten ihrer Beiträge, d.h. außer

einer kritischen Würdigung der Gesamtschaffen der beiden Denker und/oder Autoren sind zudem literaturtheoretisch und linguistisch abwiegbar und kausalitar nachweisbar.

Darüber hinaus kann gesagt werden, dass die hiesigen Ergebnisse in Bezug auf die aktuellen intolerant-inhumanen Weltereignisse, zum Verständnis interkulturell-intergeistigen Dialogs -und im Sinne Blochs ‚konkreter Utopie‘- zu einer utilitaristisch-universellen Toleranzidee beitragen kann, denn gesellschaftlich-politische Interdiskurse, die eventuell durch Massenmedien produziert und international auch ofers polarisiert oder zugespitzt werden, tragen leider immer mehr dazu bei, dass unterschiedliche Kulturen aufeinander intoleranter reagieren. Das führt zur Differenzierung, Abschottung und folglich zur erheblichen Strapazierung menschlicher Alltagsbeziehungen. Diese Polarisierung führt zudem auch zur Aktualisierung und Verschärfung konfessionell-religiöser Rituale kultischen Ursprungs, die dann vom säkularisierten, politischen Rechtssystem ‚Gleichberechtigung‘ oder menschenwürdige Behandlung gegenüber ‚anderen‘ Religionen oder Konfessionen (theistische, pantheistische, monotheistische, deistische usw.) Anspruch erhebt. Es bilden sich m.E. zeitweilig polarisierte Gesellschaften fast in allen Himmelsrichtungen; das institutionell-politisch-juristisch-demokratische, säkularisierte System wird paralysiert; Hoffnungslosigkeit, Ausweglosigkeit, Pessimismus, Unvertrauen verbreiten und untermauern sich. Und dieser Zustand beeinflusst den Alltag, die alltäglichen Interaktionen der Menschen untereinander, die perspektivisch-urteilende Haltung der Menschen zu sich selbst, zu anderen und zur herrschenden Obrigkeit, die nebeneinander leben, wohlmöglich, höchstwahrscheinlich, trotz allem ‚friedlich‘ nebeneinander leben ‚wollen‘.

Gibt es keine alternativen Lösungswege, die die Menschen nicht zu solch einer Entzweiung und Vereinsamung führen würden? Warum diese Polarisierung und Zuspitzung der Kulturen und Religionen, selbst im 21. Jahrhundert, da wir doch, dank dem ‚Superfortschritt‘ der Kommunikationstechniken kommunizieren können? Tragen ‚technische‘ Kommunikationsmöglichkeiten auch zur gegenseitigen, toleranten, humanistischen, interkulturellen Verständigung bei, die eigentlich die Existenz einer offenen Gesellschaft voraussetzt?

Weshalb wird in diesem Sinne durchgehends die These ‚Kampf oder Krieg der Zivilisationen‘ aufgeworfen und diese manipulierende These bearbeitet, hochgejubelt, weitervermittelt und verbreitet? Oder ist das vorerst ein ‚Kampf der Wörter‘? Hat die Menschheit nicht genug unter Kämpfen und Kriegen gelitten, die auf den ‚ersten Blick‘, ‚nur‘ ethnisch, religiös-konfessionell schienen, während jedoch Macht –und Herrschaftsansprüche im Hintergrund

*„Orientrezeptionen Ernst Blochs und Bertolt Brechts
-Ein Beitrag zur Rekontextualisierung oder Kontexterweiterung des globalen
Humanismus versus Terrorismus-“*

dominierten, die den Menschen eigentlich nichts weiteres als Leid hinzufügen?
Warum auf alle Fälle ‚Überfälle‘, was nichts Weiteres verursacht als den
gesamten ‚Niederfall‘ des ‚Falles‘ Humanum? ‚Leiden‘ wir Menschen nicht
genug unter der Natur, welche uns Lebewesen zugleich mit den feinsten Spielen
und Andeutungen per se in das Ende, in den Tod führt?

Können solche Auffassungen zu einer erkenntnisorientierten, humaneren
Verständigung der geistig-kulturellen Rezeption geschaffener
grenzüberschreitender, universeller geistig-kultureller Werte beitragen? Kann
man den vieldiskutierten Begriff ‚Globalisierung‘, welcher zugleich der Titel
dieses Kongresses ausmacht, nicht auch in dieser Weise deuten und behandeln?
Könnte dadurch ein Beitrag zur ‚Globalisierung einer humanen
Werteauffassung‘ geleistet werden, und würden diese Referenzen und
Prädikationen die Welt zumindest nicht um einen Hauch erträglicher machen?

Inwieweit sind heute kanonische Sätze wie z.B.: ‚Der Islam ist Religion und
Staat‘ zu vertreten? Ist in diesem Sinne der Begriff ‚Säkularisierung‘ dem Islam
gänzlich fremd geblieben und deshalb gescheitert? Inwiefern gehen solche
Referenzen auf den Islam zurück oder sind das ideologische Stützpunkte,
mancher heutiger wie gestriger in Märtyrer-Psychologie ausrasender Islamisten,
wie die Vertreter der Kirche des Mittelalters, die sich einen eventuellen
weltlichen Effizienz-Spielraum gründen oder bereits existierende, erworbene,
darunter auch wirtschaftliche Machtprivilegien stabilisieren wollten? Welche
Erkenntnisse und Betrachtungen, Perspektiven, Anschauungen überliefert Ernst
Bloch zu diesen oder ähnlichen Problemfällen?

Orient-Rezeptionen Blochs und Brechts, welche für ihre emanzipatorische
Theorie und Praxisbildung von Literatur, Philosophie und Linguistik fruchtbar
waren, stehen als eine relevante Aufgabe vor uns, die einer klaren Analyse,
Deutung bzw. humanistisch orientierten Rekontextualisierung bedürfen.

Demzufolge könnte die Aufarbeitung der beiden Autoren und/oder Denker auch
aus der wissenschaftlich und geistig-kulturellen Perspektive der ‚Kritischen
Theorie‘ mitbetrachtet werden, natürlich sollte dabei die ‚Kritische Theorie‘
mit den jüngsten und ausgearbeiteten ‚Informations –und
Kommunikationstheorien‘ mitreflektiert werden, um im Zeitalter eines als
‚Informationsbooms‘ und folglich einer hochgejubelten
‚Informationsgesellschaft‘ nicht an einer falschen Ecke zu landen.

Wie hat Brecht die hier erwähnten Themenkomplexe in seinem Gesamtschaffen
künstlerisch-literarisch-theatralisch und ästhetisch-sprachlich behandelt,
bearbeitet, reproduziert, rekontextualisiert? Können die Wirkung Blochs und
Brechts außerdem mit den heutigen vorliegenden Erkenntnissen in der

Literaturtheorie und Linguistik aktualisiert, bzw. behandelt werden? Könnte das Gesamtschaffen Blochs und Brechts z.B. mit Victor Klemperers „Die Sprache des dritten Reiches“ und Hans Vaihingers „Die Philosophie des als ob“ vergegenwärtigt werden?

Darüber hinaus sollte diese folgende Kardinalfrage gestellt werden, bin ich der Meinung: Brauchen wir, als Gattung Mensch in Bezug auf die aktuellen Weltereignisse und in diesem Rahmen ein synkretistisches Gedankengut, d.h. das, was „vereint“ oder das, was „teilt“, „spaltet“, das was „annähert“ oder das, was Menschen, Kulturen, Religionen voneinander „trennt“, „entfernt?“

Blochs und Brechts lebenslanges Engagement sind Belege dafür, dass Literatur und Philosophie zur Überwindung der sozialen Abhängigkeitsverhältnisse beitragen kann, wenn Texte –linguistisch gesehen– das geistige Potential des Menschen anregen, bzw. diese in Bewegung setzen können.

Abschließend möchte ich darauf hinweisen, dass wir ‚zumindest‘ nicht fern voneinander liegen. Zumindest nicht in poetischer Hinsicht, wie es die folgenden Verse von Yunus Emre, Nazım Hikmet und Bertolt Brecht chronologisch belegen.

1. “Yâd isen bilişelim-Gelin
tanış olalım-Işi kolay kılalım” (Yunus Emre)
„Komm rüber, lass uns Frieden schliessen,
Bist du *fremd*, so lasst uns zusammenfließen“¹⁷

2. Nazım Hikmet: „Vasiyet“ (1953, « Nachlass » letzte Strophe)
„Yoldaşlar, ölürsen o günden önce yani,
öyle gibi de görünüyor,
Anadolu`da bir köy mezarlığına gömün beni
ve de uyarına gelirse
tepemde bir de çınar olursa
taş maş da istemez hani.“¹⁸

¹⁷ Übersetzung von Prof.Dr. Onur Bilge Kula in: „Das Deutsch-Türkische Verhältnis“, Auswirkungen auf den Beitrittsprozess der Türkei zur Europäischen Union“, Hrs. Hagen Lichtenberg. Muzaffer Dartan u. Ali Eriş, Universität Bremen Jean Monnet Lehrstuhl für Europarecht, 2002, S. 308.

¹⁸ Ein Übersetzungsversuch von mir:
„Genossen, wenn ich sterbe, vor diesem Tag also,
und es wird sich wahrscheinlich so ergeben,
bestattet mich in einem Dorffriedhof in Anatolien
und wenn möglich,
wünschte ich ein Baum am Grab
somit erübrigt sich auch irgendein Grabstein

*„Orientrezeptionen Ernst Blochs und Bertolt Brechts
-Ein Beitrag zur Rekontextualisierung oder Kontexterweiterung des globalen
Humanismus versus Terrorismus-“*

3. Bertolt Brecht: „Ich benötige keinen Grabstein“ (etwa 1955)
„Ich benötige keinen Grabstein, aber
Wenn ihr einen für mich benötigt
Wünschte ich, es stünde darauf:
Er hat Vorschläge gemacht. Wir
Haben sie angenommen.
Durch eine solche Inschrift wären
Wir alle geehrt.“

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Bloch, Ernst (1963): „Avicenna und die aristotelische Linke“, Suhrkamp Verl., Frankfurt/Main.
- Bloch, Ernst (1965): „Literarische Aufsätze“, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- Bloch, Ernst (1968): „Atheismus im Christentum-Zur Religion des Exodus und des Reiches“, Suhrkamp Verl., Frankfurt.;
- Flasch, Kurt (2006): „Meister Eckhart-die Geburt der „Deutschen Mystik“ aus dem Geist der arabischen Philosophie“, Verlag C.H.Beck, München.
Frankfurt am Main.
- Friedell, Egon (1979): „Kulturgeschichte der Neuzeit- Die Krisis der europäischen Seele von der schwarzen Pest bis zum ersten Weltkrieg“, Ungekürzte Sonderausgabe, Verlag C.H. Beck, München.
- Hecht, Werner (1977): „Bertolt Brecht Arbeitsjournal 1938-1955“, 1. Aufl., Aufbau Verl., Berlin und Weimar.
- Hecht, Werner (1981): „Bertolt Brecht- Leben und Werk im Bild“, Gustav
- Hecht, Werner (1981): „Bertolt Brecht- Schriften“, Aufbau Verl., Berlin u. Weimar.
- Hecht, Werner (1997): „Brecht Chronik 1898-1956“, 1. Aufl., Suhrkamp Verl.,
- Hecht, Werner (Hrsg.) (1975): „Brecht im Gespräch – Diskussionen und Dialoge“, Suhrkamp Verl., Frankfurt am Main.

Kiepenheuer Verl., Leipzig/Weimar.

Knopf, Jan (1980): „Brecht-Handbuch: eine Ästhetik der Widersprüche“, J. B. Metzler Verl., Stuttgart/Weimar.

Koch, Gerd (1988): „Lernen mit Brecht- Bertolt Brechts politisch- kulturelle Pädagogik“, Brandes u. Apsel Verl., erw. Neuauflage, Frankfurt am Main.

Kula, Onur Bilge (2002): „Çoğulcu Düşünce Karşıt Kültür- Anadolu’da Karşıt Kültür Birikiminin Kökleri“, Büke Yay., İstanbul, S.33. (*“Pluralistisches Denken Konträre Kultur- Die Wurzeln der Konträren Kultur in Anatolien”*)

Kula, Onur Bilge (2002): „Batı Düşününde Türk ve İslam İmgesi“, Büke Yay., İstanbul.

Kula, Onur Bilge (2006): „Avrupa Kimliği ve Türkiye“, Büke Yay., İstanbul;

Mittenzwei, Werner (1981): „Bertolt Brecht Schriften“, Aufbau Verl., Berlin u. Weimar, 1981, S.249-250

Öztürk, Yaşar Nuri (2008): „Türkiye’yi Kemiren İhanet-Allah ile Aldatmak“, Yeni Boyut Yay., İstanbul.

Sekundärliteratur

Kula, Onur Bilge (2002) in: „Das Deutsch-Türkische Verhältnis, Auswirkungen auf den Beitrittsprozess der Türkei zur Europäischen Union“, Hrs. Hagen Lichtenberg. Muzaffer Dartan u. Ali Eriş, Universität Bremen Jean Monnet Lehrstuhl für Europarecht, S. 308.

Walter Nigg (1986): „Das Buch der Ketzer“, Diogenes Verl., Zürich.

Nestle, Wilhelm (1938): „Aristoteles Hauptwerke“, Alfred Kröner Verl., 2. Aufl., Leipzig.

Brecht, Bertolt (1993): „Tiyatro İçin Küçük Organon“, (*„Kleines Organon Für Das Theater, Übersetzung von Ahmet Cemal*), Mitos Boyut Yayıncılık, İstanbul.

Brecht, Bertolt (1998): „Brecht’in Güncesi“, (*„Brecht’s Tagebuch“*, Übersetzung von Yüksel Pazarkaya), Düşün Yayıncılık, İstanbul.

*„Orientrezeptionen Ernst Blochs und Bertolt Brechts
-Ein Beitrag zur Rekontextualisierung oder Kontexterweiterung des globalen
Humanismus versus Terrorismus-“*

- Fromm, Erich (1950) „Psikanaliz ve Din“, (*„Psychoanalysis und Religion“*
Yale University, Übersetzung u. Hrsg. Aydın Arıtan (1982)“), Fatih
Yayınevi, İstanbul.
- Geier, Manfred (1983): „Methoden der Sprach- und Literaturwissenschaft-
Darstellung und Kritik“, Wilhelm Fink Verl., München.
- Geyer, C. Friedrich (1980): „Aporien des Metaphysik- und Geschichtsbegriffs
der Kritischen Theorie“, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Gollbach, Michael (1978): „Die Wiederkehr des Weltkrieges in der Literatur-
Zu den Frontromanen der späten Zwanziger Jahre“, Scriptor Verl.,
Krönberg/Ts.
- Grebing, Helga (1974): „Aktuelle Theorien über Faschismus und
Konservatismus- Eine Kritik“, Verl. W. Kohlhammer, Stuttgart, Berlin,
Köln, Mainz.
- Kamath, Rekha (1983): „Brechts Lehrstück-Modell als Bruch mit den
bürgerlichen Theatertraditionen“, Peter Lang Verl., Frankfurt.
- Saydam, Oktay (2006): „Möglichkeiten und Grenzen der Sprechakttheorie zur
Analyse und Interpretation von literarischen Texten- Am Beispiel der
Werke von Bertolt Brecht“, unveröff. Dissertation, Hacettepe Univ.,
Ankara.

Friedrich Rückert und die deutsche Mevlana-Rezeption

Michael Hofmann¹

Abstract

The article shows that Heinrich Rückert is one of the most interesting voices within the corpus of texts showing German encounters with Islam in the 19th century. While actual reflections on the European and American relation to Islam are largely influenced by a point of view stressing a “Clash of Civilisations” (Samuel Huntington), especially after 9/11, Rückert's occupation with the texts and poems of Mevlana Rumi shows that the humanistic and poetic implications of Rumi's work helped Rückert to find a poetic language that placed itself in the tradition of Goethe's “West-östlicher Divan” and a German pantheism that is to be seen in the context of the “Spinoza renaissance” at the beginning of the 19th century. Islamic culture is in Rückert's work a part of the heritage of mankind and of a humanism that goes far beyond the limits of eurocentrism.

„Mystik“ ist in der westlichen ‚Kulturindustrie‘ ein Teil der Popkultur. So hat die Sängerin und Performance-Künstlerin Madonna ein Album mit Texten Mevlana Rumis aufgenommen, gleichzeitig aber auch ihr Interesse an der jüdischen Kabbala demonstriert. Die Tanzenden Derwische des Mevlana-Ordens fungieren als belebendes Moment für die türkische Tourismus-Industrie. Mystik wird als eine religionsübergreifende spirituelle Einstellung verstanden, die sich nicht mit den Dogmen und den spezifischen Ritualen der positiven Religionen auseinanderzusetzen hat. Der Sufismus steht somit neben der Kabbala, neben der christlichen Mystik Meister Eckeharts und dem Buddhismus. Neben der pseudoreligiösen Tendenz zu einer „Wellness-Religiosität“, die sich gegenüber ernsthaften spirituellen Erfahrungen verschließt, ist die Gefahr einer oberflächlichen Versöhnung der Religionen durch eine Verkleisterung der Differenzen nicht zu übersehen. Ein intellektuell und ethisch verantwortungsvoller Umgang mit religiösen Differenzen muss demgegenüber getreu dem Muster interkultureller Begegnungen die Unterschiede ernst nehmen, die spezifischen Eigenarten des jeweils Anderen verstehen und reflektieren und so eine Alteritätserfahrung ermöglichen. Den unvoreingenommenen Beobachtern religiöser Befindlichkeiten in Europa und Amerika fällt auf, dass sich im Geist der Postmoderne neben dem fundamentalistischen Beharren auf der Wahrheit der eigenen vermeintlich

¹ Universität Paderborn

unverfälschten Religion eine Haltung entwickelt hat, die als „Patchwork-Religiosität“ verstanden werden kann, als eine individuelle Mischung verschiedener religiöser Elemente (zum Beispiel aus den verschiedenen Weltreligionen), die sich nicht zu einem allgemein verbindlichen religiösen Dogma systematisieren lässt. Der Soziologe Ulrich Beck verweist darauf,

„daß den Sozialformen des eigenen Raums, des eigenen Lebens Sozialformen einer neuen Religiosität und Spiritualität entsprechen, eben die des „eigenen Gottes“. Im europäischen Kontext der individualisierten Moderne gibt es keinen religiösen Glauben mehr, der nicht durch das Nadelöhr der Reflexivität des eigenen Lebens, der eigenen Erfahrung und Selbstgewissheit hindurchgegangen ist (Ausnahmen bestätigen die Regel). Der Einzelne baut sich aus seinen religiösen Erfahrungen seine individuelle religiöse Überdachung <...>. das Individuum entscheidet über seinen Glauben, nicht mehr nur oder primär die Herkunft und/oder die religiöse Organisation. Das bedeutet allerdings nicht das Ende der Religion, sondern den Einstieg in die widerspruchsvolle Erzählung der „säkularen Religiosität“, die es zu entschlüsseln gilt.“ (Beck 2008: 30f.)

Nicht gegen die ‚hybride‘ Mischung postmoderner Religiosität sollte sich die kulturwissenschaftliche Forschung wenden, wohl aber gegen einen religiösen Einheitsbrei, dessen Elemente nicht mehr zu erkennen sind. Im Falle des Sufismus hat die bedeutende Orientalistin Annemarie Schimmel in vielen Veröffentlichungen dem deutschen Publikum eine fremde Welt vor Augen geführt; sie hat dabei immer betont, dass die islamische Mystik ohne die Bindung an die Autorität Mohammeds nicht denkbar ist (vgl. Schimmel 2003 und Schimmel 2005). Die interkulturelle Literaturwissenschaft ist vor diesem Hintergrund gerade auch deshalb mit interreligiösen Fragen befasst, weil sich mit der „Wiederkehr der Religion(en)“ interkulturelle Fragen auch über religiöse Differenzen artikulieren und weil im Falle des Sufismus die mystischen Texte auch Literatur sind und insofern auch einer literaturwissenschaftlichen Interpretation zugänglich. Die Frage nach der deutschen Mevlana-Rezeption ist also eine Frage nach der Tradition einer deutschen Auseinandersetzung mit „orientalischer“ Poesie *und* mit islamischer Religiosität. Zerrbilder des Islam, wie sie sich insbesondere nach den terroristischen Aktionen des 11. September 2001 gebildet haben, können dadurch korrigiert werden, dass die Frage nach der Rezeption Mevlana Rumis in der deutschen Literatur und Kultur als ein Element einer sehr aufgeschlossenen Auseinandersetzung mit dem Islam verstanden wird.

Eine überragende Bedeutung in dieser Begegnung mit islamischer Spiritualität und Poesie kommt dem österreichischen Orientalisten Joseph von Hammer-Purgstall zu. Seine Hafis-Übersetzung war die Grundlage für Goethes

berühmten *West-östlichen Divan*; seine Rumi-Übertragungen waren die Grundlage für Friedrich Rückerts frühe Auseinandersetzung mit Mevlana Rumi, die im Zentrum dieses Beitrags stehen soll (vgl. Fischer/Grömmel 1990 und zu Rückerts Orient-Bezug Alali-Huseinat 1993).

Goethe wertete in seinen Abhandlungen zum *Divan Rumi* ab, indem er ihn als einen typischen Vertreter orientalischer „Geschmacklosigkeit“ hinstellte, der in seinen Texten die unpassendsten Vergleiche ziehe und Unvereinbares miteinander verbinde. 1819 befasste sich der junge Friedrich Rückert mit Rumis Texten, hauptsächlich mit den Übersetzungen Hammers (in der „Geschichte der schönen Redekünste Persiens“), da seine intensiven orientalischen Sprachstudien noch vor ihm lagen. Annemarie Schimmel lobt Rückerts Intuition und seine Nachdichtungen, „die den Geist Rumis besser wiedergeben als alle späteren Übertragungen und die das Bild Rumis in der deutschen Literatur geformt haben“ (Rückert 1988, Bd. II, 13, Einleitung Schimmels zu Rückerts Rumi-Nachdichtungen). Wesentlich erscheint in Rückerts Text zunächst eine formale Differenz gegenüber Goethe: „Rückert benutzt in diesen Nachdichtungen erstmals die Form des Ghasels, des Gedichtes mit einem durchgehenden Reim, oft durch einen Überreim verlängert“ (Rückert 1988, Bd. II, 13). Auch inhaltlich ist eine bedeutende Unterscheidung in der Haltung des deutschen Dichters gegenüber dem „orientalischen“ Original und dem „orientalischen“ Autor zu erkennen: Goethe reflektiert die Beziehung des europäischen Dichters zum Orient und zu Hafis; er sieht Gemeinsamkeiten und Differenzen; Rückert verfertigt Nachdichtungen und das lyrische Ich verschwindet gewissermaßen hinter dem fremden Sprecher (bzw. ist Rumi selbst). Aus diesem Grunde ist es schwer, aus den Rumi-Nachdichtungen Rückerts eigene Stellung zur islamischen Mystik und zu Rumi selber zu entnehmen; es ist auch bekannt, dass Rückert sehr viele andere orientalische Texte übersetzt und bearbeitet hat, darunter viele Texte der indischen Literatur; wenn man Rückerts eigenem Verständnis auf die Spur kommen will, sieht man sich auf die spätere Sammlung *Die Weisheit des Bramanen* (1836-38) verwiesen, die nicht nur indische Kultur rezipiert, sondern eine Vielfalt der Religionen und Kulturen einbezieht.

Rückerts Haltung zur orientalischen Literatur und Kultur insgesamt kann dahingehend interpretiert werden, dass er die Poesie und die Kultur des Orients als eine Inspiration für die deutsche Literatur begriff, wie sie die antike Literatur für die Klassik und die mittelalterliche und romanische Literatur für die Romantik gewesen war. Insofern „<...> war Philologie für Rückert nie Selbst- und Endzweck seiner gelehrten Bemühung. Das ihm ständig vor Augen schwebende Ziel war die Bereicherung der deutschen Sprache durch Aneignung der poetischen Ausdrucksmittel und der humanen Gehalte der Literaturen den Ostens.“ (Fischer 1990, S. 117)

Friedrich Rückert und die deutsche Mevlana-Rezeption

In Erweiterung und historischer Konkretisierung der Anregungen Lessings (*Nathan*) und Herders (vor allem in dessen *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*) ist Rückert um eine gleichmäßige Beachtung aller Kulturen bemüht, wobei er den orientalischen in romantischer Tradition aufgrund von deren Nähe zum Ursprünglichen eine besondere Rolle zugesteht. Es geht Rückert aber nicht nur in der Nachfolge Lessings darum, das gleiche Recht und die gleiche Würde aller Religionen und Kulturen darzulegen; es geht ihm ganz im Sinne Herders und des Historismus darum, das *Spezifische* der jeweiligen Kultur und Tradition herauszustellen. Im Falle Rumis sind in diesem Kontext zu nennen: die eigentümliche Bildlichkeit (Rose; Meer, Tropfen), die Bedeutung der Musik und des Tanzes; die Verinnerlichung des Religiösen und die daraus resultierende Distanz zu den Ritualen, die Hochschätzung des Koran auch als poetischer Quelle. Mevlana hat dem späteren großen Kenner der orientalischen Literaturen und Kulturen den Weg zu der Welt des „Ostens“ geöffnet, weil Rückert hier über die Vermittlung Hammer-Purgstalls einen Autor kennen lernte, der Frömmigkeit, Ausdruckskraft und Menschlichkeit in einer spezifischen Synthese vereinte:

„<...> so war es doch der große mystische Dichter aus Konya, der ihm <Rückert> die Größe islamischer Frömmigkeit erschloß. Denn es war nicht nur die kunstvolle Form des Ghasels, die Rückerts poetisches Talent anzog, sondern ebenso sehr fühlte er sich von der elementaren Humanität und Frömmigkeit, die ihm in Dschelaleddins Dichtung entgegentrat, berührt. In Dschelaleddin Rumis Mystik, in der alles Irdische als Abbild göttlichen Wirkens erkannt und das Geschöpf Mensch sich seiner Gottesbedürftigkeit bewusst wird, um dann durch allmähliches Abstreifen der Ichbezogenheit den Weg zurück zum göttlichen Ursprung zu finden, entdeckte Rückert vielleicht zum ersten Mal bei einem Dichter des Ostens jenes Ideal einer Völker und Religionen umgreifenden menschlichen Gesinnung, dem er selbst in seiner Poesie als völkerverbindender Weltpoesie zustrebte.“ (Fischer 1990, S. 119)

Dieses für Rückert spezifische Konzept einer „Weltpoesie“, das sich – wie erläutert - in der Sammlung *Die Weisheit des Brahmanen* manifestiert, verdankt einen Großteil seines Impetus aber gerade der frühen Begegnung des Dichters mit Mevlana Rumi und seine Gedichten:

„In Dschelaleddin Rumis Ghaselen war Rückert dem Islam zum ersten Mal begegnet. Er blieb ihm auch nach weiterem Eindringen in die arabische und persische Literatur treu. Der Grundzug sufischer Literatur, wie er uns in Dschelaleddins großem Lehrgedicht, dem Mathnawi, besonders typisch entgegentritt: ethische Belehrung durch exemplarische Geschichten und Anekdoten, wurde eine von Rückert geschätzte literarische Form.<...>

Dschelaleddins Mystik, die frei von Frömmerei und dogmatischer Enge ist, hatte ihm den Blick für die sich in der arabischen und persischen Literatur aussprechende Humanität geöffnet. Er sieht den Islam als ein Adept Dschelaleddins: Die Grundtugenden des Sufis: Gottvertrauen, ritterliche Großmut und selbstlose Freigebigkeit, Milde und Selbstüberwindung, sind die Stationen, durch welche die Menschenseele hindurchgehen muß, um sich zur Aufnahme des Göttlichen bereit zu machen. Dann steht der Mensch jenseits des Streites der Religionen und Konfessionen und sieht in allem Bruchstücke der göttlichen Offenbarung.. <...> Es sind diese sufischen Tugenden, die uns Rückert <...> immer wieder vorführt, und uns damit lehrt, im Muslim nicht den andersgläubigen Fremden, sondern den Menschen zu sehen.“ (Fischer 1990, S. 129f.)

Annemarie Schimmel betont in ihren Studien zum Sufismus und zu Rumi aus der wissenschaftlichen Perspektive des 20. Jahrhunderts die spezifisch islamische Inspiration des Sufismus und speziell Rumis – vor allem den Bezug der islamischen Mystiker auf die Person des Propheten Mohammed; ihre wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Gegenstand unterstützt zahlreiche Positionen Rückerts.

Eine weitere nicht-literarische Rumi-Rezeption des späten 20. Jahrhunderts findet sich im Spätwerk der protestantischen Theologin Dorothee Sölle, die sich in ihrem Werk *Mystik und Widerstand* einerseits darum bemüht, die rationalistisch-politische Theologie der Befreiung spiritualistisch zu verfeinern – und der es andererseits darum geht, der Mystik das Unpolitische und Quietistische zu nehmen und die Mystik für das politische Engagement zu öffnen, wobei Mevlana Rumi zu den von ihr am meisten zitierten Gewährsleuten zählt (vgl. Sölle 1988).

Im Geiste der Interkulturellen Literaturwissenschaft ist die religiöse Mystik deshalb von besonderem Interesse, weil die in der Mystik vermittelte und in paradoxer Weise als das „Unsagbare“ indirekt sprachlich Vermittelte in allen Weltreligionen zu finden ist. Somit ist die Mystik ein repräsentatives Beispiel für die Komplexität und Ambivalenz interkultureller Konstellationen, die sich als ein verwobenes Ineinander von Gemeinsamkeit und Differenz darstellen. Dieser Geist der Vermittlung ähnlicher Impulse in den Differenzen der Weltreligionen hat auch den deutsch-jüdischen Religionsphilosophen Martin Buber inspiriert, der im Jahre 1909 eine Anthologie mit dem Titel *Ekstatische Konfessionen* herausbrachte, die mystische Texte aus allen Jahrhunderten, Weltgegenden und Religionen enthielt und einen bedeutenden Einfluss auf die deutsche Literatur der Moderne ausübte. In Bubers Sammlung finden sich zwei Texte Rumis, die aus englischen Übertragungen ins Deutsche gebracht worden sind.

Friedrich Rückert und die deutsche Mevlana-Rezeption

Im Folgenden stelle ich exemplarisch Texte aus Rückerts Nachdichtungen vor.

Ich sah empor...

Ich sah empor und sah in allen Räumen Eines;

Hinab ins Meer, und sah in allen Wellenschäumen Eines,

Ich sah ins Herz, es war ein Meer, ein Raum der Welten,

voll tausend Träum'; ich sah in allen Träumen Eines.

Du bist das Erste, Letzte, Äußre, Innre, Ganze;

Es strahlt dein Licht in allen Farbensäumen Eines.

Du schaust von Ostens Grenzen bis zur Grenz' im Westen,

dir blüht das Laub in allen grünen Bäumen Eines.

Vier widerspenst'ge Tiere ziehn den Weltenwagen,

du zügelst sie, sie sind an deinen Zäumen Eines.

Luft, Feuer, Erd' und Wasser sind in eins geschmolzen

In deiner Furcht, daß dir nicht wagt zu bäumen Eines.

Der Herzen alles Lebens zwischen Erd' und Himmel,

Anbetung dir zu schlagen soll nicht säumen Eines. (Rückert 1998, Bd. II, 14)

Dieser Text belegt zunächst, dass es Rückert gelungen ist, die spezifische Reimform des Ghasels mit der auffälligen Wiederholung des Reimwortes so ins Deutsche zu übertragen, dass eine intensive Wirkung erzielt wird. Die Einheit Gottes mit der Welt, der Pantheismus oder besser Panentheismus wird in Rückerts Übertragung in einer hymnischen Weise deutlich. Das Gedicht kann sich inhaltlich an die deutsche Tradition der Goethezeit anlehnen, die in einem spirituell gedeuteten Spinozismus religiöse Begeisterung mit „Weltfrömmigkeit“ zu verbinden wusste (vgl. Timm 1974). Vor diesem Hintergrund können die pantheistischen Züge der islamischen Mystik zwanglos in einen deutschen Traditionszusammenhang integriert werden.

„Obgleich die Sonn' ein Scheinchen ist des Scheins nur“ (Rückert 1882, Bd. V, 202): Identität von Ich und Gott

Obgleich die Sonn' ein Scheinchen ist deines Scheines nur,

Doch ist mein Licht und deines ursprünglich Eines nur.

Michael Hofmann

Ob Staub zu deinen Füßen der Himmel ist, der kreist;
Doch Eines ist und Eines mein Sein und deines nur.
Der Himmel wird zum Staube, zum Himmel wird der Staub;
Und Eines bleibt und Eines dein Wesen, meines nur.

In kühnen Paradoxien und Antithesen umspielt dieser Text die zumindest partielle Einheit von Ich und Gott, indem er die Vorstellungen von Kleinheit und Größe kontrastierend aufeinander bezieht. Um pantheistische Spekulationen handelt es sich hier, die aber weit davon entfernt sind, blasphemische oder gotteslästerliche Intentionen zu verfolgen. Deutlich ist vielmehr, dass es darum geht, die paradoxe Erfahrung der Identität und Differenz des endlichen Menschen und der göttlichen Instanz auszudrücken.

„Komm, komm, du bist die Seele, die Seele mir im Reigen“

Komm, komm, du bist die Seele, die Seele mir im Reigen;
Komm, komm, du bist die Zeder, die Zeder hier im Reigen.
O komm! Ein Quell des Lichtes entspringt aus deinem Schatten,
und tausend Morgensterne, sie tanzen dir im Reigen.
Hoch ist das Dach des Himmels, des siebenten, des höchsten,
du ragest über alle mit heller Zier im Reigen.
Die Liebe hat mit Armen ergriffen mich am Nacken;
Ich halte dich ergriffen mit süßer Gier im Reigen.
Das Sonnenstäubchen tanzt, von Licht der Sonn' ergriffen;
Licht, da du mich ergriffest, nicht mich verlier im Reigen!
Die Stäubchen kreisen schweigend, denn schweigend spricht die Liebe,
mich schweigen lehret Liebe, so tanz' ich ihr im Reigen. (Rückert 1998,
Bd. II, 14)

Dieser Text zeigt neben der universalistisch zu deutenden Begeisterung durch das Göttliche die spezifische Dimension des Tanzes, die als charakteristisch für die sufistische Frömmigkeit Mevlanas verstanden werden kann. Die ständige Wiederholung des Reimwortes „Reigen“ veranschaulicht das Kreisen um die göttliche Instanz und damit die mystische Konzentration auf das Göttliche.

Friedrich Rückert und die deutsche Mevlana-Rezeption

„Schall, o Trommel, hall, o Flöte! Allah hu!“

Schall, o Trommel, hall, o Flöte! Allah hu!
Wall im Tanze, Morgenröte! Allah hu!
Lichtseel' im Planetenwirbel, Sonne, vom
Herrn im Mittelpunkt erhöhte! Allah hu!
Herzen! Welten! Eure Tänze stockten, wenn
Lieb' im Zentrum nicht geböte! Allah hu!
Unsres Liebesreigen Leiter reicht hinauf,
über Sonn' und Morgenröte! Allah hu!
Rausche, Meer, a Fels im Sturme Gottes preis!
Nachtigall, um Rosen flöte, Allah hu!
Seele, willst ein Stern dich schwingen um dich selbst –
Wirf von dir des Lebens Nöte, Allah hu!
Wer die Kraft des Reigens kennet, lebt in Gott,
denn er weiß, wie Liebe töte. Allah hu! (Rückert 1988, Bd. II, 15)

Auch in diesem Text wird die spezifische Differenz der islamischen Mystik deutlich: Einerseits wird die Bedeutung der Musik (mit Trommel und Flöte) für die religiöse Begeisterung unterstrichen; andererseits wird mit der Wiederholung des Ausrufes „Allah hu!“ die Bindung dieser mystischen Frömmigkeit an den islamischen Monotheismus unterstrichen.

Rückert ermöglicht mit seiner Anspielung auf die Rohrflöte auch den Bezug zu dem Bild der Flöte, das als Symbol der Trennung des Menschen von Gott verstanden werden kann, wenn am Beginn der großen Dichtung Mevlana Rumis von dem Schmerz der Flöte in poetischer Klage gesprochen wird:

Beginn des „Matnawî“:

Höre auf die Geschichte der Rohrflöte, wie sie sich über die Trennung beklagt:

Michael Hofmann

„Seit ich aus dem Röhricht geschnitten wurde, hat meine Klage Mann und Weib zum Weinen gebracht.

Ich suche nach einer von der Trennung zerrissenen Brust; der ich meinen Sehnsuchtsschmerz enthüllen kann.

Jeder, der weit von dem Ursprung entfernt ist, sehnt sich danach, wieder mit ihm vereint zu sein.

<...> Diese Töne der Rohrflöte sind nicht aus Wind, sondern aus Feuer; wehe dem, der dieses Feuer nicht besitzt.

Das Feuer der Liebe ist in der Flöte, die Glut der Liebe liegt im Wein. (Rumi 2007, 45)

Die symbolische Deutung des Weins entspricht der Hochschätzung des berausenden Getränks in den Texten des Hafis, die Goethe im *West-östlichen Divan* im *Schenkenbuch* in besonderer Weise akzentuiert hat.

„Tritt an zum Tanz! wir schweben in dem Reih'n der Liebe“

Tritt an zum Tanz! wir schweben in dem Reih'n der Liebe,

Wir schweben in der Lust und in der Pein der Liebe.

Der ew'gen Liebe Botschaft hört' ich von dem Tode,

Daß Gott den Tod getränkt im Lebenswein der Liebe. (Rückert 1882, Bd. V, 204)

Die Verbindung der Bildkomplexe Wein, Tanz, Liebe verdeutlicht noch einmal die spezifische Perspektive der sufistischen Frömmigkeit Mevlanas.

„Die hin zur Kaaba pilgern gehen“

Was, Toren, ruft ihr an Stein?

Wer wird vom Steine Brot erflehn?

Wenn ihr den Tempel Gottes sucht:

In eurem Herzen tragt ihr den! (Rückert 1988, Bd. II, 22)

Gegen die Betonung äußerlicher Rituale durch die islamische Orthodoxie zeigt dieser Text Rumis eine Verinnerlichung der Pilgerfahrt und damit eine Konzeption, mit der die Suche nach Gott zu einer Herzensangelegenheit des Menschen, zu einer Sache geworden ist, die sich nicht durch äußerliche

Friedrich Rückert und die deutsche Mevlana-Rezeption

Verrichtungen, sondern durch die innere Begeisterung zeigt. Anschlussfähig ist diese Position an die Tradition einer religiösen Verinnerlichung, die sich im Protestantismus allgemein und insbesondere im Pietismus gezeigt hat. Rückert ordnet sich aber mit Lessing, Herder und Goethe in eine Tradition ein, für die Innerlichkeit nicht zugleich Entwertung der Welt bedeutet. Vielmehr geht es um eine Spiritualität, die eine religiöse Inbrunst mit einer Haltung verbindet, welche die Größe und Macht Gottes in der Welt zu erfahren sucht.

„Unser Haus hat viele Türen“

Unser Haus hat viele Türen,
die hinein zum Herren führen.
Wer den Herrn sieht, muß anbetend
mit der Stirn den Boden rühren. (Rückert 1988, Bd. II, 21)

Mit dieser Textpassage ist die bekannte Haltung Mevlanas angesprochen, die sich jedem religiösen Dogmatismus widersetzt. Indem die verschiedenen Wege zum Göttlichen beschrieben werden, zeigt sich die sufistische Mystik als *tolerant* gegenüber den verschiedenen islamischen Glaubensrichtungen, aber auch gegenüber den anderen monotheistischen Religionen. Im abschließenden Lob Mevlanas wird die Toleranz seiner Religiosität und auch das potentiell Sozialkritische in der Aufhebung sozialer Unterscheide betont:

Wo Volkstrachten ausgezogen, Stammabzeichen abgelegt,
Schmelzen Kastenunterschied' in deinen ew'gen Harmonien;
Wo ist unter allen heil'gen aller Zonen (Heil sei dir,
Heilig mir dein Angedenken) Mewlana Dschellaleddin! (Rückert 1988,
Bd. II, 28)

Zu diesem Bild Mevlanas psst der Vers am Eingang des Mausoleums von Mevlana Rumi (der wahrscheinlich aber nicht von ihm selbst stammt):“

„Komm nur, komm, wer oder was du auch seist, komm!
Ob gottlos, ob Heide, ob Parse, wer du auch seit, komm!
Bei uns lebt die Hoffnung und niemals Verzweiflung,
Warst du auch rückfällig, und sei's hundertmal, komm nur, komm!!“ (zit.
n. Gürsel 2008, 43).

Michael Hofmann

In einer Art poetologischem Motto unterstreicht Rückert die Bedeutung der Ghaseleform und stellt sie selbstbewusst neben die Stanze, die als Übernahme aus der „welschen“ Tradition zu einem festen Bestandteil der deutschen Poesie geworden ist:

Die Form des Ghasele's

Die neue Form, die ich zuerst in deine Garten pflanze,

O Deutschland, wird nicht übel stehn in deinem reichen Kranze,

Nach meinem Vorgang mag sich nun mit Glück versuchen mancher

So gut im persischen Ghasele, wie sonst in welscher Stanze. (Rückert 1882, Bd. V, 200)

Fragen wir abschließend danach, in wieweit der Geist Mevlana Rumis auf den Übertrager und Nachdichter Rückert selbst gewirkt hat, so berühren wir ein schwieriges Feld, dessen genauere Erkundung weiteren Forschungen überlassen bleibt. Hier sollen nur zwei Gedichte des späten Rückert zitiert werden, die den Geist Mevlana atmen, indem sie nämlich betonen, dass intensive Frömmigkeit mit Toleranz und Nächstenliebe in Verbindung zu stehen haben.

Wenn nur auf eine Art sich Gott hätt' offenbart!

Wenn nur auf eine Art sich Gott hätt' offenbart,

Zu offenbar hätt' ihn des Menschen Geist bewahrt.

Doch nun verhüllen ihn viel Offenbarungen,

Und unvollkommen sind die Gottgewahrungen.

Der Glaubensweisen Streit zeigt seine Herrlichkeit,

denn er ist Eins, um den sich unser Wahn entzweit. (Rückert 1988, Bd. I, 310)

Wenn Rückert hier in den Fußstapfen Lessings wandelt, indem er die religiöse Toleranz einfordert, so ist er mit dem Aufklärer auch in der Überzeugung einig, dass die Versenkung in die Göttlichkeit mit einer Verpflichtung den Mitmenschen gegenüber parallel zu verlaufen hat:

Die Seligkeit ist nicht, nur selig selbst zu sein

Die Seligkeit ist nicht, nur selig selbst zu sein,

Die Seligkeit ist nicht allein und nicht zu zwein;

Die Seligkeit ist nicht zu vielen, nur zu allen;

Mir kann nur Seligkeit der ganzen Welt gefallen.

Wer selig wär' und müßt' unselig andre wissen,

Die eigne Seligkeit wär' ihm dadurch entrissen.

Und die Vergessenheit kann Seligkeit nicht sein,

Vielmehr das Wissen ist die Seligkeit allein.

Drum kann die Seligkeit auf Erden nicht bestehen,

Weil hier die seligen soviel Unsel'ge sehn.

Und der Gedanke nur gibt Seligkeit auf Erden,

Daß die Unseligen auch selig sollen werden.

Wer dieses weiß, der trägt mit Eifer bei sein Teil,

Zum allgemeinen, wie um eignen seelenheil.

Gott aber weiß den Weg zu Aller Heil allein;

Drum ist nur selig Gott, in ihm nur kannst du's sein. (Rückert 1988, Bd. I, 312)

Rückerts späte „Weisheit des Brahmanen“ speist sich aus vielen, auch nicht-indischen Quellen. Die religiöse Inbrunst, die Toleranz und Menschlichkeit Mevlana Rumis gehören in jedem Fall zu den Grundüberzeugungen, die auch noch diese „Summe“ Rückerts prägen. Für die interkulturelle Literaturwissenschaft sind Rückerts Rumi-Nachdichtungen eine Quelle von Inspiration und weiterführender Reflexion, weil sie ein Modell darstellen, wie Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Identität und Differenz der Kulturen in einem komplexen Modell zu deuten und zu veranschaulichen sind. Indem Grundlagen spezifisch islamischer Frömmigkeit in den Kontext deutscher Sprache und Kultur transponiert werden, legt Rückert die Grundlage für einen „deutschen Islam“, für eine Auseinandersetzung mit der islamischen Religion und Kultur, die auf den Grundlagen der deutschen Aufklärung, Klassik und Romantik aufbaut und den fremden kulturellen Gehalt integriert, ohne seine Andersartigkeit zu verleugnen. Im aktuellen Gespräch mit dem Islam, auch in

Michael Hofmann

den Diskussionen um die Benennung von Moscheen in Deutschland, sollte diese deutsche Mevlana-Tradition dem Vergessen entrissen werden. Friedrich Rückert könnte – auch mit seiner Übertragung des Korans - nach Goethe als Stammvater einer sympathischen deutschen Islam-Rezeption verstanden werden, wobei Mevlana Rumi in Deutschland noch bekannter werden sollte als ein herausragender Repräsentant eines islamischen mystischen Humanismus.

Literaturverzeichnis

- Alali-Huseinat, Mahmoud (1990): Rückert und der Orient. Frankfurt am Main.
Beck, Ulrich (2008): Der eigene Gott. Von der Friedensfähigkeit und dem Gewaltpotential der Religionen. Frankfurt am Main, Leipzig.
Fischer, Wolfdietrich (1990): Das Islamverständnis Heinrich Rückerts. In: Wolfdietrich Fischer/ Rainer Gömmel (Hrsg.): Friedrich Rückert. Dichter und Sprachgelehrter in Erlangen. Neustadt an der Aisch.
Fischer, Wolfdietrich/Rainer Gömmel (Hrsg.) (1990): Friedrich Rückert. Dichter und Sprachgelehrter in Erlangen. Neustadt an der Aisch.
Gürsel, Nedim (2008): Sieben Derwische. Anatolische Legenden. Aus dem Türkischen von Monika Carbe. Frankfurt am Main, Leipzig.
Rückert, Friedrich (1882): Poetische Werke in zwölf Bänden. Neue Ausgabe. Frankfurt am Main.
Rückert, Friedrich (1988): Ausgewählte Werke. Hrsg. v. Annemarie Schimmel. 2 Bände. Frankfurt am Main.
Rumi (2007): Das Matnawi. Erstes Buch. Aus dem Persischen übertragen von Bernhard Meyer, Kaveth und Jilla Dalir Azar. Konya.
Schimmel, Annemarie (2003): Rumi. Ich bin Wind und du bist Feuer. Leben und Werk des großen Mystikers. München.
Schimmel, Annemarie (2005): Sufismus. Eine Einführung in die islamische Mystik. 3. Auflage München.
Sölle, Dorothee (1988): Mystik und Widerstand. „Du stilles Geschrei“. 4. Auflage Hamburg.
Timm, Hermann (1974): Gott und die Freiheit. Studien zur Religionsphilosophie der Goethezeit. Band 1: Die Spinozarenaissance. Frankfurt am Main.

Funktionen der “Türckenbüchlein” im 16. Jahrhundert. Dargestellt anhand der Türckenbüchlein von Bernhardin Türck und Johannes Brenz

Leyla Coşan¹

Abstract

The “Turkish book” (Türckenbüchlein) took a place in the German literature, especially at the 16th century. War between these two cultures, has been one of the main elements determining for the image of the Turks in this age. These books, about the cruelties of the Turks, make the Christian society brave and call them to fight against the Turks.

This article aims to illustrate the function of the books on the basis of representative examples as Johannes Brenz and Bernhardin Türck.

Das sogenannte Türkenbüchlein, welches im 16. Jahrhundert wichtige gesellschaftlich-politische Funktionen zu erfüllen hatte, vermittelt uns heutzutage einerseits wichtige Informationen über historische Ereignisse und andererseits relevante Hinweise über das in Deutschland entstandene Türkenbild. In diesem Zusammenhang sollen folgende Fragen erörtert werden: Welche Bilder wurden vom Feind entworfen, wie wurde die Andersartigkeit des “Fremden” bzw. “Anderen” gedeutet und welche Wahrnehmungsmuster der christlichen Autoren spielten dabei eine dominante Rolle? Demzufolge soll anhand einiger repräsentativer Beispiele wie z.B. Bernhardin Türck und Johannes Brenz das Bild der christlichen Autoren vom Feind herauskristallisiert werden, um dann auf die Funktionen dieser Schriften zu verweisen.

Die in Deutschland in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts unter dem Begriff “Türckenbüchlein” erschienen Schriften, setzten sich mit Sitte, Tradition, Kultur, insbesondere aber mit Religion und militärischer Ordnung des Feindes auseinander. Die Autoren dieser Schriften, meist Theologen, erhoben den Anspruch “objektiv” zu sein und wollten den christlichen Leser in Bezug auf den bedrohlichen Feind “belehren”.

Die generell im Reformationszeitalter erschienen “Türckenbüchlein” standen meist unter dem Einfluss Martin Luthers, der das Zeitalter und somit auch die

¹ Marmara Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü

allgemeine Türkenpublizistik dominierte. Die christlichen Autoren wollten anhand ihrer Schriften ein Bild vom "Türken" vermitteln und verbreiten, wollten darstellen wer der Türke sei und wie er sei. Vor allem wollten sie den Türken als Erb- und Erzfeind des christlichen Glaubens darstellen, um auf die von ihm und seiner Religion ausgehenden Gefahren hinzuweisen.

Die Begegnung mit dem Türken insbesondere auf militärischer Ebene war diesbezüglich ausschlaggebend, denn diese beruhte auf das erfahrene Unterlegenheitsgefühl der christlichen Welt und implizierte demzufolge gezielte politische Propagandamaßnahmen. Die Diskussion um die Religion des sogenannten Invasors demonstrierte und entfachte u.a. zugleich auch die Debatte um die eigene nationale und konfessionale Zersplitterung und auch die der anderen christlichen Länder. Die Feindschaft zwischen alten und neuen Konfessionen, insbesondere die der Lutheraner und Papisten wurde zu diesem Zeitalter nicht minder weniger diskutiert, als die Religion des Türken als Aggressors. Der Türke an sich zeichnete sich in diesem Zusammenhang als überkonfessioneller Feind des Christentums aus und man nutzte diese Vorstellung, um die Identität des Christentums aufzupolieren und für eine politische und konfessionelle Einheit der Christen zu appellieren².

Das daraus resultierende und permanent wachsende Interesse der Bevölkerung am nichtchristlichen Feind und somit auch am "Anderen" führte zu fremdkulturellen Beobachtungen und Bewertungen, die sich mit den Eigenschaften und Besonderheiten des "Fremden" auseinandersetzten, was sich letztendlich auch an den zahlreichen Türkenschriften und insbesondere an den Türkenbüchlein dieses Jahrhunderts erkennen lässt. Wie verbreitet die sogenannten Türckenbüchlein waren, lässt sich an der Vielzahl der in diesem Jahrhundert erschienen Türckenbüchlein³ feststellen. Somit wurde der Türke in

² Denn auch militärische-politische Kooperationen mit dem Türken, insbesondere gegen miteinander konkurrierende Nachbarländer führten zu einer politischen Zersplitterung des Abendlandes, was wiederum ein ambivalentes Bild des Türken entstehen ließ.

³ Siehe in diesem Zusammenhang auch Simon Wolder: *New Türckenbüchlein dergleichen vor dieser zeit nie gedruckt worden. Rathschlag vnnnd Christliches bedencken, Wie ohne sonderliche beschwerde der Obrigkeit, auch der Vnterthanen, der Christenheit Erbfeind, der Türck ... zu vberwinden were ...* Zerbst: Brandes, 1595; oder die Büchlein von Bartholomäus Georgijevic und Theodor Bibliander. Ein interessantes Exemplar ist auch das 1522 in Augsburg anonym erschienene *Türcken biechlin. Ein nutzlich Gespräch/ oder underrede etlicher personen/ zu besserug Christlicher ordenung un lebens/ gedichtet. In die schweren leüff dieser unser zeyt dienstlich. (...) 1522* (verfügbar in der Bayerischen Staatsbibliothek in München). Ein weiteres Exemplar des Büchleins befindet sich auch in der ungarischen Nationalbibliothek *Turcken puechlein. Ein nutzlich Gespräch/ oder underrede etlicher personen/ zu besserug Christlicher ordenung un lebens/ gedichtet. In die schweren leüff dieser unser zeyt dienstlich. (...) 1522*. Siehe auch, Simson Löwe: *Türckenbüchlein*. 1595; Tobias Wagner: *Türcken-Büchlein, Das ist*

*Funktionen der "Türckenbüchlein" im 16. Jahrhundert. Dargestellt anhand der
Türckenbüchlein von Bernhardin Türck und Johannes Brenz*

welchem Kontext er auch immer erschien, fester Bestandteil des alltäglichen Lebens.

Johannes Brenz

Der von Luther tief beeindruckte deutsche Reformator und protestantische Theologe Johannes Brenz (1499-1517) war neben Luther einer der wichtigsten Verfechter der Türkenkriegspropaganda, was unter anderem auch seine *Zwo und zwaintzig Predig den Türkischen krieg (...) betreffend*, aus dem Jahre 1532 belegen.

Eine etwas kürzere Form der Kriegspropaganda liefert er uns dann mit seinem 13seitigen *Türcken Biechlein*, welches im Jahre 1537 erscheint und außerdem zwei Gebete wider den Türken enthält. Bereits im Untertitel kündigt der Autor seine Intention an, in dem er darauf verweist "*Wie sich Prediger und Laien halten sollen, so der Türck das Teutsche Land überfallen wurde*. Das Ziel seiner Arbeit ist eine *Christliche und notdürfftige underrichtung*, welches als unablässige Notwendigkeit solcher Schriften im Allgemeinen scheint.

Brenz beginnt in seinem Türkenbüchlein mit den zu dieser Zeit üblichen Erklärungen über die vier Kaisertümer basierend auf die heilige Schrift Daniels⁴ und kommt, wie auch Luther, zu der vermeintlichen Feststellung, dass der Türke als Antichrist, den jüngsten Tag herbeiführen würde.

Der Autor hebt hervor, dass der Türke bald das ganze deutsche Land überfallen wolle und stellt daraufhin die Frage, was Prediger und gottesfürchtige Leute in diesem Falle tun sollten. Sollten sie davon predigen, sich gegen die Türken mit

Hauptsummarische Beschreibung deß Ottomannischen Hauses Herkommen, Zunam und geführten Kriegen biß zu unsern Zeiten. Ulm: Kühn, 1661; Tobias Wagner: *Revidiertes und mit vielen Anmerkungen vermehrtes Türcken-Büchlein. Das ist: Summarische Beschreibung deß Ottomannischen Hauses Herkommen, u. Kriegen, biß auf gegenwärtige Zeiten*. Ulm: Kühn, 1664 (verfügbar in der Bayerischen Staatsbibliothek in München).

⁴ Luther und somit auch Brenz und etliche andere Theologen stützen sich auf das siebte Kapitel von Daniel, in welchem "das seltsame Traumgesicht Daniels von den vier Weltreichen in Gestalt der vier Tiere, die aus dem Meer emporsteigen, berichtet wird. (...) In Übereinstimmung mit den alten Lehrern der Kirche deutet er die vier verschiedenen Tiergestalten auf die vier aufeinanderfolgenden Weltreiche der Assyrer und Baylonier, der Perser und Meder, des Alexander und der Griechen und zuletzt der Römer. Da das römische Kaisertum das letzte ist vor dem Weltgericht, muß der Türke unter den Hörner des vierten Tieres gesucht und gefunden werden" (Lamparter, 22). "Die Prophetie von den zehn Hörnern weist nach Luthers Ansicht auf 10 Königreiche hin, die zum vierten Kaisertum gehören" (Vielau, 34). Der Türke ist nach Luther nur zwischen den 10 Hörner zu erkennen, zwischen den er aufwächst und drei andere Hörner, womit er Ägypten, Griechenland und Asien meint, von sich stößt.

einem Schwert in der Hand zu wehren oder sollen sie davon predigen, dem Feind gleich Tür und Tor aufzusperren? In seiner diesbezüglichen Antwort greift er zugleich zahlreiche Probleme auf und widmet sich den Sünden, und zwar in erster Linie denen der Bosheit und der Betrügerei, die bei der Obrigkeit und den Untertanen Oberhand gewonnen und somit auch die Türken als Strafe Gottes herbeigeführt haben. Auch erwähnt er, dass das Evangelium, welches offenbart wurde, geschmäht und als Ketzerei geschändet wird. Er betont, dass es stets Gottes Gewohnheit gewesen sei, wann immer auch ein Land mit Bosheit erfüllt war, es zu bestrafen und fordert von den Predigern, das Volk zu ermahnen, damit sie von ihren "greulichen Sünden ablassen". Auch fordert er eine ernstliche Vermahnung des Kaisers und der Fürsten, damit sie ihren Verpflichtungen nachkommen und die Türken bekämpfen, in dem sie Gottes Befehl und Gebot folgen, Trost und Hoffnung aus ihrem Glauben schöpfen und den Glauben nicht daran verlieren, dass Gott ihnen helfen wird "wider die mörderischen Türcken" zu streiten.

Den Grund für diese Unterrichtung erläutert Brenz damit, dass jede Obrigkeit vor Gott es schuldig ist, "Frid zu erhalten/ Land unnd leut/ wider unredten gewalt und mörderey zu schützen". In diesem Zusammenhang erscheint auch der Türke, der zu Unrecht Deutschland angreifen und überfallen will. Brenz vermeint diese Eroberungs- und Expansionsbestrebungen mit dem Glauben der Türken erklären zu können, da er davon ausgeht, dass es das Gebot Mohammeds sei, welchem zufolge die Türken dann kriegten und eindringen. Demnach greifen sie ohne Grund und Ursache andere Königreiche an, was unter anderem auch an den vermeintlichen Gräueltaten zu erkennen ist, welche insbesondere den Österreichern widerfahren sei. Um das Feindbild zu bekräftigen, macht der Autor von manipulativer Propaganda Gebrauch, in dem er einerseits fortan Beispiele tyrannischer Handlungsweisen von Türken darlegt und andererseits von heroischen Christen berichtet, welche dem Türken Widerstand leisteten. Diese heldenhaften Streiter des Christentums sind zum Einen hilflose bzw. machtlose Menschen aus dem einfachen Volk, darunter auch Frauen, die mit Leib und Seele den Feind bekämpfen und den Tod einer Gefangenschaft vorziehen und zum Anderen Könige und Fürsten, denen Gott letztendlich einen herrlichen Sieg im Kampf gegen die Türken verliehen hat, wie beispielsweise Johann Hunyadi (1407-1456), seinem Sohn König Matthias Corvinus (Hunyadi) (1443-1490) und König Alphonso in Calabria⁵.

Brenz kommt erneut auf den Propheten Daniel zu sprechen und betont, dass die Türken nur drei Hörner abstoßen werden und folgert daraus, dass sie nicht das

⁵ Kalabrien (ital. Calabria) ist die südlichste Region des italienischen Festlandes.

*Funktionen der "Türckenbüchlein" im 16. Jahrhundert. Dargestellt anhand der
Türckenbüchlein von Bernhardin Türck und Johannes Brenz*

ganze Römische Reich erobern werden. Da sie nicht das gesamte Reich erobern werden, wird es Leute geben die dem Feind Widerstand leisten und ihn somit auch besiegen. Denn ansonsten wäre der Türke nicht aufzuhalten und hätte das Römische Reich bereits eingenommen. Diese Tatsache soll nun die christliche Obrigkeit und ihre Untertanen trösten, soll dazu führen, dass sie sich wehren und Gott um Hilfe anrufen. Auch versucht er die Frage nach der Rechtfertigung eines Krieges zu beantworten. Darf sich ein Christ überhaupt wehren? Hat Christus denn nicht Rache und Gegenwehr verboten? Brenz richtet sich an seine Leser und versucht diesen nun zu erklären weshalb die Obrigkeit und Untertanen gegen den Türken streiten sollen. Demnach verbietet Gott der Obrigkeit aus privater Rachsucht zu handeln, nicht aber das Reich Gottes auf Erden zu verteidigen.

Ein weiteres Thema, welchem Brenz sich in seinem Türkenbüchlein widmet, ist warum man die Türken "Rote Juden" genannt hat. Demnach soll "Mahomet" (Muhammed) Nachkommen von Abraham sein und infolgedessen auch viele Zeremonien von Juden übernommen haben. Ferner nennt er die "Roten Juden" auch Bluthunde und Mörder, da sie kriegen und morden und somit Blut vergießen, daher soll dann auch die Bezeichnung "rot" abstammen. Über den Ursprung der Türken berichtet Brenz in seinem Türkenbüchlein, dass sie (die roten Juden) von Alexander dem Grossen hinter das Kaspische Meer in den Kaukasus eingeschlossen wurden⁶, bis sie zuletzt von einem Fuchs, welcher "Mahomet" gewesen sein soll, herausgeführt worden seien. Danach seien die Türken durch Gottes Zorn über die Welt hergefallen. Diese damals weit verbreitete mythologische Vorstellung beruht auf einer Vision des (Pseudo) Methodius und wurde im Reformationszeitalter von Philipp Melanchthon aufgegriffen. Brenz Türkenbüchlein endet damit, dass Gott den Christen gnädig gesinnt sei, den Türken stürzen und die Menschen erretten wolle.

⁶ Die Chasaren sind wie bekannt ein Turkvolk in Zentralasien, die zum Judentum konvertierten. Andreas Roth fügt über die "roten Juden" hinzu, dass es sich hier um die chasarischen Juden handelt. "Im spätmittelalterlichen Deutschland glaubte man in den "Roten Juden" die in der Johannesoffenbarung vorausgesagten endzeitlichen Zerstörervölker "Gog und Magog" zu erkennen. Die "Roten Juden", dieses ferne Echo des chasarischen Judentums, entfachten apokalyptische Ängste: Sollten diese Juden dereinst aus der Ferne des Kaukasus und der Steppe ausbrechen, würden sie die Christenheit im endzeitlichen Kampf vernichten, so fürchtete man" (Roth, 192). "Auf europäischen Weltkarten war bis ins 16. Jahrhundert im Kaukasus unter dem Namen "Magog" ein großes jüdisches Reich eingezeichnet. Das einzige jüdische Land, das jemals dort bestand, war das Chasarenreich". (...) Luthers darauf basierende Behauptung, "die Türken würden von den Roten Juden abstammen, wurde auch in anderen Pamphleten seiner Zeitgenossen aufgenommen" (Roth, 201).

Bernhardin Türck

Die Diskussionen um den Namen des Autors, welcher aufgrund seiner zwei Türckenbüchlein bekannt wurde, bleibt ungelöst. Franz Babinger lehnt die Deutungsversuche der Wissenschaftler, diesen Namen mit Türken in Verbindung zu bringen ab, da er hervorhebt, dass es den Namen bereits im 14. Jahrhundert in Baiern gegeben hat. Der Name "Türk", der im 16. und 17. Jahrhunderts meist jemanden bezeichnete, welcher einen Türkenkrieg mitgemacht hatte, wie beispielsweise Markgraf Ludwig Wilhelm von Baden-Baden (1655-1707), und aufgrund seiner Erfolge im Kampf gegen die Osmanen auch Türkenlouis genannt wurde, oder aber einen türkischen Kriegsgefangenen meinte, dem man diesen Namen beigegeben hatte, trifft also nach Babinger nicht zu (Babinger 1959: 20). In diesem Zusammenhang sei auch zu erwähnen, dass man mit "Türk", bereits in den Schriften des 14. Jahrhunderts "Mais" meinte und diese Bedeutung auch in den Texten dieses Zeitalters zahlreich vertreten sind, wie beispielsweise Türk, Türkenkorn, Türkenmehl etc.

Bernhardin Türcks erstes Türckenbüchlein mit dem Titel *Getrewe und wohlmeynende kurtze erjnnernung/ von der Türcken ordnung in iren Kriegen un Veldtschlachten/ An meinen gnedigsten Churfürste Marggrafen Joachim von Brandenburg etc. Des heiligen Reychs obristen Veldthauptman etc. Durch Bernardin Türcken zum Buregl in Bayern. Im monat Aprili 1542* besteht aus 16 unpaginierten Seiten, von denen die letzten drei aber leer sind. Sein zweites Türckenbüchlein hingegen ebenfalls aus dem Jahre 1542⁷ mit dem umfangreichen Titel *Das der Türck/ ein Erbfeind aller Christen/ weder traw noch glauben halte/ klare beweynung aus den geschichten bißher in kurtzen jaren von jme begangen. Unsere Kriegsleut haben hierin wol zu bedencken/ wie die Türcken nach der Schlacht/ Eroberungen und Abzügen/ allererst ansahen mer zu tyrannisiren uber die/ so sich jnen ergebe/ dan wider die jnen widerstand thun. Darüb ists besser/ dapfer wider sie kriege/ dann sich in ein vertrag begeben*, bestehend aus 12 unpaginierten Seiten von denen die letzte leer ist, liefert dem Leser besondere Informationen über Inhalt und Wesen des Büchleins. Der Verfasser versucht an sechs Beispielen der Vergangenheit das angeblich treulose Wesen der Türken darzulegen. Das Buch soll eine Warnung an die Fürsten bzw. Stände sein, um sie von vertraglichen Abmachungen mit Türken abzuhalten, da diese sich nicht daran halten würden.

⁷ Dieses Büchlein erscheint nach Babinger in den ersten Monaten des Jahres 1542 und wurde dem Reichstag in Speyer unterbreitet (vgl. Babinger 1959:12).

Funktionen der "Türckenbüchlein" im 16. Jahrhundert. Dargestellt anhand der Türckenbüchlein von Bernhardin Türck und Johannes Brenz

Was aber veranlasst Türck zu einer derartigen Warnung? Ein Rückblick auf die historischen Ereignisse sollen zu einem diesbezüglichen Überblick und somit auch zur Entstehungsgeschichte seiner Türckenbüchlein verhelfen: Süleyman der I., auch der Prchtige oder Große genannt, unterwarf 1541 mehr als die Hälfte Ungarns, darunter wirkte sein Einzug nach Ofen nachhaltig in der deutschen Literatur, was auch die Türkenlieder belegen⁸. Dieses Ereignis führte im nahegelegenen Wien zur sogenannten Türkenfurcht und König Ferdinand meinte das bevorstehende Unheil nur mit einem Friedensbeschluss abwenden zu können. Nachdem die Verhandlungsbestrebungen scheiterten, setzte Ferdinand seine letzte Hoffnung auf die sogenannte "Reichshilfe".

Der Reichstag zu Speyer, der gleich zu Anfang 1542 zusammengetreten war, hatte sich (...) fast zum Erstaunen der Christenwelt, unter lebhafter Beteiligung zusammengefunden. (...) Kurfürst Joachim II., Markgraf zu Brandenburg, wurde zum obersten Feldhauptmann des Reiches ernannt, und schon am 1., spätestens aber am 15. Mai sollten die verschiedenen Truppenaufgebote bei Wien versammelt sein. Auf dem Vormarsch gegen Ofen waren diese (...) infolge bedrohlicher Geldklemme, (...) in offene Meuterei übergegangen (Babinger 1959: 10).

Joachim der II. von Brandenburg musste infolgedessen samt Heer den Rückzug antreten. Bernhardin Türck hatte, bevor es überhaupt soweit gekommen war, mit seinem ersten Türckenbüchlein dem Feldhauptmann übermitteln wollen, wie man die türkische Heeresmacht bekriegen könne. Türck setzte sich diesbezüglich einerseits mit türkischer Kriegstechnik und Kriegsordnung auseinander, andererseits widmete er sich auch dem deutschen Kriegsvolk, welches ihm in einiger Hinsicht Sorge bereitete, darunter sei in erster Linie der Genuss des ungarischen Weines zu nennen, der seiner Gesinnung nach erheblichen Schaden bei den Kriegsleuten anzurichten vermochte.

Das zweite Türckenbüchlein, welches wie bereits erwähnt, die Treulosigkeit der Türken thematisiert und davor warnt Verträge mit Türken abzuschließen, soll im Folgenden einer näheren Analyse unterzogen werden.

Bereits in den ersten Zeilen hebt der Autor über den "türkischen Kaiser" Süleyman hervor, dass dieser sich an keinerlei Verträge halten würde. Die

⁸ Vgl. hierzu Özyurt, Şenol: Die Türkenlieder und das Türkenbild in der deutschen Volksüberlieferung vom 16. bis zum 20. Jahrhundert. München: Wilhelm Fink, 1972.

diesbezüglich aufgezählten historischen Ereignisse sollen zugleich auch als Beweise seiner Behauptung gelten. Über die Einnahme von Rhodos (1522) berichtet der Autor, dass er die Informationen von einem "Ritter des Ordens" erhalten habe, der dabei gewesen ist. Demzufolge wurde die Stadt unter der Bedingung der Bevölkerung Sicherheit zu gewähren, aufgegeben. Die Janitscharen sollen aber mit Gewalt das Volk gefangen genommen haben. Obwohl man den türkischen Kaiser über diese Ereignisse unterrichtete, und dieser erneut sich daran zu halten versprach, änderte sich nichts an der Handlungsweise der Janitscharen, die das Volk übel behandelten und wegführten. So sah man am dritten Tag der Eroberung ein, dass der türkische Kaiser sich nicht an die Abmachungen des Kapitulierens halten würde und dass man den Türken nicht glauben durfte.

Über die Eroberung Ofens (1529) wird kundgegeben, dass Hauptmann "Peszrer von Ulm" (d.i. Christoph Besserer von Thalfingen) und viele Bürger von Ofen in die Falle gelockt und getötet wurden. Laut Vertrag sollte man dem Hauptmann und Bürgern, Sicherheit versprochen haben. Als Gegenzug sollten diese die Stadt aufgeben und wegziehen dürfen. Trotz des als Garant für das Leben des Hauptmanns zugestellten Geleitbriefes, wurden sie aber alle "nider gehawen und getödt wie das vieh". Um den unaufrichtigen Charakter der Türken zu betonen, fügt Türck verbittert hinzu und mahnt zugleich den Leser: "Ist das nit ein schöner vertrag und ein starcker geleyts brieue/ es mag solichs ein yeder bey ihm selbst außrechnen" (Türck 1542).

Ein weiteres Beispiel für die Treulosigkeit der Türken sieht der Autor in den Ereignissen des Jahres 1532. Demnach schließt Johann Zapolya mit dem türkischen Kaiser einen Friedensvertrag, in dem er sich als tributpflichtig erklärt und die Osmanen als Schutzherr anerkennt. Nachdem ein neuer Vorstoß nach Wien vorzeitig abgebrochen wurde und die Türken den Rückzug antraten, verschleppten sie 40.000 Ungarn. König Zapolya schickte daraufhin zwei ungarische Botschafter zum türkischen Kaiser und ließ ihn an seinen Vertrag erinnern. İbrahim Pascha antwortete anstelle des Kaisers, indem er laut Türck sagte, dass er die vor Wien erlittenen Schäden wiedergutzumachen habe. Somit wurden unschuldige Christen als Sklaven "in die Türckey" geführt. Auch diese Darstellung endet mit den Worten des Autors "Wol ein schöner vertrag war das" (Türck 1542).

An vierter Stelle werden geschichtliche Ereignisse um Venedig genannt. Der Sultan soll trotz abgeschlossenen "ewigen Friedens" die Küsten Italiens überfallen und bis zu "zehen tausent menschen" weggeschleppt haben. Auch hier wiederholt sich der Autor: "Ein schöner ewiger frid ist das / wer da wil mag sich wol darauff verlassen" (Türck 1542).

Funktionen der "Türckenbüchlein" im 16. Jahrhundert. Dargestellt anhand der Türckenbüchlein von Bernhardin Türck und Johannes Brenz

Das vorletzte historische Ereignis, welchem sich Türck widmet, handelt von einem gewissen "bruder Paul, ein weyser Munch sant Paulus orden ein Erimita/ der dan ein verhinderter aller unser wolfart ist gewesen" (Türck 1542). Der Autor fügt außerdem hinzu, dass es sich um den Vormund sowie Testamentvollstrecker des Königs Johann Zapolya⁹ handelt. Babinger fügt hinzu, dass es sich hier, um den Mönch-Kardinal Georg Martinuzzi handelt, welcher am 17. 12. 1551 auf Schloß Winzendorf (Alvinc) bei Mühlbach (Siebenbürgen) ermordet wurde. Dieser war "um 1510 in den Paulinerorden ('Frater Georgius') eingetreten und stand seit 1504 in Diensten der Familie Zapolya; seine späteren verräterischen Umtriebe mit den Türken hat B. Türck natürlich nicht mehr erlebt" (Babinger 1959: 17).

An letzter Stelle steht der Fall des Istvan Mailath, dem die Türken Schutz zugesichert haben sollen. Er wurde später wegen Treuebruch festgenommen und in lebenslängliche Haft nach Istanbul geführt.

Am Ende seines Büchleins versucht der Autor das tückische Wesen des Feindes mit seiner Religion in Zusammenhang zu bringen, indem er erklärt: "dan in seinem Alcoran stet ein artickel/ Nemlich das er nicht schuldig sey glauben zu halten dem/ der nicht seins glauben sey" (Türck 1542). Deshalb, so der Autor, darf sich auch niemand auf sein Wort verlassen. Das er mit seiner irrtümlichen Behauptung Recht hat, versucht er mit den genannten historischen Beispielen zu belegen. Diese versucht er durch weitere aus der Gegenwart zu ergänzen. Türck beginnt mit einer Erklärung über die Bräuche der alten Kriegersleute, die nach einer gewonnenen Schlacht Kriegsgefangene durch Austausch oder Bezahlung frei gaben und nicht wie es die Türken tun, grausam ermordeten. Die Schlacht vor Ofen, mit all den christlichen Kriegsoffern, Türck redet hier von sieben hundert gefangenen Knechten, die "grausamlich nider gehawt und getödt" wurden, soll den christlichen Lesern als abschreckendes Beispiel dienen (Türck 1542). Auch berichtet er von Kaiser Maximilians friedlichen Beziehungen zu den Osmanen. Er verweist aber darauf, dass diese nur damit zu begründen seien, dass Selim I. infolge der Kriege gegen die Perser sich keine weiteren Feinde leisten konnte. Mit seinem Nachfolger Süleyman I. dem Prächtigen änderte sich diese Beziehung, da dieser nicht zögerte Ungarn und Österreich anzugreifen.

Türck ermahnt alle Stände der Christenheit zum Gebet und hebt hervor, dass nur Gott den Menschen aus ihrer Not verhelfen könnte. Dieses belegt seiner Sicht nach vor allem das Jahr 1479, indem Rhodos das erste Mal von den Türken belagert wurde und die Menschen infolgedessen sich mit ihren Gebeten

⁹ 1526-1540 Fürst von Siebenbürgen, mit dem Anspruch König von Ungarn zu sein.

an Gott wandten. Es wurden danach große Wunderzeichen am Himmel gesehen, was vom Großmeister zu Rhodos Petrus Dambuson (d.i. Pierre d'Ambusson) in den Chroniken festgehalten wurde.

Ein weiteres Beispiel für die Wirksamkeit des Gebets sieht der Autor in der Person Johannes Capistranus (1386-1456), der in Griechisch Weissenburg mit einem Kruzifix in der Hand auf den Mauern stand und inbrünstig zu Gott betete. Auch danach soll man Zeichen am Himmel gesehen haben und die Feinde sollen abgezogen sein. Türck fügt letztendlich hinzu, dass der Hauptmann der Ungarn Johannes Hunyadi¹⁰ war.

Auch am Ende des Türckenbüchleins warnt der Autor seine Leser, insbesondere aber das Kriegsvolk und erklärt weshalb die christlichen Krieger im Kampf mit den Türken keinen Erfolg erlangen:

*Vor zeyten fieng man alle streyt mit der forcht Gottis an/
und Gott gab auch vil sieg. (...) bey unsern
kriegsleuten/reysigen und füßknechte/ nichts anders dan
schweren/ Got und alle seine heiligen und geschöpff lestern
und schenden. Aber lieben Kriegsmenner wolt ir die feind
angreifen un sieg erlangen/ so unterlast solche böse
mißbreuch/ und gedencken an Got/ der alles erschaffen hat/
dir seel und leib geben/ so wirstu sehe/ das er dich auch nit
verlassen wird/ Dan der alt Gott lebt noch (Türck 1542).*

Die Auseinandersetzung mit den Details der historischen Ereignisse wird ausgelassen, stattdessen soll das in dem Büchlein überlieferte Bild des Feindes näher untersucht werden. Bernhardin Türck versucht seinen zeitgenössischen Lesern anhand von Ereignissen aus der nahen Vergangenheit ein angeblich objektives Bild des Türken und seiner charakteristischen Eigenart zu vermitteln. Diese wiederum wird anhand jeder einzelnen historischen Darstellung am Ende von neuem hervorgehoben. Die historischen Ereignisse werden vom Autor kurz und mit simplen Erklärungen dargelegt, so dass die politischen Propagandaabsichten nicht verkennbar sind. Infolgedessen erscheint die Treulosigkeit als charakteristisches Merkmal des Sultans und seiner Anhänger. Dass die Türken, stets darauf bedacht sind zu tyrannisieren und dabei keinen wesentlichen Unterschied zwischen denjenigen machen, die sich ihnen ergeben

¹⁰ Johannes Capistranus predigte nach der Eroberung Konstantinopels in Wien und Ungarn für eine Abwehrschlacht gegen die Türken. Indem er christliche Verteidigungsgruppen um sich sammelte, schaffte er es 1456 die Belagerung Belgrads durch Mehmet II. aufzuheben und die Türken kurzfristig zu vertreiben.

Funktionen der "Türckenbüchlein" im 16. Jahrhundert. Dargestellt anhand der Türckenbüchlein von Bernhardin Türck und Johannes Brenz

oder die ihnen Widerstand leisten, soll davon abhalten Verträge und sonstige Abkommen mit den Türken zu schließen. Deshalb plädiert Türck dafür tapfer gegen den Feind zu kriegen und diesem nicht zu vertrauen. Der Türke als Erbfeind des christlichen Glaubens kann demzufolge kein vertrauenswürdiger Partner werden, was auch die historischen Ereignisse nach Türck beweisen.

Schlussfolgerung

Anhand der beiden Türckenbüchlein wurde deutlich, dass diese sich weniger mit dem Türken an sich, sondern vielmehr mit dem Türken als Feind der christlichen Religion auseinandersetzen. Die Andersartigkeit des "Fremden" bzw. "Anderen" basiert in erster Linie auf der Darlegung religiöser Differenzen, die zugleich auch als Rechtfertigung für einen Türkenkrieg und somit auch als Kriegspropaganda gelten sollen. Ebenso soll die permanente Wiederholung bestimmter negativer Begriffe bezüglich der Türken, wie beispielsweise ihr unehrliches, tyrannisches, mörderisches und grausames Wesen dazu dienen, das Feindbild zu bestärken. Der blutdürstige Feind und die von ihm auch in Zukunft zu erwartenden Taten sollen die Christen widerstandsfähig machen und sie auf einen bevorstehenden Krieg vorbereiten. Zugleich werden aber auch Selbstbilder entworfen, die auf eine latente Kritik bezüglich der eigenen Defizite hinweisen. Auch intendieren die Verfasser durch abschreckende Beispiele darauf aufmerksam zu machen, dem Feind in keinerlei Hinsicht Vertrauen zu schenken oder gar mit ihm ein Bündnis einzugehen. Geschichtstheologische Deutungen wie etwa die des "Hornes" aus dem Danielbuch oder Melanchthons "Herkunftstheorien über die Türken", verweisen nicht nur auf den Expansionsdrang der Türken und auf die Befürchtung, einer "Turkisierung Europas" (Kaufmann 2008: 64), sondern auch darauf, dass es sich lohnt, gegen den Feind zu kämpfen, da dieser laut Prophetien und historischer Belege nicht unbesiegbar ist.

Literaturverzeichnis

Babinger, Franz (1959): *Zwei bayerische Türckenbüchlein (1542) und ihr Verfasser*. Bayerische Akademie der Wissenschaften. Philosophisch-Historische Klasse. Sitzungsberichte. Heft 4. München: Verlag der Bayerischen Akademie der Wissenschaften.

Brenz, Johannes (1532): *Zwo vnd zwaintzig Predig den Türckischen krieg/ vnd ander zufallend vnfall betreffend/ sampt ain bericht/ weß sich darinn zuhalten/ durch Johan Brentzen gepredigt*. Mit einer vorrhed D. Martin Luthers. Newlich durch Sebastian Coccyum verteutschet. Nürnberg: Friderich Peypus.

Brenz, Johannes (1537): *Türcken Biechlein. Wie sich Prediger und Laien halten sollen, so der Türck das Teutsche Land überfallen wurde. Christliche und notdürfftige underrichtung, durch Johann. Brenz. Augsburg.*

Coşan, Leyla (2009): "Tanrım bizi Türklerden koru!" 16. yüzyılda Almanların Türklerden korunmak için yazdığı dualar. Türklere karşı yazılan vaazların değerlendirilmesi ile birlikte. İstanbul, Yeditepe.

Göllner, Carl (1979): *Turcica. Die Türkenfrage in der öffentlichen Meinung Europas im 16. Jahrhundert.* Bd. 3, 1. Aufl. Baden-Baden: Koerner.

Jonas, Justus d.Ä. (1530): *Das siebend Capitel Danielis/ von des Türcken Gotteslesterung vnd schrecklicher morderey mit/ unterricht Justi Jonae. [u. Philipp Melanchton]* Wittenberg: Hans Lufft.

Kaufmann, Thomas (2008): "Türckenbüchlein". *Zur christlichen Wahrnehmung "türkischer Religion" in Spätmittelalter und Reformation.* Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.

Köhler, Manfred (1938): *Melanchthon und der Islam. Ein Beitrag zur Klärung des Verhältnisses zwischen Christentum und Fremdreligionen in der Reformationszeit.* Leipzig: Leopold Klotz.

Lamparter, Helmut (1940): *Luthers Stellung zum Türkenkrieg.* Tübingen: Unveröffentlichte Dissertation.

Özyurt, Şenol (1972): *Die Türkenlieder und das Türkenbild in der deutschen Volksüberlieferung vom 16. bis zum 20. Jahrhundert.* München: Wilhelm Fink.

Pfeiler, Hasso (1956): *Das Türkenbild in den deutschen Chronicken des 15. Jahrhunderts.* Dissertation. Frankfurt am Main.

Pfister, Rudolf (1953): *Das Türckenbüchlein Biblianders.* Theologische Zeitschrift Basel. Basel: Reinhardt.

Roth, Andreas (2006): *Chasaren: Das vergessene Großreich der Juden.* Neu Isenburg: Melzer.

Türck, Bernhardin (1542): *Das der Türck/ ein Erbfeind aller Christen/ weder traw noch glauben halte/ klare beweynung aus den geschichten bißher in kurtzen jaren von jme begangen. Unsere Kriegsleut haben hierin wol zu bedencken/ wie die Türcken nach der Schlacht/ Eroberungen und Abzügen/ allererst ansahen mer zu tyrannisiren uber die/ so sich jnen ergebe/ dan wider die jnen widerstand thun. Darüb ists besser/ dapfer wider sie kriege/ dann sich in ein vertrag begeben.*

Spohn, Margret (1993): *Alles getürkt. 500 Jahre (Vor)urteile der Deutschen über die Türken.* Oldenburg: bis.

Vielau, Helmut-Wolfhardt (1936): *Luther und der Türke.* Göttingen: Druckerei J. Särchen Baruth/ Mark-Berlin.

***Anhalter Bahnhof – Studentenbewegung – Geschichtsdurchquerung.
Der Geschichtsraum Berlin und historische Darstellungsverfahren in
Die Brücke vom Goldenen Horn von Emine Sevgi Özdamar.***

Kirsten Prinz¹

Abstract

Over the last years history has become an important issue in ‚Germanturkish‘ literature. The question is which possibilities are created to take part in the history of a country under the conditions of migration. Analysing historical writing in Emine Sevgi Özdamar’s novel *The Bridge of the Golden Horn*, this article concentrates on three aspects: First, the description of places in Berlin from a migrant’s viewpoint. Second, to discover Berlin as the entrance into German pre-wall-falling-history. Third, the narrator as a brilliant describer of German society in an everyday life microcosmos.

Die Zuschreibung ‚türkischdeutsch‘ und die Bedeutung literarischer Geschichtsdarstellung

Die Romane Emine Sevgi Özdamars werden gemeinhin einer ‚türkischdeutschen‘ Literatur zugeordnet. Eine solche Zuordnung scheint plausibel, kann sie doch mit der Biografie der Autorin, den behandelten Themen und mit den sprachlichen Spezifika der Texte Özdamars begründet werden. Die Schreibung dieser Kategorie wiederum kann zwischen türkisch-deutsch, deutsch-türkisch, Schreibungen mit und ohne Bindestrich sowie mit und ohne Anführungszeichen variieren. Diese unterschiedlichen Varianten produzieren nicht nur unterschiedliche Deutungen, sondern verweisen auch auf den Konstruktionscharakter, der mit einer solchen Benennung verbunden ist. Auf den Zusammenhang zwischen Rezeption und Kategoriebildungen verweist auch Martina Wagner-Egelhaaf. Erst der kategorisierende Zugriff schaffe das Phänomen „des Türkisch-Deutschen“:

Die ‚türkisch-deutsche Literatur‘ ist nicht per se türkisch-deutsche Literatur, sondern nur, wenn sie als solche in den

¹ Justus-Liebig-Universität Gießen

Kirsten Prinz

– *(literatur)politischen – Blick genommen, d. h. verortet wird. Andere Fragestellungen und Analysekatgorien machen dieses Etikett entbehrlich.* (Wagner-Egelhaaf 2005: 758)

Was erkenntnistheoretisch als selbstverständlich klingen mag, entfaltet seine eigentliche Brisanz im gesellschaftlichen bundesrepublikanischen Kontext. Denn in „*(literatur)politischen*“ Zusammenhängen werden Zuschreibungen ‚des Türkischen‘ und ‚des Deutschen‘ häufig nicht als konstruiert, sondern als gegeben wahrgenommen.

Die Festlegung von Autorinnen und Autoren auf das Adjektiv ‚türkischdeutsch‘/türkisch-deutsch verengt folglich nicht allein die Rezeption, sondern bestätigt auch eine Wahrnehmungsweise, die von klar trennbaren Kulturen ausgeht, die im optimalen Fall einen Dialog produzieren. Leslie A. Adelson hat auf diese für den bundesrepublikanischen Kontext noch immer präse Auffassung voneinander abgrenzbarer Kulturen hingewiesen:

Anstatt andere Kulturen als grundsätzlich fremd darzustellen, müssen wir Kultur selbst anders begreifen. Kultureller Kontakt ist heute keine „interkulturelle Begegnung“ zwischen der deutschen Kultur und etwas, was sich außerhalb von ihr befindet. Dieser Kontakt ist eher etwas, das innerhalb der deutschen Kultur stattfindet, nämlich zwischen der deutschen Vergangenheit und der deutschen Gegenwart. Türkisch-deutsche Literatur unternimmt schon seit einiger Zeit Exkurse in dieses unvertraute Gebiet, aber die imaginative Komplexität dieser kulturellen Unternehmung wurde bislang kaum wahrgenommen.
(Adelson 2006: 39)

Zwar behält Adelson die Bezeichnung „türkisch-deutsch“ bei, verortet diese jedoch neu. Damit verbunden ist auch eine Verschiebung der Fragestellungen. Waren bislang beispielsweise Fragen der Figurenkonstruktion und die Verfasstheit der Identitätsbildung in einem interkulturellen Zusammenhang zentral, so werden durch das Paradigma Geschichte ‚türkischdeutsche‘ Literaturproduktionen zu einem konstitutiven Teil bundesrepublikanischer Geschichtsnarrative. Mit dem Konzept der *touching tales* verweist Adelson zudem auf einen gemeinsamen kulturellen Zusammenhang zwischen Deutschen sowie Migrantinnen und Migranten, der sich auch in der literarischen Geschichtsdeutung bemerkbar mache (vgl. Adelson 2005: 20). Die

*Anhalter Bahnhof – Studentenbewegung – Geschichtsdurchquerung.
Der Geschichtsraum Berlin und historische Darstellungsverfahren in Die Brücke vom
Goldenen Horn von Emine Sevgi Özdamar*

Untersuchung von Geschichtsdarstellung in der ‚türkischdeutschen‘ Gegenwartsliteratur eröffnet folglich die Möglichkeit einer veränderten historischen Wahrnehmung bundesrepublikanischer Geschichte unter globalisierten Bedingungen.

Dennoch ist in der Benennung als ‚türkischdeutsch‘ auch in dieser historischen Neuverortung die Gefahr einer Ethnifizierung nicht aufgehoben, sondern lediglich verschoben. Hier zeichnet sich ein Dilemma ab: Einerseits findet durch die Benennung als ‚türkischdeutsch‘ eine Festlegung auf Herkunft statt, andererseits existieren jedoch Spezifika im Schreibverfahren, die eine solche Benennung je nach Fragestellung sinnvoll erscheinen lassen können. Im Folgenden zielt daher die Benennung ‚türkischdeutsch‘ auf Schreibweisen ab, in denen Transgression und Transnationalität eine wesentliche Rolle spielt, unabhängig von der Herkunft der Autorinnen und Autoren²

Dabei wird Transnationalität ambivalent aufgefasst: Indem die Texte auf historische Ereignisse Bezug nehmen, können zwar auch nationale Anteile in der Narration enthalten sein, diese werden jedoch durch die Erzählweisen häufig relativiert oder destruiert. Daher ist „trans“ in seiner mehrfachen Bedeutung von Durchquerung und Überschreitung zu verstehen (Vgl. Wagner-Egelhaaf 2005: 745-757). Die Texte Özdamars verweisen in diesem Zusammenhang auf neue historische Deutungsstrategien unter globalisierten Bedingungen. Denn im Zuge von Migrationsbewegungen lässt sich historische Teilhabe nicht mehr monokausal und selbsterklärend aus einer nationalen Herkunft herleiten. Kader Konuk hat auf diese Entwicklung hingewiesen und die Frage von historischer Teilhabe an bundesrepublikanischer Geschichte unter den Bedingungen von Migration gestellt: *even if the German past appears to be a closed door, it is important for all Germans, irrespective of heritage, to find ways of participating in the country's memory culture.* (Konuk 2007: 232). Hiervon ausgehend stellt sich die Frage: Welche historischen Deutungsstrategien werden derzeit in ‚türkischdeutschen‘ Texten entworfen? Welche Modelle historischer Teilhabe werden jenseits einer Begründung gegenüber einer genealogischen bzw. nationalen Zugehörigkeit produziert? Dieses soll anhand Emine Sevgi Özdamars Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn* exemplarisch dargestellt werden.

² Nach dieser Definition können auch Texte ‚deutscher‘ Autorinnen und Autoren als ‚türkischdeutsch‘ aufgefasst werden. Eine Studie speziell unter dem Gesichtspunkt historisch-fiktionaler Narration steht noch aus. Bisläng hat Mahmut Karakuş (2006) deutsche Wahrnehmungen des Türkischen in der Gegenwartsliteratur untersucht.

Transgressive Geschichtsschreibung in Emine Sevgi Özdamars

Die Brücke vom Goldenen Horn

Historizität ist konstitutiv für die Texte Emine Sevgi Özdamars, insbesondere für die 2006 erschienene Romansammlung *Sonne auf halbem Weg: Die Berlin-Istanbul-Triologie*. Diese besteht aus den zuvor erschienenen Romanen *Das Leben ist eine Karawanserei, hat zwei Türen, aus einer kam ich rein, aus der anderen ging ich raus* (1992), *Die Brücke vom Goldenen Horn* (1998) sowie *Seltsame Sterne starren zur Erde* (2003). Während im Karawanserei-Roman Kindheit und Jugend der Protagonistin mit einer räumlichen Durchquerung diverser Orte in der Türkei verbunden ist, wird in den nachfolgenden Romanen *Die Brücke vom Goldenen Horn* und *Seltsame Sterne starren zur Erde* die zeitliche Darstellungsebene noch weiter verstärkt.

So spielt der zwischen Roman und Tagebuch oszillierende Text *Seltsame Sterne starren zur Erde* im Berlin der 70er Jahre: Die Atmosphäre in der geteilten Stadt, das WG-Leben nach der 68er-Studentenbewegung und die Auswirkungen von Aktionen der RAF sind für die Protagonistin ebenso zentral wie ihr Engagement an der Ost-Berliner Volksbühne. Durch Einschübe wird jedoch auch auf das Leben in Istanbul nach dem Militärputsch Bezug genommen. Auf diese Weise wird das Leben in West-Berlin und in der DDR in einem transnationalen Zusammenhang gestellt werden, etablierte Ost-West-Kategorien werden irritiert.

Der Vorgängerroman *Die Brücke vom Goldenen Horn* nimmt ebenfalls eine transnationale Perspektive ein, die sich bereits in der Gliederung des Romans zeigt. Während der erste Teil *Der beleidigte Bahnhof* primär in Berlin angesiedelt ist, spielt die Handlung des zweiten Teils *Die Brücke vom Goldenen Horn* an verschiedenen Orten in der Türkei. Die persönliche und künstlerische Entwicklung der Ich-Erzählerin, die als Arbeitskraft für die Firma Telefunken nach Berlin kommt, aber eigentlich Schauspielerin werden möchte, korrespondiert mit ihrer zunehmenden Politisierung. Sie schließt sich in Berlin der Studentenbewegung an und setzt ihr politisches Engagement in der Türkei auch während des Militärputsches weiter fort. Der Roman schließt mit einem erneuten Wechsel nach Berlin am 21. November 1975, dem Todestag Francos.

Doch bereits der Anfang des Roman weist darauf hin, welche Bedeutung einer historischen Verortung zukommt: *In der Stresemannstraße gab es damals, es war das Jahr 1966, einen Brotladen, eine alte Frau verkaufte dort Brot.* (Özdamar 1998: 11) Diese Verbindung zwischen Ort und historischem Ereignis ist zentral für den Roman. Voraussetzung hierfür ist ein Hineingehen in den Stadtraum Berlin. Gerade diese Erkundung ist anfangs jedoch prekär, denn die

*Anhalter Bahnhof – Studentenbewegung – Geschichtsdurchquerung.
Der Geschichtsraum Berlin und historische Darstellungsverfahren in Die Brücke vom
Goldenen Horn von Emine Sevgi Özdamar*

Ankunft in Deutschland ist von einer Ortlosigkeit geprägt: *Die ersten Wochen lebten wir zwischen Wonaymtür, Hertietür, Bustür, Radiolampenfabriktür, Fabriktoiletentür, Wonaymzimmertisch und Fabrikgrüneisentisch.* (Özdamar 1998: 27)

Während die Türen somit gerade auf ein Nicht-Innehalten-Können verweisen, werden der Protagonistin lediglich eigens reservierte Orte der Arbeitsmigration zugestanden: Das Frauenwohnheim der Firma Telefunken (von der Protagonistin in *Wonaym* umbenannt) sowie der *Fabrikgrüneisentisch*. Erst allmählich findet ein Hineingehen in den Stadtraum Berlin statt. Diese Erkundung konzentriert sich zunächst auf die unmittelbare Umgebung des *Wonayms*. Dabei ist bereist diese Umgebung bedeutungsvoll, insofern die Orte metonymisch für biografische Anteile der Protagonistin stehen. Denn neben dem türkischen Arbeiterverein, der einen ersten Kontakt zur Politik andeutet, ist es die Erwähnung des Hebbeltheaters, das bereits die persönliche Affinität zum Theater und die weitere Entwicklung zur Schauspielerin vorwegnimmt.

Dem Anhalter Bahnhof gegenüber dem *Wonaym* kommt eine besondere Bedeutung zu. Dieses zeigt sich bereits in dessen genauer Situierung und Neubenennung:

*[...] aus dem linken Busfenster sah ich den Anhalter
Bahnhof, der wie das Hebbeltheater gegenüber unserem
Wonaym stand. Wir nannten ihn den zerbrochenen
Bahnhof. Das türkische Wort für „zerbrochen“ bedeutete
gleichzeitig beleidigt. So hieß er auch „der beleidigte
Bahnhof“.*

(Özdamar 1998: 25)

Der Anhalter Bahnhof wird hier zum ersten Ort der Deutung und Beobachtung durch die Migrantin, die ansonsten Berlin nur aus dem Busfenster erlebt. Das Erscheinungsbild des Anhalter Bahnhofs initiiert hier einen Übersetzungsprozess, allerdings scheint es sich hierbei eher um die narrative Inszenierung einer Übersetzung zu handeln. Anders als im typischen Übersetzungsverfahren wird das türkische Wort für zerbrochen/beleidigt gar nicht erst benannt, sondern gleich die mehrfache Deutungsmöglichkeit ins Deutsche übersetzt. Die äußere Erscheinung des durch den Zweiten Weltkrieg und den Auswirkungen des Kalten Kriegs stark beschädigten Gebäudes wird

hier zur Basis einer Umbenennung. Die sichtbaren Zerstörungsspuren stoßen eine neue Namensgebung an und generieren auf diese Weise Bedeutungen. Erst durch diese narrativ inszenierte sprachlicher Wechselwirkung zwischen dem Deutschen und dem Türkischen wird somit eine Neubenennung und Neudeutung möglich, die ansonsten in der offiziellen Bezeichnung als „Anhalter Bahnhof“ nicht vorkommen.

So wird durch die Bezeichnung als „beleidigt“ eine Benennung von Gefühlen ermöglicht, die auf die Wahrnehmung der Migrantin ausgedrückt werden können. Damit zeichnet sich ein für das Schreibverfahren Özdamars typische Verbindung von Emotionalität, subjektiver Wahrnehmung und Geschichtlichkeit ab.³

Zudem wird durch die Benennung als „beleidigt“ der Anhalter Bahnhof in den Status eines Subjekts versetzt. Über die Beleidigung des Ortes wird somit eine Verwundbarkeit durch historische Ereignisse artikuliert, die zudem an bundesrepublikanische Befindlichkeiten anknüpfbar ist. Mit dieser Verbindung aus Subjektivität, Empathie und Verletzbarkeit durch historische Ereignisse unterscheidet sich *Die Brücke vom Goldenen Horn* von etwa zeitgleich erschienen Texten wie zum Beispiel Günter Grass' Novelle *Im Krebsgang* (2002), dessen Rezeption zur Debatte um die Deutschen als Opfer wesentlich beitrug (vgl. Prinz 2004: 194). Im Gegensatz dazu widersetzt sich das Schreibverfahren „In die Brücke vom Goldenen Horn“ einer historisch-literarischen Narration, die stärkend auf ein kollektives nationales Gedächtnis wirkt.

Dieses narrativ inszenierte Übersetzungsverfahren ist ein Aspekt der historischen Darstellung in *Die Brücke vom Goldenen Horn*. Durch die Übersetzung und Neubenennung werden subjektive Wahrnehmung der Ich-Erzählerin und ein Eigenleben der Orte produziert. Die historische Darstellung wiederum lässt sich unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachten: Einerseits inszeniert sich der Text als subjektive Äußerung der Ich-Erzählerin. Andererseits steht die Äußerung und Rezeption eines Romans immer auch in gesellschaftlichen und politischen Zusammenhängen. Unter einer erinnerungstheoretischen Perspektive bedeutete dies, dass die textuell vermittelten subjektiven Erinnerungen in *Die Brücke vom Goldenen Horn* auf bereits vorhandene gesellschaftlich kursierende Erinnerungen stoßen. Dieses Spannungsverhältnis zwischen literarischem Text und gesellschaftlichem Kontext wird in das Schreibverfahren einbezogen, indem die Wahrnehmungen

³ Zur Bedeutung von Geschichtsdarstellung und Emotionalität vgl. auch Konuk 2007: 24f.

*Anhalter Bahnhof – Studentenbewegung – Geschichtsdurchquerung.
Der Geschichtsraum Berlin und historische Darstellungsverfahren in Die Brücke vom
Goldenen Horn von Emine Sevgi Özdamar*

und Beschreibungen der Migrantin an gesellschaftlich vorhandene Deutungsweisen anschließbar sind, diesen aber auch zuwiderlaufen können.

So kann die Bezeichnung als beleidigt/zerbrochen im Bezug auf den Anhalter Bahnhof auch mit gesellschaftlich kursierenden Erinnerungen an Kriegszerstörung und den damit verbundenen emotionalen Verletzungen verbunden werden. Durch die subjektive Schilderung aus der Sicht der Migrantin wird jedoch eine kollektive Opfernarration vermieden.

Neben diesen Umbenennungs- und Übersetzungsprozessen basiert das historische Erzählen des Romans auf ein Hineingehen in den Stadtraum Berlin.

Auf der Handlungsebene bewirkt die Ankunft des kommunistischen Heimleiters und Brecht-Regisseurs im „Wonaym“ eine zunehmende Politisierung. Nun finden auch die ersten Theaterbesuche statt. Die zunehmende selbstständige Erkundung Berlins korrespondiert mit einer Teilhabe an politischen Ereignissen. Damit entwirft der Text ein Modell politischer und historischer Teilhabe, unabhängig von einer national oder familiär begründeten Herkunft. Stattdessen wird aus der erinnernden Position der Ich-Erzählerin ein Hineingehen in die politischen Ereignisse dargestellt und somit auch eine historische Partizipation bewirkt.

Diese Bewegung durch Berlin führt zu einer spezifischen Wahrnehmung, der durch den Ost-West-Konflikt geprägten Stadt:

*In den Ostberliner Straßen bekam ich plötzlich eine Sehnsucht nach Hause, nach Istanbul. Ich roch die Luft und zog sie in mich hinein. Die Taube [eine Freundin der Protagonistin - Anm. d. Verf.] erzählte mir, daß man in Ostberlin und Istanbul das gleiche Dieselbenzin benutzte.
(Özdamar 1998: 35)*

Ostberlin wird mit Sehnsucht und Vertrautheit assoziiert. Somit entwirft die literarische Fiktion eine Erinnerungsvariante, die etablierten bundesrepublikanischen Deutungen und Wahrnehmungen der DDR entgegensteht. Das Hineingehen in den Stadtraum Berlin sowie die Erinnerungskonstruktionen und historischen Deutungen der Migrantin bedingen sich wechselseitig. Diese Form der fiktionalen Geschichtsnarration wird zudem durch eine beobachtende Erzählstrategie intensiviert. Hierdurch erfährt das im Modus der Erinnerung erzählende Ich eine ambivalente Positionierung:

Kirsten Prinz

Einerseits ist die Erzählerin in das Geschehen involviert, andererseits distanziert.

Dieser Modus der Beobachtung zeigt sich unter anderem in der narrativen Verarbeitung von Zeitungüberschriften und Fernsehnachrichten. Dabei lehnt sich dieses Erzählverfahren an Darstellungstechniken der historischen Avantgarden an, indem beispielsweise durch die Montage von Zeitungüberschriften Fragmentierungen und Verfremdungseffekte hervorgerufen werden. Durch diese seismographische Aufzeichnungstechnik werden Phänomene der Umgebung genau registriert. So findet sich folgende Reihung von Zeitungüberschriften:

HARTE BANDAGEN

GUCKEN KOSTET MEHR

SOWJETS BLEIBEN NUR ZAUNGÄSTE. (Özdamar 1998: 39)

Diese Aufzeichnungstechnik führt Alltagsvorkommnisse und politische Ereignisse eng. Auf der Ebene der Geschichtskonzeption wird somit eine Verknüpfung von Alltag und Politik hervorgerufen, die von einer „großen Geschichtsschreibung“ absieht und stattdessen politische Ereignisse, subjektive Wahrnehmung und Alltagserlebnisse miteinander verbindet. Dieses zeigt sich auch in der narrativen Schilderung von Fernsehsendungen, durch die die Auswirkungen des 2. Weltkrieges in den Alltag hinein darstellbar werden:

Nach den Nachrichten lief ein Dokumentarfilm, in dem gezeigt wurde, wie man mit einer Handprothese an der anderen Hand Fingernägel schneiden kann. Damals gab es in Deutschland viele Männer mit Handprothesen, die künstlichen Hände steckten in schwarzen Lederhandschuhen. (Özdamar 1998: 171)

Durch diese intermedialen Bezugsnahmen seziert der beobachtende Blick der Migrantin geschichtliche und politische Ereignisse auf der Mikroebene von Gesprächen und Figureninteraktionen, Zeitungs- und Fernsehausschnitten.

Diese ambivalente Position von Involvierung und Beobachtung bezieht sich auch auf die Darstellung der Berliner Studentenbewegung. So werden in

*Anhalter Bahnhof – Studentenbewegung – Geschichtsdurchquerung.
Der Geschichtsraum Berlin und historische Darstellungsverfahren in Die Brücke vom
Goldenen Horn von Emine Sevgi Özdamar*

Anlehnung an eine Aussage der Berliner Senatssprecher die Studenten auch als Hühner bezeichnet:

Für den Berliner Senat waren die Studenten Hühner. Berlin ein Hühnerstall. [...] Manchmal gab es zwischen den Hühnern auf den Berliner Straßen ein berühmtes Huhn, z. B. Günter Grass, der mit den anderen Hühnern lief und vor der Brust ein Schild trug: „Tausche Grundgesetz gegen Bibel“.

(Özdamar 1998: 157)

Die hierdurch hervorgerufene Verfremdungseffekt⁴ ist ambivalent: Er produziert einerseits einen distanzierten Blick auf die Bewegung. Andererseits wird aber auch die performative Kraft von Bezeichnungen aufgezeigt, insofern die Betitelung als Huhn auch das gewaltsame Vorgehen gegen die Studentenbewegung erleichtert: „[...] als ich aus dem Kino herauskam, waren die Berliner Straßen voller Menschen. „Benno Ohnesorg ist tot, erschossen von der Polizei.“ Die Polizei hatte ein Huhn erschossen, aber es lag ein Mensch da. (Özdamar 1998: 170)

Zudem führt der beobachtende Blick der Migrantin eine transnationale Perspektive ein. Dieses zeigt sich auch an Schauplätzen und am Figureninventar. So wird der türkisch-nationalistische Studentenfürer, wegen der Geschäfte seines Vaters nur *Mobilöl* genannt, auf einer Wahlveranstaltung als Antagonist zum kommunistischen Heimleiter eingeführt (Vgl. Özdamar 1998: 82f.). Das Café am Steinplatz als *das Herz der Studentenbewegung* (Özdamar 1998:152) wird wiederum auch von türkischen Studentenfürern besucht, allerdings nur um auf ihre Veranstaltungen hinzuweisen. Hier zeigen sich Anknüpfungspunkte, aber auch Trennlinien zwischen den einzelnen Bewegungen.

Schließlich ich auch im Aufbau des Romans selbst eine transgressive wie transnationale Darstellungsweise angelegt. Denn im der Zweiteilung des Romans ist zugleich ein Vergleich zwischen deutscher Studentenbewegung und revolutionären Bewegungen in der Türkei, insbesondere in Istanbul und Ankara möglich. Gerade durch diese Gegenüberstellung zeigt sich jedoch auch der

⁴ Zum Verfremdungseffekt vgl. auch Hoffmann 2006: 222, der Verfremdung und Beobachtung aus einer stärker interkulturellen Perspektive behandelt sowie Shafi 2006: 214.

deutlich gewaltsamere politische Verlauf in der Türkei. In der zunehmenden Brutalisierung staatlicher und militärischer Vorgehensweisen und in der narrativen Verarbeitung von Inhaftierung und Folter macht der Roman deutliche Unterschiede sichtbar (Vgl. Shafi 2006: 215). Die Spezifika historischer Verläufe bleiben somit in diesem Erzählverfahren erhalten.

Trotz der im Roman geschilderten Konflikte ist der Text auch von einer positiven, zukunftsorientierten Perspektive geprägt. Dieses deutet auch der Schluss an, in der die erneute Rückkehr nach Berlin mit dem Todestag Francos zusammenfällt und dadurch Aufbruchcharakter erhält. Zudem ist der enge Zusammenhang zwischen politischer und künstlerischer Entwicklung konstitutiv für den Roman. So wird auch aus der erinnernden Haltung der Ich-Erzählerin die historische Bedeutung der Bewegung gewürdigt und narrativ in Szene gesetzt (Vgl. Shafi 2006: 216).

Damit unterscheidet sich dieser Roman wesentlich von literarischen Äußerungen ‚deutscher‘ Autoren. Während beispielsweise Günter Grass (*Im Krebsgang* (2002)) oder Bernhard Schlink (*Der Vorleser* (1995)) in ihren Texten aus einer rückblickenden Haltung kritisch mit der 68er-Bewegung abrechnen, zielen die Texte Özdamars auf eine aktualisierende Geschichtsnarration, die die Studentenbewegung transnational behandelt.

Resümee

Eine exemplarischen Analyse des Romans *Die Brücke vom Goldenen Horn* zeigte, welche Bedeutung ‚türkischdeutscher‘ Literatur derzeit zukommt. Durch die Einführung neuer Geschichtskonzepte werden etablierte Verbindungen von familiärer Herkunft und nationaler Zugehörigkeit destruiert. Neben Emine Sevgi Özdamar ist es derzeit insbesondere die Texte von Zafer Şenocak und Yadé Kara, in denen historische Deutungen literarisch erprobt werden.

Dabei kommt der historischen Narration ‚türkischdeutscher‘ Literatur in mehrfacher Hinsicht Bedeutung zu. In Anschluss an Adelson eröffnet gerade die Frage nach historisch-literarischer Darstellung eine Herangehensweise, die ‚türkischdeutsche‘ Literatur im Kern bundesrepublikanischer Geschichtsnarrative ansiedelt. Das Schreibverfahren in Emine Sevgi Özdamars Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn* nimmt zwar auf zentrale Ereignisse bundesrepublikanischer und türkischer Geschichte Bezug, durch die beobachtende und gleichzeitig involvierte Schilderung der Ich-Erzählerin, werde nationale Zuschreibungen jedoch aufgehoben. Stattdessen werden vormals im nationalen Rahmen isoliert behandelte Ereignisse nun zusammengeführt und im Alltagsgeschehen verortet. Diese Verortung basiert

*Anhalter Bahnhof – Studentenbewegung – Geschichtsdurchquerung.
Der Geschichtsraum Berlin und historische Darstellungsverfahren in Die Brücke vom
Goldenen Horn von Emine Sevgi Özdamar*

auf einer Erkundung Berlins. Die Stadt wird für die Ich-Erzählerin zu einem Geschichtsraum, mit dessen Erforschung die eigene politische Entwicklung verbunden ist.

Insofern Literatur auch als Teil kollektiver Erinnerungsstrategien angesehen werden kann, eröffnen sich durch ‚türkischdeutsche‘ Literatur neue historische Darstellungsweisen, die das Archiv der Erinnerungs- und Geschichtsrepräsentationen irritieren. Migration entfaltet somit eine enorme Produktivität für die Entwicklung historischer Narrationen und Erinnerungsstrategien.

Literaturverzeichnis

Adelson, Leslie A. (2005): *The Turkish Turn in Contemporary German Literature. Toward a New Critical Grammar of Migration*. New York, Hampshire: Palgrave Macmillan 2005.

Adelson, Leslie A. (2006): „Against Between – Ein Manifest gegen das Dazwischen“. In: *Literatur und Migration. Text und Kritik Sonderband 9*. Hrsg. v. Heinz Ludwig Arnold. München: edition text + kritik (36-46).

Blumentrath, Hendrik u.a. (2007): *Transkulturalität. Türkisch-deutsche Konstellationen in Literatur und Film*. Münster: Aschendorf.

Hofmann, Michael (2006): *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink 2006

Karakuş, Mahmut (2006): *Interkulturelle Konstellationen. Deutsch-Türkische Begegnungen in deutschsprachigen Romanen der Gegenwart*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Konuk, Kader (2007): „Taking on German and Turkish History: Emine Sevgi Özdamar’s *Seltsame Sterne*“. In: *Gegenwartsliteratur* 6 (232-256).

Özdamar, Emine Sevgi (1998): *Die Brücke vom Goldenen Horn*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Prinz, Kirsten (2004): „‚Mochte doch keiner was davon hören‘ – Günter Grass’ *Im Krebsgang* und das Feuilleton im Kontext aktueller

Kirsten Prinz

Erinnerungsverhandlungen.“ In: Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität – Historizität – Kulturspezifität. Hrsg. v. Astrid Erll und Ansgar Nünning (179-194). Berlin, New York: De Gruyter

Schmitz, Helmut (Hrsg.) (2009): Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration. Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik (69). Amsterdam, New York: Rodopi.

Shafi, Monika (2006): “Talkin’ bout my Generation: Memories of 1968 in Recent German Novels”. German Life and Letters 59,2: 201-216.

Wagner-Egelhaaf, Martina (2005). „Verortungen. Räume und Orte in der transkulturellen Theoriedebatte und in der neuen türkisch-deutschen Literatur“. In: Topographien der Literatur. Deutsche Literatur im transnationalen Kontext. Hrsg. v. Hartmut Böhme. Stuttgart: Metzler (745-768).

Überlegungen Zur Lebens Sinnlosigkeit in Kurzgeschichten ‘Ist Es Eine Komödie Ist Es Eine Tragödie?’ von Thomas Bernhard und ‘Die Oper auf der Strasse’ von Sabahattin Kudret Aksal

Melik Bülbül¹

Abstract

In the last years caused it to perceive thanks to global that boundaries between science- branches like literature, culture and politics were abolished. global caused endless extention in relations between humans. In this connection contemporary human reached a modern perception form, wich gone in parallelism each other. Therefore I taked up the similar things and psychological problems in short stories ‚Ist Es Eine Komödie Ist Es Eine Tragödie? of Thomas Bernhard and ‚Die Oper auf der Strasse’ (Sokaktaki Opera) of Sebahattin Kudret Aksal. The aim of this study is absurd sides of life of stories to bring to light.

Einleitung

In den letzten Jahren hat es sich durch die Globalisierung bemerkbar gemacht, dass heute die Grenzen zwischen verschiedenen Wissenschaftszweigen sowie Literatur, Kultur und Politik aufgehoben wurden. Die Globalisierung verursachte daher eine unaufhörliche Ausweitung der zwischenmenschlichen Beziehungen. Unter dem Lichte des oben angeführten verdichteten sozialen Beeinflussungsprozesses erreicht der Zeitmensch eine neue d.h. zeit gemaesse Wahrnehmungswelt, die zur Globalisierung parallel lief. In diesem Zusammenhang habe ich die inhaltlichen Gemeinsamkeiten der problematischen Seelenzustände in Bezug auf Individualproblematik der betreffenden Texte ‚Ist Es Eine Komödie Ist Es Eine Tragödie?’ (Bernhard 1975: 213-220) von Th. Bernhard (1931-1989) und ‚Die Oper Auf Der Strasse’ (Aksal 2008: 58-62) von S.K. Aksal (1920-1993) in die Hand genommen. Das Ziel des Beitrags ist es, die sinnlosen und problematischen Lebensabschnitte in

¹ Fach für Deutsch-Didaktik Kazım Karabekir Erziehungsfakultät- Universität Atatürk in Erzurum

den oben genannten Kurzgeschichten aus der Sicht des fähigen und talentierten Lesers zustande zu bringen und erst durch die interkulturellen Zusammenhänge die gemeinsamen Menschen- und Zeitfragen durch die kritische Lektüre der Texte dem Leser nahe zu bringen. Meine Arbeitsmethode ist eben deswegen Leserorientierte, psychoanalytische Annäherung und Komparatistik als Untersuchungsform.

Über das Literarische als Kunstwerk:

Bevor ich die problematischen Punkte nämlich Menschen- und Zeitfragen in den vorliegenden Texten in die Diskussion stelle, möchte ich auf folgende Fragen eingehen: was für eine Stellung hat die Kurzgeschichte unter den anderen literarischen Texten? Und was macht einen Text literarisch? Die Antworten auf die oben gestellten Fragen offenbaren uns, dass der Leser, der sich mit dem literarischen Text beschäftigt, talentiert sein soll, um die Sinnschichten und Ungesagten im Text erschließen zu können, die im literarischen Text fest haltend strukturiert sind. Das Ungesagte, das der talentierte Leser generiert, ist hier in der Utopie des Textes eingeschlossen, da die Utopie, wie Barthes sagt, eine Produktion der Bedeutung ist. (Barthes 1999: 166)

Es soll beim Literarischen etliche Maßstäbe (Cullar 2004: 44-53) vorhanden sein: Überdeckte Bedeutungen, Neben- und Hauptbedeutungen, Vordergrund- und Hintergrund Verhältnisse, Textgewebe, Fiktion, Mehrdeutigkeit (Sinnschichten), stilistische und sprachliche Andersartigkeit, referentieller Aufbau. Die Kurzgeschichte besitzt eigentlich als ein literarischer Text etliche Merkmale: das Dichte, die beschränkte Anzahl der Wörter, Bedeutungsdimension und –tiefe, Äppelstruktur und Bedeutungsvielfalt.

Was mich zu dieser Untersuchung geführt hat, ist es, dass die oben angeführten literarischen Merkmale den Leser beim Leseakt zu den komplizierten Zuständen (Verstrickungen) treiben, die bei der Wahrnehmung des literarischen Textes als eine beträchtliche Störung in dem Kommunikationsprozess mit dem Text entstehen. Da der literarische Text wegen seines strukturellen und semantischen Korpus manche Fähigkeiten voraussetzen kann, geben die Gattungen sowie Kurzgeschichten dem Leser eine vielseitige und multidimensionale Möglichkeit beim Interpretationsversuch. Es soll gewiss nicht übersehen werden, dass der Leser als fähiger Rezipient in diesem Umgang mit dem literarischen Text eine konstitutive Rolle spielt. Eben daher soll der Beitrag leserorientiert aufgebaut werden und dadurch werden

Überlegungen Zur Lebens Sinnlosigkeit In Kurzgeschichten 'Ist Es Eine Komödie Ist Es Eine Tragödie?' Von Thomas Bernhard Und 'Die Oper Auf Der Strasse' Von Sabahattin Kudret Aksal

ganz neue Annäherungen aus der Sicht der türkischen kulturellen Alterität als Original an den Tag gebracht.

Unvermeidlich sollen irgendwelche Defizite bei der Wahrnehmung der fremdkulturellen (deutschsprachigen) literarischen Texte auftauchen. Dieses Problem kann aber als ein Scheinproblem verursachen, dass der talentierte Leser in seiner eigenen Kultur und anschließend in seiner eigenen Perspektive die fiktive Welt im literarischen Text aus seinem eigenen kritischen Auge betrachtet. Das kann erst der literarische Text ermöglichen. Dazu ist an dieser Stelle Ingardens Gedanken über literarische Kommunikation sehr beachtenswert. Er benutzt den Begriff der „Unbestimmtheitsstellen“, um literarische Gegenstände von realen aber auch idealen Gegenständen abzugrenzen. Die „Unbestimmtheitsstellen“ bezeichnen daher nur das, was den literarischen Gegenständen fehlt. Demzufolge kommt es für Ingarden im Kunstwerk (Ingarden 1968) vorwiegend darauf an, dass „unerfüllte Ansichten“ in „erfüllte“ umzusetzen, und das heißt, so viele „Unbestimmtheitsstellen“ wie möglich durch den Kompositionsakt zu beseitigen.

Inhaltsdarstellung der Kurzgeschichten:

Bevor ich zur Erörterung der Überlegungen der Lebens Sinnlosigkeit in den Kurzgeschichten komme, möchte ich einen kurzen Überblick zu den betreffenden Kurzgeschichten geben: in der Geschichte von Th. Bernhard ‚Ist Es Eine Komödie Ist Es Eine Tragödie?‘ geht es inhaltlich vor, dass der Ich-Erzähler in der Erzählform-innerer Monolog eine pathologische Problematik zustande bringt. „Der innere Monolog ist eine in der Erzählkunst um die Jahrhundertwende neu entwickelte Technik der direkten Wiedergabe der stummen, den Innenraum des Bewusstseins einer Person nicht transzendierenden Gedanken- und Gefühlsprozesse in der 1. Person Singular und der Gegenwart unter totaler Eliminierung der vermittelnden Instanz eines Erzählers.“ (Müller 1994: 208).

In seinem Seelenzustand steht Bernhards Figur zu sich selbst im Widerspruch und kann sich nicht so einfach dafür entscheiden, ob er am Abend ins Theater gehen soll. Der Erzähler versuchte durch seine Haltung eine unscheinbare und verborgene Kritik über die Zeitmenschen auszuüben, indem er so tut, als hätte er sich in Widersprüche verstrickt:

Melik Bülbül

„Ich bin acht oder zehn Wochen nicht mehr ins Theater gegangen [...] warum ich nicht mehr ins Theater gegangen bin [...] das Theater ist einzige perfide Ungezogenheit, [...] und plötzlich soll ich wieder ins Theater gehen?“ (I.E.K. s. 213)

All diese innerlich pathologischen Situationen sind seine lebenskritischen und tragischen Bewusstseinszustände. In seinen Erzähltexten schildert Bernhard Bewusstseinszustände, Stimmungen und die seelische Entwicklung des Romanhelden. Auffallend ist, dass es selten zur Lösung der Konflikte kommt, denn alles wird in Unsicherheit und Schwebelasse gelassen. So beschreibt er auch in dieser Kurzgeschichte die Gefühle und Konfliktsituationen eines Mannes, der sich in einer sehr schwierigen Lage befindet. Dabei sind auch die absurden Elemente in der Geschichte merkwürdig, wie es in anderen Erzählungen Bernhards der Fall ist. Man kann ganz offensichtlich sehen und fassen, dass die Sinnlosigkeit des Menschenlebens als Absurdität im Text durch eine komponierte Sprache kritisiert wird: „Ein Verrückter? dachte ich, wie wir zum Schweizertrakt gingen, nebeneinander, der Mann sagte: ‚die Welt ist eine ganz und gar, durch und durch juristische, wie Sie vielleicht nicht wissen. Die Welt ist eine einzige ungeheuere Jurisprudenz. Die Welt ist ein Zuchthaus‘“. (I.E.K. s.217) Um die Gefühlszustände, Verwirrungen und inneren Konflikte dieses Mannes dem Leser nahe zu bringen, gibt es wohl keine treffendere Darstellungsform, als die des Inneren Monologes.

Was die Kurzgeschichte von S. H. Aksal anlangt, lautet die Handlung der Geschichte so: ‚Die Oper Auf Der Strasse‘ handelt von innerlich leidvollen und schmerzlichen Erlebnissen eines Mannes, der morgen ausgeht und am Abend wieder nach Hause zurückkommt. Durch inneren Monolog erfolgte Gedanken, Stimmungen und seelenkranke Unruhen geben Aufschlüsse über die Lebenssinnlosigkeit, in der sich der Mann als Rezipient selber befindet. Der Ich-Erzähler macht einen seiner routinemaessigen Spaziergänge. Er fühlt sich in der Leere. Zwecklos und ziellos verspendet er seine ganze Zeit wie ein Straßenbummler in der Erscheinungswelt. Wie der Erzähler von Bernhard fühlt er sich auch in der Mitte des absurden Lebens sowie in Qual verwirrt, an sinnlosen Schmerzen gelitten, ganz erschöpft, sich aus der Gesellschaft verstoßen. Trotzdem sucht er nach allen Kräften nach dem Grund dieses Schmerzens in ihm. Da taucht spontan in ihm noch eine **Lustlosigkeit** als ein pessimistisches Gefühl auf, die die Geschichte lang ihn beschäftigte und zu der problematischen Situation in seinem Innenleben verursacht. So ohne

Überlegungen Zur Lebens Sinnlosigkeit In Kurzgeschichten 'Ist Es Eine Komödie Ist Es Eine Tragödie?' Von Thomas Bernhard Und 'Die Oper Auf Der Strasse' Von Sabahattin Kudret Aksal

Unterbrechung, wie es bei der Hauptfigur von Bernhard der Fall ist, ist er in einem einzigen Gedanken, nicht auf und ab, sondern immer geradeaus in einem einzigen Gedanken: Lustlosigkeit nach was? Das ist das Problematische bei ihm.

Eine sinnlose Verirrung treibt ihn zu diesen sinnlosen und komplizierten Gedanken. Die beiden Protagonisten haben fast die gleichen Probleme. Die zueinander parallel laufenden schmerzhaften Unruhen der beiden Hauptfiguren spielen sich in einer absurden Fiktion ab. Die schmerzhafteste Lustlosigkeit (Oper auf der Strasse) überkam ihn von jeher. Was dabei auffallend ist, ist es, dass kunstbezogene Bausteine sowie theatralische Elemente dem Leser nahe gebracht werden. Diese sind als leitmotivisch vorgegangene konstitutive Lebensfaktoren. Das zeigt uns eine vorsätzliche Kritik, die die beiden Schriftsteller über ihre Figuren hinaus vor Augen des Lesers geschleppt haben. Diese Kritik richtet sich auf die gesellschaftlichen Lebensauffassungen, die aus dem Blickwinkel der Schriftsteller nicht alltäglichen Lebensnormen entsprechen. Daher kritisieren sie in beiden Kurzgeschichten die Widersprüchlichkeiten des absurden Lebens durch ihre Erzählform und Wortkunst.

Die textliche Kritik bezieht sich auf die Wahrnehmung- und Erfahrungswelt der Zeitmenschen, die in Augen beider Figuren ein niedriges Kulturniveau besitzen und ihre Lust am Leben anschließend an Kunstveranstaltungen grundlegend verloren haben, was eine Lustlosigkeit im absurden Leben der beiden Helden veranlasst.

Die Leserrolle beim Interpretationsversuch:

Bei dem Interpretationsprozess des literarischen Textes soll nicht nur darauf gezielt werden, den versteckten Sinn unter den Zeilen herauszufinden, sondern durch die Kraft der Äppelstruktur des literarischen Textes und die Einbildungskraft des talentierten Lesers neue aktualisierte Gegenstände hervorzubringen. D.h. beim Lesevorgang kann der fähige Leser zu einem gewissen Grad die Gegenstände im Text zum alltäglichen Dasein bringen, was die Aktualisierung des Textes bedeutet. Das bedarf unentbehrlich eines intensiven Umgangs mit dem literarischen Text. Dabei spielt die Einstellung des fähigen Lesers eine überaus wichtige Rolle. Er soll vielseitig sein und eine scharfe kritische Sehweise haben, um neue Ideen und aktuelle Denkungsformen und Denkanstöße aus dem mit Sorgfalt gelesenen Texte zu generieren.

Die thematischen Ähnlichkeiten der Kurzgeschichten:

Es ist auffallend, dass es in beiden Kurzgeschichten einen abrupten Anfang gibt. Aber es ist noch merkwürdiger, dass die Überschriften der Geschichten beim Leser bühnenspielerische Vorgänge (Assoziationen) wachrufen können. Vor allem sind appellativen Seiten der Überschriften ‚Ist Es eine Komödie Ist Es Eine Tragödie?’ und ‚Die Oper auf der Straße’ wertvoll. Kunstbezügliche Überlegungen der Schriftsteller bilden ihre eigenen Gedanken über die Interesselosigkeit und Gleichgültigkeit des Zeitmenschen an künstlerischen Leistungen. Indem der Protagonist von Bernhard das Leben wegen seiner Sinnlosigkeit mit den auf der Bühne aufgeführten Spielen gleichsetzt und dadurch eine Mitteilung dem Leser zu geben versucht, damit er aus dem kritischen Augen auf die Welt blicken kann, beabsichtigt er durch die ironische Haltung dem Leser und dann den Zeitmenschen die Augen zu öffnen. Die gleichen widersprüchlichen Situationen können folgendermaßen gereiht werden:

Darstellung durch inneren Monolog: Genau in der Mitte der Geschichten befinden sich innere Monologe als Erzählform. „sagte ich mir“, „dachte ich“ (I.E.K. s. 213), so ähnlich wie Bernhards Figur:

„ Wenn du deine Theaterstudie geschrieben hast, dachte ich, dann ist es die Zeit, dann ist es dir wieder erlaubt, ins Theater zu gehen[...] (I.E.K. s.213). Die gleichen Monologe findet man sogar auch bei der Figur von Aksal: „ Als ich die Tür hinter mir schlug und ausging, zündete ich mir eine Zigarette. Ich habe den ersten Atem mit einem großen Appetit gezogen. Das gleiche habe ich noch einmal getan. Ich habe einen vollen Zigarettenrauch betrachtet, den ich aus dem Munde geblasen habe. In welche Richtung soll ich gehen, dachte ich.“^{2*} (O.S. s.58).

Hass und Lustlosigkeit am Leben:

In beiden Kurzgeschichten herrscht eine heftige Lustlosigkeit an den Protagonisten. Obwohl der Grund für seine Lustlosigkeit unbestimmt ist, sind die beiden Hauptfiguren in der Suche nach dem Herausfinden dieses innerlich

* Die Sätze der Kurzgeschichte ‚Oper auf der Strasse’ von Sebahattin Yüksel Aksal werden von Beitragsschriftsteller ins Deutsche übersetzt.

Überlegungen Zur Lebens Sinnlosigkeit In Kurzgeschichten 'Ist Es Eine Komödie Ist Es Eine Tragödie?' Von Thomas Bernhard Und 'Die Oper Auf Der Strasse' Von Sabahattin Kudret Aksal

verletzenden Problems. Auffallend ist, dass es selten zur Lösung der Konflikte kommt, denn alles wird in Unsicherheit und Schweben gelassen, was bei dem Protagonisten von Bernhard auch der Fall ist: „Ich verachte das Theater, ich hasse die Schauspieler, das Theater ist eine einzige perfide Ungezogenheit, eine ungezogene Perfidie, und plötzlich soll ich wieder ins Theater gehen? In ein Schauspiel? Was heißt das?“ (I.E.K. s.213). Wie man sieht, gebraucht Bernhard in seinen Schriften eine komponierte Sprache, welche die Wirkungskraft der Sprache an Leser stark bemerkbar machen kann. Zweifelsohne versucht der Schriftsteller dadurch den fähigen Leser dazu zu ermuntern, von Ungesagten das zu Sagende und von Unerfüllten das zu Erfüllende zum Ausdruck zu bringen. So wird die Leserrolle wieder in den Vordergrund gerückt.

In Aksals Geschichte trifft man auch die gleichen Darstellungsformen:

„Den Grund dieses halben Schmerzens in meinem Kopf und insbesondere dieser Lustlosigkeit soll ich finden. Sonst kann ich an nichts anders als das denken und tun [...] denken ohne etwas lösen und finden zu können [...] im Herzen habe ich eine Qual [...] eine Lustlosigkeit.“ (O.S. ss.52-53).

In den meisten Ausdrücken von beiden Kurzgeschichten versteht es sich ganz klar, dass die sinnlosen Lebenserscheinungen die Figuren grundlegend belästigt haben. Somit sollen die psychologischen Hintergründe von all diesen sinnlosen Verhaltensweisen wie an Protagonisten vorherrschend sind, nicht außer Acht gelassen werden. Die pathologischen Haltungen sind meist in den Punkten sowie, gemeinschaftsverhindernde Kindheitssituationen', ‚Organminderwertigkeiten', ‚Vernachlässigung und mangelnde Zuwendung', ‚autoritären Zwang und brutale Unterwerfung', (Kraus 1983: 90) was im menschlichen Leben zu den absurden Neigungen und Verhalten zur Folge haben.

Das Sinnlosigkeitsgefühl, das in beiden Texten immanent ist, nimmt seine Quelle in den Zeitfragen, in denen die Schriftsteller leben. Sie haben daher ihre Figuren mit den betreffenden problematischen Besonderheiten ausgestattet, wodurch der talentierte Leser beim Interpretationsversuch eine Möglichkeit findet, den Text hintergründig zu untersuchen und zu erschließen.

Sinnlosigkeit und die Außenwelt der Protagonisten:

Es gibt noch mehrere wichtige Schriften und Gedanken über Sinnlosigkeit und Selbst-Vernichtung. Was aber an den Protagonisten von Bernhard und Aksal auffallend ist, ist, dass sie gar nicht zum Gedanken Selbstmord kommen. Bei denen bleiben die Lebenskonflikte in Unsicherheit und Schweben. Daneben sind sie seelenkranke Figuren. Das Gefühl, dass alles wegen der Widersprüche im Leben sinnlos ist, treibt die Zeitmenschen zu absurden Haltungen und Verhaltensweisen. In diesem Zusammenhang möchte ich nach Ausdrücken von Kraus zitieren:

„Viktor Frankl, der ebenfalls an Alfred Adler anknüpft, spricht vom „Sinnlosigkeitsgefühl“, das heute anstelle „Minderwertigkeitsgefühls“, das Adler entdeckt hatte, zum Hauptproblem unseres Lebens geworden sei. Dieses „existentielle Vakuum“ bewirke individuell und sozial die schwersten Konflikte, Neurose, Aggressionen und Selbsterstörungen.“ (Kraus: 114)

Wegen der Negativ-Vorkommnisse nach dem II. Welt-Krieg fühlte sich der Mensch der Zeit, in der er nihilistische Wirkung miterlebte und anschließend einige psychodynamische Mechanismen entstehen ließ, welche die Wirkung dieser literarischen Texte mit bedingen, leider nicht von seinen Wünschen befriedigt zu sein. (Schönau 1976: 252). Solch ein Zeitgeist umgibt den Menschen, wodurch er sich zum Nihilismus genähert fühlt. Der Mensch gilt Bernhard als böse, sein Leben als absurd. (Bülbül 2007). Im Anschluss an die oben genannten Aufschlüsse wenden wir uns wieder den Texten. Die zwischen ‚ja‘ und ‚nein‘ verwickelte Figur Bernhards bringt eigene als absurd entstandene Gedanken mit den Sätzen an den Tag:

„Die Theaterstudie, eines Tages die Theaterstudie! Man beschreibt gut, was man hasst, dachte ich. In fünf möglicherweise sieben Abschnitten unter dem Titel THEATER-THEATER? ist meine Studie in kurzer Zeit fertig. (ist sie fertig, verbrennst du sie, weil es sinnlos ist, sie zu veröffentlichen, du liest sie durch und verbrennst sie.“ (I.E.K. s. 214)

Überlegungen Zur Lebens Sinnlosigkeit In Kurzgeschichten 'Ist Es Eine Komödie Ist Es Eine Tragödie?' Von Thomas Bernhard Und 'Die Oper Auf Der Strasse' Von Sabahattin Kudret Aksal

In der gleichen Parallelität laufen die seltsamen und absurden Seelenzustände an der Figur von Aksal: „ Offensichtlich, ich muss diese evidente Lustlosigkeit kennen lernen. Kann ich nicht finden, muss ich mir aus den Fingern saugen. Ich muss zuerst einen Grund schaffen, und dann daran glauben.“ (O.S. s. 55)

Kommunikationsproblem an Zeitmenschen:

Schon vor der Geburt gewöhnen wir uns an die kommunikative Tätigkeit. Unser Sprachempfinden wird im Wesentlichen durch die geistige Tätigkeit der menschlichen Kommunikation geprägt. Was diesbezüglich in beiden Texten als problematisch entsteht, ist der Fall der beiden Monologhelden (-Figuren). Als psychopathologisch erfolgte Situationen der Hauptfiguren laufen parallel zueinander. Bernhards Figur scheint allein zu leben so ähnlich wie der Mann im Text von Aksal. Ganz allein auf den Strassen. Nachts. Die ganze Nacht lang laufen sie hin und her. Zwecklos und sinnlos. Einsam in der Mitte des absurden Lebens. Da taucht das Problem Kommunikationslosigkeit auf. Die beiden Figuren suchen nach jemandem zu sprechen, aber es fällt nicht so leicht, wie man denkt, auf den leeren Strassen einen zum Sprechen zu finden. Die Bernhards Figur leidet mehr an diesen Schmerzen, dass er sich nicht dessen enthalten konnte, zu gestehen, dass er Theaterkarte *gekauft*, nicht *geschenkt* bekommen hat. (I.E.K. s. 214)

Das gleiche Problem ist auch so wirksam bei der Figur von Aksal:

„ Gibt es etwa keiner da, der weiß, was ich habe? Warum nicht? Doch, es gibt wahrscheinlich [...] man kann Ort, Zeit, Handlung jawohl finden. Aber, ist es so leicht, einen Menschen zu finden, der all diese miteinander verbinden kann?“ (O.S. s. 55)

Was die Menschen in der Sinnlosigkeit im Leben zu den seelenkranken und verrückten Zuständen führt, ist unter dem Bewusstsein verborgen, das im Verlauf der Zeit aus den sensiblen Gründen zustande kommt. Natürlich entsteht dieses Zustandekommen auf belästigende Weise. Was aber der Figur passierte, ist mehr merkwürdig:

„ Die Vorstellung ist angefangen, denke ich, und ich stehe auf und gehe ein Stück in Richtung Innere Stadt, mich friert, ich habe nichts gegessen und fällt mir ein, über eine Woche lang mit keinem Menschen mehr gesprochen, als ich plötzlich angesprochen bin: ein Mann hat mich angesprochen, ich höre...“ (I.E.K. Ss. 214-215)

Hintergründe der Absurdität:

Wenn die Rede von den literarischen Texten in Fremdkultur ist, dann sind allerhand Eigenschaften bedeutend. Uns ist es geläufig, dass Defizite als Störfaktoren bei der Rezeption der deutschsprachigen Texte entstehen, weil die Texte in fremdkulturellen Normen geprägt sind. Diese Defizite zu bewältigen, hängt davon ab, dass der fähige Leser so gut in der fremden Kultur wie auch in eigener erfahren sein soll. Das macht sich auf dieser Ebene bemerkbar, wie man die Spuren der problematischen Hintergründe in Bezug auf die Figuren in Fremdkultur verfolgen kann, die die Schriftsteller mit Absicht in Fiktion geschaffen haben. Bernhards und Aksals Figuren stehen zu sich selber im Widerspruch. Sie benehmen sich so verrückt, dass man es an denen so einfach erkennt, dass sie geistig gestörte Verhaltensweisen zeigen. Diese problematischen Seelenzustände, die mit der Zeit ins menschliche Leben eingeführt sind, haben Gründe im sozialen Leben, in denen Menschen eingeschlossen sind.

Wie man oft weiß, dass der Schriftsteller keine einzige Einzelheit im Text vergebens strukturiert hat. Jedes Stück im Text ist mit einem bestimmten Zweck aufgebaut. Was dem Leser überlässt, ist durch die Textstrategie textliche Mitteilungen mit den alltäglichen Situationen konfrontiert von neuem herzustellen. Erst dadurch kann der literarische Text aktualisiert werden. Die als paradox und absurd entstandenen Probleme sind mit Zweck strukturiert, die mit den Hintergründen der Zeitfragen gemeinsam auftauchen. Diese Fragen konfrontieren den Menschen mit der Zeit. Wenn die Zeitnormen, Werturteile, Moralgesetze, der religiöse Glaube erlauben nicht, dass der Zeitmensch sich existiert, so soll er sich versuchen, seinen eigenen Weg zu beschreiten, auch wenn dies ihn zum Verfall und Ausweglosigkeit führt. In diesem Zusammenhang zitiere ich Martin Esslin:

„ Die Dramatiker des Absurden begnügen sich nicht damit, das Absurde einer unechten Lebensführung bloß zu

Überlegungen Zur Lebens Sinnlosigkeit In Kurzgeschichten 'Ist Es Eine Komödie Ist Es Eine Tragödie?' Von Thomas Bernhard Und 'Die Oper Auf Der Strasse' Von Sabahattin Kudret Aksal

stellen: sie stoßen in tiefere Schichten vor und enthüllen die Absurdität des menschlichen Daseins selbst in einer Welt, in welcher der Verfall des religiösen Glaubens den Menschen jeglicher Gewissheit beraubt hat [...] den Menschen, der keinen Ausweg findet aus dem unentrinnbaren Dilemma, dass tätiges Streben und passive Trägheit zu demselben Ergebnis führen- zu nichts, und schließlich zum Tode... und immer wieder den Menschen in ewiger Einsamkeit, gefangen im Kerker der Subjektivität, unfähig, den Mitmenschen zu erreichen.“ (Esslin 1996: 311).

Soweit man unter dem Text Bernhards versteht, ist die Scheinwelt die Welt wie im Spiel, einem Theaterspiel, auf dessen Bühne die alltäglichen und durchschnittlichen Menschen wie Schauspieler ihre Rollen spielen. Bernhard bezweckt durch die textlichen Illusionen den Menschen mit den Theaterspielen zu konfrontieren. Somit kommt es leicht vor, beim Leser neue Gedanken zu erwecken, die er beim Lesevorgang generieren kann. In diesem Zusammenhang führte der Bernhards Ich- Erzähler ein seltsames Gespräch mit dem Helden, d.h. dem zweiten Mann im Text: „Nun wäre es tatsächlich interessant“, sagte er, „zu wissen, ob in dem Augenblick, in welchem wir auf den Schweizertrakt zugehen, im Theater eine Komödie oder eine Tragödie gespielt wird. Aber Sie dürfen es mir nicht sagen...[...] ja sagte er, nach und nach würde mir das Studium Ihrer Person über alles, was in dem Theater vorgeht und über alles, was außerhalb des Theaters vorgeht, über alles in der Welt, das doch jederzeit vollkommen mit Ihnen zusammenhängt Aufschluss geben.“ (I.E.K. Ss. 217-218)

Was in der Oper auf der Strasse oder im Gedächtnis der Figur von Aksal vorgeht, ist auch eine Erschütterung, ein Zwischenfall, der zurzeit entsteht. Was ihm innerlich vorgeht, lautet:

„Gibt es sonst gar keinen, der weiß, woher ich den Fall dieser Lustlosigkeit gehabt habe? [...] kommt sie nicht, wenn ich telefoniere? Was würde ich denn am Apparat sagen? Kann ich nicht etwa diesen Scheinfrühling genießen, habe ich keine Lust, zu lesen, ins Kino zu gehen, zu spielen, so soll es einen Grund dafür geben.“ (O.S. s. 61) Also als hintergründig betrachtet, „Die Grundstimmung der großen Phase des Rückschlags drang wieder durch, es dominierte neuerlich das allgemeine Gefühl der

Melik Bülbül

Enttäuschung. Außerdem zeigte sich dramatisch, dass Wissenschaft und Technik Gefahren geschaffen hatten, die man in den schaurigsten Alpträumen nicht vorausgeahnt hatte: der Rückschlag war schon unermesslicher Wucht und erfasste die Menschen bis in ihr Innersten.“ (Kraus: 164-165).

Die Aksals Figur läuft auch wie die Bernhards durch die Strassen bis zur Tiefe der Nacht umher. Endlich sind sie merkwürdigerweise wieder an dem Ort, von wo sie zu wandern begonnen haben. Dieses Umherlaufen, meines Erachtens, ist wie ein Kreisschluss der Vorgänge im menschlichen Leben. Es hat kein Ende und vergeht zwecklos und sinnlos, in der Dunkelheit. All diese Elemente sowie Zwecklosigkeit, sinnloses Umherlaufen, Dunkelheit sind m. E. Symbole, die das problematische Innenleben der Zeitmenschen widerspiegeln.

Frauenfeindschaft und Todproblematik:

Die Frauen als Charaktere sind in beiden Kurzgeschichten ganz unauffällig. Der Grund dafür ist es, dass beide Schriftsteller die Tagesgeschehen aus der Sicht eines Frauenfeindes zu behandeln beabsichtigen. Psychologische Hintergründe haben die Quellen im sinnlosen Leben. Die Kommunikationsproblematik wirkt auch in gleichem Masse mit. Der Zeitmensch ist einsam. Er ist gefangen in seinem Kerker allein und in seiner Subjektivität eingeschlossen. Auch wenn die Frauenfigur bei Aksal unscheinbar ist, geben die Ausdrücke in der Kurzgeschichte Angaben über eine Frau, die entfernt von Protagonisten lebt und zu Abnormitäten an ihm verursacht. Von der Autobiographie Aksals versteht es sich klar, dass er in seinen Schriften meist nach einer sprachlichen Tiefe zu suchen geneigt ist. Er nähert sich daher auf der philosophischen Ebene den Natur-Mensch Verhältnissen. Er hat alltägliche Geschehen der Zeitmenschen und fragwürdige Absurditäten zwischen Menschen und problematische Auseinandersetzungen in die Hand genommen und diskutiert. Er hat in seinen Werken psychologische Widersprüche in den Vordergrund gerückt. Man trifft solche Spuren in seinen Ausdrücken, so dass er sich dazu gezwungen fühlt, den Grund seiner innerlichen Lustlosigkeit herauszufinden:

„ Ich kann den Morgen dieses Frühlings, der so früh gekommen ist, nicht genießen. Diese Lustlosigkeit soll unbedingt eine Vergangenheit, einen Anfangszeit, einen Ort

Überlegungen Zur Lebens Sinnlosigkeit In Kurzgeschichten 'Ist Es Eine Komödie Ist Es Eine Tragödie?' Von Thomas Bernhard Und 'Die Oper Auf Der Strasse' Von Sabahattin Kudret Aksal

haben. Dafür soll ein Prozess vorhanden sein. In diesen Zwischenfall soll(en) sich ein anderer eingreifen oder andere Menschen einmischen.“ (O.S. s. 61)

Die Situation, in der sich Bernhards Figur befindet, ist noch mehr beträchtlich. Die unscheinbare Frauenfigur ist in den Gesprächen vom Helden auf eine geheimnisvolle Weise in Erscheinung getreten. Tod als eine Problematik ist in meisten Werken Bernhards auffallend. Die Frau, die uns in der vorliegenden Kurzgeschichte Bernhards gegenübersteht, kommt mysteriös zur Schau: „Jetzt fiel mir auf, dass der Mann auch einen Frauenhut auf dem Kopf hatte, die ganze Zeit hatte ich das nicht bemerkt. Auch der Mantel, den er anhatte, war ein Frauenmantel, ein Frauenwintermantel. Er hat tatsächlich lauter Frauenkleider an, dachte ich.“ (I.E.K. s. 218) Bernhards Hang, dass er sich zu Frauen Feind (Frauenfeind) stellt und mit einem Hass-Liebe Komplexität ausgestatteten Gefühl auftretende Neigung zeigen uns, dass er die Wurzeln für solche psycho-pathologische Hintergründe in seinen Lebzeiten hatte. (Bernhard 1968). Im Text ist es endlich klar, dass der Held der Kurzgeschichte die Frauenkleider, die er anhat, der Frau beraubt, die er ins Kanalwasser geworfen hat. (I.E.K. s. 219)

Freiheitsproblematik:

Das ist ohne Zweifel ein vollkommener Ausdruck für die Tatsache des Absurden, in welchem die Welt als ein Saal, wie in Bernhards Kurzgeschichte die Welt *als eine ungeheuere Jurisprudenz* und ein *Zuchthaus* (I.E.K. s. 217) bezeichnet und wie im Spiegel reflektiert gesehen wird und in dem die Wirklichkeit unmerklich in Phantasie übergeht. Somit ist es des Zitierens der Gedanken von Esslin wert:

„Aus diesem Grunde sehen wir auch...Den Menschen, sich rettungslos verstrickend in seiner Scheinwelt der Illusionen, der Widerspiegelungen von Spiegelbildern, die ihm die wahre Wirklichkeit auf ewig verbergen...den Menschen, der versucht sich in der Welt einzurichten oder die Freiheit zu erlangen, und doch erkennen muss, dass er immer ein Gefangener bleibt. Den Menschen, der versucht, sich einen bescheidenen eigenen Platz zu schaffen gegen die Kälte und Dunkelheit, die ihn umgibt.“ (Esslin: 311).

Die Aksals Figur, die in Abnormität hin und her geht, ist in Unsicherheit. Die Triebkräfte in seinem Innern führen ihn, absurde Ausdrücke zu verwenden. Er versucht auch seine eigene Freiheit zu verwirklichen. Aber, die Hemmungen, die ihm als Störfaktoren im Leben entgegenkommen, erlauben ihm nicht seine Existenz zu schaffen. Deswegen befindet er sich in Ausweglosigkeit und auf der Schweben:

„ sie lesen lachend, mit Ekel, sie lesen, weil sie kein anderes als das haben. Vielleicht glauben sie daran, zu lesen. Tatsächlich lesen sie nichts. Sie tun so, als würden sie lesen. Wie ich oben gesagt habe, schauen sie angeblich ans Meer, aber in der Tat ist das Schauen ans Meer sehr fade.“ (O.S. s. 59)

Schlussfolgerung :

So Bernhard wie auch Aksal behandelt von problematischen und sinnlosen Tagesgeschehen. Sie gestatten ihre Protagonisten in einem noch höheren Masse mit absurden charakteristischen Zügen, die im Text auffallend in Vordergrund gerückt sind. Ihre Schriften sind in einem gewissen Grad Reflektionen der Zeitfragen des modernen Menschen. Deswegen sind die unbedeutenden Lebensabschnitte in ihren Schriften durch ihre Sehkraft und komponierte Sprache plötzlich zu mehr bedeutenden Lebensabschnitten geworden.

In Bernhards Kurzgeschichte ist das Theater als ein Kunstzweig mit der menschlichen Scheinwelt d.h. Außenwelt konfrontiert. Daher ist die Frage spontan aufzutauchen: wo ist Komödie oder Tragödie? Auf der Bühne (im Saal) oder in der Welt (im menschlichen Leben wie ein Zuchthaus) selbst? Diese Frage ist nach dem Text zu stellen. Diese Paradoxie wird kritisiert und mit dem talentierten Leser diskutiert. Die gleichen Parallelitäten kann man auch in Aksals Kurzgeschichte finden. Er transportiert grundsätzlich alltägliche Probleme durch seine musikalische Sprache ins menschliche Leben, indem er das Leben mit Oper identifiziert und dadurch eine scharfe Kritik über die zwischenmenschlichen Beziehungen, klar gesagt, Beziehungslosigkeiten ausübt.

Überlegungen Zur Lebens Sinnlosigkeit In Kurzgeschichten 'Ist Es Eine Komödie Ist Es Eine Tragödie?' Von Thomas Bernhard Und 'Die Oper Auf Der Strasse' Von Sabahattin Kudret Aksal

Literaturverzeichnis

- Aksal, Sabahattin Kudret (2008): **Gazoz Ağacı**, YKY. İstanbul.
- Barthes, Roland (1999): **Yazı ve Yorum**, übersetzt von Tahsin Yücel, Metis Yay., İstanbul.
- Bernhard, Thomas (1968): **Rede**, In: Walter Schönau, **Th. Bernhard, "Ereignisse", Psyche, Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Verwendungen**, hrsg. von Alexander Mitscherlich, E. Klett Verlag, Stuttgart, 1976.
- Bernhard, (1975): **Deutschland Erzählt**, (Hrsg.) von Benno von Wiese, Fischer Verlag, Frankfurt a. Main.
- Bülbül, Melik (2007): **Absurde Elemente Bei Thomas Bernhard**, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Erzurum.
- Culler, Jonathen (2004): **Literaturtheorie**, Reclam, Stuttgart.
- Esslin, Martin (1996): **Das Theater Des Absurden**, hrsg. von Burghard König, RoRoRo Verlag, München .
- Ingarden, Roman (1968): **Vom Erkennen des Literarischen Kunstwerks**, UTB., Tübingen.
- Iser, Wolfgang (1988): **Äppelstruktur der Texte**, ss. 228-253, In: Rezeptionsästhetik, hrsg. Von Rainer Warning, UTB. München.
- Kraus, Wolfgang (1983): **Nihilismus Heute oder die Geduld der Weltgeschichte**, Paul Z. Verlag, Wien-Hamburg.
- Miskioğlu, Ahmet (1993): **Sabahattin Kudret Aksal**, Türk Dili Dergisi, Yıl 6, Cilt 6, Sayı 34, Ocak-Şubat.
- Müller, Wolfgang: **Innerer Monolog**. - In: **Moderne Literatur in Grundbegriffen**. Hrsg. v. Borchmeyer, u. Viktor Zmegac. 2. Aufl. Tübingen: Max Niemeyer.
- Rosenthal, Bianca (1977): **Die Ideen des Absurden**, Friedrich Nietzsche und Albert Camus. Bonn, Bouvier.
- Schönau W. (1976). **"Thomas Bernhards "Ereignisse" oder Die Wiederkehr des Verdrängten"** In: **Psyche, Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Verwendungen**, Hrsg. von Alexander Mitscherlich, E.Klett Verlag, Stuttgart.
- Wittgenstein, Ludwig (1958): **Philosophische Untersuchungen- Philosophical Investigation**, (zweisprachig). Oxford, Basil.
- Iser, Wolfgang,(1984): **Der Akt Des Lesens**, UTB W. Fink Ver., München.
- Ingarden, Roman, (1988): **Die Konkretisierung der dargestellten Gegenständlichkeiten**, In: Rezeptionsästhetik, hrsg. Von R. Warning, UTB W. Fink Ver. München.

Herrad Schenks „Am Ende“ und Orhan Pamuks „Die Geschichte des Prinzen“. Eine komparative Studie im Lichte von Otto Friedrich Bollnows Raumtheorie

Kenan Öncü¹

Abstract

The life of humans goes on through the coincidence of time and space. Every human has a different environment in life. According to Otto Friedrich Bollnow, humans can have prosperous and healthy life if they set up a balance between their lives in and outside their homes. This idea has been confirmed in the German author Herrad Schenk's „Am Ende“ and the Turkish author Orhan Pamuk's „Die Geschichte des Prinzen“ („Das schwarze Buch“). It is the aim of this study to examine comparatively this balance expressed in both books.

1. Einleitung

Der Mensch existiert in Koinzidenz von Zeit und Raum und eo ipso ist er sowohl ein zeitliches als auch ein räumliches Wesen. Jeder Mensch hat seinen eigenen Lebensraum. Nach Otto Friedrich Bollnow² ist es dagegen der „konkrete“ oder „erlebte“ Raum, „in dem wir täglich leben, in dem wir uns bewegen und den wir brauchen, um unser Leben zu entfalten“ (Bollnow 2008). Ihn gliedert der Philosoph „in zwei konzentrische Sphären, in einen engen Innenraum des Hauses oder der Wohnung [...] und einen weiteren, sich bis Unendliche verlierenden Außenraum“ (Bollnow 2008).

Bollnow plädiert von Anfang bis zum Ende seiner Raumtheorie konsequent für die These „daß das menschliche Leben sich nur im Gleichgewicht der beiden Sphären [...] gesund und kräftig erhalten kann“ (Bollnow 2008).

Herrad Schenk und Orhan Pamuk gehören zu den prominenten Autoren der kontemporären deutschen und türkischen Literatur. Dem letzteren wurde auch der Nobelpreis von 2006 verliehen. Schenk schrieb ihren Roman „Am Ende“

¹ Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

² Otto Friedrich Bollnow (1903-1991) war ein deutscher Philosoph und Pädagoge. Er hat seine Raumtheorie in seinem Buch „Mensch und Raum“ (Stuttgart, 1963) entfaltet, „das von allen [seinen Büchern, K.Ö.] [...] die höchste Auflagen erreichte und [...] über die Fachgrenzen hinaus Beachtung findet“ (Kümmel 2009).

1994. „Die Geschichte des Prinzen“ ist die inhaltsschwerste und brisanteste Episode des 1990 erschienenen Romans „Das schwarze Buch“ von Pamuk. Bollnows den Lebensraum betreffende Plädoyer scheint in den genannten Werken seine literarische Bearbeitung erfahren zu haben. Es ist die primäre Intention³ dieses Beitrags, in dem eine eklektische Methode verwendet wird, diesen Umstand herauszuarbeiten.

2. „Außenraum“

Bollnow definiert den Außenraum näher als „die Welt der harten Arbeit und der Geschäfte“, als einen Bereich, auf dem „sich der Mensch im Kampf ums Dasein bewähren muß, wo Gefahren, Reibungen und Rivalitäten, Schwierigkeiten der verschiedenster Art auf ihn warten“ (Bollnow 2008). Das Leben in ihm erfordert deswegen „Mut“ und „Einsatzbereitschaft“. Elli, die Protagonistin in Schenks Roman, scheint als ein schon in der Erzählgegenwart des Romans alter Mensch nicht mehr in der Lage, diesen Erfordernissen gerecht zu werden. In ihrem Außenraum kennt sie sich ja nicht mal aus. Wenn sie z.B. nach einem Krankenhausbesuch, den sie ihrem gelähmten Mann abstattete, allein heimkehren muss, gerät sie in Panik:

„Das war im übrigen kein geringes Abenteuer, [...], zumal ich gar nicht mehr wußte, wo und wie man eine Fahrkarte bekommt. Alles ist so anders geworden als früher. Ich stand ziemlich verwirrt vor diesem Automaten, da kam eine nette Frau, die hat mir ihre Streifenkarte überlassen.“ (AE, 155)

Der Außenraum evoziert bei dem Prinzen in Pamuks Roman dagegen u.a. Angst davor, getötet zu werden, was jedoch weder von ihm noch von dem Erzähler des Romans evident zur Sprache gebracht wird, sondern in allgemeinen Formulierungen ihre latente Andeutung erfährt. Dass er sich ausschließlich im Jagdschlösschen aufhält, ist eine Maßnahme des Padischahs, um ihn „vor den Dummheiten der Außenwelt [zu schützen, K.Ö.]“ (DsB, 461). Im Gegensatz zu Elli wird er, der mit neunundzwanzig Jahren an dritter Stelle der Thronfolge steht, selber auch von der Außenwelt, nämlich vom Padischah, als potentielle Gefahr wahrgenommen. Um „diesen gefährlichen Bruder besser

³ Es wird, passend zum Leitthema dieses XI. Türkischen Internationalen Germanistik Kongresses, gelegentlich ausschließlich in Fußnoten auch das Thema „Globalisierte Germanistik“ berührt. Da die Komparatistik zu den Themenschwerpunkten der globalisierten Literatur gehört, ist das Thema dieses Beitrags sowieso a priori als „global“ zu bezeichnen.

beobachten zu lassen“ (DsB, 462), lies er um das Jagdschlösschen noch eine Mauer hochziehen, „über deren Rand riesige Kastanien und Platanen hinausschauen“ (ebd.), so dass es am Ende wie ein Gefängnis aussieht und damit der Prinz von der Außenwelt gezwungenerweise beinahe hermetisch isoliert wird.

3. „Innenraum“

Im Innenraum wird im Unterschied zum Außenraum keine „Tapferkeit“ und kein „Wagemut“ verlangt. „Hier ist der Raum des gegenseitigen Vertrauens und des liebenden Miteinanders“ (Bollnow 2008). Die Innenräume in beiden Werken scheinen zu diesem Verdikt Bollnows vollständig zu passen: Denn die Protagonisten sind nicht allein und haben je einen Menschen bei sich. In „Am Ende“ ist dieser Mitmensch der Ehemann, in Pamuks Geschichte dagegen ein loyaler Schreiber, den der Prinz angestellt hat, um ihm seine Geschichte zu diktieren. Elli liebt ihren Mann über alles und ihre folgenden Worte, die sie während seines vorläufigen Krankenaufenthalts spricht, verdeutlichen die Relevanz des Mitmenschen im Innenraum lapidar: „Mir geht es hier ohne dich kaum besser als dir dort ohne mich [...]“ (AE, 172). Und der Prinz kann seinem „respektvollen[n]“ (DsB, 471), „treuen und geduldigen Schreiber“ (DsB, 468) beim Diktieren und durchs Diktieren beinahe alles anvertrauen.

Den Innenraum sieht Bollnow im Weiteren funktional als einen „Bereich der Ruhe und der Geborgenheit, in den sich der Mensch zurückziehen, in dem er sich ausruhen und nach den aufreibenden Kämpfen wieder zu sich selbst kommen kann“ (Bollnow 2008). Aus der Perspektive des Prinzen betrachtet soll sein scheinlich freiwilliges Zurückziehen in das Jagdschlösschen dazu dienen, sich für den eventuellen Padischahposten vorzubereiten. Sein Vorbereitungsprozess in der scheinbaren Ruhe und Geborgenheit des Jagdschlösschens besteht aus zwei antipodischen Phasen. In der ersteren versucht er ambitioniert, seinen geistigen Horizont durch Gedanken und Ideen vieler Philosophen und Autoren aus dem Westen und Osten wie Voltaire, Schopenhauer, Rousseau, Deltour, De Passet, Morelli, Bottfolio, Mevlana, Şeyh Galip und Ibn Zerhani zu erweitern⁴. In der zweiten Phase konstatiert er introversiv die Frage „Kann der Mensch er selbst sein oder nicht?“ (DsB, 455) als seine relevanteste Entdeckung und als die relevanteste im Leben überhaupt.

⁴ Diese geistig-philosophische Globalisierung korrespondiert in Schenks Roman dagegen damit, dass die globalen Phänomene wie „Vietnam-Krieg, die Haltung des Papstes gegenüber der Empfängnisverhütung, die Amerikaner und die Russen, [...], Atomtests und Umweltzerstörung, Aids und Gentechnologie, Grausamkeit und Dummheit“ (AE, 15) Ellis Ehemann aufregen.

Diesmal versucht er vehement, sich von den Einflüssen der genannten prominenten Persönlichkeiten radikal zu befreien. Was seine Tat pathologisch anmuten lässt, ist nicht nur die Radikalität seines Befreiungsaktes im abstrakten Sinne sondern auch im konkreten. In diesem Zusammenhang lässt er z.B. die Schopenhauer-Bände aus dem Jagdschlösschen mit der Begründung entfernen, dass er sich sonst „mit jemandem [identifiziere], der stunden- und tagelang über den eigenen Willen nachdachte, und am Ende war dieser pessimistische Jemand, mit dem er sich identifizierte, nicht ein Prinz, der eines Tages den Thron der Osmanen einnehmen würde, sondern der deutsche Philosoph höchstselbst“ (DsB, 463). Und er lässt die Voltaire-Bände verbrennen, denn „solange er diesen Mann der Feder las und an ihn dachte, konnte er nicht er selbst sein, sondern fühlte sich als ein gottloser, witziger Franzose, klüger und schlagfertiger als er selbst“ (DsB, 463). Auch Mevlanas *Mesnevi* lässt er entfernen, „denn jedesmal, wenn er in die Geschichten dieses völlig verworrenen Buches eintauchte, identifizierte er sich mit einem der heiligen Derwische, die gutwillig glaubten, verworrene Geschichten seien die Essenz des Lebens“ (DsB, 464).

Der Innenraum kann seine ihm verliehene Funktion nur erfüllen, „wenn der Mensch sich[...] nicht als Fremder im Raum als einen ihm fremden Element befindet, sondern sich mit ihm verbunden, mit dem Raum verschmolzen und so von Raum getragen fühlt“ (Bollnow 2008). Dabei wirken außer dem Mitmenschen auch die Beschaffenheit des Raumes und die in ihm befindlichen Einrichtungen und Gegenstände. Ellis erstes Haus mit Garten entsprach dem Konzept des tragenden Raums vollständig, wobei sie „ein Stückchen Erde“ (AE, 93) hatte. Aber sie wohnt später in einer Wohnung mit Balkon, „von [...] [dem, K.Ö.] aus man kaum den Himmel sehen kann“ (Ronge 2008). In ihr fühlt sie sich nie geborgen, sondern „wie in Watte gehüllt, im ewigen Nebel ausgesetzt, ohne Ende unter den Füßen“ (AE, 16). Und was den Prinzen vom Raum nicht getragen fühlen lassen, sind u.a. die vielen Gegenstände im Jagdschlösschen. Denn

„alle diese Möbel, die Tische, Sessel, Ständer beruhigten oder beunruhigten den Menschen auf nötige oder unnötiger Weise und lenkten ihn nur vom Thema ab; denn der Blick des Prinzen blieb an all diesen Aschenbechern und Leuchtern hängen, so daß er sich auf den Gedanken, der ihn zu sich selbst bringen würde, nicht konzentrieren konnte [...]; denn all diese Uhren, Schalen, Stifte und alten Stühle waren erinnerungsschwer, riefen Bilder hervor, die den Prinzen daran hinderten, er selbst zu sein“ (DsB, 465).

Aber der Mensch besitzt auch die Fähigkeit, seinen Innenraum nach seinem Geschmack und seinen Bedürfnissen zu ändern, neu einzurichten. Elli schafft es z.B., indem sie den Balkon der Wohnung in einen Balkongarten verwandelt, auf dem sie ihre Lieblingspflanzen zieht. So wird ihr die Wohnung „das einzige Zuhause“ (AE, 78). Im Gegensatz zu der Ellis mutet die Lösung des Prinzen wiederum pathologisch an, da er die ihn störenden Gegenstände -ihn stören ja sukzessiv alle Gegenstände- „teils zerbrach, teils verbrannte, teils fortwarf und so aus seinen Augen verbrannte“ (DsB, 465), so dass das Jagdschlösschen am Ende beinahe evakuiert dasteht.

„Damit das Haus dem Menschen nicht zum Gefängnis werde“, so erklärt Bollnow an einer anderen Stelle, „braucht es Öffnungen in die Welt hinein, die das Innere des Hauses in einer geeigneten Weise mit der Welt da draußen verbinden“ (Bollnow 2008). Diese sind Tür und Fenster. Und der Innenraum kann seine Geborgenheit, Ruhe und Schutz gewährende Funktion wiederum nur erfüllen, wenn sein Insasse u.a. „die von innen verschlossene Tür jederzeit öffnen und frei hindurchgehen kann“ (Bollnow 2008). Diese Freiheit ist für die beiden Protagonisten ausgeschlossen: Elli will nicht hinaus, nicht nur deswegen, weil ihr die im Außenraum notwendige Autonomie mangelt und ihre Anpassungsfähigkeit schon ganz deeskaliert ist, sondern auch deswegen, weil sie ihren kranken und pflegebedürftigen Mann nicht allein lassen möchte. Er ist ihr einziger Gedanke, ihre einzige Beschäftigung. Und der Prinz darf einerseits aufgrund der vom Padischah getroffenen Maßnahme nicht hinaus, andererseits wird der Eindruck erweckt, dass er sich freiwillig in das Jagdschlösschen zurückgezogen hat, um dort seiner Intention nachzugehen. Mit dieser dilemmatischen Konstellation korrespondiert seine Intention, seine Beschäftigung, die im Unterschied zu der Ellis suspekt anmutet. Denn er versucht dabei das Menschenunmögliche, wo er selbst sein möchte, indem er alles Fremde radikal aus seinem Bewusstsein zu vertreiben versucht, mit der Erwartung, am Ende „nur die eigene Stimme, die eigenen Geschichten, die eigenen Gedanken wahr[zunehmen“ (DsB, 456). Er strebt dabei bewusst-unbewusst eine Art Omnipotenz an, mit der kein Mensch auf der Welt versehen ist. Besonders desperat erscheint sein eigentlich lobenswertes und desiderables Telos, wenn man davon ausgeht, dass es eine Identität ohne fremde Beeinflussung nicht geben kann. Der Mensch wird ja übrigens a priori von Geburt an mit Beeinflussungen konfrontiert, so dass man am Ende nicht genau unterscheiden kann, was eigen ist und was von anderen Menschen kommt. Im Endeffekt gilt Bayravs Verdikt, „dass eine einseitige Haltung keine erfolgreiche Lösung bringen kann, weder die Neigung zur totalen Imitation eines anderen noch das Selbstsein, befreit von allen Einflüssen, kann eine

Lösung ausmachen“ (Bayrav 1996: 78)⁵. Diese Koinzidenz von dem Eigenen und Fremden lässt interessanterweise den von Bollnow für ein gesund-intaktes Leben geforderten Ausgleich von Innen- und Außenraum assoziieren.⁶

Für Bollnows Raumtheorie oder seine dazugehörige These als Pendant kann man hier die Frage stellen, warum manche Menschen dazu neigen, oft oder permanent in Innenräumen zu leben. Diese Frage lässt sich für Schenks und Pamuks Protagonisten folgendermaßen beantworten: Dass sie ihre ganze Zeit im Innenraum verbringen, hängt neben der bisher angeführten Ursachen zunächst eng mit ihrer Kindheit zusammen, obwohl sie bei ihnen ganz verschieden gelaufen ist. Der Prinz behauptet, dass er das Lieblingskind seines Vaters war und mit seinen neununddreißig Geschwistern eine „fröhlich [...] bewegte Kindheit“ (DsB, 457) hatte. Dagegen wurde Ellis Kindheit von der unehelichen Geburt, der distanzierten und lieblosen Haltung der Mutter und der Vaterlosigkeit geprägt. In diesem Zusammenhang zeigen ihre folgenden Worte auch, dass ihre vehemente Tendenz zur Isolation im Innenraum schon in der Kindheit geprägt wurde:

„Ich war ein verschüchtertes kleines Mädchen, das den Mund nur aufmachte, wenn es gefragt wurde, und meist über seine Büchern saß, wenn die anderen draußen spielten [...]“ (AE, 36)⁷

Aber die glücklich verlaufene Kindheit der Prinzen schneidet sich mit der miserabel verlaufenden Ellis dort, wo der erstere mit den folgenden das Osmanische Reich beschuldigt:

⁵ Aus dem Türkischen übersetzt von K.Ö.

⁶ Das Phänomen „Ausgleich“ hat etwas Anziehendes, Respektables und Desiderables in sich, was sich vielleicht auf alle Bereiche übertragen lässt. Ausgleich zwischen Vernunft und Gefühl z.B. ist die relevanteste Maxime der hochgeschätzten klassischen Epoche in der Literatur. Das ist auch der relevanteste Charakterzug des idealen Menschen. Ausgleich zwischen Verschwendung und Geizigkeit ist es, was die Offenbarungsreligionen von ihren Anhängern verlangen.

⁷ Ellis radikale Distanz von der Außenwelt als ein schon alter Mensch gewinnt in den folgenden Worten der Laura-Figur aus dem Roman „Ach Glück“ (2007) von Monika Maron eine gewisse Allgemeingültigkeit: „[...] der Mensch [werde] im Alter radikal zu dem [...], was er sowieso sei [...]“ (Maron 2007: 172). Dieses wird im Weiteren wie folgt begründet: „[...] weil der Mensch sein Leben lang vorwiegend das zur Kenntnis nehme, was ihn in seinem Verhalten und seinen Ansichten bestätige, und je länger dieser Prozess dauere, umso extremer forme sich der Charakter, extrem herrisch oder extrem milde, extrem geizig oder rechthaberisch, grob und allgemein als Altersstarsinn bezeichnet, aber eigentlich nur die zwangsläufige Folge aller Jahre davor.“(ebd.)

Kenan Öncü

„Ein Imperium [...], das einen möglichen Thronanwärter bis zu seinem neunundzwanzigsten Jahr kindlich naiv und unbeschwert leben läßt, ist selbstverständlich dem Zusammenbruch und Untergang, der Auslösung geweiht.“ (DsB, 459)

Er sieht also das Imperium definitiv dafür verantwortlich, dass er nicht rechtzeitig er selbst sein konnte, was er für den Padischahposten als eine *Conditio sine qua non* sieht. Jetzt möchte er in der Diskretion des Jagdschlösschens das Verspätete nachholen, was sich psychologisch gesehen kaum realisieren lässt, was auch am Ende der Fall wird.

Der nächste Grund, warum Schenks Elli und Pamuks Prinz sich für immer in ihre Innenräume zurückziehen, ist in ihrer Haltung anderen Menschen gegenüber zu suchen, welche als misanthropisch zu bezeichnen ist. Elli „fühlt“ sich „nicht mehr wohl außerhalb meiner vier Wände“ (AE, 78) und „will nicht unter Menschen“ (AE, 79). Sie hat auch Angst vor den Flüchtlingen: „Wo kommen all diese Flüchtlinge her, wo wollen sie hin, was wird aus uns werden, wenn es mehr und immer mehr werden?“ (AE, 47) ⁸ Dem Prinzen gelten die Menschen dagegen nur als Störfaktor, besonders wenn es darum geht, er selbst zu werden.⁹ Denn sie „[drängen] zu den unmöglichen Zeiten, in höchst unerwünschten Augenblicken durch Tür und Fenster ein“ (DsB, 466), so dass die Diskretion des Jagdschlösschens in seinen Augen abrupt zunichte wird.

Der nicht gewährleistete Ausgleich zwischen Innen- und Außenraum kann nach Bollnow Probleme wie die folgenden mit sich bringen:

„[...] der Mensch würde zum Spießler und Stubenhocker, wenn er sich in seinem Haus verkriechen wollte. Umgekehrt aber würde der Mensch zum Abenteurer und ewig gehetzten

⁸ „Im Zeitalter des Globalen [sic] Wandels und der Globalisierung lassen sich Wanderungsbewegungen, im Zuge derer Menschen ihr angestammtes Gebiet und die Kultur in der sie aufgewachsen und von der sie geprägt sind, verlassen und in andere Länder wie z.B. Deutschland gehen“, so erklären Bonholt und Rupp, „nicht mehr verhindern.“ (Bonholt/Rupp 2009) Im Weiteren behaupten die Autoren, dass diese globale Tatsache „zu Begegnungen, Konfrontationen, Veränderungen [führt], die sowohl die Heimat- als auch die Zielkultur betreffen und auf beiden Seiten die Bereitschaft und die Fähigkeit zu interkultureller Verständnis und zur Toleranz erfordern“ (ebd.). Ellis misanthropische Attitüde hindert sie daran oder erschwert ihr den erforderlichen Ansatz zu zeigen.

⁹ Dabei stören ihn die Frauen mehr als die Männer. Es wird daher behauptet, dass „jede Frau, der er sich näherte, die Reinheit seines Denkens stören und sich inmitten seiner Träume niederlassen [würde], die doch aus ihm selbst entstehen sollten“ (DsB, 470)

Herrad Schenks „Am Ende“ und Orhan Pamuks „Die Geschichte des Prinzen“

Flüchtling [...], wenn er nicht die Möglichkeit hätte, immer wieder in die Geborgenheit seines Hauses zurückzukehren, um hier nicht nur leiblich auszuschlafen, sondern auch seelisch zu sich selber zurückzufinden.“ (Bollnow 2008)

Das fehlende Gleichgewicht zwischen Innen- und Außenraum evoziert in Schenks und Pamuks Romanen dagegen größere Probleme und bestimmt das larmoyante Ende der Protagonisten. Elli wie der Prinz landen nämlich in der Psychose. Die erstere bleibt zwar im Gegensatz zum Prinzen am Leben, aber sie verliert ihren Mann, dessen Tod in der letzten Szene des Romans sie, wie ihre folgende Worte auch andeuten, nicht wahrnehmen kann, was neben ihrer großen Liebe auch als Kulmination ihrer Psychose interpretiert werden kann: „Du sagst gar nichts, Paul. Er hat aufgehört zu stöhnen. Er schläft wohl schon wieder.“ (AE, 189)

Und der Prinz hat umsonst zweiundzwanzig Jahre und drei Monate im Jagdschlösschen von der Außenwelt isoliert gelebt. Denn er konnte in diesem Zeitraum weder er selbst noch ein Padischah werden, von seiner Psychose ganz zu schweigen.¹⁰

¹⁰ Als Ursache für seine Psychose fungiert neben seinem neurotischen Wesen und dem stetigen Aufenthalt im Innenraum im Gegensatz zu Elli auch die Wahrscheinlichkeit, dass er zu jeder Zeit getötet werden kann, was in den folgenden auf verallgemeinerte Weise formulierten Worten des Er-Erzählers angedeutet wird:

„Weil jeder, der lebenslang darauf wartete, den Thron eines Imperiums zu besteigen, ohnehin zum Wahnsinn verurteilt war; weil jeder, der mit ansehen mußte, wie seine Brüder im gleichen Traum befangen warteten und den Verstand verloren, [...]; weil jeder Prinz, der all den Jahren des Wartens nur ein einziges Mal daran zurückdachte, wie seine Vorfahren sofort nach der Thronbesteigung ihre Brüder durch Erwürgen umbringen ließen, nicht mehr leben konnte, ohne den Verstand zu verlieren [...]“ (DsB, 460)

Dass der Prinz im Jagdschlösschen permanent zuerst seinen geistigen Horizont durch Lektüre weltbekannter Denker und Autoren zu erweitern suchte, dann er selbst sein wollte, kann auch als ein bewusst-unbewusster Akt gedeutet werden, den Gedanken darüber, eines Tages wahnsinnig oder getötet zu werden, zu verdrängen. Dass er aber am Ende wahnsinnig wurde, findet seine Begründung in seinem interessanten Philosophem: „weil der Mensch nicht, weil er's wollte, wahnsinnig wurde, sondern weil er's nicht wollte und sich dagegen stemmte“ (DsB, 460).

4. Die Entfaltung der fehlenden Äquivalenz von Innen- und Außenraum auf narrativer Ebene

„Der Mensch hat definitives Bedürfnis danach, sich der Außenwelt gegenüber auszudrücken. Wenn er dazu aber keinen (adäquaten) Gesprächspartner findet, dann benutzt er sich selbst als inadäquates Surrogat desselben, indem er sich selbst zum Adressanten seiner Mitteilungen macht, indem er mehrstimmig denkt, innere Monologe führt.“ (Öncü 2004: 109)

Zwar sind sowohl Elli als auch der Prinz in ihren Innenräumen nicht allein, aber das bedeutet nicht, dass sie somit adäquate Gesprächspartner haben, die erstere wegen des Status eines „stets schweigsame[n]“ (DsB, 471) Schreibers. So haben die beiden beinahe stumme Zuhörer um sich und eo ipso sind ihre Dialoge nichts anderes als Monologe, welche im Laufe der Romane als stringentes Pendant zu ihrer progressiv fortlaufenden geistigen Verwirrtheit fungieren. Bei Elli drohen sich ihre Monologe an einer Stelle sogar in eine Art Bewusstseinsstrom zu verwandeln, wobei sie die toten oder im Augenblick nicht im Innenraum befindlichen nahen Verwandten anspricht, als wären sie lebendig oder im Raum vorhanden:

„Mutter kommt zu Besuch. Sprich du mit ihr Paul, sag du ihr, daß es nicht meine Schuld war. Mutter bringt Lisa mit. Annie spielt im Garten, der leise Singsang ihrer Stimme, wenn sie sich selbst Geschichten erzählt. Seid bitte nicht leichtsinnig, Kinder. Jörg und Mark klettern über die Gartenmauer. Ist es nicht längst Zeit für euch, ins Bett zu gehen?“ (AE, 188)

Pamuk lässt die progressive geistige Verwirrtheit des Prinzen in seiner monomanischen Sprache, in seinem extensiven Diktieren widerspiegeln, wobei Perfektionismus, Repetition und Übertreibung ihre Grenzen überschreiten wie auch in dem folgenden Beispiel zu sehen ist:

„Nachdem er dies diktiert hatte, erklärte der Prinz beim Hinaufsteigen auf der Treppe, daß der jetzige Nachfolger, [...], genauso wahnsinnig sei wie der älteste Bruder, und beim Hinabsteigen auf der anderen Treppenhälfte, daß der andere Prinz, der gleich ihm in einer anderen Villa auf die Thronfolge wartete, noch wahnsinniger sei; vielleicht diktierte er diese

Herrad Schenks „Am Ende“ und Orhan Pamuks „Die Geschichte des Prinzen“

gefährlichen Worte tausendmal, und wenn der Schreiber sie zum tausendstenmal aufgezeichnet hatte, schrieb er auch geduldig nieder, warum die älteren Bruder der Prinzen wahnsinnig waren [...]“ (DsB, 459f.)

Schenk positioniert ihre Protagonistin als sowohl agierende als auch erzählende Figur. Die Ich-Erzählform gibt dem Leser die Gelegenheit, die subjektiv-sensible Innenwelt Ellis, ihre geistige Verwirrtheit genau zu durchschauen. Im Gegensatz zu Schenk gebraucht Pamuk extra einen Er-Erzähler. Die naturgemäße und wesensbedingte Distanz der Er-Erzählform wird zwar durch den Einschub mehrerer Instanzen wie des Schreibers, des Hefts, in das der Schreiber das vom Prinzen Diktierte aufzeichnete, ein Verwandter des Schreibers, der das Heft dem Kolumnisten Celal gab, und schließlich die Redaktion der Zeitung „Milliyet“ noch facettenreich vertieft, aber am Ende dominiert nur die Weltsicht des Prinzen, wie die Ellis in „Am Ende“, was die Wirkung des Erzählten auf den Leser potenziert.

5. Schluss

Anhand der Werke von Schenk und Pamuk wurde Bollnows These, „daß die Gesundheit des menschlichen Lebens, die Erfüllung seines Wesens davon abhängt, daß der Mensch beiden Sphären, der des Innen- und des Außenraumes, des Hauses- und des Außerhäuslichen, des Privaten und Öffentlichen in gleicher Weise gerecht wird“ (Bollnow 2008) als richtig bewiesen.

Sich für längere Zeit oder für immer in Innenräume zurückziehen, begann in der wirklichen Welt ursprünglich mit dem Einsiedler, „der seine Gedanken auf das Jenseits richtete und Gott dienen wollte“ (Daemmrich 1987: 117). Bei seinem Übertragen auf die fiktive Welt der Literatur übernahm seine Tendenz neben der religiösen auch diverse- weitere Konturen und Funktionen: Sie wurde z.B. u.a. „idealisiert [...], satirisch beleuchtet [...] und tief problematisch gezeichnet“ (ebd.). Schenk und Pamuk verleihen der Neigung ihrer Protagonisten zum permanenten Leben in Innenräumen die letzteren Funktionen. Dass die Autoren zur Kritik der Gesellschaft, sogar der ganzen Menschheit für ihre Protagonisten als Zeichen des Unvertrauens auf die sogenannten gesunden Menschen Einzelgänger, Außenseiter, Geistesverwirrte und Geisteskranke wählen, war in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts en vogue. Auch Schenk und Pamuks Protagonisten sind neurotische Menschen. Aber ihre Neurosen verwandeln sich durch das nicht gegebene Gleichgewicht

zwischen Innen- und Außenraum irreversibel in eine Psychose. Damit wurde anhand der Werke „Am Ende“ und „Die Geschichte des Prinzen“ nicht nur Bollnows These verifiziert, sondern auch die These aufgestellt, daß besonders Menschen mit psychischen Defekten aus der Kindheitsphase zu räumlicher Exklusion neigen.¹¹

Es ist ein gemeinsamer Zug der Menschen, dass sie sich häufig und radikal in emotionale Innenräume zurückziehen, wenn sie die Außenwelt als gefährlich betrachten.¹² Dass affine und kommensurable Werke in der Literatur aus verschiedenen Nationen entstehen, beruht u.a. auf nichts anderem als auf solchen alle Menschen betreffende Affinitäten, wobei Beeinflussung unter Autoren keine *Conditio sine qua non* ist. Dafür liefern die Werke „Am Ende“ und „Die Geschichte des Prinzen“ eklatante Beispiele. Denn das erstere wurde 1994 und das zweite dagegen 1990 veröffentlicht aber 1995 ins Deutsche übersetzt. Und Schenk kann kein Türkisch.¹³

Literaturverzeichnis

Bayrav, Süheyla (1996). „Kara Kitap ve Kendi Olmak“. In: Kara Kitap Üzerine Yazılar, hrsg. v. Nüket Esen '96 (73-79). İstanbul: İletişim.

Bollnow, Otto Friedrich (2008). „9. Mensch und Raum“. http://www.otto-friedrich-bollnow.de/09mensch_raum.html, 22.11.2008.

Bonholt, Helge/ Rupp, Gerhard (2009). „Leseentwicklung im Zeitalter der Globalisierung“. <http://books.google.com/books?id=3sLEoyDkTUYC&pg=PA171&lpg=PA171&dg=9...>, 09.04.2009.

Daemmerich, Horst. S./Daemmerich, Ingrid (1987). Themen und Motive in der Literatur. Tübingen: Francke.

¹¹ So kann man es auch als eine regressive Tat bezeichnen, falls man von Jung ausgeht: „[...] die Vorliebe des Menschen für schützende und bergende Räume sei regelmäßig von dem unbewussten Wunsch nach Rückkehr in die embryonale Lebensphase gespeist.“ (Schönau 1976: 843)

¹² Solche gemeinsame Züge können auf dem Terrain der Literatur leichter und schneller ihre Globalisierung erfahren.

¹³ Diese als Fakt angegebene Vermutung wurde später selbst von der Autorin per E-Mail als richtig bestätigt:

„[...] ich kann tatsächlich leider kein Türkisch- und ich kenne zwar einige der Bücher von Orhan Pamuk, das von Ihnen erwähnte Werk jedoch nicht. Sie haben mich jetzt aber, durch die in Ihrem Vortrag geäußerten Gedanken, neugierig darauf gemacht, und so werde ich 'Die Geschichte des Prinzen' sicher bald lesen! [...] P.S. Ich habe das 'Das schwarze Buch' schon bestellt.“ (Montag; Juni 2009, 13.03)

Herrad Schenks „Am Ende“ und Orhan Pamuks „Die Geschichte des Prinzen“

Kümmel, Friedrich (2009). Otto Friedrich Bollnow: Leben und Werk, <http://www.otto-friedrich-bollnow.de/>, 28.04.2009.

Maron, Monika (2007). Ach Glück. Roman. Frankfurt am Main: Fischer.

Öncü, Kenan (2004). „Der dialogisierte innere Monolog in Martin Walsers Roman *Brandung*“. *Anadolu University Journal of Social Sciences* 4/1: 103-111.

Pamuk, Orhan (1995). Das schwarze Buch. Roman Aus dem Türkischen v. Ingrid Iren, München-Wien: Carl Hanser.

Schenk, Herrad (2006). Am Ende. Roman. Köln: Kiepenheuer&Witsch.

Schönau, Walter (1976). „Thomas Bernhards 'Ereignisse' oder Die Wiederkehr des Verdrängten. Eine psycho-analytische Interpretation.“ In: *Wissen aus Erfahrungen. Festschrift für Hermann Meyer '76* (829-844) Tübingen.

Zur Funktion der ekphrastischen Beschreibung in Patricia Görgs Erzählung *Glücksspagat*

Ersel Kayaoğlu¹

Abstract

Ekphrasis is a tool used with the purpose opening different levels of meaning in a literary text, which can be seen in Patricia Görge's tale *Glücksspagat*. In the tale, parallel to the representation of the daily life of the museums keeper Maat, the reader is faced with fragments of ekphrasises of paintings and TV-simulations. The richness of this tale is achieved particularly due to the alternations between the ekphrasises. This article discusses the various functions of the use of Ekphrasis and simulations in the tale and focuses on the way they contribute to the creation of meaning.

Der Begriff der Globalisierung, der das übergeordnete Thema dieses Kongresses bildet, beschreibt bekanntlich eine Entwicklung, die zu einer zunehmenden internationalen Verflechtung in der Weltwirtschaft führt und dabei auch das soziale Gefüge der Nationen tiefgreifend verändert. Auch dieser Beitrag bezieht sich auf Verflechtungen, nämlich um Verflechtungen zwischen der Malerei und Literatur, dem Zusammentreffen dieser zwei Künste bzw. Medien mittels der Ekphrasis. Es soll in diesem Beitrag, nach einer kurzen Einführung in den Begriff der Ekphrasis, darum gehen, durch eine intermediale Analyse die ekphrastischen Darstellungen und Simulationen in Patricia Görge's Erzählung *Glücksspagat* anhand einiger Beispiele zu beschreiben und deren Funktionen bzw. Bedeutungsbezüge aufzuzeigen.

Was ist eigentlich Ekphrasis?

Die Beziehung von Text und Bild ist seit der Antike eine der grundlegenden Formen der Verknüpfung der Literatur mit anderen Künsten, die sich in verschiedenen Ausprägungen durch die Literaturgeschichte hindurch zieht und auch im Kunst- und Mediendiskurs der Gegenwartsliteratur einen bedeutenden Platz einnimmt – was unter anderem daran erkennbar ist, dass die Zahl der Untersuchungen zur Ekphrasis bzw. zur Bild-Text-Beziehung in den letzten Jahrzehnten rasant zugenommen hat. Was ist aber Ekphrasis? Der Begriff

¹ Istanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı

*Zur Funktion der ekphrastischen Beschreibung in Patricia Görgs Erzählung
Glücksspagat*

ekphrasis kommt aus dem Griechischen und bedeutet so viel wie Beschreibung.² Im engeren Sinne ist Ekphrasis (lat. *descriptio*) die sprachliche Vergegenwärtigung eines eigentlich abwesenden Kunstwerks, und im weiteren Sinne ist sie die Beschreibung und Evokation jeglicher visueller Artefakte, unabhängig davon, ob diese real existieren oder Fiktion sind. Nach Heffernan ist Ekphrasis die „sprachliche Repräsentation einer visuellen Repräsentation“³ (Heffernan 2004: 3), wodurch sie auch immer eine Bezeichnung für den Übergang von einem medialen Bereich in einen anderen darstellt (Gross-Madison 2000: 105). Während in der antiken Rhetorik der Ekphrasis die Funktion einer detaillierten Beschreibung eines Kunstwerks, eines Ortes, einer Person oder eines Gegenstandes in einer kunstvollen Sprache und nach bestimmten Regeln zukam⁴, ist dieser Begriff heute stark ausgeweitet und meint „jede sprachliche Äußerung über ein Kunstwerk“ (Mauritz 2004: 19) bzw. die Übersetzung eines Kunstwerks in die Sprache. Für ekphrastische Phänomene, die einen Teilbereich intermedialer Bezüge darstellen (Pasch 2006: 50), werden in der Intermedialitätsforschung, im Zusammenhang mit der Beziehung von Text und Bild, auch die Begriffe Bildzitat, Gemäldezitat und Medienwechsel verwendet.

Im Allgemeinen ist es das Hauptziel der literarischen Ekphrasis, eine möglichst lebendige Visualisierung des Redegegenstandes zu schaffen und dadurch die Aussage des Textes zu verdeutlichen. Hierbei geht es vornehmlich nicht darum, dass Kunstwerke sprachlich so erfasst werden, dass sie für den Leser in ihrer eigentlichen Gestalt wieder herstellbar sind und ihren ursprünglichen Zweck erfüllen. Das vorrangige Ziel der literarischen Ekphrasis ist also nicht die realistische Darstellung des erzählten Kunstwerks, sondern eher die Bildbeschreibung als Mittel der Bedeutungskonstitution im Text. Als die häufigsten Funktionen der Ekphrasis in literarischen Werken lassen sich folgende nennen⁵: das Thema eines Textes lässt sich durch die Ekphrasis im

² *ek* ist das verstärkende Präfix zum *phrasein*, dass soviel wie ‚deutlich machen‘ bedeutet. vgl. zur Entwicklungsgeschichte des Begriffes (Graf 1995: 143-155); vgl. dazu ebenfalls (Murray 1995: 41-57).

³ „*Ekphrasis is the verbal representation of visual representation.*“

⁴ So unterscheidet Wandhoff zwischen einer „rhetorischen *ekphrasis* im Sinne von *descriptio* und *evidentia* und einer poetischen Ekphrasis im Sinne von Kunstbeschreibung. (Wandhoff 2003: 23)

⁵ So unterscheidet Sabine Gross fünf verschiedene Darstellungsmöglichkeiten der Ekphrasis. Als erste Möglichkeit bezeichnet sie „eine Beschreibung, die sich im Gegensatz zur handlungskonstituierenden (oder -wiedergebenden) Erzählung versteht, die also auf jede Zeitprogression der Inhaltsebene verzichtet, das Statische ihres Gegenstandes hervorhebt und ihn uns als in der Zeit fixiert, auf einen Zeitpunkt festlegt, präsentiert“. Als zweite Möglichkeit

Rahmen eines Kunstwerks andeuten und der Leser zum eigentlichen Thema hinführen, wobei sich der Autor insbesondere der Bildhaftigkeit bzw. der stofflichen Verweiskraft der Ekphrasis bedient; der Handlungsverlauf eines Prosawerks kann durch die eingefügten Bildbeschreibungen gedehnt oder beschleunigt, die Erzählzeit erweitert werden; Kunstbeschreibungen können zur Charakterisierung von Figuren herangezogen werden, da sie Stimmungen und Situationen mit relativ wenig Erzählaufwand evozieren können; Ekphrasen können auch als Übergänge im Erzählen fungieren und dazu dienen, nicht zusammenhängend erscheinende Erzählabschnitte miteinander zu verknüpfen; durch ihren Selbstreflexiven Charakter kommt der Ekphrasis von Kunstwerken eine weitere, heute vielleicht die wichtigste, Funktion zu, nämlich der Verweis auf die Künstlichkeit des beschriebenen Gegenstandes im Sinne von Heffernan.⁶ Bevor im Folgenden auf diese Funktionen von Ekphrasis am Beispiel der Erzählung *Glücksspagat* eingegangen wird, sollen einige Informationen zur Autorin und eine kurze Zusammenfassung des Textes vorangestellt werden.

Die 1960 in Frankfurt am Main geborene Patricia Görg studierte Theaterwissenschaft, Soziologie und Psychologie in Berlin, wo sie heute als freie Schriftstellerin lebt. Für ihre Hörspiele erhielt die Autorin mehrere Literaturstipendien und Auszeichnungen. Für einen Textauszug aus ihrer Erzählung *Glücksspagat*, den sie beim Ingeborg-Bachmann-Wettbewerb vorlas, erhielt Patricia Görg 1999 das erste Telekom Austria-Stipendium. 2000 wurde ihre Erzählung von der Darmstädter Jury zum Buch des Monats gewählt. 2003 veröffentlichte sie ihren Erzählband *Meer der Ruhe* in dem sie skurrile Abenteuergeschichten entfaltet (Görg 2003). 2005 erschien ihr Prosaband *Tote Bekannte*, in dem sie in ihren Geschichten Namen wie Prinzessin Diana, Francois Mitterand, Erich Honecker und Nicolae Ceausescu auftreten lässt und eine Art „zeitgenössische Archäologie“ betreibt (Görg 2005). 2008

bezeichnet sie die belebende Beschreibung durch Konzentration „auf die Bewegungen, Abläufe und Tätigkeiten (...), die auf dem Gemälde in zeitlich arretierter Form repräsentiert sind.“ Hier wird das statische Bild wieder in Bewegung gesetzt und die zeitliche Dimension der dargestellten Vorgänge in die Beschreibung hinein geholt. Als Drittes kann der Autor die Entstehung des jeweiligen Werkes darstellen und so das materielle des dargestellten Kunstwerks betonen. Als Viertes, das Miteinbeziehen der „Wirkung, die ein Gemälde auf Blick und Aufmerksamkeit des Betrachters ausübt, geht so in die Schilderung des Objektes ein.“ Fünftens kann sich ein Autor „durch das Kunstwerk hindurch in seine fiktive oder imaginierte Vorgeschichte bewegen und die Ereignisse darstellen, die der im Gemälde repräsentierten Szene vorausgingen oder zu ihr führten.“ (Gross-Madison 2000: 110)

⁶ <http://www.pangloss.de/cms/index.php?page=literarische-funktionen>

*Zur Funktion der ekphrastischen Beschreibung in Patricia Görgs Erzählung
Glücksspagat*

veröffentlichte sie ihre Erzählung *Meier mit Y*, in dem sie einen Jahreslauf beschreibt. (Görg 2008).⁷

Die eigentliche Handlung der Erzählung ist relativ knapp und lässt sich schnell zusammenfassen. Der Protagonist Maat ist ein allein lebender, schweigsamer, kontaktscheuer, nach Außen sehr verschlossener Museumswärter, aus dem seine Kollegen meinen, beinahe „hindurchsehen“ zu können und der seit über vierzig Jahren in den ihm anvertrauten Gängen der Mittelalter-Abteilung eines nicht näher benannten Museums seine Rundgänge penibel durchführt. Der verschlossene Maat ist mit den Tafelbildern der Sammlung, zwischen denen er mit auf dem Rücken gefalteten Händen tagtäglich seine Runden dreht, viel vertrauter als mit seiner sonstigen Umwelt. Abends legt er sich zu Hause aufs Sofa und schaut sich im Fernsehen das Gewinnspiel Glücksspagat an, in dem Kandidaten mit Rätselraten und teilweise waghalsigen Spielen versuchen Massagesessel, Traumreisen, Kühlschränke, Bargeld und andere Preise zu gewinnen. So sieht Maat jeden Abend auf dem Sofa liegend im Halbschlaf zu, wie die Kandidaten z.B. 10.000 Mark bekommen, „weil sie den Preis einer Dose Kondensmilch“ (Görg: 2000: 70) erraten.

Diesen monotonen Alltag des Museumswärterers Maat erzählt Patricia Görg geschmückt mit zahlreichen fragmentarischen Ekphrasen von Gemälden, die die biblische Geschichte von der Genesis bis zur Himmelfahrt Christ darstellen. Die Bilder werden aus der Wahrnehmung Maats – teilweise vermengt mit seinen Explorationen – fragmentarisch und stakkatohaft wiedergegeben. Kontrapunktisch zu diesen Gemälden der Mittelalterabteilung, die Maat tagsüber behütet und betrachtet und die vor seinen Augen sozusagen als eine Bilderfolge erscheinen, werden in die Erzählung Szenen aus der allabendlichen Fernsehshow Glücksspagat in Form von Simulationen eingebaut. In sich ständig abwechselnden Passagen werden so den mittelalterlichen Gemälden mit ihrer stummen Gebärdensprache die Bilder- und Wörterflut des Fernsehens gegenübergestellt und umgekehrt. Maat, der zwischen diesen zwei Welten hin- und herpendelt, wird eines Tages vom Museumsdirektor gerufen und erfährt, dass man ihn „in den Ruhestand verbannen“, ihn aus seiner „wohlgeordneten und abgekapselten“ Lebensbahn ‚aussetzen‘ wird. Seine Reaktion darauf ist nicht unerwartet, er setzt dem Spagat zwischen Realität und Bilderwelt ein Ende und flieht in seiner Vision in eines der Tafelbilder, womit dann die Erzählung endet.

⁷ Hörspiele: Im Bockshorn. (Bestes ARD-Kurzhörspiel 1991, SFB), Chiffrenliebe. Eine Kaffeekantate (NDR 1996). Friedhofsruhe! (SWF 1997). Der Ritt auf dem Tetramorph (SWR/DLR Berlin/NDR/BR 1998, Hörspiel des Monats); Essays in der Süddeutschen Zeitung sowie fürs Radio, Prosa in verschiedenen Literaturzeitschriften.

Patricia Görg erzählt ihren vielschichtigen Text mit einer kühlen und lakonischen Sprache, wobei sie vorwiegend kurze, im Präsens geschriebene Hauptsätze wählt. Mit ihrer Sprache, die reich an Metaphern, Analogien und Anaphern sind, schafft sie verblüffende Bildkombinationen, die immer wieder auch parodistische Züge annehmen.

Die Vielschichtigkeit der Erzählung kommt dadurch zustande, dass die an die Wahrnehmung Maats gekoppelte Erzählinstanz auf drei Ebenen verläuft: seine Wahrnehmungen während der Rundgänge im Museum, die Ekphrasen der Mittelalterbilder und die Simulationen der Gewinnshow im Fernsehen. Die Erzählung erscheint daher eher als die Sukzession einer Bilderfolge, denn als eine lebendige lineare Handlung. Durch die Aufeinanderfolge bzw. durch die Alternation der Bildsequenzen wird streckenweise auch der Eindruck der filmischen Schnitttechnik evoziert.⁸ Die zahlreichen Ekphrasen und Montagen exponieren damit nicht nur die ungewohnte Art der Wahrnehmung Maats, diese andere Sichtweise der Realität führt auch dazu, dass der Leser in seiner klassischen Perspektive verunsichert wird.

Eine der Funktionen der Ekphrasen besteht in diesem Text darin, dass die Beschreibungen einerseits zu einer starken Drosselung – sogar teilweise zur Aufhebung – der Erzählzeit der Handlung führen. Der Erzählfluss des eigentlichen Plots, der nur wenige Seiten einnimmt, wird immer wieder durch die genannten Ekphrasen und Simulationen unterbrochen, sodass ständig narrative Pausen entstehen. Andererseits wird durch die mittels der beschriebenen Bilder eingeschobenen biblischen Geschichten der Eindruck erweckt, als ob die relativ kurze erzählte Zeit der eigentlichen Handlung um die ganze biblische Geschichte erweitert wäre. Auch die in die Ekphrasen eingefügten Überblendungen aus Maats Alltag evozieren, dass seine Rundgänge in der Mittelalterabteilung durch die jeweiligen Geschichten der Tafelbilder aufgefüllt bzw. die Erzählzeit der Handlung durch deren Erzählzeit erweitert wird. Dabei werden die scheinbar statischen Bilder durch die „geistig-visuellen Extrapolationen“ (Gross 2000: 110) des betrachtenden Maats zum Leben aufgeweckt und dynamisiert. Des Weiteren werden Motive aus diesen Gemälden auch in die simulierten Fernsehbilder aufgenommen und zu einer regelrechten Travestie der Heilsgeschichte umgewandelt – worin auch eine gewisse Kritik an der Bilderflut unübersehbar ist.

Die durch die Ekphrasen aufgestellten intermedialen Beziehungen sind im Text immer eindeutig markiert. Auch die Simulationen der Fernsehshow, die Affinitäten zu realen Programmen wie „Glücksrad“, „Wünsch dir was“ usw.

⁸ Vgl. zum „Als Ob“-Charakter des filmbezogenen Schreibens (Rajewski :2003: 39f.)

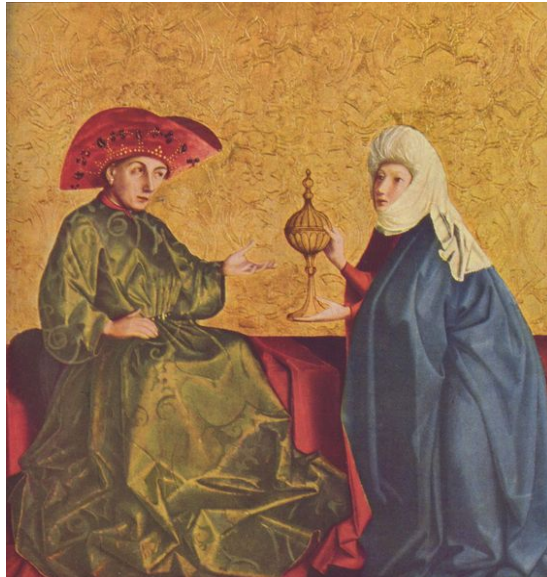
*Zur Funktion der ekphrastischen Beschreibung in Patricia Görgs Erzählung
Glücksspagat*

aufweist – sowie einige eingeschobene Simulationen von Werbespots – sind als solche zu erkennen. Bei den mehr als fünfzehn Tafelgemälden, die in den Ekphrasen beschrieben werden, handelt es sich zumeist um anonyme Werke. Nur wenige sind eindeutig zu identifizieren, die meisten bleiben unbenannt. Bei einigen werden mit für eine Identifizierung unzureichenden Angaben auf die Maler verwiesen; so heißt es: „Meister der Goldenen Tafel, Meister des Marienlebens, Meister vom Mondsee“. Ebenso die nicht näher benannten Bilder sind alle eindeutig als solche markiert, und suggerieren beim Leser neben ihrem beschriebenen Inhalt auch durch immer wieder auftretende Wörter wie „Goldgrund“, „Bild“, „Gemälde“ den „Als ob“-Charakter von Gemälden. Auffallend dabei ist, dass Görg bei ihren Ekphrasen mit relativ wenigen Angaben zu den Details der Bilder auskommt und somit nur einen Gesamteindruck erstrebt, der den Imaginationsvorgang des Lesers nicht bremsen soll.⁹

Die erste der Ekphrasen ruft zugleich einer der wenigen eindeutig benannten Werke, nämlich das Bild vom Besuch der Königin von Saba bei König Salomo auf – wobei auch der Umschlag der Erzählung einen Ausschnitt dieses um 1435/37 entstandenen Tafelbildes von Konrad Witz zeigt. Durch die Ekphrasis dieses Gemäldes wird auf die alttestamentliche Geschichte verwiesen, nach der die Königin von Saba bei König Salomo einen Besuch abstattete, um sich von seiner großen Weisheit und seinem unerschöpflichen Reichtum zu überzeugen. Die Aktualisierung der Geschichte setzt unvermittelt mit der Aussage ein, dass die Königin von Saba vor Salomo kniet: „Die Königin von Saba kniet vor Salomo. Sie ist von weither gekommen, durch den Staub der Wüste, durch gelben Sand (...)“ (Görg 2000: 16) Diesem Verweis auf die biblische Geschichte, die durch die Angabe der Stellung der Figuren unverkennbar markiert wird, folgt eine kurze Schilderung der Geschichte um diesen Besuch, was auf die ekphrastische Darstellung des Gemäldes sozusagen vorbereitet. Die eigentliche Ekphrasis setzt mit der Beschreibung von König Salomo ein, und ist spätestens mit der Bemerkung „in der Mitte des Bildes“ eindeutig als solche markiert:

⁹ Die eingeschränkte Beschreibung durch Angabe nur eines oder weniger Merkmale bei Ekphrasen kann lebendigere und anschaulichere mentale Bilder evozieren, als überbestimmte Beschreibungen. vgl. dazu (Rippl 2005: 329)

Ersel Kayaoğlu



Sie beugt sich ihm entgegen. Er sitzt auf seinem Thron, als wäre er eine kostbare Pflanze. In strengen grünen Falten liegt sein Gewand. Sein roter Hut fängt den Tau auf wie eine Blüte.

Besser eine Hand voll mit Ruhe, sagt Salomo, als beide Fäuste voll mit Mühen und Haschen nach Wind. Die Königin von Saba trägt einen blauen Umhang. Alles Mühen der Menschen, sagt Salomo, ist für seinen Mund, aber sein Verlangen bleibt ungestillt.

(...)

Salomo sieht sie an. Sie trägt ihr aufgewölbtes Haar versteckt unter einem weißen Tuch. Seine Brauen neigen sich zu ihr. Sie reicht ihm einen goldenen Kelch. Die linke Hand des Königs streckt sich danach aus, liegt in der Mitte des Bildes, vor dem Goldgrund angehaltener Zeit, mit der Handfläche nach oben, so dass der Tau sich darin sammeln kann, und die Luft. Er greift nicht nach dem Kelch. Er hält seine Hand in der Schwebe. (Görg 2000: 17f.)

Auf inhaltlicher Ebene stellt diese religiöse Szene einen absoluten Gegensatz zu den gleich darauf folgenden Simulationen des Gewinnspiels 'Glücksspagat' im Fernsehen dar, wo Kandidaten, getrieben von Habgier, verschiedene Preise zu erhaschen versuchen. In dieser kontrastiven Gegenüberstellung, die im Verlauf

*Zur Funktion der ekphrastischen Beschreibung in Patricia Görgs Erzählung
Glücksspagat*

des Textes mit weiteren Beispielen fortgesetzt wird, kommt die Anprangerung der hohlen Konsum- und Spaßgesellschaft, als einer der Hauptgedanken der Erzählung, zur Aussprache. Was die Kandidaten in den Fernsehbildern – manchmal auch mit verbundenen Augen – zu finden suchen, ist nicht Weisheit, wie sie es die Königin von Saba einst gesucht hatte, sondern die Namen bzw. die Preise von Konsumgegenständen. Im völligen Kontrast zu Salomos ruhigen und schwebenden Hand tasten „die Finger der Kandidatin, gerahmt vom Fernseher“ gierig über „Waschmaschinen, Spülmaschinen und Kühlschränke“, ihre „Finger schwimmen aufgeregt hin und her, wie kleine Fische, die nahe der Wasseroberfläche ihren Schwarm verloren haben.“ (Görg 2000: 8) Die unmittelbare Überblendung dieser Szene aus der biblischen Geschichte mit den Szenen der Fernsehshow macht den Antagonismus dieser zwei Welten, in der die Erlösungs- und Glücksverheißungen ganz verschieden ausfallen, überdeutlich sichtbar. Bereist durch diese einleitende Ekphrasis wird dem Leser die Thematik der Erzählung angekündigt und eine Rezeptionshaltung geschaffen.

Eine weitere Ekphrasis, in der das Beschriebene eindeutig zu identifizieren ist, bilden die Beschreibungen der in der Fernsehshow zu gewinnenden Deutsche Mark-Banknoten mit den darauf abgebildeten Personen und Gegenständen. Die Markierung erfolgt hier durch die Nennung der Namen der auf den Banknoten Abgebildeten Persönlichkeiten und den Begriffen wie „Währung“, „Seriennummer“ und „Fälschungssicherheit“:

Clara Schumann, Balthasar Neumann und Paul Ehrlich sehen aus dem Rechteck der Währung heraus: eine schattenwerfende Muse, ein Baumeister, ein zäher Forscher. Drei Büsten mit Seriennummern. Das Papier knistert. Es zeigt Barockschlösser, weit geöffnete Klaviere, tränenförmigen Schmuck an Clara Schumanns Ohren. Paul Ehrlich richtet die Kanonen der exakten Wissenschaften auf kleine Teilchen. Durch die Nullen zieht eine silberne Sternschnuppe: der Wunsch nach Fälschungssicherheit. (Görg 2000: 24f.)

Ersel Kayaoglu



Inhalt, Machart und Komposition der beschriebenen Bilder werden auch in dieser Ekphrasis nur andeutungsweise evoziert, aber dennoch lassen sie sich durch ihren hohen Bekanntheitsgrad leicht vergegenwärtigen. Obwohl nicht explizit thematisiert, fließt auch die Bedeutungsgeschichte dieser Bilder bzw. Banknoten in die Erzählung mit ein, zumal es sich für viele Leser um über Jahre hinweg gebrauchte Wertgegenstände handelt, die dann auch jeweils verschiedene Assoziationen auslösen können. Görg verweist hier auch ausdrücklich auf die Gegensätzlichkeit des Kunstcharakters der Banknoten zu ihrer Eigenschaft, ein Wertgegenstand zu sein. Insbesondere durch die Bemerkung „Wunsch nach Fälschungssicherheit“ wird auf die Einmaligkeit von Kunstwerken verwiesen, die bei vervielfältigten Banknoten durch die Seriennummer gewährleistet ist. Die materielle Seite dieser Gegenstände wird durch die Bemerkung des knisternden Papiers ebenfalls implizit. Die Referenz auf die Bedeutungsgeschichte und den Kunstwerkcharakter der ekphrastisch dargestellten Gegenstände gilt natürlich auch für die anderen beschriebenen Kunstwerke, auch wenn sie namentlich nicht eindeutig zu identifizieren sind, denn schon der bloße Einsatz von Ekphrasis verweist auf die

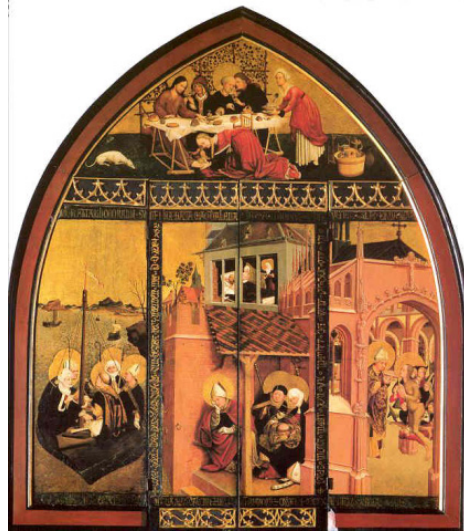
*Zur Funktion der ekphrastischen Beschreibung in Patricia Görgs Erzählung
Glücksspagat*

Auseinandersetzung mit Kunst. Zum anderen ist bei der Realisierung von Bildern durch die Mittel der Sprache auch das Verhältnis von Bild und Text immer transparent, d.h. Bildbeschreibungen sind, neben der Auseinandersetzung mit den Motiven und Inhalten, immer verknüpft mit einer „poetologischen Reflexion“ über die Darstellungsbedingungen von bildender Kunst bzw. über deren Übersetzung in die Sprache.¹⁰ Wie Andreas Böhn konstatiert, haben „intermediale Zitate [...] an sich einen autoreflexiven Charakter. Sie tendieren dazu, nicht allein ein einzelnes Werk zu zitieren, sondern auch die formalen Qualitäten des Werks und sein ursprüngliches Medium.“ (Böhn 2003: 10) Patricia Görgs Erzählung hat zudem die Eigenschaft, dass Ekphrasis zum Text- und Strukturprinzip erhoben wird und die in den Text eingebetteten zahlreichen Ekphrasen durch die Verschränkung von Bildwelt und erzählter Welt auf viel stärkere Weise auf sich selbst und ihre Künstlichkeit verweisen und die Inszeniertheit des Ganzen dadurch verstärkt transparent machen. Denn die Montage betont nachdrücklich, wo ein Abschnitt aufhört und ein anderer beginnt, wie die verschiedenen Abschnitte miteinander verknüpft sind und welche Funktionen sie jeweils erfüllen. (Klotz 1992: 182) Zudem wird die Selbstreferenzialität der Kunstbeschreibungen durch den Berufsalltag der Hauptfigur intensiviert, da durch diese berufliche Referenz auch auf die „außermediale Wirklichkeit“ der Gemälde, bzw. auf den Kunstbetrieb ständig hingewiesen wird.

Bei der letzten Ekphrasis handelt es sich um die Evokation eines aus dem Jahre 1432 stammenden Altarbildes von Lucas Moser, das das Magdalenen-Altar in der Kirche von Tiefenbronn, einem Dorfe im Schwarzwald, schmückt. Das als *Irrfahrt der Heiligen auf dem Meer* betitelte Altarbild gibt die biblische Geschichte um Maria Magdalena wieder. Auffallend ist, dass die Markierung hier ebenfalls durch die Bemerkung „Mitte des Bildes“ erfolgt:

¹⁰ „In diesem Spannungsfeld nämlich, des Wunsches nach Übersetzung und der Unmöglichkeit von Übersetzung, bewegt sich die Bildbeschreibung. Sie will dem Bild eine Ent-Sprechung sein und muß gleichzeitig vor dem Bild ver-sagen. Sie will das Bild in den Text übersetzen, doch die Unmöglichkeit oder Begrenzung dieser Übersetzung verweist auf einen grundlegenden Mangel der Schrift im Verhältnis zur Ordnung der Dinge. Die Bildbeschreibung ruft in Erinnerung, daß die Schrift niemals identisch mit ihrem Referenten werden kann.“ (Reulecke 2002: 14)

Ersel Kayaoglu



Maria Magdalena blickt aufs Meer. Über ihr und ihren Gefährten wölbt sich der Himmel. Er wiederholt sich in den Heiligenscheinen, die sich um ihre Köpfe schließen. In der Mitte des Bildes ragt der bekreuzte Mast auf. Das Boot ist bereit. Das Meer erwartet die Irrfahrt der Heiligen. Maat tritt näher heran. Unter den im Boot zusammengedrängten Menschen hat er ein Gesicht erkannt. Die Jahrhunderte vergessend, erkennt Maat das Gesicht der Museumsführerin neben dem Mast eines wartenden Bootes. Sie lächelt, als sie ihn sieht. Maat spürt, dass etwas in ihm aufspringt und gegen das Gitter seiner Rippen stößt. Er hört die Museumsführerin reden. Der Meister von Tiefenbronn, hört er sie sagen. Ein geheimnisvoller Maler, sagt sie. Das Meer, sagt sie, ist in einzigartiger Weise auf eine Zinnfolie aufgetragen. Ein Altar des Abschieds. (...) Maat sieht sie an, dann blickt er wieder auf das Meer, das sich in der hellen Ferne verliert. Wortlos überspannt der Himmel eine Landschaft, die wirklich werden will. Das Boot, in dem die Museumsführerin sitzt, schaukelt leicht hin und her. (...) Er geht an Bord. (Görg 2000: 106f.)

*Zur Funktion der ekphrastischen Beschreibung in Patricia Görgs Erzählung
Glücksspagat*

Insbesondere durch Ekphrasen wie diese, in denen das Beschriebene sich mit Maats Extrapolationen vermengt, wird die Simultanität der biblischen Geschichten und der (Fernseh-)Gegenwart immer wieder evoziert, wobei anzumerken ist, dass insbesondere die schnelle Abfolge der Ekphrasen und der Fernsehsimulationen diesen Eindruck verstärkt. In dem Maat nach der Entlassungsmitteilung gerade in dieses zitierte Gemälde, in den ‚Altar des Abschieds‘, eintritt und zusammen mit den Heiligen um Maria Magdalena auf diesem Boot ohne Ruder und Steuer auf das Meer ausgesetzt wird, ist vielsagend und stellt seine Situation und psychische Konstitution überdeutlich dar,¹¹ ohne dass dazu lange Beschreibungen über den Protagonisten nötig werden. Gleichzeitig fließt durch die Evokation des Gemäldes mit Maat auf dem Boot die Gegenwart sozusagen in die biblische Geschichte endgültig ein und die drei Ebenen der Erzählung komplettieren sich zu einem letzten Erzählstrang, wodurch der Wirklichkeitsanspruch des Erzählten unwiderruflich aufgehoben wird.¹²

Schlussbemerkung

Durch die angeführten Beispiele wollte gezeigt werden, wie Patricia Görg in ihrer Erzählung *Glücksspagat* die Ekphrasis bzw. die Medienkombination von Text und Bild zum Struktur- und Erzählprinzip erhebt. Insbesondere das eingesetzte Montageverfahren und das dadurch freigesetzte „Reflexionspotential“ tragen dazu bei, dass die Erzählung *Glücksspagat* exemplarisch wird für die Erweiterung der Bedeutungsebenen eines literarischen Textes durch Einsatz von Ekphrasis.

¹¹ Auch hier fließt die Bedeutungsgeschichte des zitierten Tryptichons in die Ekphrasis ein, denn die Hauptseite des Altars trägt folgende Widmung, die angeblich Moser eingetragen haben soll: „Schri kunst schri und klag dich ser din begert iecz niemen mer so o we“ (Schrei Kunst schrei, und beklag dich sehr, denn begehrt ist sie nicht mehr so, o weh). Hier bezeichnet Moser angeblich sein Werk als Kunst und beklagt sich zugleich darüber, dass diese nicht mehr gefragt sei.

¹² Denn die Ekphrasen und die simulierten Fernsehzenen, die beide das Wegrücken von der Realität immer wieder evozierten, münden nun endgültig in den Schwund der Wirklichkeitserfahrung ein.

Quellenverzeichnis

Boehm, Gottfried/Pfotenhauer, Helmut (2005). Beschreibungskunst, Kunstbeschreibung: Ekphrasis von der Antike bis zur Gegenwart. München: W. Fink

Böhn, Andreas (2003). Einleitung: Formzitat und Intermedialität, in: ders. (Hrsg.): Formzitat und Intermedialität. St. Inbert: Röhrig, S: 7-12

Görg, Patricia (2000). Glücksspagat, Berlin: Berlin Verlag

Görg, Patricia (2003). Meer der Ruhe, Berlin: Berlin Verlag

Görg, Patricia (2005). Tote Bekannte, Berlin: Berlin Verlag

Görg, Patricia /2008). Meier mit Y, Berlin: Berlin Verlag

Graf, Fritz (1995). Ekphrasis: Die Entstehung der Gattung in der Antike, in: Gottfried Boehm, Helmut Pfotenhauer (Hg); Beschreibungskunst – Kunstbeschreibung; München: Fink, S. 143-155

Gross-Madison, Sabine (2000). Bild – Text – Zeit: Ekphrasis in Gert Hofmanns “Der Blindensturz”, in: Fix, Ulla u. Wellmann, Hans (Hrsg.): Bild im Text - Text und Bild, Heidelberg: C. Winter, S. 105-128

Heffernan, James (2004). Museum of Words. The Poetics of Ekphrasis form Homer to Ashbery, Chicago: University of Chicago Pres

Klotz, Volker (1992). Zitat und Montage in neuerer Literatur und Kunst, In: Literatur und bildende Kunst. Hrsg. von Ulrich Weisstein, Berlin, S. 180.

Krieger, Murray (1995). Das Problem der Ekphrasis, in: in: Gottfried Boehm, Helmut Pfotenhauer (Hg); Beschreibungskunst – Kunstbeschreibung; München: Fink, S. 41-57.

Mauritz, Martina (2004). Vom Tafelbild zum Textbild. Gemäldezitate in zeitgenössischen Romanen Spaniens. Wiesbaden: DUV

*Zur Funktion der ekphrastischen Beschreibung in Patricia Görgs Erzählung
Glücksspagat*

Pasch, Sandra (2006). *Intermediale Aspekte der Picasso-Rezeption in der spanischen und hispanoamerikanischen Lyrik des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main: Peter Lang

Rajewski, Irina O. (2003). *Intermedialität*. Tübingen: Francke

Reulecke, Anne-Katrin (2002). *Geschriebene Bilder. Zum Kunst- und Mediendiskurs in der Gegenwartsliteratur*. München: Wilhelm Fink Verlag

Rippl, Gabriele (2005). *Beschreibungskunst. Zur intermedialen Poetik angloamerikanischer Ikontext (1880-2000)*. München: Wilhelm Fink Verlag

Wandhoff, Haiko (2003). *Ekphrasis: Kunstbeschreibungen und virtuelle Räume in der Literatur des Mittelalters*, Walter de Gruyter

Christa Wolfs Medea-Bearbeitung unter besonderer Berücksichtigung von Umbruchserfahrungen

Yıldız Aydın¹

Abstract

Writing was to be processed for Christa Wolf always important impulse of conflicts and crises and be argued with experiences. The reunification of Germany and the fast agreement process belong to their most important experiences. In its novel *Medea.Stimmen* refers it in the mythischen garb to the socio-political change, which is realized by the two countries Colchis and Corinth. The present work points first the personal experiences out of the author shortly before and after the reunification and it examines the two countries Kolchis and Korinth under the aspect of their radical change phase, represented in the novel, in order to then light up their effect on the literary figures.

Es ist nun fast 20 Jahre her, seitdem die Berliner Mauer gefallen ist. Wie in jeder gesellschaftlichen Übergangsphase gab es auch in Deutschland Schwierigkeiten im politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Bereich. Auch die Menschen in beiden Teilen Deutschlands begegneten sich zunächst mit einer gewissen Distanz und Fremdheit, während - im Vergleich zur Anfangsphase des Einigungsprozesses - nun ein friedlicheres Zusammenleben möglich scheint. Kaum in einem anderen Bereich wurde jedoch das deutsch-deutsche Problem so schonungslos ausgetragen wie im Literaturbetrieb. Als Anfang der 90er Jahre auch die Stasi-Kontakte² vieler Künstler und Schriftsteller der DDR bekannt wurden, entbrannte in der deutschen Literatur

¹ Yıldız Aydın, Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen/ Institut für Neuere Deutsche Literaturgeschichte

² Vgl. hierzu Hermann Vinke (Hrsg.) (1993): *Akteneinsicht Christa Wolf. Zerrspiegel und Dialog. Eine Dokumentation*, Hamburg, Luchterhand. In diesem Band ist die komplette Akte Christa Wolfs vorgelegt, aus der hervorgeht, dass Christa Wolf am 24. März 1959 angeworben und unter dem Decknamen ‚Margarete‘ als IM (Informeller Mitarbeiter) geführt wurde. Am 29.11.1962 bricht dann der IM-Vorgang aufgrund der großen Zurückhaltung der Autorin ab. Die Stasi war an einer weiteren Zusammenarbeit mit ihr nicht interessiert. Wie aus den wenigen gelieferten Berichten der Autorin zu entnehmen sind, hatten diese „nur informatorischen Charakter“, was für die Staatsicherheit unbrauchbar war. Bei genauerer Beobachtung wird deutlich, dass Christa Wolf ihren Schriftstellerkollegen keinen Schaden zugefügt hat.

*Christa Wolfs Medea-Bearbeitung unter besonderer Berücksichtigung von
Umbruchserfahrungen*

eine heftige Auseinandersetzung, die als „der deutsch-deutsche Literaturstreit um Christa Wolf“ bezeichnet wurde. Anlass des Streites war bekanntlich die 1979 geschriebene aber erst zehn Jahre später veröffentlichte Erzählung *Was bleibt* von Christa Wolf, in der die Observation des Ich-Erzählers durch die Geheimpolizei geschildert wird. Ihre Erzählung wurde als „ein Buch des schlechten Gewissens“ (Schirmmacher 1991: 88) interpretiert und der bereits 1987 von Marcel Reich-Ranicki gegen die Autorin erhobene Vorwurf, dass sie „Staatsdichterin“ sei (Ranicki 1987: 215), wurde wiederholt zum Ausdruck gebracht. Christa Wolfs Ruf als bedeutende Autorin im Osten wie im Westen schien gefährdet. Denn das Bild der Autorin war dadurch geprägt,

dass sie sich mit den Mitteln der Literatur brennender gesellschaftlicher Probleme annahm, mutig wie sonst kaum jemand die Verhältnisse in der DDR öffentlich kritisierte und mit ihrem Engagement ungebrochen einstand für Moralität und Wahrhaftigkeit. (Meyer-Gosau 1997: 269)

Gerade dieser Aspekt wurde auch zum Ausgangspunkt der Polemik, die sich in eine „exemplarische Abrechnung mit exemplarischen Lebensläufen“ (Wittstock 1990: 207) der DDR-Künstler und -Schriftsteller entwickelte. Die Leserschaft von Christa Wolf habe sich jedoch nach Markus Joch seit der Wiedervereinigung gerade durch die Angriffe nicht geändert, „Nicht trotz, sondern wegen der heftigen Angriffe aus der Wendezeit hat sich der Zusammenhalt zwischen Christa Wolf und ihrer Leserschaft stabilisiert.“ (Joch 2005: 225).

Die Werke Christa Wolfs sind mit kulturpolitischen Umbruchserfahrungen fest verbunden, die sie selbst erlebt hat. Nach den politischen Eingriffen in künstlerische Werke von Parteifunktionären auf dem 11. Plenum 1965 hat sie *Nachdenken über Christa T.* geschrieben; als Biermann 1976 ausgebürgert und 9 Schriftsteller 1979 aus dem Schriftstellerverband ausgeschlossen wurden, was gleichzeitig eine große Abwanderungswelle von Intellektuellen bewirkt hat, sind Essays über Karoline von Günderrode und Bettine von Arnim entstanden. *Kein Ort. Nirgends* ist eine Erzählung, in der die politische Handlungsunfähigkeit des Individuums und die Verzweiflung über den Verlust von Freunden beschrieben werden. In ihrer ersten Mythos-Bearbeitung *Kassandra*, in der sie im mythischen Gewand auf die automare Bedrohung aufmerksam macht, mahnt sie schließlich, dass ein Land zugrunde geht, wenn

es nicht fähig ist, seine besten Leute zu integrieren. An jener Prosatheorie der subjektiven Authentizität hält sie bis heute fest, weil ihr diese Schreibhaltung die Möglichkeit zur Aufarbeitung eigener Erfahrungen bietet, „zu erzählen, daß heißt: wahrheitsgetreu zu erfinden auf Grund eigener Erfahrung“ (Lesen Schreiben: 258) hebt sie in diesem Zusammenhang hervor.

Die wichtigste Umbruchserfahrung war sicherlich der Mauerfall und der schnelle Einigungsprozess. Nicht nur die Autorin, sondern auch andere Schriftsteller und Künstler der DDR, die insbesondere an die Reformierbarkeit des Sozialismus' und somit an einen ‚Sozialismus mit menschlichem Antlitz‘ glaubten, haben den Einigungsprozess als ein tief greifendes Erlebnis empfunden: „Was wir erlebt haben, war ein Epochenbruch. Ich konnte darauf nicht schnellfertig reagieren.“ (Wolf/ Kammann 1996: 89), gesteht sie zu. Man hatte 1990 nach dem Mauerfall und noch kurz vor der Wiedervereinigung, als noch Christa Wolf in einem Gremium an der Verfassung der neuen DDR mitarbeitete, die Hoffnung, dass dieser Traum verwirklicht werde. Diese Hoffnung wurde jedoch dann durch den plötzlichen Zusammenbruch der DDR zunichte gemacht.

Den gesellschaftlichen, wirtschaftlichen sowie politischen Veränderungsprozess in der DDR beschreibt die Schriftstellerin besonders ausführlich in *Wo ist euer lächeln geblieben? Brachland Berlin 1990* (Wolf 1991: 293), wo sie zum ersten Mal auch die Übergangsschwierigkeiten erwähnt, wie z. B. die Veränderungen in der Stadt Berlin, den fortschreitenden Privatisierungsprozess im Bereich der Dienstleistung, den Handel mit Devotionalien und Fahnen der ehemaligen DDR oder die großen Veränderungen bezüglich der DDR-Lebensmittel, die zunächst alle entsorgt, dann aber auf Nachfrage hin in Lebensmittelgeschäften wieder eingeführt wurden. „Unter der Oberfläche herrscht ein geschäftiges, angstvolles, skrupelloses Leben und Treiben, jeder verkauft, was er kann, auch sich selbst.“ (Wolf 1991: 303), stellt sie bestürzt fest. Besonders besorgt ist sie aber auch um die negativen Auswirkungen des Einigungsprozesses auf die Menschen:

Die ungeheure Wucht unserer Erfahrungen in den letzten vier Monaten droht uns nun zu trennen von wie immer wohlmeinenden Betrachtern außerhalb unserer Grenzen, auch im anderen deutschen Staat. In Voraussagen bin ich vorsichtig geworden. Aber es könnte sein, daß dieser Prozeß einer Entfremdung sich unter der Oberfläche massenhafter, äußerer, äußerlicher, Annäherung, ja

*Christa Wolfs Medea-Bearbeitung unter besonderer Berücksichtigung von
Umbruchserfahrungen*

Verbrüderung wider allen Augenschein sogar noch ausbreitet; dann nämlich, wenn im Zuge des als „Vereinigung“, gar „Wiedervereinigung“ beschriebenen schnellen Anschlusses der Deutschen Demokratischen Republik an die Bundesrepublik Deutschland die Geschichte des einen, dann nicht mehr existierenden Nachkriegsstaates auf deutschem Boden aus hingebungsvollem Anpassungsstreben auf der einen, aus Überlegenheits- und Siegesgefühl auf der anderen Seite öffentlich beschwiegen und in die Menschen zurückgedrängt würde, die sie gemacht, erlebt, erlitten haben. Käme es jetzt aber nicht auf gegenseitiges Eingeweihtsein an – nicht nur in Politik, Wirtschaft, Finanzen, Wissenschaft und Umweltzerstörung, sondern auch in die innere Verfassung der Menschen. (Wolf 1990: 227)

Christa Wolf macht auf die Gefahr der inneren Spaltung aufmerksam, die auf den schnellen Einigungsprozess zurückzuführen ist, und bei den Menschen in beiden Teilen Deutschlands negative Erscheinungen wie dem Anpassungsstreben und dem Überlegenheitsgefühl hervorrufen könnte.

Kurz nach der Wende beginnt die Autorin in den Jahren 1990/91 an ihrem Roman *Medea. Stimmen*³ zu arbeiten. Sie kannte bereits die mythische Figur Medea, die durch den griechischen Dichter Euripides im Jahre 431 v. Chr. in die Literatur als Barbarin, Zauberin und rasende Kindsmörderin aus dem Osten eingegangen ist. Als sie aber ältere Überlieferungen recherchiert, findet sie eine andere Medea vor; als kräuterkundige Heilerin trägt die ältere Medea-Gestalt deutlich matriachale Züge.⁴ Sie nähert sich dem Medea-Mythos mit einer gewissen Skepsis und entdeckt zu ihrer Begeisterung, dass der Vorwurf des Kindsmordes eine Ankreidung von Euripides war und dass Medea ähnlich wie Kirke oder Cassandra eine Umdeutung von einer guten in eine böse Frau erfahren hatte. Die Arbeit am Mythos erweist sich für sie als ein wichtiger Prozess, die männliche Stimme von der Medea-Figur abzukratzen und ihr eine weibliche Stimme zu verleihen, weil für sie die männliche Überlieferung nicht zwingend die Wahrheit darstellt. Der Mythos ist aber auch ein wichtiges Modell

³ Christa Wolf (1996): *Medea. Stimmen*. - München: Luchterhand. Im Folgenden werden weitere Zitate aus diesem Roman mit dem Kürzel MS und Angabe der Seitenzahl angegeben.

⁴ Vgl. hierzu *Lexicon Iconographicum Mythologiae Classicae* (1992). - Zürich, München: Artemis Verlag.

das offen genug ist, um eigene Erfahrungen aus der Gegenwart aufzunehmen, das einen Abstand ermöglicht, den sonst oft nur die Zeit bringt, dessen Erzählungen fast märchenhaft, sehr reizvoll und doch so wirklichkeitsgesättigt sind, daß wir Heutige uns in den Verhaltensweisen seiner handelnden Personen erkennen können – in diesem Sinne scheint mir der Mythos brauchbar zu sein für den heutigen Leser, die heutige Erzählerin. Er kann uns helfen, uns in unserer Zeit neu zu sehen, er hebt Züge hervor, die wir nicht bemerken wollen, und enthebt uns der Alltagstrivialität. Er erzwingt auf besondere Weise die Frage nach dem Humanum, um die es ja, glaube ich, bei allem Erzählen geht. (Wolf 1997: 164)

In vieler Hinsicht scheint der Mythos nützlich zu sein; er bietet eine Selbstauseinandersetzung mit gegenwärtigen Erfahrungen, führt zur Selbsterkenntnis und lässt gleichzeitig ein Nachdenken über das Menschliche zu. In diesem Sinne bietet der Medea-Mythos bestimmte Identifikationsmomente für die Autorin und dient in der Zeit des Umbruchs als Orientierungshilfe.⁵

Fasziniert von der Medea-Bearbeitung von Euripides übernimmt Christa Wolf den Ablauf der Lebensstationen des Mythos, verändert aber die Motive der Handlung. Das Thema der Kolonisierung schien ihr dabei anfangs von großer Bedeutung, dann rückten aber das Problem der Fremdheit, der von René Girard entwickelten Sündenbock-Mechanismus⁶ und die Ausgrenzung des Fremden stärker in den Mittelpunkt ihres Interesses. Kolchis, die Heimat Medeas und ihr Zufluchtsort Korinth werden mit ihren Wertmaßstäben, Sitten und Bräuchen als zwei Gesellschaften gegenübergestellt, deren Werte und Kulturtraditionen

⁵ Inge Stephan konstatiert in diesem Zusammenhang, dass Christa Wolfs Roman eine Reaktion auf eine Krisensituation darstellt und dabei das Thema Mütterlichkeit in den Mittelpunkt stellt. Vgl. hierzu Inge Stephan (2006): Medea als ‚Bewältigungsfigur‘ in politischen Umbruchszeiten (1945/ 1968/ 1989). Langgässer – Novak – Wolf. In: dies.: Medea. Multimediale Karriere einer mythologischen Figur. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, S. 141-157. Ähnliche Ansätze finden sich auch in ihrem folgendem Beitrag, Inge Stephan (2001): Die bösen Mütter. Medea-Mythen und nationale Diskurse in Texten von Elisabeth Langgässer und Christa Wolf. In: Gerhard Fischer/ David Roberts (Hrsg.) (2001): Schreiben nach der Wende. Ein Jahrzehnt deutscher Literatur 1989-1999. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 171-180.

⁶ Vgl. René Girard (1998): Der Sündenbock. Aus dem Französischen Elisabeth Mainberger-Ruth.- Zürich, Düsseldorf: Benziger.

*Christa Wolfs Medea-Bearbeitung unter besonderer Berücksichtigung von
Umbruchserfahrungen*

aufeinanderprallen. Trotz der Differenzen gibt es aber unter 4 Aspekten Ähnlichkeiten zwischen diesen beiden Ländern; 1. die ältere Herrschaftsform war eine auf einer mutterrechtlichen Linie basierende Herrschaftsform, 2. ein Übergang von der matriarchalen zur patriarchalen Ordnung hat stattgefunden, 3. der Versuch von einer Gruppe von Frauen das Matriarchat wiederzubeleben scheitert und 4. zur Machtstabilisierung des Königs wird in Kolchis wie in Korinth je ein Kind geopfert. Die Kindsopferung ist der Grund, weshalb Medea mit einer Gruppe von Frauen aus ihrer Heimat flüchtet. Diese markiert den Beginn des gesellschaftspolitischen Wandels und den Übergang zur patriarchalen Ordnung, bzw. die Stabilisierung des Patriarchats.

Als Jason mit den Argonauten in Kolchis ankommt, um das goldene Vlies zu erringen und dadurch seine Thronfolge in Iolkos zu sichern, leistet ihm Medea nur unter einer Bedingung Mithilfe; sie verlangt von ihm, dass er sie mitnimmt. Es ist der gesellschaftspolitische Umbruch, d.h. die grundlegende gesellschaftliche, kulturelle und politische Veränderung und der Wertewandel in Kolchis, die dazu führen, dass Medea die Flucht ergreift. Wie Eleni Georgopoulou in ihrer vergleichenden Studie zu Recht behauptet, veranschaulicht Christa Wolf Umbruchserfahrungen, die mit der Veränderung der eigenen Kultur zusammenhängen.⁷ Es handelt sich dabei um zwei wichtige Erfahrungen; einerseits die Veränderung der eigenen Kultur in der Heimat, andererseits die Veränderung der eigenen Kultur in der Fremde.

Nachdem Medea mit einer Gruppe von Kolchern als Flüchtling in Korinth aufgenommen wird, muss sie nun erfahren, dass die Königstochter Iphinoe auch ermordet wurde. Dabei war sie selbst aus der Heimat geflüchtet, weil ihr Bruder aufgrund der Machterhaltung des Königs ermordet wurde.⁸ Medea hat

⁷ Vgl. Eleni Georgopoulou (2001): *Antiker Mythos in Christa Wolfs Medea. Stimmen und Evjenia Fakinus Das siebte Gewand. Die Literarisierung eines Kultur-Prozesses.* - Braunschweig: Romiosini, S. 288 f..

⁸ Interessant an dieser Stelle ist die große Ähnlichkeit zu den Erfahrungen Christa Wolfs während ihrer Mitarbeit an der neuen Verfassung der DDR, die durch eine Konföderation die Eigenständigkeit des Landes sichern sollte. Dieser Plan löste sich jedoch mit der plötzlichen Anbindung der DDR an die BRD und des Zusammenbruchs der DDR auf. Auch Medea und ihre Mutter Idya werden in Kolchis von König Aites mit einem vollkommen neuen Plan überrascht, denn der König hatte sich anfangs bereit erklärt, nach einer Regierungszeit von höchstens zwei Mal 7 Jahren auf seinen Thron zu verzichten, ließ aber dann seinen Sohn umbringen: „als der König dich und uns mit diesem verfluchten Plan überrumpelte. Als uns nichts einfiel, was wir dagegen vorbringen konnten, außer einen dumpfen Unbehagen.“ (MS: 98). Ebenso versucht Königin Merope, die Abhängigkeit Korinths von den Hethitern durch einen Machtwechsel zu sichern, indem sie Iphinoe mit einem jungen König der Nachbarstadt verheiraten möchte, der dann der neue König sein sollte: „Viele Ratsmitglieder, unter ihnen Merope, fanden diese

Schwierigkeiten, sich an die korinthische Kultur anzupassen. In Korinth sieht sie gleichzeitig, dass einige eingewanderte Kolcher ihre eigene Kultur aufgegeben und sich ganz angepasst haben, um Macht und Einfluss zu gewinnen. Die ehemaligen Schülerin Agamede, die die Heilkunst von Medea erlernt hat und Betreuerin der kranken Königstochter Glauke geworden ist, räumt über die Korinther ein, „Ich hatte schnell herausgefunden, wie dringlich sie ihren Glauben brauchen, sie lebten im vollkommensten Land unter der Sonne. Was kostet es mich sie darin zu bestärken?“ (MS: 81), und verleugnet somit ihre eigenen Werte und Lebensformen, um erstrebenswerte Ziele wie Aufstieg, Ruhm und Erfolg in Korinth zu erreichen. Während der erste Astronom des korinthischen Königs Akamas über die Ankunft der Kolcher in Korinth hochmütig bemerkt,

Natürlich haben meine Korinther das Trüppchen der Einwanderer wie fremde Tiere bestaunt, nicht direkt unfreundlich, nicht direkt freundlich. Wir hatten damals ein paar gute Jahre, das merkt man erst immer später, wir sonnten uns in dem Staunen der Kolcher über unseren Wohlstand. (MS: 125)

Anhand von diesen zwei Figuren lassen sich die oben erwähnten Verhaltensweisen; das Anpassungsstreben und das Überlegenheitsgefühl besonders deutlich herausstellen. Medeas Versuch durch die Teilnahme am Artemis-Fest der Korinther die Kolcher und Korinther zu versöhnen, scheitert an dem Unverständnis, der Intoleranz und Ausgrenzung der Fremden.

Die Medea-Bearbeitung Christa Wolfs wirft nicht nur ein Licht auf das Sündenbock-Motiv, die Ausgrenzung der Fremden, auf die Machtstrukturen und ihre Auswirkungen, sondern auch auf die Vereinigungsprobleme in Deutschland. „Es geht doch um eine Frau, die in einen schnellen Prozeß der Veränderungen hineingerissen wird.“ (Wolf/ Kammann 1996: 79), so die Autorin über Medea, was gleichzeitig ihre eigenen subjektiven Erfahrungen während des Einigungsprozesses widerspiegelt. Auch wenn Christa Wolf nach der Veröffentlichung des Romans die einseitige Rezension bemängelt, weil diese auf den „Wenderoman“ (Wolf/ Kammann: 89) fokussiert sei, gibt ihre

Vorschläge vernünftig, die Aussicht, Korinth aus der Umklammerung verschiedener Großmächte zu befreien, hoch wünschenswert. Kreon war dagegen.“ (MS: 126). Unerwartet wird aber die Tochter geopfert, um die Macht Kreons zu sichern.

*Christa Wolfs Medea-Bearbeitung unter besonderer Berücksichtigung von
Umbruchserfahrungen*

Medea-Bearbeitung ein wichtiges Zeugnis von Erfahrungen während des deutschen Einigungsprozesses ab, und zwar von den Hoffnungen auf ein eigenständiges Land und den Enttäuschungen über den Zusammenbruch der DDR. Dabei richtet die Autorin ihre Kritik an der schnellen „Entwicklung der Verwestlichung“ (Georgopoulou 2001: 289) und macht gleichzeitig auf die „seelische Entwicklung“ aufmerksam, die „nicht hinter der technischen Entwicklung zurückbleib[en]“ darf, wie Karl Mannheim in *Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus* dargelegt hat (Mannheim 1958: 45).

Bibliographie

Primärliteratur

Wolf, Christa (1972): Lesen Schreiben. In: dies. (2001): Essays, Gespräche, Reden, Briefe 1959-1974. Werke Bd.. (Hrsg.) Sonja Hilzinger (1999).- München: Luchterhand, S. 238-282.

Wolf, Christa (1990): Zwischenrede. Rede zur Verleihung der Ehrendoktorwürde der Universität Hildesheim. In: dies. (2001): Essays, Gespräche, Reden, Briefe 1987-2000. Werke Bd. 12. (Hrsg.) Sonja Hilzinger.- München: Luchterhand, S. 227-232.

Wolf, Christa (1991): Wo ist euer Lächeln geblieben? Brachland Berlin 1990. In: dies. (2001): Essays, Gespräche, Reden, Briefe 1987-2000. Werke Bd. 12. (Hrsg.) Sonja Hilzinger. München: Luchterhand, S. 293-313.

Wolf, Christa (1996). Medea. Stimmen. München: Luchterhand Verlag.

Wolf, Christa (1997): Von Cassandra zu Medea. In: dies. (1999): Hierzulande Andernorts. Erzählungen und andere Texte 1994-1998. München: Luchterhand, S. 158-168.

Sekundärliteratur

Georgopoulou, Eleni (2001): Antiker Mythos in Christa Wolfs Medea. Stimmen und Evjenia Fakinus *Das siebte Gewand*. Die Literarisierung eines Kultur-Prozesses. Braunschweig: Romiosini.

Girard, René (1998): Der Sündenbock. Aus dem Französischen Elisabeth Mainberger-Ruth. Zürich, Düsseldorf: Benziger .

Hochgeschurz, Marianne (Hrsg.) (2000): Christa Wolfs Medea. Voraussetzungen zu einem Text. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Joch, Markus (2005): Prophet und Priesterin. Die Logik des Angriffs auf Christa Wolf.- In: Ute Wölfel (Hg.): Literarisches Feld DDR. Bedingungen und Formen literarischer Produktion in der DDR. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 223-232.

Lexicon Iconographicum Mythologiae Classicae (1992) Zürich, München: Artemis Verlag

Mannheim, Karl (1958): Mensch und Gesellschaft im Zeitaler des Umbaus. Ins deutsche Übertragen von Ruprecht Paqué. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Meyer-Gosau, Frauke (1997): Sehnsucht nach der Vormoderne. Christa Wolfs "arger Weg" zur gesamtdeutschen Autorin. In: Delabar, Walter/ Schütz, Erhard (Hrsg.): Deutschsprachige Literatur der 70er und 80er Jahre. Autoren, Tendenzen, Gattungen.- Darmstadt: Wiss. Buchges., S. 268-285.

Reich-Ranicki, Marcel (1987): Macht Verfolgung Kreativ? In: ders. (1993): Ohne Rabatt. Über Literatur aus der DDR.. München: dtv , S. 214-220.

Schirmmacher, Frank (1991): „Dem Druck des härteren, strengeren Lebens standhalten.“ Auch eine Studie über den autoritären Charakter: Christa Wolfs Aufsätze, Reden und ihre jüngste Erzählung „Was bleibt“.- In: Thomas Anz (Hrsg.) (1991): „Es geht nicht um Christa Wolf“. Der Literaturstreit im vereinten Deutschland. Unter Mitarbeit von Christof Bolay, Kirsten Erwentraut, Yvonne Katzenberger, Thomas Kastura, Barbara Lilje, Christine Loy, Susanne Müller - München: edition spangenberg, S. 77-89.

Stephan, Inge (2001): Die bösen Mütter. Medea-Mythen und nationale Diskurse in Texten von Elisabeth Langgässer und Christa Wolf. In: Gerhard Fischer/ David Roberts (Hrsg.) (2001): Schreiben nach der Wende. Ein Jahrzehnt deutscher Literatur 1989-1999. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 171-180.

*Christa Wolfs Medea-Bearbeitung unter besonderer Berücksichtigung von
Umbruchserfahrungen*

Stephan, Inge (2006): Medea als ‚Bewältigungsfigur‘ in politischen Umbruchszeiten (1945/ 1968/ 1989). Langgässer – Novak – Wolf. In: dies.: Medea. Multimediale Karriere einer mythologischen Figur. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, S. 141-157.

Vinke, Hermann (Hrsg.) (1993): Akteneinsicht Christa Wolf. Zerrspiegel und Dialog. Eine Dokumentation. 2.Aufl., Hamburg: Luchterhand.

Wittstock, Uwe (1990): Die Dichter und ihre Richter. Literaturstreit im Namen der Moral: Warum die Schriftsteller aus der DDR als Sündenböcke erhalten müssen.- In: Thomas Anz (Hrsg.) (1991): „Es geht nicht um Christa Wolf“. Der Literaturstreit im vereinten Deutschland. Unter Mitarbeit von Christof Bolay, Kirsten Erwentraut, Yvonne Katzenberger, Thomas Kastura, Barbara Lilje, Christine Loy, Susanne Müller - München: edition spangenberg, S. 198-207.

Wolf, Christa/ Kammann, Petra (1996): Warum Medea? – Gespräch. In: Hochgeschurz, Marianne (Hrsg.) (2000): Christa Wolf Medea. Voraussetzungen zu einem Text. München: dtv.

Die Sprache zwischen Globalisierung und Glokalisierung

Sueda Özbent¹

Abstract

Surrounding globalism, due to digital connections, is felt in all the fields of our life. Globalism causes changes in local conditions. However, there are also local realities and people live with local conditions. As a result of this, according to R. Robertsson emerge “globalocalisation”. How is a language influenced from this “globalocalisation” process?

This study tries to research with samples the changes in language as a consequence of globalocal interactions.

Man kann für oder gegen die Globalisierung sein, aber die Tatsache nicht leugnen, dass wir manche Probleme wie Wassermangel, Umweltschutz, Krieg, Erderwärmung, Treibhauseffekt, Ozonloch, Überschwemmungen, Dürren, saure Regen, Klimakatastrophe, globale Wirtschaftskrise usw. hautnah erleben. Wir alle sind also in diesem Sinne Weltbürger geworden und teilen eine Weltgesellschaft. Globalisierung kann man als einen “Prozess der Herausbildung einer Weltgesellschaft, die sich zunehmend der globalen Dimensionen wirtschaftlicher, sozialer, politischer und kultureller Entwicklungen bewußt wird” (Nünning, 2001: 225) bezeichnen. Globale Organisationen wie UNESCO, UNICEF und GREENPEACE sprechen uns als Bürger einer Welt an und appellieren an unsere gemeinsame Verantwortung für den blauen Planeten. Der Prozess der Globalisierung fing wahrscheinlich wie Wilss (2000b: 127) meint schon in der Antike an. Christoph Columbus (1492) und Vasco da Gamma (1497) waren die ersten Pioniere. Sie entdeckten neue Seewege und Kontinente und damit begann das Kolonialismus und die Weltherrschaft Europas. I. Wallerstein sieht als den Beginn der wirtschaftlichen Globalisierung das “Kapitalistische Weltsystem” im 16. Jahrhundert an. Das Aufkommen internationaler Konzerne, Abschaffung fester Wechselkurse und der Zusammenbruch des Ostblocks werden auch als Gründe der Globalisierung gesehen (Beck, 2007: 44). Heute verstehen wir einen ökonomisch, politisch geprägten Begriff, der seit den 80er Jahren verwendet wird. Seit 1990 findet dieser Begriff in den Kulturtheoretischen Diskussionen

¹ Marmara Üniversitesi, Fen- Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü

Die Sprache zwischen Globalisierung und Glokalisierung

Platz. Diese Meinungsverschiedenheit über den Anfang der Globalisierung ist der Grund, warum dieser Begriff schwer zu definieren ist. Beck definiert ihn als “das erfahrbare Grenzenloswerden alltäglichen Handelns in den verschiedenen Dimensionen der Wirtschaft, der Information, der Ökologie, der Technik, der transkulturellen Konflikte und Zivilgesellschaft, und damit im Grunde genommen etwas zugleich Vertrautes und Unbegriffenes, schwer Begreifbares, das aber mit erfahrbarer Gewalt den Alltag elementar verändert und alle zu Anpassungen und Antworten zwingt” (Beck, 2007: 44). Ein Resultat der politischen Globalisierung ist die EU. Die Sprachencharta von 1958 legt fest, dass die Sprache jedes Mitgliedlandes eine gleichberechtigte Amtssprache ist. In der Praxis hat man sich aber nur auf Englisch und Französisch stillschweigend geeinigt. Die technologische Globalisierung macht es uns möglich, dass wir über die globale Vernetzung und Digitalisierung weltweit recherchieren können. Durch das Internet und die technologischen Möglichkeiten entstehen virtuelle Märkte, die sonst unzugänglich als geschlossene Gesellschaften (z.B. China) (Der Brock Haus, 2008a: 196) geblieben wären. Die Entfernungen spielen keine Rolle mehr. Was an einem Ort der Erde passiert, kann online übertragen werden und ist sowohl lokal als auch global orientiert. Dabei darf man nicht vergessen, dass der Informationsaustausch ohne internationale Kommunikation nicht möglich ist und die Körpersprache auch mit im Spiel ist (Özbent, 2008). Das Englische als eine Weltsprache ist das Resultat der sprachlichen Globalisierung. Was macht aber eine Sprache zu einer Weltverkehrssprache? Der Grund für die Ausbreitung des Englischen ist nicht sprachlicher Natur. Die wirtschaftliche und politische Macht, die die Sprecher des Englischen besitzen, ist ausschlaggebend. So wurde aus der Sprache eines Inselvolks (16. Jahrhundert), die von sechs bis sieben Millionen Menschen gesprochen wurde eine Weltverkehrssprache. Mit der Herrschaft von Elisabeth II. und den britischen Kolonialherren verbreitete sich die englische Sprache sehr rasch im öffentlichen Leben. Die Einheimischen sahen sich gezwungen diese Sprache zu lernen, weil dies der einzige Weg war mit den Kolonialherren zu kommunizieren. Im 19. Jahrhundert war nach Graddol “die englische Sprache Amtssprache für ein Drittel der gesamten Weltbevölkerung” (zitiert nach Bauernschuster, 2006: 18). Die meisten Kolonien behielten auch nach ihrer Unabhängigkeit die englische Sprache als Amtssprache bei, damit sie keine politischen Entscheidungen treffen mussten, indem sie sich für eine der einheimischen Sprachen entscheiden. So ermöglichte die englische Sprache über Sprachgemeinden hinweg die Kommunikation als lingua franca. So entstanden bald Pidgin- und Kreolsprachen und unterschiedliche Versionen der englischen Sprache. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts übernahm die USA die wirtschaftliche Macht und

als Siegermacht des Ersten Weltkriegs setzten sie ihren Willen, dass das Völkerbund die englische Sprache als die zweite Verhandlungssprache gleichberechtigt mit dem Französischen akzeptiert, durch. Von nun an war die englische Sprache als die Sprache des Völkerbundes nicht mehr aufzuhalten und nach dem Zusammenbruch der ehemaligen UdSSR wurde die USA die einzige Supermacht der Welt auch im wirtschaftlichen Sinne. So ist heute die Sprache der Wissenschaft Englisch, weil die USA die finanziellen Mittel, die für die Förderung von wissenschaftlichen Projekten nötig ist, besitzt. Wer international anerkannt und gelesen werden möchte muss auf Englisch schreiben.

Durch die Globalisierung entstanden multinationale Unternehmen. Solche Unternehmen bevorzugen Englisch als Firmensprache, weil sie sich auf diesem Wege Übersetzungskosten ersparen können und die Kommunikation reibungslos funktioniert. Bei einem Kampfhubschrauberprojekt (1997) "Tiger" verständigten sich Deutsche und Franzosen auf Englisch, weil sie dadurch 10 Millionen Francs an Übersetzungskosten sparen wollten (Wilss, 2000b: 133). "Nordamerikanische Unternehmen wie Microsoft, IBM, Procter & Gamble, aber auch Walt Disney und McDonald's beeinflussen weltweit nicht nur die Wirtschaft, sondern alle Lebensbereiche, einschließlich Kultur und Sprache. Mit den amerikanischen Produkten wird häufig die englische Sprache mitexportiert." (Bauernschuster, 2006: 21)

"Auch wenn die Wirtschaft die treibende Kraft der Globalisierung ist, besitzt dieses Phänomen nicht nur wirtschaftliche, sondern ebenso interessante politische, technologische, wissenschaftliche, soziokulturelle und auch linguistische Gesichtspunkte." (Bauernschuster, 2006: 11) Die Sprache ist der Träger der Kultur und die Kultur ist der Nährboden der Sprache. Sie verbindet den Menschen mit seiner Vergangenheit und mit seiner Zukunft. Viele Menschen sind der Globalisierung gegenüber skeptisch, weil sie Angst um ihre Existenz haben. Einheimische Arbeitsplätze werden in die Billiglohnländer verlagert und wer kein Englisch kann findet keine gute Stelle. Durch die Globalisierung entstand ein "globales Dorf", aber keine Weltkultur oder Weltzivilisation. Lokalisierung wird als Gegengewicht zur Globalisierung betrachtet. Die Angst, dass das Globale alles lokale, nationale und regionale verschlucken würde, führt zur Unsicherheit. Nach R. Robertson schließen sich das Lokale und Globale nicht aus. Das Lokale muss als Aspekt des Globalen gesehen werden. "Globalisierung heißt auch: das Zusammenziehen, Aufeinandertreffen lokaler Kulturen, die in einem 'clash of localities' inhaltlich neu bestimmt werden müssen." (Beck, 2007: 90) Robertson schlägt den Begriff "Glokalisierung" vor. Die Grenzenlosigkeit und Freiheit, die für die Wirtschaft gilt, gilt nicht für die Gesellschaft. Man muss bedenken, dass eine Gesellschaft

nicht die Möglichkeit hat unendlich viele Fremde aufzunehmen, aber auch viele Fremde nicht den Wunsch haben in eine große Gesellschaft völlig integriert zu werden (Wilss, 2000a). Die Multikulturalität ist eine Tatsache und multikulturelle Ehen sind heute keine Ausnahmen mehr. Nach Wilss (2003) lebten Anfang der 90er Jahre ca. 80 Millionen Menschen der Weltbevölkerung (1,5%) außerhalb ihres Geburtslandes; heute sind es ca. 150 Millionen. Für ein friedliches Zusammenleben sollten unterschiedliche Kulturen, statt Fragmentierung gegenseitig Toleranz zeigen. Glokalisierung führt zu einer Neuverteilung von wirtschaftlichen Mitteln auf der ganzen Welt. Allerdings sind die Chancen leider nicht gleich verteilt. Beck ist der Meinung, dass man sagen könnte, „Glokalisierung ist ein Prozeß weltweiter Neu-Stratifizierung, in dessen Verlauf eine neue, weltweite, soziokulturelle, sich selbst reproduzierende Hierarchie aufgebaut wird.“ (Beck, 2007: 102) Globalisierung bedeutet sinkende Transaktionskosten erhöhte Mobilität und verschärfte Konkurrenz. Die globale Dynamik hat Wirkungen auf die lokalen Lebenswelten. Man darf nicht vergessen, dass Konsumenten nicht global sind. Auch wenn mit diesen Produkten die englische Sprache mitexportiert wird, müssen sie an lokale Gegebenheiten angepasst werden und z.B. mit einer Gebrauchsanweisung in der Zielsprache versehen werden, damit sie auch einen Käufer im Zielland finden können. Andererseits stehen die einheimischen Produkte mit diesen Produkten in Konkurrenz.

Mit technologischen und wissenschaftlichen Errungenschaften kommen neue fremdsprachliche Begriffe in die Muttersprache. Für diese Begriffe gibt es zuerst keine Entsprechungen in der Muttersprache. Englische Beschreibungen werden für aktuelle Sachbereiche übernommen, was auch verständlich ist. Auch wenn die Sprachgemeinschaften wirtschaftlich global orientiert sind, halten sie an ihren Muttersprachen fest. So ist die Sprache zwischen zwei Polen hin und hergezogen.

Die Untersuchung von Aydoğan über die Hotelnamen in der Türkei zeigt, dass gerade in diesem Bereich eine Vorliebe für fremdsprachliche Namen existiert. Wenn man an die Zielgruppe denkt ist dies natürlich auch verständlich, weil die meisten Hotels mit Ausland arbeiten. Im Zuge der Globalisierung scheint eine solide Infrastruktur in diesem Bereich gewährleistet zu sein. Die Touristen erwarten aber auch, dass der Schein der lokalen kulturellen Besonderheit bewahrt bleibt. Hepçilingirler (1998:196) macht darauf aufmerksam, dass es jetzt im Türkischen nicht mehr „otel“ (Lehnwort aus dem Frz.), sondern „Hotel“ heißt, statt „pansiyon“ „Pension“ und statt „plaj“ „beach“ verwendet wird und seit langem schon die Bezeichnung „holiday village“ gibt. Man weiß aber aus eigener Erfahrung, dass die Speisekarten halbwegs übersetzt sind. Nach Aydoğan wird im Türkischen dazu tendiert, dass die Lehnwörter, die z.B. aus

dem Französischen ins Türkische übernommen wurden, jetzt mit englischer Aussprache verwendet und geschrieben werden (z.B. Frz. "club" >kulüp (Lehnwort); jetzt /klap/ gelesen und "club" geschrieben; "gazzino" wurde aus dem Italienischen entlehnt und wird nun wie im Italienischen "casino" geschrieben) (Aydoğan, 2001:12ff). Auch das Wort "kart", das aus dem Französischen übernommen wurde, wird seit langem besonders im Bankwesen in der englischen Schreibweise verwendet; z. B. "Mastercard", "X Card", aber auch "X Club Card". "İmaj" ist aus dem Französischen entlehnt worden, wird aber heute immer mehr "image" geschrieben. Es zeigt sich hier eine Tendenz zum Gebrauch des Fremdwortes, insbesondere des Englischen hin. Aydoğan (2006) Beispiele über die Produktnamen von "Yataş" und "Bellona" zeigen uns, dass die Firmen dazu tendieren ihren Produkten fremdsprachliche Namen zu geben. Die Firma "İpek" verwendet Fremdwort und Lehnwortkombinationen. Nach Aydoğan (2006) führt diese Haltung dazu, dass immer mehr Fremdwörter in ihrer fremden Schreibweise aufgenommen werden, und dass sich das semantische Feld der Lehnwörter ausbreitet. Er ist der Meinung, dass türkische Produkte auf Türkisch benannt werden sollten, damit man sie auch als solche erkennen kann. Meiner Meinung nach gibt es unterschiedliche Gründe für Fremdnamengebung. Der Hauptgrund ist, dass die Firmen sowohl im Inland als auch im Ausland ihre Produkte verkaufen wollen, mit ausländischen Produkten konkurrieren müssen und möglicherweise ist es besser, wenn sie auf ihrer Webseite internationale Namen vorzeigen können. Mit dieser Haltung möchte man die Qualität der Ware betonen und sowohl weltweit als auch lokal Kunden anziehen. Andererseits ist es ein Zeichen der Modernität. Die Glokalisierung zwingt den Hersteller global zu denken und lokal zu handeln. Die globale Dynamik hat Auswirkungen auf lokale Lebenswelten. Nach Münch verändert die Globalisierung "die Existenzbedingungen lokaler, regionaler und nationaler Kulturen. Sie können nur fortbestehen, wenn sie mit dem Globalen eine symbiotische Beziehung eingehen. Das Globale kann sich aber nur entwickeln, wenn es sich seinerseits symbiotisch mit den lokalen, regionalen und nationalen Kulturen verbindet. Globales und Lokales verschränken sich gegenseitig und produzieren zusammen die 'Glokalisierung' der Welt. Das Globale wird indigenisiert, d.h. in lokale Lebenswelten eingepaßt, das Lokale wird generalisiert und so global zugänglich gemacht" (zitiert nach Forstner, 2000:145). Alle Firmen streben heute nach einer Webseite im Internet, nehmen Bestellungen on-line auf, liefern die Bestellung in kürzester Zeit ab und man kann an der Haustür mit einer Bankkarte bezahlen. Nach der Art von McDonalds haben seit einigen Jahren Restaurants und sogar "Simitläden" Menüs zur Auswahl, die heute zum Standard gehören, was aber früher nicht der Fall war.

Die Sprache zwischen Globalisierung und Glokalisierung

Wie beeinflusst die Konvergenz zwischen den globalen und lokalen Faktoren die Sprache? Ich möchte diesen Einfluss auf die Sprache mit weiteren Beispielen aus dem Türkischen zu erläutern versuchen. Zu diesem Zweck habe ich eine Liste mit ausgewählten Beispielen für Firmen- bzw. Geschäftsnamen, insbesondere für Friseure, Cafes, Bars und Restaurants aus dem Branchenverzeichnis "Bravoo" (www.bravoo.com) für Kadıköy, Bostancı, Üsküdar, Göztepe, Taksim, Beyoğlu, Fatih und Levent (İstanbul) erstellt. Diese Liste enthält außerdem noch Paradebeispiele aus eigenen Beobachtungen. Das Ziel dieser Listenerstellung ist keine quantitative Analyse, weil bereits zahlreiche quantitative Untersuchungen existieren. Dazu gehören z.B. die Untersuchungen von Özyıldırım, Danacı, Kolcu und Güteryüz.

**Fremdwort- (Türk.)-
Lehnwort**

McHan Erkek Kuaförü
Black Rose Kuaför
Berber Shop
International Kuaför Mehmet
Efes Beer Cafe
Internet Cafe
Angel Bar / Kafe
Mirage Kuaför
Bella Kuaför
Blue Vals Kuaför Salonu
Deepblue Kuaför
Edda Bayan Kuaför
Flash Kuaför Salonu
Formen Kuaför Salonu
Hair Paradise Kuaför
Cafe Çeşme Fast Food

Fremdwort- Fremdwort

She **Coiffeure**
Nice **Coiffeure**
İmaj Erkek Kuaförü
Focus Optik
Cosmo Car
Hair Garden
Pet Corner / Shop
Modesto Center
Copy Center
Fitnes Center
Cindy Life
Hotel Elite
Segafredo Zanetti Espresso
Cafe Kafka
Schiller Chiemsee İstiklal
Life Time Sport

Türkisch-Fremdwort

Coiffeur Ahmet
White Sakal Man **Coiffeur**
İmage Raylı Dolap
Ottoman Sauna Hamam
Anatoliagöz
Delicato Marmara
Tadım Fast Food
Trendy Bay & Bayan
Çamdibi Cafe Patisserie
Sapphire **Club** Türkiye
Star Emlak
City Gayrimenkul

fremdsprachlicher Transfer

In Style Kuaför Salonu
Sayanora Kuaför
Kuaför Desiree
Kuaför Sample Hair
Kuaför Sky
Cafe Symbol
Cafe Via Veneto
(Hepçilingirler,1998:197)

whitesite
centro futura
Nanna Restaurant
Planet game
Home Sweet Home
Ayşem **Boutique**
Coffee Bean

Kokosh Butik
Yemekchi
Eskidji
Pasha Erkek Kuaförü
Typhoon Bar (=Tayfun Bar;
von

Cousin Restaurant & Bar
Loby Restoran
Myfish Restoran
Leonardini

dream door
Coffe Caramella
Gizz's **Chocolate**

Cordon Cafe
Elif Cafeterya
Reflex Yatak
Alin's

Sueda Özbent

Bambolini
Ritüel Cafe
World of The Men Kuaför
Cafe Büfe (Eng.+Frz.)
Deniz Kafe (Tr.+Frz.)
Çiçek Bar (Tr.+Eng.)
ClubTürkü Cafe Bar (Frz.+ Tr.+Eng.+Eng.)
Trend Bay&Bayan Coiffeur
Roof Bar

Ayş**E's**
Ayşe'**S Rose** Butik
Beer'S
Cafe's
The Marmara
The Meridyen Fitness
By Dönerci
By Necati Erkek Kuaförü
By Adam
By Dağlı **Barber** Shop
why-B

Lehnwort-Lehnwort

folgende Beispiele sind aus Gülsevin,2006:160)

Yemish (=Yemiş)
Prenses Kuaför (Frz.+Frz.)
Efendy (=Efendi)
Kapis Kuaför (Frz.+Frz.)
Shewky (=Şevki Kuaför)
Kuaför prestij (Frz.+Frz.)
Kebabchi (=Kebapçı)
Kameriye Bar (Gr.+Eng.)
Neshe (=Neşe)
Tiyatro Kafe (Gr.+Eng.)
Wishne Bar (=Vişne Bar)

Aus Üsküdar und Fatih waren nur wenige Beispiele zu finden. Die älteren Lehnwörter (z.B. kuaför, restoran, kafe, otel, salon, büfe, butik, imaj, kapis, kulüp... nach TDK) sind hauptsächlich aus dem Französischen entlehnt. Seitdem das Französische nicht mehr die Sprache der Diplomatie ist, wird sie vom Englischen immer mehr verdrängt. Die Beispiele wie "cafe" und "club", zeigen dass diese Tendenz sich nicht nur in der Schreibweise, sondern auch in der Aussprache nach dem Englischen richtet und andere Sprachen an Prestige verlieren. "Coiffeur", "image", "hotel", "restaurant", "boutique", "coffee", "caramella", "symbol", "elite" und "chocolate" werden als Fremdwort benutzt, obwohl sie seit langem als Lehnwörter in der türkischen Sprache existieren. Es müßte auch nach der türkischen Grammatik "Black Rose Kuaförü", "Sayanora Kuaförü", "Myfish Restoranı" usw. heißen. Sehr interessant sind die Fälle, bei denen es sich um fremdsprachlichen Transfer handelt. "Yemekchi", "Eskidji", "Pahsa", "Typhoon", "Yemish", "Efendy", "Shewky", "Kebabchi", "Neshe", "Wishne" sind türkische Wörter, die nach der englischen Orthographie geschrieben wurden. "Cordon", "Cafeterya", "Reflex" sind Lehnwörter, aber wiederum nach der fremdsprachlichen Orthographie geschrieben, obwohl sie in der Schreibweise dem Türkischen anpasst wurden. "Kokosh" ist ein

Neologismus, das dem Lehnwort “kokot”, welches aus dem Französischen übernommen wurde, nachgebildet worden ist. “Alin’s” und “Ayşe’s” sind Genitivbildungen nach englischer Grammatik und bedeuten soviel wie “Ayşes Platz / Geschäft”. Die Bildung “Ayşe’S Rose Butik” ist aber nicht richtig; es müßte “Ayşe’s Butik” heißen. Bei “Beer’S” und “Cafe’s” ist eine willkürliche Verwendung des Apostrophs und “s” zu sehen. “The Marmara” und “The Meridyen Fitness” beinhalten wie im Englischen den Artikel “the”, obwohl es im Türkischen keinen Artikel gibt. Die englische Präposition bzw. Adverb “by” in “By Dağlı Barber Shop”, “By Necati Erkek Kuaförü”, “By Dönerci”, “By Adam” macht nur einen Sinn, wenn man an die Assoziation bei der Artikulation des Wortes denkt, nämlich “Herr oder Mann”. Das sieht man besonders an dem Wortspiel in “By Necati Erkek Kuaförü” (Herren Friseur). Die Restaurantkette “why-B” ist genauso zu interpretieren. Besonders die letzten Beispiele zeigen, dass sie okkasionelle Bildungen sind und dass mit ihnen Anspielungen auf semantischer und pragmatischer Ebene beabsichtigt wird. Mit solchen Geschäftsnamen möchte man durch den ganz anderen Stil auffallen und die Aufmerksamkeit der Kunden auf sich ziehen. Seit einigen Jahren ist es in Mode fremdsprachliche Elemente in die Geschäftsnamen zu integrieren bzw. mit fremden Namen zu benennen, obwohl man dafür mehr Steuern zahlen muß. Man möchte wahrscheinlich damit signalisieren, dass man auf einer höheren Qualitätsstufe arbeitet und anders, besser, moderner, eleganter usw. als andere ist. Andererseits ist das Ziel mit dem globalen Trend Schritt zu halten, in Konkurrenz zu bleiben und natürlich mehr verkaufen. Je größer die Stadt ist und je wohlhabender ein Stadtviertel ist, findet man desto mehr Geschäftsnamen unter fremdsprachlichen Einfluss. Das bedeutet aber nicht, dass es in kleineren Städten keine ähnlichen Beispiele existieren. “why-B” ist ein gutes Beispiel dafür, wie sich die Firmen der neuen Entwicklung anpassen und versuchen international zu werden. “why-B” ist eine Tochterfirma der “Tike Gruppe”. Das Restaurant “Tike” (bedeutet: ein bißchen, ein Happen von Brot, Fleisch, Käse ... TDK) wurde von vier Cousins, die aus Adana nach İstanbul kamen, 1998 in Levent gegründet. Inzwischen gibt es 10 Filialen von Tike in İstanbul, u.a. auch am “Atatürk Flughafen”. Auch in Ankara, Antalya, Bursa, İzmir (Forum-Bornova, Alsancak) und Bodrum gibt es “Tike”. “Tike” hat in Griechenland (2004, Athen, Saloniki), in Israel (Tel Aviv/Hertzelia), in der Ukraine (Kiev) Restaurants und demnächst in England (London) und Zypern (Girne). “why-B” ist im Vergleich zu “Tike”, der mit seinen Kebaparten, Spezialitäten aus dem Mittelmeergebiet und mit der authentischen Atmosphäre berühmt ist, ganz anders konzipiert. “why-B” ist eher ein modernes Fast Food Restaurant (Levent, Maslak, Güneşli in Istanbul und in Ankara-Panora) mit Spezialitäten aus verschiedenen Ländern (Cheese Steak –Philadelphia-, Cheese Cake, Brownie,

Tiramisu, John's Cafesorten ...) in allen Geschmacksrichtungen; hat spezielle Menüs für Geschäftsleute, für Tagungen und ist ein Treffpunkt für viele in der Mittagspause. Die Filiale in Güneşli ist ein Take-Away-Restaurant. Obwohl unter dem Namen "Tike" im Ausland Filialen eröffnet wurden, wollten die Besitzer des Restaurants wahrscheinlich unter dem Einfluss der Globalisierung ihr Unternehmen den neuen Lebensstandarts entsprechend gestalten, was sie auch mit dem Namen "why-B" ausdrücken wollten und neue Kundschaft als bisher anziehen.

Durch die Verbreitung des Englischen auf der ganzen Welt entstanden "New Englishes", die die Frage berechtigen, was eigentlich Standard-Englisch ist. "Ulrich Ammon hält es in diesem Zusammenhang für eine angemessene Überlegung, die Sprache Englisch bald in 'Globalisch' umzutaufen" (zitiert nach Bauernschuster, 2006:26). Obwohl die globalen Einflüsse auf der einen Seite zu standardisierten Lebensweisen führen, gleicht "die Welt ... einem Mosaik, dessen Steinchen die Kulturen sind." (Breidenbach, 2000: 21) Die Vielfältigkeit der multikulturellen Einflüsse bereichern zugleich unseren Alltag. Wir haben heute keine Möglichkeit zu wählen, ob wir die "Globalisierung" wollen oder nicht. Wir befinden uns mitten im Prozess und müssen mit der Entwicklung auf der ganzen Welt Schritt halten. Das ist nur möglich, wenn man Informations- und Kommunikationstechnologien samt ihren Begriffen annimmt. Wenn es für diese Begriffe keine Entsprechungen in der Muttersprache gibt, ist auch nichts dagegen einzuwenden. Fremdsprachenkenntnisse (neben Englisch eine weitere Fremdsprache) sind heute unbedingt notwendig. Das darf aber nicht dazu führen, dass die Fremdsprache wichtiger als die Muttersprache wird und der Muttersprache schadet. Die Muttersprache muß gepflegt werden. Kein Volk möchte seine Muttersprache verlieren, weil dies zugleich der Verlust der eigenen Kultur und Geschichte bedeuten würde. Diejenigen, die den Herausforderungen der Globalisierung gerecht handeln, werden in Zukunft die Chance haben zu überleben.

Literaturverzeichnis

Aydoğan, Bedri (2001): Türkçeye giren yabancı sözcükler ve otel adları. Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, Sayı 596, Ankara.(<http://turkoloji.cu.edu.tr/DIL%20SORUNLARI/07.php>)

Aydoğan, Bedri (2006): Teksasta oturuyor, Irem'de uyuyorum; üstüm yağmur altım çamur ya da ürün adlarında yabancılaşma. (<http://turkoloji.cu.edu.tr/DIL%20SORUNLARI/06.php>)

Die Sprache zwischen Globalisierung und Glokalisierung

- Bauernschuster, Stefan (2006): Die englische Sprache in Zeiten der Globalisierung. Voraussetzung oder Gefährdung der Völkerverständigung? Tectum Verlag, Marburg
- Beck, Ulrich (2007): Was ist Globalisierung? Frankfurt a.M.
- Breidenbach, Joana / Ina Zukrigl (2000): Tanz der Kulturen. Kulturelle Identität in einer globalen Welt. Rowohlt, Hamburg
- Budin, Gerhard (2000): Möglichkeiten der transkulturellen Kommunikation. In: Wolfram Wilss: Weltgesellschaft, Weltverkehrssprache, Weltkultur, Tübingen, Stauffenburg, 112-121
- Danacı, Gülsen (2005): The foreign language influence in the process of shop naming. Ankara Üniversitesi Dil Dergisi (Tömer), Sayı 129, Ankara, 23-33
- Der Brock Haus (2008a) : Politik. Mannheim, Leipzig
- Der Brock Haus (2008b) : Wirtschaft. Mannheim, Leipzig
- Forstner, Martin (2000): Zwischen Globalisierter Kommunikation und kultureller Fragmentierung – zur Rolle der Translatoren in der neuen Informations- und Kommunikations-Welt. In: Wolfram Wilss: Weltgesellschaft, Weltverkehrssprache, Weltkultur, Tübingen, Stauffenburg, 139-184
- Glück, Helmut (Hrsg.) (2005): Metzler Lexikon Sprache, Stuttgart Weimar, 3. Auflage
- Göhlich, Michael / Hans-Walter Leonard / Eckart Liebau / Jörg Zirfas (Hrsg.): Transkulturalität und Pädagogik. Weinheim München, 2006.
- Göhring, Heinz: Interkulturelle Kommunikation. Anregungen für Sprach- und Kulturmittler, Tübingen, 2007 (1. Auflage 2002), Band 13.
- Gülsevin, Gürer (2006): Dil kirliliği sorunu (Türkçede yabancı unsurlar). Gürer Gülsevin / Erdoğan Boz: Türkçenin çağdaş sorunları, Ankara, Gazi Kitabevi, 135-164
- Hepçilingirler, Feyza (1998): Türkçe “off”. İstanbul
- Katschinka, Liese (2000): Von Babel zur Lokalisierung-Folgt auf die babylonische Sprachenverwirrung die standardisierte Sprachenvielfalt? In: Wolfram Wilss: Weltgesellschaft, Weltverkehrssprache, Weltkultur, Tübingen, Stauffenburg, 216-227
- Kolcu, Hasan (2004): Kent kültüründe dil kirlenmesi. Kocaeli Üniversitesi Yayınları, No: 39, İzmit.

Sueda Özbent

Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2001): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie, Stuttgart/ Weimar, 2. Auflage.

Özbent, Sueda (2008): Interkulturalität der Körpersprache mit besonderer Berücksichtigung des Türkischen. In: Zielsprache Deutsch. 35. Jahrgang, Heft 1/2008, 60 - 83

Özyıldırım, Işıl (2001): İşyeri levhaları; İşlevsel bir yaklaşım. A. Ü. Dil Dergisi, Sayı 103, Ankara, 10-19

Türk Dil Kurumu (1988): Türkçe Sözlük, TDK Yayınları, Ankara

Wilss, Wolfram (Hrsg.) (2000a): Weltgesellschaft-Weltverkehrssprache-Weltkultur. Globalisierung vs. Fragmentierung. Tübingen.

Wilss, Wolfram (2000b): Eine Welt - eine Sprache? Sprachliche Perspektiven der Globalisierung. In: Politische Studien (München), 51 374, S. 126-135

Wilss, Wolfram (Hrsg.) (2003): Die Zukunft der internationalen Kommunikation im 21. Jahrhundert (2001-2020), Tübingen, 1-16

Woznicki, Krystian (Hrsg.) (2006): McDeutsch. Protokolle zur Globalisierung der deutschen Sprache. Kultur Verlag, Berlin

Grammatik in Fragen und Antworten - Grammatische Hilfestellung im Internet

Bruno Strecker¹

Abstract

To reach even language users not acquainted to the use of grammars the Institut für Deutsche Sprache in Mannheim (Germany) looked for new way to handle grammatical problems. Instead of confronting users with abstractions frequent difficulties of German grammar are introduced in form of exemplary questions like „Which form should be used or preferred: *Anfang dieses Jahre* or *Anfang diesen Jahres*? Looking through the long list of such questions even laymen may find solutions of grammatical problems they might not be able to formulate as such.

Den Regeln der Sprache, in der man, mit der man aufgewachsen ist, folgt man, um mit Ludwig Wittgensteins (Phil. Unters. § 219) zu sprechen, im Allgemeinen blind. Es muss deshalb schon einiges zusammenkommen, bis man zu einer Grammatik greift. Erst wenn Besonderes anliegt, ein wichtiges Schreiben vielleicht, womöglich eine Bewerbung, gewinnen Zweifel an der Richtigkeit und Angemessenheit eigener Formulierungen so viel Gewicht, dass man glaubt, Rat einholen zu müssen, um sicher zu gehen, nicht für unqualifiziert gehalten zu werden, weil man sich nicht völlig korrekt auszudrücken weiß. Wer dann das Glück hat, Experten zu kennen, darf auf eine Ad-hoc-Lösung seiner Probleme hoffen, etwa so:

Man sagt nicht

Ich frug ihn, was in dieser Angelegenheit zu tun sei.

sondern

Ich fragte ihn, was in dieser Angelegenheit zu tun sei.

Wer auf sich gestellt ist und sich jetzt daran erinnert, dass es ja Grammatiken gibt, in denen man nachsehen könnte, wie "es richtig heißen muss", der wird freilich kaum zu einschlägigen Informationen vordringen. Zu abstrakt, zu

¹ Institut für Deutsche Sprache, Mannheim, Deutschland

komplex sind die Regeln, die Sprachen beschreiben, und das liegt keineswegs einfach daran, dass in Grammatiken weltfremde Sprachforscher ihr "Fachchinesisch" ausbreiten. Dass Grammatiken, selbst solche mit didaktischem Anspruch, unweigerlich komplex ausfallen, ist vor allem darauf zurückzuführen, dass sie so etwas sind wie Handbücher zu einer Sprache, vergleichbar etwa Handbüchern zu raffinierten Computerprogrammen. Die Regularitäten, die Grammatiken zu erfassen suchen, sind bei Weitem nicht so einfach, wie man aufgrund der vermeinten Selbstverständlichkeit eigener Sprachbeherrschung vermuten könnte. Tatsächlich sind sie noch weit komplexer als aufwendige Programme, was sich nicht zuletzt daran zeigt, dass es bis heute auch nicht näherungsweise gelingt, beliebige Texte automatisch auf ihre grammatische Richtigkeit hin zu überprüfen.

Wer eine Grammatik zur Hand nimmt, erwartet Antworten auf seine ganz speziellen Fragen, und die kann sie verständlicherweise nur geben, wenn sie auf alle erdenklichen Fragen vorbereitet ist. Das wiederum kann nur gelingen, wenn konkrete Sprachäußerungen als Realisierungen abstrakter Muster betrachtet werden. Das heißt, die Regeln können nicht konkrete Wortfolgen zum Gegenstand haben, sondern ganze Klassen von Ausdrücken mit gleichen kombinatorischen Eigenschaften, und damit dies gelingen kann, müssen unter anderem Wörter zu Wortklassen wie NOMEN oder VERB zusammengefasst werden. Allein schon die Bestimmung geeigneter Wortklassen ist schwierig, doch mit ihr steht man erst noch am Anfang. Konfigurationen von Elementen verschiedener Wortklassen sind zu bestimmen, auch deren Rolle bei der Bildung aufwändiger Gesprächs- und Texteinheiten. Jeder Versuch, auch nur halbwegs vom Bestand an Ausdrucksformen einer Sprache Rechenschaft zu geben, wächst sich aus zu einem gewaltigen Komplex an Regelformulierungen, in die sich einarbeiten muss, wer sich darin zurechtfinden will.

Eine Kosten-Nutzen-Rechnung scheint hier schnell gemacht: Wenn schon die Antwort auf eine kleine Frage langwierige Studien erforderlich macht, nimmt man kleinere Fehler eben in Kauf. Doch der Nutzen einer Beschäftigung mit Grammatik ist keineswegs auf die Vermeidung kleiner Fehler beschränkt. Wer sich die Mühe macht, die grammatischen Strukturen seiner Sprache genauer zu betrachten, dem eröffnet sich eine Perspektive, aus der sich Muster und Regularitäten zeigen, wo zunächst vieles kleinkariert und zufällig schien, und mit der neuen Perspektive ergibt sich mittelbar ein Zuwachs an Sicherheit im Umgang mit der Sprache.

Dass sich der Zuwachs nur mittelbar ergibt, sollte nicht verwundern. Regelwissen kann selten unmittelbar in optimierte Praxis umgesetzt werden. Wer

versucht, Gesprächsbeiträge in bewusster Anwendung grammatischer Regeln zu konstruieren, wird sich ver Stolpern gleich einem, der mit dem Stadtplan vor der Nase durch die Straßen läuft. In Plänen orientiert man sich vorab und, einmal unterwegs, dann und wann, um weiter vorausschauen zu können als bis zur nächsten Ecke. Regelwissen erlaubt, eigenes und fremdes Sprechen und – in noch höherem Maße – Schreiben kritisch zu begleiten und nach und nach die gewonnene Einsicht in optimierte Praxis umzusetzen.

Grammatikstudien sind mithin für jeden von Nutzen, der sich in einer Sprache nicht nur intuitiv zurechtfinden will. Voll zum Tragen kommt der grammatische Blick auf Sprache dort, wo Sprachen gelehrt und gelernt werden. Hier sind Grammatikkenntnisse kaum verzichtbar, denn nur so wird man in die Lage versetzt, den Lehrstoff in seiner Gesamtheit zu überblicken, Fehler korrekt zu diagnostizieren und geeignete Übungen anzusetzen. Doch, auch wenn ihre Bedeutung erkannt wird, bleiben Grammatikstudien ein hartes Brot und sind bei Schülern wie Lehrern wenig beliebt, und entsprechend dürftig fallen nicht selten deren Grammatikkenntnisse aus.

Hier setzt das am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim entwickelte Informationssystem *grammis* an², das, über Internet frei zugänglich, gleich eine ganze Reihe von Hilfen bietet, die im Fall des Falles auch bei geringen bis sehr geringen Vorkenntnissen das Auffinden einschlägiger grammatischer Informationen erleichtern können. Zunächst wurde dafür, gewissermaßen als Herzstück, ein multimedialer Hypertext³ *Systematische Grammatik* entwickelt, der – basierend auf der am Institut verfassten Grammatik der deutschen Sprache (Zifonun, Hoffmann, Strecker et al., 1997) – zum Aufbau systematischer Kenntnisse genutzt werden kann, ohne die Lerner gleich mit allen Feinheiten fachinterner Diskussion zu konfrontieren. Die Schwierigkeit, dass in Texten solcher Komplexität unmöglich jederzeit jeder für Quereinsteiger fremde Fachbegriff an Ort und Stelle erklärt werden kann, wird dabei aufgefangen durch per Mausklick zugängliches Glossar, das in einem kleinen Fenster auf den Bildschirm Kurzinformationen und Exemplifikationen zu dem noch fremden Begriff bietet, um ein vorläufiges, doch an dieser Stelle hinreichendes Verständnis zu schaffen. Wer weiter vordringen möchte, der findet, wo

² <http://hypermedia.ids-mannheim.de/grammis/>

³ Ein Hypertext, denn er verknüpft über zahllose automatisierte Querverbindungen Informationen nicht nur linear, was gerade für eine Grammatik einen entscheidenden Vorteil bietet, da eine strikt lineare Abfolge unvermeidlich vieles weit voneinander trennen muss, das inhaltlich eng zusammen gehört. Multimedial, denn er bietet, neben dem üblichen schriftlichen Beispielmateriale, auch zahlreiche Tonbeispiele und Animationen.

erforderlich, auch vertiefende Informationen. Ein **Grammatisches Wörterbuch**, das speziell zu sog. Funktionswörtern (*weil, vor, sehr, sogar* u. dgl.) und Affixen (*ver-, Ultra-, -heit, -bold* u. dgl.) grammatisch bedeutsame Informationen enthält und diese mit Einheiten der systematischen Grammatik verbindet, ermöglicht eine vom Wort ausgehende Suche nach einschlägiger Information. So lassen sich, etwa ausgehend von *damit* oder *weil*, Informationen zur Wortstellung in subordinierten Sätzen auffinden, auch wenn man nicht so recht weiß, wie das Problem zu formulieren wäre. Eine ständig aktualisierte **Bibliografie zur deutschen Grammatik** erfasst, beginnend mit dem Jahr 1965, weitgehend alles, was Experten zu Fragen der deutschen Grammatik geschrieben haben, und erlaubt, über eine boolesche Stichwortsuche Teilbibliografien zu speziellen Thematiken zu erstellen.

Weiter als die genannten Komponenten, deren Nutzung zumindest grundlegende Grammatikkenntnisse voraussetzt, geht die derzeit erarbeitete Komponente **Grammatik in Fragen und Antworten**⁴. Sie sucht, bei etwas anzusetzen, das jeder Sprachfähige immer schon beherrscht, nämlich zu erkennen, dass Erscheinungen gleicher oder ähnlicher Art sind. Der Zugang zu grammatischen Informationen erfolgt dabei nicht, wie sonst üblich, über ein mehr oder weniger abstraktes grammatisches Thema, sondern über einen Katalog exemplarischer Fragen und Zweifelsfälle. Hier eine Auswahl an Fragen und Problemen⁵:

1. *Anfang diesen Jahres* oder *Ende dieses Jahres?*
2. *Das Bestmögliche* und *das Erstbeste*
3. *Der Franz, der Beckenbauer* und *ein Beckenbauer*
4. *Ein Glas Wein* oder *ein Glas Weines?*
5. *Backte* oder *buk, haute* oder *hieb?*
6. *Dank seines Einflusses* oder *dank seinem Einfluss, dank deiner* oder *dank dir?*
7. *Für Rückfragen stehen/steht Ihnen die Kundenberatung* oder *Ihr Ansprechpartner im Außendienst zur Verfügung*
8. *Im See baden gehen* oder *in den See baden gehen?*

⁴ Im Netz unter der Adresse: <http://hypermedia.ids-mannheim.de/pls/public/fragen.ansicht>

⁵ Antworten zu diesen Fragen liegen bereits vor.

9. *Absatz 2 kann erst angewendet werden, wenn Absatz 1 angewandt worden ist*
10. *Alles verstehen heißt alles verzeihen oder Alles zu verstehen heißt alles zu verzeihen?*
11. *Am Montag, dem 15. Mai oder am Montag, den 15. Mai*
12. *Auf der anderen Seite des Atlantiks oder des Atlantik?*
13. *Beschönigen aus schönigen, belobigen aus lobigen?*
14. *Das Joghurt, der Joghurt, die Joghurt?*
15. *Der Moment und das Moment*
16. *Der Sieger bekam eine Medaille umgehängt*
17. *Die Lkw oder die Lkws?*
18. *Die Vorstellung hat bereits begonnen oder Die Vorstellung begann bereits?*
19. *Downgeloadet oder gedownloadet*
20. *Ein Zentner Kartoffel oder ein Zentner Kartoffeln?*
21. *Eines Tags oder eines Tages?*
22. *Er hängte seinen Mantel an den Haken, und dort hing er den ganzen Tag*
23. *Er sagte, dass er aus Ulm kommt, komme, käme oder kommen würde?*
24. *Frau Professor oder Frau Professorin?*
25. *Fremdsprachig oder fremdsprachlich?*
26. *Gewinkt oder gewunken?*
27. *Größer als oder größer wie?*
28. *Ich bin gesessen/gestanden und ich habe gesessen/gestanden*
29. *Ich dachte mir nichts dabei, da ich solche Schmerzen schon zuvor hatte oder gehabt hatte*
30. *Ich helfe dir das Päckchen (zu) tragen. Du brauchst nicht (zu) kommen.*
31. *Im Bahnhof hat er seine Brieftasche gestohlen bekommen*
32. *In Urlaub oder im Urlaub?*

Bruno Strecker

33. *Instrumental* oder *instrumentell*?
34. *Keine Zeit zu schlafen haben* und *Keine Zeit zum Schlafen haben*
35. *Lang* oder *lange*?
36. *Mit echtem bayerischem Senf* oder *mit echtem bayerischen Senf*?
37. *In keinster Weise*
38. *Nachweis* oder *Nachweisung*, *Einschnitt* oder *Einschneidung*?
39. *Panamaer*, *Panamenier*, *Panamese* oder *Panamanese*?
40. *Paul bekam/kriegte/erhielt ein Buch geschenkt*?
41. *Pizze*, *Pizzas* oder *Pizzen*?
42. *Prof* oder *Professor*?
43. *Saure Gurkenfabrik*
44. *Sendete/wendete* oder *sandte/wandte*?
45. *Sprich deutsch mit mir!* und *Sprich Deutsch mit mir!*
46. *Tagtraum*, *Tagegeld*, *Tagesgericht*
47. *Umfährt er ihn* oder *fährt er ihn um*?
48. *Vaters Hut* und *des Vaters Hut*, *Mutters Arbeit* und *der Mutter Arbeit*
49. *Walthers von der Vogelweide* oder *Walther von der Vogelweides*
50. *Wir Deutschen lieben Fußball* oder *Wir Deutsche lieben Fußball*?
51. *Wir haben kommen müssen* oder *kommen gemusst*, *ich habe früh lesen können* oder *lesen gekonnt*?
52. *Worte* oder *Wörter*?
53. *Zahnarzt* und *Ohrarzt*?
54. *2009*, *im Jahr 2009*, *im Jahre 2009* oder *in 2009*
55. *Kann der Chefarzt eine Ärztin sein*?
56. *Reden von dem, was war, was ist und was sein wird*
57. *Schweiz. Abfahrtzeit*, *bundesdt. Abfahrtszeit*
58. *Toter als tot*?

59. *Von Weihnachtsmännern und Geschäftsleuten*

60. *Warum der große Bluff aber ein großer Bluff?*

61. *Wen besucht Rotkäppchen, seine oder ihre Großmutter?*

62. *Wo ist dem Opa seine Brille?*

63. *Zur vollsten Zufriedenheit?*

Mit Themen dieser Art werden exemplarisch grammatische Problemfälle aufgegriffen, die, wie eine Auswertung an Sprachberatungsinstanzen⁶ gerichteter Fragen ergab, Deutschlernern und vielen Muttersprachlern häufig Schwierigkeiten bereitet. Natürlich kann auch auf diese Weise kaum sichergestellt werden, dass jeder „grammatikferne“ Sprachbenutzer, eine Lösung für sein Problem findet, selbst wenn dieses tatsächlich in der **Grammatik in Fragen und Antworten** behandelt wird. Man braucht durchaus Phantasie, um sein konkretes Problem in den exemplarisch gemeinten Fragen aufzufinden. Doch die Chancen, dass dies gelingt, dürften ungleich größer sein als in traditionellen Grammatiken. So sollen etwa die Fragen

Anfang diesen Jahres oder Ende dieses Jahres?

Er sagte, dass er aus Ulm kommt, komme, käme oder kommen würde?

Ich dachte mir nichts dabei, da ich solche Schmerzen schon zuvor hatte oder gehabt hatte

Wo ist dem Opa seine Brille?

zur Klärung von Problemen bei der Flexion von Demonstrativ-Artikeln, bei der indirekten Redewiedergabe, beim Gebrauch von Präteritum (auch: Imperfekt) versus Präsensperfekt (auch: Perfekt) sowie beim Gebrauch des pränominalen possessiven Dativs führen. Würde die jeweilige Thematik in derart technischer Formulierung eingeführt, wäre wohl kaum zu erwarten, dass sprachwissenschaftliche Laien auch nur eine vage Idee davon entwickeln könnten, welche Informationen sich dahinter verbergen.

⁶ Anfragen bei den Grammatischen Telefonen in Aachen und Potsdam, beim IDS, bei Goethe-Instituten, bei der DUDEN-Sprachberatung

Wie fallen die Antworten aus?

Es ist eines, Probleme über griffige exemplarische Formulierung anzugehen, ein anderes, diesen Duktus im anschließenden Text durchzuhalten. Als Grammatiker ist man stets versucht, schnell wieder zu einer mit Fachtermini gespickten Darstellung überzugehen. Die *Grammatik in Fragen und Antworten* sucht dies nach Möglichkeit zu vermeiden. Ob ihr dies immer gelungen ist, mögen ihre Nutzer beurteilen. Die Verfasser sind offen für entsprechende Kritik. Hier– zur Illustration und leicht gekürzt – ein Beispieltext⁷:

Wo ist dem Opa seine Brille? — Zugehörigkeitsanzeige durch Dativattribut⁸

Fragen wie diese kann man in weiten Teilen Deutschlands nahezu täglich hören, und dies keineswegs nur von mehr oder weniger bildungsfernen Sprechern, die des Genitivs nicht mächtig wären. Dies ist umso bemerkenswerter, als Generationen von Lehrern und Sprachkritikern sich mühten, der deutschen Sprachgemeinschaft den adnominalen Dativ – so die wissenschaftliche Bezeichnung – auszutreiben. Erfolgreich war die Kritik nur insoweit, als es ihr gelang, diese Form, Zugehörigkeit anzugeben, auf mündliche Alltagskommunikation einzuschränken. Entsprechend finden sich zeitgenössische schriftliche Belege für diese Ausdrucksform in aller Regel nur, wo bewusst Alltagskommunikation wiedergegeben oder nachgemacht werden soll, um die landsmannschaftlichen Bindungen der Akteure zu betonen:

Oben auf dem Betzenberg werden die Gäste um Franz Beckenbauer und den rheinland-pfälzischen Ministerpräsidenten Kurt Beck im feinen Saal der Nordtribüne stehen, sie werden hinunterschauen auf die Stadt und sagen: "Das ist dem Fritz sein Wetter." [Berliner Zeitung, 31.10.2000, S. 34]

*Dem seine Muskeln solltest Du mal sehen, liebe Mamma! Sie sind so dick wie meine Waden. [Otto Julius Bierbaum, *Stilpe. Ein Roman aus der Froschperspe-**

⁷ Zu vielen der hier unvermeidlich doch verwendeten Fachtermini finden sich in der Online-Version des Textes jeweils Hyperlinks, über die per Mausclick eine Kurzerklärung in einem kleinen Textfenster aufgerufen werden kann.

⁸ Der technisch klingende zweite Teile des Titels ist eine Konzession an das gebildeteres Publikum, das dazu neigt, ohne solche Kategorisierung die Qualität der Texte zu unterschätzen.

ktive. Deutsche Literatur von Luther bis Tucholsky, S. 52624 www.digitale-bibliothek.de/band125]

Abends kehrten wir in dem Nazi seine Höhle zurück, wo wir uns die Nacht und den folgenden Tag der Ruhe, der stillen Betrachtung und dem Genuß unserer Vorräte widmeten.

[Wilhelm Busch, *Der Schmetterling*. Deutsche Literatur von Luther bis Tucholsky, S. 84265, www.digitale-bibliothek.de/band125.htm]

Für zehn Pfennige kann man im Blätterkino dem Maler sein Modell bewundern, für Einsfuffzich ein Bärchen schießen.
[die tageszeitung, 14.07.1989, S. 26]

Obwohl diese Form der Besitzanzeige oder allgemein Zugehörigkeitsanzeige funktional den als Standard akzeptierten pränominalen Genitivattributen – *Fritzens Wetter, dessen Muskeln, Nazis Höhle* – entspricht, handelt es sich dabei keineswegs um ursprüngliche Genitivformen, an deren Stelle, wie etwa nach bestimmten Präpositionen, eine Dativform getreten wäre. Die Entwicklung dieser Ausdrucksform mag durch die Parallele zu pränominalen Genitivattributen gefördert worden sein, doch sprachgeschichtliche Studien zeigen, dass es sich um echte Dativformen handelt, deren zugehörigkeitsanzeigende Funktion sich, wie anzunehmen ist, einer veränderten Interpretation ursprünglicher Dativkomplemente verdankt.

Wann und wieso es zu einer derartigen Umdeutung im Satzbau gekommen ist, lässt sich nicht mit Sicherheit bestimmen. Eindeutige Belege finden sich nach Behagel jedoch bereits in Schriften aus dem 14. Jahrhundert:

*meynthen deme riche syme slosze den bue und befestenunge
abezunemene, ...*
[Friedbg. Urkb. 301 (1377). Zitiert nach Otto Behagel,
Deutsche Syntax, Heidelberg 1923, § 449]

Exakte Aussagen über die Häufigkeit von Dativattributen sind nicht möglich, da bei Feminina Dativ und Genitiv nicht zu unterscheiden sind. Man kann jedoch festhalten, dass Dativattribute schriftlich so gut wie nicht vorkommen, wenn man einmal von Texten der oben aufgeführten Art absieht. Auch mündlich werden sie vermieden, wo immer Sprecher darum bemüht sind, standardkonform zu reden. Im täglichen Umgang allerdings werden sie in manchen

Regionen selbst in formelleren Kontexten wie Dienstbesprechungen häufig den Genitivformen vorgezogen und können dort gewissermaßen als "Alltagsstandard" gelten.

Konkurrenzlos in der Funktion als Anzeige sind Dativattribute in mehr oder weniger stark dialektgeprägter Kommunikation, wo Genitivformen überhaupt nicht existieren. So kann man etwa im Schwäbischen der Stuttgarter Region hören:

*Dia Däg haue **am Karle sein Bruadr** in Schtuagert droffe.*⁹

*Isch des **deim Vadder sei Audo**?*¹⁰

Dativattribute können in solchen Kontexten sogar Reihen bilden:

*Des isch **meim Freind seiner Muader ihm Scheff seiner Fra ihm Ongel sei Haus**.*¹¹

Wie es dereinst zu einer Reinterpretation von Dativkomplementen zu Dativattributen kommen konnte, lässt sich noch heute nachvollziehen, wenn man Sätze wie diese betrachtet:

*Wo noch vor wenigen Monaten Christdemokraten die Zukunft Baden-Württembergs mit Bergen von Plastikmüll besiegelt hatten, schäumt jetzt das Bio-Bräu, versorgen Solarzellen die Märklineisenbahn, erleichtert das Soja-Eis **dem Milchallergiker sein Los**.*

[die tageszeitung, 22.08.1988, S. 4]

*Doch 1985 verweigerte die Behörde aus arbeitsmarktpolitischen Erwägungen **dem Lehrer sein Zubrot**.*

[die tageszeitung, 19.10.1988, S. 18]

*Berlusconi warf einen schnellen Blick auf die mitgebrachten Spickzettel, lehnte sich grinsend zurück und erzählte einen Witz: Auf einer Bootsfahrt fällt **dem Papst sein Brevier** ins Meer.*

[die tageszeitung, 15.08.1994, S. 8]

⁹ Standarddeutsch: *Dieser Tage traf ich Karls Bruder in Stuttgart.*

¹⁰ Standarddeutsch: *Ist dies das Auto deines Vaters?*

¹¹ Standarddeutsch: *Dies ist das Haus des Onkels der Frau des Chefs der Mutter meines Freundes.*

Das Brevier, das dem Papst ins Wasser fällt, ist zweifellos nichts anderes als des Papstes Brevier. Weil sich das Dativkomplement auf die Person bezieht, die auch mittels *sein* als "Betroffener" der im folgenden genannten Sache oder Person geführt wird, tritt keine entscheidende Informationsänderung ein, wenn man – anfänglich durchaus fälschlicherweise – das Dativkomplement als ein Dativattribut mit possessiver Lesart auffasst. Zwar ist es keineswegs so, dass *sein* immer auf dieselbe Person zu beziehen ist wie das Dativkomplement, doch, einmal als Möglichkeit erkannt, ist die Voraussetzung für die Entstehung pränominaler Dativattribute gegeben.

Vielleicht ist der Übergang von Dativkomplement zu adnominalem Dativattribut so ähnlich zu erklären wie das Kippen bei Bildern dieser Art:



Man erkennt zunächst nur eine Figur, doch – man weiß nicht wie – plötzlich sieht man, was doch offenkundig ein und dasselbe ist, auf andere Weise.

Zugehörigkeitsanzeige durch adnominale Dativattribute ist so ungewöhnlich nicht, denn schließlich erfolgen auch standardsprachlich Nennung und Erfragung von Besitzern oder Besitzerinnen ganz regulär in Form einer dativischen Phrase:

*Nach Schätzungen gehören **den Japanern** im Pazifikraum und in Nordamerika schon 150 solcher Plätze mit Hotels und Einkaufszentren.*
[die tageszeitung, 19.10.1991, S. 27]

*Am Montag war das Rätselraten groß gewesen: **Wem** gehört der in München abgegebene Tippschein, mit dem der Jackpot geknackt wurde?*
[Berliner Zeitung, 12.08.1998, S. 8]

Bruno Strecker

In manchen Regionen Deutschlands kann anstelle von *gehören* auch *sein* verwendet werden, um Besitzverhältnisse klarzustellen:

"Wem ist die Kerb?"

[Frankfurter Rundschau, 03.07.1997, S. 15]

Finger weg! Das ist mir!

Worauf stützen sich die Antworten?

Anders als bei der Rechtschreibung, die für den Gebrauch an Schulen und staatlichen Einrichtungen vergleichsweise klare Normen kennt, beruhen Urteile über die Grammatizität sprachlicher Hervorbringungen auf Konventionen, die sich größtenteils stillschweigend ergeben haben und tatsächlich nie und nirgends von einer dazu rechtlich befugten Instanz verbindlich festgehalten wurden¹². Da ein rechtsfreier Raum auch in Fragen der Grammatik offenbar nur schwer zu ertragen ist, wurde und wird immer wieder versucht, die nie ganz eindeutigen Konventionen zu Normen zu verschärfen, doch da solchen Normierungsversuchen eine rechtliche Basis fehlt, sind sie nicht ernstlich geeignet, verbindliche Antworten auf Fragen danach zu geben, wie man denn nun schreiben oder reden sollte.

Wenn es aber keine verbindlichen Normen für grammatisch korrektes Deutsch gibt, in welchem Sinn kann dann überhaupt von grammatischer Richtigkeit die Rede sein? Was sollte einen dann davon abhalten, seine Mitteilungen einfach ganz nach Lust und Laune zu formulieren. Die Antwort darauf ist im Selbstversuch schnell gefunden: Man wird Probleme haben, für voll genommen zu werden, wenn man sich solche Freiheiten herausnimmt. Wenn auch keine rechtsverbindlichen Normen existieren, so finden sich doch von einer breiten interessierten Öffentlichkeit getragene und tradierte Formulierungskonventionen, durch deren Einhaltung man sich als kompetentes Mitglied der Sprachgemeinschaft ausweist und deren Nichtbefolgung mehr oder weniger negativ vermerkt wird.

¹² Siehe hierzu auch Strecker (2009), die Artikel von Rudi Keller, Peter Eisenberg, Markus Hundt und Wolf Peter Klein in Konopka/Strecker (2009).

Nicht zu sehen aber unter <http://multimedia.ids-mannheim.de/pub/jb2008/Podiumsdiskussion/> zu hören ist das Gespräch einer Expertenrunde bei der Jahrestagung 2008 des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim.

Auskünfte zu grammatischer Wohlgeformtheit haben in Anbetracht nicht explizit gegebener Formulierungskonventionen den Charakter von Rezepten oder Bedienungsanleitungen, die ihre Nutzer in die Lage versetzen sollen, anhand expliziter Regelformulierungen ein Sprachverhalten zu erreichen, das dem als kompetent erachteter Mitglieder der Gemeinschaft möglichst entspricht. Die Regelformulierungen dürfen dabei keine Setzungen sein. Um das gewünschte Maß an Übereinstimmung mit dem Sprachhandeln kompetenter Sprachteilhaber zu erreichen, müssen sie auf einer empirischen Erforschung des tatsächlichen Sprachverhaltens der Mitglieder der Sprachgemeinschaft beruhen. In diesem Sinn stützen sich die Antworten, wo immer und wann immer dies möglich scheint, auf eine Auswertung einschlägiger Daten aus den Textkorpora des Instituts für Deutsche Sprache sowie weiterer maschinenlesbarer Textsammlungen. Jede Regel der Grammatik in Fragen und Antworten muss mit den gefundenen Daten kompatibel sein oder, wo die Datenlage nicht eindeutig ist, zumindest mit einer substantiellen Teilmenge der Daten.

Nach Lage der Dinge bleibt es allerdings nicht aus, dass in manchen Zweifelsfällen auch nach sorgfältiger Überprüfung der Daten keine eindeutige Entscheidung für eine von alternativen Formulierungsmöglichkeiten zu treffen ist. In solchen Fällen scheut sich die *Grammatik in Fragen und Antworten* im Interesse vor allem ausländischer Deutschlerner nicht, auch mal Empfehlungen auszusprechen, die Verwendungskontexte und, wo dies angemessen scheint, auch sprachgeschichtliche und allgemein sprachtheoretische Erkenntnisse berücksichtigen. Der Tenor solcher Empfehlung ist dabei stets: "Es gibt hier verschiedene Möglichkeiten, doch, wenn Sie sich an das halten, was wir empfehlen, werden Sie in jedem Fall keinen Fehler machen."

Quellenangaben

Konopka, Marek/Bruno Strecker (Hrsg.) (2009). Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. Berlin und New York: de Gruyter.

Strecker, Bruno (2009). Richtiges Deutsch? In: Wolf-Andreas Liebert/Horst Schwinn. Mit Bezug auf Sprache. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Wittgenstein, Ludwig (1953). Philosophische Untersuchungen. Oxford: Blackwell.

Zifonun, Gisela/Ludger Hoffmann/Bruno Strecker et. al. Grammatik der deutschen Sprache (1997). 3 Bde. Berlin und New York: de Gruyter.

Frauen- und Männerstimmen in Medien (Moderatorinnen und Moderatoren in Rundfunk und Fernsehen)

Meryem Celikkol¹

Abstract

Just 30 % of the effect of female and male speakers are activated by the lexems and sentences. 70 % are activated by paraverbal and extraverbal constituents.

A deep voice is associated with authority and objectivity. We can realise this phenomenon at male voices. Women never reach such a deepness in their voices. Their voice is sensed more expressive and it activates stereotypes like „emotional“ and „trivial“. The contents of female speakers are not taken as seriously as the contents of male speakers.

„Der Ton macht die Musik“ – ein Sprichwort, das viel Wahrheit in sich trägt. Wir beziehen es darauf, wie jemand etwas sagt. D.h. die Modulation steht vor dem Inhalt. Unsere Stimme reguliert die Modulation. Aber wie regulieren wir unsere Stimme?

Die Atmung

Bei der Einatmung kontrahiert das Diaphragma (Zwerchfell), diese Muskelfaserplatte trennt den Brust- und Bauchraum. Es wird Energie aufgewendet, um die Bauchorgane gegen ihren Massenwiderstand nach unten zu drängen. Die Lunge wird gegen den elastischen Widerstand nach unten hin ausgedehnt. Die Zwischenrippenmuskulatur unterstützt den Vorgang, indem sie einen seitlichen Dehnungszug auf die Lunge ausübt.

Wenn genug Sauerstoff aufgenommen wurde, beginnt die Phase der Ausatmung. Die Spannung des Zwerchfells und der Zwischenrippenmuskulatur gibt nach. In der Lösungsphase oder Pause befinden sich die Muskeln im eutonischen Gleichgewicht.

¹ Fremdsprachen-Institut Colón, Hamburg

Frauen- und Männerstimmen in Medien (Moderatorinnen und Moderatoren in Rundfunk und Fernsehen)

Beim Ausatmen wird keine Energie aufgewandt, es wird eine reflektorische Aktion ausgeführt.

Die Lunge agiert passiv: nachgiebig, aufnehmend und anpassungsfähig.

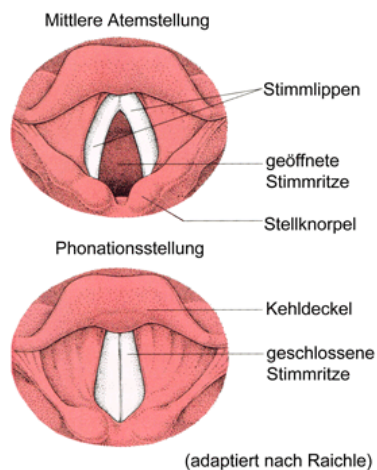
Die Lunge und die Muskulatur arbeiten in drei Phasen der Atmung auf unterschiedlichen, antagonistischen Wegen:

1. Kontraktion
2. Streckung
3. Lockerung

Die Qualität der Atmung hängt von dem Zwiegespräch ab, das die beiden miteinander führen.

Der Funktionsmechanismus der Stimme

Die Tonhöhe des Grundtons der menschlichen Stimme liegt für die männliche bei etwa 125 Hz, für die weibliche bei etwa 250 Hz. Ursache der Unterschiede ist die unterschiedliche Größe des Kehlkopfs und damit der Länge der Stimmlippen. Der Stimmumfang beträgt 1,3 – 2,5 Oktaven. Der Frequenzbereich der menschlichen Stimme mit den Obertönen beträgt etwa 80 Hz bis 12 kHz. In diesem Frequenzgang befinden sich Frequenzabschnitte, die für die Sprachverständlichkeit, die Betonung der Vokale und Konsonanten sowie Brillanz und Wärme eine Rolle spielen.

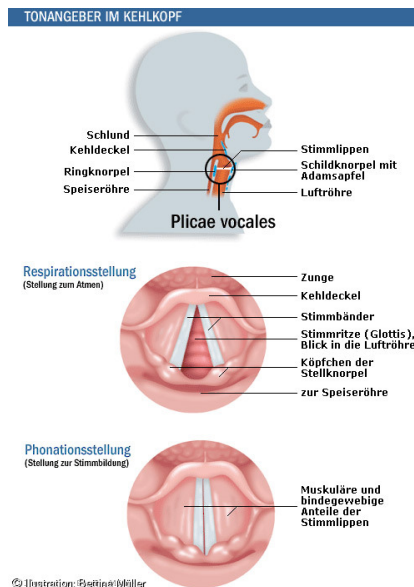


Die Stimmlippen müssen agieren, während die Stimmbänder auf äußere Wirkung reagieren. (Husler/Ross-Marling 1965)

Die Kontraktion der Stimmlippen beeinflusst durch die Intensität das Schwingungsverhalten. Der Stimmbandschluss und die Lautstärke werden beeinflusst. Es kommt zu Vollschrwingungen mit großer Amplitude und dicken Stimmlippen. Dieses sogenannte Brustregister erzeugt das Klangprodukt: vital, voluminös, dramatisch, laut, kernig, überzeugend, beherrschend, fest und individuell präsentativ. Isoliert und dauerhaft wirkt es roh, krank, heiser, hart, dumpf, angestrengt – „überbrustet“.

Konsequenz: Die Einschränkung in der Modulation der Stimme wirkt monoton, unflexibel, dynamisch eingeschränkt, da sowohl leise als auch tragfähige Töne nicht mehr produziert werden können. Dies führt wiederum zur Reduziertheit der emotionalen Ausdrucksmöglichkeiten der Stimme.

Der Gegenpol – die Stimmbänder und die Schleimhaut – ist abhängig einerseits von der gestaltenden Energie der Stimmlippen, andererseits von der Strömungsgeschwindigkeit der Atemluft. Sie können auf diese Weise sowohl vertikal als auch horizontal schwingen. Sie gestalten die Tonerzeugung maßgeblich mit, wenn auch auf passive Weise.



Frauen- und Männerstimmen in Medien (Moderatorinnen und Moderatoren in Rundfunk und Fernsehen)

Dominieren die Stimmbänder und werden die Stimmlippen dünn, kommt es hauptsächlich zu vertikalen Schwingungsbewegungen und zu geringer Aktivität der Stimmlippen, dann wird die Stimmlippenschwingungsart Kopffregister genannt. Der Klang ist weich, lyrisch, sphärisch und zart. Bei isoliertem Gebrauch von Kopffregistern wird die Stimme leise, verhaucht, mitleiderregend, schwach, säuselnd und kraftlos. Die Einschränkung in der Modulation in der Dynamik und Ausdrucksfähigkeit ist ähnlich wie bei der dem isoliertem Gebrauch von Brustregistern.

Fazit: Das Brustregister und das Kopffregistern müssen zusammen wirken, damit das Potential des einzelnen Prinzips entwickelt werden kann. Hilfreich dabei ist die Wechselwirkung von Atmung und Stimme (die Koordination von Lunge und Stimmbändern und von Diaphragma und Stimmlippen).

Wird sich bei Übungen auf die Vitalität des Diaphragma konzentriert, was den Rhythmus und die Impulshaftigkeit ausmacht, wird das Prinzip der Stimmlippen unterstützt.

Liegt bei Übungen die Konzentration auf der Vitalität der Zwischenrippenmuskulatur, wird das Register der Lunge und damit die Funktion der Stimmbänder gefördert.

So kann das Diaphragma die Stimmlippen und die Lunge die Stimmbänder „entzünden“.

Welche gesellschaftlichen Klischees tragen unsere Stimme?

Die Frauenstimme liegt von Natur aus höher, als die männliche. Sie wirkt dümmlich und naiv. (Edith Slembeck 1991: 191-210) In den USA ist in den letzten Jahrzehnten eine interessante Entwicklung der Frauenstimme zu beobachten: sie ist um eine kleine Terz tiefer geworden. In Europa kann man eine ähnliche, wenn auch lange nicht so starke Entwicklung feststellen. Diesen Unterschied kann man beim Vergleich von den deutschen Synchronstimmen und den Originalstimmen der US-amerikanischen Schauspielerinnen feststellen. Was für US-amerikanische Ohren *coolness* darstellt, wirkt für europäische Ohren fast befremdlich.

Meryem D. Çelikkol

Nur 30% der Wirkung einer Sprecherin und eines Sprechers werden durch Wörter und Sätze ausgelöst. 70% werden durch paraverbale und extraverbale Komponenten ausgelöst. Dieser Prozentsatz ist bei Frauen und Männern mit historischen Rollen konfrontiert, gegen die vor allem Frauen immer wieder ankämpfen müssen.

Eine tiefe Stimme steht für Autorität, Objektivität, sie wirkt vertrauenerweckend und glaubwürdig. Dies finden wir bei männlichen Stimmen. Frauen erreichen diese Tiefe nie. Sie werden expressiver wahrgenommen und lösen Stereotypen von „emotional“ und „trivial“ aus. Inhalte werden bei Sprecherinnen nicht gleichermaßen ernst genommen. Mediengurus in den USA engagierten kaum Reporterinnen und begründeten es folgendermaßen: „*Die Leute wollen keine Frauenstimmen, wenn es um ernsthafte Dinge geht*“. (Valentine/Demian 1988: 53) Worauf das Urteil basiert, bleibt schleierhaft.

In den 70er Jahren durften in Großbritannien Frauen keine Nachrichten lesen – „*man würde einer Frau nicht abnehmen, dass ein Krieg ausgebrochen sei...*“. (Schumacher 1988: 134) Im Nachrichtenbereich galt das lange auch in Deutschland. Hier seien Anfang der 90er Jahre drei Viertel aller Journalisten Männer und nur 19% Frauen, die Tendenz ist allerdings steigend. In den USA sind die news-rooms des Fernsehens Männerdomänen geblieben.

Seit den 70er Jahren empfiehlt man Frauen im Management lauter zu sprechen, damit die Stimme Raum greife. Frauen sollten darauf achten, die Stimme nicht am Satzende ungerechtfertigt zu heben. [Übungssatz: Der Vater sagt, du bleibst zu Hause! (Schlüter-Kiske 1987: 45)]. Oft empfinden sich Frauen, die üben lauter zu sprechen, als zu laut und überzogen.

Als lauterer Sprechen nichts nützte, riet man ihnen *dress for success* und eine tiefere Stimme, um Autorität auszudrücken und die Stimme zu projizieren, damit sie Raum greife.

Dies steht im Widerspruch zur weiblichen Erziehung, die besagt (Brown/Gilligan 1994: 74):

- das Image weiblicher Perfektion zu stützen
- nette Mädchen sind immer gelassen, kontrolliert und ruhig

Frauen- und Männerstimmen in Medien (Moderatorinnen und Moderatoren in Rundfunk und Fernsehen)

- nette Mädchen machen kein Theater, sind nie laut oder autoritär
- nette Mädchen sind weder aggressiv noch ärgerlich und
- sie machen keine Schwierigkeiten

Und welche Stimme hört man in Rundfunk und Fernsehen?

Musikalisch ausgedrückt hören wir im Rundfunk und Fernsehen bei Frauen keine Stimme im Bereich des (Mezzo-) Soprans und bei Männern keine im Bereich des Tenors, der weit in die Stimmregistern von Frauen reicht.

Untersuchungen haben festgestellt, dass die Stimme von Frauen am Mikrofon bis zu zwei Töne tiefer als der relative Indifferenzton „g“ der Altstimme und eine Terz bis eine Quart tiefer als die mittlere Altstimme liegt. Sie haben also große gemeinsame Bereiche mit den männlichen Registern.

Vergleicht man die hohe Stimme von Japanerinnen, denen eine berufliche Karriere als Moderatorin nahezu verwährt wird, mit der „dunklen Bruststimme“ von Schwarz-Amerikanerinnen, deren Vermittlung von Autorität und Status ihrer Stimme häufig in den Medien nicht erwünscht war/ist, treffen sich die Stimmen beider Gruppen kaum in ihren Registern.

In Stimmuntersuchungen in den USA wird die habituelle Grundtonhöhe mit der sozialen Schicht in Relation gesetzt:

- Leistungsorientierte, dominante und kompetente Amerikaner weisen eine höhere Grundtonhöhe auf, als nicht leistungsorientierte Amerikaner aus der gleichen Schicht. Bei letzteren wirkt die Stimme tiefer und entspannter.
- Die Beobachtung basiert darauf, dass die organische Erregung zu Muskelspannung führt, um Kompetenz und Dominanz zu erreichen. Diese Muskelspannung wirkt sich auch auf die Stimme aus, was zur höheren Grundtonhöhe führt. (Scherer 1979: 155)

Wie wirkt die Klangfarbe bei Frauenstimmen im Rundfunk und Fernsehen?

Die Stimme von Frauen klingt warm, tief, dunkel, was die Expressivität ausdrückt und weich und melodios, was die Emotionalität zeigt.

Meryem D. Çelikkol

Die Stimme von Männern wird hell, metallisch und kraftvoll wahrgenommen, was Dominanz, Rationalität und instrumentelle Zielorientierung assoziiert.

Die Expressivität und Tonhöhenbewegung spielt unterschiedliche Rollen bei Frauen- und Männerstimmen. Der Volksmund sagt „Männer haben Urteile, Frauen Intuition“.

Männer nutzen zum Ausdruck ihrer Autorität nur drei Töne ihres Normalsprechbereichs, wodurch der Eindruck ausdrucksarmen Sprechens entsteht. Ausdrucksarmes Sprechen steht für die Stereotypen „informieren“ und „Objektivität“. (Brend 1978)

Frauen verwenden gewöhnlich vier bis fünf Töne, wodurch ihr Sprechen als „emotional“ interpretiert wird. Der Eindruck von „Emotionalität“, „Trivialität“ und „Subjektivität“ entsteht.

In Nachrichten realisieren Männer Intervalle von max. 34 Hz, Frauen von 60 Hz, genauso viel wie Männer in der Werbung. Und Werbung gilt als trivial. Bei Frauen bleiben die Intervalle übrigens bei 60 Hz auch in der Werbung.

Die Moderation

Die Moderatorin bzw. der Moderator in einer Sendung hat zwei Aufgaben:

1. Sie/er ist Vermittler/in und soll für einen empfängergerechten Informationstransfer sorgen, oder semiotisch ausgedrückt, einen beurteilbaren Konnex, also einen dicentischen Interpretantenbezug schaffen. Im Einzelnen bedeutet das, Inhalte für die Hörer bzw. Zuschauer aufzubereiten und verständlich darzustellen.

2. Sie/er soll den Sendungen Attraktivität verleihen, diese unterhaltsam und interessant gestalten. Das ist als Schwerpunkt für die Unterhaltungsmoderation zu sehen, aber auch eine Teilkomponente im Infotainment. Das bedeutet im Einzelnen:

a. Hörer und Zuschauer fesseln, also auf Ebenen der Meta-Kommunikationen Interessen und Emotionen ansprechen.

Frauen- und Männerstimmen in Medien (Moderatorinnen und Moderatoren in Rundfunk und Fernsehen)

b. Im Fernsehen sind Bilder und nonverbales Verhalten entscheidend. Im Hörfunk wirken sehr differenzierte Signale über die Stimme und paralinguistische Merkmale des Sprechhabitus. Semiotisch befinden wir uns hier in einem offenen Konnex, der auch in der Objektebene ikonisch² abgebildet wird.

Eine „Medienkompetenz“ ist immer noch ein unbewusster Prozess und nicht reflektiertes Wissen. (Beutele, 1981)

Man spricht von einer Dualität auf der Funktionsebene (Elisabeth Böhm 1994: 29-39):

1. Moderatoren sollen sich „spontan mit den Hörern und Zuschauern unterhalten“, indem sie ihnen Vertrautheit und menschliche Nähe vermitteln. Durch Kontaktparaphrasen, personaldeiktische Ausdrücke³ und einen intimen Ton soll die Illusion einer privaten Atmosphäre erzeugt werden. Dies gilt als Suggestionkraft des Mittels „Moderation“.

2. Die Illusion der Vertrautheit endet im Interessenkonflikt zwischen dem Empfänger und Sender. Z.B. müssen bei Telefoninterviews die Moderatorinnen und Moderatoren die Gespräche steuern und kontrollieren, eine Garantie von thematischen Bezügen gewährleisten, den zeitlichen Rahmen einhalten und für Ausgewogenheit sorgen.

Ergo: Sie müssen als Regulativ und Führungsinstanz den Überblick behalten. Gleichzeitig sollen sie locker und frei unterhalten und die einseitige Kommunikationsbeziehung zum Empfänger scheinbar dialogisch herstellen.

² Ikon: Klasse von visuellen oder akustischen Zeichen, die in unmittelbarer wahrnehmbarer Beziehung zur bezeichneten Sache stehen, indem sie Aspekte des realen Objektes abbildhaft imitieren und dadurch eine Ähnlichkeit oder Gemeinsamkeit von Merkmalen aufweisen. (Bußmann 1990: 323)

³ Deix: Eigenschaft bzw. Funktion sprachlicher Ausdrücke, die sich auf Person-, Raum- und Zeitstruktur von Äußerungen in Abhängigkeit von der jeweiligen Äußerungssituation bezieht... (Bußmann 1990 163)

Medienrollen

Der Erfolg eines Senders machen die Moderatoren aus, nämlich durch

- die Hörerzahl
- die Zuschauerquoten und
- die Akzeptanzfrage

Das Musikprogramm alleine reicht z.B. nicht, erst der Wortanteil macht ein Programm unverwechselbar. Dazu müssen Moderatorinnen und Moderatoren eine Singularität ihrer persönlichen Einmaligkeit mit dem Sender-Logo schaffen.

Frauen sind in dem Bereich kompatibel, selten wird bei ihnen eine Interessendivergenz sichtbar bzw. hörbar.

Männer arbeiten vor der Kamera oder am Mikrofon eher an der Selbstdarstellung.

Umfrageergebnisse bei fünf öffentlich-rechtlichen und vier Privatsendern in Deutschland besagen, dass 12% der Frauen und 47% der Männer in Konflikt mit ihren Vorgesetzten über ihre Aufgaben und Funktion bzgl. der Redaktion und Sendeanstalt geraten.

Moderatorinnen und Moderatoren führen durch die Sendung, haben eine aktive Funktion der Kommunikationsbeziehungen inne, selten eine re-aktive.

Der Konsument erwartet von der Moderatorin bzw. dem Moderatoren, dass sie/er eine Vorbildfunktion übernimmt: Sie/er soll witzig, charmant, schlagfertig, humorvoll, attraktiv, gebildet, eloquent, intelligent und sicher auftreten.

Diese Erwartung von Perfektion verursacht Verunsicherung, Komplexe und Hemmungen, was in live-interviews oder Telefon-interviews festzustellen ist.

In diesem Kontext haben Frauen einen Sympathiebonus. Auf paralinguistischer Ebene in situativen Kontexten sind sie eindeutiger:

Frauen- und Männerstimmen in Medien (Moderatorinnen und Moderatoren in Rundfunk und Fernsehen)

- Sie vermitteln durch nonverbale und verbale Affirmation dem Gesprächspartner Sicherheit.
- Sie können durch die Änderung ihres Sprechverhaltens und eine andere Sprachebene (Umgangssprache) oder eine spezifische Intonation den perlokutionären Aspekt⁴ des Sprechakts in den Vordergrund stellen.
- Sie nimmt dem Gesprächspartner die Angst, sich zu blamieren.

Männer dagegen verlassen in der Situation den inhaltlichen Kontext, um Sicherheit und Lockerheit zu erzeugen. Hier findet eine illokutionäre Verschiebung statt.

Stimmlich gesehen wirken Frauen am Mikrofon oft unnatürlich. (Böhm 1994). Dies ist durch den Situationsstress, die Hektik und den ausgeprägten Perfektionsdrang bedingt. Sie liegt dann oft über ihrer stimmlichen Indifferenzlage, hyperaspizieren und artikulieren mit hartem glottalem Verschluss. Diese Phänomene des Sprech- und Sprachstils lassen sich soziolinguistisch erklären.

Eine erhöhte Atemfrequenz bei Anfängern oder in besonders schwierigen Situationen ist gleichermaßen bei Frauen und Männern zu beobachten. Aber die höhere Stimme der Frauen verrät die Belastung schneller.

Welche Leistungen müssen Moderatorinnen und Moderatoren während einer Sendung erbringen?

Lt. Böhm (1994: 29-39) bewegen sich diese Leistungen auf verschiedenen Ebenen:

⁴ Perlokution: Teilaspekt einer Sprechhandlung, der sich auf kausalen Wirkungen, die der Sprecher durch seine Äußerung absichtlich hervorruft, bezieht. Perlokutive Akte bestehen im Hervorrufen von Wirkungen beim Hören durch den Vollzug eines bestimmten illokutiven Aktes, z.B. durch den Vollzug einer Behauptung jemanden einschüchtern, verstimmen, beruhigen oder erweitern.

Meryem D. Çelikkol

1. Da sind inhaltspezifische, kognitive Aufgaben, nämlich der Logik zu folgen, die Zielorientiertheit zu kontrollieren und thematische Assoziationen herzustellen.

2. Da sind hörerspezifische, psycho-soziologische Aufgaben, nämlich zielgruppenorientiert zu agieren und partnerorientiert zu re-agieren.

3. Da sind senderspezifische, logistische Aufgaben, nämlich vorgegebene Rahmenbedingungen einzuhalten und an das Senderlogo zu adaptieren.

In der Triade von Thema, Konsument und Auftraggeber oder von Logik, Psycho-Logik und Logistik ist ein weites Spannungsfeld zwischen Konvergenz und Divergenz enthalten.

In Interviews besteht für Frauen und Männer die Partnerorientierung, die durch einen kooperativen Austausch oder eine Konfrontation definiert wird. Es gibt also eine Konsens- oder Dissenserwartung. (Ecker 1977)

Frauen bevorzugen häufig Harmoniestrategien durch Bestätigen, Ausgleichen und Versuchen des Konsens.

Männer zeigen häufig mehr Kampflust, indem sie das opening ihres Interviews oft durch Provokationen einleiten. Männer zeigen Ausgleichshandlungen durch Komplimente gegenüber weiblichen Gesprächspartnern. Sie sprechen das Aussehen der Frau an. Frauen dagegen machen Männern gegenüber eher inhaltsbezogene Komplimente.

Ein anderes Element der Moderation ist das Witze erzählen, was eine reine Männerdomäne zu sein scheint. 27 von 90 Frauen finden es furchtbar, in der Moderation Witze zu erzählen. Witze bewegen sich objekt-semiotisch im indexikalischen (= deiktischen) Bereich, der zwei beliebige Elemente des Repertoires verknüpft. Durch Verschiebung der Ebenen, überraschende Wendungen, Mehrdeutigkeiten etc. wird der Interpretationsbezug vom geschlossenen zu offenen Konnex oder umgekehrt verändert.

Von Moderatorinnen und Moderatoren wird Sicherheit, Souveränität und Selbstzufriedenheit des „großen Redners“, aber auch die Borniertheit des

Frauen- und Männerstimmen in Medien (Moderatorinnen und Moderatoren in Rundfunk und Fernsehen)

Selbstdarstellung erwartet, letzteres stärker bei männlichen Moderatoren als von den weiblichen. Diese Punkte haben wenig mit dem dialogischen Gesprächsverhalten zu tun, sondern mehr mit dem Spaß am Auftritt.

Global gesehen kann man feststellen, dass die Rollen der Moderatorinnen und Moderatoren ähnliche bis gleiche Ziele verfolgen. Die Stimmlage und die Stimmhöhe in dieser Berufssparte veränderten sich in den letzten 30, 40 Jahren sehr. Immer mehr Frauen sind als ernsthafte, informationstransferierende Sprecherinnen keine Seltenheit mehr, sondern setzen sich in diesem Genre verstärkt durch und die Entwicklung scheint sich erfolgreich fortzusetzen.

Literaturliste

Coates, J. (1986). *Women, Men and Language*. London – New York

Kotthoff, H. (Hrsg.) (1988). *Das Gelächter der Geschlechter. Humor und Macht in Gesprächen von Frauen und Männern*. S. 123-153, Frankfurt/M.

Lippert, H.: *Anatomie*. München 1989

Scheu, U. (1984). *Wir werden nicht als Mädchen geboren – wir werden dazu gemacht. Zur frühkindlichen Erziehung in unserer Gesellschaft*. Frankfurt/M.

Schlüter-Kiske, B. (1987). *Rhetorik für Frauen*. München

Schmidt, C. (1988). *Typisch weiblich – typisch männlich: Geschlechtstypisches Kommunikationsverhalten in studentischen Kleingruppen*. Tübingen.

Zeitschriften:

Brend, R.M. (1978). „The Inclusion of the Male-Female Differences in Foreign-Language Pedagogy“. *Speech Education*. 21-27.

Böhm, E. (1994). „Einfach normal. Spontansprache und Natürlichkeit in der Moderation“. *logo-report* 3; 29-39.

Burkhardt, A. (1992). „Das ist eine Frage des Intellekts, Frau Kollegin. Zur Behandlung von Rednerinnen in deutschen Parlamenten“. *Die Geschlechter im Gespräch. Kommunikation in Institutionen*. 287-310.

Fragstein, Th. V. (1991). „Kommunikation vokal. Gedanken zur Verdinglichung und Funktionalisierung des Phänomens Stimme“. *Stimme*. 39-48. *Sprache und Sprechen* Bd. 25. Frankfurt/M.

Geissner, H. (1991a, 1975). „Das Verhältnis von Sprach- und Sprechstil bei Rundfunknachrichten“. *Vor Lautsprecher und Mattscheibe*. 84-98, St. Ingbert

Henley, N.M. (1989). „Mach' ein fröhliches Gesicht (wenn Du eine Frau bist)“. *Körperstrategien. Geschlecht, Macht und nonverbale Kommunikation*. 249-25. Frankfurt/M. Originalausgabe: *Body Politics*, New York 1977.

O'Barr, W., Atkins, B. (1980). „Women's Language or Powerless Language?“. *Women and Language in Literature and Society*. 93-110, New York.

Ptok, G. (1991). „Zur Stimme Lehrender. Lebensgeschichtliche Einflüsse“. *Stimme*. 137-148. *Sprache und Sprechen* Bd. 25. Frankfurt/M.

Schneider, B./ Schönbach, K./ Stürzebecher, D. (1/1993). „Westdeutsche Journalisten im Vergleich: Jung, professionell mit Spaß an der Arbeit“. *Publizistik*. 5-30.

Schumacher, H. (1988). „Durch die Sendung führt: Überlegungen zur Moderation im Magazin“. *Magazine audiovisuell*. 129-140, Berlin.

Slembek, E. (1993). „Situation und Raum. Erziehung von Mädchen und deren Abbildung in Werbespots im Fernsehen“. *Sprechen – Hören – Sehen*. 236-244. *Sprache und Sprechen* Bd. 26. München.

Trömel-Plötz, S. (1988). „Weibliche Kompetenz im öffentlichen und professionellen Diskurs“. *Basler Magazin*. Nr. 44, 1-7.

*Frauen- und Männerstimmen in Medien (Moderatorinnen und Moderatoren in
Rundfunk und Fernsehen)*

Valentine, D./ Demian, B. (1988). „Communicative Power, Gender and Culture. Determinants of the Ideal Voice“. *Women and Communicative Power. Theory, Research and Practice*. Annadale, Va. 1.

Wagner, A.C. (1989). Wenn zwei dasselbe tun, ist es noch lange nicht das gleiche. Soziale Interaktion und Kommunikation zwischen Geschlechtern. Unveröff. Vortragsmanuskript.

Zimmermann, D./ West, C. (1975) „Sex roles, interruptions and silences in conversation“. *Language and sex: Difference and dominance*. Rowley.

Kritisieren und Komplimentieren: Ergebnisse kontrastiver Studien deutsch-türkisch zum Umgang mit sprachlicher Höflichkeit

Eva Neuland¹

Abstract

Politeness has become a key qualification in intercultural competence and didactics. The paper presents parts of an empirical research of the development and shaping of verbal politeness in critical incidents investigating the way German and Turkish students of the German language deal with criticism and complimenting. The findings show that Turkish students of German as a foreign language avoid direct criticism and prefer manners considered to be polite in German. Complimenting is an expression of their own positive feelings and acts as “messages about oneself”, whereas the German students prefer “meritorious praise” referring to merits. The discriminating effects of migration within the Turkish students are smaller than expected perhaps because of the increase of transcultural knowledge. This should give new ideas for the didactics of politeness.

1. Sprachliche Höflichkeit als Schlüsselkompetenz in der interkulturellen Kommunikation

Der Umgang mit sprachlicher Höflichkeit in der Kommunikation zwischen Angehörigen verschiedener Herkunftskulturen und mit verschiedenen Ausgangssprachen wird im Rahmen der zunehmenden Internationalisierung von Politik und Wirtschaft, Bildung und Kultur immer bedeutsamer; die Kompetenz zum Umgang mit sprachlicher Höflichkeit in der interkulturellen Kommunikation erhält dadurch einen immer höheren Stellenwert.²

Im Rahmen von Globalisierung und Internationalisierung wandeln sich aber auch die sprachlichen Umgangsformen. In der deutschen Gegenwartssprache sind Tendenzen einer Informalisierung zu beobachten, die mit dem Ver-Blassen oder auch Ver-Lassen tradiertter sprachlicher Umgangsnormen verbunden sind, gerade auch herkömmlicher Formen konversationeller Höflichkeit, sei es im Bereich der Gruß- und Anredeformen³, des Bittens und Dankens und Formen des Ablehnens und Kritisierens.

¹ Bergische Universität Wuppertal

² Vgl. Macho 2002, S. 9.

³ Vgl. dazu Egit 2009.

Sprachliche Höflichkeit stellt daher ein besonders anspruchsvolles Lernziel bei der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in der Zielsprache dar. Urteile über angemessene Form der sprachlichen Realisierung einer Sprechhandlung oder eines Sprechhandlungsmusters gründen auf vielfachen Wissensbeständen, und zwar über den sprachlichen und situativen Kontext und vor allem über kulturspezifische Gebrauchsnormen. Der Umgang mit sprachlicher Höflichkeit ist für Fremdsprachenlerner vor allem deshalb besonders schwierig, da es hier nicht mehr allein doch nicht mehr allein um Wortschatzlernen und um Grammatikerwerb, sondern um die Wahl einer angemessenen Stilebene geht.

2. Sprachliche Höflichkeit als Handlungsstil im kulturkontrastiven Vergleich

Zur Ausarbeitung und empirischen Validierung der These von der sprachlichen Höflichkeit als Schlüsselkompetenz für die interkulturelle Kommunikation ist einerseits eine neue ausgerichtete empirische Forschung, v.a. in der Angewandten Linguistik nötig. Und andererseits sind komplexere Modelle für die wissenschaftliche Vermittlung von interkultureller Kompetenz in Universität und Öffentlichkeit zu entwickeln.

Die kritische Würdigung bisheriger kontrastiver Studien hat auf folgende grundlegende Schwierigkeiten verwiesen:

- auf die Anwendung vermeintlich universeller *Kategorien* in kulturkontrastiven Vergleichen,
- Künstlichkeit der kulturvergleichenden *Methodik*, vor allem die *DCTs*⁴,
- eingeschränktes Gegenstandsfeld in Form kontextisolierter schriftsprachlicher Beispiele.

In aktuellen Studien zur sprachlichen Höflichkeit *spielt die mündliche Kommunikation in interkulturellen Situationen eine besondere Rolle*. Höflichkeit wird dabei als normaler Bestandteil unsere Alltagskommunikation aufgefasst, in dem es nicht mehr allein um isolierte Sprechakte oder gar um sprachliche Einzelmerkmale wie z.B. die Verwendung von *bitte* und *danke*, die Auswahl von Anredeformen und das Duzen und Siezen geht.⁵

Höflichkeit ist vielmehr als eine Handlungskompetenz in interkulturellen Kommunikationssituationen zu verstehen. In der aktuellen Forschung zur sprachlichen Höflichkeit wird daher der textuellen Einbettung und der adressatenorientierten Gestaltung höflichkeitsrelevanter Phänomene in der

⁴ Abkürzung für: Discourse Completion Test.

⁵ Vgl. dazu Besch 1998.

Kommunikation ein besonderer Stellenwert beigemessen. Als konstitutive Momente der sprachlichen Höflichkeit erscheinen dabei:

- der Interaktionskontext
- die Partnerorientierung
- die Kultursensivität.

Nach der Kritik an den frühen kulturkontrastiven Studien wird heute versucht, komplexere Interaktionskontexte vor allem des mündlichen Sprachgebrauchs in Alltagssituationen empirisch zu erheben und soziolinguistisch zu analysieren. Dabei geht es einerseits um die Auswirkungen interkultureller Differenzen und um mögliche Kulturspezifika sprachlicher Höflichkeit, andererseits aber auch um Auswirkungen intrakultureller Differenzen und um die Relevanz differentieller Kontextmerkmale, und zwar Formalitätsgrad der Situation sowie sozialer Rang und soziale Nähe der Kommunikationspartner.

*Höflichkeitsstile*⁶ gelten heute als interaktive Kategorien in sprachlichen und situativen Kontexten und vor allem unter kulturtypischen Bedingungen. Das Konzept des *Stils* als bewusste Gestaltungsform sprachlichen Handelns integriert einzelne sprachliche Merkmale, wie z.B. die grammatische Realisierung von Sprechakten, die Verwendung von Modalpartikeln, den Ausdruck von Direktheitsgraden. Daneben spielen merkmalsübergreifende Gesprächspartikeln wie z.B. Fokusverschiebungen, thematische Umleitungen, Depersonalisierungen, Entlastungen und Abschwächungen sowie Verwendung von Witz und Ironie eine Rolle. Insofern kann sprachliche Höflichkeit als eine kulturell kodifizierte Beziehungsaktivität⁷ gesehen werden.

3. Entwicklung einer empirischen Studie:

3.1 Ausgangspunkt und Ziele

Die an der Bergischen Universität Wuppertal entwickelte Studie soll Aufschluss über die Entwicklung und die Ausprägung von Höflichkeitskompetenz bei fortgeschrittenen DaF-Lernern aus unterschiedlichen Herkunftsländern und -kulturen erbringen. Sie bezieht sich auf den Erfahrungsraum von Deutschstudierenden, und zwar im privaten sowie im universitären Bereich. Im Zentrum stehen Formen und Funktionen sprachlicher Höflichkeit im Deutschen bei kritisierenden und komplimentierenden Äußerungen in kritischen Kommunikationssituationen (CIs, Critical Incidences).

Die Sprechhandlung des Kritisierens, die wegen der Gefahr der Gesichtsbedrohung als eine negative Höflichkeitsstrategie gilt, bildet ein

⁶ So der Sammelband von Lüger 2000.

⁷ Vgl. dazu Kotthoff 2003.

Kritisieren und Komplimentieren

traditionelles Gegenstandsfeld der kontrastiven Pragmatik⁸ und auch der neueren interkulturellen Kommunikationsforschung.⁹ Demgegenüber stand das Komplimentieren als eine korrespondierende positive Höflichkeitsstrategie seltener im Mittelpunkt der Forschungen der letzten 20 bis 30 Jahre. Allerdings bildet das Komplimentieren einen wichtigen Bestandteil in der Kulturgeschichte der Konversation, und die Kunst des Komplimentierens hat einen verdienten Platz in den historischen Konversationslehren gefunden.

3.2 Methodenentwicklung

Zur Überprüfung dieser Annahmen haben wir ein spezifisches Instrumentarium, und zwar einen Test mit Aufgaben zum Kritisieren und Komplimentieren entwickelt. Da diese Studie bei Gruppen von Deutschlernern verschiedener Herkunftskulturen Anwendung finden soll, haben wir uns für die Durchführung in Form der Fragebogenmethode mit einer Kombination von offenen und geschlossenen Fragen entschieden. Hier werden sieben kritische Situationen präsentiert, die bezogen auf den akademischen Erfahrungsbereich für relativ *kulturfair* gehalten werden. Dabei werden jeweils sieben kritische Situationen geschildert, in die die Deutschlerner bei einem Studienaufenthalt an einer deutschen Universität geraten könnten:

Übersicht I: 7 kritische Situationen

1. *Die versalzene Suppe*
2. *Die vergessene Leihgabe*
3. *Der letzte freie Platz*
4. *Die schlechte Beurteilung*
5. *Der unangenehme Körpergeruch*
6. *Die neue Frisur*
7. *Ein erstes Treffen*

Den Situationsbeschreibungen folgen in der Mehrzahl jeweils fünf vorformulierte Beispieläußerungen, die aus Voruntersuchungen mit Studierenden gewonnen wurden. Die Probanden sollten auf einer 5-stufigen Skala einschätzen, ob sie eine solche Formulierung wählen oder nicht wählen würden. In einer offenen Antwortkategorie kann jeweils eine freie Antwort eingetragen werden, die zur Interpretation der Befunde genutzt werden kann. Schließlich wurde bei jeder Aufgabe noch danach gefragt, wie sich die

⁸ z.B. Kasper 1990.

⁹ z.B. Günthner 2002, Kotthoff 2003.

Probanden in ihrem Herkunftsland und in ihrer eigenen Sprache in einer solchen Situation wohl verhalten würden.

Die Konstruktion der kritischen Situationen erlaubt die Einführung und Kontrolle bestimmter Variablen, die als unabhängige Variablen Bedingungen des Interaktionskontextes darstellen, und zwar:

Übersicht II: Vier unabhängige Variablen

Situative Variable 1: *Kontext*

- 1.1 privat-informell
- 1.2 öffentlich-formell

Situative Variable 2: *Handlungsbereich*

- 2.1 objektives/objektivierbares
Problem: Schaden, Nachteil
- 2.2 subjektives Problem: Empfinden,
Gefallen

Personale Variable 3: *sozialerRang*

- 3.1 symmetrisch
- 3.2 asymmetrisch (Status, Alter)

Personale Variable 4: *soziale Nähe*

- 4.1 befreundet
- 4.2 bekannt

Diese Methode ist zwar mit gewissen Einschränkungen verbunden, da auf diese Weise nur eine unidirektionale und keine interaktive Erfassung des Umgangs mit sprachlicher Höflichkeit möglich ist, und die Deutung schriftlich formulierter Antworten in der Dimension von Ernst/Uernst/Ironie nicht exakt vorgenommen werden kann. Eine solche Studie kann daher die ethnographische Beschreibung oder soziolinguistische Analyse von spontaner mündlicher Alltagskommunikation keineswegs ersetzen. Allerdings erfolgen diese zumeist im Rahmen von Einzelfallstudien und ermöglichen daher streng genommen kaum kulturkontrastive Vergleiche. Genau darin sehen wir die Vorteile der von uns gewählten Methode, die zugleich eine gewisse empirische Validität sowie effektive Auswertbarkeit gewährleistet.

3.3 Datenanalyse

Der Fragebogen wurde bislang an elf Gruppen Deutschstudierender ab dem dritten Studienjahr in verschiedenen Ländern innerhalb und außerhalb Europas eingesetzt. Die Gruppen umfassen jeweils ca. 20 Probanden, so dass wir bislang über ein Korpus von über 200 Fragebögen verfügen. Die bisherigen Auswertungen sind überwiegend kontrastiv vorgenommen worden, indem die Daten der ausländischen Deutsch als Zweitsprache-Lerner mit denen der muttersprachlichen Germanistikstudierenden verglichen wurden, und zwar sowohl im Hinblick auf einzelne Aufgabenstellungen als auch summativ im Hinblick auf den Ausprägungsgrad der verschiedenen Analysekriterien bzw. Sprachhandlungskategorien.

Die in den Fragebögen vorgelegten Auswahlantworten wurden im Hinblick auf sprachliche Merkmale und Strategien von Höflichkeit klassifiziert. Für das Kritisieren haben sich die folgenden zehn Sprechhandlungskategorien als angemessene Analysekriterien für die geschlossenen Fragen als auch für die freien Antworten der Probanden herausgestellt:

Übersicht III: Analysekriterien Kritisieren

1. *Direkte Kritik (DK)*
2. *Indirekte Kritik (IK)*
3. *Direkte Aufforderung (DA)*
4. *Indirekte Aufforderung (IA)*
5. *Kompromissvorschlag (KV)*
6. *Konsensorientierung (KO)*
7. *Ausweichstrategien (AS)*
8. *Minimalisierungsstrategie (MS)*
9. *Witz, Ironie (WI)*
10. *unechtes Lob (L), auch "Notlüge"*

Für das Komplimentieren wurden die Analysekriterien auf induktivem Wege aus den offenen Antworten erschlossen und in der folgenden Liste von Sprechhandlungskategorien zusammengestellt:

Übersicht IV: Analysekriterien Komplimentieren

1. *Direkte Positivbewertung (DP)*
 - 1.1 *Persönlichkeitseigenschaften, Erscheinungsbild,*
 - 1.2 *Leistung, Fähigkeiten („verdientes“ Lob)*
2. *Indirekte Positivbewertung (IP)*
 - 2.1 *Persönlichkeitseigenschaften, Erscheinungsbild*
 - 2.2 *Leistung, Fähigkeiten („verdientes“ Lob)*
3. *„Ich“ – Botschaft (IB)*
4. *„Wir“ – Botschaft (WB)*
5. *Handlungsvorschlag (HV)*
6. *Routineformeln (R)*
7. *Berufung auf höhere Macht (HM)*

Neben diesen Sprachhandlungskategorien lassen sich die vorgegebenen Auswahlantworten sowie die frei formulierten Antworten im Hinblick auf verschiedene stilistische Merkmale analysieren, vor allem im Hinblick auf: syntaktische Grundmuster (z.B. Aussageformen, zweigliedrige Konstruktionen) sowie Verwendung von Modalverben, Konjunktivformen, Partikeln (*wohl, wirklich, doch, vielleicht*) und Satzadverbien (*Es wäre doch wirklich schön, wenn wir die Angelegenheit rasch regeln könnten.*), sowie im Hinblick auf lexikalische Auswahl (*ungerecht, unverschämt, kein Benehmen*).

Im Folgenden werden einige ausgewählte Ergebnisse aus den türkischen im Vergleich zu den deutschen Daten vorgestellt. Die türkischen Daten verdanke ich der freundlichen Hilfe der Kollegin Nilufer Tapan aus Istanbul und der Kollegin Yagidar Eđit aus Izmir. Ihnen beiden und den Deutschstudierenden an beiden Universitäten sei ein herzliches Dankeschön ausgesprochen. Insgesamt liegen uns Daten von 40 türkischen Probanden vor, die wir in drei Gruppen eingeteilt haben, wobei sich die beiden Gruppen aus Istanbul dadurch unterscheiden, dass eine Gruppe der türkischen Studierenden, und zwar knapp die Hälfte, über einen deutschen Migrationshintergrund verfügt, was möglicherweise zu einem differenziellen Höflichkeitsverhalten führen könnte.

4. Ausgewählte Ergebnisse zum Kritisieren

Zusammenfassend seien zunächst zwei Tendenzen in den Ergebnissen hervorgehoben:

Kritisieren und Komplimentieren

- In formelleren, berufsbezogenen Situationen werden gegenüber einem ranghöheren Gesprächspartner (z.B. Aufgabe 1b: *Die versalzene Suppe: Dozent als Gastgeber*, sowie Aufgabe 4: *Schlechte Beurteilung einer Hausarbeit durch einen Dozenten*) direkte Formen der Kritik vermieden und Formulierungen von Lob, Ausweichstrategien und indirekter Kritik bevorzugt.
- In informelleren Situationen mit gleichgestellten, befreundeten Kommunikationspartnern (z.B. Aufgabe 1a: *Die versalzene Suppe: Freund/Freundin als Gastgeber*, sowie Aufgabe 5: *Der unangenehme Körpergeruch eines guten Freundes/einer guten Freundin* oder Aufgabe 6: *Die neue unvoreilhaftige Frisur eines Bekannten*) ist die Bandbreite kritischer Kommentare dagegen größer, wenn auch Witz und indirekte Formen von Kritik überwiegen.

Solche Befunde verweisen auf die Bedeutung der als unabhängige Variablen eingeführten Kriterien vor allem des Kontextes und des sozialen Rangs.

4.1 Die versalzene Suppe

Die genannten Tendenzen sollen nun anhand einer Aufgabe veranschaulicht werden: In Aufgabe 1 liegt die kritische Situation in einer Einladung zu einem Essen von einem Freund bzw. von einem Dozenten, wobei das Problem in einer versalzene Suppe besteht. Den Probanden wurden fünf Auswahlantworten vorgegeben, zu denen diese den Grad ihrer Zustimmung oder Ablehnung auf einer fünfstufigen Skala von +2 (eher ja) bis -2 (eher nein) ankreuzen sollten. Im Rahmen einer deskriptiven Statistik wurden Mittelwerte errechnet und Rangreihen aufgestellt, deren Ergebnisse die folgenden Tabellen zeigen:

Aufgabe 1a: Die versalzene Suppe (Freund)

Rang	Sprachhandlungskategorien			
	Deutsche Gruppe	Türkische Gruppe 1 (I+)	Türkische Gruppe 2 (I)	Türkische Gruppe 3 (IZ)
1	W +0,45 I	WI +0,73	WI +1,25	AS +0,35
2	D -0,8 K	DK +0,18	DK -0,44	DK -0,5
3	IK -1,2	AS +0,09	IK -1	IK -0,55
4	A -1,25 S	IK -0,18	L -1,11	WI -0,6
5	L -1,3	L -1,27	AS -1,13	L -0,9

Die allgemeinen Tendenzen, die sich in den Zustimmung- bzw. Ablehnungsgraden der vorformulierten sprachlichen Handlungsmöglichkeiten zeigen, werden durch die freien Antwortmöglichkeiten unterstrichen. So bevorzugen die deutschen und die türkischen Probanden in der Situation 1a die Entlastung der kritischen Situationen durch Witz und Ironie (*Ist Ihnen/Dir vielleicht der Salztopf in die Suppe gefallen?*), die bis auf die Gruppe aus Izmir (IZ) jeweils den ersten Rangplatz mit positiven Präferenzwerten einnimmt. In zwei der türkischen Gruppen wird aber auch eine Ausweichstrategie mit positiven Präferenzwerten einer der vorderen Rangplätze beigemessen. Dazu ein Beispiel aus der Gruppe: *Ich habe heute zuviele gegessen* (1Pb 6, 24W)¹⁰. Die Form der direkten Kritik gegenüber einem Freund weist dagegen schon leicht negative Präferenzwerte auf, scheint aber in der türkischen Gruppe 1 mit Migrationshintergrund auch nicht ganz ausgeschlossen zu sein. Dazu ein Beispiel: *Die Suppe ist versalzen, könnte ich vielleicht was anderes essen?* (1Pb 7, 22W).

Manche der freien Antworten in den türkischen Gruppen zeugen von dem Versuch eines Spagats zwischen aufrichtigem Urteil und gesichtsschonender Abmilderung, wie z.B.: *Die suppe ist salzig, aber schmeckt gut.* (2Pb 8, 23W) oder: *Die Suppe hat mir geschmeckt, aber es ist für mich ein bisschen salzig* (3Pb 4, 22W), *Es ist lecker aber es ist für mich ein bisschen salzig, leider kann ich die ganze Suppe nicht fertig essen* (3Pb 7, 22W).

Auch werden kunstvoll Minimalisierungs- und Schuldverschiebungsstrategien eingesetzt, z.B.: *Leider habe ich nicht bemerkt, dass ich sehr viel Salz in Suppe gefügt bin* (3Pb 8, 21W). Und auch ein Lob wird eingesetzt, dass wir eventuell als ein unechtes Lob bezeichnen würden: *Die Suppe ist wirklich lecker. Kann ich von dir das Rezept der Suppe nehmen?* (3Pb 20, 23W).

¹⁰ Probandensignatur: jeweilige Gruppe, Probandennummer, Alter und Geschlecht. Alle Zitate werden in Originalorthographie wiedergegeben.

Aufgabe 1b: Die versalzene Suppe (Dozent)

Rang	Sprachhandlungskategorien							
	Deutsche Gruppe		Türkische Gruppe 1 (I+)		Türkische Gruppe 2 (I)		Türkische Gruppe 3 (IZ)	
1	L	+0,1	AS	+0,36	L	+0,22	A	+0,06
							S	
2	AS	-1,05	L	+0,09	AS	-0,63	L	-0,5
3	IK	-1,4	IK	-1,18	DK	-1,22	IK	-0,63
4	WI	-1,5	DK	-1,27	IK	-1,55	D	-1,13
							K	
5	DK	-1,55	WI	-1,64	WI	-1,66	W	-1,38
							I	

In der formelleren kritischen Situation 1b mit dem Dozenten als Gastgeber stehen die Kategorien des Lobs sowie der Ausweichstrategien auf den vorderen Rangplätzen, und zwar in allen Gruppen. Die absoluten Zahlen der Präferenzwerte unterscheiden sich allerdings: Hier ist ein Vergleich der ersten beiden türkischen Gruppen aufschlussreich: In der Gruppe mit Migrationserfahrungen wird die Ausweichstrategie gegenüber dem Lob bevorzugt, in der zweiten türkischen Gruppe ohne Migrationserfahrungen ist es genau umgekehrt. Dazu einige Beispiele: *Ich würde sagen, dass ich keine Suppe essen würde, damit ich Platz fürs Hauptmenü noch habe.* (1Pb 11, 27W), *Es ist lecker, aber es ist für mich ein bisschen salzig, leider kann ich die ganze Suppe nicht fertig essen* (3Pb 15, 22W). In allen Gruppen werden hingegen die Kategorien Witz und direkte Kritik am stärksten vermieden.

Betrachten wir schließlich die Antworten auf die Fragen nach dem Verhalten im eigenen Land. Hier ist aufschlussreich, dass in allen drei türkischen Gruppen ein recht hoher Anteil von Probanden mit: *genauso* reagiert, im Fall der Gruppe 3 waren es 40%. Die übrigen Antworten bekräftigen die Tendenzen der Antworten im Land der Zielkultur: So formuliert eine Probandin (3Pb 11, 21W) a) *Wenn ich herzlich mit meiner Freundin/meinem Freund waere, könnte ich sagen, was ich will. Ich würde sagen: „Du sollst wieder probieren um die Suppe zu kochen.“* b) *Wenn ich bei meinem Dozenten/meiner Dozentin in diesem Zustand waere, würde ich sagen „Die Suppe schmeckt gut“ Also würde ich etwas positives sagen.* Auch in der Gruppe 2 (ohne Erfahrungen im Land der Zielsprache) betonen 2 von 7 Probanden: *dasselbe* oder *siehe oben*, eine

Probandin formuliert aber auch: *Bei uns essen wir weiter die Suppe, um nicht respektlos zu verhalten* (2Pb 9, 23W).

4.2 Der unangenehme Körpergeruch

Betrachten wir nun die kritische Situation 5 mit der subjektiveren, durch eine Studie von Held (2002/1) angeregten Problemstellung eines als unangenehm empfundenen Körpergeruchs eines guten Freundes/einer guten Freundin.

Aufgabe 5: Der unangenehme Körpergeruch

Rang	Sprachhandlungskategorien							
	Deutsche Gruppe		Türkische Gruppe 1 (I+)	Türkische Gruppe 2 (I)	Türkische Gruppe 3 (IZ)			
1	IK	+0,25	IK	+1	IK	+0,11	IK	+0,73
2	DK	0	AS	+0,09	AS	-0,22	AS	+0,66
3	IA	-0,55	IA	-0,09	MS	-0,66	IA	+0,27
4	MS	-0,9	DK	-0,45	IA	-1	MS	-1,0
5	AS	-1,2	MS	-0,91	DK	-1,44	DK	-1,55

Von den fünf vorgegebenen Auswahlantworten wird in allen Gruppen eindeutig die Form der indirekten Kritik mit positiven Präferenzwerten ersten Rangplatz bevorzugt (*Irgendwie riecht es komisch hier, wollen wir mal das Fenster öffnen?*). In allen drei türkischen Gruppen nimmt sodann die Ausweichstrategie den zweiten Rangplatz ein (*Leider bin ich etwas erkältet und halte daher lieber Abstand*). Hier ergibt sich eine interkulturelle Differenz, in dem die Ausweichstrategie in der deutschen Gruppe den fünften und letzten Rangplatz mit der höchsten Ablehnungsquote aufweist, während an zweiter Stelle in der deutschen Gruppe die direkte Kritik steht (*Entschuldige, aber du hast heute einen ganz unangenehmen Körpergeruch!*), die wiederum in den türkischen Gruppen den letzten bzw. den vorletzten Rangplatz mit höheren Ablehnungswerten aufweist, und zwar in den Gruppen ohne Migrationserfahrung mit deutlich höherer negativer Präferenz. Beispieläußerungen für direkte Formen der Kritik in der deutschen Gruppe werden oft durch Vorschaltäußerungen und Modalpartikel abgemildert, z.B. *„Hattest du heute morgen keine Zeit für eine Dusche? Du riechst etwas streng“* oder *„Tut mir leid aber du müffelst ein wenig heute.“*

Kritisieren und Komplimentieren

Bei der freien Formulierung von indirekten Äußerungen und Ausweichstrategien fallen den türkischen Probanden viele Möglichkeiten ein, z.B. *Es ist sehr schön, sich mit dir zu unterhalten, aber ich hab`heute wenige zeit, denn ich hab`viele Pflicht zu tun* (3Pb 20, 23W) oder *Ich habe ein neues Parfum gekauft. Willst du es probieren?* (3Pb 9, 23W). Schließlich kommt in den freien Antworten zum Verhalten im eigenen Land noch eine Kategorie zum Vorschein, die wir als eine indirekte, nonverbale Form der Kritik klassifizieren können: *Ich würde ein Deo rausholen und ihn/sie besprühen (lachend)* (1Pb 6, 24W).

Beim Vergleich der informellen mit den informellen Kommunikationssituationen lässt sich festhalten, dass zwischen gleichberechtigten Partnern die Bandbreite der Realisierungsformen von Kritik besonders groß ist. Für den Erwerb kompetenter Umgangsformen mit sprachlicher Höflichkeit bedeutet dies aber, dass gerade im Bereich des privaten Alltagsgesprächs, des *small talks*, eine besonders hohe Kompetenz im Umgang mit sprachlicher Höflichkeit erforderlich ist.

Als Gesamttendenz der Aufgaben zum Kritisieren kann festgehalten werden, dass sich die türkischen DaF-Lerner in besonderer Weise um höflichere bzw. für höflicher gehaltene Umgangsformen im Deutschen bemühen und in kritischen Situationen eher zu ausweichenden, zum Teil auch lobenden Äußerungsformen als die deutschen Studierenden greifen. Die intrakulturellen Unterschiede, insbesondere zwischen der türkischen Gruppe 1 (mit Migrationserfahrung) und der türkischen Gruppe 2 sind dagegen nicht so groß, wie man es vielleicht hätte erwarten können: In der Gruppe 2 werden zwar direkte und auch indirekte Formen der Kritik auch in den informellen Situationen mit befreundeten Kommunikationspartnern noch stärker vermieden als in der Gruppe 1, doch finden sich andererseits auch wieder große Übereinstimmungen. Die kulturellen Differenzen im Höflichkeitsverhalten sollten selbstverständlich noch in weiteren Studien und mit größeren Korpora überprüft werden.

5. Ausgewählte Ergebnisse zum Komplimentieren

Zwei der Aufgabenstellungen dienten zur Elizitierung von komplimentierenden Äußerungen und zwar die Aufgabe 6b: *Die vorteilhafte Frisur* sowie die Aufgabe 7: *Das erste Treffen*. Wie bereits angeführt, sind zu diesen Aufgaben keine Auswahlantworten vorformuliert worden, sodass die Klassifikation der von den Probanden frei formulierten Äußerungen induktiv vom Material her erfolgte.

5.1 Die vorteilhafte Frisur

Die Kommentare der Probanden zur Aufgabe: *Die vorteilhafte Frisur* erfolgen in allen Gruppen weitgehend gleichförmig und stereotyp. Fast alle Äußerungen lassen sich als direkte direkte Positivbewertung des Erscheinungsbildes im Rahmen einer einfachen syntaktischen Struktur vom Typ Feststellung charakterisieren. z.B. „Du hast aber eine schöne neue Frisur“ (D16), „Die Frisur steht dir sehr gut“ (I2).

Deine Haare sind wirklich sehr gut! (1Pb2, 25W)
Die Frisur steht dir aber wirklich sehr gut. (1Pb 3, 28M)
Die Frisur finde ich super die Frisur steht dir. (1Pb 5, 22W)
Die Frisur steht dir super, passt gut zu deinem Look/Stile. (1Pb 6, 24W)
Die Frisur steht dir wirklich sehr gut! (1Pb10, 20W)
Deine neue Frisur sieht echt toll aus! (1Pb11, 27W)

Daneben gibt es aber auch differenzierende Zusatzaeußerungen, so z.B. in der dritten Gruppe aus Izmir:

Du siehst aus ausgezeichnet! Welche Frisur hast du besucht? (3Pb 8, 21W)
Ich würde sagen: du siehst sehr schön aus. deine Haar sieht sehr toll aus! (3Pb 12, 23W)
Die Frisur steht die sehr gut! Sie spiegelt ganz genau deine Art! (3Pb13, 21W)

5.2 Das erste Treffen

Diese Aufgabe ist etwas komplexer strukturiert:

- zum einen wird ein breiteres Gegenstandsspektrum des Komplimentierens eröffnet,
- zum anderen lässt die Aufgabenstellung eine genderspezifische Adressierung offen,
- die überdies in manchen Kulturen einer besonderen Reglementierung unterliegt.

Dementsprechend verlangen die breiter gestreuten, frei formulierten und syntaktisch komplexeren Äußerungen auch spezifischere Analysekatogorien.

Kritisieren und Komplimentieren

Auch hier soll die Analyse nicht quantitativ, sondern exemplarisch anhand von Beispielfällen erfolgen. So ist zunächst einmal erstaunlich, dass bei den deutschen und den türkischen Probanden bzw. fast ausschließlich Probandinnen fast alle Komplimente als direkte Positivbewertung erfolgen, und zwar ebenfalls überwiegend in Form von feststellenden Äußerungen. Dabei werden Aspekte der Persönlichkeit und des Erscheinungsbildes komplimentiert, z.B. „*Du siehst heute echt super aus*“ (D3). Allerdings beziehen sich in der deutschen Gruppe ebenso viele Komplimente auf Leistungen des Adressaten und werden als „verdientes Lob“ objektiviert, z.B. „*Dein Referat letzte Woche war wirklich super!*“ (D2), „*Hast ein nettes Cafe ausgesucht*“ (D9).

In der türkischen Gruppe 3 aus Izmir fällt die große Anzahl von „Ich“-Botschaften auf, z.B.

Ich freue mich sehr, dass ich mit dir kennen gelernt habe. (3Pb9, 23W)
Ich mag dich und will dich kennenlernen. (3Pb10, 25W)
*Ich freue mich mit dir kennenzulernen. Ich muss äußern, dass ich dich ganz nett und
freundlich finde.* (3Pb17, 22W)

Solche Fälle können auch als direkte Positivbewertung aus explizit persönlicher Perspektive angesehen werden. Besonders auffällig ist allerdings die Kategorie der Handlungsvorschläge, z.B. ein Beispiel aus der Gruppe 1: *Mir hat Spaß gemacht mich mit dir zu unterhalten lass uns es wiederholen* (1Pb 8, 21W) und ein Beispiel aus der Gruppe 2: *Es war eine nette Unterhaltung mit dir, laß uns es wiederholen* (2Pb3, 23W). Dies ist besonders aufschlussreich, da wir es hier wie gesagt überwiegend mit weiblichem Komplimentierverhalten zu tun haben.

Als Tendenz sei abschließend festzuhalten, dass deutsche wie türkische Probanden in der vorgestellten Situation eines ersten Treffens direkte Formulierungen von Komplimenten bevorzugen, wobei in der deutschen Gruppe das Komplimentieren nach dem Prinzip des „verdienten Lobs“ besonders ausgeprägt ist, während in den türkischen Gruppen der Ausdruck eigener positiver Gefühle als „Ich – Botschaft“ in Verbindung mit konkreten Handlungsvorschlägen dominiert im Sinne einer Vergemeinschaftungs- vielleicht sogar Bindungsstrategie.

Du siehst sehr freundlich aus und auch deine Augen sind schön... (3Pb12, 23W)
Deine Nettigkeit lässt mich angenehm fühlen. Du bist sehr süß ☺ (3Pb13, 21W)

6. Ausblick auf den DaF-Unterricht

Damit sind wir bei möglichen Folgerungen für den DaF-Unterricht angelangt. Wie ein Einblick in einige Lehrwerke zeigt, wird dem Thema Höflichkeit und sprachliche Höflichkeit eine gewisse didaktische Aufmerksamkeit zuteil, die sich allerdings am Rahmen der kontrastiven Pragmatik und der Kultur-Kontrast-Modell orientiert. In einigen Lehrwerken wird ein Repertoire von Routineformeln angeboten, darunter Anrede-, Begrüßungs- und Verabschiedungsformen. In Multiple-Choice-Aufgaben können die Lerner ankreuzen was „man“ sagen soll, wenn man z.B. weiterer Essensangebote von „Gastgebern“ ablehnen möchte („*Vielen Dank, ich bin voll!*“) oder auf einen vollbesetzten Bus aussteigen will („*Gehen sie mal weg*“ oder „*Gestatten sie?*“), allerdings ohne weitere Situationsbezüge und Partnerorientierungen. In anderen Aufgaben wird tabellarisch kontrastiert, wie „man“ ein Geschenk übergibt: „*Hier*“ und „*bei uns*“¹¹ nach einem schlichten Kultur-Kontrast-Modell: *in Kultur sagt man x, in Kultur B dagegen y.*¹²

Zum Abschluss und zugleich als ein Ausblick auf die Vermittlung von sprachlicher Höflichkeit im DaF-Unterricht sei noch angemerkt, dass in den türkischen Probanden-Gruppen kaum Routineformeln wie z.B. „*Es freut mich (sehr)/Es war schön, dich zu treffen (kennen zu lernen)*“ formuliert werden. Denn Formen sprachlicher Höflichkeit werden im Fremdsprachenunterricht sehr häufig in Form eines festen Inventars von Routineformeln vermittelt. Dies hat auch sein guten Gründe, denn in kritischen Kommunikationssituationen können diese zweifellos als ein erstes sprachliches Hilfsmittel fungieren. Dass solche Hilfsmittel aber auch nur eine begrenzte Reichweite haben, zeigen sicher auch die vorgestellten Beispiele.

Genauere Analysen der wenigen einschlägigen Lehrwerkeinheiten zeigen, dass die Vermittlung solcher Formeln zumeist ohne weitere Situationsbezüge und

¹¹ So in einer Lektion: Höflichkeit und Etikette im Lehrwerk *Stufen* (1986ff.) sowie *Stufen International* (1995ff.)

¹² Vgl. dazu auch Vorderwülbecke 2002 sowie Erndl 1988.

Kritisieren und Komplimentieren

Partnerorientierungen demgegenüber erfolgen, und einen reflektierter Einsatz stilistischer Mittel in der Zielsprache zu fordern.

Ein „angemessener“ Umgang mit Höflichkeit sollte im didaktischen Kontext stets einem gewissen Ermessensspielraum und eine Bandbreite von Entscheidungsmöglichkeiten für die sprachliche Realisierung von Höflichkeitsstilen aufzeigen. Das Bewusstmachen unterschiedlicher Sprachhandlungsmöglichkeiten kann den Lernern ein Spektrum eröffnen und Arbeit am sprachlichen Detail ermöglichen.¹³

Interkulturelle Erfahrungen bieten für solche Reflexionen hervorragende Anlässe. Wie unsere Studie zeigt, haben DaF-Lerner aus verschiedenen Kulturen bereits transkulturelle Vorerfahrungen über kulturtypische Umgangsformen zumal im studentisch-akademischen Bereich durch Medien, Internet und Aufenthalte in der Zielkultur gewonnen. Auch haben Sie ein Wissen über die Koexistenz intrakulturell unterschiedlicher Höflichkeitsformen in der eigenen Kultur erworben und folgen kulturellen Wandels. All dies sind Chancen zur Vermittlung reflektierter Höflichkeit im DaF-Unterricht.

Der türkische Student Evren, Mitglied der Probandengruppe I+ mit Migrationserfahrungen aus Istanbul schickte uns den folgenden aufschlussreichen Kommentar zu unserer Studie:

[...] Ich bin 28 Jahre alt und in Nürnberg geboren (türkische und deutsche Staatsangehörigkeit). Kurzum kann gesagt werden, dass ich Bilingualist bin und Bikulturalität aufweise. Ich bin der festen Überzeugung, dass sich in einer globalisierten Welt Menschen mit solchen „Kriterien“ den Anfang eines Meilensteins ausmachen, weil sie die Brücke zwischen Kulturen sind. Ich kann mit Gewissheit und reinen Herzens sagen, dass ich weder Deutscher noch Türke bin [...] Ich schätze mich als glücklich, weil ich zwei Kulturen ganz gut kenne und Menschen verbinden kann.

Literatur:

Besch, Werner (1998). Duzen, Siezen, Titulieren. Zur Anrede im Deutschen heute und gestern, 2.erg. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (1996).

¹³ Vgl. dazu Neuland 2008.

- Brown, Penelope / Levinson, Stephen (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eğit, Yadigar. *Höfliches Verhalten unter interkulturellem Aspekt. Überlegungen am Beispiel des Stereotyps Anredeform im Deutschen und Türkischen*. i.E. Bonn 2009.
- Ehrhardt, Claus/Neuland, Eva (Hrsg.) (2009). *Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DaF-Unterricht*. Frankfurt i.E.: Lang.
- Erndl, Rudolf (1998). *Höflichkeit im Deutschen. Konzeption zur Integration einer zentralen Gesprächskompetenz im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Felderer, Brigitte/Macho, Thomas (Hrsg.) (2002). *Höflichkeit. Aktualität und Genese von Umgangsformen*. München: Fink.
- Goffman, Erving (1971). *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Günthner, Susanne 2002. *Höflichkeitspraktiken in der interkulturellen Kommunikation –am Beispiel chinesisch-deutscher Interaktionen*. In: Lüger (Hrsg.) (2002): 295-315.
- Haferland, Harald/Paul, Ingwer: „Eine Theorie der Höflichkeit“. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 52, 1996, 7-69.
- Held, Gudrun (2002). „Richtig kritisieren – eine Frage des höflichen Stils? Überlegungen anhand italienischer, französischer und österreichischer Beispiele“. In: Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): *Höflichkeitsstile*. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Lang, 2002 (2001), 113-127.
- Heringer, Hans Jürgen (2004). *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Francke.
- Kotthoff, Helga (Hrsg.) (2002). *Kultur(en) im Gespräch*. Tübingen: Narr,.
- Kotthoff, Helga (2003). „Aspekte der Höflichkeit im Vergleich der Kulturen“. *Muttersprache* 4/2003: 289-306.
- Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.) (2002). *Höflichkeitsstile*. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Lang, (2001).
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2005). *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart: Metzler.

Kritisieren und Komplimentieren

Neuland, Eva (2000). „Höflich...echt?“. Anmerkungen zum veränderten Umgang mit Höflichkeit in der Jugendsprache“. *Pädagogik* 5/2000: 21-25.

Neuland, Eva (2008). Sprachliche Höflichkeit - eine Schlüsselkompetenz für die interkulturelle Kommunikation. In: Riedner, Renate/ Steinmann, Siegfried (Hrsg.) (2008): *Alexandrinische Gespräche*. München: Iudicum 169-185.

Vorderwülfbecke, Klaus (2002). Höflichkeit in Linguistik, Grammatik und DaF-Lehrwerk. In: Lüger (Hrsg.) 2002: 27-47.

Watts, Richard/ Ide, Sachiko/Ehlich, Konrad (Hrsg.) (2005). *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice*. 2. Aufl. Berlin: de Gruyter, (1992).

Eine kritisch-kontrastive Darstellung der Kognitiven Linguistik

Mustafa KİNSİZ¹ / Kemal Demir²

Abstract

This article attempts a brief introduction on the topic of cognitive sciences. By emphasizing cognitive linguistics, which separates in two positions will be part of the cognitive Sciences expressed with their linguistic function and is the heart matter, stands for a criticism about their lack of diagnostics. These positions of cognitive linguistics, whose paper are the neuro-linguistics and the cognitive linguistics, are presented in detail and both cognitively linguistic point of views are questioned for their scientific validity. Cognitive Linguistics is a field of cognitive science understood. Cognitive science tries with their research on Imitate human brain, which has arisen from this area, and also Artificial Intelligent researches in which the brain researchers with their colleagues from the field of computer technology try to develop artificial intelligence as an objective. The contribution of the linguistic component directs the Cognitive Linguistics in their research.

Einleitung

Die kognitive Linguistik beschäftigt sich mit den Hirnaktivitäten und deren Zusammenhang mit der Sprache. Nach den kognitiven Linguisten ist die Sprache ein Produkt der neuronalen Verbindungen im Hirn. In der kognitiven Linguistik bestehen zwei zueinander in der Grundauffassung paradoxe Annahmen, dass sich auch in der kognitiven Linguistik so festgesetzt hat. Die Auswertungen und die Einordnungen, welche von der Neurobiologie erhaltenen Erkenntnisse werden versucht von der kognitiven Wissenschaft, die sich selber als eine multidisziplinäre Wissenschaft versteht und das Ziel hat die kognitiven Strukturen und Funktionen zu erklären, werden ganzheitlich neu definiert.

¹ Mustafa Kİnsiz, Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Almanca Eğitim ABD

² Kemal Demir, Muğla Üniversitesi, Fen- Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatları ABD

“ Die Kognitive Linguistik versteht sich selber als derjenige Bereich der kognitiven Wissenschaft, der auf die Beschreibung und Erklärung der mentalen Sprachstrukturen und –Prozesse ausgerichtet ist. Im Mittelpunkt des Interesses der kognitiven Linguistik steht dabei die Erforschung der Interaktion zwischen der Repräsentation und der Verarbeitung sprachlichen Wissens.”(Schwarz 1996: 9)

In der gegenwärtigen kognitiven Linguistik wird die Sprache, als das Produkt der kognitiven Funktionalität aufgefasst und sie wird, zum einen als ein progressiver und interagierender Prozess von kognitiven Strukturen, zum anderen als autonome Module (separate Areale im Hirn) abstrahiert.

In der Kognitiven Linguistik herrschen zwei Ansätze zur Beschreibung und Funktionsweise des sprachlichen Wissens, die beide die Sprache als ein Produkt der kognitiven Struktur-und Prozesseigenschaften verstehen.

Die beiden Ansätze der Kognitiven Linguistik sind : Der modulare Ansatz, zu dessen Vertreter der berühmte Linguist Chomsky zählt und der holistische Ansatz, zu dessen berühmten Vertretern Lakoff zu zählen ist.

Modularer Ansatz

Beim modularem Ansatz wird die Sprache als ein autonomes System in den kognitiven Strukturen aufgefasst. Besser ausgedrückt wird sie als ein, autonomes, sprachliches Kenntnissystem, also als Modul dargestellt, dessen Funktionalität unabhängig von anderen kognitiven Strukturen ist. Für die Vertreter des Ansatzes besteht im Hirn ein autonome Sprachareal.

Diese nativistische Sichtweise schließt die externen Kontexteinflüsse der kognitiven Prozesse aus. Sie begreift die Sprache als einen autonom von anderen kognitiven Prozessen unabhängigen bestehenden a priori gegebenen modularen Prozess. Der modulare Ansatz besitzt die Auffassung, dass das Gehirn unterschiedliche Areale für die Sprache hat, und dass sie autonom sind. Das die Grammatik an einem anderen autonomen Bereich im Hirn sich entwickelt als die lautliche Ebene. Der modulare Ansatz ist eine Weiterentwicklung der chomskianischen Auffassung von der Sprache. Diese Forschungsrichtung der kognitiven Linguistik erhält ihre Daten durch hirnverletzte Patienten, also durch Läsionen des Cortexes.

Der Holistische Ansatz

Im Gegensatz zum modularen Ansatz definiert sich der holistische Ansatz für eine Interkonnektivität der allgemeinen kognitiven Strukturen. Für die Holisten

besteht für die Sprache kein autonomes Teilsystem der Kognition, sondern eine allgemeine ganzheitliche kognitive Funktionsebene. Der bekannteste Vertreter ist der Entwicklungspsychologe Piaget.

“Das strukturelle a priori liegt für Piaget in der Kontinuität der sich organisierenden Struktureinheiten, deren Notwendigkeit das Ergebnis einer allmählichen Konstruktion ist.” (Schwarz 1996: 116)

Für die Holisten sind die Nervenzellen a priori gegeben, aber die Aktivierung dessen entsteht erst durch die Umweltreize schon in der embryonalen Phase.

Die sprachliche Entwicklung des Kindes ist direkt mit der kognitiven Entwicklung verbunden. Das Kind erwirbt zuerst vor der Entwicklung von sprachlichen Strukturen motorische, perzeptuelle und konzeptuelle Repräsentationen.

“Das Kleinkind muss sich die Koordinierungen sensomotorischer Schemata aneignen, die sich später zu operationalen Strukturen auf der repräsentationalen Ebene ausbilden. Erst dann kann es damit beginnen, syntaktische Strukturen zu verstehen und zu produzieren.” (Schwarz 1996: 116)

Infolgedessen ist der Grammatikerwerb eine sensomotorische Angelegenheit, und ist weder a priori gegeben, noch Autonom.

Nach dieser Ansicht folgend sind die Zusammenspiele körperlicher Erfahrungen und kognitiven Fähigkeiten in der Metapher relevant.

Metaphern sind nicht als rhetorische oder poetische Mittel zu betrachten, sondern wie Lakoff und Johnson darlegen integraler Bestandteil unserer alltäglichen Sprache. Die Wirklichkeit selbst wird durch Metaphern bestimmt, und da Metaphern von Kultur zu Kultur verschieden sind, sind auch die Wirklichkeiten, die sie bestimmen, verschieden. Die enorme Metapher Konzeption entsteht durch einen Prozess von neuronaler Selektion. Die aktivierte sensomotorische und subjektive Erfahrung der zuständigen neuronalen Netze besteht als Erstes willkürlich, erst nach Häufung des synaptischen Feuers, und die permanente Verbindung lassen ein metaphorisches Konzept entstehen. In der kognitiven Linguistik der Holisten wird die Metapher sich als des durch körperliche Erfahrungen und kognitiven Strukturen herausbildenden Merkmals des Wesens Mensch dargestellt. Die synaptischen Feuer bilden die Metapher zuerst im präfrontalen Bereich des Hirns, deshalb wird diese Metapher auch primäre Metapher (Lakoff/Johnson 1999:24) genannt.

Kritische Bemerkungen an die kognitive Linguistik nach Wilgen

Wegen ihrer konsequenten Orientierung an der Folk-Kategorisierung müsste sich die kognitive Semantik selbst als „Folk-Linguistik“ verstehen und könnte

als solche von keinem Kognitions-Wissenschaftler ernst genommen werden. Dies könnte man als Zielkonflikt bezeichnen.

Vom Typus der Argumentation her, d.h. der Nutzung von intuitiven Bildschemata, der Abwehr einer Systematisierung (Mathematisierung) der Bildersprache, der (eklektischen) Nutzung generativer Mechanismen, passen diese Modelle nicht in eine naturwissenschaftlich dominierte Kognitionswissenschaft. Sie bleiben hermeneutisch. Die „Mental-Map-“ und Blending-Modelle von Fauconnier und Turner nützen zwar Techniken der logischen Semantik, müssen dazu aber die „kognitiv“ relevanten, bildhaften und prozessualen Aspekte in ein algebraisches Prokrustesbett pressen. Die Bezüge zur Kognitionswissenschaft, sei es zu Modellen des Wahrnehmens oder der Motorik, sei es zu neurobiologischen Modellen des Gedächtnisses bleiben vage und haben auf die konkrete linguistische Analyse nur geringe Auswirkungen. Die geringe Anpassung an die Methodologie der Kognitionswissenschaften hat einerseits mit der starken Grammatiktradition (globale Theorien werden bevorzugt) zu tun. Andererseits sind die Exakten modele und die diesen zugrunde liegenden experimentellen Ergebnisse der Neurowissenschaften auf einfachere Prozesse (Motorik, Wahrnehmung, einfache Gedächtnis- und Lernleistungen) bezogen, so das eine solide naturwissenschaftliche Basis für eine Sprachtheorie (Syntax und Semantik) weitgehend fehlt. Mathematische Modelle für eine neuronale Sprachdynamik müssen erst entwickelt werden.

Die geringe Anpassung an die Methodologie der Kognitionswissenschaften hat einerseits mit der starken Grammatiktradition (globale Theorien werden bevorzugt) zu tun. Andererseits sind die exakten Modele und die diesen zu Grunde liegenden experimentellen Ergebnisse der Neurowissenschaften auf einfachere Prozesse (Motorik, Wahrnehmung, einfaches Gedächtnis- und Lernleistungen) bezogen, so dass eine solide naturwissenschaftliche Basis für eine Sprachtheorie (Syntax und Semantik) weitgehend fehlt.

Mathematische Modelle für eine neuronale Sprachdynamik müssen erst entwickelt werden.

Kritik von den Verfassern

Die neuesten Ergebnisse in der Neurobiologie beschreiben die Entscheidungsempfindung des Menschen, welches in jeder Phase des Wesens Mensch im raum-zeitlichem Kontinuum sich vollzieht, als einen somatischen Marker, der durch die Erfahrungen der sekundären Emotionen zu definieren ist.

Mustafa Kinsız / Kemal Demir

Die Auffassung beruht auf den amerikanischen Neurobiologen Antonio R. Damasio, der diese Sichtweise in seinen Büchern "Ich fühle also bin ich" und "Descartes Irrtum" zu Worte bringt. Deshalb könnten die jüngsten Forschungen in der Neurobiologie einige neue Erkenntnisse über die Mechanismen der Ganzheitlichkeit des menschlichen Seins in den Sozialwissenschaften beitragen. Dafür benötigt es eine neue wissenschaftliche Epistemologie der Wissenschaft.

Schlussbemerkung

In einem Beitrag von 2004 unter dem Titel: "How the Cognitive Revolution Passed Linguistics" analysiert Seuren das Scheitern einer konsequenten kognitiven Neuorientierung in der Linguistik. Um dieses Ziel doch noch zu erreichen, empfiehlt er:

"For a serious and up-to-date reintroduction of the cognitive factor in the human sciences it is necessary, first that a group of psychologists, linguists, pragmaticists, logicians, philosophers, and possibly also geneticists, anthropologists and prehistorians come together and commit themselves to the study of the FOUNDATIONS OF LANGUAGE AND COGNITION."

Literaturverzeichnis

Lakoff George/Johnson Mark (1999). *Leben in Metaphern*. Carl -Auer Verlag.

Lakoff George/Johnson Mark (1999). *Philosophy in the Flesh
The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. Basic Books.

Schwarz, Monika (1992). *Einführung in die Kognitive Linguistik*. Francke.

Seuren, Pieter A.M.(2004).” How the cognitive revolution passed linguistics?”.
In: *Language and revolution: Language and time’89* (63-77) Antwerpen:
Universität van Antwerpen.

Die Fußballsprache im Deutschen und Türkischen: Ein kontrastiver Vergleich

Funda Ülken¹

Abstract

„Football“, „soccer“ in British terms, is the most famous sport of the world. The history of the football goes back to the ancient times. In this article, the football terms used in Germany and Turkey are handled together with the historical development of football. Various differences and similarities between these terms and their features are also demonstrated.

1. Einleitung

Aufgrund der Globalisierung in politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Verhältnissen weisen heute zahlreiche Sprachen lexikalische Gemeinsamkeiten auf. In den Nehmersprachen werden diese meistens als *Fremdwörter* oder *Lehnwörter* eingestuft. In Zeiten von Umbrüchen des gesellschaftlichen, sozialen oder politischen Gefüges findet ein solcher Sprachwandel in rasanter Geschwindigkeit statt. Vor allem im Bereich des Sports bzw. Fußballs ist aber dieser Sprachwandel enorm. Der Fußball hatte nicht nur in unserem Jahrhundert, sondern auch lange davor eine große gesellschaftliche Bedeutung. Die Spielregeln dieses gesellschaftlichen Phänomens haben sich mit der Zeit erweitert und demzufolge hat es vor allem auch auf diesem Feld einen nicht unerheblichen lexikalischen Zuwachs gegeben. Die fachspezifischen Ausdrücke dieses Spiels wurden mit der Übernahme dieser Sportart in die jeweilige Sprache entweder als *Fremdwörter* oder als *Lehnwörter* bzw. *Lehnübersetzungen* integriert.

In der vorliegenden Arbeit soll die deutsche und türkische Fussballsprache mit besonderer Berücksichtigung ihrer geschichtlichen Entwicklung untersucht werden. Es wird anhand von Beispielen vor allem auf den Gebrauch von *Lehnübersetzungen* und *Lehnwörter* innerhalb der türkischen und deutschen Fussballsprache eingegangen und deren formale Eigenschaften innerhalb des Sprachsystems besprochen.

¹ Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü

Zuerst soll ein kurzer Einblick über die Beschaffenheit bzw. geschichtliche Entwicklung des Fußballs gegeben werden.

2. Fußballgeschichte

Bereits 2697 vor Christi Geburt gibt es geschichtliche Belege dafür, dass eine Art Fußball in China mit dem Namen „*ts'uh küh*“ gespielt wurde. Der Begriff „*ts'uh küh*“, so zitiert nach Stemmler (1998), weist auf die Spielweise: „den Ball (*küh*) mit dem Fuss spielen(*ts'uh*)“ hin (vgl. Stemmler 1998, 15). In Japan wurde im 7. Jahrhundert eine japanische Form des Fußballs, welcher als „*kemari*“ bezeichnet wurde, ausgeübt (vgl. Stemmler, 1998, 20). Ferner gibt es einige Befunde dafür, dass eine ähnliche Sportart wie der Fußball ebenfalls bei den Azteken gespielt wurde (vgl. Seggern 2006: 6). Im *Divan – Lügat-it Türk* weist Kaşgarlı Mahmut auf ein Spiel in Mittelasien hin, das dem englischen Fußball in vielen Zügen sehr ähnelt. Das Spiel wird zwischen Frauen und Männern gespielt und der Ball darf nur mit den Köpfen und Füßen tretend ins Tor gebracht werden. Dieses Spiel war zwischen den Turkvölkern weit verbreitet und wurde als „*Tepük*“ bezeichnet (vgl. Atalay 1986, 386). 217 nach Christus wurde in England ein Spiel von römischen Legionären gespielt, in dem mit Füßen nach einem Ball getreten wurde (vgl. Döbler 1990, 5). Erst viel später, nämlich 1846 wurden die ersten Fußball-Regeln von englischen Studenten in Cambridge unter den Namen „*Cambride – Rules*“ verfasst, die zugleich 1863 auch zur Bildung der ersten offiziellen Fußball – Regeln (Football Association) in England führten, die uns bekannt sind. (vgl. Burgschmidt 2006,60). Es war der Anfang der modernen Fußballgeschichte. Wie Bouvier (2006,5) zutreffend formuliert, trat der Fußball von Grossbritannien aus seinen „*Siegeszug*“ um die Welt an und wurde zum „*kulturellen und populärkulturellen Bestandteil vieler Völker*“ (ebd.).

3. Fußball in Deutschland

Fußball wurde in Deutschland etwa ab 1870 durch englische Angestellte und Geschäftsleute, die in Deutschland lebten, eingeführt. Sie wurde noch in beiden englischen Varianten „*Rugby*“ und „*Association Football*“ gespielt und sprach generell „*deutsche, meist junge Angehörige von Schulen und der Mittelschicht [...] an*“ (vgl. Burgschmidt 2006, 60). Man muss an dieser Stelle betonen, dass damals das Turnen in Deutschland einer der wichtigsten Sportarten war und das aufkommende Fußballspiel, so Burgschmidt (vgl.ebd.), sehr herablassend als „*Fußball'lümmelei*“ angesehen wurde. Die damaligen Turnvereine „*hielten es*

für wild und undiszipliniert und duldeten es oft nicht als eine Unterabteilung des Turnvereins“ (ebd.).

Ein Gymnasialprofessor namens Konrad Koch, führte 1872 diese Sportart in Braunschweig für seine Schüler aus rein pädagogischen Zwecken ein (vgl. Burgschmidt 2006, 65f). Die Schüler sollten auch im Winter im Freien eine Sportart treiben. Das Spiel wurde am Anfang als ein Ableger des Ruby gespielt (vgl. Burkhardt 2008, 69). Von Braunschweig aus verbreitete sich der Fussballsport in einer dynamischen Geschwindigkeit in ganz Deutschland aus. 1880 gründeten die Engländer, die sich derzeit in der Hansastadt Bremen aufhielten den ersten Fussballverein für Erwachsene, den „Bremer Football-Club“. Sechs Jahre später fand das erste Wettspiel zwischen Mannschaften aus verschiedenen Orten zwischen Braunschweig und Göttingen statt. Nach Burkhardt (ebd.) soll es „Mitte der 1890’er Jahre [...] bereits 40 Fussballkulbs gegeben haben“. Die zahlreichen Vereine schlossen sich 1891 zum *Deutschen Fußball- und Cricket – Bund* zusammen. Mit der Zeit setzte sich dann aber in Deutschland der ‚einfache‘ Fussball durch. Im Jahre 1900 erst entstand der *Deutsche Fußball – Bund* (vgl. ebd.).

3.1 Die deutsche Fussballsprache

Die Einführung des englischen Association Footballs in Deutschland fiel in eine Epoche nach dem deutsch-französischen Krieg, d.h. es war die Zeit des gesteigerten Nationalismus. An dieser Stelle ist Bouviers (2006) Ansatz anzuführen, der besagt, dass besonders auf einen Faktor hinzuweisen ist,

„[...] der den organisierten Sport als kulturelles Phänomen (besonders) beeinflusst[...], nämlich der Nationalismus als bedeutsames Charakteristikum der Moderne. Fußball eignet sich dazu, Stereotype zu bestätigen, sowohl in Bezug auf das Selbst- als auch das Fremdbild.“
(ebd., 66)

In der Zeit des gesteigerten Nationalismus war Deutschland unter vielen anderen durch die Bestrebungen der „Sprachreinigung“ gekennzeichnet (vgl. Burgschmidt 2006, 66; Magnussons 1997, 115). Verschiedene sprachwissenschaftliche Organisationen, wie z.B. das *Zeitschrift des Allgemeinen Deutschen Sprachverein* (1904) mit dem Verdeutschungsbuch

Die Fußballsprache im Deutschen und Türkischen: Ein kontrastiver Vergleich

„Sport und Spiel“, haben unzählige Aufzeichnungen in Bezug auf die Verdeutschung der Fussballsprache abgefasst und die Anwendung der Fremdwörter in der deutschen Sportsprache kritisiert. Einer der bedeutendsten Kritiker war in dieser Hinsicht auch Konrad Koch. Koch bringt seine Einstellung in Bezug auf die Verwendung der englischen Ausdrücke in der „Zeitschrift des Allgemeinen Deutschen Sprachverein mit folgenden Zitat zum Ausdruck:

“Mit dem Spiele(...) haben sich leider von drüben auch eine Anzahl englischer Ausdrücke bei uns eingeschlichen. Und (...) so hört man auf recht vielen Spielplätzen ein widerwärtiges Kauderwelsch, das unserem köstliche Spiele in den Augen echt vaterländisch gesinnter Männer Eintrag tun muss.”

(Koch 1903: 169)

Konrad Koch verfasste bereits 1875 ein Regelheft, in dem auch die deutsche Fussballsprache in wesentlichen Zügen ihre fundamentale Markierung fand. In diesem Regelheft wurden, nicht nur die Spielregeln angegeben, sondern auch die Begriffe definiert, die das Wesen der wichtigsten Spielhandlungen und – positionen darstellten. So bestand z.B. eine Mannschaft aus je 15 Spielern, 10 „Stürmern“, 2 „Markmännern“ (vgl. Burkhardt 2008, 69). Wie bereits erwähnt, war das damalige Spiel war eine rugbyähnliche Version des Fußballs, so wurden z.B. die erzielten Tore als „Male“, die Mannschaften als „Gespielschaften“ bezeichnet. Die englischen Begriffe wurden von Koch als Lehnübersetzungen in die deutsche Sprache übernommen; wie z.B. *abseits* für *off-side* (ebd.). Laut Burkhardt (2008, 71), nennt Koch in seiner Schrift von 1894 „das Tor noch „Mal“, die Verteidiger als „Malwärter“, die Torlinie als „Mallinie“, den Torwart aber Torwächter“. Erst 1903 schlägt Koch in seinem Aufsatz „Deutsch Kunstausrücke des Fußballspieles“ den Begriff „Tor“ anstatt für „Mal“ vor, und stellt in seinem Aufsatz von 1903 die wichtigsten deutschen Entsprechungen gegenüber der englischen Originalausdrücke des Fußballs. Die folgende Tabelle soll nur einige dieser Verdeutschungen darstellen:

Englisch

centre-forward

corner

Deutsch

Mittelstürmer

Ecke

corner-kick	Eckball
drawn	unentschieden
forwards	Stürmer
free-kick	Freistoß
goal	das Tor
goal-line	Mallinie (Torlinie)
goal-post	Torpfosten, Malstange
half time	Halbzeit
kick – off	Anstoß
linemen	Linienrichter
off side	abseits
out!	aus
to pass	abgeben, zuspielen
penalty-kick	Straftstoß
referee	Schiedsrichter
shoot	Schuß (Stoß) aufs Tor
to shott	schießen

(vgl. Burkhardt 2008, 73)

Wie aus der obigen Tabelle zu entnehmen ist, handelt es sich hierbei vor allem um Lehnübersetzungen, die sich überwiegend bis zur unserer Zeit durchgesetzt haben. Aus dem heutigen Fussballberichterstattungen kann man deutlich erkennen, dass die von Koch bestimmten Begriffe stets angewendet werden. Wie Burkhardt (2006, 59) zutreffend bemerkt, kommen anders als in Sprachen in der deutschen Fussballsprache nur selten englischsprachige Begriffe vor. So konnten sich z.B. nicht die deutschen Begriffe wie “Spielwart” für *captain* (engl.) ; “treiben” für *to dribble* (engl.); “anständig, ehrlich” für *fair* (engl.); “ungehörig, unehrlich” für *foul* (engl.) und “fassen, halten” für *to tackle* (engl.) bis zur unsere Zeit durchsetzen (vgl. Burkhardt 2008, 69). Darüber hinaus kann man aber beobachten, dass in der heutigen Sportberichterstattungen englische Begriffe wie *Keeper* für den *Torwart*, *passen* für *zuspielen* und *defensivspieler* für *Abwehrspieler* stets gebraucht werden. Laut Burkhardt (2008, 59) nehmen die englischen Begriffe bzw. Anglizismen in der deutschen Fussballsprache jedoch nicht mehr als ein Prozent des Fussballwortschatzes in Anspruch.

Im Folgenden soll nun die geschichtliche Entwicklung der Fußball und ihrer Sprache in der Türkei behandelt werden

4. Fußball in der Türkei

Wie bereits erwähnt, wurde bereits in Mittelasien unter den Turkvölkern ein Fußballähnliches Spiel namens „Tepük“ (was soviel wie *treten* heißt) gespielt. Der Einzug des Fußballs in die Türkei fand, so laut Ertuğ (1977, 6-8), erst im Jahre 1890 in Bornova (Izmir) statt. Die englischen Geschäftsleute, die sich damals in Bornova aufhielten, spielten in ihrer Freizeit Fußball und werden als die Vorreiter des türkischen Fußballs angesehen. Als einige dieser englischen Familien 1895 nach Istanbul (Moda) hinübersiedelten, gründeten sie dort 1896 die „Moda Football and Rugby Club“. Ab 1897 veranstalteten diese Familien ein Mal im Jahr in Izmir oder in Istanbul Fußball- und Rugbyspiele (vgl. ebd.). Bemerkenswert ist es, wie Dağlaroğlu (1957,13) im folgenden Zitat betont, dass dieses Spiel nur den Engländern und Griechen zugänglich war und das sich die türkischen Jugendlichen nur mit dem Zuschauen begnügen mussten:

„Kadıköy çayırlarında meşin top peşinde koşan İngilizlere ancak Rumlar iltihak edebiliyor, Türk gençleri sadece seyirci kalıyorlardı“
(ebd.).

Nach den damaligen Bestimmungen des Osmanischen Reiches war die Betreibung von vereinsähnlichen Aktivitäten strikt untersagt (vgl. Ertuğ 1977, 9f). Trotz des Verbots wurde aber 1899 der erste türkische Fußball – Club mit dem englischen Namen „*Black Stockings*“ gegründet, welches nach seinem ersten Spiel wieder aufgelöst werden musste und die meisten Spieler (dieses Fußball – Clubs) vom Land verbannt wurden. 1903 wurde durch *J. Lafontaine, H. Pears, H. Armitage* der türkische Fußball – Liga, nämlich die „Istanbul Futbol Birliği“ in Istanbul gegründet (vgl. Ertuğ 1977: 10-11). Laut Ertuğ (ebd.) waren *Lafontaine, Pears, Armitage* auch die Jenigen, die die englischen Fußballregeln überhaupt in die Türkei brachten und die erste offizielle Mannschaft in der Türkei in Kadıköy (1902) unter den Namen *Cadikoeay Football Club* (Kadıköy Futbol Club) gründeten. Zwischen den Jahren 1904 – 1905 spielten in der „Istanbul - Futbol- Liga“ die Fußballmannschaften **Kadıköy Union Club** (eine englische und griechische Mannschaft) **Imogen** (jüdische Mannschaft), **Moda Club** (englische Mannschaft) und die **Elpis** (ebenfalls eine griechische Mannschaft). Erst 1903 wurde die türkische Mannschaft Beşiktaş, 1905 Galatasaray, 1907 Fenerbahçe gegründet (vgl. ebd. 13 -25).

4.1 Die türkische Fußballsprache

Die Tatsache, dass der Fussball in der Türkei durch die Engländer eingeführt und etabliert worden ist, führte auch dazu, dass die englische Sprache bzw. die englischen Ausdrücke einen wichtigen Platz einnahmen. Die mit englischen Begriffen abgefassten Fussballregeln und Bezeichnungen für bestimmte Fussballhandlungen wurden direkt in die türkische Sprache übernommen. An dieser Stelle sind zwei wichtige Publikationen in Bezug auf die türkische Fußballsprache anzuführen: 1922 wurde von Süleyman Rıza Kuğuzade ein Buch mit dem Titel „Asosyeşin [Association] Futbol“ veröffentlicht. Das Buch sollte, wie Süleyman Rıza Kuğuzade in der Einleitung zum Ausdruck bringt, zur Veranschaulichung der englischen Fussballregeln und zur Übersetzung einzelner englischer Begriffe dienen. Nach Kuğuzade waren damals nur wenige Bücher über Fussball vorzufinden, die wiederum für viele unverständlich waren:

„ Futbolun henüz taammüne başladığı Anadolu'da zaten adedi pekaz olan futbol kitaplarından bir şey anlaşılmıyacağı kanaati [...], gerek tercüme ve gerek iktibas tariki ile olsun beni şu naçiz eseri yazmağa sevketti. [...]“
(Kuğuzade 1922, 11)

Das Buch schildert mit seinen 175 Seiten eine umfassende Darstellung der Fussballregeln und die damaligen Vereine in der Türkei. Den wichtigsten Teil bilden jedoch aus sprachwissenschaftlicher Sicht die vereinzelt Darlegungen der englischen Begriffe und ihre möglichen Entsprechungen im Türkischen. Die Publikation ist unter anderem ein Beleg dafür, dass bereits damals die türkische Fußballsprache überwiegend aus englischen Lehnwörtern bestand. Kuğuzade versucht in seiner Publikation anstatt der gebrauchten englischen Entlehnungen, türkische äquivalente Begriffe bzw. Lehnübersetzungen einzuführen. Hier sollen nur einige Beispiele angeführt werden:

Die gebrauchten Entlehnungen in der damaligen Zeit	Die vorgeschlagenen Lehnübersetzungen	
	von Kuğuzade	Englisch
Gol	Kale	Goal
Bek	Müdafî	Back
Haf-Haçbek	Muavin	Half-Back

Die Fußballsprache im Deutschen und Türkischen: Ein kontrastiver Vergleich

Forvord	Muhacim	Forward
Defense hattı	Müdafa Hattı	Defence line
Offense hattı	Muhacim Hattı	Offence line
Pas vermek	Topu arkadaşına tevdi etmek	pass
Penalty	Oniki metreden ceza	Penalty
Faul	hata	foul
Frikik	Serbest vuruş	Free-kick
Ofsayd	Nizamsz, oyundan hariç	Off – Side
Şut	Havale	shoot
Korner atmak	köşe vuruşu	Corner –
Kick		
Aut atmak	Kale vuruşu	out

(vgl. Rıza 1922, 63)

Eine andere wichtige Publikation in Bezug auf die türkische Fussballsprache wurde im Jahre 1971 von der Türkischen Sprachgesellschaft (Türk Dil Kurumu) veröffentlicht. Die türkische Sprachgesellschaft (Türk Dil Kurumu) hat in Zusammenarbeit mit Cem Atabeyoğlu ein Heft für Fussballbegriffe mit dem Titel „Ayaktopu Terimler Sözlüğü“ publiziert, die hauptsächlich zur Vertürkisierung der englischen Entlehnungen in der türkischen Fussballsprache dienen sollte. Im Anhang dieses Heftes (Türk Dil Kurumu 1974, 50) ist mit dem Titel „Eski Terimler“ (Alte Begriffe), ebenfalls eine vollständige Aufzeichnung zu sehen, der die damals gebrauchten türkischen Fussballbegriffe veranschaulicht, hier sollen wiederum nur einige Entlehnungen angeführt werden, z.B.:

<u>Entlehnung</u>	<u>Englisch</u>
taç	touch
taç çizgisi	touch line
gol	goal
penaltı	penalty
penaltı noktası	penalty- spot
bek	back

solbek	left back
sağbek	right back
santrahaf	centre half
solhaf	left half
defans	defence
santrafor	centre-forward
korner	corner
köşe atışı	corner kick
forvet	forward
frikik	free-kick
ofsayt	off-side
aut	out
pas	pass
şut	shoot
haftaym	half - time
faul	foul

(vgl. ebd.).

Die angeführten Beispiele legen dar, dass im Jahre 1974 die türkische Fussballsprache immer noch überwiegend aus Lehnwörtern bestand, die sich an das türkische Sprachsystem auf der orthographischen, morphologischen oder phonologischen Ebene angepasst hatten. Die Intergration der Entlehnungen in das türkische Sprachsystem bestandt ebenfalls auch auf der graphemischen Ebene, wobei bei der Ersetzung der Fremdgrapheme die quellsprachliche Schreibung aufgegeben wurde²(wie z.B. bei *goal – gol* , *back – bek* , *half – haf* , *forward – forvet*, *shoot – şut*). Bei der Entlehnung des englischen Begriffes “*centre-forward*” lässt sich insbesondere beobachten, dass die graphemische Schreibung fast völlig aufgegeben worden ist. Im Türkischen wird dieser Begriff als “*santrafor*” wiedergegeben. Darüber hinaus treten die einzelnen Entlehnungen, wir wir beobachten können, auch in Form von *Mischkomposita* , d.h. in Zusammensetzung von englischen und türkischen Konstituenten. An dieser Stelle muss vermerkt werden, dass die türkischen Konstituenten

² vgl.hierzu auch Özen (2003), S. 221.

Die Fußballsprache im Deutschen und Türkischen: Ein kontrastiver Vergleich

wiederum hauptsächlich Lehnübersetzungen aus dem englischen Wortzusammenstellungen darstellen. So wird z.B. *touchline* als *taç çizgisi*; *penalty spot* als *penaltı noktası*; *left back* als *solbek*; *right back* - *sağbek*; *left half* - *solhaf*; *centre back* als *ortabek* wiedergegeben.

Die „Türkische Sprachgesellschaft“ (Türk Dil Kurumu) schlägt anstatt der Entlehnungen folgende Vertürkischungen bzw. Lehnübersetzungen vor:

<u>Englisch</u>	<u>Türkisch</u>
touch	yan dışı
touch line	yan çizgisi
corner	köşe
corner-kick	köşe atışı
forwards	akıncı
centre – forward	orta akıncı
left back	sol savunucu
right back	sağ savunucu
free-kick	serbest vuruş
goal	sayı
goal-line	kale çizgisi
half time	ara
off - side	yanığa düşme
out	kale dışı
to pass	aktarma
penalty	on bir metre ödeği
penalty-spot	on bir metre yeri
shoot	sıkı vuruş
foul	sapkı

In der heutigen Sportberichterstattungen kann man beobachten, dass nur einige Begriffe wie *köşe atışı* für *corner kick*, *ara* für *half time*, *serbest vuruş* für *free –kick* sich durchgesetzt haben. Ausser der angeführten Begriffe werden in der türkischen Fussballsprache stets englischen Entlehnungen benutzt, die im

Anhang des Heftes von 1974 *“Ayaktopu Terimler Sözlüğü”* als “alte Begriffe” angeführt worden sind. Trotz dieses Tatbestandes muss aber an dieser Stelle erwähnt werden, dass in letzter Zeit eine Bestrebung zur Sprachreinigung gegen den Gebrauch von englischen Begriffen immer noch besteht. Einige Sportberichterstatter gebrauchen z.B. für *forvet* die türkische Bezeichnung *savunma oyuncusu*, für *santrafor* die Bezeichnung *orta saha* oyuncusu. Doch bleibt die Frage aus, ob auch diese Begriffe sich unter der Fussballgesellschaft durchsetzen können.

5. Schlussfolgerung

Die Untersuchung zur kontrastiven Sprachvergleich der deutschen und türkischen Fussballsprache hat gezeigt, dass die Sprachreinigung in Deutschland in Bezug auf die englischen Begriffe erfolgreich war. Auch wenn in den heutigen deutschen Sportberichterstattungen einzelne englische Begriffe immer noch benutzt werden, besteht die deutsche Fussballsprache überwiegend aus deutschen Begriffen. Im Gegensatz zum Deutschen können wir anhand der angegebenen Beispiele erkennen, dass die türkische Fussballsprache, trotz der Versuche die englischen Begriffe zu eliminieren und die Vertürkischungen bzw. Lehnübersetzungen anstatt der Entlehnungen einzusetzen, ergebnislos geblieben ist. Neben den Bestrebungen der türkischen Sprachwissenschaftler³, die sich mit dem Gebrauch der Lehnwörtern bzw. Entlehnungen in vielen Bereichen auseinandersetzen, kommt m.E. im Bereich des Fußballs besonders dem Journalisten bzw. Sportberichterstatter eine große Aufgabe zu. Denn wie auch Bussmann (vgl. Bussmann 2002, 535) ausdrückt, gilt die Sprache der Presse als einer der wichtigsten Faktoren, der zur Sprachentwicklung und zur Veränderung der sprachlichen Normen beiträgt. Hier kann vielleicht die Frage gestellt werden, welchen Nutzen die Verdeutschung der Fussballsprache im Deutschen beigetragen hat. Es ist insofern für die Verständigung des Spiels wichtig. Mit *Freistoß*, *Mittelfeldspieler*, *Elfmeterschuss* und *Stürmer* kann auch ein deutscher Nichtfachmann vom Spiel sich besseres Bild machen als ein Türke, der die Begriffe *frikik*, *santrafor*, *penalti* und *forvet* hört, die wegen ihrer graphemischen und phonemischen Art weder Türkisch noch als englische Wörter verstanden werden können.

³ vgl. z.B. hierzu: Tosun, Cengiz (2005): Dil Zenginliği, Yozlaşması ve Türkçe. In: Journal of Language and Linguistic Studies. Vol.1, No. 2, October, S.136-154; Aktaş, Ayfer (2008): Aus dem Deutschen ins Türkische übernommene Wörter in türkischen Wörterbüchern – eine Bestandaufnahme. In: Muttersprache 118, S. 72 – 80; Sağlam, Musa Yaşar (2000): Ein geschichtlicher Überblick über das fremde Wortgut im Türkischen. In: Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Ankara, Band 2, S.41-56.

Literaturverzeichnis

- Aktaş, Ayfer (2008). *Aus dem Deutschen ins Türkische übernommene Wörter in türkischen Wörterbüchern – eine Bestandaufnahme*. In: Muttersprache 118, S. 72 – 80.
- Atalay, Besim (1986): *Divanü Lügat – iT – Türk Tercümesi I*. Türk Dil Kurumu Yayınları: 521. Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Bouvier, Beatrix(Hersg.)(2002). *Zu Sozial und Kulturgeschichte des Fußballs*. Gesprächskreis Politik und Geschichte im Karl – Marx- Haus, Heft 8.
- Burgschmidt, Ernst (2006). *Englisch Anfänge und deutsche Fortsetzung. Sach - und Sozialgeschichte*. In: Weigand, Hans-George(Hersg): *Fussball eine Wissenschaft für sich*.Königsmann & Neumann.
- Burkhardt, Armin (2006). *Sprache und Fußball*. In: Muttersprache 1, S.53-72.
- Burkhardt, Armin (2008). „*Wenn der Leder im Kasten klingelt....Der deutsche Fußball und seine Sprache*“. In: Hersg. GUTJAHR, J. / Xuemei , Y.: *Aspekte der Studienvorbereitung und Studienbegleitung*. Band mit Beiträgen zur chinesisch-deutschen Fachkonferenz vom 21. bis 22. Mai 2007 am Deutschkolleg – Zentrum zur Studienvorbereitung der Tongji-Universität in Shanghai.
- Bußmann, Hadumod (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Dritte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Dağlaroğlu, Rüştü (1957). *Fenerbahçe Tarihi*, Istanbul Matbaası, Istanbul.
- Ertuğ, Ali Rıza (1977). *Türkiye Futbol Tarihi, 1980-1923*, BTGM Ankara Bölge Müdürlüğü Yayını, Ankara.
- Koch, Konrad (1875). *Fussball. Regeln des Fußball-Vereins der mittleren Classen des Martino-Ctharineums zu Braunschweig*. Braunschweig: Verlag von D. Haering & Co.
- Koch, Konrad (1903). *Deutsche Kunstausdrücke des Fußballspiels*. In: Zeitschrift des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins 18.Nr.6, Braunschweig. S.170 f.,
- Kuğuzade, Süleyman Rıza (1338/1922). *Asoseyşin [Association] Futbol*. Trabzon, Serasi Matbaası. TAMEV Trabzon Araştırmalar Merkezi Vakfı.
- Magnusson, Gunnar (1997). „*Konrad Koch – Der deutsche „Fußballvater“ und Sprachreformer in Braunschweig*“. In: Wissenschaftliche Zeitschrift des Braunschweigischen Landesmuseum, Heft 84, 105 – 119.

Funda Ülken

- Özen, Ümit (2003). *Internationalismen in türkischen Tageszeitungen*. In: Braun, Peter/ Schaeder, Burhard/ Vomert, Johannes (Hgg.): *Internationalismen II. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Sağlam, Musa Yaşar (2000). *Ein geschichtlicher Überblick über das fremde Wortgut im Türkischen*. In: Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Ankara, Band 2, S.41-56.
- Seggern, Andreas (2006). *Ins Abseits dichten? Fussball literarisch*. Wallstein Verlag.
- Stemmler (1998). *Kleine Geschichte des Fussballspiels*. Frankfurt a. M. / Leipzig: Insel Verlag.
- Tosun, Cengiz (2005). *Dil Zenginliği, Yozlaşması ve Türkçe*. In: Journal of Language and Linguistic Studies. Vol.1, No. 2, October, S.136-154.
- Türk Dil Kurumu (1974). *Ayaktopu Terimler Sözlüğü*. Ankara.

Niederdeutsch - Der Dialekt als identitätsstiftendes Moment

Enrico Lippmann, M.A.¹

Abstract

This article addresses one function of dialects showing their importance of controlling everyday language. On the example of Low German, a vernacular spoken in Northern Germany, the function of identity is shown and explained. Firstly the understanding of biography is given, followed by an overview about the research undertaking about biographical studies in linguistics, especially in dialectology and Low German philology. The main part concerns the exemplary analysis of an interview of a dialect speaker. The aim of the article is to show in detail the identity function of dialects and the chances qualitative methods can contribute to linguistic researches.

Der Status eines Dialekts und die Beziehung von Dialekten zueinander und zur Standardsprache verändert sich stetig. Besonders der Dialektausgleich (vgl. Auer et al. 2005: 11). Ziegler (1996) weist aber bei aller möglichen Veränderung und Verdrängung von Dialekten auch daraufhin, dass die Unterscheidung von Dialekt und Hochsprache vielmehr eine Frage ist, die bewusst vom Sprecher und nicht vom Linguisten beantwortet werden muss. „So wechseln die Sprecher nicht länger zwischen zwei Extremvarietäten, wie sie der Dialekt und die Standardsprache darstellen, sondern nutzen den Mittelbereich variativ aus“ (Ziegler 1996: 258). Dabei ist es wichtig zu unterstreichen, dass die Diglossieauffassung auch eine soziolinguistische Komponente enthält.

Gerade im Bereich der Spracheinstellungen zeigt sich jedoch, daß die Sprecher nach wie vor von zwei Varietäten, einer dialektal geprägten sowie einer standardsprachlich orientierten, ausgehen und diese situationsspezifisch unterschiedlich bewerten. (Ziegler 1996: 258).

Neben der Funktion einer Abgrenzung von der Hochsprache hat der Dialekt auch die Funktion Wissen² und Kultur zu tradieren, wie es Sprachen allgemein

¹ Ege Üniversitesi, Izmir und Dokuz Eylül Üniversitesi, Izmir.

(Promotion bei Prof. Dr. Ingrid Schröder, Universität Hamburg, IfG I, Lehrstuhl für Niederdeutsche Sprache und Literatur)

eignet. Darüber hinaus besitzt der Dialekt eine identitätsstiftende Funktion, wie im Folgenden am Beispiel des Niederdeutschen gezeigt werden soll. Für die Untersuchung sind in Mecklenburg/ Vorpommern narrative Interviews (nach Fritz Schütze (1977)) geführt worden, die in hermeneutischen Fallrekonstruktionen ausgewertet wurden. Ziel der Untersuchung ist es verschiedene biographische Muster von Niederdeutschsprechern in Mecklenburg/ Vorpommern herauszuarbeiten, wobei ein Aspekt in der Analyse auch der Bedeutung des Dialekts zur Selbstdefinition und zur Schaffung einer eigenen Identität zugemessen werden konnte. Bevor das identitätsstiftende Moment von Dialekten näher beleuchtet werden soll, muss das Verständnis von BIOGRAPHIE expliziert werden.

Biographie - Begriffsklärung

In diesem Zusammenhang wird BIOGRAPHIE in Übereinstimmung mit den theoretischen Grundpositionen der soziologischen Biographieforschung (vgl. Alheit/ Dausien 2000; Rosenthal 1995) als ein soziales Konstrukt, das *weitreichende lebens- und alltagsweltliche Fundierungen und Funktionen* (Schiebel 2003: 56) besitzt, verstanden. BIOGRAPHIE wird somit nicht als ein durch die Sozialwissenschaften an die Forschungssubjekte herangetragen Konzept verstanden und auch nicht als eine Aneinanderreihung verschiedener persönlicher Entwicklungsstufen gesehen. Das heißt, es sollen nicht die Ereignisse der Lebensgeschichte einfach nacherzählt werden, sondern die Interpretationsvorgänge der Sprecher analysiert werden, da durch diese Analyse die Sinnggebung der Ereignisse und damit die latenten und immanenten Sinnstrukturen des Biographen deutlich werden.

Dialektologie und Biographieforschung

In der jüngsten Vergangenheit sind Untersuchungen zum Niederdeutschen oft unternommen worden³. Sowohl auf theoretischer Ebene (vgl. Ising 1974) als auch in Dialektbeschreibungen im Rahmen von verschiedenen Überblicksdarstellungen (vgl. Stellmacher 1990: 105 ff.) bezog man das

² So zeigt Winter (1963), dass die Fachsprache der Milchproduktion im Niederdeutschen elaboriert ist und typische Merkmale einer Fachsprache aufweist. Hier ist weiterhin als Beispiel die Untersuchung von Goltz (1984) zu nennen, der die Fachsprache des Fischereiwesens am Beispiel der Finkenwerder Fischer untersucht hat.

³ Vgl. hierzu die Allensbachumfragen, aber auch Herrmann-Winter, Renate: Studien zur gesprochenen Sprache im Norden der DDR. Soziolinguistische Untersuchungen im Kreis Greifswald. Berlin 1979 (Reihe Sprache und Gesellschaft, 14).

Niederdeutsche⁴ in Mecklenburg-Vorpommern zumeist aus historischer Sicht mit ein. In der Dialektologie erschienen ab den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts Sammelbände mit Ausführungen von Dialektsprechern zu ihrem Verhältnis zum Dialekt. Für die DDR haben wir eine Materialsammlung von Renate Herrmann-Winter (1989), Claus Schuppenhauer (1976) legte mit seinem Band „Niederdeutsch heute“ eine Biographie-Sammlung „west“-deutscher Niederdeutschsprecher vor. Herrmann-Winter (1989: 7) bezieht sich auf Mecklenburg-Vorpommern, im Rahmen der DDR auf die drei Nordbezirke⁵. In dieser Studie kommt ein kleiner Personenkreis zu Wort, *Menschen, die mit dem Wort umzugehen gewohnt sind* und *Menschen mit Sprachwissen, Spracherfahrung und Sprachempfinden*. Auswahlkriterium für ihre Informanten ist, ob diese prominent sind, denn diesen wird durch die Gewohnheit, mit dem Wort umzugehen, die Fähigkeit, reflektiert über Sprache nachzudenken, zu gestanden. Nicht nur Prominente haben ein *Verhältnis zum Plattdeutschen* (Herrmann-Winter 1989: 7). Jeder, der Plattdeutsch spricht, hat Spracherfahrung und Sprachempfinden, so dass in der vorliegenden Untersuchung der Informantenkreis bewusst erweitert wurde. Auswahlkriterium war, dass sich die Interviewpartner selbst als Niederdeutsch-Sprecher sehen. Schlieben-Lange (1991: 108) weist auf die Problematik bei der Übernahme des Konzeptes Sprachbewusstsein hin: *So könnten wir von Sprachbewusstsein sprechen, müssten damit aber bestimmte Annahmen über Art und Grad des Bewusstseins machen*. Es mag unterschiedlich ausgeprägt sein, aber es ist vorhanden. Schlieben-Lange (1991: 25) konstatiert: *Jeder Sprecher einer Sprache verfügt prinzipiell über ein Bewusstsein seiner sprachlichen Tätigkeit. Er kann allerdings nur Auskunft über das »Was«, nicht über das »Warum« geben*.

In der Niederdeutschen Philologie ist der Ansatz, Sprachbiographien zur Erklärung des Sprachwandels heranzuziehen, ebenfalls angewendet worden. Hier steht Wildgen (1988) mit seiner Untersuchung zu Sprachbiographien Bremer Bürger singular als Beispiel. Fragen der Einschätzung der Diglossiesituation oder ähnliches sind vor allem durch die Arbeiten Stellmachers (1987, 1995) im Zusammenhang mit der GETAS-Umfrage 1984 beantwortet worden. Im Rahmen dieser Fragebogenerhebung wurden vor allem quantitative Methoden genutzt, um die Frage nach der Sprachsituation im Norden der BRD zu beantworten. Stellmachers Ausführungen unterliegen einer

⁴ Wir verwenden Niederdeutsch, Platt, Plattdeutsch synonym. Prinzipiell ist die Unterscheidung Niederdeutsch vs. Plattdeutsch die einer Außen- vs. Innensicht. An vielen Stellen ist es aber notwendig die Eigensicht des Interviewpartners/ Sprechers beizubehalten.

⁵ Dies sind Neubrandenburg, Rostock und Schwerin.

zweifachen Interpretation. Die erste Interpretation der Daten erfolgt bereits in der Zusammenstellung der Prozentzahlen, denn die Aufschlüsselung der Antworten nach den vorgegebenen Kategorien ist ein erster Abstraktionsschritt, der von den Forschern unternommen wird. Der nächste Interpretationsschritt erfolgt dann in der Analyse/ Interpretation der prozentualen Verteilung der Antworten auf die vom Explorator zuvor selbst definierten Kategorien durch den Forscher. Stellmacher (1987: 42) stellt fest, dass wir in Norddeutschland von einer *verborgenen Zweisprachigkeit* auszugehen haben, und dass Beschreibungsmodelle der Wissenschaft wie Bilingualismus, Diglossie, die koordinierte und die gemischte Zweisprachigkeit für die Sprachsituation in Norddeutschland nicht zutreffend sind (vgl. Stellmacher 1987: 42). Außerdem konstatiert er für den Erwerb des Dialekts eine herausragende Rolle für die Mutter und die Großeltern (vgl. Stellmacher 1987: 43). Stellmacher kommt zu dem Schluss, dass auch diese Rolle und der Zusammenhang des Dialektlernens in einem emotional gekennzeichneten Rahmen den Motor für die Sprachverwendung bilden. Er unterstreicht die Tatsache des Zusammenhangs der Einstellung zum Dialekt, zur Sprachvarietät, und seiner Verwendung (vgl. Stellmacher 1987: 43).

Eine Betonung qualitativer Methoden wählt ebenfalls Macha (1991) in seiner Untersuchung zum Sprachgebrauch rheinischer Handwerksmeister. Macha zeichnet sowohl objektive als auch subjektive Sprachdaten auf. Auf der Seite der objektiven Sprachdaten untersucht er den Ortsdialekt, die Interviewsprache seiner Probanden sowie die Sprache seiner Gewährspersonen „in vivo“⁶. Bei den subjektiven Sprachdaten stehen die Angaben zur Biographie in Bezug auf die Sprache und die alltägliche Verwendungsweise im Vordergrund. Eine Grundhypothese, die Macha (vgl. 1991: 23) vertritt, ist die, dass neben zahlreichen anderen Faktoren auch die Lebensgeschichte eines Individuums als erklärendes, erläuterndes Moment in der Sprachlagenwahl von Bedeutung ist. Durch die Analyse biographischer Muster kann somit zum einen der Konnex zwischen Biographie (Sprachbiographie) und Sprachverwendung ermittelt werden, zum anderen lässt sich durch die Herausarbeitung der Bedeutungsaufschichtung, die durch den Biographen/ Sprecher erfolgt, auch die Funktion des Dialekts, die ihm vom Sprecher zugeteilt wird, ablesen. Dies soll in der Darstellung des Falls Herr So im Folgenden gezeigt werden.

⁶ Mit Sprachaufzeichnungen „in vivo“ sind Sprachaufnahmen von realen Kommunikationssituationen gemeint, wobei die Gewährspersonen die Möglichkeit haben, jeden Moment die Sprachaufzeichnung zu unterbrechen. Damit wurde der Versuch unternommen, die Sprache realer Kommunikationssituationen von der künstlicher zu unterscheiden und den Dialekteinsatz so realitätsnah wie möglich zu untersuchen.

Der Fall Herr So

Herr So ist ein Interviewpartner, der sich auf einen Zeitungsartikel im Jahre 2007 meldete und seine Bereitschaft für ein Interview plakativ demonstrierte, da, wie er sagte, das Niederdeutsche doch Unterstützung bräuchte. Das Interview wurde transkribiert, um es mittels einer hermeneutischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal (1995) zu analysieren. Neben verschiedenen Aspekten, die für Herrn So als typisch analysiert werden konnten, ist bei ihm die Funktion des Dialekts zur Identitätsstiftung herauszustellen.

Herr So wurde in der Nachkriegszeit im geteilten Deutschland, in der DDR geboren. Merkmal dieser Generation ist es, dass eine Großzahl von Vätern erst nach vielen Jahren Kriegsgefangenschaft zu ihren Familien zurückkehren konnte. Und so, um mit Herrn So zu sprechen, war er ein Kind von vielen, die einen sehr viel älteren Bruder hatten. Herr Sos Bruder wurde 1944 geboren, womöglich beim letzten Fronturlaub des Vaters, bevor dieser in Kriegsgefangenschaft geriet. Herr So kann somit zu einer Generation des Babybooms gerechnet werden, der auch für andere Länder typisch ist.

Ein möglicher Grund, warum Herr Sos Großeltern im elterlichen Haushalt lebten, kann in der Tatsache gesehen werden, dass es nach dem Zweiten Weltkrieg einen massiven Wohnraummangel gab. Außerdem war die Mutter auch alleinerziehend, da der Vater noch nicht aus dem Krieg zurückgekehrt war, und somit auf die Unterstützung aus der Familie angewiesen. Die allgemeine Familiensprache war Niederdeutsch. Die Großeltern sprachen ausschließlich Niederdeutsch und Herr So erklärt, dass, als er sich seiner Sprache bewusster geworden war, seine Mutter bat, Niederdeutsch zu sprechen und sich nicht lächerlich machen solle, indem sie ein fehlerhaftes Hochdeutsch spreche. Aber warum sprach man in der Familie Niederdeutsch? Die Großmutter, so Herr So, bestand darauf, dass in der Familie nur Niederdeutsch gesprochen wurde. An diesem Punkt wird deutlich, dass die von Stellmacher (vgl. 1987: 43) als die wichtigsten Personen bei der Tradierung des Dialekts bestimmten Personen auch in der Familie von Herrn So für die Weitergabe des Dialekts verantwortlich waren. Mutter und Großmutter So sind die entscheidenden Bewahrer und Vermittler des Niederdeutschen. Damit verbunden ist eine emotionale Aufwertung des Dialekts. Dies wird besonders in den Ausführungen von Herrn So deutlich, in denen er von seiner Großmutter erzählt. Über die Verbindung, dass die Großmutter Niederdeutsch sprach, werden immer wieder einzelne emotional aufgeladene Erzählungen über die Großmutter angeknüpft.

Die Großmutter wurde 1888 und der Großvater 1890 geboren. Sie hatten eine einfache Schulbildung erhalten und wurden von einem Bildungsaufstieg ausgeschlossen, was vor allem den Erwerb von Fremdsprachen, aber auch den

täglichen Umgang mit Hochdeutsch betraf. Als Mitglieder der Landbevölkerung hatten sie nur begrenzten und geringen Zugang zur Hochsprache. Zusätzlich zu dem Erwähnten muss auch gesagt werden, dass sowohl Herr Sos Großvater als auch der Vater jeweils kriegsverletzt heimgekehrt waren, was die Mobilität stark einschränkte und die Familie noch enger zusammenrücken ließ. Auch hierin lässt sich ein weiteres Moment finden, warum Niederdeutsch die Familiensprache blieb, da sich die Arbeit der Männer der Familie auf die Mithilfe in einer kleineren Landwirtschaft im Herkunftsort konzentrierte.

Für Herrn So symbolisiert das Niederdeutsche damit Familie, Vertrauen und das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe und der Geborgenheit. Herr So identifiziert sich mit der Sprache und sieht sie als einen großen Teil seiner eigenen Identität. Er spricht bewusst Niederdeutsch und sieht sich auch in seiner Selbstwahrnehmung als Niederdeutschsprecher, obwohl er offensichtlich auch Hochdeutsch spricht, immerhin hat er ein Abitur und einen Hochschulabschluss als Deutschlehrer.

Seine Niederdeutschkenntnisse waren während seiner Abiturzeit nicht von Belang, ja Niederdeutsch hatte zu dieser Zeit einen schlechten Ruf in der DDR⁷. Dies änderte sich jedoch in seinem Studium, als er seine Niederdeutschkenntnisse aktiv einbringen konnte, so zum Beispiel in den Fächern Historische Grammatik des Deutschen, und speziell als es um die Zweite Lautverschiebung ging. Somit wurde die Familiensprache aufgewertet und mit einem Prestige besetzt, das dem Niederdeutschen während der Schulzeit von Herrn So fehlte. Damit bekam Herr So durch sein Wissen Anerkennung, das Beherrschen des Dialekts wurde positiv besetzt. Aber auch in seiner weiteren beruflichen Entwicklung konnte Herr So von seinen Niederdeutschkenntnissen profitieren. Als Zeitungsredakteur konnte er Texte auf Niederdeutsch veröffentlichen, die er sonst nicht veröffentlichen hätte können.

Diese positiven Erfahrungen setzten sich ebenfalls während der Wendezeit fort. Eine Zeit in der für viele DDR-Bürger Welten zusammenbrachen und sich die Gesellschaftsordnung grundlegend änderte. In dieser Zeit bot sich die Möglichkeit, Niederdeutsch-Klubs zu gründen, um das Niederdeutsche zu pflegen. Dies war der Moment das Familienerbe zu bewahren und mit ihm die eigene Identität als aktiver Niederdeutschsprecher.

⁷ Vgl. Arendt, Birte (2005): Vom Ärgernis zum Kulturgut – politische Einstellungen zum Niederdeutschen in Mecklenburg-Vorpommern von 1945 bis heute. In: Arendt, Birte/Lippmann, Enrico (Hrsg.) (2005): Die Konstanz des Wandels im Niederdeutschen. Politische und historische Aspekte einer Sprache. Hamburg, S. 191-222.

Herr So sieht sich als eine Person, deren Sprache international angewendet werden kann, wobei er auf die Ähnlichkeiten und Verwandtschaftsbeziehungen zum Englischen und Niederländischen anspielt, aber deren Sprache auch eine klare Aussage über die eigene Person und ihre Herkunft und die eigene Identität macht. Diese Funktionszuschreibung wird stark unterstützt durch die positiv besetzten Ereignisse, wie zum Beispiel die Anwendung des Niederdeutschen im Studium und in der Transformation Ostdeutschlands. Nicht nur die Abgrenzung unter negativem Vorzeichen erfolgt in diesem Fall, eine Art Exklusion, sondern durch die Aufwertung gerade in höchst instabilen Situationen wird die Exklusion umgewertet und positiv besetzt. Erfolgte anfänglich eine Abgrenzung mit einem Gefühl des Nicht-Dazugehörens, so wird bei Herrn So der Dialekt, das Merkmal, das die Exklusion begründet und gleichzeitig rechtfertigt, da er das Niederdeutsche berufsbiographisch vorteilhaft nutzen kann. Seine durchaus positive Einschätzung schwieriger Situationen wird durch den Dialekt gewährleistet, wobei er den Dialekt zur Selbstbestimmung und als identitätsstiftendes Moment nutzen kann.

Anhand der Analyse der Biographie von Herrn So konnte deutlich gemacht werden:

- a) dass der Dialekt, das Niederdeutsche, verschiedene Funktionsrollen übernehmen kann.
- b) dass diese Funktionen unabhängig von heteronomen Konstellation aufrecht erhalten werden.
- c) dass die identitätsstiftende Funktion des Dialekts handlungsleitend sein kann.

Ausblick

Mit Hilfe der Anwendung der Methoden der qualitativen Sozialforschung, besonders der Biographieforschung, in der Dialektologie kann ein genaues Bild von Sprachhandlungsmustern in Abhängigkeit von der Biographie gezeichnet werden. Hier konnte nur ein kleines Mosaikteil aus dem komplexen Handlungsgefüge des Biographen vorgestellt werden, weitere Untersuchungen werden sich mit generalisierenden Fragen zum Thema Biographie und Sprachgebrauch beschäftigen müssen und den Zusammenhang auf theoretischer Ebene ebenfalls zu erläutern versuchen. Erste Schritte in diese Richtung wurden von Bärbel Treichel (2004) unternommen und werden derzeit in einem interuniversitären Forschungsprojekt (Sprachvariation in Norddeutschland⁸) fortgesetzt.

⁸ <http://sin.sign-lang.uni-hamburg.de/drupal/?q=index.html>

Literatur:

Alheit, Peter/ Dausien, Bettina (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Erika M. Hoernig (Hrsg.) (2000): Biographische Sozialisation, Stuttgart, S. 257-283.

Arendt, Birte (2005): Vom Ärgernis zum Kulturgut – politische Einstellungen zum Niederdeutschen in Mecklenburg-Vorpommern von 1945 bis heute. In: Arendt, Birte/Lippmann, Enrico (Hrsg.) (2005): Die Konstanz des Wandels im Niederdeutschen. Politische und historische Aspekte einer Sprache. Hamburg, S. 191-222.

Arendt, Birte/Lippmann, Enrico (Hrsg.) (2005): Die Konstanz des Wandels im Niederdeutschen. Politische und historische Aspekte einer Sprache. Hamburg.

Auer, Peter/ Hinskens, Frans/ Kerswill, Paul (Hrsg.) (2005): Dialect change. Convergence and divergence in European Languages. Cambridge.

Goltz, Reinhard (1984): Die Sprache der Finkenwerder Fischer. Die Finkenwerder Hochseefischerei. Studien zur Entwicklung eines Fachwortschatzes. Herford.

Herrmann-Winter, Renate (1979): Studien zur gesprochenen Sprache im Norden der DDR. Soziolinguistische Untersuchungen im Kreis Greifswald. Berlin (Reihe Sprache und Gesellschaft, 14).

Herrmann-Winter, Renate (1989): Frau Apotheker kaufte ihren Hut hochdeutsch. Prominente über Platt. Rostock.

Ising, Gerhard (Red.) (1974): Aktuelle Probleme der sprachlichen Kommunikation. Soziolinguistische Studien zur sprachlichen Situation in der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin (Reihe Sprache und Gesellschaft, 2).

Macha, Jürgen (1991): Der flexible Sprecher. Untersuchungen zu Sprache und Sprachbewußtsein rheinischer Handwerksmeister. Köln, Weimar, Wien (Veröffentlichung des Instituts für Geschichtliche Landeskunde der Rheinlande der Universität).

Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt/Main, New York.

Schlieben-Lange, Brigitte (1991): Soziolinguistik. Eine Einführung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart, Berlin, Köln.

Niederdeutsch - Der Dialekt als identitätsstiftendes Moment

Schuppenhauer, Claus (Bearb.) (1976): Niederdeutsch heute. Kenntnisse – Erfahrungen – Meinungen. Leer.

Schütze, Fritz (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Bielefeld (Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr. 1, Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie).

Stellmacher, Dieter (1987): Wer spricht Platt? : Zur Lage des Niederdeutschen heute. Eine kurzgefaßte Bestandsaufnahme. Leer.

Stellmacher, Dieter (1990): Niederdeutsche Sprache. Eine Einführung. Bern [u.a.] (Germanistische Lehrbuchsammlung, 26).

Stellmacher, Dieter (1995): Niedersächsischer Dialektzensus : Statistisches zum Sprachgebrauch im Bundesland Niedersachsen. Stuttgart.

Treichel, Bärbel (2004): Identitätsarbeit, Sprachbiographien und Mehrsprachigkeit. Autobiographisch-narrative Interviews mit Walisern zur sprachlichen Figuration von Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M. [u.a.].

Wildgen, Wolfgang (1988): Bremer Sprachbiographien und die Verdrängung des Niederdeutschen als städtische Umgangssprache in Bremen. In: Lesle, Ulf-Thomas (Red.) (1988): Niederdeutsch und Zweisprachigkeit. Befunde – Vergleiche – Ausblicke. Leer (Schriften des Instituts für Niederdeutsche Sprache; Dokumentation, 15), S. 115 - 135.

Winter, Renate (1963): Die Milch und ihre Verarbeitung im niederdeutschen Wortschatz der ehemaligen Provinz Pommern., Dissertation, Rostock.

Ziegler, Evelyn (1996): Sprachgebrauch – Sprachvariation – Sprachwissen. eine Familienfallstudie. Frankfurt/M., [u.a.] (Variolinguua, 2).

Phonologische Präferenzen bei Binomialen
Untersucht bei Muttersprachler, türkische und russische
Deutschlerner

Rüdiger Weingarten¹

Abstract

In this paper I will present some empirical studies concerning a linguistic construction called binomials, e.g. *auf und ab* (‘up and down’). Binomials consist of two coordinated elements in a fixed order ‚A and B‘, whereas empirically the reversed order ‚B and A‘ is rarely found and, asked for acceptability judgements, native speakers tend to reject it. In two corpus studies hypotheses on phonological principles responsible for the ordering of the constituents are tested. Furthermore I present a pseudoword experiment with German native speakers and Russian and Turkish learners of German as a second language. Results are discussed in the framework of optimality theory.

1. Einführung

In vielen Sprachen, so auch im Türkischen, Russischen und Deutschen, gibt es feststehende zweiteilige Ausdrücke, die koordinativ miteinander verknüpft sind, wobei die Koordination selbst lexikalisch ausgedrückt sein kann oder auch nicht; im Deutschen sind es Ausdrücke wie: *hier und heute*, *süßsauer*; im Türkischen: *deli dolu*, *kul köle*; im Russischen *grom i molnija*. Üblicherweise werden diese lexikalisierten Ausdrücke in der Phraseologie behandelt; in neueren Arbeiten werden sie als „Binomiale“ bezeichnet (z.B. Müller 1997). Sie werden definiert als

- Zwei Ausdrücke A und B, die in einer festen Verbindung durch eine Konjunktion i.e.S., also nebenordnend miteinander verbunden sind.

Beispiele:

¹ Universität Bielefeld

Phonologische Präferenzen bei Binomialen
Untersucht bei Muttersprachler, türkische und russische Deutschlerner

- *A und O, ab und an, ab und zu, Ach und Krach, Ach und Weh, Acht und Bann, Adam und Eva, alles und jedes, alt und grau, Amt und Würden, angst und bange, Äpfel und Birnen, Arm und Reich, Art und Weise, auf und ab, auf und davon, Auge und Ohr, aus und vorbei, Baum und Borke, ...*

Da es sich bei diesen Ausdrücken um koordinative Verknüpfungen handelt, müsste die Reihenfolge der Konstituenten eigentlich umkehrbar sein, denn A und $B = B$ und A . Empirisch findet man aber nur *eine* Reihenfolge und auch in Akzeptabilitätsurteilen wird die umgekehrte Folge zumeist zurückgewiesen. Es stellt sich damit die Frage, wodurch sich die Reihenfolge der Teilausdrücke ergibt. Denkbar sind mindestens drei Erklärungsebenen:

1. Phonologische Prinzipien: Die Reihenfolge ergibt sich aus der lautlichen Form der Konstituenten.
2. Semantische Prinzipien: Die Reihenfolge ergibt sich aus ihrer Bedeutung.
3. Frequenzen: Die Reihenfolge ergibt sich aus der jeweiligen Häufigkeit, mit der A und B in der Sprache vorkommen.

Im Einzelnen wäre dann zu klären, was die relevanten phonologischen und/oder semantischen Prinzipien sind bzw. ob das häufigere vor dem weniger häufigen Element vorkommt oder umgekehrt. Sollte sich herausstellen, dass mehrere dieser Faktoren wirksam sind, stellt sich die Frage, wie sie miteinander interagieren. Eine weitergehende Frage, die auch für den Fremdsprachenerwerb von Bedeutung ist, lautet, ob hier universelle phonologische, semantische oder quantitative Prinzipien vorliegen oder ob sie sich von Sprache zu Sprache unterscheiden. Sollten universelle Prinzipien vorliegen, so wäre dies eine wichtige Ressource für den Fremdsprachenerwerb.

In der vorliegenden Untersuchung soll zunächst an einem Korpus von Binomialen des Deutschen untersucht werden, welche Rolle phonologische, semantische und quantitative Faktoren bei der Reihenfolgebildung spielen. In einer zweiten Studie wird ein Pseudowortexperiment durchgeführt, bei dem der Einfluss phonologischer Faktoren zunächst bei deutschen Muttersprachlern und sodann bei türkischen und russischen Deutschlernern ermittelt werden soll. Dabei soll sich zeigen, ob die jeweilige Muttersprache eine Rolle spielt oder ob für eine Reihenfolgeentscheidung sprachübergreifende phonologische Faktoren ausschlaggebend sind. Abschließend werden die Ergebnisse in einem optimalitätstheoretischen Rahmen diskutiert, wie er von Müller (1997) vorgeschlagen wurde.

2. Korpusanalyse

Als Datengrundlage der Korpusanalyse dienen 233 Binomiale des Deutschen, wobei nur Ausdrücke mit der Konjunktion „und“ berücksichtigt wurden. Um ein möglichst einheitliches Korpus zu erlangen wurden Binomiale wie *hüben wie drüben* oder *Kopf bis Fuß* ausgeschlossen. Die Belege wurden aus einschlägigen Untersuchungen sowie insbesondere aus der DUDEN-Ausgabe „Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten“ zusammengestellt. Die Korpusanalyse umfasst zwei Verfahren: Erstens eine Frequenzanalyse der Binomiale im deutschsprachigen Internet und zweitens eine phonologische Analyse der Binomiale.

2.1 Frequenzanalysen

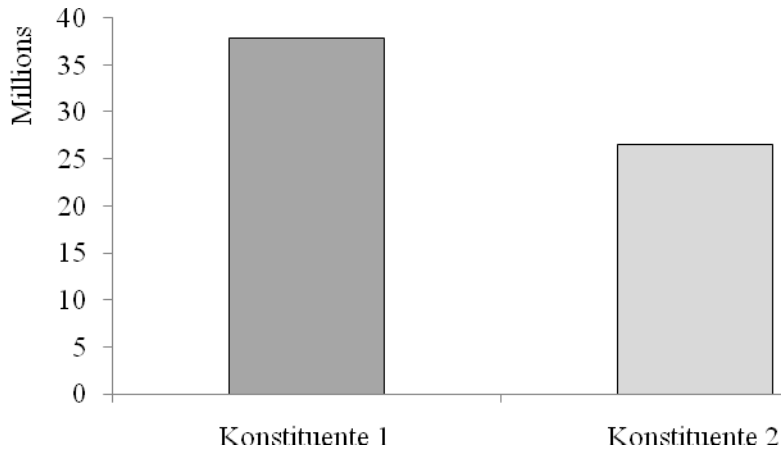
In diesem Abschnitt soll untersucht werden, ob sich die Reihenfolge der Konstituenten von Binomialen aus deren relativer Häufigkeit ergibt. Dabei sind zwei Varianten denkbar: a. Die häufigere Konstituente kommt zuerst oder b. die weniger häufige kommt zuerst. Die Datengrundlage für die Untersuchung bildet das deutschsprachige Internet und als Werkzeug wird eine Suchmaschine verwendet. Dieses Verfahren hat gegenüber anderen Korpusanalysen den Vorteil, dass man mit dem größten Korpus überhaupt arbeitet und dass man einen sehr aktuellen Ausschnitt der Gegenwartssprache betrachtet.

Der entscheidende Nachteil liegt darin, dass hier nur *Wortformen* berücksichtigt werden, also erstens nicht die Häufigkeit eines *Lexems* ermittelt wird und zweitens zwischen Homographen nicht unterschieden wird. In einigen Fällen, wie z.B. bei *samt und anders* kann dies zu Verzerrungen führen, da auch das Nomen *der Samt* mitgezählt wird. Insgesamt liefert dieses Verfahren aber doch einen ersten Einblick in die quantitativen Verhältnisse. (Aufgrund der Unsicherheit der Zählverfahren in der Suchmaschine verzichte ich hier auf einen statistischen Test und gebe nur Mittelwerte an.) Im ersten Schritt wurden die Frequenzen der beteiligten Konstituenten ermittelt.

In Abbildung 1 wird zunächst deutlich, dass die Konstituente 1 um etwa 50% häufiger vorkommt als die zweite Konstituente.

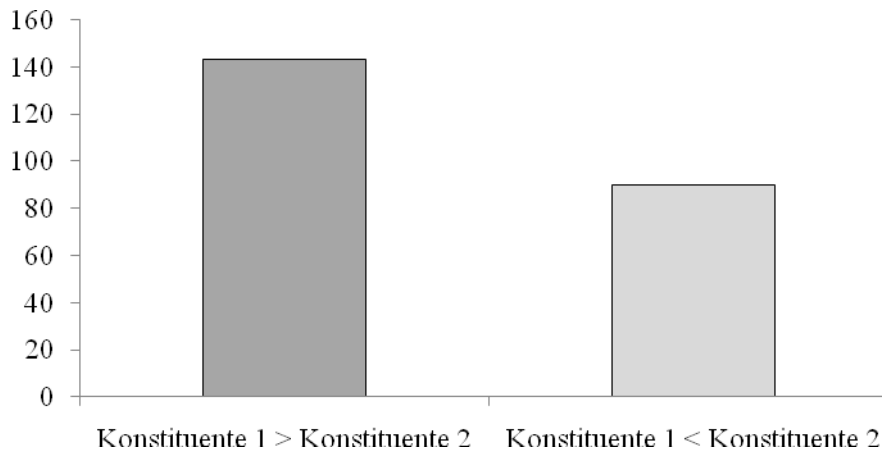
Abb.1: Durchschnittliche Häufigkeit der jeweiligen Konstituenten von Binomialen.

Phonologische Präferenzen bei Binomialen
Untersucht bei Muttersprachler, türkische und russische Deutschlerner



Da die Häufigkeiten der beteiligten Wörter aber extrem unterschiedlich sind, könnte es sein, dass diese Verteilung nur auf einige wenige Binomiale zurückgeht. Daher wurde in einer zweiten Berechnung ermittelt, bei wie vielen der untersuchten Binomiale die erste Konstituente häufiger ist als die zweite (Abb.2.).

Abb.2: Relative Häufigkeit der Konstituenten von Binomialen (1>2 = die erste Konstituente ist häufiger als die zweite).



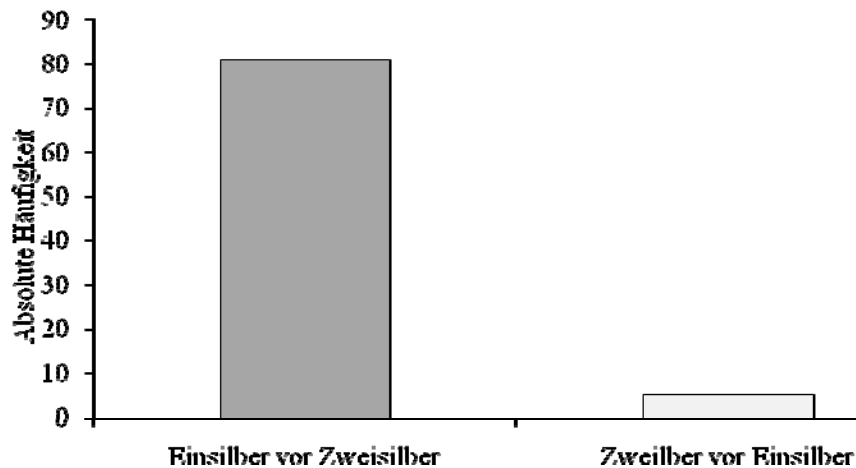
Bei fast zwei Drittel der untersuchten Binomiale ist die erste Konstituente häufiger als die zweite. Damit bestätigt sich auch in dieser Berechnung die Hypothese, dass es einen Häufigkeitseffekt gibt. Allerdings ist das Ergebnis noch als vorläufig zu betrachten und es ist insbesondere deutlich, dass es alleine zu Erklärung der Reihenfolge in Binomialen nicht ausreicht.

2.2 Phonologische Eigenschaften von Binomialen

In der Untersuchung von Müller (1997) wurden zahlreiche phonologische (und semantische) Kriterien genannt, die die Reihenfolge in Binomialen bestimmen, ohne dass dazu allerdings eine empirische Studie vorgelegt wurde. Dies soll hier für die wichtigsten Aspekte nachgeholt werden.

Möglicherweise das wichtigste phonologische Prinzip ist das der Silbenzahl; es besagt, dass einsilbige Konstituenten zweisilbigen vorausgehen. Beispiel: *Gift und Galle*, Gegenbeispiel *Auge und Ohr*. In Abbildung 3 wird angegeben, bei wie vielen Binomialen, die aus einer einsilbigen und einer zweisilbigen Konstituente bestehen, dies der Fall ist.

Abb.3: Reihenfolge einsilbiger und zweisilbiger Konstituenten.



Beim Zusammentreffen einsilbiger und zweisilbiger Konstituenten in Binomialen geht in der weit überwiegenden Zahl der Fälle der Einsilber voran.

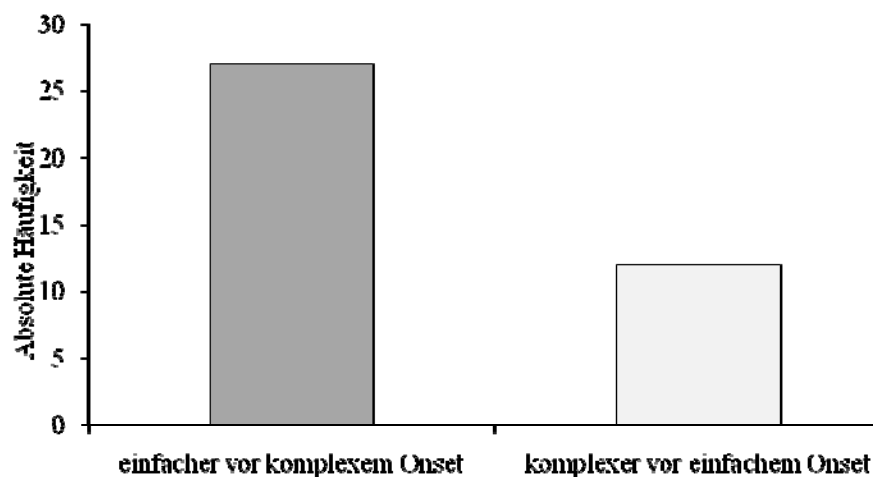
Phonologische Präferenzen bei Binomiale
Untersucht bei Muttersprachler, türkische und russische Deutschlerner

Erklärungsbedürftig bleiben hier die Fälle, bei denen dieses starke phonologische Prinzip verletzt wird (z.B. *Auge und Ohr*). Dazu unten mehr.

Ein weiteres Prinzip, das von Müller genannt wurde ist das der Komplexität des Silbenonsets. Es besagt, dass bei gleicher Silbenzahl ein Wort mit einfacherem Onset einem Wort mit komplexerem Onset vorangeht: In *Lohn und Brot* hat die erste Konstituente *einen* Konsonanten (*L*) im Onset und die zweite zwei Konsonanten (*Br*). Ein Gegenbeispiel wäre *Stein und Bein*.

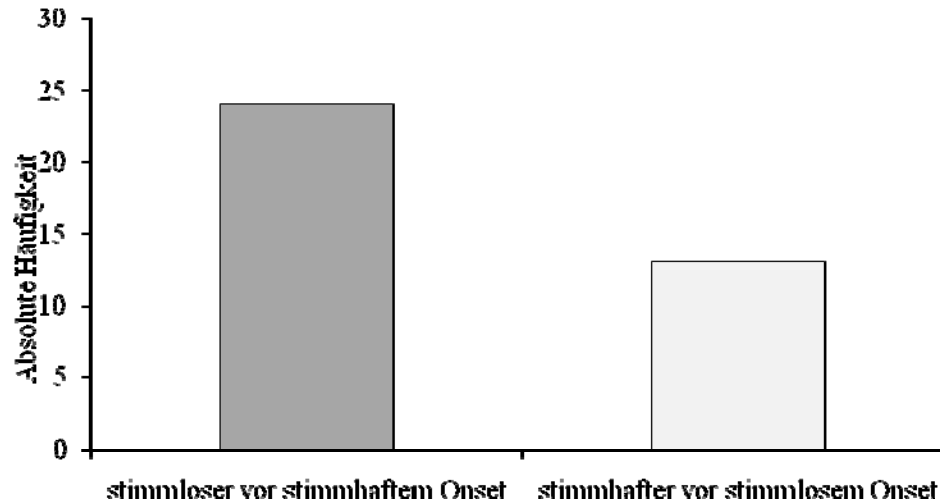
In Abbildung 4 wird deutlich, dass es tatsächlich eine Tendenz gibt, Konstituenten mit einfachem Onset vor solche mit komplexem Onset zu setzen. Allerdings ist dieser Faktor nicht so stark wie die Silbenzahl.

Abb.4: Einfluss der Onsetkomplexität der Konstituenten bei gleicher Silbenzahl.



Ein dritter möglicher phonologischer Faktor ist die Onsetqualität: Bei gleicher Silbenzahl und gleicher Onsetkomplexität soll ein stimmloser einem stimmhaften Onset vorangehen; Beispiel: *Fug und Recht*; ein Gegenbeispiel ist *dick und fett*. In Abbildung 5 zeigt sich wiederum eine klar Tendenz zur Richtigkeit dieser Hypothese; allerdings wird auch deutlich, dass es nur eine Tendenz ist und offensichtlich bei etwas mehr als einem Drittel der Fälle ein anderes Prinzip ausschlaggebend ist und den Faktor der Onsetqualität „überschreibt“.

Abb.5: Einfluss der Onsetqualität (stimmhaft-stimmlos) der Konstituenten bei gleicher Silbenzahl und gleicher Onsetkomplexität.

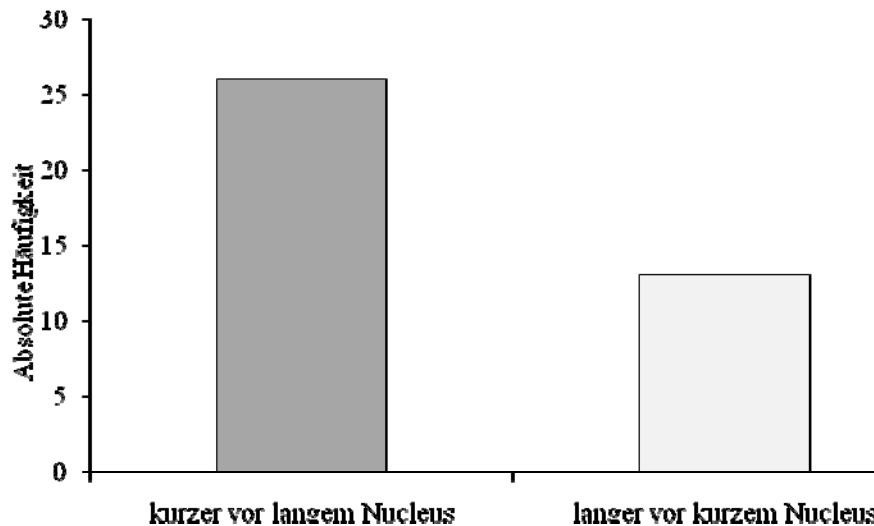


Als letzter Faktor soll in diesem Teil der Untersuchung die Nucleusquantität bzw. -länge betrachtet werden. Die Hypothese lautet, dass bei ansonsten gleichen Bedingungen die Konstituente mit einem kurzen Nucleus derjenigen mit einem längeren Nucleus vorausgeht. Beispiel: *ganz und gar*; Gegenbeispiel *gut und gern*.

In Abbildung 6 zeigt sich wiederum eine Tendenz zur Richtigkeit dieser Hypothese und erneut sind in einem Drittel der Fälle offensichtlich andere Prinzipien ausschlaggebend.

*Phonologische Präferenzen bei Binomialen
Untersucht bei Muttersprachler, türkische und russische Deutschlerner*

Abb.6: Einfluss der Nucleuslänge bei gleicher Silbenzahl und Onsetkomplexität.



Zusammenfassung der Ergebnisse: Die Silbenzahl ist das stärkste phonologische Prinzip, das aber in manchen Fällen außer Kraft gesetzt wird:

Ebbe und Flut, Auge und Ohr, Leben und Tod, Vater und Sohn, Hopfen und Malz

Hier wirkt offensichtlich ein umfassendes semantisches Prinzip, das Müller (1997) Salienz nennt: Unmarkiertes vor Markiertem, Wichtiges vor Unwichtigem. So wird z.B. das Leben als der unmarkierte Fall angesehen und der Tod als der markierte (ähnlich *Ebbe und Flut*). Auf dieses Zusammenwirken semantischer und phonologischer Eigenschaften komme ich weiter unten zurück.

Weitere phonologische Prinzipien, deren Einfluss deutlich ist, wenngleich schwächer als die Silbenzahl, sind Eigenschaften des Silbenonsets, hier gezeigt an den Merkmalen Komplexität und Stimmhaftigkeit. Der schwächere Einfluss zeigt sich auch nicht nur an der Häufigkeitsverteilung sondern auch daran, dass sie erst zur Geltung kommen, wenn die Silbenzahl kontrolliert ist.

Im Bereich des Silbennucleus wurde gezeigt, dass es eine Tendenz gibt, Konstituenten mit einem kurzen Nucleus vor solche mit einem langen Nucleus zu setzen.

Die Notwendigkeit, die jeweils beteiligten phonologischen Faktoren zu kontrollieren, also einen Effekt herauszufinden, der z.B. von der Silbenlänge oder der Onsetkomplexität unabhängig ist, führt nun dazu, dass die Menge der untersuchbaren Binomiale immer kleiner wird. Es scheint jedoch noch weitere phonologische Faktoren zu geben: im Bereich des Onsets den Grad der Obstruenz und den Artikulationsort; im Bereich des Silbennucleus die Rundung und ebenfalls den Artikulationsort. Um hier zu einer hinreichenden Fallzahl zu kommen und dabei die anderen phonologischen Faktoren zu kontrollieren, wurde ein Pseudowortexperiment durchgeführt.

3. Pseudowortexperiment

Pseudowörter sind erfundene Wörter, die zwar den phonologischen oder orthographischen Regeln einer Sprache folgen, in dieser Sprache aber nicht vorkommen und damit auch keine Bedeutung haben. Sie hören sich wie Wörter einer Sprache an, ohne es aber tatsächlich zu sein. In der Psycholinguistik werden Pseudowörter in Experimenten insbesondere dann eingesetzt, wenn man den Einfluss phonologischer Faktoren unter Ausschaltung der Semantik herausfinden will. Dadurch, dass Pseudowörter gezielt konstruiert werden, hat man auch die Möglichkeit, spezifische Faktoren kontrolliert zu untersuchen.

In diesem Experiment soll der Einfluss weiterer Eigenschaften des Silbenonsets (Stimmhaftigkeit, Obstruenz und Artikulationsort) und des Silbennucleus (Rundung, Öffnung und Artikulationsort) der Konstituenten auf die Reihenfolgeentscheidung in Binomialen untersucht werden. Darüber hinaus soll festgestellt werden, ob diese Entscheidung bei deutschen Muttersprachlern und türkischen und russischen Deutschlernern ähnlich ist. Hiervon werden Aufschlüsse über den Status der phonologischen Entscheidungen erwartet.

3.1 Untersuchungsmethode

Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen sollten nach schriftlicher Vorlage entscheiden, welche Folge zweier Pseudowörter besser klingt. Beispiel:

pick und puck oder *puck und pick*

An dem Versuch haben drei Gruppen von Personen teilgenommen:

- 77 deutsche Muttersprachler
- 26 türkische Muttersprachler, fortgeschrittene Deutschlerner
- 19 russische Muttersprachler, fortgeschrittene Deutschlerner

Phonologische Präferenzen bei Binomialen
Untersucht bei Muttersprachler, türkische und russische Deutschlerner

Zur Vermeidung von Reihenfolgeeffekten wurde jede der Gruppen noch einmal geteilt, wobei die eine Gruppe die Reihenfolge A und die andere diese Reihenfolge B erhielt. Beispiel:

- A: *pick und puck* oder *puck und pick*
 B: *puck und pick* oder *pick und puck*

Die insgesamt 26 Pseudowort-Binomiale wurden als Minimalpaare konstruiert, so dass sich die Konstituenten nur in einem phonologischen Merkmal unterschieden. Im Einzelnen wurden folgende Merkmale untersucht:

Qualität des Onsets

stimmhaft > stimmlos	weniger > mehr obstruent	liquid > plosiv
buse und puse	huken und schuken	mase und dase
dost und tost	ormen und tormen	nern und bern
ginnen und kinnen	jap und map	laker und daker
wager und fager		
sill und fill		
Natürlichsprachliche Beispiele:		
<i>Hab und Gut</i>	<i>Hinz und Kunz</i>	<i>Rand und Band</i>

Hierbei ist zu bemerken, dass die Unterscheidung zwischen Liquiden und Plosiven auch als Teilmenge der Obstruenzliste angesehen werden kann (Liquide sind immer weniger obstruent als Plosive). Dieses Merkmal soll aber gesondert betrachtet werden.

Ort des Onsets

hinten > vorne
togel und pogel
kall und pall
reibel und neibel
nussel und mussel
Natürlichsprachliches Beispiel:
<i>Krethi und Plethi</i>

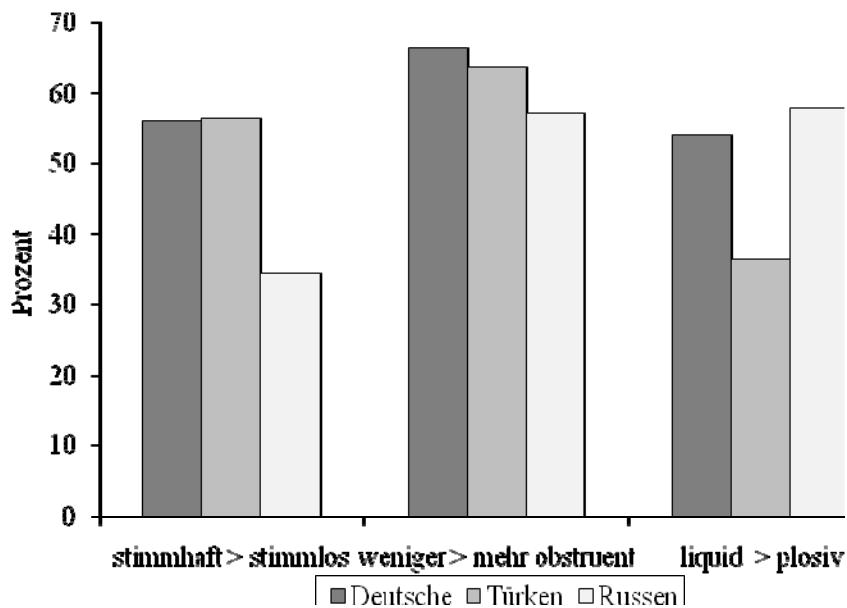
Qualität des Nucleus

vorne > hinten	ungerundet > gerundet	geschlossen > offen
trieme und trume	finn und fynn	biese und bese
pick und puck	miesel und müsel	wirn und wern
reser und roser		kunsch und konsch
tengel und tongel		subel und sobel
		schüffel und schöffel
Natürlichsprachliche Beispiele:		
<i>dies und das</i>	<i>dick und dünn</i>	<i>hin und her</i>

3.2 Ergebnisse

In Abbildung 7 kann zunächst bei den deutschen Muttersprachlern gesehen werden, dass nur die Obstruenz des Onsets einen stärkeren Einfluss ausübt.

Abb.7: Qualität des Onsets

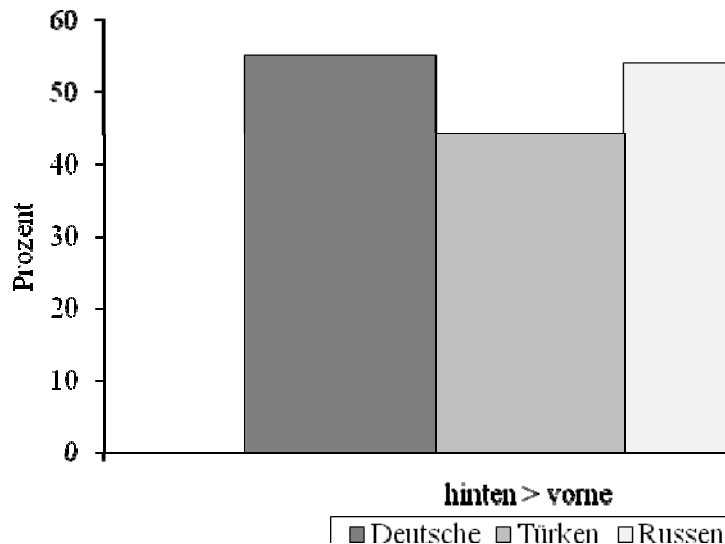


Phonologische Präferenzen bei Binomialen
Untersucht bei Muttersprachler, türkische und russische Deutschlerner

Stimmhaftigkeit und die Unterscheidung zwischen Liquiden und Plosiven führen nur zu einer sehr schwachen Tendenz. Bei den Zweitsprachlern zeigt sich ein uneinheitliches Bild, wobei bei den russischen Muttersprachlern auffällt, dass bei der Stimmhaftigkeit die Präferenz genau umgekehrt ist (stimmloser Onset vor stimmhaftem Onset) und bei den türkischen Muttersprachlern im Verhältnis von Liquiden und Plosiven (Plosive vor Liquiden).

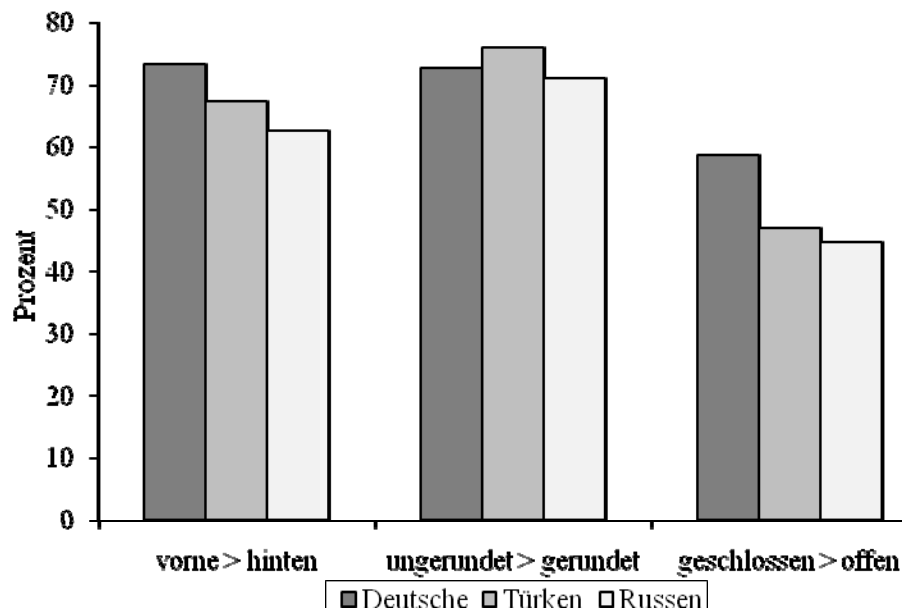
Ein Einfluss des Ortes des Onsets konnte nicht nachgewiesen werden (s. Abbildung 8).

Abb.8: Ort des Onsets



Während die untersuchten Eigenschaften des Onsets sich überwiegend eher schwächer auswirkten, wirkten sich insbesondere der Artikulationsort des Nucleus und die Rundung aus (Abb.9). Auch bei den Zweitsprachlern sind diese Effekte stärker als die des Onsets. Einen Hinweis auf die Sprachspezifik könnte die Tatsache gegeben, dass sich die Rundung am stärksten bei den türkischen Muttersprachlern auswirkte: Die Unterscheidung zwischen gerundeten und ungerundeten Vokalen ist im Türkischen – anders als etwa im Russischen – besonders wichtig.

Abb.9: Qualität und Ort des Nucleus



Zusammenfassung der Ergebnisse. In dem Pseudowortexperiment konnte der Einfluss verschiedener phonologischer Eigenschaften auf die Entscheidung zur Reihenfolge der Konstituenten in Binomiale gezeigt werden. Neben den in den natürlchsprachlichen Belegen gezeigten Einflüssen der Silbenzahl und der Onsetkomplexität waren insbesondere Einflüsse des Silbennucleus' (horizontale Lage und Rundung) und etwas schwächer des Onsets (Obstruenz) nachweisbar.

Ein Einfluss der Muttersprache auf die Reihenfolgeentscheidung ist zunächst insofern erkennbar, als die drei untersuchten Gruppen sich durchaus unterschiedlich verhalten. Deutlich wird dies im Onset bei der Frage der Stimmhaftigkeit und dem Unterschied zwischen Liquiden und Plosiven. Allerdings fallen auch Gemeinsamkeiten auf, insbesondere bei den Entscheidungen zum Nucleus, wobei die deutliche Präferenz für die Reihenfolge ungerundet > gerundet gerade bei den russischen Lernern auffällig ist, obwohl es die entsprechende phonologische Unterscheidung in ihrer Sprache nicht gibt. Man könnte also in weiteren Untersuchungen von der Hypothese eines gemischten Einflusses sprachspezifischer und universaler Faktoren ausgehen.

4. Diskussion der Ergebnisse im Rahmen der Optimalitätstheorie

In den hier vorgelegten empirischen Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass es ein komplexes Gefüge phonologischer Faktoren gibt, die die Reihenfolgeentscheidung beeinflussen. Dabei handelt es sich einerseits um Faktoren unterschiedlicher Stärke und andererseits konnten Fälle beobachtet werden, bei denen die Prinzipien zu unterschiedlichen Reihenfolgepräferenzen führen würden. Hier stellt sich dann die Frage, wie die Konflikte gelöst werden.

Einen theoretischen Rahmen für solche Konstellationen bietet die Optimalitätstheorie, die zunächst davon ausgeht, dass es in jeder Sprache konfligierende grammatische Prinzipien gibt. Das Grammatikmodell einer Sprache muss dann rekonstruieren, wie in einem Konfliktfall entschieden wird. Für den Bereich der Binomiale hat hierzu Gereon Müller (1997) einen Vorschlag unterbreitet, der an zwei Beispielen erläutert werden soll:

klar und deutlich

Hier wird das Prinzip ‚Einsilber vor Zweisilbern‘ (SILB) befolgt, aber das Prinzip ‚einfacher vor komplexem Onset‘ (ON-KOMP) verletzt. Daraus kann gefolgert werden, dass das erste Prinzip zumindest im Deutschen höher gewichtet wird als das zweite (SILB > ON-KOMP). In den empirischen Ergebnissen unserer Untersuchung schlägt sich dies darin nieder, dass weitaus mehr Binomiale zu einer klaren Reihenfolge nach dem Prinzip SILB kommen als nach ON-KOMP.

In der Optimalitätstheorie werden diese Analysen in sogenannten Tableaus wiedergegeben, wobei * = Verletzung eines Prinzips, !* = fatale Verletzung eines Prinzips und ☞ = präferierter Kandidat bedeuten.

Kandidaten	SAL	SILB	ON-KOMP
☞ <i>klar und deutlich</i>			*
<i>deutlich und klar</i>		!*	

Die Verletzung des ranghöheren Prinzips SILB bei *deutlich und klar* führt dazu, das *klar und deutlich* vorgezogen wird, weil hier nur das rangniedrigere Prinzip ON-KOMP verletzt wird (zu SAL s.u.). In einem weiteren Beispiel wird das Prinzip SILB verletzt, wobei die Konstituenten hinsichtlich ON-KOMP gleich sind:

Vater und Sohn

Nach Müller ist hier ein komplexer semantischer Faktor für die Reihenfolge ausschlaggebend, den er ‚Saliensz‘ (SAL) nennt. Im vorliegenden Fall meint dies ‚Erwachsenes vor Nicht-Erwachsenem‘. Andere Formen von Saliensz bedeuten z.B. Markiertes vor Unmarkiertem. In einem Tableau sieht das Ergebnis dann so aus:

Kandidaten	SAL	SILB	ON-KOMP
<i>Sohn und Vater</i>	*!		
☞ <i>Vater und Sohn</i>		*	

Insgesamt ergibt sich damit als Hierarchie dieser Prinzipien SAL > SILB > ON-KOMP. Nach diesem Verfahren können nun die anderen phonologischen (und semantischen) Prinzipien in eine Rangfolge gebracht werden. Im nächsten Schritt müsste dann untersucht werden, ob sich die Rangfolgen zwischen den Sprachen (im vorliegenden Fall Russisch und Türkisch) unterscheiden und wie sich dies im Zweitspracherwerb auswirkt. Besonders interessant sind dabei sprachspezifische Faktoren wie der Einfluss gerundeter Vokale (im Deutschen und Türkischen, aber nicht im Russischen) oder komplexer Silbenonsets (im Deutschen und Russischen, aber nicht im Türkischen). Eine interessante Frage im Bereich der Semantik lautet, inwieweit ein komplexes Prinzip wie Saliensz kulturspezifischen Bedingungen unterliegt.

In den vorgestellten Untersuchungen wurde ein erster Schritt zur empirischen Untersuchung von Binomialen unternommen. Dabei konnten im Wesentlichen phonologische Hypothesen aus der optimalitätstheoretischen Arbeit von Müller bestätigt werden. Aus der erweiterten Perspektive auf den Zweitspracherwerb kann in künftigen Untersuchungen als Arbeitshypothese von einer Mischung universaler und sprachspezifischer Prinzipien ausgegangen werden. Insbesondere wäre im optimalitätstheoretischen Rahmen zu klären, wie hier einzelsprachliche Hierarchien der Zielsprache erworben werden.

Literatur

DUDEN Band 11. 1998. „Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten“. Dudenverlag: Mannheim.

Müller, Gereon. 1997. Beschränkungen für Binomialbildungen im Deutschen. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 16, 5-51.

Über die Reflexivität im Deutschen und im Türkischen

Eine morphosyntaktische Analyse

Aysel Uzuntaş¹ / Serpil Öncüler² / R. Ragıp Başbağ³

Abstract

This paper aims to determine and classify by syntactic criteria, the functions of reflexivity (reflexive pronoun *kendi*) in Turkish, in contrast to German.

Reflexivity in Turkish can be expressed by synthetic elements such as affixes, but also by an analytical element – the reflexive pronoun *kendi*. And in German it is formed by the reflexive pronoun *sich*. The reflexive pronoun *sich* in German used both in anaphorical and lexical functions, which can be distinguished from each other by certain criteria.

1. Einleitung

Dieser Beitrag zielt darauf ab, die Reflexivität bzw. die Funktion des Reflexivpronomens *kendi* beim Verb im Türkischen morphosyntaktisch zu analysieren und mit dem Deutschen zu vergleichen. Dabei werden auch die lexikographischen Registrationen der Reflexivverben in beiden Sprachen berücksichtigt.

Reflexivität wird im Türkischen synthetisch mit Affixen und analytisch mit dem Reflexivpronomen gebildet, während sie im Deutschen ausschließlich analytisch mit dem Reflexivpronomen gebildet wird.

2. Reflexivverben im Deutschen

Morphologisch gesehen, hat Reflexivität eine analytische Bildungsweise im Deutschen, und sie wird mit dem Reflexivpronomen (Rpronomen) *sich* gebildet. Hat *sich* aber immer die gleiche Funktion bei den Verben?

¹ Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

² Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

³ Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Auf der morphosyntaktischen Ebene versuchen Pittner-Berman (2007: 133 f.) diese Frage zu beantworten und klassifizieren *sich* beim Verb von den klassischen Satzgliedstests ausgehend in drei Klassen:

1) anaphorisches *sich*: Rpronomen *sich* tritt anstelle von Akk.- /Dat.objekt ein. Aus diesem Grund ist es "durch irgendeine andere Nominalphrase (NP)" ersetzbar:

"a. Lili will sich nicht kämmen".
"b. Lili will sie nicht kämmen". (ebd.: 133)

"a. Lili kauft sich ein Eis".
"b. Lili kauft Lennart ein Eis". (Pittner-Berman 2007: 134)

2) lexikalisches *sich*: Rpronomen *sich* ist bei manchen Verben kein anaphorisches Element, sondern lexikalisch festgelegt, deswegen nicht ersetzbar:

"a. Lili ärgert sich darüber".
"b. *Lili ärgert Lennart darüber". (ebd.: 134)

Das Reflexivpronomen ist in diesem Zusammenhang "... nicht von der Valenz des Verbs gefordert, sondern ist bereits im Lexikoneintrag der Verben festgelegt" (ebd.: 136).

3) mediales *sich*, das i.d. R. mit einem Adverbial auftritt:

"a. Der Text liest sich schwer".
"b. Hier lebt es sich gut". (ebd.: 134)

Entsprechend diesen drei verschiedenen Funktionen des Rpronomens *sich* findet man auch im Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache drei verschiedene Einträge:

1. für das anaphorische *sich*: *kämmen* ist im Lexikon als ein transitives Verb registriert und weiterhin wird gezeigt, dass *j-n* als sein Akk.objekt durch *sich* ersatzbar ist:

kämmen; *kämmte, hat gekämmt*; Vt **j-n / sich k.**

*Über die Reflexivität im Deutschen und im Türkischen
Eine morphosyntaktische Analyse*

Diese Art der Registration weist also auf die anaphorische Verwendung von *sich* hin.

2. für das lexikalische *sich*: *ärgern* wird in seiner ersten Verwendung als ein transitives Verb registriert wie bei *kämmen*, aber bei seiner 2. Verwendung ist es als reflexives Verb eingetragen mit einem fakultativen Präpositionalobjekt:

ärgern; *ärgerte*, *hat geärgert*; Vt **1 j-n ä.**
Vr **2 sich (über j-n / etw.) ä.**

Bei der zweiten Verwendung ist *ärgern* ein reflexives Verb und in dem Fall ist *sich* ein lexikalisches *sich*.

3. für das mediale *sich*: *lesen* ist als ein transitives/intransitives Verb registriert und man hat in diesen beiden Kategorien 6 verschiedene Verwendungen registriert. Im weiteren ist es auch als ein reflexives Verb eingetragen mit der dazu gehörigen Objektstruktur:

lesen; *liest*, *las*, *hat gelesen*; Vt/i **1 (etw) l.**
Vr **7 etw. liest sich irgendwie.**

Wie es auch ersichtlich ist, weisen die Eintragungen in dem Wörterbuch auch auf die diversen Funktionen von *sich* hin. Während das *sich* bei der anaphorischen Funktion durch eine andere NP ersetzbar ist, ist es bei der lexikalischen und medialen Funktion nicht ersetzbar. Aufgrund dieser Ersetzbarkeit in der anaphorischen Funktion wird das Verb mit *sich* im Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache nicht als reflexives Verb bezeichnet. Das Verb wird als transitives Verb dargestellt, das auch mit dem *sich* vorkommen kann. *sich* ist in diesem Gebrauch als ein Akk.objekt des Verbs zu bestimmen. In der lexikalischen und medialen Funktion dagegen gehört *sich* zum Verb und ist ein Bestandteil des Verbs, welches dann als reflexives Verb bezeichnet wird.

3. Reflexivverben im Türkischen

Nach den grundsätzlichen Feststellungen im Deutschen kommen wir zum Türkischen und wollen versuchen die folgenden Fragen zu beantworten:

Wie wird die Reflexivität im Türkischen ausgedrückt?

Welche Verbstrukturen sind hier festzustellen?

Und wie sind sie im Türkischen Wörterbuch in der lexikalischen Graphemik registriert?

Morphologisch gesehen wird die Reflexivität im Türkischen synthetisch mit den Verbstammaffixen *-n-*, *-ş-*, *-l-* wie bei

tara- / *tara.n-* *büz-* / *büz.üş-* *sık-* / *sık.il-* (Uzuntaş 2004)

und analytisch mit dem Rpronomen *kendi* wie bei

kendi.ni beğen- (ebd.: 230)
gebildet.

Uzuntaş (2004: 235) stellt die aus dem türkischen Wörterbuch TDK (Türk Dil Kurumu) exzerpierten 6000 Verben als Corpus zusammen und untersucht hauptsächlich die mit *-n-*, *-ş-*, *-l-*⁴ gebildeten synthetischen Reflexivverben auf drei Ebenen wie morphologische, semantische und syntaktische (Uzuntaş 2004: 236), wo das Pronomen *kendi* als ein Unterscheidungskriterium für die Bestimmung der Reflexivität und Klassifizierung der Reflexivverben gebraucht wird (ebd.: 6).

Reflexivität wird bei Uzuntaş als die referenzielle Identitätsrelation zwischen Agens und Patiens oder zwischen Agens und Adressat bestimmt, und es wird festgestellt, dass nicht alle Reflexivverben im Türkischen diese Identitätsrelation aufweisen. Demnach werden die Reflexivverben als direkte, indirekte und formale Rverben unterschieden (ebd.: 239, 243):

övmek → <i>kendini</i> övmek:	doğrudan dönüşlü	(direkte Reflexivverben)
yüklemek → <i>kendine</i> yüklemek:	dolaylı dönüşlü	(indirekte Reflexivverben)
dövmek → <i>*kendini</i> dövmek:	biçimce dönüşlü	(formale Reflexivverben)

Bei den formalen Rverben tragen die Reflexivaffixe zur Bedeutungsmodifizierung bzw. -veränderung bei (Uzuntaş: 2004: 241) und

⁴ Zur Frage der Frequenz der *-n-*, *-ş-*, *-l-* Affixen stellt Uzuntaş dar, dass *-n-* als das eigentliche Reflexivaffix fungiert (Uzuntaş 2004: 234).

*Über die Reflexivität im Deutschen und im Türkischen
Eine morphosyntaktische Analyse*

haben somit eine lexikalische Funktion, die auch für das Reflexivpronomen *sich* im Deutschen festzustellen ist.

In diesem Beitrag wollen wir die *kendi*-Verben im Türkischen thematisieren. So haben wir strukturell gesehen eine parallele Vergleichsbasis zu dem Deutschen.

3.1. Verben mit *kendi*

Als Corpus für die Analyse der *kendi*-Verben nehmen wir die unter dem Lexem *kendi* eingetragenen Verben mit *kendi* in *Türkçe Sözlük- Kubbealtı* (TS-K), wo insgesamt 61 Verben registriert sind.

Strukturell gesehen sind darunter auch die Verben zu finden, die aus mehr als zwei unmittelbaren Konstituenten bestehen, wie

kendinden pay biç- kendine pay çıkar- kendine çeki düzen ver-
kendini ağıra sat- kendini fasulye gibi nimetten say-

und auch solche, bei denen die zweite Infinitiv-Konstituente nicht von der simplexen, sondern von der derivativen Verbstruktur ist, wie

kendini al.ama- kendini ara.t- kendine benze.t-
kendine gül.dür- kendine ye.dirime-
kendini kap.tır- kendini para.la-

Da wir aber im Rahmen dieses Beitrags es zweckmäßiger finden, mit einer begrenzten Anzahl von Verben zu arbeiten, wollen wir diese beiden genannten *kendi*-Strukturen außerhalb des Forschungsmaterials halten. So bleiben von 61 insgesamt 19 Verben übrig, bei denen Rpronomen *kendi* mit vier verschiedenen Kasusmarkierungen, mit dem Akkusativ, Dativ, Lokativ und Ablativ repräsentiert wird, die unten anhand von Tabellen dargestellt werden.

Tabelle 1

kendi.ni (kendi in Akkusativform)		
1)	kendi.ni	at- (bir yere)
2)	kendi.ni	beğen-
3)	kendi.ni	bırak-:
4)	kendi.ni	bil-
5)	(.de)kendi.ni	bul-

6)	kendi.ni	dinle-
7)	kendi.ni	göster-
8)	kendi.ni	kurtar-
9)	kendi.ni	sat-
10)	kendi.ni	tut-
11)	kendi.ni	ver-
12)	kendi.ni	yen-

Tabelle 2

kendi.ne (kendi in Dativform)		
13)	kendi.ne	dön-
14)	kendi.ne	et-
15)	kendi.ne	gel-
16)	kendi.ne	kıy-
17)	kendi.ne	yont-

Tabelle 3

kendi.nde (kendi in Lokativform)		
18)	kendi.nde	ol(ma)-

Tabelle 4

kendi.nden (kendi in Ablativform)		
19)	kendi.nden	geç-

Wir möchten anhand des Substitutionstests analysieren, ob überhaupt anaphorische, lexikalische, mediale *kendi*-Verwendungen auch im Türkischen zu unterscheiden sind. In den türkischen Grammatiken werden diverse Funktionen von dem Reflexivpronomen *kendi* gezeigt, aber es wird nicht zwischen diesen drei Verwendungen von *kendi* unterschieden und kein Zusammenhang zwischen dem Rpronomen *kendi* und dem Verb dargestellt⁵ (vgl. Banguoğlu 1995: 364 ff., Korkmaz 2003: 414-420).

Es stellt sich hier die Frage, bei welchen der 19 Verben *kendi* "durch irgendeine NP ersetzbar" ist, ohne dass der Satz ungrammatisch wird oder das Verb seine Bedeutung verändert. Neben der grammatischen Richtigkeit der Sätze kommt also auch ihre Akzeptabilität in Frage.

⁵ Gefügen mit *kendi* wie "*kendini ateşe at-*", "*nalıncı kesesi gibi kendine yont-*", "*kendi başına ayakta dur-*" werden bei Korkmaz unter zusammengesetzten Verben als Phraseologismen angegeben. (Korkmaz 2003: 156 f.).

*Über die Reflexivität im Deutschen und im Türkischen
Eine morphosyntaktische Analyse*

Bei der Substitution des *kendi*-Rpronomens sind die folgenden drei Punkte zu beachten:

- Verhalten des Verbs mit belebten und unbelebten NP,
- ob die Sätze grammatisch richtig sind,
- ob das Verb seine Bedeutung verändert.

Die unten angegebenen Bedeutungen der 19 *kendi*-Verben aus dem TS-K sind die ersten Bedeutungen, die dem Substitutionstest als Grundlage dienen.

- (1) *kendi.ni* at- (bir yere): **Kendini bırakıvermek**
Hızla kapıdan içeri girdi ve kendini bir sandalyeye attı. (TS-K)
≠ eşarbi/ nı

Im Hinblick auf [+belebt] /[-belebt] kann das Verb *atmak* nur mit etwas Belebtem und mit Humanem verbunden sein.

- *Kedi hızla kapıdan içeri girdi ve kendini bir sandalyeye attı.
bir sandalyenin altına attı.

- (2) *kendi.ni* beğen- : **Kendini herkesten üstün görmek**
Her zaman kendini beğendiği için arkadaşları ondan uzak duruyorlardı.
≠ annesini
≠ işi/ni

- (3) *kendi.ni* bırak-: **1. Üstüne başına, hâline özen göstermemek, ihmalkâr bir durum almak**
Eşi rahatsızlandıktan sonra kendini bırakmıştı.
≠ annesini bırakmıştı.
≠ işi/ni bırakmıştı.

- (4) *kendi.ni* bil-: **1. Akli melekesi yerinde olmak**
Ben kendimi biliyorum.
≠ annemi
≠ işimi

- (5) *kendi.ni* bul-: **Geçirdiği birçok aşamadan sonra kendi öz benliğine kavuşmak**
Gençlik yılları geride kaldıktan sonra nihayet kendini buldu.
≠ annesini
≠ işini

(6) kendi.ni dinle- : **Devamlı hastalık endişesi içinde olmak, kendinde hastalık belirtileri aramak**

Annem devamlı kendini dinliyordu.
≠ baba(SI)nı
≠ müziği/ sesleri

(7) kendi.ni göster- : **1. Gücünü ortaya koymak**

Kısa sürede girdiği her çevrede kendini gösterdi.
≠ annesini
≠ işini

(8) kendi.ni kurtar- : **Hayâtını tek başına düzenli bir şekilde devam ettirecek imkânlara kavuşmak**

Büyük oğlum kendini kurtardı. (TS-K)
≠ annesini
≠ işini

(9) kendi.ni sat-: **1. Kendine değer verip karşısındakine kabul ettirecek şekilde davranmak**

Kendini satmayı bildiği için hep arkadaşlarının önüne geçiyordu.
≠ Arkadaşını
≠ İşini

(10) kendi.ni tut-: **İrâdesine hâkim olup söyleyeceği veya yapacağı şeyi söylememek, yapmamak**

Müdürün ağır sözleri karşısında kendini tuttu ve cevap vermedi.
≠ annesini
≠ işini

(11) kendi.ni ver-: **1.Bütün varlığı ile bağlanmak**

Yaşadıklarından sonra kendini ailesine verdi.
≠ annesini
≠ işini

(12) kendi.ni yen-: **Öfkesine, arzularına gem vurmak, hislerinin esiri olmamak**

Müdürün ağır sözleri karşısında kendini yendi ve cevap vermedi.
≠ annesini
öfkesini/ kızgınlığını
≠ işini / hastalığını

*Über die Reflexivität im Deutschen und im Türkischen
Eine morphosyntaktische Analyse*

kendi.ne

(13) kendi.ne dön-: **İç âlemine dalmak**

Yaşadıklarından sonra tamamen kendine döndü.
≠ annesine
≠ işine

(14) kendi.ne et-: **Yaptığı işin zararı kendine dokunmak,
kendi kendine zarar vermiş olmak**
Sınavları ciddiye almayarak kendine etti.
≠ annesine
≠ işine

(15) kendi.ne gel-: **1. Ayılmak, baygınlık veya hastalık
durumunu atlatmak.**
Kavgadan birkaç saat sonra kendine geldi.
≠ annesine
≠ işine

(16) kendi.ne kıy-: **İntihar etmek, canına kıymak**
Çocuğunun ölümünden sonra anne kendine kıydı.
canına
≠ paraya kıydı ve yeni kapı yaptırdı.

(17) kendi.ne yont-: **İşi kendi çıkarına göre ayarlamak**
Arkadaşım her fırsatı kendine yontar.
≠ annesine
≠ işine

kendi.nde

(18) kendi.nde ol (ma)-: **Kendini bilir durumda olmak, düşünebilecek
halde olmak**
Düşükten sonra da kendinde idi.
≠ annesinde
≠ işinde

kendi.nden

(19) kendi.nden geç-: **1:Kendisini bilmez duruma gelmek, kendini kaybetmek.**

Düşükten sonra kendinden geçti.
≠ annesinden
≠ işinden / herşeyden

Bei dem Substitutionstest hat sich herausgestellt, dass *kendi* bei diesen 19 Verben nicht immer in ihrer Bedeutung zu ersetzen ist. *kendi* steht mit dem zugehörigen Verb in einer sehr engen semantischen Relation und bildet mit dem Verb eine neue Wortbedeutung. So hat das Verb *beğenmek* z.B. im Zusammenhang mit *kendi* '*kendini beğenmek*' nicht mehr die Bedeutung von *beğenmek* (jmdm. etwas gefallen/etwas gut finden), sondern die Bedeutung "kendini herkesten üstün görmek" (TS-K 2007) (sich für überlegen halten). Während *beğenmek* etwas Positives ausdrückt, hat *kendini beğenmek* eine abwertende Bedeutung erhalten, die zusammen mit *kendi* eine feste Einheit bilden. In diesem Sinne kann man hier nicht von einer anaphorischen Funktion von *kendi* sprechen, sondern eher von einer lexikalischen.

So kann man behaupten, dass *kendi* bei diesen Verwendungen restringiert ersetzbar ist. Rein morphosyntaktisch gesehen kann *kendi* durch andere NP ersetzt werden,

(20) Ayşe *kendini* beğeniyor.
okulunu
arkadaşını

jedoch in seiner Bedeutung als *kendini beğenmek* nicht.

beğenmek → etwas gut finden
kendini beğenmek → sich für überlegen halten

(21) Ayşe *kendini beğeniyor*.
≠ okulunu
≠ arkadaşını

*Über die Reflexivität im Deutschen und im Türkischen
Eine morphosyntaktische Analyse*

In gleicher Weise bekommt auch u.a. *kendini bulmak* eine andere Bedeutung, *bulmak* heißt nicht mehr *finden*, sondern “Geçirdiği birçok aşamadan sonra *kendi* öz benliğine kavuşmak” (TS-K) (sich in der Persönlichkeit entwickeln).

bulmak → finden
kendini bulmak → sich in der Persönlichkeit entwickeln

(22) Bu olaydan sonra *kendini buldu*.
≠ *annesini*

Die Beispiele (21) und (22) zeigen, dass semantisch gesehen *kendi* bei den analysierten 19 *kendi*-Verben nicht ersetzbar ist, da *kendi* und die Verben zusammen eine semantische Einheit bilden und neue Verbbedeutungen erhalten. Es lässt sich somit feststellen, dass *kendi* bei den in dem türkischen Wörterbuch TS-K aufgezeichneten *kendi*-Verben eher eine lexikalische Funktion hat.

4. Schlussfolgerung

Anhand des Substitutionstest ist ermittelt worden, dass Verben mit *kendi* im Wörterbuch als Lexikalische zu bezeichnen sind, da sie mit dem Verb eine feste Einheit bilden und eine neue Bedeutung erhalten. Nur bei zwei Verben (12) und (16) mit *kendi* kann man von einer anaphorischen Funktion sprechen, da *kendi* durch andere Nominalphrasen ersetzbar scheint; aber nicht “durch irgendeine NP”, sondern durch ganz bestimmte Nomen. Das heißt nur in einem semantisch restringierten Kontext ist es möglich *kendi* zu ersetzen:

(12) *kendini /öfkisini-kızgınlığını* yenmek
(16) *kendine /canına* kıymak

Da bei den übrigen 17 Verwendungen *kendi* nicht ersetzbar ist, kann man die Funktion von *kendi* als *lexikalisch* bezeichnen.

Zusammenfassend lässt sich im Deutschen und im Türkischen folgendes festhalten:

- Morphologisch gesehen wird Reflexivität im Deutschen analytisch mit dem Rpronomen *sich* gebildet, während sie im Türkischen synthetisch

hauptsächlich mit dem Affix *-n-* und analytisch mit dem Rpronomen *kendi* gebildet wird.

- Morphosyntaktisch gesehen erfüllt das Rpronomen *sich* im Deutschen drei verschiedene Funktionen: *anaphorische*, *lexikalische* und *mediale* Funktion. Im Türkischen dagegen erfüllt das Rpronomen *kendi* von den analysierten 19 Verben bei 17 Verben eine *lexikalische*, nur bei 2 Verben mit der Restriktion eine *anaphorische* Funktion.

- Aus lexikographischer Sicht gibt es erhebliche Unterschiede. Im Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache wird auf die drei Funktionen des Rpronomens *sich* beim Verb mit der lexikalischen Graphemik hingewiesen. Verben mit *sich* stehen nicht unter dem *sich*-Lexem, sondern unter dem jeweiligen Verb-Lexem. Im türkischen Wörterbuch TS-K werden *kendi*-Verben nicht als *dönüşlü*, d.h. *reflexiv*, kategorisiert, sondern unter dem Lexem *kendi* aufgelistet.

Literatur

Ayverdi, İlhan / Topaloğlu, Ahmet (2007): Türkçe Sözlük. İstanbul: Kubbealtı.

Banguoğlu, Tahsin (1995). Türkçenin Grameri. 4. baskı. Ankara: TDK Yayınları.

Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (2003). Berlin, München: Langenscheidt.

Korkmaz, Zeynep (2003). Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi). Ankara: TDK Yayınları.

Pittner, Karin / Berman, Judith (2007). Deutsche Syntax. Ein Arbeitsbuch. 2. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Uzuntaş, Aysel (2004). Almanca ile Mukayeseli olarak Türkçede Dönüşlülük ve Dönüşlü Fiiller. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü: Unveröffentlichte Dissertation.

Eine Gesprächsforschung über die Gliederungssignale “Beispiel, Beispielsweise” und “Örneğin, Mesela“ Begründungsversuche als Teile der Argumentation im Vergleich internationalen (Deutsch-Türkischen) Sprechverstehens

Olcay Erçöçen¹

Abstract

This is a linguistic study in which applied discourse analysis is used. It is functional comparison of argument examples, such as ‘Mesela’, ‘Örneğin’ and ‘Beispiel’, ‘Beispielsweise’ in authentic discourse texts. It has been observed whether both languages show the same function or not.

EINFÜHRUNG

Menschliche Kommunikation hat einen komplexen Aufbau, der heute immer wieder zum Forschungsgegenstand gemacht werden muss und gemacht wird. Diese Arbeit hebt wichtige Fragen über die Funktion von Kommunikation auf, die auch im Rahmen interdisziplinäre Kommunikationsvergleich betrachtet werden muss. Sie sind:

- Welche Funktion übernehmen Gliederungssignale beim Sprachverstehen? Sind, mesela, örnek od. beispielsweise, Beispiel’, Gliederungssignale, wenn ja warum?
- Sind beispielgeberische Handlungen (wegen Begründungsversuche) Teile der Argumente?
- Welche Funktionen übernehmen beispielgeberische Handlungen im Satz?
- Erfüllen beispielgeberische Gliederungssignale universale Bedingungen? Ist es möglich, dass auch andere Sprachen dieselben Gliederungssignale mit derselben Funktion gebrauchen?

Diese Arbeit sucht Antwort auf diese oben genannten Fragen und arbeitet dabei mit Methoden der Angewandten Diskursanalyse (Vgl. Brüner u.a. Band 1 2002: 7-8), und Argumentationsauffassung von Axel Bühler “Einführung in die Logik” (2000). Aus diesen beiden Betrachtungen sind Arbeitsschritte

¹ Cumhuriyet Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü

herausgearbeitet worden, die diese interdisziplinäre und bilinguale (d.h. Deutsch/Türkisch) Arbeit möglich machen. Für beide Sprachen gelten authentische Texte. Sie werden spontan aus den Talkshow- Sendungen ausgesucht. 5 Türkische und 4 Deutsche Auszüge (Fragmente) aus diesen Sendungen werden ausgewählt, und nach der Funktion der Gliederungssignale empirisch bearbeitet.

1.0. EINIGE WICHTIGE BEGRIFFE ZUM THEMA

Wer mit Angewandte Diskursanalyse und Argumentationstheorie arbeitet, dem müssen auch folgende Begriffe vertraut sein.

1.2. DISKURS UND TRANSKRIPTION

Es gibt viele Betrachtungen zum Begriff "Diskurs". Nach einigen Wörterbüchern ist unter Diskurs folgendes zu verstehen:

„Diskurs m. 1 lebhafte Erörterung, Eifrige Unterhaltung; diskursiv logisch folgend“ (Deutsche Rechtschreibung 1994)

„ (...) 1. methodisch aufgebaute Abhandlung über ein bestimmtes (wissenschaftliches) Thema. 2. (lebhafte) Erörterung, Unterhaltung (...) 3. (Sprachw.) die von einem Sprachteilhaber auf der Basis seiner sprachlichen Kompetenz tatsächlich realisierten sprachlichen Äußerungen. (Duden Universalwörterbuch A-Z 1989)

„(...) (1) Aus der angloamerikan. Forschung übernommener Oberbegriff für verschiedene Aspekte von – Text: Diskurs als zusammenhängende Rede (...) (2) Im philosophischen Kontext Erörterung mit dem Ziel der Wahrheitsfindung. Bei J. Habermas (1970) Verständigung über den Geltungsanspruch von Normen oder die Wahrheit von Behauptungen, die im alltäglichen kommunikativen Handeln nicht problematisiert werden.“ (Bußmann 1990)

„Diskurs 1) Bei J. Habermas der Prozess metakommunikativer Verständigung über naiv vorausgesetzte Sinnzusammenhänge, d.h. darüber, was wir als verständlich, begründet, vernünftig betrachten (...)“ (Lewandowski 1990).

Resümiert kann Diskurs im engen Sinne als zusammenhängende logische Rede verstanden werden. Als Unterhaltung, die von einem Sprachteilhaber auf der Basis seiner sprachlichen Kompetenz tatsächlich realisierten sprachlichen

Eine Gesprächsforschung über die Gliederungssignale "Beispiel, Beispielsweise" und "Örneğin, Mesela" Begründungsversuche als Teile der Argumentation im Vergleich internationalen (Deutsch- Türkischen) Sprechverstehen

Äußerungen. Natürlich sind auch andere Betrachtungen über Diskurs zu finden. Foucault zum Beispiel betrachtet Diskurs folgend: „(...) *er ist dasjenige, worum und womit man kämpft; er ist die Macht, deren man sich zu bemächtigen sucht*“ (Foucault 2007: 11). Seiner Auffassung nach ist Diskurs eine Macht. Gegenüber zu Foucault stellt Johnstone eine begrenzte Betrachtung zum Begriff ‚Diskurs‘ fest:

„Für Diskursanalytiker bedeutet ‚Diskurs‘ im Allgemeinen, aktuelle Beispiele in den kommunikativen Handel, in Sprachsituationen. Darüber hinaus definieren manche diese Terminologie mehr umfangreicher als ‚eine bewusste symbolische Verhalten‘ in irgendeiner Art.“ (Johnstone 2008: 2)

Demnach ist Diskurs ein bewusstes kommunikatives Handeln, die in Sprachsituation eingebettet ist. Zu untersuchen hat der Diskursanalytiker dieses Verfahren. Um die Diskursanalyse durchzuführen, betrachtet Johnstone die Transkription (transcription) wichtig. Transkription bedeutet, das Gesagte wird in der geschriebenen Sprache (möglichst treu) dargestellt (s. Johnstone 2008:22-23). Die lebende – gesprochene (d.h. authentische) Sprache wird zum Gegenstand der angewandten Diskursanalyse. Ein weiteres und viel erforschtes Thema unserer Zeit ist ‘Argument’.

1.2. ARGUMENT ODER ARGUMENTATION

Das lateinische Wort »Argument« steht für „*Beweisgrund, einleuchtende Entgegnung*“ und »Argumentation« für „*Beweisführung*“ (s. Deutsche Rechtschreibung 1994). Argumente oder Argumentationen sind logische Folgerungen wie Bühler feststellt. Und argumentieren ist eine Tätigkeit, die wir überall im Leben -in Verbindung mit der Sprache- verwenden:

“Argumentieren ist eine Tätigkeit, die wir sowohl im Alltag wie auch in den Wissenschaften durchführen. Wir argumentieren, wenn wir andere von einer Auffassung überzeugen wollen; wir argumentieren, wenn wir eigene Auffassungen begründen wollen; und wir argumentieren, wenn wir Konsequenzen von Handlungen und Ereignissen feststellen wollen, also wenn wir prüfen wollen, welche Konsequenzen sich bei Zugrundelegung bestimmter Annahmen ergeben. Argumentieren spielt in den verschiedensten Lebensbereichen eine Rolle, so wenn wir zeigen möchten, wie gesetzliche Regelungen auf Einzelfälle anwendbar sind, wenn wir nach optimalen Lösungen für

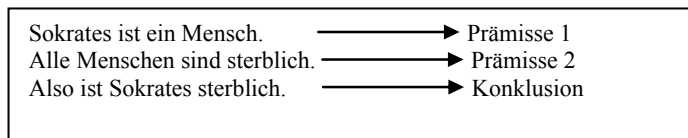
Olcay Erçöçen

technische Probleme suchen, wenn wir Naturereignisse erklären wollen, oder wenn wir in der Mathematik Beweise durchführen.“ (Bühler 2000: 11-12)

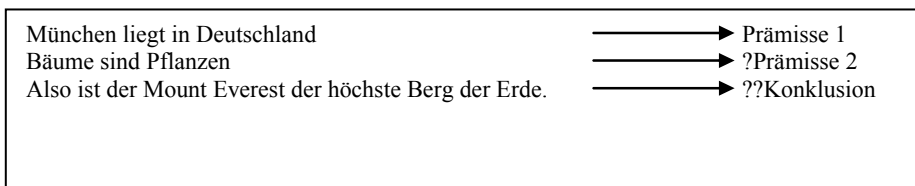
Wenn auf die Beziehung zwischen argumentieren und Sprache eingegangen wird, so erkennt man, dass argumentieren auf eine besondere Art der Sprachverwendung angewiesen ist. Argumente sind zweckorientierte, aus Prämisse und Konklusion bestehende, logisch- folgende Satzäußerungen:

„Ein Argument ist eine Menge von Satzäußerungen bzw. Satzinschriften; für eine der Satzäußerungen wird beansprucht, dass sie aus den anderen logisch folgt bzw. sich aus den anderen mit Notwendigkeit ergibt.“ (Bühler 2000:13)

Die Beziehung zwischen „logische Folge“ und „Argument“ soll hier durch zwei gegensätzliche Beispiele veranschaulicht werden:



Auf diesem Beispiel ist zu erkennen, dass sich durch Prämisse 1 und 2 (das sind die Satzäußerungen oder Satzinschriften) ein dritter Satz ergibt: Die Konklusion. Sie ist eine logische Folge von den zwei Prämissen (oder Satzäußerungen). Sie wird durch das Wort „also“ eingeleitet. Hier bedeutet „also“: ‚ich leite einen Schlussargument ein, die sich mit diesen Prämissen logisch verbindet‘. Deshalb ist auch die logische Folge uns vertraut. Vertraut ist aber nicht das nächste Beispiel. Wenn die Prämissen in einer besonderen Beziehung zur Konklusion stehen, d.h. wenn keine gemeinsame logische Verbindung zu entdecken ist, ist die Konklusion uns nicht vertraut.



Eine Gesprächsforschung über die Gliederungssignale "Beispiel, Beispielsweise" und "Örneğin, Mesela" Begründungsversuche als Teile der Argumentation im Vergleich internationalen (Deutsch- Türkischen) Sprechverstehen

(Bsp.: aus Bayer 2007:83)

Ein Argument muss also eine logische Folge haben, um Gültig zu sein. Heutzutage sind besonders die Arbeiten über Alltägliche –Argumentation auffallend. Zu den Arbeiten „Argumentieren im Alltag“ schreibt Deppermann seine Auffassung folgend auf:

„Ein Blick auf diese Forschungen wie auf fast beliebige Gesprächsausschnitte zeigen allerdings sehr schnell, dass ‚Argumentieren im Alltag‘ ein faszinierendes Untersuchungsfeld umschreibt, in dem sehr viele sehr grundlegende Fragen noch offen sind.“ (Deppermann 2006:11)

Deppermann gibt zu erkennen, dass es hier viele Fragen gibt, die von Linguisten (Diskursforschern) beantwortet werden müssen. Klar zu erkennen ist, dass Argumentationsforschung mit Diskursforschung zusammen arbeiten muss. Ob im Alltag oder nicht jeder, der argumentiert beansprucht damit an einer Überzeugungskraft. Deshalb kann argumentieren in engem Sinne als jemanden überzeugend Reden betrachtet werden. Kopperschmidt stellt diese Beziehung fest:

„Jeder, der argumentiert, muss für seine eigenen Argumente Überzeugungskraft beanspruchen, weil dieser Anspruch zum originären Sinn argumentativen Redens gehört. Argumentieren heißt zugleich auch immer, den Anspruch zu erheben, die vorgebrachten Argumente müssen andere rational davon überzeugen können, dass ein Geltungsanspruch rechtens bzw. legitimerweise erhoben worden ist.“ (Kopperschmidt 2005:52-53)

Argument ist Überzeugungskraft und jede Überzeugungskraft ist auf Beweise angewiesen, um wahrhaftig zu erscheinen. Einfach Abgebildet könnte man den Aufbau eines Arguments schematisch folgend darstellen:

Argument = Gedanke (Meinung) + Beweis (Glaubhaftigkeit zu erzielen)

Aufzeichnung 1

Ein Argument besteht aus Gedanke und Beweis. Geltungsansprüche werden aufgehoben um ein Argument glaubhaft, geltend zu machen, d.h. zu legitimieren. Beispielgeben ist also einer von diesen Strategien, ihre Funktion ist dadurch bestimmt, einen Gedanken glaubhaft zu machen. Beispielgeben als Funktion innerhalb argumentieren, ist kein neuer Gedanke. Seit Aristoteles sind zum Thema mehrmals geäußert worden. Spiegel, zitiert das ‚Aristotelische Begründen‘ folgend:

„(...) Während Aristoteles zumindest strukturell gleichberechtigt neben dem Begründen mit Gründen das Begründen mit Beispielen behandelt, mehrmals dem Argumentieren mit Beispielen einen Ort in der Beratungsrede zuweist, deutlich macht, dass das Argumentieren mit Beispielen „für das Volk“ die geeignete Form darstellt und im Hinblick auf die Wirkung „überzeugender, deutlicher und sinnlich fassbarer ist“, ist es im 20.Jahrhundert als begründender Argumentation aus dem Blick geraten. Erst die empirische Analyse authentischer Gespräche kann die verschiedenen Funktionen und den tatsächlichen Wert von Beispielen in Argumentationen deutlich machen.“ (Spiegel 2006:113)

Wie aus Aufzeichnung 1 zu verstehen ist, betrachtet diese Arbeit beispielgeberische Haltungen als Teile der Argumente. Ein Argument besteht aus einer Meinung, sie hebt Geltungsansprüche auf. Um diesen Geltungsanspruch gültig zu machen, braucht man Beweise. Beispielgeben übernimmt eine solche Funktion.

2.0. HINWEISE ÜBER FORSCHUNGSABLAUF UND ARBEITSSCHRITTE

In diesem Abschnitt werden die Arbeitsschritte bestimmt und Hinweise über Forschungsablauf gegeben.

2.1. HINWEISE ZU ARBEITSSCHRITTE, VIDEO-AUFNAHMEN UND SPRACHVERGLEICH

In dieser Forschung sind bestimmte Punkte von Bedeutung:

1. Gearbeitet wird mit authentischen Texten. D.h. die Gespräche in Video-Aufnahmen sind nicht vorgeplant.

Eine Gesprächsforschung über die Gliederungssignale "Beispiel, Beispielsweise" und "Örneğin, Mesela" Begründungsversuche als Teile der Argumentation im Vergleich internationalen (Deutsch- Türkischen) Sprechverstehen

2. Sie arbeitet bilingual. D.h. Sie umfasst deutsch- türkischsprachige Beispiele, die derselben Arbeitsschritte unterzogen werden. Aus diesen Aufnahmen wird das Untersuchungsmaterial (Gliederungssignale) herausgearbeitet.
3. Sendungswahl ist zufällig.
4. Die Video-Aufnahmen wurden aus Talkshow-Sendungen (aus TV-Programmen) gemacht.
5. Verschiedene Personen sollen dieselben Gliederungssignale verwenden, damit möglichst objektive Datei gewonnen wird.
6. Ziel dieser Arbeit ist, ob Gliederungssignale in verschiedenen Sprachen die gleiche Funktion vertreten oder nicht? D.h. es gibt deutsch- und türkischsprachige Untersuchungsmateriale, die derselben Arbeitsschritte unterzogen werden.
7. Die Funktion der Gliederungssignale wird im Bezug zu den Argumenten herausgearbeitet. Daraus ergibt sich eine Tabelle,
8. Die Tabellen der Gliederungssignale (Türkisch-Deutsch) werden verglichen, Ziel dieser Unternehmen ist, ob Gliederungssignale in verschiedenen Sprachen die gleiche Funktion vertreten oder nicht?
9. Die Funktion der Gliederungssignale wird Türkisch und Deutsch bewertet. Wenn sich dabei sehr ähnliche Funktionen (Türkisch /Deutsch) nachweisen, kann eine ‚universale Funktion‘ (mindestens über diesen beiden Sprachen) vorgestellt werden.

2.2. HINWEISE ÜBER GLIEDERUNGSSIGNALE

Uns bekannte Beispieleinleiter (mit dem sich diese Arbeit beschäftigt) sind, »Beispiel, beispielsweise« (D) und »örneğin, mesela« (T). Diese Wörter werden Gliederungssignale genannt, weil sie im Sprachverstehen immer dieselbe Funktion übernehmen. Wenn der Sender ‚beispielsweise‘ sagt, so versteht der Hörer, dass dadurch ein Beispiel eingeleitet wird. Konzentriert sich bewusst oder unbewusst auf die folgende Beispieläußerung. Denn ihm ist bekannt, dass dadurch ein Beispiel folgt. Deutsche und entsprechende Türkische Gliederungssignale, die funktionsweise Beispiele einleiten sind auf Tabelle 1 (unten) zusammengestellt worden:

Funktion im Satz	Deutsch	Türkisch
Beispiel um ein Argument Glaubhaft, Gültig oder Verständlich zu machen	Zum Beispiel, Beispielsweise, wenn z.B.,...	Örneğin, mesela, bir örnek verecek olursak, ...

Tabelle 1

Tabelle 1 zeigt, dass in der Sprache viele Variationen von dieser Art Gliederungssignale enthalten sind. Darunter werden aber nur ‘Beispiel’, ‘beispielsweise’ (Deutsch) und ‘örneğin’, ‘mesela’ (Türkisch) herausgearbeitet, da es hier nicht möglich ist, mit allen Gliederungssignalen zu arbeiten, die dieselbe Bedeutung und Funktion tragen. Die Arbeit wird dadurch begrenzt:

Erwartete Funktion	Deutsch	Türkisch
Argument-Verstärkende Beispiele	Beispiel, beispielsweise	Mesela, örneğin,

Tabelle 2

‘Beispiel’, ‘beispielsweise’ und ‘örneğin’, ‘mesela’ sind „Argumentunterstützende Gliederungssignale“ und sie fungieren im Satz als Teile der Argumente. Um den Argumentationsgedanken zu verstärken.

2.3. HINWEISE ÜBER FRAGMENTE UND TRANSKRIPTION

Unter Fragment sollen die Auszüge verstanden werden, die aus den authentischen Texten herausgearbeitet werden. Die Fragmente müssen die beispieleinleitenden Wörter (s. Tabelle 2) enthalten und genug Information tragen, damit die Funktion dieser argumentunterstützenden Gliederungssignale herausgearbeitet werden kann. Also, Fragmentsätze sollen weder lang noch zu kurz sein. Auszüge werden teil- transkribiert. «Teil- transkription» bedeutet nur das Verbale wird transkribiert, alles andere (Bsp. nonverbale Äußerungen) wird weggelassen. (Näheres zu Teil-Transkription s. Erçöçen 2005).

3.0. ANWENDUNG AN AUTHENTISCHE (DEUTSCH-TÜRKISCHE) TEXTE: AUSZUG AUS DEN TALKSHOW-SENDUNGEN

Das Forschungsmaterial besteht aus den Video- Aufnahmen von Talkshow-Sendungen. Allerdings wird hier nicht die ganze Sendung eines Programms untersucht, sondern Fragmente aus diesen Sendungen herausgearbeitet. Unterschiedliche Personen sollen die jeweiligen Gliederungssignale zur Sprache bringen. Bearbeitet sind zufällig ausgesuchte 4 deutsche und 5 türkische Fragmente, aus den gleichen und verschiedenen Talkshow- Sendungen.

Beim Herausarbeiten des Fragments sind folgende Punkte berücksichtigt worden:

Die Fragmente müssen beispieleinleitende Wörter enthalten und diese Sätze müssen im Umfang mit anderen Sätzen als Fragment herausgearbeitet werden, damit die Funktionen dieser Gliederungssignale richtig dargestellt werden können.

Eine Gesprächsforschung über die Gliederungssignale "Beispiel, Beispielsweise" und "Örneğin, Mesela" Begründungsversuche als Teile der Argumentation im Vergleich internationalen (Deutsch- Türkischen) Sprechverstehen

Deshalb müssen die Sätze aus denen ein Fragment entsteht weder lang noch zu kurz sein. Markiert werden die Fragmente mit Zeilennummern. Die Gliederungssignale, die in einem Kasten öfters vorkommen enthalten auch Nummern, um eine Verwechslung zu vermeiden. Und jeder markierter Fragmentkasten wird zunächst nach der Funktion interpretiert, bewertet und gibt hinweise über eine standardte Funktion. Diese gewonnenen Dateien sind auf Tabellen aufgezeigt, die später Deutsch-Türkisch verglichen werden. Gesprächsdauer der Fragmentgespräche bleibt unberücksichtigt. Aus diesem Grund bleiben die Zeitangaben (per Sekunden) weg, da sie zum Zweck dieser Arbeit keinen Beitrag leisten.

3.1. Türkische Sendungen

Die türkischen Beispiele wurden aus den unten angegebenen Sendungen entnommen:

1-Sendung: 'İskele Sancak': Moderiert wird die Sendung von Ahmet Hakan; Kanal 7, 13.12.2002, 23:30 Uhr. Aus dieser Sendung sind jeweils drei Fragmente entnommen worden, worin die Gliederungssignale vorkommen. Wichtig ist, dass in allen drei Fragmenten verschiedene Redner sind. Die Sendungen sind kodiert worden; Beispiel; „1-S:BT1:“ steht für „1-Sendung: Beispiel Türkisch 1“.

1-S:BT1- Auszug aus der Sendung İskele Sancak; Sprecher sind Moderator (M) und Namık Kemal Zeybek (Gast)

1-S:BT2- Auszug aus der Sendung İskele Sancak; Sprecherin Nazlı Ilıcak (Gast)

1-S:BT3- Sendung İskele Sancak: Sprecherin Nevval Sevindi (Gast)

2-Sendung: 'Beşinci Boyut': Moderiert von Merdan Yanardağ; Eurotürk, 09.4.2008, 22:30 Uhr: Aus dieser Sendung sind 2 Fragmente herausgearbeitet worden:

2-S:BT1: Telefongast spricht in der Live-Sendung: Sami Selçuk.

2-S:BT2: Die Sprecher sind der Moderator (M) und Ali Rıza Bozkurt (ein Gast).

3.1.1 Türkische Gliederungssignale und ihre Funktion:

1-Sendung:1-S:BT1- Auszug aus der Sendung İskele Sancak; Sprecher sind der Moderator (M) und Namık Kemal Zeybek (Gast)

1-(M: Siz Kopenhagen'dan çıkan kararı Türkiye'nin AB'ye girmesi için bir kriter görüyor
2-musunuz?) Efendim ben, Avrupa Birliğinin Türkiye'yi almak gibi bir niyetinin asla olmadığını,
3-bunun Avrupa Birliğinin yetkilileri tarafından defalarca söylendiğini, ama bizim bir türlü
4-anlamak istemediğimizi söylüyorum. Valerie Giscard D'Estaing artık destan olan sözlerinde (M:
5- Ama tam tersi) tekrar tekrar söylüyorum. (M: Tam tersi) Hayır, tam tersi yok efendim. Yok.
6-(M: Simitis var(1)**mesela**, Berlusconi var(2)**mesela**) Efendim Valerie Giscard D'Estaing çok
7-net söylüyor.

Hier verlaufen Gespräche zwischen dem Moderator (M) und einem Gast. Der Moderator verwendet Gliederungssignal; ‚mesela‘, um seinen Gast, durch Beispiele über sein vorher erwähntes Argument, zu überzeugen. *Interpretation*, Zeile 6 (1, 2) mesela: Der Moderator will sein Argument glaubhaft machen. Er leitet mit mesela seine Beispiele ein. *Schlussbewertung*: (1,2)mesela= Mesela leitet ein Beispiel ein, um ein Argument glaubhaft zu machen.

I-S:BT2: Nazlı Ilıcak (Gast)

1-Bakın önce bu üç şarttan başlayayım. Maalesef geçmiş hükümet, maalesef geçmiş hükümet
2-kamuoyunu ve halkı aldattı. Bunun altını çizerek söylemek istiyorum. Yani bu günü
3-değerlendirirken geçmişe dönerek bu değerlendirmeyi yapmamız lazım. Orada özellikle
4-Milliyetçi Hareket Partisinin bu hükümet içinde bulunması ve Ecevit'inde bir manada
5-Nasyonal Sosyalist dediğimiz Milliyetçi Sosyalist bir görüşe sahip olması yüzünden gerekli
6-adımlar atılmadı. (1)**Mesela** ve nasıl aldattı bakın, İsmail Cem'de aldattı ve bugün İsmail
7-Cem'in konuşmaya hakkı yok. Ben size şu (2)**örneği vermek** istiyorum. Ee Katılım
8-ortaklığı belgesi 2000'de yayınlandığı vakit, katılım ortaklığı belgesi bütün Kopenhag
9-kriterlerini ortaya koyan belgedir. Ve Türkiye ulusal programında birebir bu katılım
10-ortaklığı ile örtüşmek zorundadır. Çıktı İsmail Cem 5 Aralık 2000'de Meclise yaptığı
11-konuşmada dedi ki, bunlar onların belgesi dedi, biz kendi ulusal programımızı
12-hazırlayacağız dedi.

Eine Gesprächsforschung über die Gliederungssignale "Beispiel, Beispielsweise" und "Örneğin, Mesela" Begründungsversuche als Teile der Argumentation im Vergleich internationalen (Deutsch- Türkischen) Sprechverstehen

Hier sind 2 Gliederungssignale, die Beispiele einleiten. Sie tragen die Funktion, das vorher erwähnte Argument glaubhaft machen. *Interpretation*, Zeile 6 (1) mesela: Gast möchte das Argument durch ein Beispiel glaubhaft machen oder belegen. Diese Glaubhaftigkeit funktioniert als Befürworten des Arguments durch mesela. Dasselbe gilt auch für Zeile 7 (2)örneği vermek: wichtig ist (1)mesela leitet ein Beispiel ein, aber wird durch eine Beispiel einleitende Zwischengedanke unterbrochen und folgt mit (Zeile 7) (2)örneği vermek. *Schlussbewertung*: (1)mesela= leitet ein Beispiel ein, um das Argument glaubhaft zu machen. (2)örneği vermek leitet zum zweiten Mal ein Beispiel ein.

I-S:BT3: Sprecherin Nevval Sevindi (Gast)

1-Şimdi ee bizim bakış açımızda biraz hata var diye düşünüyorum, biz genel olarak daha
2-çok duygusalız işte seviyorlar sevmiyorlar istiyorlar istemiyorlar falan diye bakıyoruz
3-ya, orada daha başka iktidar oyunları ve kavgaları var. Alınacak olan on ülke
(1)**mesela**,
6-kabul edilen on ülke Almanya'nın ağırlığını artıracak on ülke, o nedenle Almanya'nın
5-da ağırlığının çok artmasını istemeyen diğer iktidar sahipleri Fransa falan gibi büyük
6-ülkeler, (2)**mesela** bundan rahatsızlık duyuyorlar, çünkü o ülkeler, ne derse
7-Almanya yapacaklar, ellerini kaldıracaklar.

2 Gliederungssignale leiten Beispiele ein. *Interpretation*, Zeile 3 und 6., (1,2)mesela: Gast will das Argument durch ein Beispiel veranschaulichen und leitet ein Beispiel ein. *Schlussbewertung*: (1,2)mesela= übernimmt die Funktion, ein Argument glaubhaft zu machen.

2-Sendung:2-S:BT1: Telefongast spricht in der Live-Sendung: Sami Selçuk

1-Öğrencilerime de söylüyorum. Eee hem yöntem açısından, hem içerik
2-açısından hukuk ahlaki gözetmek zorundadır. Bugün, bu Anayasanın ee
3-değiştirilmesi, siyasal partinin değiştirilmesi keşke üç-beş ay önce olsaydı,
4-çok rahat olurdu. Fakat belli kişiliği hedef almış gibi bir durum yaratıldı.
Bunu
5-tabii etik açısından sıkıntılı görüyorum. Geçmişte, e 1980'den sonra kişiler
için bazı
6-yasalar yapıldı. Bir (1)örnek vermek isterim. İlçenin birisinde savcıyı ve
yargıcı
7-gözaltına aldı bir ast subay daha sonra, tabii bu keyfi bir davranıştı, suçtu.
8-Yargılandı hüküm giydi. Bütün o safhalardan geçti hüküm kesinleşti.
9-Kesinleşmiş olan bir hükme yasa çıkarılmak suretiyle o kişi affedildi ve kişi
için
10-yasa çıktı. Tabii son derece ayıp, ayıplı bir durumdu bu.

Interpretation; 6.Zeile (1)örnek vermek: Leitet einen historischen Vorfall ein, um ein Argument mit ähnlichem Ereignis zu bewerten, zu befürworten, zu erklären oder verständlich zu machen. *Schlussbetrachtung*: (1)mesela= Referenziert durch Beispiel auf ein historisches Geschehen, um ein Argument gleichzustellen und dadurch glaubhaft zu machen. Das Beispiel zeigt hier eine referentielle Funktion und deutet auf früher erlebte Vorfälle.

2-S:BT2: Die Sprecher sind der Moderator (M) und Ali Rıza Bozkurt (Gast)

1-(M: Orda yasak (1)örnekleri var mı?) Tabii (2)mesela (M: Bir bakabilir miyiz?)
ben
2-Amerikandan size vereyim (3)örnekler: Şimdi Amerika'da sabahları okul
açıldığında tek
3-cümlelik bir duaya izin verilmemesi ee e dini bir simgenin kabule girmesi olarak
4-nitelemiş ve yüksek mahkemece yasaklanmıştır bu. Bunu (M: Yanii tek cümlelik
bir
5-duanın yapılması dini simge sayıldığı için yasaklanmış.) Yasaklanmıştır ve bunu
engel
6-Worsis Whiter 1962, ve buna mahkeme karar vermiş. EE bu ee nlar referans olarak
7-veriyorum. Bunun ötesinde ee e demokrasinin ve hürriyetlerin beşiği olan
Amerikan
8-Yüksek Mahkemesi'nin ee verdiği bir başka kararında ateist bir annenin okulda din
9-eğitimi verilemeyeceğine dair açtığı bir davada kadının e isteğini kabul etmiştir. Ve
10-demiştir ki ee yüksek mahkemeye kadının verdiği dilekçede ee ben inanmıyorum
11-demiştir yine ee din dersi yapılıyor ve benim çocuğumun kafası hurafelerle
12-dolduruluyor, okulda din dersi verilemez demiş. Anaysa mahkemesi, evet doğru
13-söylüyorsunuz verilemez, (M: Yüksek mahkeme kabul etmiş) demiş. Yüksek
14-mahkeme. Amerika Yüksek Mahkemesi yine, (4)mesela futbol öncesi
yöneticilerin dini
15-motiflere dua etmesini din-devlet ayırımına ve laikliğe aykırı bulmuş.

Eine Gesprächsforschung über die Gliederungssignale "Beispiel, Beispielsweise" und "Örneğin, Mesela" Begründungsversuche als Teile der Argumentation im Vergleich internationalen (Deutsch- Türkischen) Sprechverstehen

Interpretation: 1.Zeile (1)örnekleri: Der Moderator verlangt nach Beispielen, der Gast soll sein Argument belegen. 1. Zeile (2)mesela: Der Gast beginnt sein Argument zu belegen. Zeile 2, (3)örnekler: Das Argument wird durch ein Beispiel belegt. Ein weiteres Beispiel wird auf dieselbe Weise auf Zeile 14, durch (4)mesela: eingeleitet. *Schlussbewertung:* (1)örnekleri= Der Moderator verlangt vom Gast Beispiele. (1)Funktioniert als Frage. (2)mesela= Der Gast leitet ein Beispiel ein, wird unterbrochen. (3)örnekler= Wird im Plural benutzt, um zu zeigen, dass er mehrere Beispiele eingeleitet. Das Argument wird mit Hilfe von Beispielen belegt. Das Beispiel zeigt hier eine referentielle Funktion und deutet auf früher erlebte Vorfälle. (4)mesela= leitet Beispiel ein.

3.1.2. Schlussbetrachtung der türkischen Beispiele:

Zufällig wurden aus den 2 Live-Sendungen 5 Fragmente ausgewählt, indem die Gliederungssignale, von verschiedenen Sprechern zum Ausdruck gebracht werden. Tabellarisch dargestellt ergibt sich aus der Untersuchung (1-S:BT1; 1-S:BT2; 1-S:BT3, 2-S:BT1; 2-S:BT2) folgendes:

+ Zahl	Gliederungssignale	Funktion dieser Gliederungssignale sind als
11	Mesela, örnek, örnek vermek	Beispiel einleiten. Um den Argument... Glaubhaft zu machen, zu befürworten, durch Beispiel zu belegen, zu erklären, verständlich zu machen. Durch Referenzbezug wird ein Vergleich zu früheren Ereignissen vorgenommen. Auch das funktioniert als ‚Glaubhaft wirken‘.

Tabelle 3

3.2. Deutsche Sendungen

Die Deutschen-Beispiele wurden aus den unten angegebenen Talkshows gewählt, im Gegensatz zu den türkischen wurde mit 3 Sendungen und 4 Beispielen gearbeitet:

1-Sendung: 'Berlin Mitte': Moderatör, Mybrit Illner, ZDF, 17.07.2003, 22:15 Uhr. Die Sendungen sind kodiert worden. Beispiel; „1-S:BD1: „ steht für „1-Sendung: Beispiel Deutsch 1“.

1-S:BAI- Auszug aus der Sendung Berlin Mitte; Sprecherin ist Ursula Engelen-Kefer (Gast)

2-Sendung: 'Presse Club': Moderator, Volker Herres; ARD das Erste, 30.3.2008, 12:00 Uhr.

2-S: BAI: Presse Club: Sprecherin Martina Fietz (Gast)

2-S: BA2: Presse Club: Sprecher ist Thomas Kistner (Gast)

3-Sendung: 'Sabine Christiansen'; Sabine Christiansen Moderiert, ARD -das Erste, 18.07.2004, 21:45 Uhr.

3-S:BAI: Sabine Christiansen: Mathias Döpfner (Gast)

3.2.1 Deutsche Gliederungssignale und ihre Funktion:

1-Sendung: 1-S:BAI- Auszug aus der Sendung Berlin Mitte; Sprecherin ist Ursula Engelen-Kefer (Gast)

1-Nur das eine darf nicht passieren: das alles, was gemacht wird zu lasten der unteren
2-und mittleren Einkommensbezieher ausgeht. Das was Vorziehen der Steuerreform
3-gemacht werden soll, ist unserer Meinung nach vernünftig. Aber es kommt eben drauf an
4- wie es gegenfinanziert wird. Wenn es wirklich nur - ist die hier- linke Tasche, rechte
5- Tasche passiert, und dann noch beim unteren und mittleren Einkommensbezieher,
6- also (1)**beispielsweise** Finanzierung über die Streichung bei der Pendlerpauschale
7- oder bei Zuschlägen für Feiertag und Nachtarbeit. Das sind ja alle Dinge, die irgendwo in
9- der Diskussion sind.

Interpretation; zwischen Zeile 1 und 5 argumentiert der Gast. Zeile 6 beginnt zuerst mit ‚also‘, das bedeutet der Sprecher möchte zuerst sein Argument kurz wiederholen, aber entscheidet sich schließlich für Beispielunterstützung, die auf Zeile 6, (1)beispielsweise: beginnt. *Schlussbewertung:* (1)beispielsweise= leitet ein Beispiel ein, um das vorher geäußerte Argument mit einem Beispiel zu unterstützen, glaubhaft zu machen.

Eine Gesprächsforschung über die Gliederungssignale "Beispiel, Beispielsweise" und "Örneğin, Mesela" Begründungsversuche als Teile der Argumentation im Vergleich internationalen (Deutsch- Türkischen) Sprechverstehen

2-Sendung:2-S:BAI: Presse Club: Die Gast Martina Fietz

1-Aber ich denke es ist durchaus richtig was Sie gesagt haben, dass natürlich niemand heute
2- in diesem Kontext über Moskau sprechen würde, wenn damals alle Nationen dort
3- erschienen wären und es gibt ja eh durchaus auch Überlegungen, dass man jetzt
4-Zeichen setzt, die vielleicht auch dazu führen, das Peking eh es verhagelt wird, das
5-diese Olympischen Spiele als große Demonstration eines Weltoffenen Landes und
6- eines Landes mit der ee Wahrung der Menschenrechte zu präsentieren. Man könnte
7- ja **(1)beispielsweise** jetzt unter der Ebene des Boykotts, da stimme ich ihnen durchaus zu,
8- das man darüber nachdenken sollte, auch mal überlegen, was man mit der
9-Eröffnungsfeier macht. Unabhängig jetzt von den Politikern, könnte man ja auch noch
10-darüber nachdenken, ob die Mannschaften wirklich dort einziehen müssen. Oder ob
11- es vielleicht nur, eh die Träger eeh mit den Nationenschildern gibt, so das also
12-dann nicht, das müsste dann allerdings breit passieren, damit nicht das Chinesische
13-Fernsehen dann auch die Möglichkeit hat, die Mannschaften, die da sind Abzubilden und
14-die anderen fallen dann gar nicht auf.

Zeile 7, (1)beispielsweise: Das Argument zwischen Zeile 1-6 wird durch beispielsweise ausführlich dargelegt. *Schlussbetrachtung:* (7)beispielsweise= Leitet ein Beispiel als eine Folge von ausgesprochenen Argument ein, um glaubhaft zu wirken.

2-S:BA2: Presse Club: Der Gast Thomas Kistner

1-Als Vertreter dieser ständig kritischen-demokratischen Welt, ähm mache hier die
2-Pese marschiere voran äh folgt mir! Und das ist die, die eigentliche Botschaft, äh,
3-die sich dahinter verbirgt. Denn ähm die Argumentation hier, bleiben bleiben wir
4-nur noch bei dem einen Argument, bleiben wir jetzt bei dem deutschen
5-Athleten, verkehrt sich schon das Gegenteil, weil der gleiche Herr Bach, der als
6-äh Chefjurist des UCE (1)**beispielsweise**, ganz massiv zuständig ist, für die
7- ähm für die rechtlichen Grundlagen.
8-(2)**Beispielsweise** auch, was die Karte angeht, was darf man, was darf man nicht bei
9-Olympischen Spielen, gibt den Athleten eben nicht an die Hand, wie sie sich verhalten
10-können. Also die Athleten sitzen ja, lesen sie eben jeden Tag'nen Zeitung, wir haben
11-sie an einem Fernsehen, interviewt. Sie sitzen beisammen und überlegen sich ständig nicht,
12-was können wir machen was können wir nicht.

6 und 8 Zeile (1,2)beispielsweise: wirkt kritisch, aber leitet ein Beispiel ein. Funktioniert als verstärken des Arguments durch Beispiele. *Schlussbetrachtung:* (1,2)beispielsweise: leitet ein Beispiel ein. Funktioniert als verstärken des Arguments durch Beispiel.

3-Sendung:3-S:BA1: Sabine Christiansen: Der Gast ist Mathias Döpfner

1- Und wie sollen eigentlich Amerikaner verstehen, das wir in Bosnien-Krieg
2-(1)**beispielsweise** vergleichsweise leicht eh die Entscheidung treffen konnten, hier
3-ohne (...) Dinge zu unternehmen, dass aber plötzlich in Irak, andere
4-Gesetze gelten sollten, andere eh eh Vorbehalte sind. Das verstehen die (X: Ich
5-glaube) Amerikaner glaube ich sehr schlecht. Und deswegen führte ich, das das
6-Verhältnis tief zerrüttelt ist, und ich glaube, dass dies Wirkungen hat weit über den Tag
7-hinaus. Auch wirtschaftliche Auswirkungen und es ist nicht nur ein Betrieb.

Eine Gesprächsforschung über die Gliederungssignale "Beispiel, Beispielsweise" und "Örneğin, Mesela" Begründungsversuche als Teile der Argumentation im Vergleich internationalen (Deutsch- Türkischen) Sprechverstehen

2. Zeile (1)beispielsweise leitet ein Beispiel ein, referiert auf früher stattgefundenes Geschehen, um einen Vergleich zu unternehmen und daher glaubhaft zu wirken. *Schlussbewertung:*(1)beispielsweise= Referenz auf historische Taten, um das Gesagte zu vergleichen und zu unterstützen oder glaubhaft zu machen.

3.2.2. Schlussbetrachtung der deutschen Beispiele:

Aus 3 Live-Sendungen wurden 4 Fragmente ausgewählt. Tabellarisch dargestellt ergibt sich aus der Untersuchung (1-S:BA1; 2-S:BA1; 2-S:BA2, 3-S:BA1) folgendes:

+Summ e	Gliederungssign ale	Funktion
4	Beispiel, Beispielsweise	Beispiel einleiten. Um Argument... Glaubhaft zu machen, zu befürworten, durch Beispiel zu belegen, zu erklären, zu erklären, verständlich zu machen. Referenzbezug auf historische Vorfälle, um ein Vorfall zu vergleichen, und damit das Argument zu unterstützen, zu veranschaulichen, klar darzustellen oder verständlich zu machen.

Tabelle 4

3.3. VERGLEICH DEUTSCH- TÜRKISCHE GLIEDERUNGSSIGNALE

Deutsche und entsprechende türkische Gliederungssignale wurden aus verschiedenen deutschen und türkischen Fragmenten herausgearbeitet und Tabellarisch veranschaulicht. Nun sollen diese beiden Tabellen (Tabelle 3 und 4) miteinander verglichen werden. Aus diesen beiden Tabellen ergibt sich das folgende Ergebnis:

a) Die Gliederungssignale und die Gesamtzahl in Beispielen:

+	Türkisch	Deutsch
Gliederungssignale	Mesela, örnek, örnek vermek	Beispiel, Beispielsweise
Anzahl der Gliederungssignale	11	4

Tabelle 5

b) Der Vergleich der Gliederungssignale nach der Funktion (Vergleich türkische und deutschen Beispielfragmente):

Türkisch	Deutsch
Beispiel einleiten, um Argument, glaubhaft zu machen, zu befürworten, durch Beispiel zu belegen, zu erklären, verständlich zu machen. Referenzbezug auf historische Vorfälle, um das Argument mit demselben Vorfall zu vergleichen, dadurch gültig und glaubhaft zu machen.	Beispiel einleiten, um Argument, glaubhaft zu machen, zu befürworten, durch Beispiel zu belegen, zu erklären, verständlich zu machen. Referenzbezug auf historische Vorfälle, um das Argument mit demselben Vorfall zu vergleichen, dadurch gültig und glaubhaft zu machen.

Tabelle 6

Auf Tabelle 6 ist deutlich zu erkennen, dass die Funktion der Gliederungssignale -Deutsch/Türkisch - die gleiche Funktion zeigen.

SCHLUSSBETRACHTUNG

Diese Arbeit, geht von zwei grundlegenden Methoden aus: a) Angewandte Diskursanalyse und b) (logische) Argumentationstheorien. Aus diesen beiden Hauptmethoden sind Arbeitsschritte herausgearbeitet worden, die das Ziel dieser interdisziplinären und bilingualen Arbeit ermöglichten. Das Ziel dieser Arbeit ist die Frage nach der Funktion der gleichbedeutenden (Deutsch-Türkisch) und beispielgeberischen Gliederungssignalen. Die Frage geht auch auf einem möglichen universalen Gebrauch der Gliederungssignale hinaus. Aber um dazu etwas sagen zu können, müssen ähnliche Arbeiten mit vielen verschiedenen Sprachen unternommen werden. Deshalb muss diese Arbeit sich von solchen Standardisierungen (oder Verallgemeinerungen) befreien.

Die Arbeit geht bilingual (d.h. Deutsch/Türkisch) vergleichend vor und arbeitet mit authentischen Texten. Um die Objektivität des Forschungsmaterials nicht zu verletzen, wurden Talkshow-Sendungen ausgewählt, in dem verschiedene Sprecher, die sich während ihrer Gespräche von beispielgeberischen Gliederungssignalen Gebrauch machen. Ganz spontan wurden die Fragmente und die Talkshow – Sendungen ausgesucht. Demzufolge ist die Zahl der türkischen Fragmente 5 und der deutschen Fragmente 4.

Eine Gesprächsforschung über die Gliederungssignale "Beispiel, Beispielsweise" und "Örneğin, Mesela" Begründungsversuche als Teile der Argumentation im Vergleich internationalen (Deutsch- Türkischen) Sprechverstehen

Aus dieser Arbeit sind folgende Schlüsse zu erfassen:

1- Dieser Arbeit hat auch gezeigt, dass die deutschen Talkshowgäste seltener Wörter benutzen, die Beispiele einleiten als die türkischen Gäste. Das kann von der Summe der gebrauchten Gliederungssignale abgelesen werden (Vgl. Tabelle 5). Trotz der Anzahl verschiedener Fragmente, wurden im deutschen drei Sendungen in Betracht gezogen, und dabei insgesamt 4 Beispiele herausgearbeitet, wobei in den 2 türkischen Sendungen 11 Gliederungssignale herausgearbeitet wurden.

2- ‚Mesela, örnek od. beispielsweise, Beispiel‘, sind Gliederungssignale, weil sie auf eine logische Folge angewiesen sind und die Gliederungsaufgabe während des Gesprächs übernehmen.

3- In beiden Sprachen (Türkisch/ Deutsch) zeigen die Gliederungssignale die gleiche Funktion, sie fungieren als Teile der Argumente (Vgl. Tabelle 6).

4- Das Argument besteht aus Gedanke und Beweis (Vgl. Aufzeichnung 1). So sind ‚mesela‘, ‚örnek‘ od. ‚beispielsweise‘, ‚Beispiel‘ als Beweis-einleitend zu betrachten, um ein Argument glaubhaft zu machen, zu befürworten, zu erklären, verständlich zu machen, veranschaulichen, klar darzustellen usw.

5- Deutsche und türkische Gliederungssignale (die in dieser Arbeit ausgesucht wurden) übernehmen dieselbe Funktion in den Beispielsätzen (Vgl. Tabelle 6).

6- Hieraus lässt sich der Gedanke eines möglichen universalen Sprachgebrauchs loslösen: Zum einen a) Weil menschlicher Sprachgebrauch auf dieselbe Logik zugewiesen ist, b) Und weil, trotz der kulturellen Bedingungen, manche Signale, in der Sprache, dieselbe Funktionen tragen. Gerade diese universalen Gliederungssignale und ihre Funktionen, die sich in der Sprache verbergen, müssen herausgearbeitet werden. Mehrere wissenschaftliche Arbeiten müssen mit verschiedenen Sprachen vergleichend durchgeführt werden, um von einem universalen Sprachgebrauch überhaupt reden zu können. Viele frühere Arbeiten sind mit dem Gedanken über „das Herausarbeiten der Universalismen in der Sprache“ zum Vorschein gekommen. Als ein Beispiel dazu, sollen hier einige Zitate von Kiran, und seine Betrachtungen zum Thema vorgelegt werden:

“In jeder Sprache sind in verschiedenen Niveaus Regeln enthalten, die dem Sprecher das Äußern der verschiedenen Sätze und dem Hörer das Verstehen dieser ermöglichen. (...) Welche sprachliche Gesellschaft es auch sei, jeder Mensch verfügt von Geburt ab auf das im Gedächtnis als Kraft vorhandene grammatische System. „ (Kiran 1996:185-186)

Kıran deutet hier auf ein und dieselbe Funktion des Menschlichen-Denkens und auf Sprachgebrauch hin. Ein weiteres Zitat von ihm ist folgend:

“(...) Obwohl es zwischen den Sprachen eine erkennbare Verschiedenheit gibt, verfügen Sprachen über ein sehr ordentliches System und auch an gemeinsamen Regeln, die diese Systeme verwalten, oder an die jede Sprache gehorchen muss.” (Kıran 1996:190)

Gerade diese Regeln aller und einzelner Sprachen, müssen von Linguisten herausgearbeitet und vergleichend dargestellt werden.

QUELLENANGABE

- BAYER, Klaus (2007). Argument und Argumentation: Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht,
- BRÜNNER Gisela/ R. Fiehler/ W. Kindt (Hrsg.) (2002). Angewandte Diskursforschung Band 1: Grundlagen und Beispielsanalysen. inet. Ausgabe:Radolfzell
- BRÜNNER Gisela/ R. Fiehler/ W. Kindt (Hrsg.) (2002). Angewandte Diskursforschung Band 2: Methoden und Anwendungsgebiete, inet. Ausgabe:Radolfzell
- BÜHLER, Axel (2000). Einführung in die Logik, München: Albert Studienbuch.
- BUSSMANN, Hardmund (1990). Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner
- DEPPERMAN, Arnulf (2006): Desiderata einer gesprächanalytischen Argumentationsforschung. In: Argumentieren in Gesprächen-Gesprächanalytische Studien 2006 (10-26). Tübingen: Stauffenburg.
- DEUTSCHE RECHTSCHREIBUNG (1994). München: Orbis Verlag.
- DUDEN DEUTSCHES UNIVERSALWÖRTERBUCH A-Z (1989). Mannheim: Duden Verlag
- ERÇÖÇEN, Olçay (2005). Tartışma Kültürünün Karşılaştırılması Açısından Uzmanların Katıldığı Türkçe ve Almanca Talkshow Programları”, İstanbul Üniversitesi. Unveröffentlichte Doktorarbeit
- FOUCAULT, Michel (2007). Die Ordnung des Diskurses, (übersetzt aus dem Fr. von Walter Seitter), Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- JOHNSTONE, Barbara (2008). Discourse Analysis. Oxford-UK: Blackwell Publishing.

Eine Gesprächsforschung über die Gliederungssignale "Beispiel, Beispielsweise" und "Örneđin, Mesela" Begründungsversuche als Teile der Argumentation im Vergleich internationalen (Deutsch- Türkischen) Sprechverstehen

- KIRAN, Zeynel (1996). Dilbilim Akımları. Ankara: Onur Yayınları.
KOPPERSCHMIDT, Josef (2005). Argumentationstheorie zur Einführung. Dresden: Junius
LEWANDOWSKI, Theodor (1990). Linguistisches Wörterbuch. Heidelberg: Quelle und Meyer
SPIEGEL, Carmen (2006). „Zum beispiel es gibt ja Leute...“ Das Beispiel in der Argumentation Jugendlicher. In Deppermann, Arnulf und M. Hartung (Hrsg) 2006 (111-129). Argumentieren in Gesprächen- Gesprächanalytische Studien. Tübingen: Stauffenburg.

QUELLENANGABE ZU TALKSHOW-SENDUNGEN

1. TÜRKISCHE

-‘Beşinci Boyut’: Moderator, Merdan Yanardağ; Eurotürk, 09.4.2008, 22:30 Uhr

-‘İskele Sancak’: Moderator, Ahmet Hakan; Kanal 7, 13.12.2002, 23:30 Uhr

2. DEUTSCHE

-‘Berlin Mitte’: Moderatör, Mybrit Illner, ZDF, 17.07.2003, 22:15 Uhr

-‘Presse Club’: Moderatör, Volker Herres; ARD das Erste, 30.3.2008, 12:00 Uhr

-‘Sabine Christiansen’; Moderatör, Sabine Christiansen, ARD -das Erste, 18.07.2004, 21:45 Uhr

Was hat NLP mit Sprachwissenschaft zu tun?

Sedat İnce¹

Abstract

In this study the relationship between NLP and Linguistics has been investigated. Korzybski, who is interested in the neurological aspect of language puts forth that an artificial identification has been established due to verb “to be”. The notion he developed because of this connection forms the basic idea of NLP. What Chomsky’s studies contribute to NLP are “surface - deep structure” in Generative Transformational Grammar approach. According to this we express what we utter in daily speech with surface structure, but we make them meaningful with deep structure. NLP has transformed this knowledge into various techniques and practices for a more effective communication and happier life.

Einleitung

„Wir sind, was wir in uns selbst in Gedanken herstellen. Alles, was wir sind, ersteht mit unseren Gedanken. Mit unseren Gedanken machen wir die Welt.“ (Buddha)

Das menschliche Denken wird neben mentalen Bildern überwiegend von der Sprache determiniert. Unsere Gedanken wiederum bestimmen unser ganzes Tun und all das, womit wir uns identifizieren und repräsentieren. Wenn Sprache so wichtig ist und unser ganzes Leben bestimmt, lohnt es sich sicher, sich einige Gedanken darüber zu machen, wie Sprache funktioniert und vor allem wie sie in der zwischenmenschlichen Kommunikation funktioniert.

Folgende Situation:

¹ Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Was hat NLP mit Sprachwissenschaft zu tun?

Ein Mann und eine Frau gehen abends spazieren und unterhalten sich. Nach einer Weile sagt die Frau zum Mann: „Mir ist kalt.“ Der Mann reagiert sofort, zieht sein Jackett aus und hängt es der Frau über die Schultern. Die Frau wirkt plötzlich frustriert und abwesend. Der Mann kann sich die Veränderung bei der Frau einfach nicht erklären. Der Rest des Abends verläuft nicht mehr so harmonisch wie am Anfang.

Sicher hat so mancher schon einmal eine ähnliche oder vielleicht sogar dieselbe Situation erlebt. Aber was ist hier passiert? Auf die sprachliche Äußerung der Frau, reagiert der Mann mit einer – von außen betrachtet – entsprechenden Geste. Trotzdem ist die Frau nicht zufrieden, obwohl unaufgefordert eine Lösung für ihr körperliches Unwohlbefinden gefunden wurde. Aus der Perspektive der Frau jedoch, sieht die Situation ganz anders aus. Sie wollte nur, dass er seinen Arm um sie legt, aber das konnte sie ihm nicht direkt sagen und hat erwartet, dass er das auch so versteht.

Sprachwissenschaftlich betrachtet hat die Frau also eine verbale Äußerung gemacht, die im auditiven Ausdruck ein körperliches Befinden mitteilt, jedoch inhaltlich eine anderweitige Erwartung impliziert. Die von Frauen häufig angewendeten indirekten Sprachmuster irritieren die Männer deshalb meistens, da diese eher einen direkten Sprachumgang pflegen. Und wenn man davon ausgeht, dass jeder Mensch sich und seine Umwelt durch seine persönlichen Sprachfilter wahrnimmt, wird die Kommunikation zu einem äußerst komplizierten Phänomen.

Dies ist auch der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Studie, die belegen soll, inwiefern das „Neurolinguistische Programmieren“ mit Sprachwissenschaft zu tun hat und wie die sprachwissenschaftlichen Befunde mittels NLP in der zwischenmenschlichen Kommunikation angewendet werden.

NLP und Sprachwissenschaft:

Die menschliche Kommunikation beruht bekanntlich nicht nur auf der Sprache. Die NLP-Gründer wollten ein ganzheitliches Kommunikationsmodell erstellen und schlossen somit sämtliche Faktoren der zwischenmenschlichen Kommunikation in ihr Modell ein. In dieser Hinsicht bemühten sich besonders Richard Bandler und John Grinder in den 70er Jahren, woraus sie letztendlich das NLP-Konzept entwickelten. Ihr Anliegen war in erster Linie, ein Erfolgsmodell zu erstellen, das für jeden Menschen erlernbar war. Dafür studierten sie die Behandlungsmethoden von erfolgreichen Psychotherapeuten und leiteten daraus allgemeine Grundsätze des menschlichen Verhaltens und der

Sedat İnce

Kommunikation ab. Die therapeutischen Vorbilder für Bandler und Grinder waren die Familientherapeutin Virginia Satir, der Hypnotherapeut Milton H. Erickson und der Gestalttherapeut Fritz Perls.

Da das „neurolinguistische Programmieren“ nicht unbedingt ein geläufiger Begriff in der Sprachwissenschaft ist, soll nun mit einer Definition des Kürzels fortgefahren werden:

Das **N** steht für „**Neuro-**“, und weist darauf hin, dass unsere Kommunikation intensiv von unserer menschlichen Veranlagung, sprich den fünf Sinnen, geprägt ist und dass bestimmte Muster im Nervensystem vorhanden sind, die unser Handeln bestimmen.

Mit dem **L** ist die „**Linguistik**“ abgekürzt und deutet auf die verbalen und nonverbalen Bezeichnungen der sinnlichen Eindrücke, durch die unsere Handlungsstrategien determiniert sind. Hier schon kann man den ersten Bezug zur Sprachwissenschaft andeuten, zumal in der Entwicklungsphase des NLP eine linguistische Analyse der typischen Sprachmuster von Menschen gemacht wurde, um herauszufinden, wie sie ihre Umwelt sinnlich wahrnehmen und wie sich das auf ihr Weltmodell und ihre Verhaltensmöglichkeiten auswirkt.

Letztlich deutet das **P** im Kürzel auf das „**Programmieren**“, womit darauf hingewiesen wird, dass der Mensch für sein Denken und Handeln auf Programme zurückgreift, die nach umfangreichen internen Organisations- und Verarbeitungsprozessen im Gehirn entstehen. Das NLP hat bewiesen, dass die mental erstellten Programme stets revidiert und verändert werden können.

Die eigene wissenschaftliche Ausstattung der NLP-Gründer beruht bei Richard Bandler auf einer Ausbildung im Bereich der Informationswissenschaft, Mathematik und Psychologie und einem Magisterabschluss in der theoretischen Psychologie. John Grinder dagegen war bereits Professor für Linguistik an der „University of California in Santa Cruz“, als sich die beiden Wissenschaftler für die Untersuchung einer von Richard Bandler geleiteten Gestalttherapie-Gruppe kennen lernten. Bandler bat Grinder an seiner Untersuchung teilzunehmen und die sich aus den Therapiesitzungen ergebenden Sprachmuster linguistisch fundiert zu beschreiben. Daraus entwickelten sie ein eigenes Kommunikationsmodell und nannten es nach intensiver Ausarbeitung das „Meta-Modell der Sprache“, welches im Weiteren näher dargestellt werden soll.

Das Meta-Modell der Sprache

Im Prinzip waren Bandler und Grinder nicht daran interessiert, ein neues Sprachmodell aufzustellen, zumal ihre Absichten eher praktisch orientiert waren. Doch die Sprache ist ein wichtiges und einzigartiges Repräsentationssystem, mit dem der Mensch seine Erfahrungen verarbeitet und mitteilt. Deshalb erarbeiteten sie ein Modell über ein bereits existierendes und bekanntes Sprachmodell und adaptierten es in das Prinzip des NLP. Bei der Erarbeitung des Modells ging es den NLP-Gründern um die Vervollkommnung der sprachlichen Interventionen, um so Veränderungen im menschlichen Verhalten noch effektiver bestimmen zu können. Linguistisch betrachtet bedeutet das, die im Sprachprozess auftretenden Regelmäßigkeiten der vorhandenen Regeln des jeweiligen Sprachsystems aufzudecken und diese für ein besseres Modell unserer Erfahrungen neu zu strukturieren. (vgl. Ince 2005: 98f)

Im alltäglichen Gebrauch der Sprache sind sich die Menschen normalerweise dem Prozess ihrer Wortwahl kaum oder gar nicht bewusst. Auch Bandler und Grinder stellen dies bei ihren Untersuchungen fest und bestimmen davon ausgehend zwei verschiedene Arten des Gebrauchs von Sprache.

*„Wir Menschen gebrauchen unsere Sprache auf zwei Arten. Wir gebrauchen sie vor allem, um unsere Erfahrung zu repräsentieren – wir nennen dies Folgern, Denken, Phantasieren, Einstudieren. Wenn wir die Sprache als Repräsentationssystem gebrauchen, schaffen wir ein Modell unserer Erfahrung. Dieses Modell der Welt, das wir durch unseren repräsentierenden Gebrauch der Sprache schaffen, beruht auf unseren Wahrnehmungen der Welt. [...]
Zweitens gebrauchen wir unsere Sprache, um unser Modell bzw. unsere Repräsentation der Welt einander mitzuteilen. Wenn wir unsere Sprache zur Mitteilung gebrauchen, nennen wir es Reden, Diskutieren, Schreiben, Lehren, Singen. Wenn wir unsere Sprache für die Kommunikation gebrauchen, legen wir anderen unser Modell vor.“ [...]*
(Bandler/Grinder 2001, Band 1: 43f)

Die oben beschriebenen internalen und externalen Sprachvorgänge sind in jeder Sprache regelgeleitet, da jedes Sprachsystem eine konstante Struktur besitzt, nach der bestimmt wird, ob eine Wortreihenfolge sinnvoll ist oder nicht und ob sie ein Weltmodell repräsentieren kann oder nicht. Diese immerwährend

auf tretenden sprachlichen Muster wurden von dem Sprachwissenschaftler Noam Chomsky eingehend untersucht, woraus er dann die Generative Transformationsgrammatik entwickelte. Ziel seiner Arbeit war es, eine Grammatik zu entwickeln, die angibt, was die wohlgeformten Muster einer Sprache sind.

Das Meta-Modell der Sprache basiert auf der Generativen Transformationsgrammatik, wobei Bandler und Grinder sich hauptsächlich für das Prinzip der Oberflächenstruktur und der Tiefenstruktur dieser Grammatik interessierten.

Jeder Muttersprachler besitzt eine durchgängige Intuition über die Sätze in seiner Sprache. Man kann zum einen feststellen, wie die kleineren Einheiten der Sprache (z.B. die Worte) zusammenpassen, wenn sie einen Satz bilden. Zum anderen kann man sich die vollständige Darstellung eines Satzes denken, was wiederum die Vollständigkeit der logischen Repräsentation ausmacht. In beiden Fällen spielt die Intuition eine wichtige Rolle. (vgl. Bandler/Grinder 2001, Band 1, S. 49ff) Mit dem folgenden Beispielsatz soll dies näher erläutert werden:

- *Der Mann kaufte ein Motorrad.*

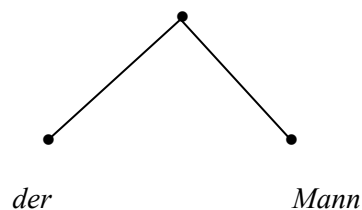
In diesem Satz kann man die Wörter zu Konstituenten und größeren Einheiten wie folgt zusammenfassen:

- */Der Mann/* und */kaufte/* und */ein Motorrad/*

Man kann die Konstituenten außerdem auch nach Nominalphrase und Verbalphrase kategorisieren:

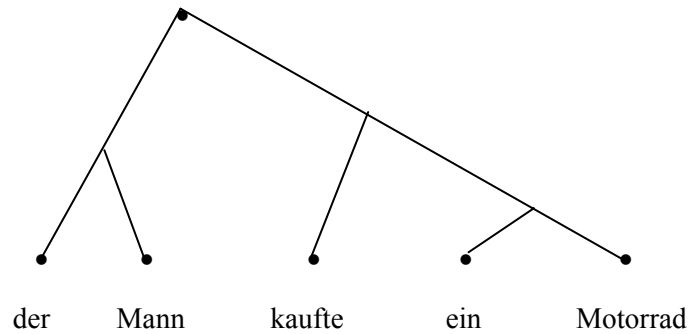
- */Der Mann/* und */kaufte ein Motorrad/*

Hierbei werden die Intuitionen über die Zusammengehörigkeit der Satzelemente anhand von Strukturbäumen so dargestellt, dass die eine Konstituente oder eine Phrase bildenden Wörter an einen Knoten gebunden angezeigt werden.



Was hat NLP mit Sprachwissenschaft zu tun?

Als Beispiel ist hier nur die Nominalphrase des Satzes als eine zusammengehörige Einheit bildende Konstituente angegeben. Natürlich kann auch ein ganzer Satz an einem Strukturbaum angezeigt werden.

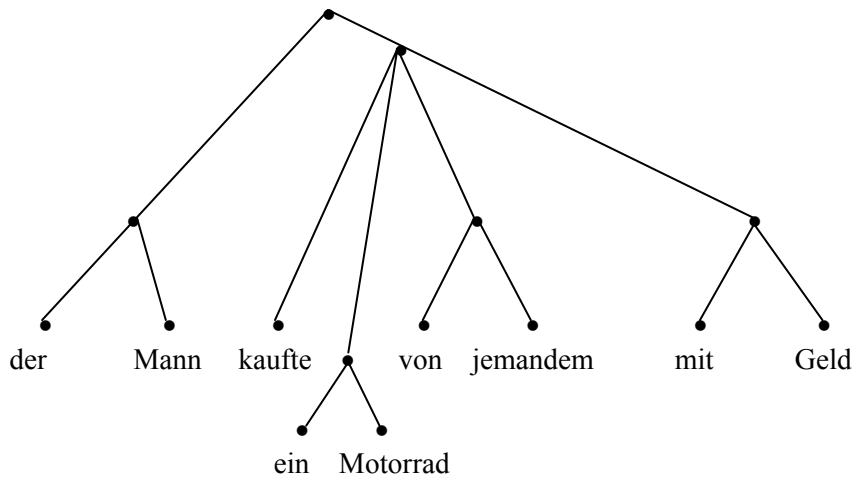


Wenn ein ganzer Satz an einem Strukturbaum dargestellt wird, spricht man von der **Oberflächenstruktur** eines Satzes. Hier wird lediglich die Syntax eines Satzes schematisch wiedergegeben, wobei alle Elemente in der Reihenfolge aufgeführt werden, wie sie beim Sprechen oder Schreiben vorkommen. Letztlich werden alle Punkte an einem zusammenführenden Punkt verbunden, um die Einheit der segmentierten Satzelemente darzustellen.

Die Oberflächenstruktur gibt aber noch immer keine Auskunft darüber, warum ein Satz wie in unserer fiktiven Situation oben, falsch verstanden werden kann. Es liegt daran, dass hier nur über die Wohlgeformtheit eines sprachlichen Ausdrucks informiert wird, nicht aber über den logisch-semantischen Inhalt.

Der logisch-semantische Inhalt einer sprachlichen Äußerung ist der Teil, der neben der geäußerten Mitteilung automatisch mitverstanden wird. Doch dieser kann beliebig nah oder fern an der sprachlichen Äußerung liegen. Wenn wir den Beispielsatz für den Strukturbaum nach der **Tiefenstruktur** betrachten, sehen wir, dass der logisch-semantische Inhalt sehr nah an der Äußerung gekoppelt ist. Am Strukturbaum angezeigt, würde das so aussehen:

Sedat İnce



Es versteht sich von selbst, dass der Mann das Geld für ein Motorrad besitzt und damit zu einem Händler oder Verkäufer geht, ihm das Geld aushändigt und somit in den Besitz eines Motorrads kommt. Wenn man eine solche Aussage äußert, braucht man den ganzen Vorgang des Kaufs nicht zu beschreiben, da das Verb „kaufen“ bereits voraussetzt, dass man das Geld besitzt und es auch tatsächlich jemandem übergibt, um das Motorrad zu bekommen. Mit dem Verb „stehlen“ würde sich der logisch-semantische Kontext natürlich ändern. Ein „jemand“ würde zwar bleiben, aber das ganze wäre ein viel billigeres Unterfangen.

Wenn wir jetzt zu unserer Beispielsituation zurückkehren liegt in der Äußerung „mir ist kalt“ der semantisch-logische Inhalt von der Kernaussage etwas weiter entfernt. Das bedeutet, dass die Oberflächenstruktur der Aussage „mir ist kalt“ ziemlich weit von der Tiefenstruktur „leg deinen Arm um mich“ liegt und somit zu einem hohen Prozentsatz zu Missverständnissen führen kann. Man müsste in dieser Situation wie eine Frau in indirekten Sprachmustern denken können, oder man fragt eingehend nach dem eigentlichen Anliegen, um weiterhin die Chance zu haben, gemeinsam einen netten Abend zu verbringen.

Von diesem Beispiel ausgehend können wir zeigen, wie das neurolinguistische Programmieren die Erkenntnisse aus der Generativen Transformationsgrammatik benutzt. Da die Kommunikation hauptsächlich in der Oberflächenstruktur verläuft und die Tiefenstruktur nur denjenigen zugänglich ist, die sich mit Sprache beschäftigen oder Menschenkenntnis besitzen, ergeben sich vielschichtige Missverständnisse in der alltäglichen Kommunikation, und nicht nur in der Kommunikation mit anderen, sondern auch in den eigenen

Was hat NLP mit Sprachwissenschaft zu tun?

Überzeugungen. Deshalb arbeitet das NLP sehr viel mit den Oberflächen- und Tiefenstrukturen, um vor allem Veränderungen im Selbstbild erzielen zu können. Kommt z.B. ein Klient zu einem NLP-Berater und macht die Aussage:

„Ich mache immer alles falsch!“,

hört der NLP-Kundige tatsächlich nur die Oberflächenstruktur der Äußerung und weiß, dass das nur die Generalisierung einiger Fehlentscheidungen des Betroffenen ist. Also fragt der Fachkundige:

„Können Sie sich die Schuhe richtig anziehen?“ – „Ja.“

„Können Sie sie auch zubinden?“ – „Ja.“

„Finden Sie den Weg alleine zur Arbeit?“ – „Ja.“

„Können Sie Ihren Beruf richtig ausüben?“ – „Ja.“

„Sind Sie erfolgreich in Ihrem Beruf?“ – „Ja.“

...Und so weiter.

Mit jeder „Ja“-Antwort steigt das Selbstwertgefühl des Klienten und er wird seine Aussage nochmal überdenken, um sich dann auch weiterhin nicht wieder mit solchen negativen Äußerungen klein zu machen. Diese Art von Aussagen sind meistens angelernt und, ohne über ihre Wahrheit nachgedacht zu haben, einfach aufgenommen und akzeptiert. Oft kommen sie von den Eltern oder anderen Personen und sind nicht einmal ernst gemeint. Doch wenn solch eine Äußerung erst einmal angenommen ist, wird durch die selektive Wahrnehmung jedes Detail, das zu dieser Aussage passt, registriert und somit auch bestätigt. Die Sprache ist so kraftvoll, dass wir Menschen uns mit ihr identifizieren und letztlich an Dinge über uns und die Welt glauben, die so gar nicht stimmen.

Das behauptet auch der vielseitige Wissenschaftler Alfred Korzybski, der unter anderem auch ein Sprachwissenschaftler war und sich mit der neurologischen Seite der Sprache bei Menschen ohne Sprachproblemen befasste. Mit seinem 1933 erschienenen Werk „Science and Sanity“ versuchte er eine „Theorie der Gesundheit“ zu entwickeln, die sowohl die psychische als auch physische Gesundheit des Menschen anbelangt. Seine Überlegungen dazu nannte er „das neurolinguistische Training“. Aus seinen psychischen, neurologischen, philosophischen und sprachlichen Untersuchungen ergab sich sein in NLP-Kreisen oft verwendeter Landkartensatz:

Sedat İnce

„Eine Landkarte ist nicht das Gebiet, das sie repräsentiert, aber wenn sie korrekt ist, ist sie in ihrer Struktur der Struktur des Gebietes gleich (oder ähnlich), worin ihre Brauchbarkeit begründet ist. (Korzybski zitiert nach Jochims 1996: 1)

Die Aussage „eine Landkarte ist nicht das Gebiet“ kritisiert die Vorstellung, es würde so etwas wie Identität zweier Ereignisse oder zweier Menschen usw. geben. Eine sprachliche Analyse des allgemeinen Gebrauchs des Verbs „sein“ brachte Korzybski zu dieser Kritik. Aus der irrtümlichen Auffassung, es gäbe so etwas wie „Identität“, folgert Korzybski, dass das bestimmte mentale Vorgehen der „Identifikation“, zu inadäquaten Modellen und Handlungsentwürfen führt. (vgl. İnce 2005: 132)

Ausgehend von dieser Erkenntnis Korzybskis, erarbeiteten die Begründer des NLP in ihrem Metamodell der Sprache die drei wichtigen Kriterien für die Erstellung einer Landkarte. Demnach werden alle äußerlichen Eindrücke und Erfahrungen durch die Prozesse der **Generalisierung**, **Tilgung** und **Verzerrung** aufgefasst und verarbeitet. Diese Prozedur bestätigt die Befunde von Korzybski, dass eine Abbildung nicht mit dem identisch ist, was es abbildet; was wiederum bedeutet: Die Landkarte ist nicht das Gebiet.

Jeder Mensch nimmt sich und seine Umwelt durch seine individuellen Filter wahr und hält diese Eindrücke fälschlicherweise für die einzig bestehende Realität. Da die durch die Sinne wahrgenommene individuelle Realität auch verbal gedacht oder ausgedrückt werden kann, unterliegt unser Sprachgebrauch denselben Prozessen der Filterung. Es werden also auch auf verbalem Wege Eindrücke und Erfahrungen in gewissem Maße von der Generalisierung, Tilgung und Verzerrung beeinflusst. Letztendlich bedeutet das wiederum, dass – selbst wenn man wollte – keiner die der eigentlichen Realität entsprechende Wahrheit in Worte fassen kann, weil alles nur nach individuellen Wahrnehmungsmechanismen aufgenommen wird. (vgl. İnce 2005: 132f)

Schluss

Das neurolinguistische Programmieren übernimmt die Kenntnisse aus der Sprachwissenschaft und versucht sie praktisch anwendbar und für jeden zugänglich zu machen. Neben vielen anderen Teilbereichen der Sprachwissenschaft, wie der Neurolinguistik, Psycholinguistik oder Pragmalinguistik, wurde hier nur über den Bezug zu Noam Chomskys

Was hat NLP mit Sprachwissenschaft zu tun?

Generativer Transformationsgrammatik und zu Alfred Korzybskis neurolinguistischem Training berichtet, da diese sprachwissenschaftlichen Befunde die Grundsteine des NLP darstellen. Während die Überlegungen von Korzybski die Grundidee, ein gesundes und glückliches Leben zu führen und den wichtigen Leitsatz, dass die Landkarte nicht das Gebiet ist, für das NLP liefern, ergibt sich aus dem wissenschaftlichen Tun von Chomsky die aufklärende Tatsache, dass die zwischenmenschliche Kommunikation auf zwei unterschiedlichen Ebenen verläuft, nämlich der Oberflächen- und Tiefenstruktur.

Quellenverzeichnis

- BACHMANN, Winfried (1993). Das Neue Lernen. Eine systematische Einführung in das Konzept des NLP. Paderborn: Junfermann Verlag.
- BANDLER, Richard / GRINDER, John (2001a). Metasprache und Psychotherapie. Die Struktur der Magie I. (Übers. A. und E. Guerin) Paderborn: Junfermann Verlag.
- BANDLER, Richard / GRINDER, John (2001b). Kommunikation und Veränderung. Die Struktur der Magie II. (Übers. A. und E. Guerin) Paderborn: Junfermann Verlag.
- CHOMSKY, Noam (1973). Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt: Suhrkamp.
- CHOMSKY, Noam (2002). Dil ve Zihin. (Çev. Ahmet Kocaman) Genişletilmiş 2. Basım. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- DILTS, Robert B. (2001). Die Magie der Sprache. Sleight of Mouth. (Übers. Theo Kierdorf, Hildegard Höhr) Paderborn: Junfermann Verlag.
- DÜRSCHIED, Christa (2000). Syntax. Studienbücher zur Linguistik. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- İNCE, Sedat (2005). Das „Neurolinguistische Programmieren“ aus der Sicht der Sprachwissenschaft. Ein Beitrag zur lexikalisch-semantischen Sprachanalyse und Verhaltensforschung. Hacettepe Universität: Unveröffentlichte Doktorarbeit.
- JOCHIMS, Inke (1996). Alfred Korzybski und das Neurolinguistische Training. Berlin: <<http://www.nlp.at/theorie/ij/Kor1.htm>>
- PÖPPEL, Ernst (Hrsg.) (1989). Gehirn und Bewußtsein. Weinheim: VCH Verlagsgesellschaft.
- RICKHEIT, G./SICHELSCHMIDT, L./STROHNER, H. (2002). Psycholinguistik. Die Wissenschaft vom sprachlichen Verhalten und Erleben. Tübingen: Stauffenburg Verlag

Die Gedanken zu einer globalen Welt

İmran Karabağ¹

Abstract

The idea of a global world is not a new idea as some may think. The idea was already on the agenda of many philosophers in the countries where German was native language. Leibniz's, a universal philosopher, dream for an easy and common European Language dates back to the 16th century. His thoughts gains significance for the present idea of Globalizm, for a common language for all nations seems to be an essential prerequisite for a global world. Rotterdam, being a reformist and humanist philosopher, is also known to have used concepts and terms such as "Global Citizenship" and "World Citizen" . Similar expressions can also be found in Kant's "World Citizenship Theory" in the 18th Century. Likewise, Marks and Engels are known to have used the concepts in the same way Kant and Rotterdam had formerly used them.

This paper aims at establishing a connection between the ideas of the 16th, 17th and 18th century philosophers and today's projects to form a Global World in view of the significance and necessity of a common language in achieving that end.

Der Begriff *Globalisierung* verbreitete sich seit Anfang der 80er Jahre weltweit und ist unter den Gelehrten und besonders unter den Politikern sehr populär und sogar ein Modewort geworden. Besonders nach dem Fall der Berliner Mauer und nach Ende des kalten Krieges wurde über die Globalisierung noch öfter gesprochen und geschrieben. Weil der Begriff verschiedene Aspekte von der Wirtschaft bis zur Politik hat, ist es zu schwer, die Globalisierung so einfach und eindeutig zu definieren. Sie ist normalerweise ein ökonomischer Prozess, der aber soziale, politische und sprachlich- kulturelle Folgen hat. Jedoch ist der Begriff immer noch problematisch und es gibt keine Einigkeit über die Bedeutung des Begriffs *Globalisierung*. Und es ist auch ein heißes Diskussionsthema, ob es wirklich eine Globalisierung, eine gerechte und zu Gunsten von allen Menschen ausschlagende Globalisierung gibt. Sie hat sowohl Befürworter als auch Gegner. Für Befürworter gibt es eine reale Globalisierung,

¹ Kocaeli Üniversitesi, Batı Dilleri ve Ed. Bölümü, Alman Dili ve Edebiyatı

Die Gedanken zu einer globalen Welt

die alle Länder auf allen Gebieten zu den neoliberalen Politiken zwingt. Für Gegner der Globalisierung veranlaßt dieser Prozess überall zur Kolonialisierung der armen Länder, zur Arbeitslosigkeit und Verarmung der Menschen und zur Vernichtung des Weltreichtums sowie der Natur, Kultur, Landschaft. Es ist heute unvorstellbar, diesen Prozess von den ökonomischen, technologischen, sprachlich-kulturellen und politischen Wandlungen und Entwicklungen auf der ganzen Welt zu trennen. Bei der Frage, wann die Globalisierung angefangen hat, gehen die Meinungen auseinander. Für viele Philosophen und Wissenschaftler hat dieser Prozess mit der Entdeckung Amerikas angefangen. Aber einige bedeutendste Denker unserer Zeit wie Chomsky nennen diesen Prozess nicht eine Entdeckung Amerikas sondern eine Expansion oder Besetzung von Europäern über die ganze Welt:

“Amerika ist schon von den Menschen entdeckt worden, die sich auf diesem Kontinent vor Tausenden Jahren angesiedelt hatten. Das Ereignis, das vor 500 Jahren vorausging, ist die Besetzung Amerikas von einer fremden Kultur.”²

Ich möchte hier nun all diese Behauptungen beiseite stellen und nur die Gedanken der frühen Neuzeit behandeln, weil die gegenwärtigen Globalisierungsdiskussionen und ihre Seiten nicht das Thema meines Beitrages sind.

Die Gedanken der Frühen Neuzeit zur Globalisierung

In der Geschichte waren Gelehrten und Philosophen immer auf der Suche nach einer humanen und friedlichen Welt. Es gab natürlich keine Globalisierungsdiskussionen wie im heutigen Sinne. Aber wir können auch heute in den Werken der weltbekannten Philosophen die wichtigen Ausdrücke und Gedankensplitter feststellen. Ich glaube, die heutigen Globalisierungsdiskussionen sind den Gedanken und Bemühungen dieser weitsichtigen und bedeutendsten Menschen zu verdanken. Das zeigt uns, daß viele Menschen bis zum heutigen Tag an einer humaneren und universalen Welt interessiert sind. Für viele ist die Voraussetzung der Globalisierung der *Weltbürgertumsgedanke*. Dieser Begriff ist von Anfang an ein Schlüsselwort auf der Suche nach einer friedlichen Welt. Im Zusammenhang mit der Globalisierung spielt auch der Gedanke einer einheitlichen Weltsprache immer eine grosse Rolle.

² Chomsky, Noam: Sömürgecilikten Küreselleşmeye, Ütopya Yayınevi 2001, Ankara, s.18

Erasmus von Rotterdam (1466- 1536), einer der bedeutendsten Humanisten von Europa bemühte sich als ein Philologe sein Leben lang um eine einheitliche Sprache für Europa. Als ein Philologe und Friedensstifter hatte er grossen Einfluß auf das Kulturleben in ganz Europa. Außerdem setzte er sich ein für einen christlichen Humanismus und für den Dialog mit den gesellschaftspolitischen Akteuren der christlichen Gruppen und kritisierte sowohl weltliche als auch geistliche Mächte. Der Sieg für den Frieden und für die Gewaltfreiheit war für ihn sehr wichtig. Für die Erhaltung und Bewahrung des Friedens auf der Welt vor allem aber in Europa müßte man die Spracheinheit gewährleisten. Nach Erasmus könnte das Latein diese sprachliche Einheit in Europa hervorbringen. In seinem Buch *Triumph und Tragik* beschreibt S. Zweig Rotterdams Gedanken zu diesem Thema wie folgt:

“ ...Und indem er Latein, die Sprache über den Sprachen, zu einer neuen Kunstform und Verständigungssprache erhob, erschuf er den Völkern Europas – unvergeßliche Tat! – für die Dauer einer Weltstunde eine übernational einheitliche Denk – und Ausdrucksform.” (Zweig, 1988:18)

Erasmus von Rotterdam sprach und schrieb sein Leben lang nur in lateinischer Sprache. Alle anderen Sprachen waren ihm fremd.

“Niemals hat Erasmus die Strophen Ariosts gelesen, Chaucer bleibt ihm in England, die französische Dichtung in Frankreich fremd. Nur der einen Sprache Latein ist sein Ohr wirklich offen,...” (Zweig, 1988:41)

Mit Erasmus von Rotterdam erschienen die neuen Begriffe wie *übernational*, *Erziehung*, *Weltbürger*, *Weltbürgertum* im europäischen Gedanken, die bei den Globalisierungsdiskussionen sehr oft verwendet werden. Mit dem Begriff *übernational* argumentiert er wieder die Einheit von Europa durch die Sprache, durch die Gemeinschaftssprache des humanistischen Lateins. Das Latein war für Erasmus übernational und die letzte Sprache des geeinten Europas. Sein Hauptziel war eine übernationale Gemeinschaft in Europa zu gründen, die in gleicher Sprache schreiben und sprechen kann, wie S. Zweig zu diesem Thema sagt:

“ Die Sprachen, die bisher die undurchdringliche Scheidewand zwischen den Menschen waren, sollen nicht länger die Völker trennen: eine Brücke wird geschlagen zwischen ihnen allen durch die Gemeinschaftssprache des allgültigen humanistischen Lateins, und

Die Gedanken zu einer globalen Welt

ebenso soll das Vaterlandsideal als ein unzulängliches, weil zu enges Ideal, überwunden werden durch das europäische, das übernationale Ideal.” (Zweig, 1988: 84)

Für den Humanisten Erasmus, dem die Stadt Zürich 1522 das Bürgerrecht der Stadt angetragen hat, hatte der Gedanke einer globalen Welt und Weltbürgerschaft großen Wert. Als ein bewußter Kosmopolit lehnte er das Angebot des Bürgerrechts der Stadt Zürich ab, weil er sein Leben lang immer für sich allein bleiben und nur zum Frieden und zum Humanismus dienen wollte. Er betont seine Entscheidung über das Thema *Weltbürgerschaft* mit dem folgenden Ausdruck:

“Ich wünsche, Weltbürger zu sein, allen zu gehören, oder besser noch Nichtbürger bei allen zu sein.”³

Auch die Bedeutung der Bildung zu einer globalen und humanistischen Welt war für Erasmus sehr wertvoll und die Zeit, in der er lebte, war seinem Gedanken sehr günstig. Erasmus bot den Menschen überall, vor allem aber in Europa eine gemeinsame und globale Welt. Er wußte ja, daß man dieses Ziel nur durch Bildung erreichen kann. S.Zweig geht von diesem Gedanken aus und detailliert den Zeitgeist:

“Jeder wollte Bürger, Weltbürger werden in diesem Reich der Bildung; Kaiser und Päpste, Fürsten und Priester, Künstler und Staatsmänner, Jünglinge und Frauen wetteiferten, sich in den Künsten und Wissenschaften unterrichten zu lassen, das Latein wurde ihre gemeinsame Brudersprache, ein erstes Esperanto des Geistes: zum erstenmal – rühmen wir diese Tat! - seit dem Einsturz der römischen Zivilisation war durch die Gelehrtenrepublik des Erasmus wieder eine gemeinsame europäische Kultur im Werden, zum erstenmal nicht die Eitelkeit einer einzigen Nation, sondern die Wohlfahrt der ganzen Menschheit das Ziel einer brüderlich idealistischen Gruppe. Und dieses Verlangen der Geistigen, sich im Geiste zu binden, der Sprachen, sich in einer Übersprache zu verständigen, der Nationen, sich im Übernationalen endgültig zu befrieden, dieser Triumph der Vernunft war auch der Triumph des Erasmus, seine heilige, aber kurze und vergängliche Weltstunde.” (Zweig, 1988:14)

³ Weltgesellschaft (Artikel für “Historisches Wörterbuch der Philosophie”, Bd. 12)
[http://www.uni-bielefeld.de/\(de\)/soz/iw/pdf/stichweh10pdf](http://www.uni-bielefeld.de/(de)/soz/iw/pdf/stichweh10pdf)

S.Zweig hält diesen kurzzeitlichen Fortschritt der Menschheit nur durch Aufklärung für möglich. Die Bemühungen von Erasmus und seinen Freunden brachten den Menschen in Europa den Triumph und Freuden. Und viele Gelehrte schrieben auf Lateinisch, oder lassen ihre Werke ins Lateinische übersetzen, denn Lateinisch war für sie die universelle Sprache der Gelehrsamkeit. Erasmus bewies die Bedeutung der Weitverbreitung von Bildung, Schrift, Studium und Buch durch seine harte Arbeit und seine unermüdlichen Bemühungen in dieser kurzen Zeit.

“Für diese neue Gesinnung wählt sich die Zeit Erasmus zum Bannerträger. Als den “antibarbarus”, den Bekämpfer aller Rückständigkeit, alles Traditionalismus, als den Verkünder einer erhobeneren, freieren und humaneren Menschlichkeit, als den Wegweiser eines kommenden Weltbürgertums stellt sie ihn allen anderen voran.” (Zweig, 1988:83)

Durch seine humanistischen Bemühungen auf allen Gebieten und durch seine globalen Gedanken hat Erasmus große Werte geschaffen, die eine weltweite Wirkung haben. Er entwickelte das wissenschaftliche Denken, die Ideale des Weltbürgertums und einer humanistischen Bildung. Der Wunsch und Suche nach einer globalen Sprache und nach einer humanistischen Welt hat bis in die Neuzeit angedauert. Die italienische Renaissance und der Humanismus hatten diese Neuzeit geistig und philosophisch geprägt. Mit John Wilkins (1614- 1672) hat man angefangen, nach der Begründung einer Globalsprache zu forschen, deren Wesen und Charakter auf Mathematik beruhen sollte. Er kritisierte die ordnungslose Struktur der vorhandenen Sprachen und hatte Lösung auf eigene Art:

“...: entweder werden wir eine vorhandene Sprache und ihre Charakter universell lehren und verwenden oder können wir die Menschen engagieren und einladen, zu lernen, indem wir eine neue Sprache mit ihrer Überlegenheit und ihrer Verwendungsfähigkeit in ähnlicher Weise planen.”⁴

Wie diese Gelehrten arbeitete auch der große Mathematiker und Philosoph der Universalität G.W. Leibniz (1646- 1716) an einer logischen Universalprache. Diese von allen leicht geschriebene und gesprochene Sprache sollte rational, allgemein und reibungslos sein.

⁴ Zitiert nach Emery, Clark: Sosyal Bir Fenomen Olarak Dilin Belirsizliği; Demir, Gökhan Y., Paradigma, İstanbul 2007, s.68-69.

Die Gedanken zu einer globalen Welt

“Die unendliche Menge aller möglichen Zahlen seien durch unser Zahlensystem so geordnet, daß jeder Mensch imstande sei, an einem einzigen Tage die Kunst zu erlernen, alle Zahlen in einer ihm bisher unbekanntten Sprache zu benennen; geschrieben werden sie ohnehin in allen Sprachen auf die gleiche Weise; eine wahre Philosophie müßte ebenso alle Gedanken der Menschen ordnen können: so ließe sich eine allgemeine Sprache hoffen, welche leicht zu lernen, auszusprechen und zu schreiben wäre; welche überdies die logischen Fehler und Tauschungen der vorhandenen Sprachen vermiede. Descartes scheint aber mit diesem Gedanken nur gespielt zu haben; er hielt seine Ausführung in der Idee für möglich, nicht aber in der Wirklichkeit. Die Welt hätte denn vorher in ein Paradies verwandelt werden müssen.”⁵

Ferner könnte diese Sprache den Frieden in Europa gewährleisten. Um in Europa den Frieden zu erreichen, setzte Leibniz seine Hoffnung auf eine von allen geschriebene und gesprochene Sprache. Seiner Meinung nach war der Hauptgrund des 30-jährigen Krieges die Sprachenvielfalt in Europa.

Wegen der Vielfalt der Sprachen können sich die Menschen nicht verständigen und deshalb entstehen sehr oft Konflikte. Eine ideale Weltsprache muß sein, um den Frieden zu erreichen. Und diese Sprache soll universellen Charakter haben.

“Ein solches System wird eine Sprache bilden, die geschrieben und gesprochen werden kann. Diese Sprache wird schwer gebildet aber leicht gelernt. Wegen ihres großen Profits und ihrer großen Leichtigkeit wird sie von allen schnell Anspruch erhoben und diese Sprache wird die Informatik zwischen verschiedenen Völkern erstaunlicherweise erleichtern.”⁶

Seine Gedanken über die Ideen zu einer Universalsprache für die Wissenschaften schreibt er selbst in einem Brief an seinen Arbeitsgeber, Herzog Johann Friedrich von Braunschweig:

“...eine Schrift, die Jedermann in seiner Sprache liest; und sogar eine Sprache, die man in nur wenigen Wochen erlernen kann und die bald

⁵ Matuhner Wörterbuch der Philosophie: <http://www.Zeno.org/Matuhner-1923/> A/ Universalsprache

⁶ Zitiert nach Toulmin, Stephan: Sosyal Bir Fenomen Olarak Dilin Belirsizliği; Demir, Gökhan Y., Paradigma, İstanbul 2007, s.69.

İmran Karabağ

in der ganzen Welt Geltung haben wird. Und die überall, wo sie hinkommt, die wahre Religion mit sich bringt.”⁷

Die wichtigste Epoche für die Entfaltung neuer Gedanken zu einer globalen Welt ist die Aufklärung. Die Aufklärung verlieh dem Menschen die Fähigkeit, die Welt vernünftig zu begreifen und zu gestalten. Aufklärung strebte an, den Menschen aus seinen Vorurteilen und alten Denkweisen zu befreien und öffnete damit die Türen zu einer neuen Weltanschauung. Man hörte sehr oft die Begriffe wie *Gleichheit, Frieden, Freiheit, Gesellschaft, Weltgesellschaft, Weltbürger* oder *Weltbürgergesellschaft*. Gemäß dem Zeitgeist sagte der englische Mathematiker und Philosoph Thomas Hobbes:

“Die Menschen sind von Natur aus gleich.” (Orthbandt, 1979: 265)

Natürliche Gleichheit der Menschen ist bei ihm Hauptfaktor für eine friedliche Welt. Und auch die Verteidigung des Friedens soll die Aufgabe der Menschen sein.

“Zur Erhaltung des Friedens und ihrer eigenen Verteidigung sollen alle Menschen bereit sein, ihrem Recht auf alles zu verzichten und sich mit dem Maß an Freiheit begnügen, das bei ihren Mitmenschen dulden.” (Orthband, 1979: 267)

Bei den Diskussionen für eine friedliche und gerechte Welt hört man seit langem neben vielen anderen auch die Begriffe wie *Humanität, Nation, Universalität, Republik, Weltrepublik, Weltbürgertum, Weltstaat, Bürgerrecht* oder *Weltbürgerrecht*. Der wichtigste Theoretiker der Weltbürgergesellschaft war Immanuel Kant. Kant kritisierte den Krieg und forderte in seiner bekannten Schrift *Zum ewigen Frieden* eine internationale, globale Rechtsverbindlichkeit. Er verwendete außer *Weltgesellschaft* auch die Begriffe wie *Völkerrecht, Völkerbund* und *Weltbürgerrecht*. Fünfzig Jahre später verwendeten K.Marx und F.Engels den ähnlichen Begriff *Weltgesellschaft* im Sinne von Kant. J. W. V. Goethe bildete die deutsche Literatur zur *Weltliteratur* und Hegel bildete die deutsche Philosophie zur *Weltphilosophie*. Das bedeutet, daß der Begriff *Weltliteratur* von Goethe und der Begriff *Weltphilosophie* von Hegel geprägt wurden. Auch Herder verwendete dieselben Begriffe wie sein Lehrer Kant. Seine religiöse Bildung hatte grossen Eindruck auf seine philosophischen Gedanken. In seinem Werk *Philosophie der Menschheitsgeschichte* wurden die

⁷ Glasshoff, Klaus: Gottfried Wilhelm Leibniz- die Ütophie der Denkmachine (Hamburg); [http://www.logic.glasshoff.net/Texte/Gottfried Wilhelm Leibniz6pdf](http://www.logic.glasshoff.net/Texte/Gottfried%20Wilhelm%20Leibniz6pdf)

Die Gedanken zu einer globalen Welt

Forderungen und Wünsche wie *Humanität, Menschenliebe, und Gleichberechtigung* zum Ausdruck gebracht:

“Humanität ist der Zweck der Menschennatur, und Gott hat unserem Geschlecht mit diesem Zweck sein eigenes Schicksal in die Hände gegeben.” (Orthbandt, 1979: 350)

Im theoretischen und philosophischen Hintergrund des Begriffs *zum ewigen Frieden* von Kant und *Weltgesellschaft* oder *Weltbürgergesellschaft* von Marx und Engels steht die Monadentheorie, die das Wesen der Philosophie von Leibniz bildet. Die Monadentheorie stellt das Prinzip *Vielheit in der Einheit* dar. Von dieser Theorie verstehe ich, daß Leibniz einerseits die Einheit des Globus betont und andererseits ganz humanistisch auf die Vielheit und das Zusammenleben auf dem Globus hinweist. Als ein Frei- und Universaldenker ist der Einfluß von Leibniz auf die Entstehung der Globalisierungsgedanken sehr groß. Wie Erasmus von Rotterdam wies auch Leibniz auf die Bedeutung der Bildung hin. In diesem Sinne sind auch der Sprachforscher, Politiker und der Begründer der humanistischen Schule W.v.Humboldt und der Dichter und zugleich Theoretiker der *Ästhetischen Erziehung* Schiller zwei große und bedeutende Persönlichkeiten für die Bildung der Menschheit. Nach dem Gedanken von Humboldt soll der Mensch durch Bildung zum wahren Menschen werden. Und für Schiller war die Bedeutung einer ästhetischen Erziehung sehr groß. Nach Schillers Theorie soll die Bildung zur Humanität durch Kunst und Dichtung geprägt werden. Die Humanität kann sich erst dadurch von überkommenen Verhältnissen, Gedankenformen und ihren Auswirkungen befreien. Dann können wir sagen, daß Bildung der Entfaltung des Individiums und der Menschheit dienen wird. Diese Bestimmungen führten die Philosophen zu den Ideen der Toleranz, Freiheit, Gleichheit, Gleichberechtigung, Brüderlichkeit und des Humanitätsprinzips. Es ist unvorstellbar, ohne Bildung eine humanistische und globale Welt zu gründen. Um den Wert und großen Einfluß der Bildung auf eine globale und friedliche Welt darzustellen, möchte ich auch auf die Meinungen von Erasmus und seinen Freunden mit den Zweigsworten hinweisen:

“Für diese Erziehung zur Humanität weiß der Humanismus nur einen Weg: den Weg der Bildung. Erasmus und die Erasmiker meinen, das Menschliche im Menschen könne nur gesteigert werden vermittels der Bildung und des Buches, denn nur der Ungebildete, nur der Unbelehrte gebe sich unbedenklich seinen Leidenschaften hin.” (S.Zweig: s. 94-95)

Wir sollen bei den Globalisierungsdiskussionen den großen Dichter J.W.v. Goethe und den berühmten Philosophen Hegel nicht vergessen, denen wir die Begriffe wie Weltliteratur und Weltphilosophie verdanken. Goethe wollte mit seinen weitsichtigen und universellen Gedanken die deutsche Literatur mit Weltliteratur verbinden und Hegel versuchte, die deutsche Philosophie der Weltphilosophie näher zu bringen. Auch in der Epoche der Aufklärung begann der Aufschwung der deutschen Sprache und der deutschen Nationalstaatsidee. Man legte in dieser Zeit großen Wert auch auf die Nationalsprachen. Man könnte einfach feststellen, daß Aufklärung die neuen Prinzipien des Denkens mit sich brachte. Diese neuen Denkformen waren sowohl universell als auch national geprägt. Obwohl Leibniz und Humboldt mit ihren humanistischen und respektvollen Gedanken für die Menschheitsfamilie zur Globalisierung nahe standen, bemühten sie sich zugleich auch sehr um das Deutsche und um die anderen Nationalsprachen. Gemäß dem Zeitgeist wurde erst zu dieser Zeit Deutsch an den Universitäten als Wissenschaftssprache verwendet.

“Zum ersten Mal hielt Christian Thomasius (1655- 1728) als Professor an der Universität Leipzig im Wintersemester 1687/88 die erste öffentliche Vorlesung in deutscher Sprache statt in lateinischer Sprache.” (Fricke/Schreiber: s.88)

Ihm folgten die beiden Universitätslehrer Christian Wolff und Immanuel Kant. Beide Philosophen hielten ihre Vorlesungen in deutscher Sprache und verfaßten ihre Schriften auf Deutsch. Auch Leibniz, der große Philosoph der Zeit, förderte nun die deutsche Sprache und kritisierte die Gelehrten, die in lateinischer Sprache schreiben und sprechen.

“Er setzte sich für die deutsche Sprache als Spiegel des Verstandes ein und kritisierte die Gelehrten und deren exklusiven Gebrauch des Lateinischen.”⁸

Da schon alle Nationen in Europa in ihren Muttersprachen schreiben und lesen wollten, stand die Globalisierungsidee unter dem Druck des Bewußtseins. Der Gründer des humanistischen Gymnasiums W.v.Humboldt legte großen Wert auf Nationalsprachen. Er betonte die Bedeutungen und Werte der Nationalsprachen für die Menschheit immer wieder:

⁸ Fischer Lexikon, Literatur Band 1, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a.m., Mai 2002, s.150.

Die Gedanken zu einer globalen Welt

“Jede Sprache, welche sie sein möge, trägt in jedem Zeitpunkt ihres Daseins den Ausdruck aller Begriffe, die sich jemals in der Nation entwickeln können, in ihrem Schoß. Jede ist ferner in dem jedesmaligen Zeitpunkt ihres Lebens genau dem jedesmaligen Gedankenumfang der Nation gleich. Jede endlich in jedem ihrer Zustände bildet das Ganze einer Weltansicht, indem sie Ausdruck für alle Vorstellungen enthält, welche die Nation sich von der Welt macht, und für alle Empfindungen, welche die Welt in ihr hervorbringt.” (Humboldt, 1973:238)

Da Humboldts Bestrebungen durchaus in Richtung des sprachlichen und kulturellen Vielfaltes gingen, können wir sagen, daß sich sein Sprachdenken nach sprachlicher Vielfalt richtete. Mit seinen Gedanken neigte er nicht zur Globalisierung sondern zur Nationalisierung. Er bemühte sich, die sprachliche Vielfalt als etwas positives zu betrachten. Nach Humboldts Sprachbetrachtung sind die Eigenschaften der Grammatikformen in allen Sprachen gemeinsam und diese Formen reflektieren bestimmte Grundmerkmale der Vernunft. Diese Sprachbetrachtung von Humboldt gab die Anregung dem Versuch einer universellen Grammatik, die später im 19.Jh. kartesianische Linguistik genannt wurde. N. Chomsky beschreibt diese von Descartes bis Humboldt reichenden Eigenschaften der Grammatikformen als *Sternbild der Ideen und Interessen*. In diesen Grammatikformen werden vor allem die Gemeinsamkeiten der Sprachen angesehen und unter dieser Perspektive untersucht. Diese Neigung sehen wir auch in der Sprachbetrachtung von Leibniz. Obwohl Leibniz an einer globalen Sprache für alle Menschen festhielt und diese Sprache für das beste Mittel zur Erhaltung des Friedens in der Welt, vor allem aber in Europa hält, basiert seine Monadentheorie auf der Vorstellung „Vielheiten auf der Erde“. Für ihn ist der Grund des Universums Vielheit in der Einheit. Einerseits strebte Leibniz nach einer reinen Nationalsprache an und förderte von den Sprachgesellschaften die Pflege der Reinheit der deutschen Sprache, andererseits blieb sein Sprachdenken universalistisch. Mit der Monadentheorie scheint er, als ob er in Widerspruch stünde. Ich verstehe aber das, daß er die Vielheit auch für die Sprachen der Welt akzeptiert, trotzdem besteht er auf eine globale Sprache, die zu Gunsten der Menschen sein wird. Wegen ihrer Bemühungen zur Pflege der Muttersprache zählen Leibniz und Humboldt zu den deutschen Nationalisten. Gegen das globale Sprachdenken von Erasmus stehen die Gedanken von Humboldt und Leibniz nationalistisch wie die Meinung von Johann Gottlieb Fichte. Vor rund 200 Jahren wollte er, daß die

Menschen zugleich kosmopolitisch denken und patriotisch handeln.⁹ Diese Idee führt uns zu den Diskussionen zwischen Globalisierung und Glokalisierung. Es könnte auch hier von der Glokalisierung gesprochen werden, weil die Anpassung an die lokalen Gegebenheiten wie Kultur und Sprache die Globalisierungssuche zum Erfolg führen kann. Nach der Meinung der Glokalisierung soll man global denken aber lokal empfinden können. Das bedeutet, daß die Menschen ihre kulturellen, sprachlichen und historischen Besonderheiten bewahren können. In dieser Hinsicht könnte man sagen, daß die Glokalisierung die Forderung auf Besonderheiten der regionalen Kulturen und Sprachen impliziert. Deshalb sehe ich das Sprachdenken von Leibniz und Humboldt der Meinung Glokalisierung nahe. Ob national oder global alle diese geistigen Entwicklungen und Meinungsverschiedenheiten verdanken wir heute vor allem den Arbeiten und Bemühungen dieser großen Philosophen im Zeitalter der Aufklärung.

Zum Schluß

Die Versuche nach einer Universalsprache hat eine lange Tradition und Geschichte. Viele Philosophen, Denker und Dichter sind an einer humanen Welt und an einer Weltsprache interessiert. Viele davon wollten einerseits ihre Nationalsprachen bewahren, andererseits aber bemühten sie sich um eine globale Sprache. Wer in der Geschichte als Weltverbesserer an einer logischen Weltsprache arbeitete und sich mindestens um die Charakteristik dieser Sprache bemühte, war der Meinung dadurch eine friedliche und globale Welt zu erreichen. Wenn dieses Ideal erreicht worden wäre, könnte die Welt ohne Zweifel in ein Paradies verwandelt werden. Aber leider sind alle Bestrebungen der bekannten Philosophen nur als eine unmögliche Utopie geblieben. Es scheint mir von heute an unmöglich, auf der Erde eine globale Sprache zu bilden, eine globale und friedliche Welt zu gründen, weil das ökonomische, soziale, kulturelle und politische Gründe hat. Das wichtigste Argument ist heute die beherrschende Rolle der Wirtschaft in der Gesellschaft und zwischen den Ländern. Und aus diesem Grund behaupten auch viele, daß Kultur im Licht der Wirtschaft funktionieren kann. Die Wirtschaft muß also in diesem Sinne nicht regional oder national, sondern global denken. Wegen der weltweit-wachsenden Wirtschaft kann man sagen, daß das Wesen der Globalisierung die Entwicklung von etwas räumlich Begrenztem zu etwas Globalem ist. Und diese Eigenschaft der Zeit läßt die Menschen vom *globalen Dorf* sprechen. Auf die Frage der Globalisierungsskeptiker *Was ist neu?* antworten ihre Befürworter nur

⁹ CLÖ Delegiertentagung 2007, Vortrag von Josef Kraus: [http://www.cloe.at/downloads/Referat J Kraus.pdf](http://www.cloe.at/downloads/Referat_J_Kraus.pdf)

Die Gedanken zu einer globalen Welt

mit einem wirtschaftlichen Ausmaß, daß die Ortslosigkeit von Waren und Kapital und die Zirkulation von Kulturen und Sprachen darstellt. Ich akzeptiere alle diese Meinungen und spreche nicht nur von ihren negativen Folgen. Trotzdem möchte ich sagen, daß die Epoche, in der wir leben, ein Zeichen der Unsicherheit darstellt. Ich will darauf hinweisen, daß ein globales System gerecht und humanistisch sein sollte. Sonst müssen wir nur von einer Neuerscheinung des Kapitalismus oder des Amerikanismus sprechen. Und wir haben viele Gründe, das zu behaupten und unsere Meinungen zu begründen. Und diese Gründe vernichten alle guten Absichten und Anstrengungen. Die Hauptidee der Globalisierung soll die Schaffung einer Welt sein, auf der alle Menschen gleich leben. Das brüderliche Zusammenleben ist eine bestimmte Bedingung für eine globale Welt. Alle Kulturen und Sprachen sollen weiterentwickelt werden und keine bestimmte Kultur soll dominant sein. Obwohl es Schwierigkeiten und verschiedene Probleme gibt, bilden sich globale Zusammenhänge in den verschiedensten Bereichen der Weltkultur heraus: im Bereich der Politik, der Wissenschaft, der Technik, der Kunst, des Rechts und der Sprache. Weltbürger zu sein, dieser alte Traum der Globalisierung gilt auch heute zu unserer Zeit. Der Ausdruck *Weltbürger*, der im 18. Jh. in der kantischen Theorie der *Weltbürgergesellschaft* seine umfassendste Formulierung gefunden hat, ist bis in die Gegenwart lebendig. Globalisierung ist die Enthüllung einer neuen Stufe der Verbindung zwischen den Menschen auf der Welt. Diese Verbindung sollte wohlwollend sein, aber wir sehen, daß sie auch viele Probleme verursacht. Nun ist es eine Frage, ob wirklich die Welt zu einem globalen Dorf wird, wie viele Befürworter der Globalisierung behaupten oder ob es die negativen Einflüsse der Globalisierung auf die Kultur und Sprachen, auf die Wirtschaft und Natur gibt, wie ihre Gegner zur Diskussion bringen. In der Wirklichkeit verwirklichte sich niemals eine Globalisierung in einem humanitären und idealen Sinne. Imperialismus plündert auch heute wie früher die Kultur und die Sprache. Die Globalmanipulation wird am Leben erhalten, indem das menschliche Gedächtnis durch die Sprache der Politik gesteuert wird. Heute wird die Tatsache der Globalisierung mit der Absicht der Manipulation gebraucht, weil die großen Mächte nur von den nationalen Maßnahmen sprechen, wie es in der letzten wirtschaftlichen Krise der Fall ist. Obwohl die Auswirkungen der Krise in jeder Hinsicht global sind, sind die Vorschläge zur Verbesserungsmaßnahmen national. Außerdem sind die Nationen Kultureinheiten und werden als Kultureinheiten bleiben. Und wir dürfen nicht vergessen, daß die kulturelle Vielfalt für Europa und für die ganze Welt charakteristisch ist und einen großen Reichtum der Menschheit darstellt.

Literaturverzeichnis

Chomsky, Noam (2001). Sömürgecilikten Küreselleşmeye (Çev.: M.Erdem Sakıncı). Ankara: Ütopya.

Demir, Gökhan Y. (2007). Sosyal Bir Fenomen Olarak Dilin Belirsizliği. İstanbul: Paradigma.

Fischer Lexikon Literatur Band I (2002). Frankfurt a.M.: Fischer.

Fricke, Gerhard / Schreiber, Mathias (1974). Geschichte der deutschen Literatur. 18.Auflage, Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Humboldt, Wilhelm von (1973). Schriften zur Sprache. Stuttgart: Reclam.

Orthbandt, Eberhard (1979). Geschichte der grossen Philosophen. Hanau: Werner Dausien.

Zweig, Stefan (1988). Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam. Frankfurt a.M.: Fischer.

Internetquellen

Glasshoff, Klaus: Gottfried Wilhelm Leibniz – die Utopie der Denkmaschine (Hamburg).

[http:// www.logic.glashoff.net/Texte/Gottfried Wilhelm Leibniz6.pdf](http://www.logic.glashoff.net/Texte/Gottfried_Wilhelm_Leibniz6.pdf)

<http://www.Br-online.de/wissen-bildung/collegeradio/medien/religion/erasmus/hintergrund>

Mauthner Wörterbuch der Philosophie: [http:// www.Zeno.org/Mauthner-1923/A/ Universalsprache](http://www.Zeno.org/Mauthner-1923/A/Universalsprache).

Die Eigenschaften der Übersetzungen von Presstexten oder Warum wird eine Nachricht anders übersetzt?

Faruk Yücel¹

Abstract

In order to disseminate the information in newspapers, one of the instruments that increase sharing of knowledge in the globalizing world, at the international level, it is obligatory to translate texts from the source language to other languages. However, there are some criteria taken into account in order to transfer the information to a large target audience during the preparation of news. These criteria should also be taken into consideration while translating this kind of texts. Especially in the translation of news texts that are oriented towards the target audience and that address the knowledge/ interest levels of the target audience, the decisions and approaches of the translator are determining. In this study, the discussion will be based on what kind of knowledge the journalists/ translators who translate news texts should have. In this context, an analysis will be carried out regarding which factors have had a determining role in the translation of news in Turkish as source language into German to be used in a German newspaper.

Mittels internationaler Zusammenarbeiten und Kontakte, die heutzutage keine sprachlichen und kulturellen Grenzen kennen, werden Unmengen von Texten übersetzt. Wir werden fast jeden Tag in den Medien mit Nachrichten aus verschiedenen Bereichen konfrontiert, die aus anderen Sprachen übersetzt werden. Die Zahl der übersetzten Nachrichten, die wir ohne darüber nachzudenken, dass sie Übersetzungen sind, lesen, wird als ein selbstverständlicher Bestandteil unserer Kultur wahrgenommen. Die Gesellschaft setzt sich mit diesen Texten, die im Gegensatz zu den einheimischen Nachrichten mehr fremde Elemente enthalten, auseinander. Um eine globale Wirkung herbeizuführen und das Interesse der Menschen auf bestimmte Themen zu lenken, können sich Übersetzungen holistisch gesehen zu effektiven Machtinstrumenten entwickeln. Wie allgemein bekannt, sind Medien wie Zeitungen und das Fernsehen mit der Zunahme der Internationalisierung politischer und wirtschaftlicher Beziehungen zu einem gesellschaftlichen

¹ Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü

Bedürfnis geworden,² das einerseits zur Aufklärung der Gesellschaft beiträgt, es aber andererseits auch ermöglicht hat, die Auffassungen der Menschen leichter zu manipulieren. Aus dieser Perspektive betrachtet, ist es interessant zu hinterfragen, wie eine Nachricht in eine andere Sprache übersetzt wird, bzw. wie der Journalist mit einem übersetzten Zeitungsartikel umgeht, um daraus eine neue Nachricht für seine zielsprachlichen Rezipienten zu verfassen. Obwohl wir uns in einem Medienzeitalter befinden, klingt es paradox, dass es bis heute sehr wenige Arbeiten über die Übersetzung von Presstexten gibt. Wie Stolze in ihrem Buch ‚Hermeneutisches Übersetzen‘ betont, wurde die Sprache der Medien *„in übersetzungswissenschaftlichen Erörterungen noch kaum speziell behandelt“* (Stolze 1992: 256). Es wäre nicht falsch zu behaupten, wenn man die wenigen Publikationen im Bereich Presseübersetzungen betrachtet, dass diese Feststellung auch heute noch gültig ist. Mit dieser Arbeit soll der Versuch unternommen werden, den Zusammenhang zwischen den Presstexten bzw. Nachrichten und deren Übersetzungen unter einem neuen Licht zu betrachten und somit einen Beitrag zum Thema Übersetzungen von Presstexten zu leisten.

Wir werden in dieser Arbeit zuerst die Eigenschaften der Pressesprache in den Nachrichten im theoretischen Zusammenhang diskutieren, um darzustellen, welche Kenntnisse ein Übersetzer besitzen sollte. In dieser Hinsicht erscheint es sinnvoll zu hinterfragen, wie und warum inhaltlich äquivalente Texte, die an verschiedene Zielgruppen appelliert und in zwei verschiedenen Sprachen veröffentlicht wurden, sich verändern können. Der theoretische Rahmen dieser Studie beruht auf Vermeers Skopostheorie, in der für einen funktionalistischen Ansatz plädiert wird. Anschließend werden wir versuchen, einen türkischen Ausgangstext, aus dem eine Nachricht in einer Zeitung verfasst worden ist, mit einem auf Deutsch verfassten Zieltext zu vergleichen, der zeitgleich in einer überregionalen Zeitung publiziert wurde.

Bevor wir anfangen, die ausgewählten Texte aus der Presse mit ihrer Übersetzung zu vergleichen, müssen wir zuerst die Eigenschaften des Texttyps

² Eine Nachricht wird nur dann übersetzt, wenn sie inhaltlich die zielsprachlichen Rezipienten ansprechen sollte. Aus diesem Grund werden meistens entweder internationale Themen oder auch Themen, die die Zielkultur und deren Angehörige betreffen, übersetzt. Die Zeitungen verfügen über verschiedene Möglichkeiten einen Text für eine Nachricht übersetzen zu lassen. Wie bekannt erstellen Presseagenturen für unterschiedliche Medien Rohmaterialien, die dann nach Bedürfnissen der Medien bearbeitet werden. Diese Agenturen arbeiten mit Journalisten, die im In- und Ausland Nachrichten für die Zeitungen besorgen. Aber manche Zeitungen besitzen auch im Ausland Büros, in denen Journalisten Informationen sammeln und diese für ihre Zeitungen übersetzen. Ausführliche Informationen über die Nachrichtenquellen der Zeitungen siehe: İdris İdil 1988.

Die Eigenschaften der Übersetzungen von Presstexten oder Warum wird eine Nachricht anders übersetzt?

und deren Funktion feststellen, damit wir die Gründe für die unterschiedliche Gestaltung der Übersetzung mit eindeutigen Argumenten aufklären können. Dass beim Übersetzen nicht die einzelnen Wörter oder Sätze, sondern der ganze Text mit seiner gegebenen Funktion bestimmend ist, hat schon Reiss beruhend auf Bühlers ‚Organon Model‘ hingewiesen (Reiss 1986: 32-34). Nachrichtentexte³ gehören den inhaltsbetonten Texten an, die primär dazu dienen, die Rezipienten zu informieren.⁴ Im Gegensatz zu anderen inhaltsbetonten Texten werden die Informationen in einer Nachricht größtenteils bearbeitend oder umschreibend verfasst. Das hängt auch damit zusammen, dass die Journalisten⁵, die zugleich eine übersetzerische Tätigkeit vollbringen, den Erwartungen und Interessen der Rezipienten entsprechend eine Nachricht anders interpretieren können.⁶ Auch die Rezipienten erwarten von ihrer Zeitung, dass sie weltanschaulich einen Einklang mit ihren Auffassungen bildet. Diesem Ansatz liegt die Behauptung zugrunde, dass Presstexte allgemein gesehen eine kommunikative Funktion in der Gesellschaft verwirklichen. Berücksichtigt man diese Tatsache, kann man die Ansicht vertreten, dass die Presstexte den instrumentellen Übersetzungen zugeordnet werden können. Bezeichnend für eine solche Übersetzung ist ihre freie Gestaltung bzw. ihre Differenziertheit vom Ausgangstext (Kautz 2000: 60). Eine genauere Begründung dazu kann man in der Skopostheorie finden, in der

³ Ausführliche Informationen über den Journalismus und seine Eigenschaften siehe: Robin Jantos: Mittel und Ziele im Journalismus. In: www.nibor.de/jantos-handwerksregeln-qualitaet-journalismus.pdf (abgerufen am 15.03.2009)

⁴ Doch sollte auch darauf hingewiesen werden, dass in Zeitungen auch andere Texttypen wie z.B. Propaganda oder Werbungen vorkommen können, die appellbetonte Funktionen haben.

⁵ Da es schwer ist zu sagen, wer in einer Nachricht den Text übersetzt hat, werden wir den Journalisten und den Übersetzer als eine Person bezeichnen. Es ist möglich, dass der Journalist entweder den fremdsprachigen Text von einer Presseagentur, einem Kollegen im Aus- und Inland oder von einem privattätigen Übersetzer als Rohmaterial übersetzt bekommt. Wenn der Journalist die Ausgangssprache gut beherrschen sollte, kann er selbst den Text in die Zielsprache übersetzen. Weil meistens der Übersetztername im Text nicht angegeben wird, ist es manchmal schwer zu bestimmen, wer den Text übersetzt hat. Wie Gülmüş betont, „*werden (Presseartikel) nicht immer von professionellen Übersetzern, sondern oftmals intern von bilingualen Journalisten und solchen mit guten Fremdsprachenkenntnissen übersetzt*“ (Gülmüş 2004: 121). Wenn die Quelle der Information oder der Verfasser des Textes unbekannt ist, ist es unbestimmt, ob die Nachricht ganz oder teilweise übersetzt worden oder ob es sich überhaupt um eine Übersetzung handelt.

⁶ Ein wesentlicher Aspekt ist, dass es verschiedene Zeitungen gibt, die über das gleiche Ereignis berichten. Die Interpretation des Übersetzers differenziert dieselbe Nachricht von einer anderen Zeitung und steigert somit ihren Verkaufswert. Wie Bulut in ihrem Buch ‚Basında Örneklerle. Çeviride İdeoloji. İdeolojik Çeviri‘ in diesem Rahmen darauf hinweist, kann der Übersetzer den Inhalt einer Nachricht manchmal verändern, damit sie für den Rezipienten interessant wirkt (Bulut 2008: 74).

explizit zur Sprache gebracht wird, dass eine textlinguistische Analyse beim Übersetzen nicht ausreicht und dass die Entscheidungen des Übersetzers beim Übersetzen nicht unbeachtet gelassen werden können. Wie wir an späterer Stelle dieser Arbeit zeigen werden, spielen bei Übersetzungen von Nachrichten sowohl die Funktion des Texttyps, als auch die Entscheidungen des Übersetzers eine relevante Rolle. Denn die Entscheidungen des Übersetzers hängen unmittelbar mit der Textfunktion zusammen, die für eine bestimmte Zielgruppe definiert wird. Ferner kann behauptet werden, dass die Textfunktion der Presstexte auf den Eigenschaften genannter Texte beruhen. Da allgemein betrachtet bei allen Nachrichten ein Informationsübertrag an den Rezipienten dominiert, ist hier von einer Funktionskonstanz zu sprechen (Kautz 2000: 61). Dass bei der Übertragung eine Informationsänderung zustande kommt, ist nicht eine Frage der Funktionalität, sondern der Wirkungsstärke und der Rezipientengerichtetheit.

Presstexte werden als ein allgemeiner Begriff benutzt, der auf einen spezifischen Sprachgebrauch im Medium Presse hinweist.⁷ Daher ist es schwer von einer einheitlichen Stilistik bezogen auf die Zeitungen zu sprechen. Ein Beweis dafür ist die Mannigfaltigkeit der Bereiche Politik, Wirtschaft, Sport oder Kultur, die ein heterogenes sachsprachliches Vokabular voraussetzt. Weil der Stil der Presse und Publizistik wie Svejcer in seinem Buch ‚Übersetzung und Linguistik‘ bemerkt

„in verschiedene Sub- und Genrestile (zerfällt), von denen jeder durch eine Anzahl bestimmter syntaktischer und lexikalischer Mittel charakterisiert wird, (...) muss der Übersetzer, um den Wirkungsmechanismus der ‚stilistischen Filter‘ aufdecken zu können, vor allem wissen, welche sprachlichen Mittel innerhalb eines bestimmten Redestils

⁷ Auch in den Zeitungen gibt es verschiedene Textbereiche wie z.B. Meldung, Nachricht, Reportage, Wetterbericht, Kommentar, Glosse, Kritik, Interview, Werbung und Anzeigen, die sich voneinander thematisch und funktionell unterscheiden. Jeder dieser Bereiche besitzt sprachlich und thematisch spezifische Eigenschaften. Es ist aus diesem Grund kompliziert eine einheitliche Definierung zu machen, weil es sich sowohl innerhalb einer Zeitung unterschiedlich sprachliche Merkmale, als auch zwischen den Zeitungen befinden, die sich ideologisch oder politisch für eine bestimmte Auffassung in der Gesellschaft engagieren. Die Darstellungsart oder die Auswahl eines Themas signalisiert die Position der Zeitung zum Thema. Auch die politischen Tendenzen einer Zeitung können manche Themen in den Vordergrund setzen und uns zeigen, welche Nachrichten wesentlich für die Zeitung ist. Nach Reiss/Vermeer orientiert sich der Übersetzer bei der Gestaltung der Übersetzung an seine Rezipienten und deren Rezeptionsbedingungen, die zwangsläufig dazu führt, dass manche „Teile des Ausgangstextes bereits vor der Translation umgewichtet werden“ (Reiss/Vermeer 1991: 102).

Die Eigenschaften der Übersetzungen von Presstexten oder Warum wird eine Nachricht anders übersetzt?

oder Genres in der QS und in der ZS vorrangig angewandt werden“ (Svejcer 1987: 151).

Diese Feststellung erklärt auch, warum Übersetzungen meistens von Journalisten übernommen werden. Es ist für den Rezipienten auch schwer, eine übersetzte Nachricht von einer ausgangssprachlichen Nachricht, außer dem thematischen Bezug, zu unterscheiden, bzw. welche Teile eines Textes übersetzt worden sind oder wer der Übersetzer ist, wird in einer übersetzten Nachricht selten angegeben. In dieser Hinsicht kann man von einer eindeutigen ‚Unsichtbarkeit‘ des Übersetzers sprechen.

Einen der relevantesten Anhaltspunkte der Presstexte stellt die Rezipientenorientiertheit dar, auf die wir im Folgenden näher eingehen sollten. Jeder Text als sprachlich-relative Einheit wird zeitlich und kulturell von den Rezeptionsbedingungen seiner Kultur geprägt. Wie die Sprache ist auch ein Text primär ein soziales Phänomen, das in einer Gesellschaft als ein Kommunikationsmittel dient. Eine effektive Kommunikation kann nur hergestellt und gesteuert werden, wenn die Erwartungen bzw. die Interessen der Rezipienten bei der Gestaltung des Textes mitberücksichtigt werden. Die Funktionalität eines Textes ist sozusagen eine Folge dieser Interessen. Sie wird nicht nur von innersprachlichen, sondern auch von außersprachlichen Faktoren beeinflusst, die obligatorisch zu einer Funktions- und Bedeutungsänderung führen kann. Wie Reiss/Vermeer mit Recht darauf hinweisen, kann eine Übersetzung nach dem Zweck und der Funktion in der Zielkultur, die gebunden an den Übersetzungsauftrag ist, anders gestaltet werden (Reiss/Vermeer: 1991: 96-101). Aus diesem Grund ist von einem Übersetzer zu erwarten, dass er selektiv und kritisch den Ausgangstext oder die ausgangssprachlichen Worte bearbeitet. Wenn man bedenkt, dass die zielsprachlichen Rezipienten ein anderes Interesse und Hintergrundwissen als die ausgangssprachlichen haben, ist es zwangsläufig, dass der Übersetzer manche Entscheidungen entsprechend seiner Rezipienten trifft. Zum Beispiel muss er eine Vorstellung darüber haben, welche Informationen für seine Rezipienten interessant, welche Details in der Nachricht überflüssig sein könnten oder welche zusätzlichen Informationen für die Verständlichkeit des Kontextes er hinzufügen muss. Die Bearbeitung des Ausgangstextes bzw. das Eingreifen des Übersetzers in den Text führt zu einer freien Auswahl der sprachlichen Mittel, die der übersetzten Nachricht, so Svejner, einen „*flexibleren Charakter*“ (Svejcer 1987: 165) verleiht. Dieser Charakter setzt voraus, dass der Journalist/Übersetzer aus dem Ausgangstext einen neuen Text verfasst, dessen Struktur und Stil er mit seinen Vorkenntnissen über das Thema selbst gestalten muss. Um dieses zu verwirklichen benötigt der Journalist nicht nur Fachwissen, sondern auch das

Vorwissen und die Folgen des geschilderten Ereignisses. Mit Hilfe dieses Wissens kommentiert er den Ausgangstext, das wiederum bestimmt, wie der Rezipient die Nachricht rezipiert. Stolze vertritt die Ansicht, dass „*hier die Allgemeinbildung als verstehensrelevante Wissensbasis*“ (Stolze 1992: 256) eine besondere Rolle spielt. Je mehr Berufserfahrung, Welt- und Menschenkenntnisse oder Fachkenntnisse der Übersetzer hat und universelle Kriterien benutzt, desto besser kann er den Ausgangstext interpretieren.

Außer den Rezipienten haben auch andere Personen wie zum Beispiel der Auftraggeber, hier der Redakteur oder der Inhaber der Zeitung Erwartungen, an die der Übersetzer angewiesen ist. Sie wirken bei der Gestaltung bzw. Interpretation des Textes quasi mit.⁸ In Vermeers ‚Skopos-‘ und Holz-Mänttäriss ‚Translatorische Handlungstheorie‘ gewinnt die Funktion des Auftraggebers eine Bedeutung. Wie allgemein bekannt hat jede Zeitung eine bestimmte Blattlinie, die von den Mitarbeitern befolgt wird und deren Tendenz eingehalten werden sollten. Die Redaktion einer Zeitung orientiert sich meist nach den Ansichten ihrer Herausgeber, die eine Art Kontrollmechanik erstellt. Auch bei übersetzten Nachrichten können als Folge dieser Kontrolle einige Informationen aus dem Text gestrichen oder verändert werden, die z.B. der politischen Tendenz der Zeitung widersprechen. Das heißt, dass der Übersetzer nicht alles, was im Ausgangstext steht wortwörtlich übersetzen muss. Er muss im übersetzten Text seinen Rezipienten mit zusätzlichen Informationen versorgen, die er um den Kontext zu verstehen benötigt. Daher ist es auch verständlich, dass der zielsprachliche Rezipient nicht alle informativen Details, die in der ausgangssprachlichen Nachricht vorhanden sind, erfahren kann. Es kann bei Presstexten auch vorkommen, dass der Übersetzer manche Details über eine Nachricht bewusst filtert, um den Rezipient vor überflüssigen Informationen zu schonen. Doch welche Informationen ausgelassen oder hinzugefügt werden sollten, hängt auch damit zusammen, welche Erfahrungen der Übersetzer in diesem Bereich hat und wie gut er seine Rezipienten kennt. All diese Feststellungen führen dazu, dass der Übersetzer, so Vermeer, eine „*doppelte Verantwortung (trägt), welchen Skopos er wählt oder seitens seines Auftraggebers übernimmt und welche Translationsstrategie er hierzu angesichts der intendierten Rezipienten anwendet*“ (Vermeer 2002: 137). Dementsprechend muss sich der Übersetzer an den Forderungen richten, die den Erwartungen seines Auftraggebers entsprechen. Holz-Mänttärä ist der gleichen

⁸ In einer komplexen, arbeitsteiligen Gesellschaft, in der jeder eine bestimmte Aufgabe erfüllt, werden meist Entscheidungen gemeinsam getroffen. Ein deutlicher Beweis dafür ist die Unbekanntheit des Übersetzers in vielen Nachrichtentexten. Hier ist nicht der Übersetzer bzw. Journalist, der den Text verfasst, sondern die weltanschauliche Tendenz der Zeitung relevant.

*Die Eigenschaften der Übersetzungen von Presstexten oder Warum wird eine
Nachricht anders übersetzt?*

Auffassung, wenn sie bemerkt, dass eine interkulturelle Kommunikation nur durch eine Zusammenarbeit bzw. Kooperation hergestellt werden kann (Holz-Mänttari: 1984: 52-68). In diesem Rahmen ist die Übersetzung wie Vermeer in seiner Arbeit ‚Erst die Unmöglichkeit des Übersetzens macht das Übersetzen möglich‘ unterstreicht nur eine „von einem Textem aus potentiell überabzählbar viele Skopoi“ (Vermeer 2002: 137). Das heißt aber auch nicht, dass der Übersetzer unabhängig vom Ausgangstext eine Nachricht verfassen darf. Auch beim Übersetzen muss sich der Übersetzer an bestimmte Regeln und Kriterien halten, die gleichzeitig für die Ausgangstexte gültig sind.⁹ Presstexte sind, wie Gawlas betont, „geprägt von den Forderungen der ‚Lasswell-Formel‘, wonach die ersten Zeilen der Information die Fragen wer, was, wann, wo, aus welcher Quelle und möglichst noch wie und warum beantworten sollen“ (Gawlas 1998: 237). Andere Kriterien bei der Nachrichtengestaltung wie der Gebrauch von kurzen und einfachen Sätzen, eine direkte, alltagsnahe und klare Aussprache ist für die Verständlichkeit einer Nachricht relevant, die der Übersetzer auch beachten sollte. Das Auslassen von Informationen, eine gezielte Informationsänderung oder eine persönliche Stellungnahme des Übersetzers würde die Tatsachen der übersetzten Nachricht verhüllen. Mit anderen Worten gesagt, der Übersetzer darf die Informationen und die Angaben, die im ausgangssprachlichen Text gegeben werden, nicht verfälschen, wenn notwendig aber korrigieren.

Ein weiteres Kriterium, das für die Übersetzung von Bedeutung ist, ist die Aktualität einer Nachricht. Heutzutage wird dank technologischen Errungenschaften jede aktuelle Nachricht in kürzerer Zeit weltweit durch Übersetzungen verbreitet. Doch hat parallel zu dieser enormen Geschwindigkeit sich auch die Lebensdauer einer Information verkürzt. Das heißt, eine Information in einer Nachricht verliert ihren Wert und ihre Funktion, wenn sie an Aktualität verliert.¹⁰ Aus diesem Grund ist es auch für den Übersetzer relevant, dass er einen Text möglichst schnell, aber effektiv und fehlerlos übersetzt bzw. verfasst. Dieser Zeitdruck macht die Arbeit des Übersetzers noch komplizierter, weil die Übersetzung sowohl zeitlich der ausgangssprachlichen Nachricht entspricht, als auch die Informationen im Ausgangstext für eine breite Zielgruppe verständlich machen muss. Es wäre nicht falsch, wenn wir die Ansicht vertreten würden, dass der Übersetzer folglich unter doppeltem

⁹ Wenn der Rezipient aus verschiedenen Quellen später erfahren sollte, dass die übersetzte Nachricht manipuliert worden ist oder dass die Quellen mit dem Ausgangstext nicht übereinstimmen, kann er das Vertrauen an die Zeitung verlieren.

¹⁰ Wie Gawlas betont „(unterliegt) jede Meldung dem Kriterium, über etwas Neues zu informieren und damit Aufmerksamkeit zu erregen“ (Gawlas 1998: 236).

Zeitdruck als ein Journalist steht. Das begründet auch, warum der Übersetzer, um die Aktualität und Neuigkeit einer Nachricht nicht zu verlieren, auch manche Texte verkürzen muss.

In unserer Untersuchung werden wir eine Nachricht aus der türkischen Zeitung *Hürriyet* mit einer aus der *Süddeutschen Zeitung*¹¹ in Bezug auf die Übersetzung vergleichen, die gleichzeitig erschienen sind. Das Ereignis, wovon die Zeitungen berichten, fand in Davos auf einer internationalen Organisation statt. Der Ausgangstext besteht aus den Worten des türkischen Ministerpräsidenten Recep Tayyip Erdoğan. Es handelt sich hier um die Podiumsdebatte um den Gaza-Krieg, die mit einer politischen Krise zwischen der Türkei und Israel beendet wurde. Weil die Sitzung live vor vielen Medien aus verschiedenen Ländern gesendet wurde und weil der türkische Ministerpräsident Erdoğan eine unerwartete Reaktion auf den Moderator und den israelischen Bundespräsidenten Peres zeigte, weckte das Ereignis weltweit in den Medien großes Interesse. Der Text bzw. die Worte des türkischen Ministerpräsidenten Erdoğan wurden in verschiedenen türkischen Zeitungen als Schlagzeile gesetzt und aus unterschiedlicher Perspektive thematisiert. Beim Vergleich der Texte wäre es interessant zu sehen, wie und warum sich die Informationen in der Übersetzung ändern können. Es soll in diesem Sinne dargestellt werden, welche Worte Erdoğan ins Deutsche übersetzt bzw. nicht oder umschreibend übersetzt wurden. Denn in einer Übersetzung zeigen nicht nur übersetzte, sondern auch unübersetzte Teile eines Textes die Intention des Verfassers. Anhand eines Vergleichs zwischen dem Ausgangs- und dem

¹¹ Die *Süddeutsche Zeitung* ist einer der größten deutschen überregionalen Abonnement-Zeitungen, die von der Auswahl und Bearbeitung ihrer Themen zu den liberalen und kritischen Zeitungen einzuordnen ist. Weil diese Zeitung mehr Wert auf kritische Einstellungen der Rezipienten legt, wäre es nicht falsch zu behaupten, dass die Zielgruppe im Gegensatz zu der Boulevardpresse gebildete Rezipienten sind. Im Vordergrund stehen in der *Süddeutschen Zeitung* politische, wirtschaftliche und kulturelle Themen. Daher ist es auch verständlich, dass in der *Süddeutschen Zeitung* über die Türkei am meisten politische Themen veröffentlicht werden. Eine Doktorarbeit, die die Nachrichten vom 01.12.1998 bis 31.05.1999 über die Türkei in den Zeitungen ‚Frankfurter Allgemeine‘ und ‚Süddeutschen Zeitung‘ untersucht, beweist diese Tatsache. (Talat Fatih Ulaş 2003: 115-116). Es werden in der *Süddeutschen Zeitung* vor allem ‚harte‘ (hard news) im Gegensatz zu ‚weiche‘ (soft news) Nachrichten veröffentlicht, die von der politischen und wirtschaftlichen Thematik her einen informativen Wert haben (Gawlas 1998: 237). Die *Hürriyet Zeitung*, die 1948 gegründet worden ist, ist auch eine überregionale Tageszeitung, die nach der Auflagehöhe eine der meistverkauften und –gelesenen Zeitungen ist. Ihre politische Tendenz ist mehr liberalistisch und europäisch eingestellt. Weil sie eine breite Zielgruppe anspricht, ist ihre Sprache verständlich. Sie nimmt in der türkischen Pressewelt einen wichtigen Platz ein. Im Gegensatz zu der *Süddeutschen Zeitung* werden in der *Hürriyet Zeitung* nicht nur harte, sondern auch weiche Nachrichten veröffentlicht, die zum Teil die Merkmale einer Boulevardzeitung zeigt.

Die Eigenschaften der Übersetzungen von Presstexten oder Warum wird eine Nachricht anders übersetzt?

Zieltext kann die Intention des Verfassers besser analysiert werden. Es kommt hier nicht darauf an, ob der Übersetzer/Verfasser den Ausgangstext fehlerlos übersetzt hat, bzw. soll bei der Untersuchung nicht die linguistische und lexikalische Korrektheit der Übersetzung in Frage gestellt werden. Vielmehr soll darauf geachtet werden, wie der Übersetzer den zielsprachlichen Text bearbeitet oder umschreibt, damit wir die angewendete Übersetzungsstrategie im Text feststellen können. Doch in einer begrenzten Arbeit wie diese können zweifellos nicht alle Aspekte und Probleme, mit denen wir uns im theoretischen Teil auseinandergesetzt haben, im praktischen Teil bearbeitet werden. Dies würde auch den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Das Thema der Nachricht lautete folgendermaßen: Ende Januar 2009 auf dem Weltwirtschaftsforum in Davos wurde eine Podiumsdebatte um den Gaza-Krieg organisiert, an dem der türkische Ministerpräsident Erdoğan, der israelische Staatspräsident Schimon Peres, der UN-Generalsekretär Ban Ki Moon und der Generalsekretär der Arabischen Liga, Amr Musa teilgenommen haben. Bei dieser Debatte hatte Peres als letzter Sprecher seine Rede über den Nahostkonflikt gehalten, der pathetisch den israelischen Einsatz im Gazastreifen rechtfertigte. Nachdem der Moderator David Ingatius von der "Washington Post" dem Staatspräsident Peres mehr Zeit für seine Rede als den anderen Teilnehmern eingeräumt hatte, wollte der türkische Ministerpräsident Erdoğan, der sich von Peres angesprochen fühlte, ihm eine Antwort geben. Obwohl Erdoğan beharrlich ein Recht auf eine Antwort zu bekommen versuchte, wurde das ihm vom Moderator verwehrt. Als er die Gesprächsrunde aus zeitlichen Gründen beenden wollte, hat Erdoğan, der schon verärgert auf die Rede von Peres war eine unerwartete Rede gehalten. Bevor Erdoğan wütend das Podium verließ, beschuldigte er für den Grund seiner Reaktion den Moderator, der seiner Ansicht nach eine ungerechte Sprechzeitverteilung machte.

Wie alle anderen Texte haben auch Presstexte eine bestimmte Struktur, die funktionsbedingt ist und bestimmte Forderungen erfüllt. Bei beiden Texten¹² wird ein Satz von Erdoğan, den er auf der Debatte sagte, als Überschrift zitiert.¹³ Die Nachricht fängt mit einem Vorspann an, der eine Kurzfassung des

¹² Der deutsche Text wurde in der Süddeutschen Zeitung: <http://www.sueddeutsche.de/politik/933/456601/text/> und der türkische Text wurde in der Hürriyet Zeitung: <http://www.hurriyet.com.tr/dunya/10886978.asp> veröffentlicht (abgerufen am 13.02.2009).

¹³ Die Überschrift spielt in den Presstexten eine relevante Rolle. Das Interesse der Rezipienten wird zuerst anhand der Überschrift des Textes geweckt. Daher werden die Überschriften nicht wortwörtlich, sondern in Bezug auf die Rezipienten adaptierend übersetzt oder der Übersetzer entscheidet sich für eine neue Überschrift. Um die Effektivität einer Überschrift zu steigern,

Inhaltes beinhaltet. Nach dem Vorspann schließt sich eine ausführliche Darbietung des Themas im Haupttext an. Auf beiden Texten wird ein Foto von Erdoğan benutzt, das ihn in den Vordergrund setzt.

Man kann im Zieltext verschiedene Übersetzungsstrategien feststellen, die zeigen, wie der Verfasser/Übersetzer mit dem Ausgangstext umgegangen ist. Es fällt beim Vergleich beider Texte auf, dass der Verfasser nicht den ganzen Text, sondern fast ein Viertel des Ausgangstextes übersetzt hat. Genauer ausgedrückt, von den 23 Sätzen, die Erdoğan auf der Debatte sagt, werden nur 6 Sätze ins Deutsche übersetzt. Somit wird dem zielsprachlichen Rezipienten nicht die ganze Rede von Erdoğan, sondern nur ein begrenzter Abschnitt übersetzt. Doch wenn man den Informationswert berücksichtigen sollte, kann man die Ansicht vertreten, dass die wesentlichen Informationen dem Zielleser übertragen werden. Da der zielsprachliche Rezipient nicht das gleiche Hintergrundwissen wie der Ausgangsleser besitzt, werden dem Zielleser zusätzliche Informationen über die politische Situation zwischen der Türkei und Israel aus historischer Perspektive vermittelt.¹⁴ Das ist auch der Grund, warum der Zieltext viel länger als der Ausgangstext ausfällt.

Die übersetzten Texte werden vom Verfasser des Zieltextes wie im Ausgangstext nicht nach der Reihenfolge der Rede wiedergegeben, sondern der Verfasser verändert diese, indem er einen ganz neuen Text verfasst, dessen Zusammenhänge er vom Ausgangstext abhängig gestaltet. Somit wird dem Zielleser ein anderer Kontext als dem Zielleser hergestellt. Wenn man konkret die Sätze vergleichen sollte, kann man folgendes Konzept erstellen, das von der Reihenfolge des Ausgangstextes unabhängig ist. Die Worte von Erdoğan werden in der ‚Süddeutschen Zeitung‘ im Gegensatz zum Ausgangstext in dieser Reihenfolge nachzitiert:

Zielsprache	=	1	-	2	-	3	-	4	-	5
Ausgangssprache	=	11	-	4	-	7	-	2	-	9

werden wie im Ausgangstext rhetorische Figuren oder Sprachspiele benutzt (Gülmüş 2005: 121-128).

¹⁴ Es wird den zielsprachlichen Rezipienten ein aus 12 Sätzen bestehender langer Abschnitt gegeben, der im Ausgangstext nicht vorhanden ist. Hier wird der zielsprachliche Rezipient zusätzlich informiert. Einen Teil dieses Textes lautet folgend: "Die Türkei ist seit Jahren ein Alliiertes Israels, der beste Freund des Landes in der muslimischen Welt. Die Armeen beider Länder kooperieren eng. In den vergangenen beiden Jahren hatte die Türkei mehrmals versucht, zwischen Israel und seinen Feinden zu vermitteln. Nach Beginn der Gaza-Offensive jedoch wurde der Premier Erdogan einer der schärfsten Kritiker Israels, er nannte die Militäroperation eine "Barbarei". Türkische Beobachter waren sich jedoch bis zuletzt sicher, dass Erdogan nie den Bruch mit Israel riskieren werde..."

Die Eigenschaften der Übersetzungen von Presstexten oder Warum wird eine Nachricht anders übersetzt?

Indem vom Verfasser/Übersetzer die Reihenfolge der Sätze verändert wird, wird auch der Handlungsverlauf anders gestaltet. Obwohl der Ausgangstext wie folgt beginnt:

„Sesin çok yüksek çıkıyor. Benden yaşlısın biliyorum ki sesinin benden çok yüksek çıkması bir suçluluk psikolojisinin gereğidir”
(Du wirst laut. Ich weiß, du bist älter als ich. Dass du deine Stimme erhebst, zeigt, dass du dich schuldig fühlst)

Der Zieltext fängt mit einem ganz anderen Zitat von Erdoğan an:

„Für mich ist Davos vorüber, ich komme nie wieder hierher zurück“. „Ihr wisst sehr gut, wie man tötet!“

Die veränderte Reihenfolge des Handlungsablaufs im Zieltext ändert auch die Betonung. Die Handlung, die zuerst erzählt wird, wird somit vom zielsprachlichen Verfasser in den Vordergrund gestellt, was die Rezeption des Textes mitprägt.

Auch bei der Übersetzung des Ausgangstextes sehen wir, dass der Übersetzer verschiedene Strategien anwendet. Die übersetzten Sätze werden überwiegend dem Ausgangstext treu wiedergegeben. Doch der Übersetzer reduziert auch einige Sätze, die den Inhalt nicht beeinflussen, z.B.

„Benden yaşlısın biliyorum ki sesinin benden çok yüksek çıkması bir suçluluk psikolojisinin gereğidir”.
Ich weiß, du bist älter als ich. „Dass Sie Ihre Stimme erheben“, sagte Erdogan schließlich, „zeigt, dass Sie sich schuldig fühlen“.

Der kursivgedruckte Teil des Satzes wird vom Übersetzer weggelassen. Vermutlich hat der Übersetzer den Anfang des Satzes als eine persönliche bzw. subjektive Aussage eingeschätzt und unnötig gefunden.¹⁵ Auffallend ist auch bei der Übersetzung, wie wir schon hingewiesen haben, dass der Übersetzer viele Sätze aus dem Ausgangstext überhaupt nicht übersetzt hat. Zum Beispiel

¹⁵ Ein anderes Beispiel von insgesamt vier Sätzen, bei dem auch der erste Satz fehlt, ist der folgende Satz: *“Şu zulme alkış tutanları da ayrıca kınıyorum. Peki çocukları öldürenleri kalkıp da alkışlamak öyle zannediyorum ki insanlık suçudur”.* In der Übersetzung steht nur der zwei Satz: *Ich missbillige diejenigen, die diese Grausamkeit anjubeln.* „Dem Mord an Kindern zu applaudieren ist ein Vergehen gegen die Menschlichkeit!“

Faruk Yücel

“Plajlardaki çocukları nasıl öldürdüğünüz, nasıl vurduğunuzu çok iyi biliyorum”.

(Ich weiß sehr gut, wie ihr Kinder am Strand getötet und erschossen habt.)

oder dieser Satz:

“Ülkenizde başbakanlık yapmış 2 kişinin bana çok önemli lafları vardır. Filistin’e, tankların üstünde girdiği zaman, 'kendimi bir başka mutlu addediyorum' diyen başbakanlarınız var. Tankların üzerine çıkıp da 'Filistin'e girince mutlu oluyorum' diyen başbakanlarınız var. Ve bana sayılar veriyorsunuz. İsmi de veririm, belki merak edenleriniz vardır”.

(In Ihrem Land gibt es zwei ehemalige Ministerpräsidenten, die mir etwas sehr Wichtiges gesagt haben. Sie sagten, wenn wir auf Panzern und mit Waffen nach Palästina eindringen, sind wir frohen Mutes. Und Sie geben mir hier Zahlen. Ich kann ihre Namen nennen, vielleicht gibt es welche, die neugierig darauf sind).

Diese Sätze wurden nicht in die Zielsprache übersetzt, entweder weil der Übersetzer dachte, dass diese Sätze keinen Informationswert haben oder weil er die Aussage von Erdoğan für eine seriöse Nachricht als zu subjektiv bewertet.

Der Übersetzer eines Textes erstellt nicht nur einen neuen Text, er kann auch in einen Text eingreifen und den Text verändern. Denn der Übersetzer trifft auch Entscheidungen für seine Rezipienten, die bestimmte Erwartungen vom Text haben, die nicht nur auf die Richtigkeit der Übersetzung reduziert werden können.

Die Entscheidungen des Übersetzers richten sich nicht nur auf die Reduzierung des Ausgangstextes. Der Übersetzer ändert auch den Akzent des Textes, indem er die Anredeform Erdoğan in der Übersetzung nicht verwendet. In seiner Rede an Peres benutzt Erdoğan als Anredeform die zweite Person Singular. Obwohl Erdoğan im Ausgangstext in seiner Anrede Peres immer duzt, wird diese Anredeform in die Sie-Form umgewandelt, wie es im Beispiel zu erkennen ist:

„Dass **Sie** Ihre Stimme erheben“, sagte Erdogan schließlich, „zeigt, dass **Sie** sich schuldig fühlen“.

*“**Sesinin** benden çok yüksek çıkması bir suçluluk psikolojisinin gereğidir”.*

Die Eigenschaften der Übersetzungen von Presstexten oder Warum wird eine Nachricht anders übersetzt?

Es sollte hier betont werden, dass der Übersetzer auch ein kritischer Leser ist, der die Richtigkeit der Informationen im Ausgangstext prüft. Daher ist es verständlich, dass der Übersetzer die Fehler, die im Ausgangstext gemacht werden, korrigieren sollte. Sonst würden die Zielleser das Vertrauen an der Übersetzung verlieren und den Übersetzer für den Fehler verantwortlich machen, da er den Ausgangstext nicht lesen kann. Dazu ein geeignetes Beispiel, das uns zeigt, dass der Übersetzer als der Verfasser des Zieltextes für die Richtigkeit seiner Übersetzung haften muss:

Er erinnerte an das **fünfte** Gebot: „Du sollst nicht töten!“
“*Tevrat'ın 6. maddesi der ki öldürmeyeceksin*”.

Wie aus dem Vergleich ersichtlich wird, gibt Erdoğan den Zielleser ein falsches Beispiel. Denn wie bekannt, bezieht sich das 6. Gebot nicht auf Mord, sondern auf Ehebruch. Der Übersetzer korrigiert hier diesen Fehler, weil seine zielsprachlichen Rezipienten, die dem Christentum angehören, diese falsche Information sofort erkennen würden. Für die Ausgangsleser würde dieses Detail doch irrelevant sein.

Wie in dieser Arbeit dargestellt wurde, richten sich die Nachrichten einerseits primär an die eigenen Rezipienten und deren Interessen. Andererseits dienen sie dem gesellschaftlichen Nutzen, der von den Normen bzw. den Rezeptionsbedingungen der Zielkultur bestimmt werden. Von diesem Gesichtspunkt ausgehend, wird eine Nachricht dementsprechend übersetzt. Die paradigmatische Wende nach den achtziger Jahren in der Übersetzungswissenschaft hat die Unantastbarkeit des Ausgangstextes abgeschafft und den Zieltext und den Rezipienten in den Vordergrund gestellt. Der Journalist, der eine Nachricht übersetzt, rechnet bei der Verfassung eines Textes damit, dass seine Rezipienten bestimmte Vorkenntnisse oder Hintergrundwissen über das Thema haben. Diese Vorkenntnisse sind für den kontextuellen Zusammenhang obligatorisch. Da jeder Text in seine Kultur eingebettet ist, ist es verständlich, dass man einen Ausgangstext wortwörtlich nicht in die Zielsprache übersetzen kann. Der Skopos bzw. der Zweck einer Übersetzung und die Elemente eines Textes können oder müssen, bezogen auf die Rezipienten anders gewichtet werden. Die neue Gewichtung der Textelemente in der Übersetzung macht die Nachricht zu einem, wie Reiss und Vermeer die Übersetzung nennen, „*Informationsangebot*“, (Reiss/Vermeer 1991: 19) das der Übersetzer seinen Rezipienten macht. Ein Angebot, das meist Sender- und Empfängerbezogen ist, muss Abweichungen im Text in Kauf nehmen. Das begründet auch, warum eine übersetzte Nachricht eine Reduktion von Information voraussetzt. Denn das Interesse des zielsprachlichen

Rezipienten würde durch detaillierte Darstellungen geringer werden. Es kommt hier darauf an, dass dem zielsprachlichen Rezipienten nicht unbedingt alle Informationen, sondern nur bestimmte Aspekte des Ereignisses dargestellt werden. Wenn man bedenkt, dass eine Übersetzung wegen ihres fremden Inhalts mehr Aufmerksamkeit und Vorwissen als der Ausgangssprachliche Rezipient beansprucht, sollte der Übersetzer ihnen den Text möglichst verständlich und interessant machen. Sonst würde die gewünschte Kommunikation und somit die Funktion des Textes misslingen. Aus der Perspektive der Skopostheorie betrachtet, könnte man folgendes zur Sprache bringen: Jede Übersetzung kann als geglückt bezeichnet werden, wenn sie ihre intendierte Wirkung auf die Rezipienten erreicht bzw. „*wenn Rückkoppelung keinen Protest enthält*“ (Reiss/Vermeer: 1991: 106; Vermeer: 2002: 137). Da ein Protest auf einen Text nicht nur vom Text selber, sondern vielmehr von der Beziehung der Rezipienten zum Text erhoben wird, ist es verständlich, dass eine übersetzte Nachricht nicht die gleiche Reaktion von den Rezipienten erhalten kann. Das hat auch damit zu tun, dass Nachrichten in Bezug auf die machtbezogenen oder politischen Interessen in der Gesellschaft positiv oder negativ dargestellt und rezipiert werden können. Die Reaktionen und ihre Reflektierung in den Zeitungen auf das Ereignis in Davos stellt ein passendes Beispiel dafür dar. Obwohl das Ereignis in Davos von vielen ausländischen Zeitungen als ein Skandal bezeichnet wurde, haben fast alle türkischen Zeitungen dieses Ereignis als einen heldenhaften Erfolg von Erdoğan bewertet. Ein anderes Zeichen für die neue Gewichtung ist die Verteilung der Informationen im Text. Im Gegensatz zur türkischen Nachricht, in der die Worte von Erdoğan chronologisch und ungeteilt angegeben werden, werden in der deutschen Nachricht die Worte hierarchisch und verteilt zitiert bzw. werden Erdoğan's übersetzte Worte nicht der Reihenfolge nach dargestellt. Doch die wesentlichen Informationen werden für den Rezipienten übersetzt. Eine Verteilung der Informationen im Text setzt auch voraus, dass der Übersetzer die Informationen mit einem neuen Kontext verbinden muss, ohne der Verständlichkeit des Textes zu schaden.

Die Rolle des Übersetzers, der Presstexte übersetzt, unterscheidet sich wie auch bei den Übersetzern des politischen Bereiches von den anderen Übersetzern. Obwohl sie als Übersetzer hier meistens ‚unsichtbar‘ bleiben, tragen sie der Gesellschaft gegenüber eine große Verantwortung. Da Presstexte im Gegensatz zu anderen Textsorten einer breiten Öffentlichkeit präsentiert werden und mittels derer versucht wird, die Realität zu reflektieren, können Fehler nicht geduldet werden. Bedauerlicherweise wird der Übersetzer nur dann ‚sichtbar‘ bzw. wahrgenommen, wenn in der Übersetzung Fehler auftreten.

Die Eigenschaften der Übersetzungen von Presstexten oder Warum wird eine Nachricht anders übersetzt?

Literaturverzeichnis

- Bulut, Alev (2008). Basında Örneklerle. Çeviride İdeoloji. İdeolojik Çeviri. İstanbul: Multilingual Verlag.
- Gawlas, Christine (1998). „Texte von Presseagenturen“. In: Mary Snell-Hornby u.a (Hrsg.): Handbuch Translation, Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Gülmüş, Zehra: Das Übersetzen von Zeitungs- und Zeitschriftenüberschriften. In: Internationales Übersetzungssymposium, Sakarya, 2004, S. 121-128.
- Holz-Mänttari, Justa (1984). Tranlatorisches Handeln. Theorie und Methode. Mänttä: Academia Scientiarum Fennica Verlag.
- İdil, İdris: Uluslararası İletişim Düzeni ve Türk Basınının Dış Haber Kaynakları. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1988, unveröffentlichte Magisterarbeit.
- Jantos, Robin: „Mittel und Ziele im Journalismus“. In: www.nibor.de/jantos-handwerksregeln-qualitaet-journalismus.pdf (abgerufen am 15.03.2009).
- Kautz, Ulrich (2000). Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens. München: Iudicium Verlag.
- Reiss, Katharina (1986). Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. München.
- Reiss, Katharina/Hans J. Vermeer (1991). Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Stolze, Radegundis (1992). Hermeneutisches Übersetzen. Linguistische Kategorien des Verstehens und Formulierens beim Übersetzen. Tübingen: Narr Verlag.
- Svenjer, Aleksandr D. (1987). Übersetzung und Linguistik. (Übers. .v. C. Cartellieri/ M. Heine), Berlin: Akademie Verlag.
- Ulaş, Talat Fatih: Kültürlerarası Etkileşim Bağlamında Alman Gazetelerinde Türkiye İmgesi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2003, unveröffentlichte Doktorarbeit.
- Vermeer, Hans J.: „Erst die Unmöglichkeit des Übersetzens macht das Übersetzen möglich“. In: Joachim Renn u.a.(Hrsg.): Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration, Frankfurt/New York, Campus Verlag, 2002.
- <http://www.sueddeutsche.de/politik/933/456601/text/> (abgerufen am 13.02.2009).
- <http://www.hurriyet.com.tr/dunya/10886978.asp> (abgerufen am 13.02.2009).

Das Unterrichten des Faches „Übersetzung“ am Beispiel der Abteilung für deutsche Studien in Casablanca

Rachida Zoubid¹

Abstract

The learning outcomes of teaching translation in German departments at Moroccan universities have hardly been the subject of scientific debate among translation teachers and researchers alike. The actual translation course can only train students to pursue a career in intercultural communication and not in translation, because the teaching material and methodology don't reflect the training objectives. The thesis of this paper is that the teaching of translation in the departments of German studies in Moroccan universities, as it stands, can have professional rather than academic goals, if the university pedagogical and technical conditions change and if the constraints projected in section 4 and the lines proposed in the same section below are followed.

1. Einführung

Meine Erfahrungen, den Studenten der Abteilung für deutsche Studien, die Fachübersetzung aus dem Deutschen ins Arabische beizubringen, haben nachgewiesen, dass an diesem Prozess mehrere Faktoren sowohl sprachwissenschaftlicher als auch kulturgeschichtlicher Natur beteiligt sind (Fleischmann 1999: 59-87)ⁱ. Dabei spielt nicht nur die Zweisprachigkeit eine große Rolle, sondern auch die Bikulturalitätⁱⁱ (Reiß/Vermeer 1991: 12; Göhring 1976: 147) da die Studenten und nicht zuletzt der Professor dieses Faches die ausgangssprachliche und die zielsprachliche Kultur kennen muss, um zu einer originalgerechten Übersetzung zu gelangen.

Mein Vortrag behandelt einige Bemerkungen zu den Fragen und Problemen des Übersetzungsunterrichts an der Abteilung „deutsche Studien“ (Filière Allemande) der Universität für Literatur- und Geisteswissenschaften Casablanca. Nach einer kurzen Einführung zur Universitätsreform und einer Vorstellung der Abteilung für deutsche Studien in Casablanca wird auf die

¹ Universität Hassan II. Casablanca, Fakultät für Literatur- und Geisteswissenschaften Ain Chock-Abteilung für deutsche Studien

*Das Unterrichten des Faches „Übersetzung“ am Beispiel
der Abteilung für deutsche Studien in Casablanca*

Fragen und die Probleme des Fachübersetzungsunterrichts eingegangen. Dabei werden die damit zusammenhängenden W-Fragen (was, wie, warum) ans Licht gebracht. Des Weiteren wird die Rolle, die der Allgemein- und Fachübersetzungsunterricht beim Prozess der Vermittlung des deutschen Kulturtransfers und bei der interkulturellen Kommunikation spielt, anhand der angeführten Aufgaben erläutert. Dabei wird auf die von den Studenten geforderten Voraussetzungen eingegangen, welche für die Verfolgung des Fachübersetzungsunterrichts unentbehrlich sind.

2. Zur Universitätsreform

Die Pflichtfächer Allgemein- und Fachübersetzung werden an den drei marokkanischen Abteilungen für deutsche Studienⁱⁱⁱ (ausgenommen wird das König Fahd Institut für Translation „*Ecole Supérieure Roi Fahd de Traduction – ESRFT* in Tanger“, das professionelle Übersetzer für die Sprachkombination Arabisch / Deutsch / Französisch seit 1999 ausbildet) seit dem Herbst 2004 per Gesetz aufgetragen^{iv}. Vor der Reform wurden nur literarische Übersetzungsübungen im Rahmen eines regulären Germanistikstudiums unterrichtet.

Nach der Einführung des Bologna - Prozesses^v in Europa und dem zunehmenden Druck der Weltbank auf Marokko und ihrer scharfen Kritik am marokkanischen Bildungssystem, erkannte auch das marokkanische Hochschulministerium die bestehende universitäre Krise und beschloss letzten Endes mit der Implementierung einer grundlegenden Reform des Studiensystems zu beginnen. Demzufolge wurden an allen Fakultäten umfassende strukturelle und inhaltliche Veränderungen durchgeführt: die Studiengangstruktur und Studienganginhalte wurden umgestaltet; die Organisationsabläufe in den Universitäten wurden verbessert; die Prozesse in den universitären Verwaltungen wurden reorganisiert und den fachlichen Entscheidungen der Studierenden wurde mehr Gewicht verliehen.

Im Zuge der Internationalisierung der Universitäten wurden überdies neue Studienabschlüsse eingeführt (*LMD: Licence des études fondamentales et / ou professionnelle, Master, Doctorat*), die dem Bachelor- und Masterabschluss in Europa gleichwertig sind. Vor der Einführung der genannten neuen Abschlüsse war die *Licence* der allgemeine Hochschulabschluss. Des Weiteren wurden einige Masterstudiengänge eingeführt, die gebührenpflichtig sind und ausschließlich auf einige Fakultäten beschränkt sind. Die größte

Herausforderung der Bildungsreform ist die Modularisierung der Studieninhalte^{vi} und die Akkreditierung neuer Lerninhalte sowie die Beurteilung der Leistungen der Studenten durch Übungen und Klausuren, anstelle einer allgemeinen jährlichen Abschlussprüfung, wie dies bis Juli 2004 an allen marokkanischen Universitäten der Fall war.

3. Vorstellung der Abteilung “Filière des études Allemande“

Die ehemals sogenannte Abteilung für deutsche Sprache und Literatur (département de langue et littérature allemande) wurde zu der Abteilung für deutsche Studien (Filière des études Allemande) umgestaltet. Daraufhin wurden dann die Studienjahre von vier auf drei reduziert und die wöchentliche Pflichtstundenzahl fast verdoppelt. Das Studienjahr besteht aus zwei Semestern (das Wintersemester beginnt Mitte September und endet Anfang Februar und das Sommersemester fängt Ende Februar an und endet Ende Juni). Das Studium wurde modularisiert^{vii} und wurde damit transparent gestaltet.

Die Abteilung besteht aus zehn festangestellten Professoren, darunter zwei Muttersprachlerinnen mit Festangestelltenstatus^{viii}. Sechs inländische Professoren haben in Deutschland aufgrund einer in Marokko bzw. Casablanca absolvierten *Licence*, Magisterexamen in Germanistik mit Hauptfach Literatur und / oder Sprachwissenschaften mit abschließender Promotion entweder in Marokko oder in Deutschland absolviert.

Die von Jahr zu Jahr immer schwächer^{ix} werdende Studentenzahl an unserer Abteilung beweist, dass die marokkanische Universität als Institution, trotz der durchgeführten Reformen, immer noch in der Krise steckt und, dass sie demzufolge nochmals neuorientierungsbedürftig ist. Wenn nicht sowohl interne als auch externe rettende Maßnahmen stattfinden, werden die obenstehend genannten Abteilungen bald schließen.

Die Germanistikstudenten absolvierten zum größten Teil einen dreijährigen Deutschunterricht am Gymnasium. Viele darunter haben bereits ein DaF – Zertifikat und / oder ein ZMP – Zertifikat des Goethe Instituts.

Nach der universitären Reform werden unsere Studenten in interkultureller Germanistik ausgebildet. Dabei wird Interkulturalität in allen Modulen als Teil einer angewandten Kulturwissenschaft und einer vergleichenden Landeskunde (der deutschsprachigen Länder) behandelt. Die Erörterung sowohl

*Das Unterrichten des Faches „Übersetzung“ am Beispiel
der Abteilung für deutsche Studien in Casablanca*

interkultureller Kommunikation in ihren alltäglichen und institutionellen Gesichtspunkten als auch vergleichender Landeskunde in ihren geschichtlichen und zeitgemäßen Aspekten in das Studium der Germanistik begünstigt die realistische Umsetzung der vom Hochschulreformgesetz aufgetragenen Studienpläne und die zweckdienliche Vermittlung der Lerninhalte.

Meines Erachtens gibt es in Marokko zwei Arten der Germanistik: Die eigentliche marokkanische Germanistik, die von marokkanischen Dozenten betrieben wird und die Germanistik, die von den Muttersprachlern unterrichtet wird. Allerdings traue ich mich nicht von dem Begriff „Auslandsgermanistik“ zu sprechen, da ich persönlich noch nicht sicher bin, ob ich und natürlich meine marokkanischen Kollegen „Inlands- oder Auslandsgermanistik“ beim Unterrichten vertreten.

**4. Fragen und Probleme des Fachübersetzungsunterrichts aus
übersetzungswissenschaftlichem Blickwinkel?**

Laut meinen theoretischen und praktischen übersetzungswissenschaftlichen Erfahrungen, die ich angesichts meines langjährigen Übersetzungsstudiums mit anschließender Promotion an der FASK – Germersheim erworben habe, vertrete ich die Auffassung, es gebe keinen Fachübersetzungsunterricht ohne vorangehend absolvierten Allgemeinübersetzungsunterricht, vor allem im universitären Rahmen. Da ich im Laufe meiner beruflichen Hochschullaufbahn ausschließlich das erstgenannte Fach unterrichtet habe, beschränke ich mich demzufolge auf meine Lehrerfahrungen und weise auf die Symbiose zwischen Theorie und Praxis hin, die sich aus den nachstehend genannten Aufgaben und Zielsetzungen ergibt:

4.1 Anforderungen an die Studierenden des Faches:

Als unerlässliche Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme an Fachübersetzungsunterrichtseinheiten sollen die Studenten die folgenden Fähigkeiten besitzen, die sie bei dem Allgemeinübersetzungsunterricht im zweiten und dritten Studiensemester erworben haben sollen:

- a. Fremdsprachliche Kompetenz (Ausgangssprache, hier: Deutsch)

- b. Muttersprachliche Kompetenz durch die perfekte Beherrschung aller sprachlichen und stilistischen Ebenen der Muttersprache (Zielsprache, hier: Arabisch);
- c. Fähigkeit, Texte in der Ausgangssprache zu verstehen und in der Zielsprache korrekt wiederzugeben;
- d. Interkulturelle Kompetenz^x und Motivation zum interkulturellen Forschergeist (Göhring 1976: 183-184; 1980: 57-58; Hammam 2002: 266);
- e. Kulturelle Kompetenz: Die Studenten müssen über Mittel und Strategien verfügen, kulturell bedingte Übersetzungsprobleme festzustellen und zu lösen, weil manchmal das Ausgangsmaterial für eine Übersetzung an einen kulturellen Kontext gebunden ist, der sich von jenem der Studenten unterscheidet (Stolze 1982: 31-32; Snell-Hornby 1988: 69);
- f. Konzentrationsfähigkeit;
- g. Ausdauer bzw. die Bereitschaft und Fähigkeit unter Zeitdruck sowohl allein als auch im Team zu arbeiten. Meines Erachtens sind 2 SWS nicht ausreichend;
- h. Computer-Grundkenntnisse;
- i. Vertrautheit mit zwei oder mehreren Fachbereichen, wie Rechts-, Wirtschafts- und Finanzwesen^{xi};
- j. Gründliche Kenntnisse über die wirtschaftlichen, sozialen und politischen Rahmenbedingungen des deutschsprachigen Raumes, sprich Deutschland, Österreich und die Schweiz.

4.2 Ziele der Fachübersetzung: (Fachsprachliche Kompetenz)

- a. Vermittlung der Grundlagen spezieller Fachgebiete und ihrer Begrifflichkeit sowie ihrer kulturspezifischen sprachlichen Textsorten, damit die Studierenden thematische und kommunikative Kompetenz entwickeln;
- b. Einführung in verschiedene Fachgebiete und ihr Begriffssystem, ihre Fachsprache und Terminologie; in Frage kommen: Recht, Verwaltung, Wirtschaft, Handel. Dies macht einen wesentlichen Teil des Fachübersetzungsunterrichts aus.
- c. Die Vermittlung der Fähigkeit zur Darstellung und Erläuterung der im Verlauf des Übersetzungsprozesses aufgetretenen sprachlichen Probleme;
- d. Die Vermittlung der Fähigkeit zur Erklärung und Begründung der eigenen Übersetzungsalternativen.
- e. Die Vermittlung der Fähigkeit zu effizienter Selbstbeschaffung des Hintergrundwissens in wenigen bekannten Feldern in der Ausgangs- und in der Zielsprache (Deutsch und Arabisch)

*Das Unterrichten des Faches „Übersetzung“ am Beispiel
der Abteilung für deutsche Studien in Casablanca*

Dazu zählt die Fähigkeit, Rechercheninstrumente zu nutzen und sich mit Recherchenstrategien vertraut zu machen.

- 4.3 Zusätzliche Ziele des Allgemeinübersetzungsunterrichts, die fortgeführt werden sollen:
- a. Sensibilisierung der Studenten für kulturelle Unterschiede und die Funktion kultureller Faktoren beim Übersetzen und ganz allgemein in der internationalen Kommunikation, weil Übersetzen auch eine Interpretation der Kulturen darbietet und dadurch die Rolle der kulturellen Vermittler übernimmt (Kupsch- Losereit, Sigrid: FASK).
 - b. Sprachbewusstsein und Sprachpflege: Sensibilisierung für Fragen der sprachlichen und stilistischen Korrektheit. Dies wird in meinem Grammatikunterricht zum Teil vermittelt.

5. Beschreibung der Unterrichtsmethoden und ihrer W-Fragen: Was, warum, wie:

Die Lehrveranstaltung ist stark ausgerichtet auf den praktischen Fachübersetzungsunterricht und wird somit auf die Bedürfnisse der Studenten ausgerichtet.

5.1 Die Unterrichtsmethoden werden kombiniert aus:

- a. Kontaktunterricht, weil sowohl der persönliche Kontakt zwischen Studierenden und Lehrenden als auch der Studierenden untereinander erforderlich ist, vor allem hinsichtlich der praktischen Übungen und des Lehrens praktischer Terminologie- und Übersetzungshilfsmitteln, weil er zur Förderung der Diskussionen zwischen den Teilnehmern höchst sinnvoll beiträgt. Dadurch wird die Fähigkeit der Studenten in einem Team zusammenzuarbeiten gefördert.
- b. Arbeit mit reellen Übersetzungsaufträgen: Alle verwendeten Übersetzungsaufgaben sind wirklichkeitsnah, d. h. sie sind Texte für die ich einen entsprechenden Übersetzungsauftrag erhalten habe.
- c. Es werden verschiedene Arten von Übersetzungsübungen behandelt, die unterschiedliche Übersetzungsfunktionen und Fachgebiete veranschaulichen sowie unterschiedliche Möglichkeiten, mit Ausgangstexten umzugehen anbieten: Manipulative Übersetzungen,

Zusammenfassungen, Übersetzungsanalysen, terminologische Auswertung der übersetzten Texte oder Revidierung der bereits von anderen Absolventen unserer Abteilung angefertigten Diplomarbeiten, die sich mit Übersetzungen befasst haben.

- d. Die Studierenden dürfen ihre Arbeit kommentieren, nachdem sie korrigiert wurde. Allerdings erhalten sie bei der Korrektur keine Alternativübersetzung. Dies wird ihnen überlassen.
- e. Die Studenten dürfen Übersetzungen meiner Kollegen revidieren.

5.2 Ergebnisse:

- a. Motivation
- b. Förderung der Eigeninitiative
- c. Förderung der selbständigen Arbeiten
- d. Stärkung des Selbstbewusstseins des / der Studenten
- e. Frühe Konfrontation mit dem Berufsleben
- f. Sensibilisierung der Studenten für eigene Fehler sowie für die Fehler anderer
- g. Förderung des aktiven Lernprozesses: Studenten lernen in der Praxis besser und verfügen dabei über große Motivation, wenn sie selbst lernen, ihre Fehler anzuerkennen und diese anerkennen dürfen.

5.3 Beurteilung

Für die Endbewertung der Leistungen der Studierenden stehen die folgenden Optionen zur Verfügung:

- a. Abschlussprüfungen in Fachübersetzen werden vermieden, weil dies eine als ineffizient erklärte klassische Bewertungsmethode zu sein scheint.
- b. Eine anspruchsvolle Übersetzung mit Kommentar (ersetzt manchmal eine Diplomarbeit)
- c. Beurteilung der Teilnahme während des Semesters.

6. Schlussbemerkung

Aus meinen beruflichen Erfahrungen im Bereich der Fachübersetzung kann ich nur bestätigen, dass all die obenstehend angeführten Zielsetzungen einen großen Bezug zur Praxis verlieren, weil ihre Umsetzbarkeit wegen der nachstehend angeführten Probleme gehemmt wird:

*Das Unterrichten des Faches „Übersetzung“ am Beispiel
der Abteilung für deutsche Studien in Casablanca*

Zunächst einmal entspricht die „Einbahnübersetzung“ bzw. das Prinzip „nur in die Muttersprache“, hier: Arabisch, zu übersetzen einer bewussten Sprachenpolitik des Staates und ist daher als institutionelle Entscheidung für diese, statt Französisch, zu betrachten. Es ist kein Geheimnis, dass einige Studenten an der Zielsprache, hier: Arabisch, nicht interessiert sind, weil sie der Auffassung sind, sie reiche nicht aus, um im Berufsleben Erfolg zu haben. Sie fügen hinzu, sie hätten vielleicht damit Erfolg und Spaß haben können, wenn sie auch in der Ausgangssprache, hier: Deutsch, Übersetzen gelernt hätten. Daraus lässt sich folgern, dass das Lehren sowohl der Fach- als auch der Allgemeinübersetzung einen sehr hohen Grad an intensiver Motivation der Studierenden gewährleisten muss. Des Weiteren reicht die Zahl der Wochenstunden nicht aus, um einen Übersetzungsunterricht zu gestalten, der deutliche Lernfortschritte zulässt und zur Vermittlung der angeführten Fertigkeiten befähigt, weil der Unterricht nur einmal wöchentlich für jeweils zwei Stunden während des dritten und sechsten Semester stattfindet. Ferner ist ein akuter Mangel an Lernmaterial zu verzeichnen, da die Studenten über keinen ausreichenden Zugang zu Informationsquellen und Wörterbüchern verfügen. Nur vereinzelte Studenten verfügen über einsprachige deutsche Wörterbücher, weshalb sie die Motivation verlieren und nur selten Eigeninitiative zeigen, weil sie durch die nicht vorhandenen Hilfsmittel entmutigt werden. Bezüglich der Zielsprache, hier: Arabisch, sind die wenigen vorhandenen zweisprachigen Wörterbücher (Deutsch – Arabisch) nicht mehr zeitgemäß. Durch ihre Verwendung als Hilfsmittel kann der Student schnell in die Irre geraten und Sinnfehler machen. Darüber hinaus sind die in der Bibliothek vorhandenen deutschsprachigen Bücher sehr wenig und unzeitgemäß. Außerdem verfügt die Fakultät über keinen Computerraum mit freiem Zugang für die Studierenden. Der einzige für die Studierenden aller Abteilungen vorgesehene Computerraum mit Beamer, über den die Fakultät seit der Einführung der universitären Reform verfügt, ist nur mit wenigen Arbeitsplätzen ausgestattet, weshalb er nicht benutzt werden kann.

ⁱ Vgl. Fleischmann, Eberhard (1999): Die Translation aus der Sicht der Kultur. Kulturelle Modelle der Translation. In: Gil, Alberto (59-78): Modelle der Translation: Grundlagen für Methodik, Bewertung, Computermodellierung. Frankfurt am Main

ⁱⁱ Vgl. Katharina Reiß / Hans J. Vermeer: Grundlagen einer Allgemeintranslationstheorie, Tübingen 1991

ⁱⁱⁱ Die erste Gründung einer deutschen Abteilung in Marokko erfolgte in Rabat im Jahre 1976. Nach sieben Jahren bzw. im Jahre 1983/84 wurde die zweite Abteilung in Fés gegründet. Die letzte deutsche Abteilung begann erst im Jahre 1986/87 in Casablanca

und betrug die größte Zahl der Germanistikstudenten im Lande im Vergleich mit den anderen Abteilungen, deren Studentenzahlen außerordentlich gering blieben, insbesondere wenn man sie mit den Studenten der anderen Studienfachrichtungen vergleicht.

^{iv} Vgl. Pleines, Jochen: Deutsch in Marokko, in: Wuqûf 4-5, Beiträge zur Entwicklung von Staat und Gesellschaft in Nordafrika, Hamburg 1991, Hans Mattes Verlag, S. 362

^v Vgl. HRK Service-Stelle Bologna, Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004; herausgegeben von der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn, Februar 2005, 3. Auflage

^{vi} Ebenda, S. 89

^{vii} Die Modularisierung von Studiengängen stellt Instrumentarien dar, mit denen ein Beitrag zur Modernisierung und Steigerung der Effizienz des marokkanischen Studiensystems und zur Förderung der internationalen Mobilität der Studierenden geleistet wird.

^{viii} Ende der sechziger und im Laufe der siebziger Jahre lag der Deutschunterricht fast ausschließlich in der Hand ausländischer Lehrer. Ausführlich dazu: Pleines, Jochen: Deutsch in Marokko, a. a. O., S. 361; vgl. auch Faouzi, Abdelmoumen: Einige Aspekte des DaF-Unterrichts im westlichen Maghreb (Marokko), in/ Info DaF, 1986, S. 322
Mit Ausnahme von Casablanca ist immer an den drei anderen Abteilungen ein DAAD-Lektor beschäftigt.

^{ix} Laut der marokkanischen Direktion für Statistiken (AStM) wurden von 1976 bis 1989 dreihundert Studenten an den drei genannten deutschen Abteilungen immatrikuliert. Diese Zahl verzeichnete weniger als 1 % der Studierenden an marokkanischen geisteswissenschaftlichen Universitäten. Vgl. Annuaire Statistique du Maroc (AStM), Rabat: Direction de la Statistique, 1989 und 1990.

^x Vgl. El Korso Kamal: Interkulturelles Lernen, Interkulturelle Germanistik – Erfahrungen und Überraschungen, in: DAAD – Tagungsbeiträge, Germanistiktreffen, Deutschland Arabische Länder, Iran, Bonn 2002, S. 87

^{xi} Das Anbieten von Studium begleitenden Ergänzungsfächern wie Wirtschafts- oder Rechtswissenschaften, wie es der Fall am Fachbereich für angewandte Sprach- und Kulturwissenschaften (FASK) Germersheim (Johannes Gutenberg Universität Mainz) wäre von Vorteil.

Literaturverzeichnis

Annuaire Statistique du Maroc (AStM), Rabat (1989 ; 1990): Direction de la Statistique,

El Korso, Kamal (2002). Interkulturelles Lernen, Interkulturelle Germanistik – Erfahrungen und Überraschungen. In: DAAD – Tagungsbeiträge, Germanistiktreffen, Deutschland Arabische Länder, Iran. Bonn (S. 87)

*Das Unterrichten des Faches „Übersetzung“ am Beispiel
der Abteilung für deutsche Studien in Casablanca*

Faouzi, Abdelmoumen (1986): Einige Aspekte des DaF-Unterrichts im westlichen Maghreb (Marokko). In: Info DaF (319-325). Marokko

Fleischmann, Eberhard (1999). Die Translation aus der Sicht der Kultur. Kulturelle Modelle der Translation. In: Gil, Alberto (59-78): Modelle der Translation: Grundlagen für Methodik, Bewertung, Computermodellierung. Frankfurt am Main

Göhring, Heinz (1976a): Interaktionelle ‚Leutkunde‘. In: Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens (146-158). Publikationen des Fachbereichs Angewandte Sprachwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim, in Verbindung mit Dietrich Briesemeister und Heinz Göhring. Reihe A. Bd. 6 Frankfurt/M: Peter Lang.

Göhring, Heinz (1976b): Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit (183-193). In: Weber Horst: Landeskunde im Fremdsprachenunterricht, Kultur und Kommunikation als didaktische Konzept. München: Kösel

Göhring, Heinz (1980b): Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation (76). In: Alois Wierlacher (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch. Band 1. München: Fink

Göhring, Heinz (1981c): Ist interkulturelle Kommunikation trainierbar? (57-72). Übersetzung aus dem Amerikanischen mit einer Einleitung von Heinz Göhring. Mainz/Gernersheim). In: Deutsch als Fremdsprache. Band 7. Heidelberg: Julius Groos Verlag

Hammam, Sayed (2002): Das Übersetzen im DaF-Unterricht am Beispiel der Deutschabteilung der Al-Azhar Universität (251-273). In: Germanistentreffen Deutschland – Arabische Länder- Iran. Tagungsbeiträge. Bonn 2003: DAAD

HRK Service-Stelle Bologna, Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004 (Februar 2005). 3. Auflage. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz

Kupsch- Losereit, Sigrid: Übersetzen als transkultureller Verstehens- und Kommunikationsvorgang: andere Kulturen, andere Äußerungen. In: www.fask.uni-mainz.de

Pleines, Jochen (1990b): La langue allemande au Maroc. In : Bencherifa, Abdellatif / Popp, Herbert (Hrsg.) (265-272): Le Maroc: Espace et société. Passau : Passavia

Pleines, Jochen (1990c) : Wozu Germanistik in Marokko?. In: Germanistik im Maghreb, Dokumentationen und Materialien 20 (41-55). Bonn: DAAD

Pleines, Jochen (1991a): Deutsch in Marokko. In: Wuqûf 4-5, Beiträge zur Entwicklung von Staat und Gesellschaft in Nordafrika (334-373). Hamburg: Hans Mattes Verlag,

Reiß Katharina / Vermeer / Hans J. (1991): Grundlagen einer Allgemeintranslationstheorie. Tübingen

Snell-Hornby, M. (1988): Translation Studies: An integrated approach (41-69). Philadelphia: Benjamin

Stolze, R. (1982): Grundlagen der Textübersetzung (31-32). Heidelberg: Gross

Translationsausbildung und die Funktion der Abschlussprojekte (Am Beispiel der Abteilung für Translationswissenschaften- Lehrgang Deutsch - der Universität İstanbul)

Sâkine Eruz ¹

Abstract

In Turkey currently there are about 20 Translation Studies departments with over 4000 students in six different languages. All these departments generally include a final project in their curriculum in the last two semesters, where the students have to prove their translation competence. In the literature and at the web sites of the Translation Studies departments in Turkey and abroad there is very little teaching material about these final projects while these projects are invaluable for the prospective translators. Therefore these projects have to be arranged as very functional, effective and representative of the translation reality. While the connection to the real translation market is assured, the students have to demonstrate their translation competence. Thus all Translation Studies departments have to consider these conditions and to organize this course under the real conditions of translation market and taking into consideration translation theory as well.

In diesem Beitrag wird der Stellenwert der Abschlussprojekte in den Curricula und die Ausführung dieser Arbeiten untersucht. In diesem Sinne werden Fragen erläutert, wie diese Projektarbeiten in der einschlägigen Literatur auftauchen und wie sie in den Translationsabteilungen in Deutschland und in der Türkei umgesetzt werden. Der Beitrag endet sodann mit Überlegungen zu Abschlussprojekten in den Translationslehrgängen.

1. Wozu Abschlussprojekte?

Werfen wir einen Blick auf Folgeliteratur, so stellen wir fest, dass die Abschlussprojekte - oder auch Abschlussarbeiten genannt - unter Übersetzungs- didaktik und Erstellung der Curricula – das auch lediglich am Rande - erwähnt werden.

Sehen wir uns die Internetseiten der deutschsprachigen translations- wissenschaftlichen Studiengänge in Deutschland und Österreich an, so finden

¹ Universität İstanbul, Philosophische Fakultät, Abteilung für Translationswissenschaften, Lehrgang Deutsch

wir zu den neuen Lehrgängen BA¹ (Studiumdauer : 6 Semester) und MA² (Studiumdauer: Aufbaustudium 4 Semester) unter der Rubrik “Prüfungen” zusammengefasst die Aussage, dass bei dieser Arbeit im allgemeinen folgende Anforderungen gestellt werden :

Mit der Arbeit sind die im Verlauf des Studiums erworbenen Kenntnisse und Methoden darzustellen und damit soll nachgewiesen werden, dass eine Problemstellung mit sprach-, kultur- oder translationsrelevanter Thematik in einem vorgegebenen Zeitraum nach wissenschaftlichen Methoden selbständig und abschließend bearbeitet werden kann.

Diesen Aussagen zufolge ist die Erstellung der Abschlussarbeiten ein bindendes Glied der Curricula und somit obligatorisch. In den Abschlussarbeiten hat der Studierende nachzuweisen, dass er als angehender Kommunikationsexperte kompetent ist, sein während des Studiums erworbenes Wissen direkt im Kontext eines Translationsauftrages anzuwenden. Nichtsdestotrotz ist die Reflexion über die Arbeit ausschlaggebend. Diese Arbeit wird sodann in einer mündlichen Prüfung von dem Studierenden glaubhaft vorgetragen. Der Studierende hat mit dieser Arbeit seine translatorische Kompetenz, das sich aus mehreren Kompetenzen zusammensetzt, unter Beweis zu stellen.³

2. Universitäre Translationsausbildung

Bereits 1990 sagten Nord und Vermeer über ein Curriculum zu einem akademischen Translationsstudiengang Folgendes “... *der wissenschaftlich theoretische Gesichtspunkt spielt durchaus eine zentrale Rolle. Daneben sollen selbstverständlich auch die Bedürfnisse der Praxis gebührend beachtet werden.*” (Nord/Vermeer 1990:29) Die Aussagekraft dieses Grundsatzes für die Erstellung eines translationswissenschaftlichen Curriculums hat auch heute nichts von seiner Rechtsgültigkeit verloren.

¹ Vgl. www.bmbf.de/de/3336.php - 58k (der Bologna-Prozess/ Bundesministerium für Bildung und Forschung)

² <http://www.fask.uni-mainz.de/ba-ma/index-d.html>

³ Hierbei werden in den deutschsprachigen Universitäten keine direkten Übersetzungen oder Verdolmetschungen abverlangt. Jedoch ist das Curriculum zumeist so konzipiert, dass in den anderen Fächern umfangreiche Übersetzungs- und Verdolmetschungsarbeiten und –Prüfungen abgenommen werden, so dass die Abschlussarbeit weitgehend auf theoretische Basis beruhen kann.

Der Schriftverkehr mit diesen Abteilungen hat ergeben, dass sich die Translationsabteilungen im Ausland im Rahmen der Neustrukturierungen auch umstellen und z.Z. die Neugestaltung der Abschlussarbeiten in ihre Diskussionen aufnehmen. (Pöllebauer : 04.05.2009)

*Translationsausbildung und die Funktion der Abschlussprojekte
(Am Beispiel der Abteilung für Translationswissenschaften
-Lehrgang Deutsch - der Universität İstanbul)*

Aus der einschlägigen Literatur⁴ geht hervor, dass Translationswissenschaften sowohl theorie- wie auch praxisausgerichtet sind. Mit dem Studium wird die Erlangung der translatorischen Kompetenz angestrebt.

Einer der wichtigsten Darseinsgründe der Wissenschaft im allgemeinen und der Translationswissenschaften im besonderen ist die reale Einbeziehung der disziplinbezogenen aktuellen Aussenwelt in das Studium. Hönig drückt die Kombination von Theorie und Markt wie folgt:

“Aus der Darstellung der Markttendenzen ergibt sich zwingend, was die Aufgabe der universitären Ausbildung sein muss: Sie hat vor allem für das Qualitätsbewusstsein zu sorgen! Als wissenschaftliche Hochschule ist es ihre Aufgabe, die Vorgänge beim Übersetzen zu reflektieren und zu erforschen, und als Bildungsinstitution ist sie es ihren Absolventen schuldig, ihnen die Grundlagen für eine qualifizierte Ausübung ihres Berufs zu vermitteln.”(1995: 156-157)

Somit bietet das Curriculum Fachkombinationen, die mit der authentischen Außenwelt in Verbindung stehen müssen. Die Abschlussarbeiten gehören zu dieser Gruppe der Fächer. Doch der Vollständigkeit halber hierzu vorweg einige Überlegungen von Freihoff:

“Wird das Curriculum zum toten Buchstaben oder entspricht es nicht (mehr) der Studienwirklichkeit, dann bildet sich in den Köpfen bekanntlich ein heimliches Curriculum, das sich aus individuellen Erfahrungen im Unterrichtsalltag und Gerüchten speist. Nur das Curriculum in den Köpfen ist wirksam. Die Curriculumziele müssen daher durch ständige, “Öffentlichkeitsarbeit” und Diskussionen lebendig gehalten werden, denn nur die Ziele entscheiden darüber, welche Inhalte, Mittel und Wege insgesamt und in den Einzelfächern sinnvoll erscheinen.”⁵

⁴ Auch wenn in diesem Abschnitt vom deutschsprachigen Literatur ausgegangen wird, gibt es in der Türkei überwiegend in den letzten zehn Jahren sehr viel Literatur zu diesem Thema und die Tendenz ist steigend. Die erste nationale Zusammenkunft aller Translationsabteilungen für Gedankenaustausch über Curricula in der Türkei wurde im Jahre 1996 von der Universität İstanbul organisiert (vgl. Kurultay 1997). Das erste internationale Translationssymposium geht auf das Jahr 1978 zurück (vgl. Eruz 2003: 257-259).

⁵ (Freihoff 1998 : 30)

Das Fachwissen der Lehrenden wirkt sich unverweigerlich auf den Inhalt der Curricula aus. Da das junge Disziplin ihre "facheigenen" Lehrkräfte bis vor Kurzem aus Nachbardisziplinen⁶ bezog, verlagern sich die Schwerpunkte unwillkürlich bei der Erstellung der Curricula und bei der Einhaltung der Lehrinhalte.

Diese Multidisziplinarität der lehrenden Fachkräfte kann selbstverständlich auch eine Bereicherung darstellen, sobald eingefahrene Einstellungen im Sinne der Translationswissenschaften modifiziert werden können.⁷ Denn Kulturkompetenz⁸ ist eine der Bausteine der translatorischen Kompetenz. Und gerade über diese Lehrkräfte erweitern sich die Kulturkompetenzen in verschiedene Disziplinbereiche. Jedoch muss das bindende Glied dieser facettenreichen Kulturen die translatorische Kompetenz sein.

Eine sehr praktische Annäherung zu der Translationstheorie in der Ausbildung wird von Kautz gegeben.

“Eine vernünftig proportionierte Übersetzung- bzw. Dolmetschwissenschaftliche Komponente des Translationsstudiums ist unverzichtbar: Sehr summarisch gesagt, ermöglicht sie es dem Lerner, seine berufliche Situation zu verstehen und mit der Sicherheit eines Experten bewusst zu handeln.” (2002: 433)

3. Das Translationsstudium in der Türkei

In der Türkei nehmen die Universitäten seit den achtziger Jahren Translationsstudiengänge in ihrem Programm auf. Zur Zeit bekommen in über 20 Translationsabteilungen über 4000 Studierende in sechs Sprachen eine akademische Translationsausbildung.⁹

Magisterprogramme wurden seit der Gründung der einzelnen Abteilungen für verschiedene B Sprachen angeboten. Doktorandenprogramme für

⁶ Vgl. hierzu Akbulut 2004: 22-35.

⁷ Vgl. Hönig 1995: 188: “In erster Gruppe befinden sich all diejenigen, die es nicht besser wissen (bzw. besser wissen wollen). Sie sägen damit eigentlich an dem Ast, auf dem sie sitzen oder einmal sitzen wollen. Ihr größtes Problem liegt darin, dass sie nicht gewillt sind, sich mit einer – ganz gegen ihre Erwartungen – so schwierigen und komplexen Materie zu beschäftigen.”

⁸ Vgl. Witte 2000 und Hönig 1995: 188

⁹ Vgl. Doğan 2009: 39. Die Umfrage mit diesen Abteilungen im Februar 2009 hat ergeben, dass derzeit 4106 Studenten Translationswissenschaften studieren. Für Studienplätze in 2003 vgl. Eruz 2003: 96-99. Die Gründe für dieses rasante Wachstum gehören nicht zur Problematik dieses Vortrages, und bleiben somit zumindest hier unbehandelt.

*Translationsausbildung und die Funktion der Abschlussprojekte
(Am Beispiel der Abteilung für Translationswissenschaften
-Lehrgang Deutsch - der Universität İstanbul)*

Nachwuchskräfte gibt es in den Universitäten Boğaziçi für die Englische Sprache seit 1995 und seit 2006 an der Universität İstanbul und an der Yıldız Teknik Universität in Englisch, Deutsch und Französisch.¹⁰

4. Projektarbeiten an den türkischen Translationsabteilungen

Werfen wir einen Blick auf die Internetseiten der etablierten Translationsabteilungen¹¹ in der Türkei, so sehen wir, dass in diesen Abteilungen Abschlussarbeiten¹² im Curriculum entweder in den letzten beiden Semestern oder im letzten Semester aufgenommen sind, auch wenn diese bedingt durch die Umstrukturierung unter anderen Bezeichnungen - aufgeführt werden.¹³

Jede dieser Abteilungen scheint verschiedene Schwerpunkte gesetzt zu haben. An der Yıldız Teknik Universität werden überwiegend Terminologiearbeiten durchgeführt, während an der Boğaziçi Universität neben Übersetzung von literarischen Texten und Sachtexten auch translationstheoretische Texte übersetzt werden und eine schriftlich abgelieferte Arbeit i.d.R. ausreichend ist.

5. Abschlussprojekte an der Universität İstanbul

Die Universität İstanbul ist vor allem deshalb als Untersuchungsgegenstand von Interesse, da das erste deutschsprachige Translationsprogramm hier im Jahre 1993 angeboten wurde und die Lehrgänge im Jahre 2000 auf englisch und französisch ausgeweitet wurden. Gegenwärtig sind in den drei verschiedenen Lehrgängen 674 Studierende eingeschrieben.

¹⁰ Die Studienanwärter müssen die Voraussetzungen der Zentralen Hochschulbehörde YÖK erfüllen. Die zentral durchgeführte Prüfung für das Aufbaustudium (MA und PhD) "ALES" entscheidet darüber, wer in diese Programme aufgenommen wird. Diese Prüfung ist weitgehend naturwissenschaftlich orientiert, so dass die Erreichung der vorgesehenen Punktezahl (derzeit 55 von 100) unseren Absolventen Probleme bereitet. 50 % der für die Aufnahme erforderlichen Punktezahl macht die ALES Benotung aus. Weiterhin werden der Notendurchschnitt zu 20 %, die Fremdsprachenkenntnisse und die durch die Fachrichtung durchgeführte mündliche Begutachtung zu jeweils 15 % beurteilt.

¹¹ Hacettepe Universität (Lehrgang Englisch / Französisch, seit drei Jahren auch Deutsch /Gründung : 1982/1983), Boğaziçi Universität (Lehrgang Englisch, Gründung : 1983/84), Yıldız Teknik Üniversitesi (Lehrgang Französisch, Gründung 1992/1993, Bilkent Universität (Lehrgang Englisch – Französisch; Gründung : 1993/1994); Universität İstanbul (Lehrgänge : Deutsch (1993/1994), Englisch und Französisch (2000/2001)), Universität Mersin (Deutsch und Französisch (1996/1997))

¹² Für die Abschlussarbeiten an den Universitäten: İstanbul, Boğaziçi und Yıldız Teknik bis 2002 s. Eruz 2003: 314-331

¹³ – wie z.B. "Praktikum" bei der Hacettepe Universität

In der dienstältesten deutschen Abteilung werden Abschlussarbeiten seit 1997 modulbezogen¹⁴ abgenommen. Die deutsche Abteilung hat diesbezüglich auch eine Arbeits- und Prüfungsordnung ausgearbeitet. In den letzten zwei Semestern müssen die Studierende ein Projekt ausarbeiten und ihre translatorische Kompetenz sachlich und glaubhaft darlegen. Die Arbeit wird sodann in einer abschliessenden mündlichen Prüfung abgenommen. Den Kern dieser Arbeiten bilden die im Rahmen eines realen Translationsauftrages ausgefertigten Übersetzungen/bzw. Verdolmetschungen. Das für die Translation erforderliche Sachwissen muss in einer optimalen Relation zum Translationsauftrag stehen. Die Studierenden bewerten selbständig ihre Übersetzungen und erarbeiten eine diesbezügliche Terminologie aus.

Die englische Abteilung gestaltet ihr Curriculum derzeit nicht modulbezogen, deshalb werden in dieser Abteilung verschiedene Themenbereiche, die die Studierende u.a. auch in ihrem Praktikum durchgenommen haben translationsbezogen erarbeitet und bei einer mündlichen Prüfung abgenommen.

Die französische Abteilung arbeitet ähnlich, lässt jedoch überwiegend auch Übersetzungen von literarischen Texten vom Französischen ins Türkische vornehmen.

Auch wenn sich die Vorgehensweisen zwischen diesen drei Lehrgängen unterscheiden, aus den Überschriften der Abschlussarbeiten geht hervor, dass die Abteilungen bemüht sind, durch diese Arbeiten die translatorische Kompetenz der einzelnen Studierenden zu evaluieren.

¹⁴ Die deutsche Abteilung bietet modulbezogene Fächer an. Die Studierenden können sich im 5. Semester nach Rücksprache mit den Lehrkräften zwischen dolmetsch- oder übersetzungsbezogene Fächer entscheiden. Parallel dazu müssen sie sich für eines der Sachfächer A oder B entscheiden. Derzeit werden Recht und Wirtschaft angeboten. Dementsprechend sollten sie ihre Abschlussarbeiten modulbezogen erarbeiten. Sollte ein Studierender ein anderes Thema vorschlagen, so muss er nachweisen, dass er in diesem Bereich über ausreichende Kenntnisse verfügt und in beide Richtungen Übersetzungen oder Verdolmetschungen vornehmen kann. Dies ist z.B. der Fall, wenn der Studierende ein Nebenfach oder ein zweites Hauptfach belegt hat und in seiner Abschlussarbeit die Übersetzungen bzw. die zu verdolmetschenden Texte aus diesem Bereich zusammenstellen will. Doch besteht bei solch einer Projektarbeit die Gefahr, dass der Prüfer nicht über ausreichende Sachkenntnisse verfügt und die Arbeit nicht fachgerecht beurteilen kann. In diesem Fall sollte nach Möglichkeit und trotz des bürokratischen Aufwandes ein zweiter Gutachter von dem jeweiligen Fach hinzugezogen werden.

*Translationsausbildung und die Funktion der Abschlussprojekte
(Am Beispiel der Abteilung für Translationswissenschaften
-Lehrgang Deutsch - der Universität İstanbul)*

6. Einige Überlegungen

Einige Überlegungen zu den Abschlussprojekten von Kurultay, Yazıcı und Akbulut¹⁵ möchte ich meinen Überlegungen voranstellen.

Kurultay	Akbulut	Yazıcı
<p>“Das Projekt muss parallel zu den Ausbildungszielen und –Inhalten verlaufen. D.h. es ist eine komplexe Arbeit, die die Studieninhalte von vier Jahren widerspiegeln soll. Dass es abteilungsbezogene Unterschiede gibt, entspricht der Natur der Sache. Jedoch sind manche Unterschiede darauf zurückzuführen, dass die Ziele nicht optimiert wurden. Dies ist auch zu verstehen, nichtsdestotrotz sollten wir versuchen, solche unbegründeten Unterschiede möglichst abzubauen, wenn wir die Ausbildungsziele und somit die Leistungsmessung besser fundieren wollen.”</p>	<p>“Durch die Projektarbeiten weist der Studierende nach, was er in den acht Semestern gelernt hat. Bei dem Praktikum wird der Studierende zum ersten Mal mit der realen Arbeitswelt konfrontiert. Die Abschlussarbeiten hingegen sind eine Fortsetzung der Erschließung der realen Welt in die eigene Welt, sozusagen eine Abrundung. Der Student hat selbständig diese Arbeit zu meistern, in der er Entscheidungen zu dem von ihm ausgesuchten Übersetzungsauftrag trifft, seine Übersetzung funktional und praxisorientiert verwirklicht und darüber translationsbezogen reflektiert. Durch diese translationsbezogene Evaluierung der eigenen Handlungen weist er nach, dass er die Theorie in die Praxis involvieren kann.”</p>	<p>“Wie überträgt der Studierende sein Fachwissen in die Praxis? D.h. ist er imstande, die theoretisch erworbenen Kenntnisse,¹⁶ in die Translationspraxis umzusetzen, kreative Lösungen zu finden, die richtigen Quellen funktional zu verwenden? Reflektiert er über seine Handlungen, hat er die translatorische Kompetenz verinnerlicht?”.</p>

Der Begriff der “Verinnerlichung” spielt in der Didaktik eine immense Rolle. Für ein wissenschaftlich fundiertes kreatives Vorgehen ist die Verinnerlichung des Gelernten die Voraussetzung. Wir sollten noch zwei Begriffe hinzufügen : “Die Bewusstmachung” und die “Reflektion über das eigene Handeln.”¹⁷ Die ganze Arbeit muss in die translatorische Kompetenz und in die Translationsrealität eingebettet werden. Die Translation erfordert die Realität, deshalb ohne die Realität keine Translation, doch ohne die translationskompetenzbezogene

¹⁵ Reportage mit Kurultay, Yazıcı und Akbulut vom 20.04.2009. Die Texte von Yazıcı und Akbulut wurden von Eruz übersetzt.

¹⁶ Vgl. Yazıcı 2007: 141

¹⁷ Reflektion bei der Übersetzungsdidaktik vgl. Eruz 2008: 88-93

Reflexion über die Translation ist das Projekt nicht vollständig und ist somit nicht im Sinne einer universitären Ausbildung erstellt. Der Studierende muss imstande sein, die in den acht Semestern gewonnenen Erkenntnisse funktional zu verwerten.

Die perfekte Ausarbeitung eines Projektes ist utopisch, vielmehr muss sich der Studierende der Sache, die er angenommen hat und seiner eigenen Defizite bewusst sein und die Arbeit aus translatorischer Kompetenz kritisch beurteilen können.

Bei der funktionalen Evaluierung sollte sichergestellt sein, dass der Betreuer über beurteilbares Sachwissen in dem Bereich, wofür sich der Studierende entschieden hat, verfügt, somit sind Themen, die das Sachwissen der Prüfer überschreiten, eigentlich nicht funktional evaluierbar.

7. Schlussüberlegungen

Es gibt zwar keine generelle Formel für die Abschlussprojekte. Es können aber bereits über die allgemeine Definition des Begriffes "Projekt"¹⁸ folgende Überlegungen festgehalten werden.

1. Es muss von einem authentischen Text und von einem realen Übersetzungs- oder Dolmetschungsantrag ausgegangen werden. (Praxisbezug und Reale Marktforschung)
2. Das Sachwissen dient der Ergänzung der translatorischen Kompetenz, so dass es nicht in den Vordergrund gerückt werden sollte. Es ist lediglich eine Ergänzung zur funktionalen Translation. (Effiziente und ökonomische Anwendung von Recherchiermitteln)
3. Die gesamte Arbeit ist aus der Sicht der translatorischen Kompetenz zu erarbeiten. Der angehende Translator muss imstande sein, seine Entscheidungen ausgehend von der Fachsprache der Translationswissenschaften situationsgerecht zu begründen. (Anwendung der Theorie)

¹⁸ Projekte werden im Rahmen eines modernisierten Unterrichtssystems erarbeitet und stellen an den Projektmanager bzw. in unserem Fall -inhaber im Vergleich zu herkömmlichen "Arbeiten" hohe Anforderungen. Sie sind praxisorientiert und problembasiert, dabei müssen die Probleme präzisiert, der Lösungsansatz entworfen und die Lösungen simuliert werden. Sie erfordern auch fachübergreifende Kooperationen. www.e-teaching.org/lehrszenarien/projektarbeit/ - 63k (05.05.2009)

*Translationsausbildung und die Funktion der Abschlussprojekte
(Am Beispiel der Abteilung für Translationswissenschaften
-Lehrgang Deutsch - der Universität İstanbul)*

Fassen wir das tabelarisch zusammen, so ergibt sich folgendes Bild.

	Praxis- bezug	Realitäts- nähe	Translations- wissenschaft- liche/wissenschaft- liche Fundierung
Sinnvolle, wissenschaftliche Form : Gliederung, Fussnote, Literaturangabe etc.			X
Übersetzung/ Verdolmetschung	X	X	
Übersetzungsauftrag/ Dolmetschauftrag	X	X	
Ergänzendes Sachwissen für die funktionale Übersetzung/ Verdolmetschung	X	X	X
Translatorische Kompetenz ➤ Translationsrelevante Textanalyse ➤ Anwendung der richtigen Recherchiermitteln ➤ Erkennen der gesamten prozessualen und translationsauftragbezogenen Zusammenhänge ➤ Ökonomisches Handeln, Effizienz ➤ u.ä	X	X	X
Evaluierung der eigenen Leistungen – Reflexion	X		X
Erstellung eines arbeitsbezogenen zweisprachigen Glossars ggf. mit Nominalphrasen (Kollokationen/Kookurrenzen)	X		X
Literaturangabe	X	X	X
ggf. Anhang	X	X	X

Kautz vermerkt *“Die Organisation von Ausbildung wird je nach den konkreten Bedingungen, Lernrtrationen, kulturellen und sozialen Wertvorstellungen usw. des betreffenden Landes mit Sicherheit unterschiedlich aussehen. Es wäre daher falsch, hier einseitig für nur ein Modell zu “werben” (2002: 423).* Dies gilt auch für die Abschlussarbeiten im Inland. Das sollte jedoch nicht in dem Sinne verstanden

werden, dass jede Abteilung unabhängig von dem Gesamtbild der Translationswissenschaften “ihr eigenes Süppchen kochen” darf. Jede dieser Abteilungen hat zwar verschiedene Voraussetzungen, doch sie befinden sich alle in der Türkei und entlassen ihre Absolventen in eine reale z.T. globalisierte Translationswelt. Gerade aus diesem Grund ist die wesentliche Aufgabe dieser Abteilungen bei der Ausführung der Projektarbeiten ein funktionales Ausbildungsziel vor Auge zu halten und sich vor allem im Interesse der Studierenden auf einen gemeinsamen Nenner zu einigen.

Literaturangabe

Akbulut, Nihal (2004) *Söylenceden Gerçekliği*, İstanbul: Multilingual

Ammann, Margret & Hans Vermeer (1990) *Entwurf eines Curriculums für einen Studiengang Translatologie und Translatorik*, Heidelberg

Eruz, Sakine (2004) *Çeviriden Çeviribilime*, İstanbul: Multilingual

Eruz, Sakine (2008) *Akademik Çeviri Eğitimi*, İstanbul: Multilingual

Freihoff, Roland (1998) “Curriculare Modelle”, in : *Handbuch Translation*
Hrsg. Snell- Hornby, Hönig, H.G, Kussmaul, Schmitt, P.A., Tübingen:
Stauffenburg, s. 26-31

Hönig, Hans G. (1995) *Konstruktives Übersetzen*, Tübingen :Stauffenburg

Doğan, Aymil (2009) *Sözlü Çeviri Çalışmaları ve Uygulamaları*, Ankara: SFN

Kautz, Ulrich (2002) *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*,
München: Iudicum

Kurultay, Turgay u.a. (Hrg.) (1997) *Forum 1: Türkiye’de Çeviri Eğitimi:*
Nereden Nereye mit einem Vorwort von Işın Bengi-Öner, İstanbul: Sel

Witte, Heidrun (2000) *die Kulturkompetenz des Translators, Begriffliche
Grundlegung und Didaktisierung*, Tübingen: Staffenburg

Yazıcı, Mine (2007) *Yazılı Çeviri Edinci*, İstanbul: Multilingual

*Translationsausbildung und die Funktion der Abschlussprojekte
(Am Beispiel der Abteilung für Translationswissenschaften
-Lehrgang Deutsch - der Universität İstanbul)*

Internetanschriften

Der Bologna Prozess / Bundesministerium für Bildung und Forschung
www.bmbf.de/de/3336.php - 58k (5.5.2009)

<http://sbe.istanbul.edu.tr/doc/20082009LEOA.doc>

www.e-teaching.org/lehrszenarien/projektarbeit/ - 63k (5.5.2009)

Die Translationswissenschaftliche Abteilungen der Universitäten in der Türkei,¹⁹ in Deutschland und in Österreich :

- Bilkent Üniversitesi
Uygulamalı Yabancı Diller Yüksek Okulu / Mütercim Tercümanlık
<http://www.bilkent.edu.tr/~sal/>
- Boğaziçi Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi / Çeviribilim Bölümü
<http://www.transint.boun.edu.tr/>
- Hacettepe Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi / Mütercim Tercümanlık Bölümü
<http://www.mtb.hacettepe.edu.tr/>
- İstanbul Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi / Çeviribilim Bölümü
http://www.istanbul.edu.tr/edebiyat/bolum_sayfasi/ceviribilim/index.html
- Mersin Üniversitesi
Fen Edebiyat Fakültesi / Çeviri Bölümü
<http://www.mersin.edu.tr/bolumler.php?fid=3&id=11>
- Sakarya Üniversitesi
Fen Edebiyat Fakültesi / Mütercim Tercümanlık Bölümü
<http://www.glt.sakarya.edu.tr/>
- Yıldız Teknik Üniversitesi
Fen Edebiyat Fakültesi / Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü
Fransızca Mütercim Tercümanlık / <http://www.bde.yildiz.edu.tr/>
- Mainz Gutenlerg Universität
Fachbereich Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaften
<http://www.fask.uni-mainz.de/>
- Karl Franzens Universität
Institut für theoretische und angewandte Translationswissenschaften
(ITAT)
<http://www.uni-graz.at/itat/>

¹⁹ Die türkischen Bezeichnungen wurden auch angegeben, da die translationswissenschaftlichen Abteilungen an unterschiedlichen Instituten angegliedert sind und auch zum Teil unterschiedlich benannt werden.

Sâkine Eruz

Zentrale Hochschulbehörde YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu)
<http://www.yok.gov.tr/>

Röportage mit TranslationswissenschaftlerInnen: (20.04.2009)

- Akbulut, A. Nihal (Akbulut hat den Englischen Fachbereich an der İstanbul Universität (2000/2001) und die Englische (2003) , Deutsche, Russische (2004) und Chinesische (2005) Fachbereiche an der Okan Universität gegründet und an der Beykent Universität (2008/2009) die Abschlussarbeiten eingeführt)
- Kurultay, Turgay (Leiter der Abteilung für Translationswissenschaften und der Fachrichtung Deutsch an der Universität İstanbul)
- Yazıcı, Mine (Leiterin der Fachrichtung Englisch an der Abteilung für Translationswissenschaften der Universität İstanbul)

Schriftverkehr und Gespräche mit : (November 2008 bis April 2009)

- Aymil Doğan (Hacettepe Üniversitesi)
- Aynur Yürekli (İzmir Ekonomi Üniversitesi)
- Ayşegül Başer (9 Eylül Üniversitesi)
- Aytekin Keskin (Mersin Üniversitesi)
- Beki Havela (Yıldız Teknik Üniversitesi)
- Betül Parlak (İstanbul Üniversitesi)
- Dolunay Kumlu (Edirne Üniversitesi/ Englisch)
- Ebru Diriker (Boğaziçi Üniversitesi)
- Elif Daldeniz (Okan Üniversitesi)
- Gönül Babataş-İren (Marmara Üniversitesi/ Deutsch)
- Işın Sayarı (Marmara Üniversitesi /Englisch)
- İlyas Öztürk (Sakarya Üniversitesi)
- İsmail Boztaş (Bilkent Üniversitesi)
- Jale Melzel-Tükel (Karl Franzens Universität - Graz ITAT)
- Julia Neu (Mainz Gutenberg Universität – Fask Germersheim)
- Mehmet Gündoğdu (Mersin Üniversitesi)
- Michaela Wolf (Karl Franzens Universität - Graz ITAT)
- Sevinç Sakarya-Maden (Edirne Üniversitesi)
- Şebnem Bahadır (Mainz Gutenberg Universität – Fask Germersheim)
- Şehnaz Tahir-Gürçağlar (Boğaziçi Üniversitesi)

Weitere Unterlagen :

- Die Abschlussprojektordnung der Deutschen Abteilung / Fachrichtung Translationswissenschaften der Universität İstanbul

Heinrich von Kleists Novelle Die Marquise von O... auf Türkisch. Versuche, Heinrich von Kleist dem türkischen Leser heranzuführen

Zehra Gülmüş¹

Abstract

The argument that worldwide globalization will lead to a cultural homogenization is rarely acceptable for literary translation. German authors are still translated into Turkish, and the classics are retranslated. In view of Translation Studies, retranslations are very interesting because for being justified they are required to be superior to previous translation(s). This challenge is especially immense if it is the translation of an author like Heinrich von Kleist, whose narrative language is not only well-known but also exceptional. The aim of this study is to analyze the individual strategies of the Turkish translators and to demonstrate on examples whether they had been successful on their aim to satisfy Kleist's specific literary style. The study is done on the example of the novella *Die Marquise von O...* (1808). For the analysis, the translations of Melâhat Togar (1952), Alev Yalnız (1992) and Ayalp Talun İnce (2004) are examined with regard to their distinctive strengths and weaknesses.

I. Einleitung

Dass die weltweite Globalisierung zu einer kulturellen Homogenisierung führen wird, ist eine Aussage, die für das literarische Übersetzen nur bedingt zutrifft. Deutschsprachige Literatur wird - wohl um ein deutlich vielfaches weniger als die englischsprachige - nach wie vor ins Türkische übersetzt. Neuübersetzungen sind aus übersetzungswissenschaftlicher Sicht besonders interessant, da sie sich stets mit zuvor erbrachten Übersetzungen messen lassen müssen, um sich rechtfertigen zu können. Diese Herausforderung ist umso größer, wenn es sich um einen Autor wie z.B. Heinrich von Kleist (1777-1811) handelt, dessen Erzählsprache, wie Doering anmerkt, „*nur bedingt in einer Übersetzung nachzubilden*“ (Doering 1997: 84) ist.

Es drängt sich die Frage auf, inwiefern dies auch für die Übersetzungen Kleists ins Türkische gilt. Dieser Frage soll in diesem Vortrag am Beispiel seiner

¹ Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Almanca Mütercim-Tercümanlık

berühmten Novelle *Die Marquise von O...* (1808) nachgegangen werden. Ziel dieser übersetzungskritischen Untersuchung ist es, den einzelnen Übersetzungsstrategien der türkischen Übersetzer nachzugehen, um Licht auf die Frage zu werfen, inwiefern sie damit jeweils ihrem gemeinsamen Anspruch, den deutschen Schriftsteller-Klassiker Kleist dem türkischen Leser heranzuführen, erfolgreich geworden sind.

Für die Analyse werden die drei vorliegenden Übersetzungen von Melâhat Togar (1952), Alev Yalınz (1993) und Ayalp Talun İnce (2004) herangezogen und bezüglich ihrer übersetzerischen Stärken und Schwächen kontrastiv untersucht. Letzteres deshalb, weil Neuübersetzungen, um es ganz allgemein zu sagen, nahe legen, dass bereits vorliegende Übersetzungen nicht zufrieden stellend sind oder zwischenzeitlich veraltend sind.

II. Theorie, Methode

Bei der Analyse werden lediglich einzelne Stellen aus dem Anfangsteil der Novelle herangezogen, da bereits der Anfang eines Textes in der Regel viele Hinweise über die vom Übersetzer verfolgte Gesamtübersetzungsstrategie enthält. (Vgl. Popovič 1973: 164) Die Analyse beansprucht keineswegs erschöpfend zu sein, sondern will lediglich angesichts des bevorstehenden 200. Todesjahres Kleists (2011) das Interesse auf die Frage nach der Rezeption Kleists in der Türkei wecken.

Welche Kriterien für die Beurteilung von Übersetzungen zugrunde gelegt werden sollen, ist ein in der Literatur- und Übersetzungswissenschaft nach wie vor kontrovers diskutiertes Thema. Diesbezüglich erbrachte übersetzungstheoretische Ansätze (vgl. House 2002; Kaindl ²1999) haben, was das literarische Übersetzen betrifft, noch nicht die erwünschte Zufriedenheit erzielt, derart z.B. die von Reiß und Vermeer vertretene funktionalistische Übersetzungstheorie, die für alle Texte ausnahmslos eine zweckadäquate Übersetzung fordert. (Vgl. Reiß/Vermeer ²1991; Lietdtke 1997: 31-32) Differenzierter ist die Betrachtung Nords (1997: 38):

Was fiktive Charaktere wie zueinander sagen und einander antun, tun sie nicht von sich aus, sondern weil der Autor es so will. Dieses 'Wollen' des Autors oder der Autorin ist der funktionale Angelpunkt, der auch die Übersetzung bestimmt.

Erste Hinweise auf die vom Übersetzer gewählte Übersetzungsstrategie lassen sich nicht selten in einem von ihm erstellen Vor- oder Nachwort entnehmen. Oftmals wird hier das einzelne Interesse und damit der jeweilige „Skopos“

Heinrich von Kleists Novelle Die Marquise von O... auf Türkisch. Versuche, Heinrich von Kleist dem türkischen Leser heranzuführen

(Translationsziel/-zweck) der Übersetzung bekannt gegeben und somit die Antwort auf die Frage, nach welchem Prinzip übersetzt wird. (Vgl. Reiß/Vermeer ²1991: 101) Inwiefern die Übersetzer dem auch tatsächlich in der angefertigten Übersetzung praktisch folgen, bleibt natürlich eine Aufgabe, die im Einzelnen untersucht werden muss, so auch in diesem hier zu untersuchenden speziellen Fall.

Zuvor jedoch erst einige Worte zum Inhalt der Novelle *Die Marquise von O...*, damit die nachstehenden Ausführungen verständlich werden. Die Novelle beginnt mit einer sehr ungewöhnlichen Zeitungsannonce:

In M..., einer bedeutenden Stadt im oberen Italien, ließ die verwitwete Marquise von O..., eine Dame von vortrefflichem Ruf, und Mutter von mehreren wohlgezogenen Kindern, durch die Zeitungen bekannt machen: daß sie, ohne ihr Wissen, in andre Umstände gekommen sei, daß der Vater zu dem Kinde, das sie gebären würde, sich melden solle; und daß sie, aus Familienrücksichten, entschlossen wäre, ihn zu heiraten. (Kleist 1986: 3)

Auf den folgenden 47 Seiten wird dann sodann rückblickend erzählt, welche Umstände die Marquise zu dieser Handlung geführt haben: Während eines Angriffs im Krieg auf die Zitadelle ihres Vaters wird die Marquise im Moment eines Schwächeanfalls von ihrem vermeintlichen Retter, dem Graf F..., einem russischen Obristleutnant vergewaltigt. Da die Marquise sich nicht an den Vorfall erinnert, kann sie sich ihr Unwohlsein nicht erklären. Währenddessen erscheint der in ihrer Familie gern gesehene Retter nach einer schweren Verletzung wieder und hält um die Hand der Marquise. Die Familie bittet um Bedenkzeit. Da der Vater die Schwangerschaft der Marquise auf ihr unsittliches Verhalten zurückführt, muss die Marquise das Haus ihres Vaters verlassen. Sie gibt obige Annonce auf. Einen zweiten Heiratsantrag vom Grafen F... lehnt die Marquise zunächst ab, willigt sodann aber auf Drängen ihrer Familie einer Heirat auf Papier ein. Nach der Geburt ihres Sohnes macht der Graf der Marquise einen weiteren Heiratsantrag, den sie diesmal gern annimmt.

III. Übersetzungskritische Analyse

Die erste türkische Übersetzung zu *Die Marquise von O...* erschien im Jahre 1952 zusammen mit der Übersetzung von *Das Erdbeben in Chili* in einem

Erzählband (Orig. *Hikayeler*), und zwar in der Reihe „Übersetzungen aus der Weltliteratur. Deutsche Klassiker, Nr. 81“ (Orig.: *Dünya Edebiyatından Tercümeleer. Alman Klasikleri: 81*), herausgegeben vom Türkischen Erziehungsministerium. Es handelt sich hierbei um eine kulturpolitische Reihe, deren Zweck und Ziel darin lag, die junge Republik Türkei mittels Übersetzungen von europäischer Literatur geistesgeschichtlich zu untermauern. Die Übersetzungen mussten, um veröffentlicht zu werden, leicht verständlich sein, aber auch gleichsam ein „schönes“ Türkisch aufweisen, damit sie ein breites Lesepublikum erreichten und ihren kulturpolitischen Auftrag erfüllten. (Vgl. Ataç 1941: 108-111; Aksoy 2003: 274) Darum wurden die jeweiligen Übersetzer nach sehr strengen Regeln gewählt. Bezeichnend für diese Übersetzungsreihe ist, dass ihnen immer ein Vorwort des Übersetzers zu Biographie und Gesamtwerk des Autors vorangestellt wurde, in der die besondere Bedeutung des für die Übersetzung ausgewählten Werkes herausgestellt werden musste. (Vgl. Karantay 1991: 70) Für die Übersetzung der Novellen *Die Marquise von O...* und *Das Erdbeben in Chili* wurde die renommierte Germanistin Melâhat Togar² gewählt.

Im Vorwort zur Übersetzung der *Marquise von O...* gibt Togar nicht nur Auskunft zu Biographie und Werk Kleists, sondern erklärt auch, welchen Schwierigkeiten sie beim Übersetzen gegenüberstanden und wie sie diese zu bewältigen versucht hat. Kleists lange Sätze sind, so die Übersetzerin, aufgrund ihres komplexen Baus auf den ersten Blick wohl sehr schwierig zu verstehen, werden jedoch, sofern man diese hypotaktischen Sätze langsam und laut liest, sehr klar und deutlich. Dass Kleist in seinen Novellen gern die spannendste Stelle der Novelle bereits im Einleitungssatz preisgibt und das Geschehen dann erst rückwärts aufrollt, ist nach Togars Vermutung möglicherweise auf Kleists Wunsch zurückzuführen, seine Novellen mögen mit Genuss gelesen und nicht wegen der Spannung auf das Ende eilends überflogen werden. Charakteristisch für Kleists Stil und zugleich ein Problempunkt für den Übersetzer ins Türkische stellt nach Togar Kleists Vorliebe für die indirekte Rede dar. Diese sei im Türkischen kaum wiederzugeben. Togar erklärt, dass sie diese Stellen beim Übersetzen ins Türkische in direkte Reden umgewandelt und die zuweilen mehr als eine halbe Seite umfassenden Einzelsätze in zwei oder gar drei aufgeteilt hat. Der Leser möge ihr dies, so die Übersetzerin weiter, nicht allzu Übel nehmen, zumal sie diesen unvermeidbaren Makel mit ihrer vollständigen und absoluten Treue zum Sinn auszugleichen versucht habe. (Vgl. Togar 1952: I-VII) Hier spürt man die Gewissenhaftigkeit der Übersetzerin, die vor der paradoxen

² Zu Person und Werk der Übersetzerin vgl. Kuran-Burçoğlu 1998.

Heinrich von Kleists Novelle Die Marquise von O... auf Türkisch. Versuche, Heinrich von Kleist dem türkischen Leser heranzuführen

Forderung steht, die Ausgangskultur der Novelle an den Leser heranzuführen zu müssen, ohne ihn aus seiner Welt herauszuführen zu dürfen.

Die zweite Neuübersetzung von der *Marquise von O...* erschien 40 Jahre später (1992) unter dem Titel *Locarno Dilencisi* [Das Bettelweib von Locarno] beim Can Verlag, und zwar merkwürdigerweise in der Reihe „Zeitgenössische Weltliteraten“ [Orig.: *Çağdaş Dünya Yazarları*] des Verlags.³ Der Autorennamen wird verkürzt mit „Kleist“ angegeben. Im Innenteil des Buches ist der Untertitel „Erzählungen“ [Orig.: *Hikayeler*] angefügt. Übersetzt ist die Novelle von Alev Yalnız. Woher Yalnız ihre Kenntnisse des Deutschen und die über Kleist hat, konnte nicht ausfindig gemacht werden. In diesem Erzählband sind insgesamt sieben Erzählungen Kleists enthalten. Vorangestellt ist wiederum ein Vorwort „Über Kleist“ [Orig.: *Kleist Üzerine*]. Dem 4-seitigen Vorwort folgt ein weiteres Kapitel über etwa 3,5 Seiten zu „Kleists Erzählkunst“ [Orig. *Kleist'in Öykücülüğü*]. Auf diesen insgesamt rund 7,5 Seiten erfährt der Leser, dass Kleist ein „sehr besonderer und unvergleichbarer Autor“ (Kleist 1993: 9) ist: Er nehme innerhalb der Schriftsteller-Klassiker eine Sonderstellung ein. Im Gegensatz zum Dramatiker Kleist sei der Erzähler Kleist eher unscheinbar, da er sich hier äußerst reserviert zeige, um die Spannung des Lesers zu erwecken und ihn anzuregen. (Vgl. Kleist 1993: 12) Die Übersetzungsproblematik wird nicht angesprochen.

Die dritte und letzte Neuübersetzung erschien 2004 beim Say Verlag, ebenso wie die zuvorige unter dem Titel *Locarno Dilencisi* [Das Bettelweib von Locarno], hier in einer Reihe des Verlags mit dem Titel „Literaturreihe/Erzählungen“ [Orig.: *Edebiyat Dizisi/Öykü*]. Dass es sich hierbei um einen Erzählband von insgesamt drei Erzählungen Kleists handelt, lässt sich erst dem Inhaltsverzeichnis entnehmen. Angefertigt wurde die Übersetzung von der Germanistin Ayalp Talun İnce und redigiert von Banu Bozdemir. Ob und in welchem Maße die Lektorin über literaturwissenschaftliche Kenntnisse verfügt, muss an dieser Stelle offen bleiben. Die sich widersprechenden Angaben über die Sprache des der Übersetzung vorliegenden Textes, nämlich einmal als „Deutsch“ und dann auf der nächsten Seite als „Englisch“, wirken nicht nur irritierend, sondern sind auch übersetzungswissenschaftlich betrachtet von großer Bedeutung, da es sich bei letzterem um eine Zweitübersetzung handeln würde. Die im Inhaltsverzeichnis angekündigte 2-seitige „Einleitung“ fehlt gänzlich, weshalb wohl auch die Seitenangaben im Inhaltsverzeichnis fehlerhaft

³ Für die hiesige Untersuchung wird die Ausgabe aus dem Jahr 1993 herangezogen.

sind. Bezeichnend für diese Ausgabe ist der von der Übersetzerin angefertigte sehr umfangreiche Anhang von insgesamt 57 Seiten. Dieser enthält ein Kapitel zur Erzählkunst Kleists. Es folgen drei weitere Kapitel: Quellen und zeitgeschichtlicher Hintergrund, eine Zusammenstellung ausgewählter Interpretationen sowie eine Übersicht zu Dramatisierungen und Verfilmungen. Abgeschlossen wird der Anhang mit einer Zeittafel zu Biographie und Werk Kleist. Der Anhang ist vom Aufbau und Inhalt der berühmten Reclam-Reihe „Erläuterungen und Dokumente“ entlehnt. Er stellt eine wichtige Quelle für Forschungsinteressierte dar, vor allem für nichtdeutschkundige Komparatisten. Wie Togar spricht auch Talun İnce Übersetzungsschwierigkeiten an und erklärt, dass u.a. die Kleist'sche Zeichensetzung, seine vermeintlich fehlerhaften Deklinations-/Konjugationsfehler, seine langen und hypotaktischen Sätze eine besondere übersetzerische Herausforderung stellen und dass sie diese wohl nicht allesamt, jedoch so weit wie irgend möglich zu berücksichtigen versucht hat. (Vgl. Kleist 2004: 81-83)

Im Folgenden sollen nun einige Auszüge aus dem Anfang der Novelle analysiert werden, zunächst der Titel:

Die Marquise von O...
(Nach einer wahren Begebenheit, deren Schauplatz vom Norden nach dem Süden verlegt worden) (Kleist 1986:3)

Markiz von O... (Kleist 1952: 3)

O... Markizi
(Kuzey ile Güney arasında uzanan bir ülkede yaşanan gerçek bir olay)(Kleist 1993: 17)

O... Markizi
(Olay yeri kuzeyinden güneye taşınmış gerçek bir hadiseye dayanmaktadır.) (Kleist 2004: 7)

Vergleicht man die Übersetzungen des Titels miteinander, so stellt man Folgendes fest: Togar behält den Namenszusatz „von“ bei, der in dieser Novelle die Herkunft der Marquise, aber auch und dies vor allem zur Bezeichnung ihres Adelstitels dient und an die „unerhörte Begebenheit“ der Novelle aufmerksam macht. Yalnız und Talun İnce hingegen lassen den Namenszusatz „von“ weg und übersetzen ihn als Herkunftspräposition. Dies möglicherweise deshalb, weil im Türkischen das Adelsprädikat „von“ nicht bekannt ist und Marquisen ohnehin dem Adel zugehören. Dennoch bietet Togars Titelübersetzung eine

Heinrich von Kleists Novelle Die Marquise von O... auf Türkisch. Versuche, Heinrich von Kleist dem türkischen Leser heranzuführen

bessere Lösung an. Hierzu muss man Folgendes wissen: Bei Kleist dienen die Auslassungspunkte nach dem Buchstaben „O“ der Diskretion. Der Ort des Geschehens soll anonym bleiben. Dies kann man normalerweise auch im Türkischen so machen. Lediglich beim Umgang mit dem Buchstaben „O“ ist Vorsicht geboten. Denn Auslassungspunkte nach einem „O“ sind im Türkischen bereits semantisch besetzt, nämlich im vulgären Sprachgebrauch als Andeutung für „Schlampe“, „Luder“. Dem türkischen Leser wirkt diese Assoziation im Falle der „Marquise von O...“ geradezu aufgedrängt, da es hier um eine verwitwete Frau geht, die per Zeitungsannonce nach dem Vater ihres nichtgeborenen Kindes sucht, den auch sie nicht zu kennen bekundet.

Dass der in Klammern gesetzte Zusatz zum Titel bei Togar fehlt, kann an dieser Stelle nicht bemängelt werden, da dieser beim Erstdruck der Novelle (in der Kunstzeitschrift *Phöbus*) in der ersten deutschen Buchausgabe, den „Erzählungen“, weggelassen wurde. Uns ist nicht bekannt, welche Ausgabe Togar vorlag. Yalnız und Talun İnce übersetzen den Zusatz, allerdings wird der Ort bei Yalnız verlagert. Sonach ist der Schauplatz nicht „vom Norden nach dem Süden verlegt worden“, sondern erstreckt sich über ein Land, das irgendwo zwischen Norden und Süden liegt.

Bekanntermaßen stellen Redewendungen eine besondere Herausforderung für Übersetzer dar, vor allem wenn sie Anspielungen enthalten, die in der Zielkultur fremd sind, so wie z.B. im nachstehenden Beispiel:

*Nein, **solch ein Thomas!** sprach sie mit heimlich vergnügter Seele; **solch ein ungläubiger Thomas!** Hab ich nicht eine **Seigerstunde** gebraucht, ihn zu überzeugen. Aber nun sitzt er, und weint. (Kleist 1986: 41-42) [H. v.m., ZG⁴]*

*Ruhunun içten içe sevindiği sesinden anlaşılıyordu: „Ne itimatsız, ne kadar **dediği dedik bir adam** yarabbi... Onu inandırınca kadar **tam bir saat akla kararı seçtim**. Şimdi de oturmuş ağlıyor.” (Kleist 1952: 55) [H.v.m., ZG]*

*„Sonunda **kalın kafasına** gerçeği soktum. Ne büyük hata yaptığımı anladı. Şimdi oturmuş çocuk gibi ağlıyor,” dedi zafer dolu bir sesle. (Kleist 1993: 48) [H.v.m., ZG]*

*„Ah **böylesi güç kandırılan bir adam!*** dedi gizliden gizliye zevklenmiş bir ruhla; ‘Böylesi inançsız, kandırılmaz bir*

⁴ H.v.m., ZG = Hervorhebung von mir, Zehra Gülmüş.

Zehra Gülmüş

*kimse! Bir kum saatinin, ** saati gerekli oldu ikna edilmesine. Ama şimdi oturuyor ve ağlıyor.”*

[Hierzu Erläuterungstext in Fußnote:]

** Metinde geçen „solch ein ungläubiger Thomas” ifadesi Aziz Thomas ile birlikte deyimleşmiştir ve güç inanan bir kimseyi ifade etmektedir. (Çev.n.)*

*** Metinde geçen „Seigerstunde” ifadesi eski Alm. bir kavramı olup özellikle yöresel dilde yaygındır. Kilise saatine belirlenen bir saatlik dilimdir. Ayrıca kum ya da su saati için kullanılır. (Çev. n.) (Kleist 2004: 45) [H.v.m., ZG]*

Die obige Redewendung „solch ein Thomas” impliziert eine Anspielung auf den Jünger Thomas im Johannesevangelium, der seine Zweifel an der Auferstehung Jesu erst dann aufgibt, als er einen physischen Beweis dafür hat. (Vgl. Doering 1997: 29)

Togar übersetzt diese dem türkischen Leser kulturfremde Redewendung mit einer in der Zielkultur weit bekannten Redewendung. Ebenso übersetzt sie die „Seigerstunde”, die Bezeichnung für eine volle Stunde, in ihrer einfachen türkischen Bedeutung.

Auch Yalnız übersetzt die Redewendung „solch ein Thomas” zielkultursensitiv. Jedoch klingen die von ihr gewählten Worte für die Sprache einer Adelligen etwas flach. Der Satz mit der „Seigerstunde” fehlt gänzlich. Eine in dieser Übersetzung mehrmals vorkommende Eigenheit, die letztlich dazu führt, dass die gesamte Übersetzung von ihr fast um 1/3 kürzer ist als das Original und die anderen zwei Erzählungen. Nicht selten werden längere Abschnitte zusammenfassend allein ihrem Inhalt nach wiedergegeben. Dazu mehr weiter unten.

Talun İnce versucht den Leser an die Zielkultur heranzuführen und führt, wie am obigen Beispiel ersichtlich, Anmerkungen in Form von Fußnoten ein. Jedoch wirken ihre Anmerkungen an dieser Stelle mehr verwirrend als erhellend, da die im Anmerkungsteil aufgeführten und erläuterten Wörter in der Übersetzung gar nicht vorkommen.

Weitere Anmerkungen an anderen Stellen sind jedoch nachvollziehbar⁵, so beispielsweise die Anspielung auf die Traumgötter „Phantastus” und „Morpheus”:

⁵ Mit Ausnahme der Anmerkung zu „dem platten Lande”. Vgl. Kleist 2004: 8.

Heinrich von Kleists Novelle Die Marquise von O... auf Türkisch. Versuche, Heinrich von Kleist dem türkischen Leser heranzuführen

Frau von G... sagte, sie würde vielleicht den **Phantastus** gebären, und lachte. **Morpheus** wenigstens, versetzte die Marquise, oder einer der Träume aus seinem Gefolge, würde sein Vater sein; und scherzte gleichfalls. (Kleist 1986: 9) [H.v.m., ZG]

Bayan von G... gülererek: „Sen galiba **Phantastus**'u⁽¹⁾ doğuracaksın!” dedi. Markiz: „Belki de **Morpheus**'u⁽²⁾.” dedi. peşinden gelen rüyalardan biri de çocuğun babası olsa gerek...” diye takıldı.

[Hierzu Erläuterungstext in Fußnote:]

¹ Phantastos: Eski Yunanlılarda Rüya tanrısı.

² Morpheus: Uyku Tanrısı. (Kleist 1952: 11) [H.v.m., ZG]

Bayan G... ise, kızının tüm anlattıklarının bir düş olduğunu söyleyerek güldü geçti. (Kleist 1993: 22)

G... Hanımefendisi, belki de **Phantastos**'u* dünyaya getireceğini söyledi ve güldü. „Hiç değilse **Morpheus**'u getir** ya da maiyetindeki rüyalardan biri babası olursun, diye karşılık verir Markiz şakalaşarak.

[Hierzu Erläuterungstext in Fußnote:]

* Yunan uyku Tanrısı olan Hypnos (Somnus) oğullarından olan rüya tanrılarında biri (Çev. n.)

** Yunan uyku Tanrısı olan Hypnos (Somnus) oğullarından olan rüya tanrılarında biri (Çev. n.) (Kleist 2004: 13) [Hervorhebung im Original]

Anders als im zuvor genannten Beispiel der Redewendung fügt auch Togar an dieser Stelle eine Anmerkung an, womit sie den Leser an die Ausgangskultur heranführt. Yalnız hingegen gibt in einem einzigen Satz - kurz und knapp - lediglich das Gemeinte an.

Interessant aus Sicht der literarischen Übersetzung ist die Schwan-Allegorie in der Novelle. Die Gleichsetzung der Marquise mit einem Schwan zeigt sich insbesondere im Genuswechsel des Personalpronomens:

Hierauf erzählte er mehrere, durch seine Leidenschaft zur Marquise interessanten, Züge: wie sie beständig, während seiner Krankheit, an seinem Bette gesessen hätte; wie er die Vorstellung von ihr, in der Hitze des Wundfiebers, immer mit der Vorstellung eines **Schwans** verwechselt hätte, den

er, als Knabe, auf seines Onkels Gütern gesehen; daß ihm besonders eine Erinnerung rührend gewesen wäre, da er diesen Schwan einst mit Kot beworfen, worauf dieser still untergetaucht, und rein aus der Flut wieder emporgekommen sei; daß sie immer auf feurigen Fluten umhergeschwommen wäre, und er Thinka gerufen hätte, welches der Name jenes Schwans gewesen, daß er aber nicht im Stande gewesen wäre, sie an sich zu locken, indem sie ihre Freude gehabt hätte, bloß am Rudern und In-die-Brust-sich-werfen; versicherte plötzlich, blutrot im Gesicht, daß er sie außerordentlich liebe: sah wieder auf seinen Teller nieder, und schwieg. (Kleist 1986: 17-18) [H.v.m., ZG]

Bunun üzerine Kont Markiz'e karşı beslediği aşkın önemini belirten enteresan şeyler anlattı: Bütün hastalığı boyunca Markiz'i başı ucunda oturur görmüştü. Yarasının acisiyle ateşler içinde yanarken ateşler içinde yanarken sevgilisinin hayalini, çocukluğunda, amcasının malikânesinde görmüş olduğu beyaz kuğu kuşunun hayaliyle karıştırmıştı. Hele bir eski hatıra hiç gözünün önünden gitmemiş, kalbini durmadan heyecanlandırmıştı: Çocukken bu kuğunun üzerine bir gün avuç çamur attığını hatırlıyordu. Bunun üzerine hayvan hiç tavrını bozmadan suya bir dalmış ve tertemiz meydana çıkıvermişti. – İfade bir Thinka diye adını çağırmış, fakat Kuğu onu bir türlü yanına yaklaştırmamıştı. O ancak yüzüp dolaşmaktan ve göğsünü kabartmaktan hoşlanır gözükiyordu. Kont birdenbire yüzü kıpkırmızı olarak: 'Onu ne kadar seviyorum bilseniz...' dedi ve gözlerini önündeki tabağa indirerek sustu. (Kleist 1986: 21-22) [H.v.m., ZG]

Küçüklüğünde amcasının çiftliğinde havuzda yüzen kuğuya benzetiyordu Markiz'i. Kuğuyla olan serüvenlerini ballandıra ballandıra anlatmaya koyuldu. Birinde kuğuya nasıl çamur fırlattığını, hayvanın sessizce suya dalıp temizlenerek tekrar yüzeye çıktığını da ekledi öyküsüne. Kuğunun adı Thinka idi. Bütün bu anlattıklarıyla aileyi ve genç Markiz'i etkilemek istiyordu genç adam. Sonra birden utangaç bir tavır takınarak sustu, başını tabağına eğdi. (Kleist 1993: 28-29) [H.v.m., ZG]

Bunun üzerine Kont, Markiz'e olan tutkusunun çok ilginç bir hal alan nöbetlerini anlattı; hastalığı esnasında nasıl

Heinrich von Kleists Novelle Die Marquise von O... auf Türkisch. Versuche, Heinrich von Kleist dem türkischen Leser heranzuführen

*yatağının kenarında oturduğunu hayal ettiğini, Markiz'in hayalini, ateş nöbetlerinde, nasıl da daima çocukluğunda amcasının çiftliğinde gördüğü bir kuğunun aksisedasıyla karıştırdığını, özellikle bir anının kendisini derinden etkilediğini, bu anıda kuğuyu dışkıyla kirlettiğini, ancak **onun** suya dalıp çıktıktan sonra arınmış bir halde karşısına çıktığını ve Kont'un kuğuyu Thinka adıyla çağırıldığını, kuğunun ise sürekli ateşli dalgaların üzerinde yüzüp durduğunu, ona asla yaklaşmadığını, ki bundan büyük zevk alacağından emin olduğunu, kuğunun vegâne eğlencesinin yüzmek ve suya batıp çıkmak olduğunu anlatırken birden yüzü allar içinde Markiz'e olağanüstü bir sevgi beslediğinin teminatını verdi ve tabağına bakarak sustu. (Kleist 2004: 21-22) [H.v.m., ZG]*

Die Schwierigkeit der Übersetzung resultiert daher, dass das Türkische keinen Genus kennt. Gleichwohl gelingt es Togar, die Schwan-Allegorie auch im Türkischen anzudeuten. Sie schreibt „kuğu” [Schwan] mit einem Großbuchstaben. Diese Schreibweise ist im Türkischen nur den Eigennamen vorbehalten, womit die Assoziation zur Marquise hergestellt. Bei Yalnız hingegen ist die ganze Schilderung stark verkürzt. Zudem ersetzt sie das Personalpronomen mit der Bezeichnung „hayvan” [Tier], wodurch der sprachlich-stilistische Bezug zur Marquise vollständig vernichtet wird. Talun İnce entscheidet sich für das geschlechtstfreie Personalpronomen „o” [er, sie, es], wodurch die Allegorie zwar nicht so deutlich wie im Deutschen, zumindest aber auch nicht ausgeblendet wird. Lesehemmend wirkt allerdings, an obiger Stelle nicht allzu sehr, aber andernorts, da dort gehäuft, Talun İnces große Vorliebe für altertümliche Wörter arabischen und persischen Ursprungs. (Vgl. z.B. Kleist 2004: 7-8)

Oben aufgeführtes Beispiel, bestehend aus einem Satz, ist auch aus einer anderen Sicht sehr interessant. Talun İnces Übersetzung zeigt, dass das Türkische sehr wohl lange Sätze verträgt, selbst Kleist'sche Sätze nicht wie Yalnız verkürzt oder wie bei Togar geteilt und stellenweise in direkte Rede umgewandelt werden müssen. Nachstehender Satz, bestehend aus 15 dass-Sätzen, führt dies vor Augen:

„Der Graf setzte sich, indem er die Hand der Dame fahren ließ, nieder, und sagte, daß er, durch die Umstände gezwungen, sich sehr kurz fassen müsse; daß er, tödlich durch die Brust geschossen, nach P... gebracht worden

wäre; **daß** er mehrere Monate daselbst an seinem Leben verzweifelt hätte; **daß** während dessen die Frau Marquise sein einziger Gedanke gewesen wäre; **daß** er die Lust und den Schmerz nicht beschreiben könnte, die sich in dieser Vorstellung umarmt hätten; **daß** er endlich, nach seiner Wiederherstellung, wieder zur Armee gegangen wäre; **daß** er daselbst die lebhafteste Unruhe empfunden hätte; **daß** er mehrere Male die Feder ergriffen, um in einem Briefe, an den Herrn Obristen und die Frau Marquise, seinem Herzen Luft zu machen; **daß** er plötzlich mit Depeschen nach Neapel geschickt worden wäre; **daß** er nicht wisse, ob er nicht von dort weiter nach Konstantinopel werde abgeordnet werden; **daß** er vielleicht gar nach St. Petersburg werde gehen müssen; **daß** ihm inzwischen unmöglich wäre, länger zu leben, ohne über eine notwendige Forderung seiner Seele ins Reine zu sein; **daß** er dem Drang bei seiner Durchreise durch M..., einige Schritte zu diesem Zweck zu tun, nicht habe widerstehen können; kurz, **daß** er den Wunsch hege, mit der Hand der Frau Marquise beglückt zu werden, und **daß** er auf das ehrfurchtsvollste, inständigste und dringendste bitte, sich ihm hierüber gütig zu erklären.” (Kleist 1986: 10-11) [H.v.m., ZG]

Kont genç bayanın elini bırakarak iskemleye oturdu. „Başından geçenleri kısaca anlatmak zorundayım, kusura bakmayın,” diye söze başladı, „göğsümden tehlikeli şekilde yaralanmış olarak P... naklimden sonra birkaç ay ağır hasta yattım. Sağ çıkacağımdan kendim de ümidimi kesmiştim. Bu devre zarfında biricik düşüncem Madam Markiz oldu. Onu düşündüğüm zaman kalbimi saran zevk ve ıstırapı size anlatmaktan âcizim... Nihayet iyi oldum ve orduya iltihak ettim. Orduda kaldığım kadar bir gün kalbim rahat etmedi. Kaç kere sayın komutana ve bayan Markiz'e içimi dökmek üzere kaleme sarıldım. Fakat yazmaya kalmadan kuriye olarak Napoli'ye gitmek emrini aldım. Oradan da İstanbul'a gönderilmenin ihtimali var... Hattâ belki de St. Petersburg'a kadar uzanmam gerekecek. Fakat artık anladım ki vicdanımın huzurunda temize çıkmadan yaşayamıyacağım. M... den geçerken ne olursa olsun buraya kadar uzanıp bu teması yapmaktan kendimi alamadım. Sözüm kısası: bayan Markiz tarafından zevcliğe kabul edilmek en büyük emelim... Bu emelin gerçekleşmesi için teklifimi iyi karşılamanızı bütün kalbim, saygım, ve samimiyetimle rica ederim.” (Kleist 1952: 13-14)

IV. Ergebnis

Vorliegende türkische Übersetzungen werden Kleists Sprache und Stil nur bedingt gerecht. Die erste türkische Übersetzung, angefertigt von Togar, ist aufgrund des Übersetzungsauftrages zu sehr an der Zielsprache orientiert. Die Übersetzung enthält zudem, wie auch in den obigen Zitaten ersichtlich wird, eine Reihe von Tippfehlern, die sich damit erklären, dass die Übersetzung - wenn überhaupt - nur flüchtig redigiert wurde. Die Übersetzung ist zwischenzeitlich veraltet, da sich die türkische Sprache seit den 50er Jahren stark verwandelt hat. So gesehen ist die Übersetzung von Yalnız, angefertigt 40 Jahre nach der Übersetzung von Togar, eine fast überfällige. Jedoch enttäuscht diese Neuübersetzung. Denn hier werden die Kleist'sche Sprache und der Kleist'sche Stil derart missachtet, dass die Novelle *Die Marquise von O...* regelrecht entliterarisiert wird. Dies rechtfertigt auch die letzte Neuübersetzung von Talun İnce. Im Vergleich zu den vorigen zwei Übersetzungen ist hier der Kleist'sche Stil weitgehend beachtet - ein beachtenswertes Resultat, allein schon deshalb, weil damit die bequeme Behauptung, das Türkische vertrage keine langen Sätze, widerlegt wird. Störend wirken allerdings die zahlreichen Wörter arabischen und persischen Ursprungs, so z.B. auf den ersten zwei Seiten der Novelle, wo diese besonders gehäuft vorkommen. (Vgl. Talun İnce 2004: 7-8; s. auch obige Zitate) Talun İnces intendierte Lesergruppe sind, dem oben beschriebenen Aufbau ihres Buches nach zu urteilen, hauptsächlich Literaturwissenschaftler, insbesondere Studierende der Fachrichtung Germanistik und Komparatistik. Die von Talun İnce gewählten Entsprechungen arabischen und persischen Ursprungs dürften jedoch gerade dem jüngeren türkischen Leser weitgehend unbekannt sein. Fest steht, dass eine Übersetzung, die ihre intendierte Leserschaft nicht erreicht, ihren Zweck nicht ganz vollständig erfüllt. Ob und inwiefern der/die nächste Neuübersetzer(in) der Novelle *Die Marquise von O...* die oben aufgeführten Schwächen und Stärken der einzelnen Übersetzungen bei der nächsten Neuübersetzung heranziehen und berücksichtigen wird, muss abgewartet werden.

V. Literatur

- Aksoy, Bülent. (2003). „Cumhuriyet Döneminde Çeviri Anlayışları”, In: Rifat, Mehmet (Hg.). *Çeviri Seçkisi 1: Çeviriyi Düşünenler*. İstanbul: Dünya Yayıncılık (269-288).
- Ataç, Nurullah. (1941). „Tercüme Dair”. In: Rifat, Mehmet (Hg.). *Çeviri Seçkisi 1: Çeviriyi Düşünenler*. İstanbul: Dünya Yayıncılık (108-111).

- Ataç, Nurullah. (1942). „Tercüme Üzerine”, In: Rifat, Mehmet (Hg.). Çeviri Seçkisi 1: Çeviriyi Düşünenler. İstanbul: Dünya Yayıncılık (106-108).
- Doering, Sabine (1997). Erläuterungen und Dokumente. Heinrich von Kleist. Die Marquise von O... Stuttgart: Reclam.
- House, Juliane (2002). „Möglichkeiten der Übersetzungskritik”. In: Best, Joanna/Kalina, Sylvia (Hg.) Übersetzen und Dolmetschen. Eine Orientierungshilfe. Tübingen: Francke (101-109).
- Kaindl, Klaus (²1999). „Übersetzungskritik”. In: Snell-Hornby, Mary/Hönig, Hans G. u.a. (Hg.). Handbuch Translation. Tübingen: Stauffenberg (373-378).
- Kleist (1993). „O... Markizi.” Ins Türkische übers. von Alev Yalnız. In: Kleist, Heinrich von. Locarno Dilencisi. Öyküler. İstanbul: Can Yayınları, (17-55).
- Kleist, H. von (2004). „O... Markizi.” Ins Türkische übers. von Ayalp Talun İnce. In: Kleist, Heinrich von. Locarno Dilencisi. İstanbul: Say (7-53)
- Kleist, Heinrich von (1952). „Markiz von O...”. Ins Türkische übers. von Melâhat Togar. In: Kleist, Heinrich von. Hikayeler. Ankara: M.E.B. (3-67).
- Kleist, Heinrich von (1986). „Die Marquise von O...” In: Kleist, Heinrich von. Die Marquise von O..., Das Erdbeben in Chili. Nachwort von Christian Wagenknecht. Stuttgart: Reclam (3-50).
- Kuran-Burçoğlu, Nedret (1998). „Melahat Togar Anısına“. In. Cumhuriyet, 21. März.
- Lietdtke, Frank (1997). „Übersetzen in funktionaler Sicht”. Keller, Rudi (Hg.). Linguistik und Literaturübersetzen. Tübingen: Narr (17-33).
- Nord, Christiane (1997). „So treu wie möglich? Die linguistische Markierung kommunikativer Funktionen und ihre Bedeutung für die Übersetzung literarischer Texte.” In: Keller, Rudi (Hg.). Linguistik und Literaturübersetzen. Tübingen: Narr (35-59).
- Popovič, Anton (1973). „Zum Status der Übersetzungskritik.” In: Babel XIX: 161-165.
- Reiß, Katharina/Hans J. Vermeer (²1991). Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. Tübingen: Niemeyer.

Untertitelung als multidimensionales Translationsfeld

Nilgin Tanış Polat¹

Abstract

This study concentrates on the problems of subtitling, mainly focusing on compensating strategies in the context of its restrictions with respect to time and space. With the help of a corpus analysis, what kind of information is condensed in the subtitling and whether these reductions have a role on the reception of the film will be analysed with regard to the confrontation of 1119 translating segments.

0 Einleitung

Bei der Untertitelung² als „besondere Art des Übersetzens“ (vgl. Schröpf 2009: 244) findet eine Translation von der gesprochenen Sprache in die geschriebene statt, wobei räumliche und zeitliche Beschränkungen eine beachtliche Textreduktion bedingen. Diese Einschränkungen haben eine wichtige Rolle, zumal übliche Verfahren, wie z.B. erklärende Übersetzungen, Fußnoten, Anmerkungen, Umschreibungen usw., die zur Herstellung von Äquivalenzübersetzungen häufig herangezogen werden, nicht anwendbar sind. Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich in diesem Rahmen auf Konventionen der Textverkürzung. Mit Hilfe einer Korpusanalyse soll exemplarisch untersucht werden, welche Arten von Informationen in der Untertitelung komprimiert werden und ob diese Reduktionen eine Rolle auf die Rezeption des Filmes haben können. In diesem Sinne sollen zunächst allgemeine Besonderheiten der Untertitelung erörtert werden. Danach wird die Untertitelung in Hinblick auf translatorische Aspekte und Strategien untersucht. Der Fokus der Untersuchung richtet sich dabei auf die Formen der Reduktionen beim Untertitelungsprozess. Für die Untersuchung der oben erwähnten Sachverhalte dient als Korpus die deutsche Untertitelung des türkischen Films „Beyaz Melek“ (Weißer Engel). Die Analyse stützt sich auf die Gegenüberstellung von 1119 Translatsegmenten. Mit einer Auswertung der

¹ Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı

² Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich ausschließlich auf die interlinguale Untertitelung. Die intralinguale Übersetzung wurde nicht behandelt, weil es den Umfang der Arbeit sprengen würde.

Analyseergebnisse soll die Untersuchung abgeschlossen und ein Ausblick formuliert werden.

1 Untertitelung aus translationswissenschaftlicher Perspektive

Obwohl die Tradition, Spielfilme im Fernsehen oder im Kino mit Untertitel zu versehen, weit verbreitet ist, sind wissenschaftliche Forschungen zu diesem Thema relativ begrenzt. Es lässt sich feststellen, dass Untertitler³ aus der Praxis sich insbesondere mit dem Thema auseinandersetzen und sich auf praktische und technische Aspekte der Untertitelung konzentrieren⁴. Erst in den letzten Jahren ist das Interesse der Sprach- und Übersetzungswissenschaftler an diesem Forschungsfeld gewachsen. Dies belegen u.a. die zahlreichen Vorträge, die im Rahmen der "EU High-Level Scientific Conference Serie" in Bezug auf das Thema „Untertitelung“ gehalten worden sind. Das Hauptaugenmerk richtet sich bei diesen Beiträgen vor allem auf multidimensionale Translationsfelder, also auf „Formen der Translation, die in ihrer mündlichen und schriftlichen Dimension vermischt und/oder medial-semiotisch überlagert sind und die dadurch besondere Anforderungen an die Translation stellen“ (Gerzymisch-Arbogast 2008: 3). Der Begriff „Multidimensionale Translation“ wird von Gerzymisch-Arbogast folgendermaßen definiert:

[Sie ist] eine Translation, bei der das in einem Medium 1 verfasste Original (des geäußerten Anliegens des Sprechers/Hörers) über ein Medium 2 oder mehrere andere Medien in ein anderes Zeichensystem 2 oder mehrere Zeichensysteme übertragen wird. Wesentlich ist dabei, dass ein Anliegen oder Interesse in geäußelter Form vorliegt, dass der Transfer zweckgebunden erfolgt und einen Medien- und Zeichensystemwechsel implizieren kann.“ (Gerzymisch-Arbogast 2005: 25)

Im Rahmen der „Multidimensionalen Translation“ ist auch die Untertitelung zu behandeln, denn Untertitel sind, so Hurt/Widler (1998: 261), „gekürzte Übersetzung[en] eines Filmdialogs bzw. –textes, die synchron mit dem entsprechenden Teil des Originals auf dem Bildschirm bzw. auf der Leinwand“ erscheinen. Demnach steht der Übersetzer bei der Untertitelung vor einer mehrfachen Herausforderung, zumal mehrere Kanäle berücksichtigt werden müssen (vgl. Gottlieb 1992: 162f.); gesprochene Sprache in Form von Dialogen,

³ Die maskuline Form wird in der vorliegenden Untersuchung aus schreibökonomischen Gründen bevorzugt, sie schließt die feminine Form mit ein.

⁴ In diesem Rahmen ist vor allem die Arbeit von Ivarsson und Carroll (1998) zu nennen, die als anerkannte Experten in ihrem Werk erläutern, was beim Untertitelungsprozess berücksichtigt werden sollte.

Stimmen im Hintergrund und Liedtexte müssen in geschriebene Sprache, also in Schriftzeichen umgesetzt werden. Darüber hinaus bedingen Raum- und Zeitbeschränkungen eine starke Textverkürzung. Als Richtwert gelten nämlich maximal zweizeilige Untertitel mit je 36 bis 38 Zeichen, wobei jeder Untertitel nur 2 bis maximal 6 Sekunden eingeblendet werden kann (vgl. Hurt/Widler 1998: 261). Unter diesen technischen Vorgaben ist es die Aufgabe des Übersetzers, den Filmdialog bzw. den Filmtext durch eine klare Sprache mit kurzen Sätzen und möglichst einfacher Syntax zu übertragen. Nach Möglichkeit sollte zudem jeder Untertitel eine logische syntaktische Einheit bilden (ebd.).

2 Textverkürzungsstrategien

Es ist offensichtlich, dass der Übersetzer aufgrund von Platz- und Zeitmangel beim Untertitelungsprozess gewisse Informationen nicht mit in den Zieltext übernehmen kann. So wird beim Untertiteln der gesprochene Text im Allgemeinen um etwa ein Drittel gekürzt (vgl. Gottlieb 1992: 164f.). Mittlerweile sind bestimmte Verkürzungsstrategien von unterschiedlichen Wissenschaftlern entwickelt worden. Hurt und Widler verweisen in ihrer Untersuchung auf die Auslassung von Füllwörtern, von Frageanhängseln oder von kurzen Ausdrücken, die bereits Gesagtes zusätzlich betonen sollen. Gerzymisch-Arbogast bezeichnet diese Merkmale gesprochener Sprache als intrasemiotische Redundanzen⁵ (2004: 189). Sie hebt in ihrer Studie hervor, dass sie in der Regel getilgt werden, weil kein semantischer Verlust vorliegt. Des Weiteren nennt sie unter den sprachlichen Besonderheiten, die die Untertitelung beeinflussen, die intersemiotischen Redundanzen, also „Aussagen, bzw. Informationen, die sowohl im gesprochenen Dialog als auch im Bildkontext erscheinen“ (ebd.). Diese sprachlichen Elemente können demnach weggelassen werden, weil die Informationen durch den visuellen Kanal ausgeglichen werden.

Die Verkürzungsstrategien können unter den Begriffen Kondensierung, Dezimierung oder Auslassung, Paraphrasierung und Vereinfachung sowie die Zusammenfassung kategorisiert werden (vgl. Gottlieb 1992: 166 u. Ivarsson/Carroll 1998: 88). Gerzymisch-Arbogast erläutert diese Textverkürzungsstrategien folgendermaßen:

⁵ Gerzymisch-Arbogast stützt sich bei der Unterscheidung von intrasemiotischen Redundanzen und intersemiotischen Redundanzen auf Gottlieb (1998: 147).

Unter **Kondensierung** versteht man die Reduzierung eines Textes unter Wahrung des semantischen Gehalts der Aussage. Dies wird i.d.R. erreicht mit der Tilgung intra- und intersemiotischer Redundanzen.

Unter **Dezimierung** oder **Auslassung** versteht man eine Textverkürzung über die Weglassung von Äußerungsteilen, die aus dem Kontext heraus erschließbar sind. Diese Strategie geht über die Tilgung intra- und intersemiotischer Redundanzen hinaus und ist in der Regel mit semantischen, also inhaltlichen Einbußen verbunden.

Die **Paraphrasierung** erfolgt i.d.R. über eine verkürzende Umformulierung von Dialogelementen, z.B.

Original: - Hier haben wir etwas, das Sie noch nie gesehen haben.

Untertitel: - Hier haben wir etwas Neues.

Dabei wird häufig eine vereinfachte Syntax und ein einfaches Vokabular eingesetzt.[...]

Schließlich kann eine Verkürzung über die **Zusammenfassung** mehrerer Kurzdialoge erreicht werden.

Original:

- Wohnst du in Köln?
- Ja.
- Arbeitest du auch in der Bank?
- Ja.
- Gefällt dir die Arbeit?
- Nein.

Untertitel:

- Du bist Bankangestellter in Köln. Gefällt dir die Arbeit?
- Nein

(2004:190f.)

3 Empirische Untersuchung

Mit Hilfe einer Korpusanalyse soll nun exemplarisch untersucht werden, welche der genannten Strategien bei der deutschen Untertitelung eines türkischen Films konkret herangezogen werden und welche Probleme in Verbindung mit den jeweiligen Strategien aufkommen können. Als Korpusmaterial dient der Film „Beyaz Melek“, dessen Drehbuchautor, Regisseur, Schauspieler und Produzent Mahsun Kırmızıgül ist. Der Film zählt zu den erfolgreichsten türkischen Produktionen der letzten Jahre. Thematisch handelt es sich um den „Familienzerfall in der modernen Welt“. Durch die Konfrontation der sterbenskranken und aus dem östlichen Teil der Türkei stammenden Figur

Untertitelung als multidimensionales Translationsfeld

Ahmet mit den Bewohnern eines Altenheimes in der Großstadt Istanbul werden die kulturellen Werte und Ideale des Großstadtlebens in Frage gestellt und problematisiert. Auf eine kurze Formel gebracht, könnte man die Themenschwerpunkte des Films als Familienzusammenhalt, Freundschaft und Ehre definieren. Der Film „Beyaz Melek“ wurde als Korpusmaterial gewählt, weil die Protagonisten im Film aus unterschiedlichen Altersgruppen, sozialen Schichten und Lokalitäten kommen und die Varietäten der gesprochenen Sprache sehr realistisch reflektieren.

Für die Analyse wurde die auf der DVD vorhandene deutsche Untertitelung mit dem transkribierten Originalfilm verglichen. 1119 Translatsegmente wurden bei dieser Analyse gegenübergestellt. 7 dieser 1119 Translatsegmente mussten von der Analyse ausgeschlossen werden, da sie in englischer Sprache vorlagen. Vermutlich sind diese Fehler technisch bedingt.

Die Analyse hat ergeben, dass bei nur 443 Translatsegmenten (39,8%) keine Textverkürzungsstrategie angewendet wurde. 669 Segmente (60,2%) erwiesen Formen der Reduktion. Die hohe Anzahl der gekürzten Texte deutet bereits auf den Sachverhalt hin, dass auch bei Äußerungen, die keinen Zeit- und Raumbeschränkungen unterliegen, eine Textverkürzungsstrategie angewendet wurde, zumal im Allgemeinen in den einzelnen Szenen nicht sehr viele Dialoge geführt werden und die Sprechgeschwindigkeit nicht sehr hoch ist.

Es wurde anhand des Korpusmaterials festgestellt, dass vorwiegend die Strategie Kondensierung in Kombination mit der Strategie Dezimierung bzw. Auslassung verwendet wurde. Intrasemiotische und intersemiotische Redundanzen wurden in der Regel getilgt. Die folgende Textstelle vergegenwärtigt, wie z.B. Anreden in den Dialogen reduziert wurden:

Originaltext	Untertitel
<ul style="list-style-type: none">• <i>Buseciğim</i>, hadi <i>kızım</i>, hadi gitmemiz lazım artık.• <i>Anne</i> ben burada kalacağım.• Hadi <i>kızım</i> gecikiyoruz.• Ben burada dedemle kalmak istiyorum• <i>Buseciğim</i>, burada kalamayacağımı biliyorsun. Hadi <i>benim güzel kızım</i>, hadi üzme artık beni.	<ul style="list-style-type: none">• Komm, wir müssen gehen.• Aber ich will hier bleiben.• Wir sind spät dran.• Ich will hier bei Opa bleiben.• Du weisst, dass das nicht geht. Mach es mir bitte nicht so schwer.

Die Anredeformen „Buseciğim“⁶ „kızım“, „benim güzel kızım“ und „anne“ kommen in der deutschen Untertitelung nicht vor. Es ist insofern für den deutschsprachigen Leser kein semantischer Verlust, als im Bild zu sehen ist,

⁶ Zur Verwendung von Diminutivendungen, die in Kombination mit Possessivendungen stehen, vgl. Tanış Polat (2007: 62).

dass Mutter und Tochter miteinander sprechen. Die Tilgung von Namen kann jedoch Probleme mit sich bringen, wenn der zielsprachliche Rezipient bei der Konfrontation mit dem Namen die Person nicht identifizieren kann, zumal er auch auditiv nicht erkennen kann, dass es sich bei der Phonemfolge um einen Eigennamen handelt. Die Phonemfolge „Buse“ ist z.B. kein bekannter Name im deutschen Kulturkreis.

Insbesondere formelhafte Wendungen, die im türkischen Sprachgebrauch ein größeres Repertoire⁷ darstellen als im Deutschen, wurden in der deutschen Untertitelung ausgelassen. Das folgende Beispiel macht diesen Sachverhalt evident:

Originaltext	Untertitel
<ul style="list-style-type: none"> Allaha şükürler olsun, ellerim kollarım tutuyor. Bu halimize de şükür. 	<ul style="list-style-type: none"> Gut, dass wir noch so fit sind.

Während im Türkischen solche Wendungen der Aussage Expressivität verleihen, wirkt der deutsche Untertitel eher neutral. Auch die religiöse Färbung der sprachlichen Formulierung ist für den zielsprachlichen Rezipienten nicht nachzuvollziehen.

Außerdem wurden Füllwörter wie z.B. „anlıyor musun?“, „emi“, „değil mi?“ und „ya“ im Allgemeinen getilgt. Auch Ausrufe und Interjektionen kommen in der deutschen Untertitelung im Gegensatz zum Originaltext selten vor. Einzelne sprachspezifische Besonderheiten der Darsteller und stilistische Feinheiten wurden in der Untertitelung somit neutralisiert⁸. Dies belegt z.B. folgendes Segment:

Originaltext	Untertitel
<ul style="list-style-type: none"> Abla, Musa sana hesap açtırmış. Ah, bak gördün mü Musa'nın yaptığını? Ah, ama ben hesaptan <i>filan</i> anlamam ki! Sen <i>en iyisi</i> mektubu oku bana, o daha önemli benim için Tamam abla. 	<ul style="list-style-type: none"> Dein Sohn hat dir ein Konto eröffnet. Seht ihr? Mein Sohn. Aber wie hebt man denn das Geld dort ab? Liest du mir den Brief auch vor? Natürlich.

⁷ Zu den Funktionen von formelhaften Wendungen im Türkischen und Deutschen vgl. Tanış (2001: 88).

⁸ Zur Neutralisierung des Dialogs aufgrund von Platz- und Zeitmangel vgl. Schröpf (2008: 62).

Untertitelung als multidimensionales Translationsfeld

Der oben angeführte Dialog zeigt, dass die Interjektionen, die als typisches Merkmal der Mündlichkeit gelten, nicht in die Schriftsprache übernommen wurden. Auch das Wort „filan“, das hier die Bedeutung von „und dergleichen“ hat und in der gesprochenen Sprache oft verwendet wird, fehlt im Untertitel. Die Vermeidung dieser gesprochensprachlichen Elemente führt zu stilistischen Verlusten.

Weiterhin wurde festgestellt, dass die Strategie Dezimierung, bzw. Auslassung besonders bei Sequenzen, in denen das Sprechtempo hoch ist, benutzt wurde. Folgender Ausschnitt soll dies illustrieren:

Originaltext	Untertitel
<ul style="list-style-type: none">• Sayın seyirciler, bugün öğleden sonra İstanbul'da bir kuyumcuya silahlı soygun düzenlendi.• Silahlı zanlı altınlarla kaçmak isterken, vurularak öldürüldü.• Kuyumcudaki silahlı soygunun görüntüleri güvenlik kameralarına bakın nasıl yansıdı:	<ul style="list-style-type: none">• Nach einem bewaffneten Raubüberfall auf ein Juweliengeschäft,• wurde der Tatverdächtige auf der Flucht erschossen.• Die Sicherheitskameras haben die Tat folgendermaßen aufgezeichnet:

Der Zuschauer wird an dieser Stelle mit einem Bild konfrontiert, in dem die Fernsehnachrichten das Zentrum bilden. Weder die Anrede noch Einzelheiten zum Raubüberfall, wie Ort und Zeitpunkt werden in der Untertitelung genannt. Bedingt durch das schnelle Sprechtempo ist die Verkürzungsstrategie mit semantischen Verlusten verbunden. Diese semantische Lücke spielt jedoch für das Verstehen der Handlung keine gravierende Rolle. Es ist offensichtlich, dass der Übersetzer aufgrund von Platz- und Zeitmangel diesen semantischen Verlust hinnehmen musste. Interessant ist jedoch der Sachverhalt, dass sich der Übersetzer nicht immer zur Textkomprimierung gezwungen der Strategie Dezimierung bzw. Auslassung bedient. So wird z.B. das Lied⁹ „Eski Dostlar“ (Alte Freunde), das eine latente Anspielung auf die verlorenen Werte ist und somit auf der Bedeutungs- sowie Handlungsebene des Films eine explizite Rolle spielt, nicht übersetzt, obwohl zur gleichen Zeit kein Dialog zwischen den Handlungspersonen stattfindet.

Die Verkürzungsstrategie Paraphrasierung wurde im Vergleich zu den Strategien Kondensierung und Dezimierung seltener verwendet. Die folgenden

⁹Zur Untertitelung von Liedtexten vgl. Díaz-Cintas/Remael (2007: 209).

Beispiele gehören zu den wenigen Segmenten, die durch Paraphrasierung gekürzt wurden:

<p>Originaltext</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ayşe bulduğum adamı kocası sandı. 	<p>Untertitel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ayşe dachte, der Neue sei ihr Mann.
<p>Originaltext</p> <ul style="list-style-type: none"> • Melekler erkek midir, dişi midir? • Meleklerin cinsiyeti olmaz ki. Onlar nurdur, ışık ışık. 	<p>Untertitel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sind Engel männlich oder weiblich? • Weder noch- sie sind Licht.
<p>Originaltext</p> <ul style="list-style-type: none"> • O varsa biz varız, vallahi o yoksa, biz yokuz abla. 	<p>Untertitel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uns gibt es doch nur wegen ihm.

Die angeführten Beispiele zeigen, dass im Film sowohl komplexe Sätze in einfache Sätze umformuliert als auch kürzere synonyme Formulierungen auf der Wortebene favorisiert wurden.

Die hier vorgenommene Analyse des Korpusmaterials hat ebenfalls kenntlich gemacht, dass keine Verkürzungsstrategie mittels einer Zusammenfassung von mehreren Dialogen appliziert wurde, obgleich dafür Möglichkeiten im Originaltext präsent sind. Die Textverkürzungsstrategie „Zusammenfassung“ konnte somit in keinem der untersuchten Segmente festgestellt werden.

4 Schlussfolgerung

In dieser exemplarischen Untersuchung konnte konstatiert werden, dass im Korpusmaterial vorwiegend die Strategie Kondensierung in Kombination mit der Strategie Dezimierung bzw. Auslassung verwendet wurde. Intrasemiotische und intersemiotische Redundanzen wurden in der Regel getilgt. Besonders Anredeformen, formelhafte Wendungen, Füllwörter und Interjektionen, gesprochensprachliche Elemente, die einer Aussage Expressivität verleihen und stilistische Eigenheiten vermitteln, wurden in der Untertitelung aufgehoben. Sprachliche Besonderheiten, die Aufschluss über die soziale Herkunft der Handlungspersonen geben können, wurden somit kompensiert.

Weiterhin wurde festgestellt, dass die Strategie Dezimierung bzw. Auslassung nicht nur bei Sequenzen angewendet wurde, in denen das Sprechtempo hoch ist. So wurden beispielsweise Liedtexte, deren Untertitelung keinen Zeit- und Raumbeschränkungen unterliegt, ebenfalls ausgespart. Die Verkürzungsstrategie Paraphrasierung wurde im Vergleich zu den Strategien

Untertitelung als multidimensionales Translationsfeld

Kondensierung und Dezimierung seltener und die Strategie Zusammenfassung in keiner Weise verwendet.

Insgesamt demonstrieren diese Ergebnisse, dass bei der Untertitelung des Films „Beyaz Melek“ die Tendenz herrscht, ausgangssprachliche Elemente auszulassen, deren informativer Wert für die jeweilige Sequenz sekundär ist, obwohl zielsprachliche Äquivalente den zeitlichen und räumlichen Rahmen nicht sprengen würden. Die Tilgung der zunächst in den Sequenzen als sekundär empfundenen Informationen ist jedoch für den Gesamttext bedeutend, zumal Differenzen zwischen den Handlungspersonen in Bezug auf das sprachliche Verhalten aufgehoben werden und dem zielsprachlichen Rezipienten wichtige Anhaltspunkte verborgen bleiben.

Schröpf (2009: 242) stellt zu Recht fest, dass vor dem Hintergrund des rasant anwachsenden DVD Marktes, aber auch im Hinblick auf die Globalisierung im Bereich der Film- und Fernsehindustrien ein erhöhter Bedarf an qualifizierten Untertitlern, aber auch an wissenschaftlichen Untersuchungen auf diesem Gebiet besteht. Erkenntnisse dieser Untersuchungen sollten u.a. zur Aus- und Weiterbildung praktisch tätiger Untertitler dienen. In diesem Sinne können die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung als ein Anreiz aufgefasst werden, weitere Forschungen zu diesem Thema durchzuführen.

Literaturverzeichnis

Diaz-Cintas, Jorge/Remael, Aline (2007). *Audiovisual Translation: Subtitling*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Gerzymisch-Arbogast, Heidrun (2004). "Untertitel als Sprachliche Herausforderung". In: Schulte, K./ Schlenker-Schulte, Ch. (Hrsg.). *Barrierefreie Information und Kommunikation. Hören - Sehen - Verstehen in Arbeit und Alltag*. Villingen-Schwenningen: Neckar: 183-195.

Gerzymisch-Arbogast, Heidrun (2005). „Multidimensionale Translation: Ein Blick in die Zukunft“. In: Mayer, F. (Hrsg.). *20 Jahre Transforum: Koordinierung von Praxis und Lehre des Dolmetschens und Übersetzens*. Hildesheim: Olms: 23-30.

Gerzymisch-Arbogast, Heidrun (2008). www.translationconcepts.org/pdf/MultidimensionaleTranslation1_Wien_07-2008.pdf (Stand: 06.03.09)

Nilgin Tanış Polat

Gottlieb, Henrik (1992). „Subtitling – a new university discipline“. In: Dollerup, Cay/ Loddegaard, Anne (Hrsg.). Teaching translation and interpreting: Training, talent and experience. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publ. &Co.: 161–170.

Hurt, Christina/ Widler, Brigitte (1998). „Untertitelung/ Übertitelung“. In: Snell-Hornby, Mary et al. (Hrsg.). Handbuch Translation. Tübingen: Stauffenburg. 261-263.

Ivarsson, Jan & Carroll, Mary (1998). Subtitling. Simrishamn: TransEdit.

Schröpf, Ramona (2008). Die fabelhafte Welt der Untertitelung: Übersetzungsstrategien und kulturbedingte Probleme im Sprachenpaar Französisch – Deutsch. Saarbrücken: VDM Verlag.

Schröpf, Ramona (2009). „Zur Übertragung von Kulturspezifika in der Filmuntertitelung. In: Gil, Alberto/Schmeling, Manfred (Hrsg.). Kultur übersetzen. Zur Wissenschaft des Übersetzens im deutsch-französischen Dialog. Berlin: Akademie-Verlag: 241-259.

Tanış, Nilgin (2001). „Zu den Funktionen der Routineformeln in dialogischen Kommunikationen“. In: Ege Forschungen zur deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft. Bd.3. İzmir: Edebiyat Fak. Yay.: 63-90.

Tanış Polat, Nilgin (2007). Kulturelle Spielräume und Diskurse in narrativen Texten im Lichte der literarischen Übersetzung. Izmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Untersuchtes Filmmaterial

DVD. Beyaz Melek. 2007 Boyut Film.

Nazım Hikmet's Märchen "Die verliebte Wolke" im Licht der Interkulturalität, intersemiotischer und interlingualer Übersetzung

Sevdiye Köksal ¹

Abstract

Nazım Hikmet's fairy tale "Cloud in Love" (Sevda Bulut) enjoys a world-wide popularity: It has been already translated into many languages, has been filmed and staged several times. This even confirms the thesis of the poet that the fairy tale would appeal to every nation, every age and every cultural level.

This article aims to examine Hikmet's fairy tales under the aspect of the interculturality in his intersemiotic and interlingual translations. First, Hikmet's perception of fairy tales will be studied, from which some clues are to be gained about the translations of his work. Afterwards, examples from intersemiotic translations of this fairy tale will be indicated. Finally, the German translation of this work will be analyzed, taking into account the transmission of cultural and stylistic elements.

1. Problemstellung und Begriffsbestimmung

Dieser Beitrag zielt darauf, Nazım Hikmet's Märchen "Die verliebte Wolke" in seinen intersemiotischen und interlingualen Übersetzungen unter dem Aspekt der Interkulturalität zu betrachten.

Laut der Internet-Enzyklopädie Wikipedia bezeichnet der Begriff Interkulturalität "eine Beziehung zwischen zwei oder mehr Kulturen", eine "kulturelle Überschneidungssituation, in der 'Eigenkultur' und 'Fremdkultur(en)' aufeinander(treffen).

Die Unterschiede zwischen den Kulturen sind nicht so groß, dass ein Austausch zwischen ihnen unmöglich wäre. Der Kulturaustausch resultiert daraus, dass es grundlegende Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Völkern gibt. Nazım Hikmet vermerkt in dem Vorwort zu seinem Märchenbuch "Sevda Bulut", dass die Ähnlichkeit der Märchen auf die Ähnlichkeit der Völker miteinander zurückzuführen ist:

¹ Dokuz Eylül Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Mütercim-Tercümanlık Bölümü

"Da alle Völker, ob schnell oder langsam, ob geradewegs oder auf Umwegen letztendlich etwa die gleichen Entwicklungsstadien durchlaufen und aus einer großen Quelle heraus in ein großes Meer hinströmen, sind sich alle Märchen ähnlich, abgesehen davon, dass sich diese unterschiedlichen Entwicklungsstufen in ihren lokalen Eigenschaften widerspiegeln [...] Was mich gerade interessiert ist, dass diese Ähnlichkeiten die Völker näherbringen."(SB, S. 67)*

Bei diesem Aufeinandertreffen und Austausch zwischen Kulturen entsteht dann das Interkulturelle (das Zwischenkulturelle), das im Laufe der Zeit fortwährend in die jeweiligen Kulturen eingebettet und damit zu deren Kulturbestandteil wird.

Bei den Begriffen "intersemiotische" und "interlinguale" Übersetzung berufen wir uns auf die Begriffe von Roman Jakobson, der drei Arten der Übersetzung unterscheidet, die folgendermaßen zu definieren sind:

1. Intralinguale Übersetzung oder *Umbenennung* ist die Interpretation sprachlicher Zeichen durch andere Zeichen derselben Sprache;

2. Interlinguale Übersetzung oder *eigentliche Übersetzung* ist die Interpretation sprachlicher Zeichen durch Zeichen einer Fremdsprache;

3. Intersemiotische Übersetzung oder *Transmutation* ist die die Interpretation sprachlicher Zeichen durch Bedeutungsträger nichtsprachlicher Zeichensysteme wie z.B. Klang oder Bild. (vgl. Jakobson 1981: 190)

In dem Beitrag wird zunächst auf die gattungsspezifischen Eigenheiten der *verliebten Wolke* eingegangen sowie gelegentlich auf die Märchenauffassung Hikmets, aus der manche Anhaltspunkte für die Übersetzung seiner Märchen zu gewinnen sind. Anschließend werden Beispiele von den Verfilmungen und Inszenierungen des Märchens im In- und Ausland angebracht, die als intersemiotische Übersetzungen des Textes aufzufassen sind. Zuletzt wird die deutsche Übersetzung des Märchens unter Berücksichtigung der Übertragung kultureller, gattungsspezifischer und stilistischer Elemente analysiert.

2. Bezug zum Volksmärchen

Hikmets Märchenbuch "Die verliebte Wolke" umfasst sechzehn Märchen. Elf von diesen sind Volksmärchen, die Hikmet auf seine Art und

* Die Abkürzung SB steht für "Sevdalı Bulut", VW für "Die verliebte Wolke"

*Nazım Hikmet's Märchen "Die verliebte Wolke" im Licht der Interkulturalität,
intersemiotischer und interlingualer Übersetzung*

Weise bearbeitet hat. Hikmet variiert die Themen des Volksmärchens, lädt sie mit neuen Inhalten und Emotionen. Er experimentiert mit der Gattung, ohne die Technik des Märchens nachzuahmen.

Das gleichnamige Märchen der Märchensammlung ist keine Bearbeitung, sondern des Dichters eigene Kunstwerk, das zwar in Motiv und Erzähltechnik dem Volksmärchen folgt, aber vom Thema her ausserhalb der mündlichen Volkstradition steht. Im Folgenden wird der Versuch gemacht, kurz darzustellen, welche Elemente dieses Märchen mit dem Volksmärchen verbinden und welche es von diesem unterscheiden.

Das Hauptmotiv des Märchens ist das dem Wundermärchen typische Motiv des Kampfes zwischen dem Guten und Bösen, der immer mit dem Sieg des Guten ausgeht. In dem Märchen wird das glückliche Flötenland von dem Bösewicht Seifi bedroht. Er bedrängt auch die schöne Aische, weil er ihren blühenden Garten besitzen will. Doch die in das Mädchen verliebte Wolke, der Hase, die Taube helfen ihr und Seifi wird aus dem Land vertrieben.

Dem Märchen liegt das allgemeine Schema des Volksmärchens zugrunde: Es wird eine natürliche Ordnung dargestellt, die erst zerstört und dann wiederhergestellt wird. Der Verlauf der Handlung hält sich an dem für das Märchen typischen Dreierhythmus. Seifis Aktion, den Garten in Besitz zu nehmen erfolgt in drei Zügen: zunächst fordert er Aische zum Verkauf ihres Gartens auf, dann will er sie zur Frau nehmen und weil sie nicht einwilligt, versucht er schliesslich sich das Grundstück durch Gewalt anzueignen.

Die Helfer der Heldin und die des Gegners gehören der außermenschlichen Welt an. Diese sind wie in dem typischen Wundermärchen mit übernatürlichen Kräften ausgestattet.

Hikmet erfindet neue Figuren, Orte, Requisiten - die Handlung spielt nicht nur an einem Ort, sondern in drei Ländern: im Flötenland, im Land der Winde und im Land der Dürre.

In der Darstellungsart sind in dem Märchen neue Elemente anzutreffen, z. B. Schilderung der Umwelt und der Innenwelt der Gestalten.

Hikmet benutzt die dem türkischen Märchen eigene Übergangsformel, verzichtet jedoch auf eine Einleitungs- oder Schlussformel. Dagegen bettet er seine Erzählung in einen Rahmen ein. Am Anfang der Erzählung zieht der Derwisch seine Flöte aus dem Gürtel und bläst das Land und die Märchenfiguren heraus. Am Ende des Märchens, als die Guten gewonnen und die Bösen ihre Strafe bekommen haben, steckt er seine Flöte unter den Arm und geht weg.

Der Stil des Märchens ist höchst poetisch. Es wäre angebracht, an dieser Stelle Hikmets Worte über die Verwandtschaft des Märchens mit der Poesie zu zitieren:

"Alle literarischen Formen beginnen und enden mit Märchen. Das Märchen steht der Poesie am nächsten und zwar mit seinem Rythmus, seinem Lakonismus, den Wiederholungen, dem Traum, der Sehnsucht, der Dramatik, der Tragik, den Requisiten, mit seiner Behandlung des Menschen, der Erfindung von neuen Gegenständen, Tieren und Menschen, die in der Natur und der Gesellschaft nicht in der Art existieren, die jedoch unsere Hoffnung, unsere Ängste und Freuden in all ihrer Breite und Tiefe zu tragen vermögen." (SB, S. 67)

Dieses Zitat alleine gewährt Einblick in die Struktur und Erzähltechnik von Hikmets Märchen.

3. Die Verfilmungen des Märchens

Hikmets Märchen wurde 1959 in Russland verfilmt. Der Film ist eine Soyuzmultfilm Produktion von Roman Katschanov und Anatolij Karanovitsch. Er ist ein für Kinder gedrehter Puppenfilm mit Spieldauer von 16 Minuten. Schaut man sich die Programme der russischen Fernsehsender, merkt man, dass er zum festen Bestandteil deren Sendungen geworden ist.

Der Film hat mehrere Auszeichnungen gekriegt: 1960 erhielt er bei den III. Internationalen Animationsfilmfestspielen in Annesi (Frankreich) für das Poetische und Volkstümliche in der Kunst den *Grossen Preis der Jury*; bei den II. Internationalen Marionettenfestspielen in Bukarest 1960 eine *Silbermedaille*; 1961 wurde der Film bei den VII. Internationalen Kurzfilmtagen in Oberhausen mit einem *Diplom* geehrt.

1975 wurde "Die verliebte Wolke" unter der Regie von Christl Wiemer in der DDR als Trickfilm gedreht. Der Film ist eine DEFA-Produktion und hat eine Spielzeit von 22 Minuten.

4. Die Inszenierungen des Märchens

Die verliebte Wolke ist im In- und Ausland mehrmals inszeniert worden. Hier die wichtigsten Aufführungen zusammengestellt:

Der türkische Regisseur Mehmet Ulusoy gründete 1972 in Frankreich ein multinationales Theater (*Théâtre de Liberté*) und inszenierte 1974 "Die verliebte Wolke".

*Nazım Hikmet's Märchen "Die verliebte Wolke" im Licht der Interkulturalität,
intersemiotischer und interlingualer Übersetzung*

Die Regie von Ulusoy hat grossen Erfolg erreicht; es wurde auf verschiedenen europäischen Bühnen 167 mal gespielt (darunter auch im Rahmen des Theaterfestivals in Avignon und Venedig). Die Ulusoy-Regie der verliebten Wolke machte erst nach 20 Jahren mit dem türkischen Publikum Bekanntschaft. Das Stück wurde 1992 von *Dostlar Tiyatrosu* gespielt. (s. Ece Kaya: Evrensel, 28-06-2005)

1993 und in den folgenden Jahren hat Genco Erkal das Stück in Paris und auf dem Theaterfestival in Avignon auf Französisch gespielt.

In Deutschland wurde das Märchen als Sprechtheater für Kinder und Jugendliche inszeniert. Am 08.10.1983 wurde an der *Schaubühne am Lehniner Platz Berlin* die Bühnensfassung von Orhan Güner unter der Regie von Miriam Goldschmidt in türkischer Sprache uraufgeführt.

Das Stück wurde vom *TiP Theater* (Theater im Pott) Oberhausen unter der Regie von Manfred Repp am 13.2.1987 erneut aufgeführt.

Das Märchen wird auch als Puppenspiel und Schattentheater inszeniert. Das Schattenspiel schafft wohl eine geheimnisvolle Atmosphäre, regt Neugier und Phantasie an, ermöglicht, die ergänzenden Bilder nach eigenen Vorstellungen entstehen zu lassen und fasziniert dadurch Menschen jeder Altersgruppe. Deshalb scheint dieses Märchen ein beliebtes Objekt solcher Art vom Theater zu sein.

Das *Blinklichter Theater* von Wolfgang Messner und Werner Ries hat "Die verliebte Wolke" 1988 das erste Mal aufgeführt und setzt seitdem seine Auftritte bundesweit fort. Das Stück verspricht, durch orientalische Erzählkunst, Puppenspiel und Schattentheater die Zuschauer ab 3 Jahre in eine Märchenwelt aus 1001 Nacht zu entführen. Es hat eine Spieldauer von 50 Minuten und wird zweisprachig inszeniert. Nach der Ansicht der Mitspieler ist das Stück "so ganz dazu angetan Sprachbarrieren zu überwinden, Unbekanntes und Fremdes zugänglich zu machen, Kulturen näher zu bringen, Vorurteile abzubauen".

Das Märchen wurde 2004 auch als Freilichttheater von *Jever ArtEnsemble* im Künstlerforum-Jever in Niedersachsen gespielt.

Im Inland sind ausser den Aufführungen von *Dostlar Tiyatrosu* die Inszenierungen der *Städtischen Bühnen* Istanbul, des Stadttheaters Antalya (2002), Konya (2005 – 2006) und Bursa (2007) bekannt.

Das Stadttheater Antalya hat 2002 wiederum die von Orhan Güner dramatisierte Erzählung gespielt und das Stück auf internationalen Theater- und Jugendtheaterfestspielen in der Türkei sowie auf dem Experimentellen Theaterfestival in Kairo diesmal im arabischen Kulturraum präsentiert.

Seit 2001 steht "Die verliebte Wolke" auf dem Spielplan einer freien Theatergruppe. Besetzt ist diese von sechs jungen Mitspielern, die sich *Istanbuler Schattenspieler* (*İstanbul Gölge Oyuncuları*) nennen. Vor ihrem Auftritt im Inland haben sie das Stück bereits auf den Theaterfestivals in

Österreich und Deutschland präsentiert. Befragt auf die Reaktionen, die das Stück dort geerntet hat, antwortet eine Mitspielerin in einem Interview: "Unsere Kultur ist dort beliebt und da das Stück ein Teil unserer Kultur widerspiegelt, hat es auf großen Gefallen gestoßen." (s. Interview v. N.Güven) Charakteristisch für die Darstellungstechnik, die diese Spieler anwenden ist, dass sie Schattentheater, Ebru-Malerei (die Kunst des Marmorierens) und moderne Technologie in ihr Spiel einbeziehen. Der Versuch, nicht nur Hikmets Märchen, sondern auch die traditionelle türkische Handkunst nach außen zu repräsentieren, muss wirklich gewürdigt werden.

Das vom Stadttheater Bursa 2007 aufgeführte Stück ist unterdessen auch ein Schattenspiel, dessen Regie von einer in Frankreich lebenden jungen Künstlerin namens Ebru Kara geführt wurde.

Die intersemiotischen Übersetzungen des Märchens repräsentieren und fördern das Interkulturelle an ihm sogar noch stärker als die interlingualen, denn im Vergleich zur Übersetzung in eine Fremdsprache prägen bei der Umsetzung in andere Zeichensysteme noch mehr Faktoren die Gestaltung und die Wirkung des Textes, wie z.B. Interpretation des Szenaristen/Regisseurs, Eigenschaften des Mediums, internationale Besetzung von Spieltruppen, Aufführungen in anderen Ländern u.ä.

5. Die Buchveröffentlichungen des Märchens

Das Märchenbuch "Sevdalı Bulut" ist in der Türkei 1968 (Istanbul: Cem Yayınevi, Ankara: Dost Yayınevi 1968) erschienen. Die russische Ausgabe des Buches kam 6 Jahre zuvor, also 1962 heraus, die deutsche Ausgabe wurde 1967 vom Kinderbuchverlag Berlin veröffentlicht. Das Buch ist aus dem Russischen von Günter Löffler übersetzt worden. 1984 wurde das gleichnamige Märchen aus dem Türkischen von Ümit Güney übersetzt.

1979 wurde in der Türkei eine große Leseaktion gestartet (von dem Buch wurden eine Million Exemplare gedruckt und an Grundschulen geliefert), die sogar mit dem Sonderpreis des Unesco ausgezeichnet wurde. Aber ein Jahr später wurde das Buch von dem Militärregime verboten. Nach 20-jähriger Unterbrechung können die Kinder von heute die Lektüre des Werkes wieder genießen. Im Rahmen des vom Erziehungsministerium eingeleiteten Projekts "100 Basiswerke" (100 Temel Eser) steht es nun auf der Leseliste der Grundschulkindern.

6. Die Übertragung von Kulturspezifika in der deutschen Übersetzung des Märchens

In diesem Teil des Beitrags wollen wir anhand der deutschen Übersetzung des Märchens auf die Übertragung kultureller und stilistischer Elemente des Textes eingehen. Dadurch wird nachzuvollziehen versucht, in welchem Maße die eigenkulturellen Spezifika des Textes aufbewahrt worden sind.

Thematische Verschiebungen gibt es in der deutschen Übersetzung kaum. Das einzige, was auffällt ist, dass von der 15-maligen Verwandlung der Wolke nur die eine – die Verwandlung in eine große weisse Rose – fehlt. Nach der Verwandlung in eine Rose nimmt die Wolke die Form von einem Herz. In der deutschen Übersetzung steht der Satz: "Seit es den Himmel gibt, hat in seiner Brust nie ein Herz so verliebt geschlagen wie das jener Wolke." Dieser Satz fehlt in der türkischen Ausgabe. Es fehlt auch der Satz: "Wie liebe ich dich, du herrliche Wolke." Auf dem ersten Blick scheinen diese Sätze Hinzufügungen zu sein, sind aber wohl keine, denn wenn man sich die bulgarische Übersetzung des Märchens anschaut, sieht man, dass es diese Sätze auch dort gibt; zudem ist noch die Rose auch anwesend. Ins Bulgarische wurde das Märchen aus dem Türkischen, anhand einer von Babaev editierten türkischen Vorlage übersetzt, die 1972 in Bulgarien veröffentlicht wurde. Diese Einzelheit lässt darauf schließen, dass es mehrere Versionen vom Original gibt. Die Editoren in der Türkei gingen wohl "sparsam" mit Liebesinhalt um. Dabei müsste man vor Augen halten, dass in diesem Märchen der Ausdruck der Liebe das wichtigste ist, worauf es dem Dichter ankommt. Wenn das absichtlich getan ist, da ist die Loyalität dem Dichter gegenüber verletzt. Es wird diesbezüglich die Anekdote erzählt, dass Hikmet, nachdem er sich den Puppenfilm angeschaut, gesagt haben soll: "Diese Wolke ist nicht verliebt!" (Onur Behramoğlu, zitiert nach Nihat Behram: *Sol*, 24/09/2008)

Die thematische Verschiebung kann so weit gehen, dass z. B. in einer russischen Bühnenfassung die Wolke als ein verzauberter Prinz angegeben wird.

Zu der Wiedergabe von Einzelaspekten lässt sich in Löfflers Übersetzung Folgendes festhalten (für die einzelnen Beispiele siehe unten die Tabelle):

Titel wie "Derwisch" und "Aga" sind als Lehnwörter ins Deutsche übernommen und in einem Glossar erklärt worden. "Minarett" wird im Text als Maßeinheit benutzt und ist ebenfalls entlehnt und erklärt worden. Um die Verständigung zu erleichtern, wurden traditionelle Verhaltensmuster gegebenenfalls umschrieben (z. B. el pençe divan durmak).

Sevdiye Köksal

Der Übersetzer hat versucht, die Personenbeschreibungen, die szenischen Darstellungen und Landschaftsschilderungen originalgetreu wiederzugeben.

Hikmet benutzt reichlich als sprachliches Mittel den Vergleich. Bei der Wiedergabe des Vergleichs hat der Übersetzer versucht, den kommunikativen Wert der Aussage zu erhalten.

Dem türkischen Volksmärchen eigene Übergangsformel der Art "lafı uzatmayalım", "anlatayım", "anlatmam gerek" hat er getilgt, andere der Art "az gitti uz gitti" an die zielsprachlichen Normen angepasst.

Bei der Übertragung von Redewendungen und Onomatopoetika fällt auf, dass diese auch an die sprachlichen und kulturellen Konventionen des Zielsystems angepasst werden.

Tabelle: Übertragung der Kulturspezifika

Sevda Bulut	Die verliebte Wolke
<u>Titel</u> Derviş Seyfi Ağa	Derwisch Aga Seyfi
<u>Maßeinheit</u> yedi minare boyu	hoch wie sieben Minarette
<u>Verhaltensmuster</u> El öpmek El pençe divan durmak Tarhana pişirmek Altına döşek sermek	Hand küssen kreuzte die Arme über der Brust, legte die Hände auf die Schultern und verneigte sich ehrfürchtig vor ihm Suppe kochen das Lager bereiten
<u>Vergleich</u> tüy gibi salına salına yükseldi bahçe kara diken gibi duruyor	flog wie eine Schneeflocke mit anmutigem Gegaukel davon liegt wie ein Schandfleck

*Nazım Hikmets Märchen "Die verliebte Wolke" im Licht der Interkulturalität,
intersemiotischer und interlingualer Übersetzung*

<u>Übergangsformeln</u> lafı uzatmayalım anlatayım anlatmam gerek az gitti uz gitti dere tepe düz gitti	— — — lange, lange schwebte sie über Berge und Täler
<u>Redewendungen</u> bakma gözünün yaşına! iğne ipliğe döndü	schone sie nicht! wurde dürr wie eine Spindel
<u>Onomatopoetika</u> pırr trak trak da trak trak	Schwirr Hopp hopp

Eine Anpassung an die Normen der Zielkultur ist auch bei der Wiedergabe des Wiegenlieds zu beobachten:

“Uyu dünya güzelim uyu
Sana bahçelerden getirdim uykuyu
Ela gözlerinde yapraklar yeşi yeşil
Uyu dünya güzelim uyu
Uyu mışıl mışıl
Ninni...
“Uyu dünya güzelim uyu
Sana yıldızlardan getirdim uykuyu
Koyu mavi kadifeden
Uyu dünya güzelim uyu
Yüreğimdir başucunda bekleyen
Ninni...
(SB, S. 84)

„Schlaf, mein Liebchen, schlaf ein.
Ich bring dir den Schlaf aus den Gärten
herein.
Grün ist in deinen Augen der Blätter
Widerschein.
Schlaf ruhig, mein Herzchen, schlaf ein.
Eiapopeia, du Herzliebchen mein,
Eiapopeia, schlaf ein.
Vom Himmel hoch bring ich den Schlaf dir
herein.
Der hat einen dunkelblau samtenen Schein.
Schlaf, mein Liebling, schlaf ein ...“
(VW, S. 24)

Stilistisch sind im Text viele Wiederholungen anzutreffen, die Hikmet in Form von Reminiszenzen anwendet, was ihnen den Effekt eines Sprachspiels verleiht. Beispiel:

"Ayşe kız yatağına girdi. Kapının önündeki bulut bir saz biçimini aldı. Ayşe'nin yatak odası penceresine geldi başladı ninni söylemeye [...] Bulut Ayşe kızın yatak odası penceresi önünde saz biçimini alıp bu ninni her geceki

Sevdiye Köksal

gibi söyleyedursun [...] Bu sırada Ayşe kız, saz biçimini alıp ninni söyleyen bulutun ninnisiyle iyice uyuduğundan, bulut eski biçimini aldı." (SB, S. 84)

Solche sich formelhaft durch den Text ziehende Wiederholungen, die "tekerleme" ähneln, formgetreu ins Deutsch zu übertragen, ist fast unmöglich. Die angestrichenen Stellen im Original entfallen in der Übersetzung:

"Als Aische zu Bett gegangen war, verwandelte sich die Wolke in ein Saiteninstrument. Dann spielte und sang sie vor dem Fenster des Schlafzimmers ein Wiegenlied [...] Während die Wolke vor dem Fenster von Aisches Schlafzimmer ihr Wiegenliedchen sang, Mittlerweile war das Wiegenlied verklungen. Da Aische fest schlief, wurde das Instrument wieder zur Wolke." (VW, S. 24)

Das gilt auch für die zahlreichen Wortpaarungen (uzun mu uzun; kıvrır mı kıvrır; biçim biçim; oylum oylum, nazlı nazlı, salına salına; malk mülk), sowie die sprachlichen Mittel, die dem Text seinen Klang verleihen (wie Assonanz oder Alliteration). Um der Übertragung dieses Kunstwerks gerecht zu werden, hat der Übersetzer versucht, ein Gleichgewicht zwischen Sinn und Form zu erzielen.

7. Schlussbemerkung

"Die verliebte Wolke" ist seit einem halben Jahrhundert weltweit in den Märchenbüchern, auf der Bühne, auf der Leinwand präsent. Sie ist mittlerweile Allgemeingut der Kulturen geworden. Viele Völker haben in diesem Märchen viel Gemeinsames entdeckt und es in ihr Kulturleben übernommen. Die Ansicht des Dichters hat sich an seinem eigenen Werk bewährt. Er hat nämlich fest daran geglaubt, dass alle Märchen, ungeachtet derer lokalen Eigenschaften, ähnlich sind, dass sie die Menschheit verbinden. Es scheint sich heute zugleich auch das zu verwirklichen, was der Meister damals prophezeit hat, nämlich, dass die Welt des Märchens einer der Kulturbereiche ist, den der Nationalismus nicht abzuschaffen vermag.

*Nazım Hikmet's Märchen "Die verliebte Wolke" im Licht der Interkulturalität,
intersemiotischer und interlingualer Übersetzung*

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Hikmet, Nazım (2002). *Masallar*. İstanbul: YKY.

Hikmet, Nazım (1967). *Die verliebte Wolke*. Berlin: Kinderbuchverlag.

Sekundärliteratur

Jakobson, Roman (1981). "Linguistische Aspekte der Übersetzung". In:

Wolfram Wilss, *Übersetzungswissenschaft*. Darmstadt, S. 189-198.

Internet-Quellen

Behramoğlu, Onur, in: Nihat Behram: Nazım Hikmet, Frankfurt ve Sevdalı Bulut, <http://haber.sol.org.tr/yazarlar/4017.html> (2008-09-24)

Boran, Erol M. (2004). Eine Geschichte des Türkisch-Deutschen Theaters und Kabarett. [Dissertation] The Ohio State University. 369 S.

http://www.ohiolink.edu/etd/send-pdf.cgi?acc_num=osu1095620178

Blinklichter Theater

<http://www.blinklichtertheater.de>

Dostlar Tiyatrosu

<http://www.dostlartiyatrosu.com>

Güven, Neşe, <http://www.herkesetiyatro.com/soylesi11.html> (2006-03-07).

Kaya, Ece, Bir Sevdalı Bulut: Mehmet Ulusoy. Evrensel Gazetesi,

<http://www.evrensel.net/05/06/28/kose.html#6> (2005-06-28).

Kinoklub Erfurt

[http://www.kinokluberfurt.de/kk_new/public/kinoklub_cms_de/UserFiles/File/pr
ogramm011999.pdf](http://www.kinokluberfurt.de/kk_new/public/kinoklub_cms_de/UserFiles/File/pr
ogramm011999.pdf)

Künstlerforum-Jever e.V.

[http://www.kuenstlerforumjever.de/html/body_die_verliebte_wolke__2004_7.ht
ml](http://www.kuenstlerforumjever.de/html/body_die_verliebte_wolke__2004_7.ht
ml)

Multfilm "vľjublennoe oblako"

<http://www.myltik.ru/index.php?topic=db&fe=multview&multid=92>

Schaubühne am Lehniner Platz

http://www.schaubuehne.de/haus/chronik.php?id_language=1#anchor3

TiP-Theater

<http://www.theater-oberhausen.de/tiptheater/>

Wikipedia Enzyklopädie

<http://de.wikipedia.org/wiki/Interkulturalität>

Das interkulturelle Kommunikationsmittel Translation im Wandel der Zeit

Sergül Vural Kara ¹

Abstract

This article has the objective to focus on the effects of globalization on the field of activity of the translators. With a historical overview covering the period from the Antique up to the present it is aimed to reveal that the emphasis on the translational demands were connected to the specific needs of that term. This analysis will show that the need for technical translation has increased. Based on this framework the effectivity of modern technical aids, which may be used with the purpose of accomplishing the translation of technical texts, is dealt with.

1. Einleitung

Translation ist ein die menschliche Geschichte hindurch in Anspruch genommenes Verständigungsmittel zur Realisierung von sprachlicher Kommunikation. Die Anforderungen, die hierbei an den als Sprach- und Kulturvermittler bezeichneten Translator gestellt werden, zeigen Variationen auf, die durch die zeitlichen Gegebenheiten bedingt sind. Im 21. Jahrhundert haben die Effekte der Globalisierung auch das Berufsbild des Translators von neuem geprägt. Durch das „Einander näher kommen“ der Nationen hat sich der Bedarf an Informationsvermittlung vor allem im Bereich der Fachkommunikation gesteigert, so dass sich der Interessens- und Tätigkeitsbereich des Translators immer mehr in diese Richtung verlagert hat. Die Konkretisierung dieses Verlaufs und der spezifische Gegenstandsbereich der translatorischen Tätigkeiten im Hintergrund der Globalisierung soll Inhalt der folgenden Ausführungen sein.

2. Translation gestern und heute: Ein historischer Überblick

Das Anliegen mit Angehörigen verschiedener Sprachgemeinschaften in interkulturelle Interaktion zu treten, kann bis zur Antike zurückverfolgt werden.

¹ Universität Mersin, Abteilung für Übersetzen und Dolmetschen

Mit der damaligen Dominanz der oralen Tradition ging die Ausprägung des Dolmetschens einher. Hinweise auf die mündliche Übersetzungstätigkeit sind bereits im Alten Testament zu finden, und im 3. Jahrtausend v. Chr. trugen die Gaugrafen von Elephantine im alten Ägypten den Titel „Vorsteher der Dragomane“ (vgl. Bowen 1999: 43; Kurz 1996). Die Dragomane fungierten als Vermittler zwischen den Nubiern und den Ägyptern, vorwiegend in der Stellung als Karawanenführer, Prospektoren für Auslandsunternehmungen, Expeditionsleiter und Geschäftsunterhändler (vgl. Salevsky 2002: 15). Im alten Rom wurde den Dolmetschern aufgrund ihres Einsatzes als Heeresdolmetscher oder im Bereich des Handels ein bedeutender Stellenwert zugeschrieben (vgl. Kurz 1986: 218; Salevsky 2002: 16).

Die Anfänge des Übersetzens dagegen sind so alt wie die Schrift. Dies belegen etwa die zweisprachigen sumerisch-akkadischen Wortlisten, die mit 1900 v. Chr. datiert werden (vgl. Pohling 1971: 126; Salevsky 2002: 22). Die Funktion des Übersetzens als Kulturvermittlung zeichnet sich vor allem durch die Übertragung der griechischen Literatur durch römische Übersetzer heraus. Um 240 v. Chr. nimmt der griechische Sklave Livius Andronicus eine lateinische Übersetzung der *Odyssee* vor, womit die Römer Einblicke in die bedeutende griechische Literatur bekamen (vgl. Woodsworth 1999: 39).

Ein weiterer wichtiger Tätigkeitsbereich von Übersetzern im antiken Zeitalter war die Übersetzung von religiösen Texten. So wurden etwa das Neue Testament und die Psalmen seitens Hieronymus aus dem Hebräischen und Aramäischen ins Lateinische übersetzt und revidiert (ca. 390-406 n. Chr.) (vgl. Woodsworth 1999: 40).

Im Mittelalter sticht vor allem die Funktion der Übersetzungstätigkeit als Erschließung und Übertragung von wissenschaftlichen und philosophischen Werken ins Auge. Dank der Übersetzer der „Schule von Toledo“ wurde im 12. und 13. Jahrhundert eine Bereicherung des europäischen Wissens ermöglicht: Die Errungenschaften der arabischen und griechischen Welt in den Bereichen Medizin, Mathematik, Astronomie und Astrologie setzten die Bausteine für die wissenschaftliche Entwicklung Europas (vgl. Woodsworth 1999: 40f.).

Mit der Renaissance im 14. Jahrhundert fand die Übersetzung einen weiteren wichtigen Nährboden. Durch die Erfindung des Buchdrucks und das steigende Interesse an Wissen aus fernen Ländern und der klassischen Literatur steigerte sich der Bedarf an Übersetzungen (vgl. Woodsworth 1999: 40). Aber auch religiös-politische Antriebskräfte haben sich auf die Übersetzungsbestrebungen in dieser Epoche positiv ausgewirkt. Die von Luther vorgenommene Übersetzung der Bibel (1534) war der Wegbereiter der Reformation. Der

Beitrag von Luthers Übersetzungstätigkeit lieferte auch gleichzeitig einen wichtigen Beitrag zur Erweiterung des Wortschatzes und der Standardisierung des Deutschen, wie die im 16. Jahrhundert seitens der Brüder Grimm verfassten *Deutschen Grammatik* zeugt.

Eine rege Vermittlung von literarischen Werken auf dem Übersetzungsweg kann vor allem für die Epoche der Romantik festgehalten werden. Bedeutende Vertreter dieser Übersetzungswelle sind vor allem Goethe, Tieck, Schlegel und Schleiermacher (vgl. Woodsworth 1999: 42).

Im 20. Jahrhundert werden dann die ersten Grundsteine für die moderne Translation gelegt: 1919 wurde eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen dem Übersetzen und Dolmetschen vorgenommen und am Ende der zwanziger Jahre sind erste Ansätze für eine praxismgerechte Ausbildung zu sehen (vgl. Wilss 1999: 22). Mit dem Ausbau der internationalen Kommunikation im politischen, wirtschaftlichen und technischen Bereich wird der Tätigkeit des Translators als Sprach- und Kulturvermittler in unserem modernen Zeitalter ein großer Stellenwert zugeschrieben. Die Expansion von Wissen und dem Bedarf ihrer Vermittlung führt auch zugleich zu einer neuen Definition des Tätigkeitsbereichs des Übersetzers:

„Übersetzen und Dolmetschen haben in jüngerer Vergangenheit eine neue Bedeutung in der internationalen Kommunikation erlangt. Die explosionsartige Entwicklung des Übersetzungs- und Dolmetschwesens ist vor allem dem Umstand zuzuschreiben, dass neben die traditionellen Bereiche des Übersetzens – z.B. Bibelübersetzung und literarisches Übersetzen – das fachsprachliche Übersetzen und Dolmetschen von Fachveranstaltungen getreten ist: Sie haben die Dimension eines internationalen Massenkommunikationsmittels erreicht und sind eine wesentliche Vorbedingung für das reibungslose Funktionieren des Informationsaustauschs auf wissenschaftlichem, technischem, politischem, soziokulturellem und militärischem Gebiet geworden.“ (Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer [BDÜ] 1988: 1; zit. nach Kautz 2000)

Was dies nun konkret für den Translator heißt, soll Inhalt folgender Ausführungen sein.

3. Anforderungen an den Translator im Hintergrund der Globalisierung

Die vorangehende historische Reise von der Antike bis zum 20. Jahrhundert hat gezeigt, dass die Tätigkeitsbereiche des Translators stets an die

gesellschaftlichen, politischen oder kulturellen Strömungen gekoppelt sind. Der Aufgabenbereich des Sprachvermittlers wird entsprechend des tendenziellen intersprachlichen Kommunikationsbedarfs bestimmt (vgl. Neubert 2004: 39). Heute, im Zeitalter der Globalisierung führt der Interessensausgleich auf internationaler Ebene dazu, dass es im Bereich der Translation zu einem großen Bedarfsanstieg kommt. Durch die Nachfrage an professionellen, Fachwissen gestützten Übersetzungen, vorwiegend in den Bereichen Technik und Wirtschaft, rangiert der Focus der Markt orientierten Übersetzungstätigkeit immer mehr in den Bereich der Fachübersetzung. So beschreibt Sandrini die aktuelle Situation des translatorischen Aufgabenbereichs folgendermaßen:

„Nicht nur stieg das weltweite Übersetzungsvolumen rapide an, es wurde auch ein Markt für spezifische translatorische Dienstleistung geschaffen, die es in dieser Form vorher kaum gegeben hat: Mehrsprachige technische Dokumentation, Softwarelokalisierung – diese beinhaltet sowohl das Übersetzen von Benutzeroberfläche, Programmbefehlen, Online-Hilfe und Dokumentation als auch die kulturelle Anpassung des Produktes – und die Lokalisierung von Webseiten, die ebenso neben der Übersetzung der Texte eine kulturelle Adaption umfasst. Damit wird einerseits die translatorische Dienstleistung umgangen, indem eine echte multilinguale Dokumenterstellung und –verwaltung umgesetzt wird, andererseits aber eine sehr spezifische Art der Translation nachgefragt, die sehr hohe Voraussetzungen an technischem Fachwissen voraussetzt.“ (Sandrini 2004 : 165)

Was unter der Fachsprache genau zu verstehen ist, kann vor allem in Abgrenzung zur Sprachverwendung im literarischen Bereich dargestellt werden:

„**Dichtung** ist vor dem Hintergrund einer bestimmten Kultur die individuelle Deutung des menschlichen Lebens aus eigener Erfahrung; die Sprache ist hier Medium der Wirklichkeitskonstitution. Die Rede über bestimmte außersprachliche Sachverhalte wird dagegen als **Fachkommunikation** bezeichnet. Daher ist die Sprache in der funktionalen Welt von Technik und Verwaltung ein Mittel zum Zweck der Kommunikation, und jede individuelle Abweichung widerspricht dem Gesetz der Ökonomie der Mittel. So herrscht in der Wissenschaftssprache die Tendenz zur Abstraktion und Rationalisierung vor, denn nur so können komplexe Dinge miteinander verknüpft werden.“ (Stolze 1992: 97)

Für den Translator heißt dies, dass er sich bei der Vermittlung von fachsprachlichen Texten sowohl nach dem im Ausgangstext gegebenen Informationsgehalt richten muss, und das jeweils fachspezifische Vokabular zu beherrschen hat. Bei der Wiedergabe von Fachtexten gilt also als Präferenz die professionelle fachspezifische Gestaltung der Übersetzungstexte sowohl auf inhaltlicher als auch auf formaler Ebene, da diesen vorrangig die Funktion der Gewährleistung der sprachlichen Interaktion zwischen Experten zukommt. Um die fachspezifische Kommunikation in der Zielsprache auch angemessen herstellen zu können, ist sowohl die fachliche Kompetenz als auch die hohe sprachliche Kompetenz des Translators gefragt. Denn vor allem im Bereich der Translation von Fachtexten können bereits minimale unkorrekte Abweichungen das Streben nach einer dem Original entsprechenden qualitativen Übertragung negativ beeinträchtigen.

Um diesem immensen Aufgabenbereich gerecht werden zu können, ist der in die „Weltgesellschaft“ (Sandrini 2004: 165) eingebettete Translator dazu angehalten, sein fachliches Wissen stets zu aktualisieren und zu intensivieren. Zu Hilfe kommen ihm die durch die Computernutzung dargebotenen Möglichkeiten des Recherchierens, der Datenverarbeitung, des Einsatzes von on-line Wörterbüchern und selbstverständlich der computergestützten Übersetzung (vgl. Schäffner 2004: 27).

Durch das Internet werden dem Translator die Tore einer unendlichen Welt von Texten dargeboten, die ihm etwa bei der Suche nach Paralleltexten eine Stütze sein werden (vgl. Neubert 2004: 50). Terminologische Datenbanken dagegen ermöglichen es ihm an geprüfte Fach- und Unternehmensterminologie zu gelangen.

Die Nutzung von maschinellen Übersetzungsprogrammen hingegen ist in Bezug auf ihre qualitative Textproduktion einer regen Kritik ausgesetzt. Zwar ist durch diese die Möglichkeit gegeben in kurzer Zeit einen Übersetzungstext geliefert zu bekommen, jedoch muss deren Verwertbarkeit in Frage gestellt werden. Dass vor allem Programme wie z.B. BabelFish oder Systran, geschweige denn kostenloser Tools, die z.B. von Google angeboten werden, nur dürftige Übersetzungsergebnisse liefern, ist oftmals zur Sprache gebracht worden (u.a. Schäffner 2004: 28). Während im Bereich der maschinellen Übersetzung das Angebot für die Sprachenkombination Deutsch-Türkisch zu wünschen übrig lässt, können die Programme, die auf dem Gebiet der computergestützten Übersetzung anzusiedeln sind, für das genannte Sprachenpaar eingesetzt werden. Die computergestützte Übersetzung (Computer-aided translation: CAT) verspricht auch hinsichtlich ihrer qualitativen Verwertbarkeit wesentlich mehr als die maschinengestützte Übersetzung. Die in diesem Bereich entwickelten

Translation-Memory-Systeme (TM; Übersetzungsspeicher) finden regen Einsatz auf dem professionellen Übersetzungsmarkt. Unter dem Angebot an Translation-Memory-Systemen können u.a. die Programme *Trados*, *Deja-Vu* und *Wordfast* genannt werden. Die Effizienz dieser Programme liegt darin, dass sie sich auf vorher bereits übersetzte Texte stützen, also sich an vorab eingegebene Referenztexte orientieren, und umfangreiche Terminologie-Datenbanken integrieren können. Aufgrund der vor allem mehrdeutigen stilistischen Lexik von literarischen Texten sind diese Programme - wie allgemein bekannt - zwar nicht für den literarischen Übersetzungsbereich verwertbar, jedoch für die Übersetzung von Fachtexten können sie als ein zeitsparendes Hilfsmittel effektiv eingesetzt werden. Wie zu sehen ist, hat sich das Arbeitsfeld des Übersetzers im Laufe der Zeit stark verändert. Die Integration dieser Befunde in die Ausbildungsprogramme der Übersetzungsinstitute und -abteilungen kann nicht von der Hand gewiesen werden denn:

„Der Umgang mit den neuen Technologien ist eine Grundvoraussetzung für die Tätigkeit, und bietet darüber hinaus auch neue Arbeitsmöglichkeiten. Das schlägt sich in den Veränderungen des Berufsalltags und in den Berufsprofilen der Übersetzer nieder.“
(Schäffner 2004: 27).

Um die angehenden Translatoren auf dieses anspruchsvolle Arbeitsfeld vorzubereiten, müssen die aktuellen Tendenzen des Berufsmarkts stets vor Augen gehalten werden. Denn ohne eine gut fundierte berufliche Kenntnis können die hohen Erwartungen, die an den Translator in unserer von der Globalisierung geprägten Welt gestellt werden, nicht erfüllt werden.

4.Zusammenfassung

Aus den vorangehenden Ausführungen wurde ersichtlich, dass das Tätigkeitsfeld des Translators sich stets nach den gesellschaftlichen Erfordernissen richtet. Um den Anforderungen der globalen Welt im Bereich der intersprachlichen Kommunikation gerecht werden zu können, muss er seine Grundkompetenzen mit fachlichem Wissen komplettieren. Die Professionalität des Translators zeigt sich auch darin, dass er sich ständig fortbildet und sich mit den modernen Hilfsmitteln anfreundet. Nur so wird er es mit der durch die Globalisierung einher gehenden „Wissensflut“ und ihrer Vermittlung in anderen Sprachen aufnehmen können.

Literaturverzeichnis

Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer (BDÜ) (1988). Berufsbild der Übersetzer, Dolmetscher und verwandte Fremdsprachenberufe. Mitteilungsblatt für Dolmetscher und Übersetzer, Sonderdruck 4. Bonn (BDÜ).

Bowen, Margareta (1999). "Geschichte des Dolmetschens". In: Snell-Hornby, Mary et al. (Hrsg.) (1999²). Handbuch Translation. Tübingen: Stauffenburg. S. 43-46

Kautz, Ulrich (2000). Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens. München: iudicium.

Kurz, Ingrid (1986). "Das Dolmetscher-Relief aus dem Grab des Haremhab in Memphis: Ein Beitrag zur Geschichte des Dolmetschens im alten Ägypten". In: Babel 32, Nr. 2. 73-77.

Kurz, Ingrid (1996). Simultandolmetschen als Gegenstand der interdisziplinären Forschung. Wien: Wiener Universitätsverlag.

Neubert, Albrecht (2004). "Textuelles Übersetzen im Lichte global präsenter Textwelten – Übersetzen im globalen Kontext". In: Zybatow, Lew N. (Hrsg.) (2004). Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzerbildung. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft II [Forum Translationswissenschaft, Band 2]. Frankfurt am Main: Peter Lang. 37-60.

Pohling, Heide (1971). "Zur Geschichte der Übersetzung". In: Studien zur Übersetzungswissenschaft. Leipzig: Enzyklopädie. 125-155.

Salevsky, Heidemarie (2002). Translationswissenschaft. Ein Kompendium. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Sandrini, Peter (2004). "Globalisierung und Mehrsprachigkeit: Translation im Wandel". In: Zybatow, Lew N. (Hrsg.) (2004). Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzerbildung. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft II [Forum Translationswissenschaft, Band 2]. Frankfurt am Main: Peter Lang. 165-178.

Schäffner, Christina (2004). "Übersetzungstheorie und Übersetzungspraxis im „Global Village“ des 21. Jahrhunderts". In: Zybatow, Lew N. (Hrsg.) (2004). Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzerbildung. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft II [Forum Translationswissenschaft, Band 2]. Frankfurt am Main: Peter Lang. 19-36.

Das interkulturelle Kommunikationsmittel Translation im Wandel der Zeit

- Snell-Hornby, Mary et al. (Hrsg.) (1999²). Handbuch Translation. Tübingen: Stauffenburg.
- Stolze, Radegundis (1992). Hermeneutisches Übersetzen. Linguistische Kategorien des Verstehens und Formulierens beim Übersetzen. Tübingen: Narr.
- Wilss, Wolfram (1999). "Die Entwicklung der Sprachmittlerberufe im 20. Jahrhundert". In: Snell-Hornby, Mary et al. (Hrsg.) (1999²). Handbuch Translation. Tübingen: Stauffenburg. 20-25.
- Woodsworth, Judith (1999). "Geschichte des Übersetzens". In: Snell-Hornby, Mary et al. (Hrsg.) (1999²). Handbuch Translation. Tübingen: Stauffenburg. 39-42.
- Zybatow, Lew N. (Hrsg.) (2004). Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzerbildung. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft II [Forum Translationswissenschaft, Band 2]. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Die Anwendung kreativer Übersetzungsvehikel bei der Übertragung der Metapher nach Lakoff

Ayalp Talun İnce¹

Abstract

This study examines the theory and practice of Kussmauls creative translating idea during the translating process of metaphors by Lakoff and Johnson. Creative translating could be functionalized for the process of literary translation. In this case it will be a vehicle for problem solving by the translation of the holistically metaphors defined by Lakoff/Johnson. These kinds of metaphors determine our live and are significant points of the language we use every day. Mostly they are very important for the receptively understanding of literary language and aims of the author and his text.

1. Einleitung

Der Begriff „Übersetzen“ ist eine Metapher. Das Bild des Fährmanns, der Reisende von einem Flussufer zum anderen *über* *setzt*, ist wohlbekannt. Es verfügt über einen bildlichen Vorgänger, einen sog. *Bildspender*, der dem Wort eine *übertragene* Bedeutung verleiht. Aber hier soll nicht die Wortbedeutung und bildliche Zusammensetzung des Begriffs „Übersetzen“ diskutiert werden, sondern ein Einblick zum Untersuchungsgegenstand dieser akademischen Studie dargeboten werden. Es geht um ein Fach, um methodologische Vorgehensweisen und um Konzepte, die unser Leben determinieren und um Denkweisen, die mit Sprache Ausdruck finden und die in andere Sprachen *übertragen* werden müssen. Es geht auch um tieferes Verstehen. Die Art von Verstehen, die entsteht, wenn potentielle Bedeutungen von Aussagen, Wörtern usw., die erst im Kontext ihren wahren Sinn entfalten, zu entdecken sind. Daher wird in dieser Studie versucht, die Beziehung zwischen Metaphern, Literatur und Übersetzen aus einer anderen Perspektive zu beleuchten. Dabei behält nur der Begriff „Literatur“ ihre traditionelle Bedeutung bei. In diesem Artikel steht der Begriff „Übersetzen“ für die von Hönlig und Kußmaul eingeleitete praktische Vorgehensweise des kreativen Übersetzens, bei der durch sog. LD-Protokolle der Versuch gemacht wird, kreative Prozesse des Verstehens anhand

¹ Muğla Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, TR-48000 Kötekli-Muğla

*Die Anwendung kreativer Übersetzungsvehikel
bei der Übertragung der Metapher nach Lakoff*

des sog. Vier-Phasen-Modells in die Praxis des Übersetzens umzusetzen. Mittels dieser Vorgehensweisen kann belegt werden, inwiefern sich tieferes Verstehen auf das Endprodukt auswirkt und ob dadurch tatsächlich angemessene auch kreative Übersetzungen entstehen. Ebenso kann dadurch ein Einblick in den mentalen Handlungsvorgang während des Übersetzens, aber auch Verstehens von Texten vermittelt werden. Dieser wiederum ist für eine möglichst nahe und angemessene Übertragung von Metaphern wichtig, die hier ebenso nicht im traditionell-rhetorischen Sinne aufzufassen sind. Gemeint sind holistische Metaphern, die das ganze menschliche Denken und Handeln konzipieren, wie es Lakoff/Johnson in ihren Abhandlungen schildern. Bei dieser Auffassung der Metapher handelt es sich um sprachliche Konzepte.

Mit dieser Ausgangsposition werden in dieser Arbeit die Möglichkeiten zum tieferen Verstehen des Textes mittels kognitiver Semantik eingesetzt, um zu zeigen, dass diese Vorgehensweisen adäquaten Übersetzungen am nächsten kommen. Auf den Prozess sowie auf die Beobachtungsprozeduren durch LD-Protokolle des Übersetzungsvorgangs, wird in dieser Studie nicht näher eingegangen werden. Daher seien die Leser auf die Werke von Kußmaul (*Kreatives Übersetzen*, 2000, Stauffenburg Verlag und *Verstehen und Übersetzen*, 2007, Gunter Narr Verlag) sowie den dieser Arbeit vorausgehenden Vortrag „Die Metapher des kreativen Übersetzens im Falle Peter Schlemihls“² verwiesen. Anschließend wird die Metaphern-Auffassung von Lakoff/Johnson konkretisiert, in dem sie von der traditionellen Auffassung hergeleitet wird. Nach einem kurzen Exkurs über die sog. konzeptuelle Metapher, wird anhand eines literarischen Beispiels der Versuch der Anwendung gemacht. Anschließend wird über evtl. Übersetzungsmöglichkeiten diskutiert, um ein Bild von methodologisch möglichen Vorgehensweisen zu veranschaulichen.

2. Kreatives Übersetzen im Schnelldurchgang

Den Kreativitätsforschern zufolge ist ein Endprodukt dann **kreativ**, wenn es sowohl **neu** als auch **sinnvoll** und **nützlich** ist (vgl. Preiser, zitiert nach Kußmaul 2000: 12). Schon Reiß ging es um einen kreativen Ansatz beim Übersetzen, was aus dem Gegensatz zwischen Sach- und Literaturtexten zur Selbstverständlichkeit wurde:

*„Beim formbetonten Text geht es im Gegensatz zum
inhaltsbetonten (also größten Teils nicht literarischen Text)*

² Vorgetragen während des 8. Internationalen Sprache, Literatur und Stilistik Symposiums der Universität Izmir Ekonomi, in Izmir, 14. – 16. Mai 2008.

um die ästhetische, künstlerisch-kreative Sachgerechtigkeit der Form.“ (vgl. Reiß 1971: 35).

Daher kann behauptet werden, dass Reiß unter „Kreativität“ beim Übersetzen an die Übersetzung von literarischen Texten denkt und darunter eine äquivalente Wiedergabe von ästhetischen, stilistischen und formbedingten Momenten des Textes versteht. Stolze sieht die Kreativität als zentrales Mittel und sogar Erfordernis der Übersetzung (vgl. Kußmaul, 2000: 11). Diese Notwendigkeit ist bei Stolze mit dem Begriff „kreativ formulieren“ benannt: *„Intuition als sprachliche Sensibilität im Zusammenspiel mit außersprachlichem Wissen wird formulierend kreativ.*“ (1986, S. 136). Hier ist Sprachsensibilität im Zusammenhang mit der Beherrschung der Sprache gefragt. Wilss weist eher auf das Fehlen der Übersetzungswissenschaft auf dem Gebiet der Kreativität hin (vgl. Kußmaul, 2000: 11). Koller meint, dass *„[d]er Aspekt der Textproduktion [...] auf engste [...] mit der ungeheuer komplexen Frage nach Art und Grad der Kreativität des Übersetzens [verknüpft ist]* (Koller zitiert nach ebd.: 10). Führende Übersetzungswissenschaftler sind sich also vor allem im Bereich der Literaturübersetzung, darüber einig, dass der kreative Umgang mit dem Text auch beim Übersetzen als Notwendigkeit besteht.

Wichtig und zu betonen bei Kußmauls Ausgangsposition ist, dass *„Gestalten, Situationen und Ideen“* sich in unseren Köpfen und nicht im Text befinden. Daher gilt es, erst die Problemsituation zu erkennen, anschließend die Problemlösungsstrategien einzusetzen und nachher eine kreative Lösung vorzuschlagen. Ist die Lösung dann auch angemessen, ist das Problem gelöst. (vgl. ebd.: 18). In diesem Sinne ist kreatives Übersetzen auch als ein „vertieftes Verstehen“ zu begreifen. Das oben bereits angedeutete sog. Vier-Phasen-Modell bestehend aus Präparation, Inkubation, Illumination und Evaluation wird eingesetzt, um tieferes Verstehen zu ermöglichen. Dies suggeriert ein Vorgehen mit Hilfe kognitiver Semantik, die auch bei der Ermittlung der sog. konzeptuellen Metapher nach Lakoff/Johnson ausschlaggebend ist. Denn auch Kußmaul greift die sog. Prototypensemantik auf (nach Hilary Putman³ und Eleanor Rosche). Diese hilft bei der Entschlüsselung der eigentlichen Bedeutung von Texten, wenn Verstehen nicht gleich Verstehen ist und ein

³ Kußmaul stellt fest, dass Putman unabhängig von Rosche dieselbe Theorie mit anderen Begriffen aufstellte. Nach Kußmaul steht bei Putman der Begriff Stereotyp statt Rosches Prototyp und statt einer Kernvorstellung ist von einer obligatorischen Vorstellung die Rede (vgl. Kußmaul 2007, S. 31). Zudem fügt er Lakoffs Auffassung hinzu, dass es sich bei beiden Theorien um volkstümliche Klassifikationen handelt (Lakoff nach ebd.), die in den Fachsprachen zu überprüfen wären, da ein Biologe beispielsweise nicht dieselbe Auffassung von einem Tiger hätte wie etwa R. Kypling.

*Die Anwendung kreativer Übersetzungsvehikel
bei der Übertragung der Metapher nach Lakoff*

Vogel eben nicht unbedingt ein Vogel ist. Diese Aspekte müssen dann zusätzlich im kulturellen Rahmen erkannt und bewertet werden, da sowohl Sprache als auch Denken und dadurch die Metapher fest in der Kultur eingebettet, wenn nicht verankert sind.

Um im Weiteren einen kurzen Überblick über die Vorgehensweise beim Übersetzen nach dem Phasenmodell Kußmauls geben zu können, wird unten das Vier-Phasen-Modell kurz skizziert.

2.1. Präparation

- ✓ Kreatives lesen und Verstehen
- ✓ Vorbereitungsphase
- ✓ Wissen sammeln
- ✓ Probleme erkennen und analysieren
- ✓ Hypothesenbildung
- ✓ Textverständnis
- ✓ Übersetzungsfunktion
- ✓ Übersetzungsauftrag
- ✓ Textsorte (nach Skopostheorie; Reiß/Vermeer)

2.2. Inkubation

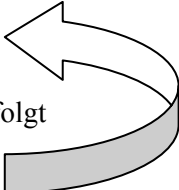
- ✓ Kombination und Reorganisation des gesammelten Wissens
- ✓ Assoziative Denkprozesse
- ✓ Unbewusste Denkprozesse

2.3. Illumination

Ideen Suche  Übersetzungsvorschlag

2.4. Evaluation

Die kreative Idee wird erkannt  Übersetzung folgt

Ist die Übersetzung nicht angemessen, ist das Problem nicht gelöst 

Wie auch später bei der Beispielanalyse deutlich werden wird, ist die Übertragung einer Metapher so gut wie nicht möglich, wenn man diese Denkprozeduren auslässt. Denn Erfassen und Verstehen sind zwar wichtige Schritte zum Übersetzen, aber die beste kreative Lösung braucht noch ein gewisses Entwicklungsstadium.

3. Die Metapher im Wandel

Die Metapher ist stets ein wichtiger Knotenpunkt im Sprachgebrauch. Als Untersuchungsgegenstand scheint sie unerschöpflich. Nicht nur, dass sie im Sinne Humboldts stets eine *Energia* darstellt und einem stetigen Wandel unterzogen ist, sondern auch und vor allem, weil die Metapher im direkten Austausch mit der Sprache-Denken-Kultur-Triangel steht. Im Folgenden wird versucht, eine Darstellung des Wandels der Metapher vom sprachlichen Schmuck zur holistischen Sprachauffassung an kurzen Anhaltspunkten darzulegen.

Den Grundstein für die rhetorische Metapher legte Aristoteles. Seine Auffassungen bewahren auch heute noch ihre Gültigkeit in der Rhetorik. Abweichungen finden sich bei Theoretikern wie Lakoff/Johnson und in der Handlungstheorie, die im deutschen Raum hauptsächlich von Püschel und Sandig aufgegriffen werden. In seiner *Poetik* macht Aristoteles folgende Definition der Metapher:

Eine Metapher ist die Übertragung eines Wortes [...], und zwar entweder von der Gattung auf die Art, oder von der Art auf die Gattung, oder von einer Art auf eine andere oder nach den Regeln der Analogie⁴.

Hier entsteht die ursprüngliche Bedeutung der Metapher als Übertragung. Gleichzeitig werden die verschiedenen Arten der Metapher, wie etwa die Metonymie oder Synekdoche angesprochenen. In der *Poetik* gibt es nähere Auskunft darüber. Doch zusammenfassend kann behauptet werden, dass er besonders auf der Analogie verweilt, die einen direkten Bezug zwischen Bildspender und –empfänger darstellt. Die Übertragung einer Bildvorstellung auf eine andere, um diese zu bereichern, zu verdeutlichen oder zu verlebendigen entspricht dem allgemeinen Verständnis der Metapher:


[...] Wie bei dem Vergleich besteht auch bei der Metapher oft eine gewisse Beziehung, ein tertium comparationis, zwischen dem „Bildspender“, dem Ausgangswort (verbum proprium) und dem Bildempfänger. (vgl. Sowinski 1988: 257.)

Es gibt mehrere Arten der Metapher, die von den einzelnen Autoren in verschiedenem Umfang neu gebildet oder verwendet werden. (vgl. ebd.: 258) Sowinski (vgl. ebd.) betont hier, dass der Überreichtum an Metaphern die Frage

⁴ http://www.digbib.org/Aristoteles_384vChr/De_Poetik (stand: 14.05.2009)

*Die Anwendung kreativer Übersetzungsvehikel
bei der Übertragung der Metapher nach Lakoff*

nach der ursprünglichen und notwendigen Bildhaftigkeit und den Streit um den Primat einer Bildsprache oder Begriffssprache aufkommen lässt und fügt hinzu, dass dieser heute meist zugunsten einer ursprünglichen Bildhaftigkeit entschieden wird. Doch die Metaphern und der metaphorische Sprachgebrauch wechseln mit der Zeit. Insbesondere ändern sich die Bereiche des Bildspenders, wie das Beispiel unten zeigt:

<p>EX MAXIMO MINIMUM Aus dem Höchsten das Geringste</p>  <p>Hae sunt Reliquiae Sacraij, in quo Fertur vltia Dei foisse imago. Haec est illius, et domus ruina, in qua olim Ratio tenebat arcem.</p> <p style="text-align: right;">5</p>	<p>Der Bildspender ist eindeutig ein Skelett, welches die Vergänglichkeit darstellt, Rang und Ruhm sind nicht von Dauer. Suggestiert wird, dass Tugenden besser sind als Laster. Geht man auf die Bedeutung des barocken Emblems „<i>Ex Maximo Minimum</i>“ (Aus dem höchsten das Geringste) ein, scheint es eine gewisse Ähnlichkeit zwischen der sog. oben-unten Orientierungsmetapher nach Lakoff/Johnson zu geben.</p>
---	--

Aber während das barocke Emblem einen gewissen Gedanken nahelegen will, entsteht die Orientierungsmetapher erst aus dem Gedanken heraus. Betrachtet man allerdings beide aus einer konzeptuellen Sicht, sind sie doch wieder verwandt. Denn beide entstehen aus folgender Denkweise des Menschen „*Gut ist oben; Schlecht ist unten*“ oder „*Tugend ist oben; Laster ist unten*“ (Lakoff/Johnson 1998: 25). Dies wiederum beweist, dass das menschliche Denken durch diese Metaphern sozusagen ‚prädeterniniert‘ ist.

Mit dem Artikel von Max Black (engl. 1954, deut. 1983), der auf einen älteren Artikel von I. A. Richards basiert (1936, USA) entsteht die Theorie, nach der die Metapher nicht mehr ‚Schmuck der Rede‘ ist, sondern einen grundlegenden Mechanismus der Sprache darstellt. Im Artikel wird die Metapher als ein Teilmechanismus der großen Maschinerie der Sprache formuliert. (vgl. Winkler 1989: 21). Dies wiederum gibt Lakoff/Johnson (vgl. 1998: 137f.) den bedeutenden Anstoß, die Metapher auf die menschliche Erfahrung auszuweiten und holistisch als ein Gefüge von Kognition, Sprache und Körper (inkl. Emotion) zu betrachten.

4. Die Metaphern-Auffassung von Lakoff/Johnson

Die Kernaussage der Metaphern-Auffassung von Lakoff/Johnson beruht darauf, dass Metaphern nicht nur als „*rein sprachliches Phänomen*“ Vehikel der

⁵ Bildnachweis: <http://www.kerber-net.de/literatur/deutsch/literaturgesch/barock/barocemb.htm>
(stand: 16.05.2009)

„poetischen Imagination und rhetorischen Geste“ (Lakoff/Johnson 1998: 11) sind, sondern Konzepte, die unser Handeln und Denken bestimmen. Die Autoren akzentuieren im Besonderen, dass diese Konzepte, die unser Denken strukturieren, sich nicht nur auf den intellektuellen Bereich begrenzen (vgl. ebd.) Lakoff/Johnson erklären dies an dem oft gebrauchten Beispiel, wenn es darum geht ihre Metaphern-Auffassung zu schildern: *Argumentieren ist Krieg*. Diese Aussage zeigt, wie der Mensch an Argumentation herangeht und dass mit dem Wort „argumentieren“ Strategieverfahren, Macht, Kampf, Verteidigung und Angriff usw. gekoppelt sind. Beweise für diese Annahme liefern sprachliche Ausdrücke wie:

- Ihre Behauptungen sind unhaltbar.
- Er griff jeden Schwachpunkt in meiner Argumentation an.
- Seine Kritik traf ins Schwarze.
- Ich schmetterte sein Argument ab.
- Sie sind anderer Meinung. Nun schießen sie los! (siehe ebd., S. 13)
- Ich mache Sie nieder!
- Er machte ihn fertig.

Die Liste ist leicht fortsetzbar. Für das genaue Verständnis des metaphorischen Prinzips ist hier die Erläuterung von Lakoff/Johnson (ebd.) wiedergegeben:

An diesem Beispiel läßt sich zeigen, was für ein metaphorisches Konzept wie Argumentieren ist Krieg heißt, unser Handeln und unser Verständnis von unseren Handlungen beim Argumentieren (zumindest partiell) zu strukturieren. Das Wesen der Metapher besteht darin, daß wir durch sie eine Sache oder einen Vorgang in Begriffen einer anderen Sache bzw. eines anderen Vorgangs verstehen und erfahren können. Argumentieren ist keine Spielart der Kriegführung. Argumentation und Krieg sind zwei verschiedene Dinge – verbaler Diskurs und bewaffneter Konflikt –und die jeweils ausgeführten Handlungen sind verschiedene Aktionsarten. Dennoch wird die Argumentation partiell in Begriffen des Krieges strukturiert, verstanden, ausgeführt und diskutiert. Das Konzept ist metaphorisch strukturiert, die Handlung ist metaphorisch strukturiert, und folglich ist die Sprache metaphorisch strukturiert.

Hier setzen Lakoff/Johnson mit ihrem Ansatz an, dass auch menschliche Denkprozesse weitgehend metaphorisch ablaufen. Dabei unterscheiden sie zwischen **Strukturmetaphern**, „in denen ein Konzept von einem anderen

*Die Anwendung kreativer Übersetzungsvehikel
bei der Übertragung der Metapher nach Lakoff*

Konzept her metaphorisch strukturiert ist“ (ebd.: 22) und **Orientierungsmetaphern**, „bei denen ein Konzept nicht von einem anderen her strukturiert wird, sondern bei dem ein ganzes System von Konzepten in ihrer wechselseitigen Bezogenheit organisiert wird (ebd.). Hieraus lassen sich Schlussfolgerungen zur Ganzheitlichkeit dieser Auffassung ziehen. Denn Lakoff/Johnson vermerken, dass „[m]etaphorische Orientierungen dieser Art“ (ebd.) nicht beliebig entstehen, sondern an unsere physischen und kulturellen Voraussetzungen geknüpft sind. Um es an einem Beispiel von Lakoff/Johnson zu verdeutlichen, besitzt der Mensch eine unabänderliche *oben-unten* Wahrnehmung, die aus seinem aufrechten Gang resultiert. Darauf baut die Orientierungsmetapher *Gut ist oben – Schlecht ist unten* auf. Aus diesem grundlegenden Gedanken resultieren dann sprachliche Metaphern wie *Du beflügelst meinen Geist*, *Sie setzt hohe Standards*, *Er fühlt sich am Boden zerstört* (vgl. ebd.: 23ff.).

Um diese Annahmen auf einer empirischen Basis zu begründen, gehen Lakoff/Johnson auf den erfahrungsmäßigen Ursprung ihrer exemplarischen Metaphern zurück (vgl. ebd.: 28). Doch hier stoßen sie auf Kritik, weil der Ursprung mit Kulturosoziologie und Sprachphilosophie ebenso verwoben ist, wie mit der menschlichen Physiologie und Psychologie. Diese wiederum stellen die **ontologischen Metaphern** dar:

Genauso wie die elementaren Erfahrungen des Menschen mit Raumorientierung eine Fülle von Orientierungsmetaphern hervorbringen, so bilden unsere Erfahrungen mit physischen Objekten (insbesondere mit dem eigenen Körper) die Grundlage für eine enorme Vielfalt ontologischer Metaphern, d.h. für bestimmte Sichtweisen von Ereignissen, Aktivitäten, Emotionen, Ideen usw. als Entitäten und Materien. (ebd.: 35f.)

Als Beispiel kann die Inflation gebracht werden: *Wir müssen die Inflation bekämpfen* (vgl. ebd.). Oder eine Aussage wie: *Liebe ist Magie* (ebd.: 63). Dazu zählen dann metaphorische Äußerungen wie,

- Sie hat mich verzaubert.
- Ich befand mich im Bann seiner Liebe.
- Er war wie hypnotisiert.
-

Zu unterscheiden wären dann noch die unsystematischen Metaphern, die nicht mit einem konzeptuellen System in Verbindung stehen und daher isolierte

Momente der Sprache darstellen, wie etwa *Fuß des Berges*, *Tischbein* usw. Sie sind im Vergleich uninteressant. Für Lakoff/Johnson macht sie dies zu „unlebendigen“ Metaphern (vgl. ebd.: 69). Zur Entstehung eines sog. Konzepts, dass dann als konzeptuelle Metapher aufgefasst werden kann, wird hier auf die Prototypensemantik bzw. Stereotypensemantik referiert, wie sie von Eleonor Rosche und Hilary Putnam fast zeitgleich, aber anscheinend voneinander unabhängig in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts formuliert wurde (vgl. Kußmaul 2000: 31). Um nur eine kurze Erinnerung zu gewährleisten. Es ging um den prototypischen Vogel:



Welcher dieser Vögel entspricht dem prototypischen Vogel? Bei all diesen Bildern handelt es sich ohne Zweifel um Vögel. Doch keiner entspricht dem Vogel vor unserem inneren Auge? Dies zeigt wie individuell und auch wiederum kulturbedingt Prototypen (nach Rosche) bzw. Stereotypen (nach Putnam) sind. Dieselbe Individualität und Kulturbedingtheit liegt auch den konzeptuellen Metaphern zugrunde. Doch die Metapher als Konzept ist zugleich durchdrungen von der Auffassung der Ausgangskultur und Ausgangssprache. Das Belegen dieser Metaphern in der Zielkultur und Zielsprache stellt daher eine zusätzliche Problemsituation dar. Vor allem dann, wenn es darum geht, diese von einer Sprache in eine andere zu übertragen. Bei Sprachen aus Kulturräumen, die sich relativ ähneln ist es wiederum anders, als bei Kulturkreisen, die keine bekannte Ähnlichkeit aufweisen. Alle menschlichen Erfahrungen sind in einem „*Kosmos kultureller Vorgaben*“ (Lakoff/Johnson 1998: 71) verankert und

[k]ulturell geprägte Annahmen, Wertvorstellungen und Einstellungen sind kein konzeptueller Überzug, den wir nach Belieben unserer Erfahrung überstülpen können oder auch nicht. Es wäre korrekter zu sagen, daß alle Erfahrung durch und durch kulturabhängig ist, daß wir unsere „Welt“ in einer Weise erfahren, derzufolge die Erfahrung selbst unsere Kultur schon in sich trägt (ebd.).

Das Einbetten in der Kultur ist bei der Übertragung einer Metapher oftmals der schwierigste Teil. Hier kann mit *kreativem Übersetzen* angesetzt werden, denn

⁶ Google-Bilder

*Die Anwendung kreativer Übersetzungsvehikel
bei der Übertragung der Metapher nach Lakoff*

die Metapher bestimmt, ausgehend von der o.g. Theorie nach Lakoff/Johnson auch die Funktion von Sprache und Kommunikation. Dies wiederum gehört zu den grundlegenden Prinzipien von Kußmauls Ansatz des kreativen Übersetzens. In der Diskussion über die Angemessenheit einer Übersetzung, wird eben dieses Wissen über die Funktion von Sprache vorausgesetzt (vgl. Kußmaul 2000: 25). Im Folgenden wird die Übertragung konzeptueller Metaphern aus dem Deutschen ins Türkische versucht. Die Metaphern werden aus einem literarischen Werk ermittelt und erklärt. Die systematischen Beziehungen werden vorgezeigt und anschließend werden, unter Anwendung kreativer Lösungsstrategien nach Übersetzungsmöglichkeiten gesucht und diese werden kommentiert. Anhand dieser Übung wird der Versuch gemacht, kreative Übersetzungsvehikel bei der Übersetzung der Metapher nach Lakoff/Johnson anzuwenden und die Prozedur wiederzugeben, um einen Beitrag und eine Methodologie-Probe für die Übersetzungswissenschaft zu leisten, die sich zudem mit der Metaphern-Auffassung von Lakoff/Johnson auseinandersetzt.

5. Die Anwendung kreativer Übersetzungsvehikel bei der Übertragung der Metapher nach Lakoff/Johnson

In der Studie wurde der Roman *Der Untertan*⁷ von Heinrich Mann als literarische Untersuchungsvorlage genommen. Ausschlaggebend für das Werk ist, wie auch schon der Titel verrät, die Orientierungsmetapher *Kontrolle oder Macht ausüben ist oben; Kontrolle oder Macht ausgesetzt sein ist unten* nach Lakoff/Johnson (1998: 23). Die physiologische Grundlage für diese konzeptuelle Metapher bietet der menschliche Körper. Kontrolle und Macht steht körperlich in direktem Bezug zur Körpergröße und zu Körpergewicht. Kommt es zu einer körperlichen Auseinandersetzung, gewinnt der Größere bzw. der Stärkere. Der Sieger in einem typischen Kampf beruhend auf (brachialer) Gewalt – und sei es nur Armdrücken – befindet sich typischerweise oben, wohingegen der ‚Verlierer‘ sich unten befindet (siehe ebd.). Das Oben-Unten-Prinzip ist schon im Titel des Romans „*Der Untertan*“ enthalten und verheißt schon eine Problemsituation beim Übersetzen. Würde man von der einfachen semantischen Bedeutung des Wortes *Untertan* ausgehen, kämen folgende Ausführungen in Frage:

'un-ter-tan

<Adj.> als Untertan zugehörig, untergeben; dienstbar, hörig, gefügig; einem König ~ sein; dem Willen eines

⁷ Soweit bekannt liegt keine Türkische Übersetzung des Werkes vor.

*andern ~ sein; sich jmdn. ~ machen unterwerfen, gefügig
machen; [<unter + (ge)tan]*
'Un-ter-tan
<m. 23 od. älter: m. 16> *Bürger einer Monarchie od. eines
Fürstentums; Höriger, Leibeigener.*⁸

Ausgehend von diesen Worterklärungen würden türkische Bezeichnungen wie *tebaa, vatandaş, yurttaş, uyruk*; juristisch gesehen *idare edilen(ler)* in Betracht kommen. Es würde sogar eine korrekte Übersetzung geben, würde man die konzeptuelle Metapher unberücksichtigt lassen. Wie kann das Problem gelöst werden? Hier sind ohne Zweifel kreative Übersetzungsvorschläge gefragt, die im Folgenden Anhand des Vier-Phasen-Modells dargeboten werden sollen.

5.1. Präparation

Die Präparationsphase ist eine der Übersetzung vorausgehende Phase, die nähere Auseinandersetzung mit dem Text ermöglicht. Hier ist in erster Linie das genaue und mehrmalige Lesen des Textes von Bedeutung, um sich eine genaue Vorstellung über Inhalt, Ausdruck, Stil, Absicht und Intention des Textes zu verschaffen. Am vorliegenden Beispiel, ist es wichtig zu verstehen, was es mit dem Begriff *Untertan* auf sich hat, warum gerade dieses Wort gebraucht wird und welche tieferen Zusammenhänge zur Intention bestehen. Es gilt werkimmanentes und –transzendentes Wissen zu sammeln. Hierfür lohnt es sich immer wieder über den Text verfasste Sekundärliteratur zu studieren. Dies hilft mitunter evtl. Probleme, die beim Übersetzen entstehen könnten, zu erkennen und zu analysieren. Am vorliegenden Beispiel würde dies die Erkennung der Textmarker, die in direkten Zusammenhang mit dem *untertänigen* stehen, sein. Beispielsweise der Gebrauch des Wortes „*treten*“ in unterschiedlichen Verbindungen:

Wer treten wollte, mußte sich treten lassen. (Mann 2001: 434)
Heute sollen wir uns mit Kürassierstiefeln treten lassen.
(ebd.: 17)
Betreten sah Diederich ihnen nach. (ebd.: 41)
„Macht Dienst, Schluß, abtreten!“ (ebd.: 55)

Schon die Richtung des Verbes *treten* deutet nach unten und unterstützt damit die Hypothese, dass die Orientierungsmetapher *Kontrolle oder Macht ausgesetzt sein ist unten* von Bedeutung für das Gesamtverständnis des Textes

⁸ © 2002-2005 Wissen Media Verlag GmbH, Gütersloh/München

*Die Anwendung kreativer Übersetzungsvehikel
bei der Übertragung der Metapher nach Lakoff*

ist und bei der Übertragung in eine andere Sprache eigens gewertet werden sollte. Ein weiterer Beleg ist das Wort „dienen“. Um wieder einige Textbeispiele zu nennen:

*„Wir dienen dem großen Ganzen, wenn wir jedem unserer
Freunde vorwärtshelfen. Denn die Freunde einer
Volkspartei sind alle, außer den Tyrannen.“ (ebd., S. 125)
Kein Zweifel: die Siege seiner Eitelkeit werden
geschäftlichen Zwecken dienen. (ebd., S. 259)*

Beim Übersetzen sollte daher das Unten-Prinzip unbedingt spürbar sein, denn es gibt nicht nur wichtige Anhaltspunkte über die Leitidee des Romans wieder, sondern verkörpert auch eine ganze Ära deutscher Geschichte und Kultur. Zusammenfassend ergeht aus der Präparationsphase, dass im Text die konzeptuelle Metapher *Kontrolle oder Macht ausüben ist oben; Kontrolle oder Macht ausgesetzt sein ist unten* enthalten ist. Es kann behauptet werden, dass diese mit der Intention und Absicht des Autors durchaus im Einklang steht und die grundlegende Kritik des Romans am Zeitgeschehen ausmacht und daher bei der Übertragung unbedingt berücksichtigt werden sollte. Hier beginnt auch die Problematik. Dieser Vorgang des *Untertänigen* ist in der deutschen Kultur eingebettet, aber ist es auch in die türkische Kultur übertragbar? Was gilt es eigentlich zu übertragen, wenn es um die konzeptuelle Metapher geht? Ist das Verständnis des Prinzips *Kontrolle oder Macht ausüben ist oben; Kontrolle oder Macht ausgesetzt sein ist unten* wichtig, wie sie in der Ausgangskultur der Fall ist? Wird ein typisches deutsches Konzept vermittelt? Oder ist es eher ein generell menschliches Vorgehen, welches sich überall auf der Welt einfinden kann? Falls ja, wird es in jeder Kultur mit dem Oben-Unten-Konzept erläutert? Findet sich in den o.g. Entsprechungen des Wortes „Untertan“ solch‘ ein Konzept? Oder sollte man von einer Lokalisation ausgehen und eher eine lokale konzeptuelle Metapher ermitteln? Auf diese Fragen gilt es nun Antworten zu finden und/oder Entscheidungen zu treffen. Sie stellen den Übergang zur zweiten Phase dar: der Inkubationsphase, in welcher das gesammelte Wissen neu organisiert wird und sowohl die assoziativen als auch unbewussten Denkprozesse eingesetzt werden.

5.2. Inkubation

Das in der Präparationsphase gesammelte Wissen wird hier kombiniert, organisiert und überdacht. Es gilt eine Denkweise wiederzugeben. Wer nach oben kommen will, muss nach unten treten, aber sich auf dem Weg nach oben auch gelegentlich treten lassen. Es gilt zu überlegen, wie dieses Konzept in die

türkische Denkweise übertragen werden kann, ohne Befremdung auszulösen. Hier kann reflektiert werden, dass vielleicht der türkische Begriff *tebaa* am passendsten wäre, obwohl es keine Orientierungs-Metapher vermuten lässt. Aber auch Ideen wie „*devletin hükmü altında yaşayan(lar)*“ dürfen nicht verworfen werden, da sie *unten* wiedergeben könnten. Das Wort „*dienen*“ übertragen als „*hizmet*“ gibt auch im Türkischen ähnliche Denkinhalte wieder und kann durchaus bewertet werden. Mit „*treten*“ ist es etwas komplizierter. Geht man von einer Pedallogik im Deutschen aus, entspricht die türkische Wiedergabe „*çevirmek*“, was nichts mit dem o.g. Konzept der Macht zu tun hätte. „*basmak*“ wäre in diesem Sinne passender. Denn man *tritt* auf etwas, dass *unter* einem ist. In dem Sinne funktioniert auch das türkische Wort. Dies wiederum ist uns keine Hilfe für die Wortschöpfung Manns, jemandem „*betreten*“ nachzusehen. Die Zerknirschtheit, die das Wort in sich trägt, ist schwierig zu beschreiben. Die deutschen Assoziationen des Wortes bringen Begriffe wie *geknickt*, *betrübt*, *traurig*, *bekümmert*, *trübselig* nahe. „*Geknickt*“ und die Kombinationen mit „*trübe*“ wiederum suggerieren „*unten*“, indem sie an Geäst und Sumpf erinnern. Ausgehend davon könnte man die türkischen Bezeichnungen „*mahzun*“, „*perişan*“, „*morali bozuk*“ zu Rate ziehen. Doch die Begriffe haben etwas ganz anderes gemeinsam. Sie alle erinnern an gesenkte Schultern und einen hängenden Kopf. Dies könnte zu einer kreativen Lösung führen. „*Omuzları düşmüş/sarkık bir halde*“. Mehr oder weniger mit solchen Gedankengängen, Ideen und Recherchen geht man von der Inkubationsphase in die Illuminationsphase über, in der man nun auch konkrete Übersetzungsideen formuliert. Meist sind die Übergänge zwischen diesen beiden Phasen eher unklar und gehen in beide Richtungen.

5.3. Illumination

In dieser Phase geht die Ideensuche weiter und es werden immer wieder neue Übersetzungsvorschläge gemacht und die neuen Vorschläge auf ihre Angemessenheit hin überprüft. Nur so kann ein Vorschlag auch akzeptiert werden. Sind die Vorschläge noch nicht gereift und sollten nochmal überdacht werden, geht man auf die Inkubationsphase zurück. Im Falle der Metaphern-Übertragung kommt in diesem Stadium die Idee für eine treffende konzeptuelle Metapher. Bleibt die Idee aus, müsste evtl. die Präparationsphase erweitert werden und konzeptuelle Metaphern im Türkischen eingehender studiert werden. Ein Werk im Ausmaß der Studie von Lakoff/Johnson fehlt im türkischen Sprachraum noch. Die Ermittlung konzeptueller Metaphern bleibt daher noch auf den Rahmen der idiomatischen Redewendungen beschränkt. Betrachtet man die Redewendung „*tepeden bakmak*“, kann man von einer Oben-Unten-Wahrnehmung bei Macht-Konzepten ausgehen. D.h. im

*Die Anwendung kreativer Übersetzungsvehikel
bei der Übertragung der Metapher nach Lakoff*

Türkischen gibt es durchaus dieselbe Auffassung, dass Machtausübung *oben* ist. Diesen Gedanken fortführend käme für *Untertan* auch der Begriff „*hükmedilen(ler)*“ in Frage oder einfach „*aşağıdaki(ler)*“. Die Entscheidung, welche die angemessenste Lösung ist, bleibt in der Evaluationsphase zu treffen.

5.4. Evaluation

In dieser Phase werden endgültige Entscheidungen getroffen, die angemessene Übersetzung formuliert und anerkannt. Sollte die Übersetzung nicht behagen, wird erneut von der Inkubationsphase angesetzt. Im vorliegenden Beispiel müssen jetzt Entscheidungen getroffen werden, wie die Problemfälle so wiedergegeben werden könnten, dass sie die konzeptuelle Metapher *Kontrolle oder Macht ausüben ist oben; Kontrolle oder Macht ausgesetzt sein ist unten* auch im Türkischen lebendig werden lassen. Unten werden nun einige Vorschläge gebracht, bei denen versucht wurde, die konzeptuelle Metapher ins Türkische zu übertragen.

Wer treten wollte, mußte sich treten lassen. (Mann 2001: 434)

- Tepelemek isteyen, kendini tepelettirmeli.
- Birilerinin omuzunda yükselmek isteyen, kendi omuzunu sunmalı.
- Birilerinin tepesine çıkmak isteyen, birilerini tepesine çıkarmalı.
- Tepeye çıkmak isteyen, omuz sunmalı.
- Tırmanan, destek olmalı.

Heute sollen wir uns mit Kürassierstiefeln treten lassen. (ebd.: 17)

- Demek ki bugün kendimizi askerî botlarca tepeleteceğiz/ezdireceğiz.
- Bugün kralın çizmeleri altında kalma günüdür.
- Bugün de kendimizi asker çizmeleri altına atacağız demektir.
- Bugün kralın çizmelerinin üzerimize çöktüğü gündür.

Betreten sah Diederich ihnen nach. (ebd.: 41)

- Omuzları düşmüş bir halde arkalarından bakakaldı Diederich.
- D. düşük omuzlarla arkalarından baktı.
- Mahzun mahzun baktı ardlarından.

„Wir dienen dem großen Ganzen, wenn wir jedem unserer Freunde vorwärtshelfen.“
(ebd.: 125)

- Tüm arkadaşlarımızın ilerlemesine/ yükselmesine yardım edersek büyük bütüne hizmet etmiş oluruz.
- Hizmetimiz büyük/yüksek amaçlara olur, bütün arkadaşlarımızın ilerlemesine/ yükselmesine yardım edersek.

Die Vorschläge können nicht nur fortgesetzt werden, sondern auch untereinander weiter kombiniert werden. Um ihre Angemessenheit beurteilen zu können, müssten sie in den Kontext gebunden bewertet werden. Diese Möglichkeit würde eine weitergefasste Arbeit voraussetzen. Daher bleiben sie in dieser Studie nur als zur Diskussion stehende Vorschläge offen. Doch sei vermerkt, dass nach dem Modell von Kußmaul die Evaluationsphase aus der abgeschlossenen Übersetzung besteht, die akzeptiert wird, soweit sie angemessen ist.

6. Schlussbemerkung

Um diese Vier-Phasen besser zu verfolgen, lässt Kußmaul LD-Protokolle halten. Das Kürzel LD steht für Laut Denken und ermöglicht es den Denkprozess während des Übersetzens festzuhalten. Dies wiederum ermöglicht den kreativen Gedankengang mit zu verfolgen. Was in dieser Studie mittels schriftlicher Diskussion und anschließend mit Übersetzungsvorschlägen versucht wurde, sollte der Versuch sein, zumindest einen Teil dieser Denkprozesse darzulegen. Denn nur durch kreatives und imaginäres Denken erscheint es überhaupt möglich, die Metapher nach Lakoff/Johnson zu übersetzen. Denn schon das Erkennen einer konzeptuellen Metapher erfordert im Mindesteinsatz Kultur-, Soziologie-, Geschichts- und Sprachwissen. Dies aus dem einfachen Grund, dass die Metaphern an die Kultur gebunden sind und Kulturgut volkstümlich ist. Daher bedarf es nicht nur ausgiebigen Wissens über den Autor eines literarischen Textes, sondern auch über das Volk aus dessen Schoß es sozusagen erwächst.

Übersetzen braucht Mut in jeder Form, vor allem Mut vom Ausgangstext abweichen zu können und dennoch eine angemessene Übersetzung hervorzubringen. Wie auch diese Untersuchung versuchte aufzuzeigen, ist manche Abweichung notwendig, um Gedankengut zu übertragen. Die Übersetzung als Übertragung von Form und Inhalt ist im Falle der konzeptuellen Metapher überholt. Es bedarf kreativer Schaffensprozesse, die tatsächlich Zeit braucht. Dies ist wie eine Endlosschleife. Die angemessenste Übertragung kann vielleicht nie gefunden werden. Aber die Suche nach der perfekten Übersetzung geht weiter.

*Die Anwendung kreativer Übersetzungsvehikel
bei der Übertragung der Metapher nach Lakoff*

Literaturverzeichnis

Aksoy, Ö.A. (1988). *Deyimler Sözlüğü*. Istanbul: İnkılâp Kitabevi.

Kußmaul, P. (2000). *Kreatives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.

Kußmaul, P. (2007). *Verstehen und Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Lakoff, G.; Johnson, M. (1998). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Astrid Hildenbrand, 1. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Mann, H. (2001). *Der Untertan*. Frankfurt a. Main: Fischer Verlag.

Reiß, K. (1971). *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. München: Max Hueber.

Sowinski, B. (1978). *Deutsche Stilistik*. Frankfurt a. Main: Fischer Verlag.

Stolze, R. (1986). *Übersetzungstheorien; Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Winkler, H. (1989). Metapher, Kontext, Diskurs, System. *Kodikas/Code. Ars Semeiotika. Vol 12, Nr. 1/2, S. 21-40*.

Internetquellen

http://www.digbib.org/Aristoteles_384vChr/De_Poetik (Stand: 14.05.2009)

<http://www.ruhr-uni-bochum.de/komparatistik/basislexikon/texte/metapher/ktext.html> (stand: 12.05.2009)

Übersetzen im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Leistungen, Grenzen und Konsequenzen

Özlem Tekin¹

Abstract

Even if translation has a long tradition within the conveyance of foreign languages, there has been a vehement discussion on its role since the 1970s – at least with respect to some languages, such as English. In the context of German as a foreign language this topic has been discussed only to some extent. With this in mind, the following article aims to examine the role of translation in the field of the German as a foreign language with specific focus on the advantages and limitations associated with its conveyance and the resultant consequences.

1 Einleitung

Auch wenn das Übersetzen in der Fremdsprachenvermittlung eine lange Tradition hat und auch heute größtenteils Bestandteil des fremdsprachlichen Unterrichts ist, wird spätestens seit Mitte der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts immer wieder vehement darüber diskutiert, ob und inwiefern das Übersetzen einen Platz innerhalb der Fremdsprachenvermittlung haben darf. Für den Bereich Deutsch als Fremdsprache gilt dies aber nur in begrenztem Maße, denn die „Diskussion [...] um die Rolle der Übersetzung im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht“ wurde bisher „kaum geführt“ (Königs 2001: 955), obgleich das Übersetzen auch in diesem Bereich – insbesondere im Ausland – eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es daher, einen kritischen Blick auf die Rolle des Übersetzens im Bereich Deutsch als Fremdsprache zu werfen, wobei der Fokus auf der Vermittlung des Deutschen im Ausland liegt, aber durchaus auch Aspekte für den inländischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht angesprochen werden. Dabei soll zunächst ein Überblick über die historische Rolle des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen sowie im

¹ Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Deutsch als Fremdsprache

heutigen Deutsch-als-Fremdsprache-Bereich im Speziellen gegeben werden (Kap. 2). In einem nächsten Schritt werden einige ausgewählte Leistungen und Grenzen des Übersetzens im Bereich Deutsch als Fremdsprache diskutiert (Kap. 3), um auf diesen Betrachtungen aufbauend der Frage nachzugehen, ob und inwiefern das Übersetzen einen Platz in der Vermittlung des Deutschen haben sollte (Kap. 4). In einem letzten Schritt werden die Ergebnisse dieses Beitrags abschließend noch einmal kurz zusammengefasst und ein Ausblick für das Übersetzen im Bereich Deutsch als Fremdsprache gegeben (Kap. 5).

2 Überblick über den Stellenwert des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht und im Bereich Deutsch als Fremdsprache

Wie eingangs angedeutet, hat das Übersetzen in der Fremdsprachenvermittlung eine lange Tradition, die weit in das Römische Reich des 3. Jahrhunderts zurückreicht und im Rahmen der klassischen Sprachen Altgriechisch und Latein bis in das ausgehende 18. Jahrhundert ein mehr oder minder festes Sprachenpaar als Bezugsrahmen hatte (vgl. House 2001: 258).²

Wohl auch unter dem Einfluss der bisherigen Tradition setzte sich ab Ende des 18. Jahrhunderts bei der Vermittlung von nunmehr auch modernen Fremdsprachen die so genannte Grammatik-Übersetzungsmethode durch, bei der die Übersetzung „Hauptziel und Grundlage des Fremdsprachenunterrichts“ war (Roche 2005: 207; vgl. auch Henrici 2001: 843f.): So sollte durch die Übersetzung von „größtenteils isolierte[n] und künstlich konstruierte[n] Sätze[n]“ (House 2001: 258) aus der Fremdsprache in die Muttersprache sowohl die Grammatik, Struktur und Lexik der Zielsprache erlernt bzw. eingeübt als auch eine aktive Beherrschung der Fremdsprache erreicht werden, während die Überprüfung des Spracherwerbs wiederum in Form von Übersetzungen stattfand. Das Übersetzen bildete im Rahmen der Grammatik-Übersetzungsmethode somit die alleinige Methode zum Spracherwerb, wobei anzumerken ist, dass dabei sowohl die Übersetzungsaktivitäten im Speziellen als auch der Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen zumeist in der Muttersprache abgehalten wurden (vgl. Königs 1998: 95 und Königs 2001: 956).

² Anzumerken ist hierbei, dass es nach House (2001:258) „[ü]ber die Verwendung von Übersetzungen beim Lehren und Lernen moderner Fremdsprachen [...] bis zum Ende des 18. Jhs. [...] keinen systematischen Überblick [gibt], da diese Sprachen hauptsächlich mündlich und informell im privaten Kontakt mit Muttersprachlern erworben wurden“.

Insbesondere der letzte Punkt führte verbunden mit der fremdsprachendidaktischen Reformbewegung im ausgehenden 19. Jahrhundert zu einer massiven Opposition, in der vor allem Wilhelm Viëtor mit seiner Schrift „Der Sprachunterricht muss umkehren“ (1882) federführend war und in deren Konsequenz sich neue methodische Vermittlungskonzepte wie etwa die direkte, audiolinguale und audiovisuelle Methode entwickelten.³ In diesem Kontext scharf kritisiert wurde der Einsatz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht und damit auch der Gebrauch von Übersetzungen zur Vermittlung von Fremdsprachen, was sich entsprechend auf die erwähnten Vermittlungskonzepte auswirkte: Im Gegensatz zur bisherigen Vorgehensweise wurde die Muttersprache aus dem Fremdsprachenunterricht gänzlich ausgeschlossen, so dass eine „dogmatische Einsprachigkeit“ und gleichzeitig eine strikte „Ablehnung des Übersetzens“ vorherrschte (Königs 1998: 95).

Erst ab den 1970er Jahren etablierte sich, aufgrund einer erneut aufflammenden Diskussion über den Stellenwert der Muttersprache und der Übersetzung in der Fremdsprachenvermittlung (vgl. hierzu etwa Ettinger 1988, Bausch / Weller 1981), ein verändertes Verständnis des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht, bei dem es „nicht um das Übersetzen als Methode, sondern um Übersetzen als eine mögliche Lern- und/oder Übungsform im Rahmen durchaus unterschiedlicher Vermittlungsmethoden“ ging (Königs 2001: 956).⁴ So wurde etwa im Rahmen der „Aufgeklärten Einsprachigkeit“ und der „Bilingualen Methode“ (Butzkamm 1973, 1980) die kontrollierte (wenn auch nur temporäre) Anwendung von verschiedenen Übersetzungsmethoden ausdrücklich gefordert, um auf diese Weise neue fremdsprachliche Lexeme und syntaktische Strukturen semantisieren zu können, eine „Effektivierung des Lernvorgangs [...] bei wichtigen und zugleich besonders fehlerträchtigen Strukturen“ zu gewährleisten sowie „die fremdsprachlichen Strukturen in expliziten Gegensatz zu den muttersprachlichen zu bringen und den Lernvorgang damit explizit kontrastiv zu gestalten“ (Königs 2001: 957). Zu betonen ist allerdings, dass im Rahmen der kommunikativen Wende zeitgleich auch der kommunikative Ansatz entstand, in dem „mit Nachdruck das Primat des Mündlichen in den Vordergrund gerückt wurde“ und damit das Übersetzen

³ Aus Platzgründen ist es an dieser Stelle nicht möglich, die verschiedenen Methoden im Einzelnen vorzustellen; in Bezug auf die genannten Methoden sei auf Henrici (2001: 843ff.) verwiesen.

⁴ Gleichzeitig wurde für einen expliziten Einsatz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht plädiert, was damit argumentiert wurde, dass die Muttersprache eine gewisse „Zeitökonomie, die Phasen expliziter Grammatikvermittlung und die Überprüfung des Textverständnisses“ gewährleisten (Königs 1992: 216).

Übersetzen im Bereich DaF: Leistungen, Grenzen und Konsequenzen

sowohl als methodisches Hilfsmittel als auch als Fertigkeit innerhalb des Fremdsprachenunterrichts nicht mehr vorkam (vgl. Königs 1992: 221f.).

Trotz der skizzierten konträren Diskussion über die Rolle des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht hat sich bis heute kein Konsens über den Stellenwert, die Zielsetzung und die Vorgehensweise des Übersetzens bei der Vermittlung von Fremdsprachen ergeben. Zwar ist die Diskussion heutzutage kaum mehr Gegenstand der methodisch-theoretischen Betrachtungen und das Übersetzen scheint tendenziell eher „verpönt“ zu sein (vgl. auch Königs 2001: 955), doch wird in der Praxis, insbesondere im Tertiär-, aber auch im Sekundärbereich, noch immer (bzw. wieder) in nicht unerheblichem Maße auf Übersetzungen zurückgegriffen, wobei die dahinter stehenden Ziele mannigfaltiger Natur sind: So wird das Übersetzen im Fremdsprachenunterricht nicht nur zur Veranschaulichung und Erläuterung grammatischer Strukturen sowie zu Übungszwecken herangezogen, sondern immer wieder auch als Testverfahren eingesetzt und ist damit zusammengefasst auch heute noch immer ein nicht selten angewandtes „Mittel zur Erzielung sprachlicher Kompetenz“ (House 2001: 259). Zu unterstreichen ist hierbei, dass es sich bei den zu übersetzenden Aufgaben auch heute noch – wie schon bei der Grammatik-Übersetzungsmethode – zumeist um künstlich konstruierte Sätze handelt, ohne dass dabei ein entsprechender Ko- und Kontext gegeben wäre (vgl. auch Kaindl 1997: 93). Ob es sich dabei um eine reflektierte Art des Einsatzes von Übersetzungen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts handelt, sei bezweifelt.

Auch im Bereich Deutsch als Fremdsprache gestaltet sich die Situation nicht anders: Zwar fehlt hier die langjährige Diskussion über den Stellenwert des Übersetzens bei der Sprachvermittlung, was insbesondere darauf zurückzuführen ist, dass die methodisch-didaktischen Überlegungen für den Bereich Deutsch als Fremdsprache zumeist aus dem deutschsprachigen Raum stammen und damit überwiegend von heterogenen Lernergruppen ausgegangen werden muss, bei denen ein Bezug zur Muttersprache nicht stattfinden kann (vgl. Königs 2001: 955f., 959 und House 2001: 259). Doch stellen Übersetzungen im Deutsch-als-Fremdspracheunterricht keine Seltenheit dar – insbesondere dann nicht, wenn die Situation des Deutschunterrichts im Ausland, wo homogene Lernergruppen eher der Regelfall sind, in die Betrachtung miteinbezogen wird. Auch in der Türkei, die das Gastland dieser Konferenz ist, spiegelt sich diese Situation wider: Wie eine Untersuchung zur Situation des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei zeigt (Tekin im Druck), wird der Übersetzungstätigkeit etwa im Rahmen des Tertiärbereichs, genauer im

Studiengang ‚Deutsche Sprache und Literatur‘, durchschnittlich dasselbe Gewicht wie sprachfertigungsorientierten Fächern zugemessen. Ob dies sinnvoll sein kann und welche Leistungen und Grenzen das Übersetzen im Bereich Deutsch als Fremdsprache generell mit sich bringt, sei im Folgenden näher betrachtet.⁵

3 Leistungen und Grenzen des Übersetzens im Bereich Deutsch als Fremdsprache

Ein immer wieder genannter Faktor zugunsten des Übersetzens ist, dass den Lernenden durch die bewusste Gegenüberstellung muttersprachlicher und fremdsprachlicher Strukturen sprachliche Konvergenzen und Divergenzen zwischen der Ausgangs- und Zielsprache bewusst gemacht (vgl. etwa Königs 1998: 96f.) und damit im Sinne des (klassischen) kontrastiven Konzepts mögliche Interferenzen beseitigt oder zumindest gemildert werden könnten (vgl. Königs 2001: 957). Sicherlich kann mit einer vergleichenden Vorgehensweise bei Übersetzungsaktivitäten im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht – sofern sie richtig gehandhabt wird – „eine Art (Meta-)Wissen über und eine Sensibilisierung für sprachliche Besonderheiten der Fremdsprache im Kontrast zur Muttersprache ausgebildet werden“ (House 2001: 259) und zugleich nicht nur das Bewusstsein hinsichtlich der fremden und eigenen Sprache erhöht werden (vgl. Pisek 1997: 118), sondern auch ein entscheidender Impuls für Betrachtungen über Sprache im Allgemeinen stattfinden. Problematisch ist m.E. aber, dass sich das vermeintlich kontrastive Vorgehen in der Praxis zumeist lediglich auf bestimmte Ebenen der sprachlichen Ausdrucksseite, zumeist der Lexik und der (Morpho-)Syntax, bezieht (vgl. auch Wilss 1973: 20), während einerseits weitere ausdrucksseitige Sprachebenen, wie etwa die Text- und Diskursebene, nicht thematisiert werden, und andererseits die mit der Sprache vollzogene Handlung bzw. die Funktion von Sprache im Allgemeinen aus der Betrachtung zumeist ausgeschlossen bleiben.

Mit Übersetzungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache und der damit verbundenen kontrastiven Vorgehensweise kann gleichzeitig ein weiterer entscheidender Vorteil beim Spracherwerb erreicht werden: So kann auf der

⁵ Im Rahmen dieses Beitrags ist es leider nicht möglich, eine differenzierte Betrachtung von Hin- und/oder Herübersetzungen zu geben, weswegen hier allgemein von Übersetzungen die Rede ist. Dass einige der folgenden Aspekte für die Hin- oder Herübersetzung jeweils mehr Leistungen bzw. Grenzen bergen, steht freilich außer Frage.

Außerdem sei, wie eingangs bereits erwähnt wurde, nochmals darauf aufmerksam gemacht, dass die folgenden Betrachtungen sich vor allem auf den Tertiärbereich im Ausland beziehen und damit insbesondere die Erwachsenenbildung im Vordergrund steht.

Übersetzen im Bereich DaF: Leistungen, Grenzen und Konsequenzen

Grundlage der (dem Lerner zumeist unbewusst präsenten) Muttersprache eine systematische Relation zwischen den beiden Sprachen erzeugt werden (vgl. Königs 1992: 220), was sowohl in den fortgeschrittenen als auch insbesondere in den frühen Erwerbsstufen von entscheidender Relevanz für die Aneignung des Deutschen sein kann. Denn die Relevanz der Muttersprache beim Erwerb der Fremdsprache im Allgemeinen kann nach Königs (1992: 217) zumindest aus mentaler Sicht folgendermaßen charakterisiert werden:

Die Muttersprache ist der stete Hintergrund, vor dem sich der Aufbau der fremdsprachlichen Kompetenz abspielt. Sie ist zu Beginn des Aufbaus näher und damit stärker präsent, sie entfernt sich mit zunehmender Kompetenz immer mehr, dient aber immer noch als Grenzstein, der im Auge bleibt.

Unter der Voraussetzung einer bewussten Reflexion der Ausgangssprache könnte das muttersprachliche Vorwissen somit beim Aufbauprozess des fremdsprachlichen Wissens von entscheidender Bedeutung sein – sei es, „um sich dann leichter von ihr abgrenzen zu können“ oder „als internes Kontrollmittel“ (Königs 1992: 217). Damit bin ich auch der Ansicht, dass unter der Voraussetzung eines ausgeglichenen Verhältnisses zwischen Ausgangs- und Zielsprache die Argumentation, dass das Übersetzen „die Muttersprache in den Fremdsprachenunterricht hole und damit die Lernenden sowohl wertvoller Zeit für fremdsprachliche Produktionen beraube als auch der erhöhten Gefahr eines negativen Transfers aus der Muttersprache aussetze“ (Königs 1998: 96) als obsolet anzusehen ist (vgl. hierzu auch weiter unten). Die bisherige Betrachtungen implizieren somit auch, dass das Übersetzen im Gegensatz zur vorherrschenden Meinung (vgl. etwa Kupsch-Losereit 2008: 16ff.), m.E. nicht erst im fortgeschrittenen Fremdsprachenstadium erfolgen sollte (was häufig durch die Komplexität des Übersetzens begründet wird, vgl. weiter unten), sondern bereits im Anfängerunterricht als hilfreiches Mittel im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht eingesetzt werden kann, wobei hier sicherlich zwischen dem *Übersetzen als Hilfsmittel*, welches eben im Anfängerstadium dazu beitragen kann, an bestehendes sprachliches Vorwissen anzuknüpfen und die zu erlernende Fremdsprache in konkreten Bezug zur Ausgangssprache zu setzen, und einer *Übersetzungskompetenz*, „die eher bei fortgeschrittenen Lernern vorausgesetzt werden kann“, unterschieden werden muss (Roche 2005: 208).

Für das Übersetzen spricht weiterhin, dass es sowohl auf den frühen als auch späteren Erwerbsstufen bei der Semantisierung von Lexemen und darüber hinaus auch für das Verstehen eines Textes in der Fremdsprache unerlässlich sei

(vgl. etwa Königs 1998: 97 und 2001: 957). Dem möchte ich nur begrenzt zustimmen, denn das Übersetzen lediglich als Mittel zur Erfassung der Lexik oder des Textes zu nutzen, schöpft – zumindest im Hinblick auf die fortgeschrittenen Phasen des Fremdsprachenerwerbs – das Potential von Übersetzungen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht nicht aus. Vielmehr könnten den Lernenden durch eine fremdsprachliche Textanalyse, die dann allerdings Bestandteil eines dem Übersetzen vorgeschalteten Verstehensprozesses sein sollte (vgl. Kupsch-Losereit 2008: 17), sowohl der „situationskontextuelle[...] Hintergrund“ als auch die „textspezifischen Merkmale“ und „sprachsystembedingten Strukturen“ bewusst gemacht werden, wobei die beiden letzten Aspekte unumgänglich „in semantischer, formalstilistischer und pragmatischer Hinsicht“ erfolgen müssen (Kupsch-Losereit 2008: 17). So kann – unter der Voraussetzung verschiedener Textsorten im Unterricht – den Lernenden der spezifische „Zusammenhang zwischen [jeweiliger] textueller Oberflächenstruktur und [jeweiliger] Textfunktion“ verdeutlicht werden, eine adäquate Semantisierung der in der jeweiligen kommunikativen Situation eingebetteten Lexeme stattfinden und damit insgesamt die „verschiedene[n] Sprachgebrauchsebenen (Normen)“ in der Fremdsprache vor Augen geführt werden (Kupsch-Losereit 2008: 16). Dies kann nicht nur die Einsicht fördern, dass verschiedene Sprachen „unterschiedliche[n] kulturelle[n] Präsuppositionen und Erwartungsnormen“ folgen und damit ein „kultureller’ Filter zwischen Ausgangs- und Zieltext“ nötig ist (House 2001: 263), sondern stellt m.E. auch einen essentiellen Ausgangspunkt für ein angemessenes und differenziertes Übersetzen dar – und darüber hinaus auch für die fremdsprachliche Produktion bzw. Kommunikation (vgl. auch Thomas 1984: 191, Kupsch-Losereit 2008: 16f.). Gleichzeitig wird mit dieser Vorgehensweise – entgegen der Kritik, dass das Übersetzen bei den Lernenden zu „ungerechtfertigten 1:1-Entsprechungen [...] führe“ (Königs 2001: 957) – auch aufgezeigt, dass zwischen dem Ausgangs- und dem Zieltext eben keine Eins-zu-Eins-Entsprechung erwartet werden kann, und zwar nicht nur auf lexikalischer, sondern auch syntaktischer und textueller Ebene (vgl. auch Königs 1998: 97). Den Lernenden sollte dabei allerdings bewusst gemacht werden, dass beim Übersetzen (und der fremdsprachlichen Produktion im Allgemeinen) vor allem die Funktionsäquivalenz im Vordergrund stehen sollte, während die Sprachmittel auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen je nach kommunikativer Situation und Funktion divergieren können. In diesem Sinne können oder sollten Übersetzungen auch nicht als Testverfahren herangezogen werden, da, wie House (2001: 259) bereits konstatiert, „beim Auswerten dieser ‚Tests‘ ausschließlich auf sprachliche Korrektheit oder aber undefinierte ‚stilistische Angemessenheit‘ geachtet wird“ und somit „dem tatsächlichen

pädagogisch-didaktischen Potential der Übersetzung“ nicht Rechnung getragen werden kann.

Die bei der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht notwendige Erweiterung von einer rein lexikalisch/syntaktischen hin zu einer gesamtheitlich textuellen Betrachtung unter Einbeziehung semantischer, stilistischer und pragmatischer Aspekte ist über die bisherigen Betrachtungen hinaus auch entscheidend dafür, den Lernenden im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts Deutsch den Anwendungsbezug der zu erlernenden Sprache zu verdeutlichen. So kann es, wie die vorherigen Betrachtungen implizieren, sicherlich nicht ausreichend sein, lediglich Sätze zu übersetzen, die „so weit von jedem authentischen kommunikativen Kontext abgehoben [sind], dass sie in der Realität kaum jemals verwendet werden“ (Roche 2005: 209) – auch wenn dies häufig noch immer gängige Praxis innerhalb des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts ist. Erst indem die Lernenden mit Texten, die für reale Situationen maßgeblich sein könnten und damit explizit situationsbezogen sind, konfrontiert werden, kann ihnen einerseits der praktische Nutzen ihrer fremdsprachlichen Kenntnisse bewusst gemacht werden und andererseits eine entscheidende Kompetenz für die Bewältigung sprachlicher Situationen außerhalb des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts mitgegeben werden (vgl. Königs 2001: 959). Denn die im Fremdsprachenunterricht erworbene übersetzerische Kompetenz bietet unter Berücksichtigung der Tatsache, dass das Übersetzen „gerade in einer globalisierten Welt [...] als kulturvermittelnde Kompetenz einen zentralen Stellenwert“ hat (Roche 2005: 209), sicherlich entscheidende Vorteile für spätere private, aber vor allem auch für berufliche Kontexte. Zu betonen ist in diesem Kontext allerdings, dass im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts Deutsch sicherlich nicht von einer translatorischen Kompetenz auf professionellem Niveau, wie etwa bei ausgebildeten Übersetzern und Dolmetschern, ausgegangen werden kann, obgleich dies ja auch nicht das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist.

Ein Argument, das häufig gegen das Übersetzen im Fremdsprachenunterricht angeführt wird, ist, dass das „Übersetzen eine eigene ‚fünfte‘ Fähigkeit/Fertigkeit [sei], deren Relation zu den ‚klassischen‘ vier Fähigkeiten/Fertigkeiten des Hörverständnisses, der Lesefähigkeit, der Sprechfähigkeit und der Schreibfähigkeit absolut unklar bzw. vermutlich nur sehr indirekt“ sei (House 2001: 259) und darüber hinaus zu deren Ausbildung nur sehr wenig beitrage bzw. diese gar behindere (vgl. Königs 2001: 956). Auch hier bin ich nur eingeschränkt geteilter Meinung: Unter der Voraussetzung, dass Übersetzungen im Fremdsprachenunterricht als ausschließliche Übungsform

zum Erwerb sprachlicher Kompetenzen verstanden wird, kann man sicherlich davon ausgehen, dass die passiven Fertigkeiten recht gut geübt werden können, während der Erwerb bzw. Ausbau von aktiven Fähigkeiten eher schwierig erscheint. Erweitert man aber Übersetzübungen, indem man etwa „mündliche und schriftliche Aktivitäten situationsbezogen um das Übersetzen herumgruppiert“ (Königs 1992: 225), so kann die Übersetzungstätigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache m.E. als entscheidender Anstoß für die Erweiterung (nicht für den Erwerb!) passiver sowie insbesondere aktiver Sprachfähigkeiten angesehen werden und damit zugleich auch als „Mittel zur Vorbereitung auf interlinguale und interkulturelle Kommunikation“ (House 2001: 267) dienen. Dies kann etwa durch integrative Übersetzungsübungen geschehen, bei denen „sprachmittelnde Aufgabenstellungen mit der Einübung anderer sprachlicher Fertigkeiten (wie z.B. Sprechen oder Schreiben in der Fremdsprache) situationsspezifisch verknüpft“ werden (Königs 2001: 960; für Beispiele siehe etwa Königs 1998: 97ff. und House 2001: 267).

Ein letzter Aspekt, der nach einigen Autoren an der Sinnhaftigkeit des Einsatzes von Übersetzungen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts Deutsch zweifeln lässt, ist die Komplexität des Übersetzens (vgl. Königs 1998: 96). In diesem Kontext wird einerseits argumentiert, dass das Übersetzen „verglichen mit anderen für den Fremdsprachenunterricht bedeutsamen Übungsformen zu komplex“ sei und damit „andere[...] Übungsformen zu weit in den Hintergrund“ dränge (Königs 2001: 956). Andererseits wird angeführt, dass das „Übersetzen [...] eine Vielzahl von Problemen impliziere, die [...] den Lernenden überfrachteten“ (Königs 1998: 96) und zugleich auch die Lehrenden überfordere, „weil diese nicht über ausreichende Erfahrung mit dieser Form der Sprachproduktion verfügen“ (Königs 2001: 957). Diesen Argumenten kann zwar in gewissen Maßen zugestimmt werden; die vorherigen Betrachtungen zeigen aber, dass aus der Übersetzungstätigkeit im Fremdsprachenunterricht Deutsch nicht automatisch ein Ausschluss der anderen vier sprachlichen Fähigkeiten resultieren muss, sondern im Sinne integrativer Übersetzungen die übersetzerische Kompetenz mit den fremdsprachlichen Kompetenzen verbunden werden kann, was analog auf die entsprechenden Übungsformen zu übertragen ist. Zu beachten ist hierbei aber, dass trotz der relativen Komplexität des Übersetzens ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den übersetzungsunterrichtlichen Bestandteilen und den sprachfertigungsorientierten Übungen im Fremdsprachenunterricht Deutsch vorherrschen sollte. Im Hinblick auf die oben angeführten Kritiken bin ich der Ansicht, dass den Lernenden gerade durch das, mit den anderen sprachlichen Fertigkeiten verbundene Übersetzen die Komplexität des Sprachgebrauchs bewusst gemacht werden

kann und diese somit bereits im Fremdsprachenunterricht Deutsch mit realitätsnahen komplexen Sprachaufgaben in Berührung kommen, was laut Königs (1998: 97) dazu beitragen kann, „einer realitätsfremden Isolierung einzelner grammatischer Elemente entgegenzuwirken“. Die Überforderung der Lehrenden ist abschließend sicherlich ein ernst zu nehmendes Problem, was aber nicht aus der Übersetzung per se resultiert, sondern dessen Ursache vielmehr in der bisherigen Ausbildung von Deutschlehrern zu suchen ist (vgl. hierzu die weiteren Ausführungen).

4. Konsequenzen für das Übersetzen im Bereich Deutsch als Fremdsprache

Wie die bisherigen Überlegungen gezeigt haben, sind mit der Integration von Übersetzungen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht einige essentielle Vorteile verbunden, während andererseits offensichtlich auch einige Probleme zu verzeichnen sind – die aber durch eine entsprechende Erweiterung des Blickwinkels zumindest gemildert werden könnten. Damit ist es m.E. voreilig, den Einsatz des Übersetzens im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts Deutsch von vornherein kategorisch abzulehnen. Wie bereits Roche (2005: 208) konstatiert, sollte „[b]ei der Entscheidung, ob Übersetzen im Unterricht sinnvoll ist oder nicht“ vielmehr die „Zielsetzung und das Methodenverständnis“ im Vordergrund stehen und inwiefern in dieser Hinsicht der Einsatz von Übersetzungen effizienter gestaltet werden könnte. Auf den bisherigen Betrachtungen aufbauend seien deshalb im Folgenden diejenigen Aspekte zusammengefasst, die meiner Ansicht nach für eine gelungene Integration von Übersetzungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache essentiell sind.

Verwendet man Übersetzungen explizit zum Zwecke einer kontrastiven Gegenüberstellung von Ausgangs- und Zielsprache, so ist es von entscheidender Relevanz, nicht nur die „klassischen“ Bereiche der kontrastiven Linguistik, wie etwa die Lexik und (Morpho-)Syntax, sondern darüber hinaus auch weitere Sprachebenen, beispielsweise die Text- und Diskursebene, zu betrachten, wobei bei allen sprachlichen Mitteln der damit ausgedrückte Inhalt, also semantische und pragmatische Aspekte, unbedingt mitberücksichtigt werden müssen. Zu betonen ist dabei allerdings, dass dies nicht nur für die zu erlernende Fremdsprache gilt, sondern auch auf die Muttersprache anzuwenden ist, d.h. eine bewusste Reflexion der Ausgangssprache unabdingbarer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein sollte. Dass hierbei ein ausgewogenes Verhältnis zwischen beiden Sprachen gegeben sein muss, steht außer Frage. Erst durch eine solche Vorgehensweise kann das Potential des Übersetzens als Mittel einer kontrastiven Betrachtung voll ausgeschöpft werden, und damit nicht nur eine Sensibilisierung für die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen

Ausgangs- und Zielsprache stattfinden, sondern auch das Sprachbewusstsein für beide Sprachen gefördert und gleichzeitig allgemein über Sprache reflektiert werden. Zudem ermöglicht diese Methode, unter Einbezug der Muttersprache einen systematischen Bezug zwischen Ausgangs- und Zielsprache herzustellen und – unter Berücksichtigung einer vorherigen Reflexion der Muttersprache – an bereits vorhandenes sprachliches Wissen anzuknüpfen, was nicht nur im fortgeschrittenen, sondern auch im früheren Stadium des Fremdsprachenerwerbs von entscheidendem Vorteil sein kann.

Die Betrachtung aller Sprachebenen unter Berücksichtigung semantischer, stilistischer und pragmatischer Aspekte gilt meines Erachtens allerdings nicht nur im Sinne kontrastiver Betrachtungen. So haben die obigen Betrachtungen gezeigt, dass es sinnvoll sein kann, jeder Übersetzungsaktivität im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht ein Verstehensprozess vorzuschalten, in dem eine Analyse des fremdsprachlichen Textes unabdingbarer Bestandteil sein sollte. Hierbei sollte aber gelten, dass, wie auch House (2001: 259) konstatiert, „in keinem Fall die Aufmerksamkeit der Lernenden ausschließlich auf formale sprachliche Eigenschaften von Wörtern, Kollokationen und Sätzen [...] gelenkt werden darf“, sondern „vielmehr [...] die Wichtigkeit situativer, kontextueller und pragmatischer Bedeutungen von Worten, Wortverbindungen, Sätzen und Texten deutlich gemacht werden“ muss. Anders gesagt und ergänzt heißt das: Erst durch den Einbezug und die Verbindung des situativen Kontextes, der textsortenspezifischen Eigenheiten sowie der sprachspezifischen Strukturen mit entsprechenden semantischen, pragmatischen, diskursiven und textuellen Aspekten kann den Lernenden die sprach- und kulturspezifische Beziehung zwischen Inhalts- und Ausdrucksebene im Sinne von Hjelmslev (1974) aufgezeigt werden, wobei gleichzeitig auch die primäre Relevanz der Funktionsäquivalenz zwischen Ausgangs- und Zieltext betont werden sollte (vgl. House 2001: 261), um damit neben einer adäquaten Übersetzung auch eine angemessene fremdsprachliche Produktion fördern zu können (vgl. hierzu die weiteren Ausführungen zu integrativen Übersetzungsübungen). Zu betonen ist allerdings, dass diese Art der pragmatisch-funktionalen Integration von Übersetzung und Textanalyse erst im fortgeschrittenen Fremdsprachenstadium stattfinden kann, da hier komplexere Sprach- und Kulturaspekte behandelt werden und diese Vorgehensweise somit „Sprach- und Kulturkenntnisse in den beteiligten Sprachen voraus[setzt]“ (Roche 2005: 210; vgl. auch Pisek 1997: 119). Die Betrachtungen zeigen also, dass mit einer lediglichen Semantisierung von Lexemen oder dem alleinigen Verstehen von Texten das Potential von Übersetzungen im Fremdsprachenunterricht Deutsch sicherlich nicht ausgeschöpft sein kann. Dasselbe gilt m.E. auch für den Einsatz von

Übersetzen im Bereich DaF: Leistungen, Grenzen und Konsequenzen

Übersetzungen als Testverfahren (vgl. auch Snell-Hornby 1997: 131f.): Die Situation, dass Lernende einen zumeist aus dem Kontext herausgerissenen Text oder gar nur isolierte Sätze übersetzen und daran gemessen werden sollen, kann aus den obigen Überlegungen heraus und der Tatsache, dass keine Eins-zu-Eins-Entsprechung zwischen Ausgangs- und Zieltext erwartet werden kann, meiner Ansicht nach nicht sinnvoll sein – ganz zu schweigen vom „Einsatz der Übersetzung zur Überprüfung der Sprachkompetenz“ (Königs 1992: 226). Viel entscheidender für die Ausschöpfung des Potentials von Übersetzungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache ist die Einbettung der zu übersetzenden Texte in einen kontextuellen und realitätsnahen Zusammenhang, der sich idealiter an den Bedürfnissen der Lerner orientiert (vgl. auch House 2001: 260) und dass den Lernenden ein Übersetzungsauftrag verdeutlicht wird, worunter allerdings nicht „die bloße Formulierung der Aufgabe zu verstehen“ ist, sondern vielmehr aufgezeigt werden sollte, „welche Implikationen die Situation in concreto für den Übersetzenden hat“ (Königs 1998: 99 und Snell-Hornby 1997: 131). Erst wenn Übersetzungen den Lernenden „als kommunikative Handlungen [...], die eine reale kommunikative Funktion erfüllen“, bewusst gemacht werden (House 2001: 265), wird das Übersetzen für die Lernenden überhaupt einsichtig, da sie auf diese Weise nicht nur den konkreten Anwendungsbezug ihrer fremdsprachlichen Kenntnisse erkennen, sondern auch den Zweck von Übersetzungen in der „außerunterrichtlichen Welt“ verstehen lernen (House 2001: 265f.; vgl. auch Kaindl 1997: 101f.) – in diesem Sinne ist es wichtig zu betonen, dass der Fremdsprachenunterricht ja „per se den Anspruch [hat], die Lernenden auf die Bewältigung sprachlicher Situationen außerhalb des Klassenzimmers vorzubereiten [und] [z]u diesen Situationen gehört u. a. auch das rudimentäre Sprachmitteln, also das schriftliche oder mündliche Mitteln zwischen zwei Sprachen“ (Königs 2001: 959).

Die Integration und die Leistungen von Übersetzungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache können m.E. über die bisherigen Aspekte hinaus durch die Anknüpfung von Kommunikation an die Übersetzungstätigkeit noch weiter optimiert werden, wobei hier jedoch, wie bereits angedeutet wurde, eindeutig von einem „Missbrauch‘ der Übersetzung zum Zwecke des Spracherwerbs“ (House 2001: 267) Abstand gehalten werden muss. So können durch integrative Übersetzungen, welche die „Übersetzungsaufgabe organisch in eine ‚reale‘ Kommunikationssituation ein[...]betten und für die Erstellung der Übersetzung dann ein von den Lernern nachvollziehbares Kommunikationsbedürfnis [...] simulieren“ (House 2001: 266), einerseits interlinguale und interkulturelle Situationen bereits im Fremdsprachenunterricht „erlebt“ und damit sprach- und kulturmittlerische Kompetenzen aufgebaut werden, die möglicherweise

entscheidende Vorteile im späteren beruflichen Kontext mit sich bringen. Andererseits kann damit „die gleichzeitige und aufeinander bezogene Schulung mehrerer Fertigkeiten in einem Aufgabenkomplex“ bewerkstelligt werden (Königs 1998: 97), so dass gleichzeitig sowohl passive als auch insbesondere aktive Sprachfertigkeiten gefördert werden können. Übersetzungen sind damit, entgegen der Meinung, dass sie als fünfte Fertigkeit neben den anderen vier Sprachfähigkeiten anzusehen sind, sicherlich nicht als isolierende bzw. ausschließende Tätigkeit im Fremdsprachenunterricht anzusehen, sondern können über geeignete Wege mit den anderen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht Deutsch verbunden werden. Wichtig dabei ist aber, dass innerhalb des Fremdsprachenunterrichts Deutsch „die unterschiedlichen Fertigkeiten und Teillernziele gleichermaßen Berücksichtigung finden“ (Königs 1992: 223).

Sicherlich lösen die bisherigen Überlegungen noch nicht das immer wieder hervorgebrachte Problem der Komplexität von Übersetzungen im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Im Hinblick auf die Lernenden ist dabei zu beachten, „dass die Fertigkeit ‚Übersetzen‘ in ihrer Komplexität die anderen vier Fertigkeiten (‚Hören‘, ‚Sprechen‘, ‚Lesen‘ und ‚Schreiben‘) übertrifft“ (Königs 2001: 960), d.h. zumindest elementare fremdsprachliche Kenntnisse bereits vorhanden sein müssen, um das Potential von Übersetzungen im obigen Sinne voll ausschöpfen zu können. Dennoch heißt dies nicht, dass das Übersetzen nur auf fortgeschrittene Phasen des Fremdspracherwerbs beschränkt werden sollte. Wie oben ausgeführt wurde, können Übersetzungen bereits in der Anfängerphase der Lernenden in einem moderateren Rahmen implementiert werden, und können so als hilfreiches Mittel beim Fremdspracherwerb dienen. Im Gegensatz zu Roche (2005: 209f.), der konstatiert, dass „sowohl das Übersetzen [...] als auch das Dolmetschen [...] eigenständige Lernziele darstellen, die erst auf der höchsten Stufe des Spracherwerbs umgesetzt werden können“ (Roche 2005: 210), bin ich damit analog zu Königs (1992: 223) auch der Auffassung, dass Übersetzungen nicht als isoliertes Lernziel zu betrachten sind, sondern ein Teillernziel darstellen, dass mit den weiteren Lernzielen des Fremdsprachenunterrichts in eine enge Beziehung gesetzt werden sollte. Eine weitere entscheidende Voraussetzung für eine erfolgreiche Handhabung der Komplexität von Übersetzungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache und damit auch für eine erfolgreiche Integration von Übersetzungstätigkeiten in diesem Bereich ist sicherlich, dass die Lehrenden im Rahmen ihrer Ausbildung mit übersetzungsrelevanten Kenntnissen und den entsprechenden Problemen vertraut gemacht werden. So gilt für die universitäre Ausbildung von Fremdsprachenlehrern, dass ein „curricular, inhaltlich-

organisatorisch und institutionell veränderte[s] Ausbildungskonzept“ nötig ist (Weller 2003: 68). Zwar kann im Rahmen dieser Ausbildung freilich keine Übersetzungskompetenz auf professionellem Niveau erlangt werden, doch kann mit der Integration von zumindest grundlegenden übersetzungsrelevanten Themen m.E. ein entscheidender Beitrag für die Qualität der übersetzungsunterrichtlichen Komponenten im Bereich Deutsch als Fremdsprache geleistet werden, wobei für eine solche Ausbildung die obigen Empfehlungen natürlich gleichermaßen gelten.

Dies und die vorhergehenden Überlegungen führen mich zu einem letzten Aspekt, der meines Erachtens weiterhin entscheidend für das Übersetzen im Bereich Deutsch als Fremdsprache ist. Sowohl die Ausbildung von Fremdsprachenlernern als auch der Fremdsprachenunterricht Deutsch könnte sicherlich davon profitieren, wenn der Bereich Deutsch als Fremdsprache seine Kenntnisse über die Übersetzungstätigkeit im Fremdsprachenunterricht erweitern würde. Ich meine hier einerseits die noch ausstehende „vermittlungsmethodische Diskussion“, bei der die Frage geklärt werden sollte, „welchen Beitrag Übersetzungsübungen für den Erwerb und die Erweiterung der sprachlichen Grundkompetenzen leisten können“ (Kaindl 1997: 101) und andererseits die Zusammenarbeit von Deutsch als Fremdsprache mit weiteren Disziplinen, wie etwa der Übersetzungswissenschaft, Übersetzungsdidaktik und der Fremdsprachendidaktik (vgl. Königs 2001: 960). Nur so können Reflexionen über das Übersetzen stattfinden und diese Erkenntnisse wie auch diejenigen aus den Bezugswissenschaften für den Fremdsprachenunterricht Deutsch fruchtbar gemacht werden. Insgesamt gesehen bedarf es im Gegensatz zur bisherigen Situation also einer breiteren Diskussion zu Zielen und Methoden des Übersetzens im Bereich des Deutschen als Fremdsprache, um damit eine methodisch-didaktisch reflektierte Grundlage und eine erfolgreiche Integration von Übersetzungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache gewährleisten zu können.

5. Fazit

Der vorliegende Beitrag hat gezeigt, dass es beim Übersetzen im Bereich Deutsch als Fremdsprache nicht so sehr um die Frage geht, ob Übersetzungen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein sollten oder nicht, sondern vielmehr die Frage im Vordergrund stehen sollte, mit welchen Zielen und welchen Methoden diese gehandhabt werden. Es wurden hierzu einige ausgewählte Leistungen und (bisherige) Grenzen des Übersetzens im Bereich Deutsch als Fremdsprache dargelegt, und darauf aufbauend einige Wege

vorgeschlagen, unter Berücksichtigung welcher das Übersetzen im Fremdsprachenunterricht Deutsch erfolgreich integriert und optimiert werden könnte. Erst unter Einbeziehung dieser Aspekte, die sicherlich noch weiterentwickelt werden können und müssen, kann m.E der Einsatz von Übersetzungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache erfolgreich sein und im Gegensatz zur bisherigen Situation eine aussichtsreiche Zukunft für Übersetzungen im Fremdsprachenunterricht Deutsch mit sich bringen.

Literaturverzeichnis

- Bausch, Karl-Richard / Weller, Franz-Rudolf (Hg.) (1981) Übersetzen und Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Butzkamm, Wolfgang (1973) Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang (1980) Praxis und Theorie der bilingualen Methode. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Ettinger, Stefan (1988) Kehrt der Sprachunterricht wieder um? Die Übersetzung im schulischen und universitären Fremdsprachenunterricht der letzten Jahre. In: FLUL 17: 11-27.
- Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2001) Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, 2 Halbbände. Berlin: de Gruyter [= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 19].
- Henrici, Gert (2001) Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache. In: Helbig et al (Hg.), 2. Halbband: 841-853.
- Hjelmslev, Louis (1974) Prolegomena zu einer Sprachtheorie. München: Hueber.
- House, Juliane (2001) Übersetzen und Deutschunterricht. In: Helbig et al (Hg.), 1. Halbband: 258–268.
- Kaindl, Klaus (1997) Translatorische Kompetenz mit beschränkter Haftung? Zur Konzeption(slosigkeit) des universitären Übersetzungsunterrichts. In: Stegu / Cillia (Hg.): 91-105.
- Königs, Frank G. (1992) Ein Schritt zurück ins nächste Jahrtausend? Oder: Warum Übersetzen und Fremdsprachenerwerb nicht voneinander loskommen können. In: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. / Pfeiffer, Waldemar (Hg.) Fremdsprachenunterricht im Vergleich. Perspektive 2000. Frankfurt a.M.: Diesterweg: 215–228.
- Königs, Frank G. (1998) Übersetzen im Fremdsprachenunterricht. Theoretische

Übersetzen im Bereich DaF: Leistungen, Grenzen und Konsequenzen

- Erwägungen und praktische Anregungen. In: Jung, Udo O. H. (Hg.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a.M.: Lang: 95–101.
- Königs, Frank G. (2001) Übersetzen. In: Helbig et al (Hg.), 2. Halbband: 955–962.
- Kupsch-Losereit, Sigrid (2008) *Vom Ausgangstext zum Zieltext. Eine Wegbeschreibung translatorischen Handelns*. Berlin: Saxa.
- Pisek, Gerhard (1997) Übersetzung im universitären Fremdsprachenunterricht: Probleme und Möglichkeiten. In: Stegu / Cillia (Hg.): 107-121.
- Roche, Jörg (2005) *Fremdsprachenerwerb - Fremdsprachendidaktik*. Tübingen / Basel: Francke.
- Snell-Hornby, Mary (1997) „Patience on a Monument...“: Dreissig Jahre Übersetzungsunterricht an der Universität. In: Stegu / Cillia (Hg.): 123-134.
- Stegu, Martin / Cillia, Rudolf de (Hg.) (1997) *Fremdsprachendidaktik und Übersetzungswissenschaft: Beiträge zum Verbal-Workshop 1994*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Tekin, Özlem (im Druck; voraus. 2009) *Deutsch als Fremdsprache in der Türkei – Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Unter besonderer Berücksichtigung aktueller Probleme sowie diesbezüglicher zukünftiger Desiderata im Bereich von Lehre und Forschung* [voraus. München: Meidenbauer].
- Thomas, Helen (1984) Developing the stylistic and lexical awareness of advanced students. In: *ELT Journal* 38/ 3: 187-191.
- Vietor, Wilhelm (1882) Der Sprachunterricht muß umkehren! In: *Die Neueren Sprachen* 2: 120-148.
- Weller, Franz R. (2003⁴) Übersetzungswissenschaft. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen / Basel: Francke: 66–70.
- Wilss, Wolfram (1973) Die Funktion der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 26: 16-24.

Literaturwissenschaft und Translation Die Notwendigkeit translationswissenschaftlicher Theorien

Neslihan Demez & Filiz Şan¹

Abstract

Translation activity has been the analyzing object of various disciplines, particularly Linguistics and Literature for centuries. The attempts of these disciplines to explain translation activity have always been inadequate. Holmes has drawn the attention to these problems by his paper which he has delivered at a congress in 1972 and emphasized the necessity of a new discipline. In the light of these developments, translation studies emerged in 70's and brought along many discussions. These discussions have revolved around the attempts of literature and linguistics to explain translation activity.

Starting question of our study is as follows; "Do the literary theories adequate enough to justify translation activities?" As an answer to our prompting question, this study aims to verify that literary theories are inadequate to explain and justify translation activity.

Das Übersetzen ist eine seit Jahrtausenden andauernde Tätigkeit, die über Jahrhunderte, als eine Teildisziplin der Literatur- und Sprachwissenschaften angesehen wurde. Viele Philosophen, Literaturwissenschaftler und Linguisten haben sich mit dem Problem des Übersetzens und Dolmetschens befasst und versucht, die translatorische Tätigkeit zu analysieren. In diesem Zusammenhang wurden auch viele sprachwissenschaftliche Ansätze entwickelt. Diese beruhen insbesondere auf Äquivalenz-Beziehungen zwischen dem Ausgangs- und Zieltext. Sie gehen davon aus, dass eine Art Symmetrie zwischen einzelnen Sprachen besteht, die es ermöglicht, die jeweiligen Elemente aneinander zuzuordnen. Es wurde festgestellt, dass solch eine Symmetrie zwischen den einzelnen Sprachen nicht vorhanden ist und versucht, durch die Entwicklung verschiedener Methoden das Problem der Asymmetrie zu bewältigen (vgl. Prunc, 2007:31). Diese und andere Versuche, das Translat, dh. das Produkt der translatorischen Tätigkeit, mit sprachwissenschaftlichen Methoden zu erklären

¹ Istanbul Üniversitesi, Çeviribilim Bölümü, Almanca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı Araştırma Görevlileri

Literaturwissenschaft und Translation
Die Notwendigkeit translationswissenschaftlicher Theorien

blieben erfolglos, vor allem deshalb da diese vom Sprachsystem ausgingen und dabei die translatorische Tätigkeit ausser Betracht liessen.²

Eine andere Disziplin, die die Translationswissenschaft als Teildisziplin gesehen hat, ist die Literaturwissenschaft. Die Literaturwissenschaft fokussiert nur auf literarische Texte. Sie spezialisiert sich insbesondere auf die Intention des Autors, die Mitteilung des Textes und die Rezeption des Lesers oder sieht diese als ein System an. Diese Untersuchungen führen zu wichtigen Ergebnissen für die Literaturwissenschaft und dienen zur Evaluierung von Texten. Aber ist es auch möglich, mit diesen Methoden ein Translat zu erläutern, oder sind literaturwissenschaftliche Methoden unzulänglich solch eine Erläuterung zu verwirklichen? Von diesen Fragen ausgehend, haben wir in translationswissenschaftlichen Quellen recherchiert. Viele Quellen beziehen sich auf die Beziehung und den Unterschied zwischen den sprach- und translationswissenschaftlichen Fragestellungen und Heransgehensweisen. Diese Quellen befassen sich insbesondere mit der Unzulänglichkeit der sprachwissenschaftlichen Methoden, die translatorische Tätigkeit darzulegen und gehen kaum auf die Beziehung zwischen der Literatur- und Translationswissenschaft ein. Obwohl in den meisten Quellen auf die Inkompetenz der literaturwissenschaftlichen Methoden, die translatorische Tätigkeit zu erklären, eingegangen wird, wird diese Position kaum ausführlich argumentiert.³ Von dieser Feststellung ausgehend, haben wir beschlossen, uns mit diesem Thema zu befassen und eine diesbezügliche Diskussion zu eröffnen. In diesem Zusammenhang werden wir zunächst einen kurzen Überblick über die Entstehung und Entwicklung der Translationswissenschaft geben.

1972 betonte Holmes, der Namensvater der Translationswissenschaft, bei einem Kongress⁴ die Notwendigkeit einer neuen Disziplin und begründete dies mit der Inkompetenz der Methoden anderer Disziplinen. Holmes' Beitrag brachte

² U.a. haben Erüz, Kurultay und Tosun dieses Thema in verschiedenen Schriften behandelt. Da wir unseren Beitrag mit der Beziehung zwischen der Literatur- und Translationswissenschaft begrenzt haben, werden wir nicht näher in die Beziehung zwischen der Sprach- und Translationswissenschaft eingehen.

³ Yücel und Tosun haben die Beziehung zwischen der Rezeptionsästhetik und Translationswissenschaft aus einer anderen Perspektive behandelt haben, deshalb haben wir diese Schriften in unseren Beitrag nicht mit einbezogen.

⁴ Holmes, behandelte dieses Thema in seinem Beitrag, "The Name and Nature of Translation Studies", den er 1972 in dem Kongress für Angewandte Linguistik in Kopenhagen vorgetragen hatte. In diesem Beitrag benutzte er das erste Mal den Begriff "Translation Studies", welcher im deutschen Sprachraum als Translationswissenschaft benutzt wird.

weitere Überlegungen und Ansätze mit sich und ermutigte Wissenschaftler über eine neue Disziplin nachzudenken. Infolge dessen entstand in den 70'er Jahren die Translationswissenschaft, die kontroverse Diskussionen mit sich brachte. Sie hat in den letzten Jahrzehnten mit der Entwicklung allgemeiner, zielorientierter Theorien/Methoden ihre Eigenständigkeit unter Beweis gestellt. Einer dieser Theorien, ist das "Translatorische Handeln" von Justa Holz Mänttari. Mänttari definiert Translation als eine komplexe und hierarchisch organisierte Expertenhandlung, die sich auf die Überwindung von kulturellen Barrieren richtet. Für sie ist der Zweck des Translatorischen Handelns, die Produktion von Texten, die von Bedarfsträgern, für transkulturellen Botschaftstransfer als Botschaftsträger im Verbund, eingesetzt werden (vgl. Mänttari, 1984:87; Prunc, 2007:158-159).

Der Translationswissenschaftler Erich Prunc konkretisiert diese Definition von Mänttari wie folgt:

“Fasst man nämlich Translation als Bestandteil eines kooperativen Handlungsgefüges auf, in dem der Translator für die Gestaltung der Elemente die in diesem Handlungsgefüge von der Zielkultur bestimmt werden, zuständig ist, ergeben sich dadurch für Translatoren wesentlich interessantere und verantwortungsvollere Aufgaben. Die eigentliche Herstellung eines ZT ist nur eine von mehreren Leistungen, die sie im Rahmen dieses Handlungsgefüges zu erbringen haben. Sie können zum Beispiel den Kunden über Sinnhaftigkeit einer Translation beraten, sie können Modifikationen des AT vorschlagen, defekte AT in Ordnung bringen, Informationen über kulturelle Hintergründe, Entscheidungshilfen und Tipps für die Verwendung des Texts liefern usw.”
(Prunc, 2007:160)

Wie Prunc auch darlegt, besteht die Aufgabe des Translators nicht nur darin, einen Text von einer Sprache/Kultur in eine andere Sprache/Kultur zu übermitteln, sondern eine transkulturelle Kommunikation zu verwirklichen, bei der andere Experten und Aktanten mit einbezogen werden. Diese Aktanten sind Teil eines Handlungsgefüges, in dem eine Art Kettenreaktion ausgelöst wird. Vereinfacht ausgedrückt, beginnt die Handlung mit dem Bedarfsträger, der eine, von einem Ausgangstext-Autor produzierte, Translation benötigt. Dieser wendet sich an den Initiator, der bei dem Translator eine Translation bestellt. Der

Literaturwissenschaft und Translation
Die Notwendigkeit translationswissenschaftlicher Theorien

Zieltext wird vom Translator hergestellt und ggf. an den Zieltext-Applikator, der diesen überarbeitet, weiter geleitet. Die Handlung endet vorerst mit der Rezeption des Zieltextes durch den Rezipienten (vgl. Prunc, 2007:161).

Nach Mänttari, bildet die Beziehung zwischen den oben genannten Aktanten, die ihre eigenen Motivationen, Intentionen, Aufgaben, ihre gesellschaftlichen, familiären, beruflichen, persönlichen Stellungen, Bindungen, Hintergründe, Erwartungen und dergleichen haben, den Rahmen des translatorischen Handelns. Mit der Bestellung, die das translatorische Handeln initiiert, wird das Gesamtziel und somit die Zielgruppe der Translation bestimmt und beschlossen, wie die zu übermittelnde Botschaft erfasst und vertextet wird (vgl. Mänttari, 1984:107).

Mänttari beabsichtigt mit ihrer Theorie, die Produktion der Botschaftsträger mit Expertenkompetenz, die bei transkulturellem Botschaftstransfer mit Erfolg eingesetzt werden können. Diesbezüglich kann man Translation als ein zweckhaftes Handlungsgefüge bezeichnen, das von einem Gesamtziel gesteuert wird und an Teilelementen des Gesamtgefüges nicht ausgerichtet werden kann. Im Rahmen gesamt menschlichen kommunikativen Handelns gesehen, muss eine theoretisch fundierte Definition des translatorischen Handelns alle Teilbereiche wie Übersetzungseinheit, Ausgangstext, Textsorte, Funktionswechsel und Sprache als Elemente umfassen (vgl. Mänttari, 1984:85).

Dem gegenüber fokussiert sich die Literaturwissenschaft hauptsächlich auf Teilelemente literarischer Texte oder sieht diese als ein ganzes System an. Von dieser Tatsache und der oben veranschaulichten Translationstheorie ausgehend, können wir an dieser Stelle versuchen, die oben gestellte Frage, ob die Erläuterung der translatorischen Tätigkeit mit literaturwissenschaftlichen Methoden möglich ist, zu beantworten. Auf der Suche nach einer Antwort denken wir, dass es angebracht ist, unseren Blick auf ein Teilgebiet zu richten, und zwar auf die Rezeptionsästhetik, um manches konkretisieren zu können.

Es ist selbstverständlich, dass literarische Texte nicht nur geschrieben und verbreitet, sondern auch gelesen und gehört werden. Dennoch entwickelte die Literaturwissenschaft bekanntlich erst in den 60'er Jahren eine leserzentrierte Rezeptionstheorie, dessen historische Ursprünge in der Hermeneutik zu finden sind (vgl. Schöttger, 1997:537). Im Mittelpunkt dieser Theorie steht nicht mehr der Autor und der Text, sondern der Leser, der erstmals zum Forschungsgegenstand wird.

Wie oft zitiert, war Jauss, einer der wichtigsten Vertreter der Rezeptionsästhetik, derjenige, der erstmals eine Theorie der literarischen Rezeption skizzierte, die zum Auslöser einer langjährigen Debatte in der Literaturwissenschaft wurde (Schöttger, 1997:537). In der Rezeptionsästhetik wird das Lesen als ein aktiver Prozess angesehen, in der eine Kommunikation zwischen Text und Leser stattfindet. Diese Kommunikation, die ja in der Leserrezeption mündet, ist mit seinem Erwartungshorizont oder anderes formuliert, mit seiner Vorerwartung vom Text, verbunden.⁵ Dieser Raum und Zeit bedingte Erwartungshorizont ist das Ergebnis seiner bisherigen Lebens- und Leseerfahrung. Der Leser profitiert also von seinem Weltwissen, um die, im Text ihm überlassenen, Leerstellen auszufüllen. Sein Erwartungshorizont wird dabei vom Text gesteuert, mit anderen Worten ist der Leser im Rezeptionsprozess nicht nur auf sich selbst eingestellt.⁶

Nun möchten wir die in Mänttärís Theorie dargestellte translatorische Tätigkeit von der Rezeptionsästhetik ausgehend erläutern. Dies soll veranschaulichen, inwiefern eine literarische Theorie, die translatorische Tätigkeit fundieren kann.

Die Rezeptionsästhetik beschäftigt sich wie bereits erwähnt mit der Rezipientenrolle des Lesers. Angewandt auf die translatorische Tätigkeit, kann diese Theorie nur für die Leserrolle des Translators oder des Zieltext-Rezipienten in Frage kommen. Es ist durchaus möglich, mit der Rezeptionsästhetik die Rezeption des Zieltext-Lesers darzulegen, doch bei der Leserrolle des Translators spielen auch andere Faktoren eine wichtige Rolle.

Auch Ulrich Kautz beschäftigt sich unter anderem mit der Leserrolle des Translators im Translationsprozess und vermerkt, dass das Verstehen des Translators sich von dem des "normalen" Lesers dadurch unterscheidet, dass sein Verstehensinteresse, der Wille, dem Text einen Sinn zu geben, durch den Translationsauftrag beeinflusst wird bzw. überhaupt erst durch den Auftrag entsteht (vgl. Kautz, 2000:70). Der Auftrag definiert den Zweck des Zieltextes, dient für die Orientierung der Ausgangstextanalyse, beeinflusst die Rezeption des Translators und hilft dem Translator eine Makrostrategie für die Schaffung des Zieltextes zu entwickeln (vgl. Kautz, 2000:62-63).⁷

⁵ Vgl. www.textmachina.uzh.ch/ds/documents/document752.doc, 15.05.2009

⁶ Vgl. www.uni-due.de/einladung/Vorlesungen/methoden/rezwirk.htm, 15.05.2009

⁷ Auch Vermeer ist in seinem Buch "Voraussetzung für eine Translationstheorie" auf die Leserrolle des Translators und allgemein auf die translatorische Tätigkeit eingegangen.

Literaturwissenschaft und Translation
Die Notwendigkeit translationswissenschaftlicher Theorien

Diesen Aussagen zufolge, fokussiert die Rezeptionsästhetik nur auf den Leser und lässt somit alle anderen Faktoren, die den Translator vom normalen Leser unterscheiden, unbeachtet. Die Rezeptionsästhetik ist leserzentriert und konzentriert sich nur auf die Rezeption des Lesers. Somit geht diese nicht auf den Produktionsprozess des Translates ein, was eigentlich eine wichtige Rolle bei der Erläuterung der translatorischen Tätigkeit spielt. Demzufolge kann man den Schluss ziehen, dass diese Theorie die translatorische Tätigkeit nur teilweise betrifft. Relevant für die Unterscheidung ist auch die Tatsache, dass der Translator, wie der Leser bei der Rezeptionsästhetik, einen Erwartungshorizont besitzt. Während die Rezeption des Lesers von seinem Erwartungshorizont und dem vorliegenden Text gesteuert wird, wird die des Translators vom Gesamtziel und von den, am Translationsprozess teilnehmenden Aktanten bestimmt.⁸ Wie wir es oben bei Mänttari's Theorie veranschaulicht haben, besteht eine bestimmte Relation zwischen den Aktanten, die an dem Translationsprozess teilnehmen. Das bedeutet, dass diese Aktanten einen Einfluss auf den Lesevorgang und die Rezeption des Translators haben. Aus diesem Grund, ist es wichtig zu wissen, welchen Platz die Aktanten im oft hierarchisch organisierten Handlungsgefüge einnehmen, um die translatorische Tätigkeit darlegen zu können.

Wir haben versucht, an einem konkreten Beispiel zu veranschaulichen, inwiefern die Möglichkeit besteht die translatorische Tätigkeit, ausgehend von einer literaturwissenschaftlichen Theorie, zu erklären und glauben, einen Einblick gewonnen zu haben, dass diese Theorie auf dem halben Weg bleibt. Es liegt nahe, diesen Einblick auf den Gesamtzusammenhang zu verallgemeinern und sich auf alle literaturwissenschaftlichen Theorien zu beziehen. Diese Theorien gehen naturgegeben nicht von der translatorischen Realität aus und sehen somit die translatorische Tätigkeit nicht als ein Handlungsgefüge an. Und gerade das macht sie für die Erklärung der translatorischen Handlung insuffizient.

Wie schon erwähnt, ist die translatorische Tätigkeit eine komplexe, hierarchisch organisierte Handlung, an der nicht nur der Translator, sondern mehrere Aktanten teilnehmen. Diese Aktanten haben in diesem Handlungsgefüge genau

⁸ Eruz schreibt, dass die leserzentrierte Deutung der Leerstellen für den Übersetzer ein Luxus darstellt, diesen Luxus darf sich der Übersetzer nicht erlauben. Der Übersetzer muss von dem komplexen Translationsnetzgefüge ausgehen, und hat die sog. Leerstellen so zu deuten, dass er/sie ein funktionales Translat kreieren kann. (Eruz 2008 : 158-159).

definierte Aufgaben, die sie zu bewältigen haben. Die Aufgabe des Translators, als Aktant, wird nach Kautz so definiert:

„Der Übersetzer (oder Translator) ist zum einen Adressat des Ausgangstextes und zum anderen Verfasser des Zieltextes. Damit partizipiert er an beiden Kommunikationsgemeinschaften, der ausgangssprachigen wie der zielsprachigen. Gerade das unterscheidet ihn sowohl von "normalen" ausgangssprachigen Adressaten als auch von "normalen" zielsprachigen Verfassern. Er ist ein "bikultureller" Fachmann, der über die notwendigen Voraussetzungen - die translatorische Kompetenz - verfügt (...).“
(Kautz, 2000:52)

Dieses Zitat veranschaulicht die Funktionalität des Translators im Translationsprozess. Seine Aufgabe besteht darin, einerseits den Ausgangstext zu rezipieren und andererseits den Zieltext zu verfassen. Dabei muss er die Erwartungen des Auftraggebers, sowie die der Zielgruppe berücksichtigen. U.a. legt dies alles dar, dass der Translator nicht alleine im Translationsprozess agiert. Sondern nur einer der Aktanten ist, die an diesem Prozess teilhaben. Für eine Erläuterung der translatorischen Tätigkeit, müssen auch die Aufgaben der anderen Aktanten berücksichtigt werden. Wenn wir nun noch einmal auf die oben gestellte Frage zurückgreifen, können wir sagen, dass eine Theorie, die nur mit einem Aspekt begrenzt ist und nicht von der translatorischen Realität ausgeht, unzulänglich ist, die translatorische Tätigkeit zu erklären.

Literaturangabe

Eruz, Sakine (2000) „Çeviride ve Çeviri Eğitiminde Dilbilimsel İncelemelere Eleştirel Bir Yaklaşım” In: XIV. Dilbilim Kurultayı, 27-28.04.2000, Hrsg. Ekmekçi, Akıncı, Aslan, Bulut, Adana: Çukurova Üniversitesi, s. 28-39

Eruz, Sakine (2008) Akademik Çeviri Eğitimi, Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi. İstanbul: Multilingual

Holz-Mänttari, Justa (1984) Translatorisches Handeln: Theorie und Methode, Helsinki, 1984

Kautz, Ulrich (2002) Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens, Goethe Institut und Iudicium Verlag, München

Literaturwissenschaft und Translation
Die Notwendigkeit translationswissenschaftlicher Theorien

Kurultay, Turgay (2005) “Çeviribilim Uygulamalı Dilbilim midir?” Dilbilim XIII, İstanbul, S. 199-209

Prunc, Erich (2007) Entwicklungslinien der Translationswissenschaft, Frank&Timme, Berlin

Schöttger, Detlev (1997) “Grundfragen der Textrezeption”, In: Grundzüge Der Literaturwissenschaft, Hrsg Heinz Ludwig Arnold Und Heinrich Detering, Deutscher Taschenbuch Verlag, München, s.537-554

Tosun, Muharrem (2007) “Die Anwendung sprach- und kommunikationswissenschaftlicher Modelle beim Übersetzungsprozess und ihr Einfluss auf die Übersetzungswissenschaft“, Germanistisches Jahrbuch, Ostrava-Erfurt, (in Druck).

Tosun, Muharrem (2007) Çeviri Eleştirisi Kuramının Temelleri, Sakarya Yayıncılık, Sakarya

Vermeer, Hans (1986) “Voraussetzung für eine Translationstheorie”, Heidelberg

Yücel, Faruk (2007) Tarihsel ve Kuramsal Açından Çeviri Edimi, Dost Kitapevi, Ankara, 2007

Internetanschriften

Universität Zürich
www.textmachina.uzh.ch/ds/documents/document752.doc,
(Abgerufen 15.05.2009)

Universität Duisburg
www.uni-due.de/einladung/Vorlesungen/methoden/rezwirk.htm,
(Abgerufen 15.05.2009)

Literaturübersetzung und Interpretation – Die Suche nach dem Subtext hinter dem Text

Maria E. Brunner¹

Abstract

Translation is an intercultural and literary process. The intertextuality of each literary translation depends on the difference of the cultural context. It is important to respect a double difference, on the one hand the poetic and on the other hand the cultural variance. This is the result of many theories on current translations.

George Steiner and Peter Utz are of the opinion that we can compare translations with interpretations of fiction because both are not completed and time-depedent. The process of interpretation of fiction as well as the translation are both parts of a hermeneutic process. The only difference is that the translation represents the meaning of the original of the fiction whereas the interpretation creates and documents a reading process.

Poetry is what gets lost in translation
(Robert Frost)

Übersetzung ist ein interkulturelles literarisches Basisphänomen. In die Intertextualität literarischer Übersetzungen fließt, je nach Differenz der kulturellen Kontexte, auch Interkulturalität ein. Dabei gilt es jedoch eine doppelte Alterität zu beachten, neben der kulturellen die poetische. Hierauf beziehen sich Typologien der Übersetzungstheorie, z. B. die Unterscheidung einer ‚einbürgernden‘ und einer ‚verfremdenden‘ Übersetzung. Literarische Übersetzungskunst kann in übergreifende kulturelle Tanslationsstrategien eingebettet sein. Folgte die christliche Übersetzung der jüdischen Bibel, auch bei Luther, dem Prinzip einer Unterwerfung des Fremden unter das Eigene, so orientierte sich Herders Volkslieder-Projekt an einem humanistisch-antikolonialen Universalismus.

¹ Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Institut für Sprache und Literatur, Abteilung Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Schwäbisch Gmünd

Ein Desiderat der Forschung ist es, welche Einflüsse der Ethnozentrismus auf die Übersetzungslandschaft ausübt. Etwa auf textexterner Ebene, denn literarische Übersetzungen hängen ab von wirtschaftlichen Interessen von Verlagen, Literaturagenten, dem Buchmarkt, der Literaturkritik, dem Buchhandel etc. Auf textinterner Ebene gibt es sog. Aneignungsversuche syntaktischer oder lexikalischer Art in der Zielsprache, etwa die sinngemäße Wiedergabe, eine typisch ethnozentrische Verfahrensweise, wobei Doppeldeutiges zu scheinbar Eindeutigem wird (vgl. Venuti 1998). Dahinter stehen Kalkulationen der Verleger und Übersetzer, was die Zielgruppe der Übersetzung anlangt, wobei man das Fremde möglichst innerhalb der vorherrschenden Kategorien der eigenen Kultur assimilieren will.

Die literarische Übersetzung über kulturelle Grenzen hinweg hat es in besonderem Maße mit einer doppelten Alterität zu tun: der poetischen und der kulturellen. Wenn man Kultur als *signifying system* definiert, heißt literarisches Übersetzen den Sinn zugänglich machen.

Im Falle des italienischen Beispiels „*di mettere alla ruota i bastardelli*“ (Consolo 1987: 52), „*hinterlegen der kleinen Bastarde [der Frucht einer illegitimen Beziehung, M. E. Brunner] auf der Drehlade der Klosterpforte*“ (Consolo 2005: 49) - immer muss man im Zweifelsfall der Äquivalenz auf der Ebene der Signifikate Vorrang verleihen vor der der Signifikanten, d.h. Äquivalenz im Inhalt geht vor der der Form. Eine literarische Übersetzung sollte basierend auf dem Verständnis der Welt der Ausgangssprache diese in die Welt der Zielsprache herüberbringen. Das Ideal von literarischer Übersetzung ist laut P. Valéry „die Erzeugung analoger Wirkung mit anderen Mitteln“. (Bischoff 2003/04: 17)

Es sollte also ein Verstehen sein, das sich im literarischen Übersetzen äußert, Aufgabe des literarischen Übersetzers ist es „den Geist des Textes zu verstehen, den Rhythmus zu erkennen, die Melodie zu erspüren und in der eigenen Sprache wiederzugeben“ (Schmidgall 2003: 60), es hat also mit Intuition und Inspiration d.h. auch mit Kunst zu tun und weniger mit Technik oder Handwerk. Dabei muss der Literaturübersetzer ebenfalls die Mündlichkeit des Textes zum Leben erwecken können – einer der schwierigsten Bereiche der Literaturübersetzung – „er muss das Buchstabenmaterial ins stimmliche und körpersprachliche Leben erwecken können oder zumindest ein sehr genaues Bild von der lauten Realisierung des geschriebenen Textes haben. [...] Das Einfühlungsvermögen ist die unhintergehbare Voraussetzung des Verstehens.“ (Kohlmayer/Pöckl 2004: 23)

Bei Consolos Prosa handelt es sich um „*scrittura espressiva*“, poetisch-lyrische Prosa, um eine Art kulturelles Gedächtnis Siziliens.

Die Frage der semantischen Entsprechung, der Worttreue, der *Wörtlichkeit*

verweist auf die 2 Vorgänge, die beim Übersetzen ablaufen: ein Austausch der sprachlichen Elemente im engeren Sinn und ein Akt der Nachahmung von Lautmustern und Bedeutungsstrukturen (vgl. Köhler 1994: 11ff.). Diese Muster machen ja den eigentlich poetischen Gebrauch der Sprache aus. Konzentriert sich der Übersetzer auf die musikalisch-rhythmische Gestaltung, so ist ein Konflikt mit der semantischen Artikulationsstruktur impliziert. Es entsteht eine künstlerische, freie Version. Das andere Extrem wäre die wörtliche, wenn man will unkünstlerische Version, häufig Interlinearversion genannt.

Übersetzer - utopische Handwerker?

Bereits im 19. Jahrhundert wurde besonders viel Prosaliteratur aus dem Italienischen ins Deutsche übersetzt (vgl. Hausmann 1990: 133). Nach dem 2. Weltkrieg setzte die Rezeption italienischer Literatur in Deutschland erst Mitte der 50er Jahre ein; seit den 80er Jahren hat sich das Italienbild durch die Erfolge Ecos und Calvinos gewandelt. Die publikumswirksame Ausstrahlung des italienischen Films - nicht nur des Neorealismus - und Literaturagenten wie Erich Linder und Ruth Liepman waren ausschlaggebend (vgl. Hardt 1990: 175). Deutschland nimmt als Übersetzungsland einen hohen Rang ein (vgl. Arend-Schwarz: 1993; Kleczewski: 1990). Daher gibt es auch kaum ein Problem der Übersetzungstheorie, „*das nicht in der Tradition des deutschen Sprachraums differenzierter behandelt worden wäre als andernorts*“ (Apel 1982: 32). Hugo Friedrich und Wolfgang Schadewaldt sehen in der literarischen Übersetzung ein Zusammenspiel von Kunst und Hermeneutik und verweisen dabei auf Schleiermachers Unterscheidung von Übersetzen und Dolmetschen (vgl. Schadewaldt 1966/67: 851). Literaturübersetzen erreicht den Status einer literarischen Gattung und heißt nun (Übersetzungs)Kunst (vgl. Friedrich 1965:5; Kemp 1967: 45). Der hermeneutische Prozess des „*Verstehens*“ soll im Übersetzen eine Sprache finden, „*die im Ringen mit dem Sprachdämon des Originals und nach dessen Maßgabe im deutschen Wortlaut neu errichtet wird.*“ (Schadewaldt 1966/67: 852) Walter Benjamin hat im Vorwort seiner Baudelaire-Übertragung deren Sprache mit einem „Königsmantel“ verglichen, der in weiten Falten ihren Gehalt umgeben soll: „*Denn sie bedeutet eine höhere Sprache als sie ist und bleibt dadurch ihrem eigenen Gehalt gegenüber gewaltig und fremd.*“ (Benjamin 1981: 15) Benjamin formulierte eine Gegenreaktion auf die zieltextorientierte, ethnozentrische Übersetzungspraxis, indem er seine erkenntnistheoretischen Gedanken in den Begriff der „*reinen Sprache*“ fasste. Auch der französische Übersetzungstheoretiker Berman (vgl. Berman 1992) vertrat die Ansicht, der Übersetzer habe seine Interventionen auf ein Minimum zu beschränken, ja er solle weitestgehend unsichtbar bleiben. Paul Ricoeur (vgl. Ricoeur 2004) setzt die Tradition der quelltextorientierten Übersetzung fort: er

spricht von Korrespondenz ohne Äquivalenz; die Übersetzung ist ein Prozess, bei dem man das Fremde in das Haus der eigenen Sprache aufnimmt. Zudem ist die Übersetzungspraxis immer abhängig vom Rezeptionsprofil des Autors (vgl. Garcia-Wetzler 1989: 87-97), wie es sich in der Erwartungshaltung der Leser herausgebildet hat (vgl. Stefani 1993: 140). Im Deutschland stießen vor allem Autoren aus dem Umkreis des antifaschistischen Widerstands und des Neorealismus auf großes Interesse. Überraschend waren die Erfolge von Leddas *Padre padrone* und Pasolinis *Scritti corsari*: Frucht der Faszination durch das angeblich so archaische Italien. Die regionale Ausdifferenzierung der italienischen Literatur war ihr Erfolgsgeheimnis. Sciascias Thema ist die Insel Sizilien, deren Provinz und deren Probleme. Wie Leonardo Sciascia berührt auch Vincenzo Consolo in allen drei bislang im Folio Verlag übersetzten Romanen seiner „Sizilianischen Trilogie“ Probleme der sizilianischen Geschichte in der Provinz.

Kleine Geschichte der deutsch-italienischen Übersetzungspraxis

Jeder zweite Zeitungsroman, jeder dritte Fernsehfilm, jedes neunte Buch sind Übersetzungen: 1996 erschienen in Deutschland 7.000 Übersetzungen² aus 50 Sprachen, jährlich also 3500 (ein Drittel davon aus dem Englischen). 1986/87 waren 220 Werke italienischer Literatur in Deutschland im Buchhandel verfügbar (80% davon waren Romane und Erzählungen), ein Drittel davon waren Erstauflagen, weitere 40% Neuauflagen von Autoren des 19. Jahrhunderts und der Rest, immerhin ein ca. Viertel, sogenannte «Klassiker» (vgl. König 1990: 14). Bereits im 19. Jahrhundert wurde besonders viel Prosaliteratur aus dem Italienischen ins Deutsche übersetzt (vgl. Hausmann 1990: 133). Nach dem zweiten Weltkrieg setzte die Rezeption italienischer Literatur in Deutschland erst Mitte der 50er Jahre ein, doch seit den 80er Jahren hat sich das Italienbild der deutschen Leser aufgrund des Italienbooms - die Erfolge Ecos und Calvins - einschneidend gewandelt. Auch die publikumswirksame Ausstrahlung des italienischen Films - nicht nur des Neorealismus - sowie das Wirken großer Literaturagenten wie Erich Linder und Ruth Liepman waren dabei ausschlaggebend (vgl. Hardt 1990: 175). Deutschland besitzt als Übersetzungsland seit einem halben Jahrtausend einen hohen Rang und gegenwärtig ist sie in weltweitem Maßstab das zahlenmäßig

² Herkunftssprachen der Übersetzungen ins Deutsche (1996): Englisch (74,4%), Französisch (9,1%), Italienisch (2,7%), Niederländisch (2,6%), Spanisch (1,5%), Russisch (1,5%), Schwedisch (1,1%), Latein (1,1%), übrige Sprachen (5,9%). Vgl. Börsenverein des deutschen Buchhandels e. V., Wöchentliches Verzeichnis der Deutschen Nationalbibliographie (1996).

führende Land für Literaturübertragung.³ Daher gibt es auch kaum ein Problem der Übersetzungstheorie, „*das nicht in der Tradition des deutschen Sprachraums differenzierter behandelt worden wäre als andernorts*“ (Apel 1982: 32). Größen wie Hugo Friedrich und Wolfgang Schadewaldt sehen in der literarischen Übersetzung ein Zusammenspiel von Kunst und Hermeneutik und verweisen dabei auf Schleiermachers Unterscheidung von „Übersetzen“ und „Dolmetschen“ (Schadewaldt 1966/67: 851). Literaturübersetzen erreicht den Status einer literarischen Gattung und heißt nun (Übersetzungs)Kunst (vgl. Friedrich 1965: 5; Kempf 1967: 45). Der hermeneutische Prozess des „*Verstehens*“ soll im Übersetzen eine Sprache finden, „*die im Ringen mit dem Sprachdämon des Originals und nach dessen Maßgabe im deutschen Wortlaut neu errichtet wird.*“ (Schadewaldt 1966/67: 852). Dies gelingt etwa B. Kroeber in der Übersetzung von Calvins „*Cosmicomiche vecchie e nuove*“, die dem Rhythmus und dem Maß des Stils Calvins in der Zielsprache treu bleibt. Hier gelingt die Reproduktion des Sinns, wobei literarische Qualität angestrebt wird (vgl. Calvino 1989).

Dass Deutschland ein Übersetzerland ist, mag historisch begründbar sein; davon zeugt auch das Interesse Walter Benjamins für die Kunst des Übersetzens; denn im Vorwort seiner Baudelaire-Übertragung hat er deren Sprache mit einem „*Königsmantel*“ verglichen, der in weiten Falten ihren Gehalt umgeben soll: „*Denn sie bedeutet eine höhere Sprache als sie ist und bleibt dadurch ihrem eigenen Gehalt gegenüber gewaltig und fremd.*“ (Benjamin 1981: 15)

Auf die engen italienisch-deutschen Kulturbeziehungen seit dem Barock⁴ aufbauend, wird im deutschen Verlagswesen das Erscheinen von Übersetzungen aus dem Italienischen seit Ende des 18. Jahrhunderts durch traditionsreiche Reihen verschiedenster Verlage gefördert.⁵ Die Buchmesse 1988 hatte Italiens

³ Neben Düsseldorf gibt es ähnliche Studiengänge in Literaturübersetzen in Germersheim, Heidelberg und Saarbrücken. Eine rein linguistische Orientierung vertritt die «Leipziger Schule» mit O. Kade, G. Lerchner und A. Neubert. An der Universität Göttingen existiert der Sonderforschungsbereich «Die literarische Übersetzung». Ein DFG-Projekt in Aachen und Erlangen bearbeitet eine *Bibliographie der deutschen Übersetzungen aus dem Italienischen*, 1992 erschienen bei Niemeyer (Tübingen) der erste Band (bis 1730). In Bonn gibt es seitdem WS 1995/96 den Magisterstudiengang Deutsch-Italienische Studien. In der BRD gibt es 48 Universitäten mit italianistischem Lehrangebot.

⁴ Insgesamt betrachtet behaupten in Renaissance und Barock die Übersetzungen aus dem Italienischen und Französischen ihren Platz neben denen aus den klassischen Sprache.

⁵ Die Geschichte dieser Reihen beginnt bereits im 18. Jahrhundert. Zu nennen wären u. a. *Aus fremden Gärten*, Weimar: Duncker; *Ausgewählte Bibliothek der Klassiker des Auslandes*, Leipzig: Brockhaus; *Bibliothek gediegener klassischer Werke der italienischen Literatur*, Münster: Aschendorff. Heute widmen v. a. der Wagenbach Verlag, Beck und Glückler, Hanser, Piper, Suhrkamp, Artemis&Winkler, Rowohlt, Kiepenheuer&Witsch, Diogenes, Fischer und der Wiener Folio Verlag (mit Zweitsitz in Bozen) u.a. den Übersetzungen aus dem Italienischen

Literatur zum Schwerpunkt, ebenso wie die regelmäßig erscheinenden Zeitschriften *Zibaldone* (Rotbuch) und *Horizonte* (Narr) sowie *Italienisch* (Sauerländer). Gerade solche italienischen Autoren werden übersetzt, deren Alterität besonders deutlich empfunden wird und an denen man sich reiben kann: Ihr Anders-Sein resultiert nicht zuletzt aus dem daraus sich ergebenden Innovationspotential, denn aufgrund der spät errungenen Nationalstaatlichkeit und der jahrhundertlang geführten Debatte zur „*Questione della Lingua*“ muss man die Literatur in Italien als identitätsstiftend (in Gramscis Sinn auch als «nazional-popolare») auslegen, was relativierend wirken kann und ihre Polarität ausmacht, wobei die Innovationen von den Rändern her kommen: Svevo (aus Triest), und v.a. aus Sizilien speist sich die italienische Literatur seit Ende des 19. Jh.: Verga, Vittorini oder Lampedusa und heute Vincenzo Consolo.

Gerade in der Isolation der Provinz (Siziliens) reagierte zuerst Verga auf die Krise der Ideale des Risorgimento und mehr als ein halbes Jahrhundert später Lampedusa in seinem „*poema nazionale*“ (Bassani 1966: 245) „*Il Gattopardo*“, Lampedusas weltberühmter und mit Burt Lancaster in der Hauptrolle des Principe di Lampedusa sowie Alain Delon als junger Tancredi von Visconti meisterhaft verfilmter Roman mit der weitsichtigen Botschaft „Wir sind alle Sizilianer“, „*Siamo tutti siciliani*“, auf die Relativierung der Resistenza, den zweiten Anlauf zu einem „Risorgimento“ Italiens.

Das Fremde oder Andere dieser nicht in den Zentren, sondern in der Peripherie, an den Rändern des Landes geschriebenen Literatur liefert auch einen Spiegel für diejenigen Identitätsprobleme, die neuerdings sogar die deutschen Leser mit ihrem Selbst- und Fremdbildnis haben, und die durch erste Anzeichen einer Wirtschaftskrise seit der Wiedervereinigung akzentuiert werden, was die deutschen Leser, wie Jens Petersen bemerkt hat, eher als „Apokalyptiker“ denn als „Integrierte“ dastehen lässt (vgl. Petersein 1993; Giardina 1994; Ferraris 1988).

Aber auch in der spezifischen Kopflastigkeit oder der betonten Innenschau der „Neuen Innerlichkeit“ in der deutschen Literatur der vergangenen Jahrzehnte und der Scheu vor Ironie, Witz oder Humor könnte ein Grund dafür liegen, dass nach dem Ende des sog. „habsburgischen Mythos“ – Titel eines Buches der Triestiner Germanisten Magris, der 2009 immerhin den Friedenspreis des deutschen Buchhandels erhält - und des Mitteleuropa-Booms, den in Italien nurmehr Claudio Magris als Nachlassverwalter perpetuieren kann und will, die aus dem Deutschen übersetzte Literatur in Italiens Buchläden inzwischen eher ein Schattendasein fristet.

Dazu mag auch der hohe Abstraktionsgrad der deutschen Sprache bzw. ihre

besondere Aufmerksamkeit.

synthetische Natur, sowie ihre ausgeprägte Flexibilität in der Wortbildung und Substantivierung beitragen. Gerade die Scheu vor dem direkten Ausdruck, aber auch die Tendenz zu Entpersönlichung und Passivkonstruktionen tun dazu noch ein übriges (vgl. Garcia-Wetzler 1989).⁶

Zudem ist die Übersetzungspraxis immer abhängig vom Rezeptionsprofil des Autors, wie es sich in der Erwartungshaltung der Leser herausgebildet hat.⁷ Allerdings haben sich in Italien gerade Schriftsteller wie Franco Fortini (Brecht- und Goethe-Übersetzer), Giorgio Manacorda (Hofmannsthal), Cesare De Marchi (Fontane, Grillparzer und Schiller) oder Aldo Busi (u. a. Heimito v. Doderer) mit Übersetzungen aus dem Deutschen große Verdienste erworben. Terezia Moras hochgelobter Erstling „Alle Tage“ wurde übrigens kürzlich ein zweites Mal zur Übersetzung in Auftrag gegeben, die erste Übersetzung überzeugte den Verlag nicht.

In Italien gehört allerdings Lesen nicht unbedingt zur Freizeitbeschäftigung, denn 51% der Bevölkerung hat laut einer Statistik der Tageszeitung „Corriere della Sera“ seit 18 Jahren kein Buch mehr erworben und nur 5% der Bevölkerung scheint zu der Kategorie „topi di biblioteca“, d.h. zu den Leseratten zu gehören und Habitues u. a. der neuen Buchsupermärkte von Inge Feltrinelli in Mailand, Rom oder Palermo zu sein, denn nur dieser harte Kern kauft mehr als 20 Bücher jährlich. Flächendeckende Fernsehwerbung erinnert zwar potentielle Leser täglich an die Volksweisheit «chi legge cresce», wer liest, entwickelt sich, expandiert, wird erwachsen, wird größer... Und trotzdem (oder gerade deswegen) können die Verlage - obwohl einige ein ausgezeichnetes literarisches Programm anbieten - in der Sparte Gegenwartsliteratur nur Auflagen von 2000 Exemplaren riskieren (vgl. Schirach 1988: 193).

Der inzwischen verstorbene Nestor der italienischen Buchverleger Giulio Einaudi hat immer wieder daran erinnert, dass vor allem in den vergangenen Jahrhunderten die italienische Kultur eine Vorrangstellung in Europa eingenommen und es daher mehr Übersetzungen aus dem Italienischen ins Deutsche gegeben habe als umgekehrt (stellvertretend sei auf den Erfolg Dantes, Petrarcas, Boccaccios, Ariostos oder Tassos in Nord- und Mitteleuropa verwiesen). Im 20. Jahrhundert haben es nach Einaudi nicht einmal die Kriege geschafft, die Rezeption sogar deutschsprachiger Literatur in Italien langfristig

⁶ Die klare Prosa von Botho Strauß wird darin dem (schwierigem Martin Walser gegenübergestellt.

⁷ In der Gruppe der für das 20. Jahrhundert aus dem Italienischen ermittelten Übersetzungen haben die Romane einen Anteil von 600, Theater und Kurzprosa von jeweils 200 und Kurzprosa in Anthologien und Zeitschriften jeweils von 200 Titeln. Buzzati und Pirandello sind die Bestseller bei den Kurzprosa-Übersetzungen.

zu behindern. In diesem Zusammenhang sei gerade auf den Erfolg Thomas Manns, Kafkas und Hesses verwiesen, dessen *Siddharta* heute noch auf den ersten Rängen der italienischen Bestseller-Listen zu finden ist. Nach Einaudi liegt Deutschland aber gerade was Übersetzungen ins Italienische den Sparten Sachbuch oder Essayistik (zu den Bereichen Soziologie, Geschichte und Philosophie) angeht, weit vor Italienischen Titeln, die ins Deutsche übersetzt werden (vgl. Einaudi 1997: 27).⁸

Im Deutschland der Nachkriegszeit stießen vor allem Autoren aus dem Umkreis der Resistenza, des Widerstands gegen die NS-Okkupation und des Neorealismus auf großes Interesse, etwa Pavese, Silone, Pratolini und Carlo Levi. Darauf folgte in den sechziger Jahren der Erfolg von Bassani, Calvino und Moravia, aber auch großes Interesse für Montale, Ungaretti und Quasimodo. Am überraschendsten waren wohl die Erfolge des Buches *Padre padrone* von Gavino Ledda und der *Scritti corsari* von Pasolini: die Faszination der Welt eines archaischen Italien mag dafür ausschlaggebend gewesen sein. Der bis dahin von der deutschen Kritik eher monierte Provinzialismus und Regionalismus der italienischen Literatur wandelte sich schlagartig in ihr Erfolgsgeheimnis: auch L. Sciascias Durchbruch ist in diesem Zusammenhang zu sehen; sein Thema ist Sizilien, v.a. deren Provinz, und deren Probleme. Wie Sciascia berührt auch Consolo in allen 3 nun vorzustellenden Romanen Probleme der sizilian. Geschichte in der Provinz..

Doch nicht nur Calvino, Eco, Del Giudice oder etwa De Carlo haben nichts mehr mit Regionalismus gemein, und schon gar nicht Tabucchis raffiniertes „gioco del rovescio“, d.h. sein Spiegelkabinett der Umkehrungen, was der internationale Erfolg dieser Autoren in kulturell gänzlich entgegengesetzten Kontexten (wie in Japan) beweist.

Doch Übersetzungen sollten nicht als einziger Indikator der Rezeptionsintensität eines fremdsprachigen Autors angesehen werden, sondern sie verweisen nur auf das statistisch erfassbare quantitative Ausmaß des Rezeptionsprozesses, das aber immer noch vorrangig von Marktmechanismen und verlegerischem Kalkül abhängt.

⁸ Im Bereich der italienischen Literatur zeichnet Einaudi hingegen ein düsteres Bild, was die Übersetzungen ins Deutsche angeht: „La Suhrkamp quasi niente, la Piper ormai molto poco; restano la Wagenbach, la Hanser, e in parte Fischer.“

Literarische Übersetzungen der lyrischen Prosa

Der Begriff der Übersetzung bezeichnet im allgemeinen die Wiedergabe einer schriftlich fixierten Äußerung in einer anderen (natürlichen) Sprache. Hinzu kommen intralinguale Übersetzungen „in eine spätere Sprachstufe derselben Sprache“ (Poltermann 2006: 419) – z.B. bei dem im 18. Jahrhundert spielenden Roman Consolos *Retablo*. George Steiner erinnert daran, dass Sprache in unaufhörlichem Wandel begriffen ist:

„Sprache – und das ist eine der entscheidenden Thesen der modernen Semantik – ist das eindrucksvollste Beispiel für das herakleische ‚Fließen‘ [...]. Wie jede Generation aus einem vitalen Drang nach Nähe und Echo die Klassiker neu übersetzt, so benutzt sie auch die Sprache, um sich eine eigene, wiederhallende Vergangenheit aufzubauen.“
(Steiner 1994: 7f; 23)

Wichtiger, aber auch undeutlicher sind die „*Unterschiede in der Modulation, Satzbau und Wortwahl verschiedener Gesellschaftsklassen und ethnischer Gruppen [sind], durch die sie ihre jeweilige Eigenart betonen und gegeneinander absetzen.*“ (Steiner 1994: 26f) Dies erkennt man auch an der Sprache eines mächtigen, reichen Adligen in Alcamo, er heißt Serpotta, dessen Dialekt ihn allerdings auch als Provinzler ausweist. Sprachen wenden sich nach innen und grenzen Schichten und Klassen voneinander ab, die mehr für und unter sich sprechen als zu anderen; dies ironisiert Consolo durch den geschwollen-gelehrten und zugleich in breitem Dialekt Alcamos kontrapunktierten Ton:

*„Liebenswürdigster Herr, Cavalère Clerici...‘, hörte er sich plötzlich von oben rufen... ‚Trete er doch näher, trete er doch näher...‘ fügte er hinzu, und machte ein Zeichen zur Loggia hochzusteigen. ‚Sei er tausendmal begrüßet, sei er willkommen in Arcamo!‘ sagte er als ich vor ihm stand und er umarmte mich und er küsste mich herzlich auf die Wangen.
„Die Freunde von Seppotta mögen auch die Freunde von mir sein. Und die nämlichen da‘, er stellte mir die anderen vor, ‚sein meine Freunde und Jtzo wohl die Eurigen.‘“ ...
„Ihr seid kommen, Signure, für uns so gerade zur rechten Zeit, und ihr, Lombard und eben drum von Vorurteil frei, Ihr seid sintemalen der beste Kadi auf dem Richterstuhl und der gerechteste: man disputierte nunmehr, unter den*

hier anwesenden hochgeschätzten Schäfern der Arcadia, ob es günstig sei, bei der Poeterey und auch bei der Übersetzerey irgendeine antike Tragödie oder ein Poem in das sikulische Idiom zu bringen, für unsern Teil die wir in Arcamo geboren“ (Consolo 2005: 37).

Hier geht es darum, sich in eine Person dieser uns fremden Zeit (und dieser sozialen Schicht) hineinzusetzen, die mit verschiedenen Varietäten der Sprache auszudrücken ist, mit Bruchstücken von Dialekten und Akzenten. Dabei geht die Mehrzahl dieser Markierungen häufig verloren, da die Verwendung von Dialekten in Deutschland „häufig als geografische Markierungen“ (Kohlmayer/Pöckl 2004: 99) wahrgenommen werden. Eine Funktion des Dialekts ist hier das Lokalkolorit. Aufgabe des Übersetzers ist es, sich in die Person hineinzufinden, indem er sich fragt „was als Subtext hinter dem Text steht“, dabei mobilisiert er seine emphatisch gesteuerte Phantasie. Daher hat Übersetzen auch mit Schauspielerei zu tun, was auch bedeutet, verschiedene Rollen sprachlich zu gestalten, sie zu spielen, zu inszenieren und zum Klingen zu bringen (vgl. Kohlmayer/Pöckl 2004: 27).

Die literarische Übersetzung verarbeitet literarische oder poetische Texte, die an die Übersetzer auf Grund ihrer sprachlichen Komplexität, der Bedeutungshaltigkeit ihrer Form und der Kulturspezifik ihrer Symbole hohe linguistische und hermeneutische Anforderungen stellt und ihnen eine besondere Verantwortung auferlegt. George Steiner definiert Übersetzung (seine Beispiele stammen alle aus dem Bereich Literatur) als Tätigkeit, die eine

„Mitteilung aus einer Sender-Sprache in eine Empfänger-Sprache transformiert [...]. Die Schranke zwischen den beiden Sprachen ist ihre unleugbare Verschiedenheit, so daß, damit die Mitteilung ‚ankommt‘, eine interpretierende Umgestaltung vorgenommen werden muß, die irreführend oft als Verschlüsseln und Entschlüsseln bezeichnet wird.“ (Steiner 1994: 21)

Literarisches Übersetzen ist ein Fall von Intertextualität. Sie ist durch den expliziten Bezug auf einen fremden Text gekennzeichnet, dieser Bezug ist je nach Funktion und Wirkungsabsicht an Kriterien der Äquivalenz, Adäquatheit oder Korrespondenz orientiert. Steiner nennt es auch einen Sonderfall des „Brückenschlages der Kommunikation, den jeder gelungene Sprech-Akt im Rahmen einer einzigen Sprache vollzieht“ - semiologisch und ontologisch

handelt es sich beim Übersetzen um den Transfer Ausgangssprache-Zielsprache:

„'In der Mitte' liegt [...] ein interpretativer Entzifferungsvorgang, die Funktion von Kodierung und Dekodierung, eine sprachliche Synapse. [...] der Prozeß, der zum Verstehen führt, wird bewußter. [...] Wer sich auf das Problem des Übersetzens einläßt, betreibt damit Sprachforschung.“ (Steiner 1994: 48)

Daher braucht es bei einer literarischen Übersetzung Mut zu Interpretation. Besonders bei einer musikalisch-rhythmischen Gestaltung ist ein Konflikt mit der phonologischen und semantischen Artikulationsstruktur impliziert. So entsteht eine künstlerische, freie Version, mit Sinn allerdings für Klangwerte und dem Bewusstsein, dass die verlässlichste Form der Angemessenheit die rhythmische Angemessenheit ist im Sinne von *rhythmos* als das gleichmäßig oder ungleichmäßig Fließende, mit Stauung, Beschleunigung, Pausen, Silben, Hebungen, betonten Silben, Verteilung der unbetonten Silben dazwischen, Zäsuren – sowie den übergreifenden Strukturen, dem Periodenbau der Prosa, einer der schwierigsten und wirksamsten Bereiche der Übersetzung.

Am deutlichsten ist die rhythmische Phrasierung der Prosa Consolos im Incipit der Romane; das erste Kapitel in „Bei Nacht von Haus zu Haus“ zeigt, wie dadurch Spannung und Mysterium evoziert werden: „...denn jedes Gestirn, jede Jahreszeit kehrt wieder zur rechten Zeit, nur den Vergänglichsten, den Sterbenden wird die Rückkehr verwehrt, wir sind Kinder eines grausamen Gottes, was soll's.“ (Consolo (2003: 7)⁹)

Spielerischer hingegen klingt die Prosasprache des Incipits des Romans „Retablo“, der den Zeitgeist der Aufklärung und der Bildungsreisen an die archäologischen Stätten des Südens durch einen zivilisationsmüden und an Liebesschmerz leidenden Mailänder Intellektuellen dieser Zeit in ironisches Licht taucht – vor der Folie des Liebesleids eines Bettelmönchs aus Palermo, der sich verzehrt in der Anbetung Rosalias:

„Rosalia. Rose und Lilie. Rose, die betört hat, Rose die verwirrt hat, Rose, die den Verstand geraubt hat, Rose, die gerodet hat, mein Gehirn gefressen hat, die keine Rose ist, Rose, die Stechapfel ist, Jasmin, Levkoje und Veilchen;

⁹. Consolo 1990: 9: „E la chiara scialba all'oriente, di là di sant'Oliva e della Ferla, dall'imo sconfinato della terra sorgeva nel vasto cielo, si spandeva – ogni astro, ogni tempo rinasce alle scadenze, agli effimeri, ai perdentini si negano i ritorini, siamo figli del Crudele, pazienza.“

*Rose, du Pomelie, Magnolie, Orangenblüte, Gardenie.
Dann zur Vesper, wenn die Sonne untergeht, wenn am
Himmel die Opalkugel steht und die Lüfte lau sind,
sinkt die Kühle herab und die Meeresbrise überschreitet die
Gartenpforte, streicht zwischen den Säulen und Palmen des
Klosters, das vor allen Fremden verschlossen bleibt,
sammelt, mischt, verströmt betörende Düfte, Gerüche aus
Destillen, harzigem Balsam. Rose, die mich gestochen hat,
oh weh!, mit ihrem giftigen Dorn tief ins Herz.“ (Consolo
2005: 9).¹⁰*

Das Italienische wird zu den Silbensprachen gezählt, Deutsch zu den Akzentsprachen: im Deutschen werden die informationsbasierten Grenzsignale hervorgehoben, die Auslautneutralisierung markiert die Informationsheit Wort nach hinten hin; es gibt Kompensationseffekte auf syllabischer Ebene:

*„In der Akzentsenke kann es zu quantitativen und
qualitativen Silbenreduktionen kommen wie Enttonungen,
Zentralsierungen, Konsonantenreduktionen, Apo- und
Synkopen; dabei verschlechtert sich die Silbenstruktur. Die
optimale Silbe enthält [...] einen einfach besetzten,
möglichst konsonantischen Anfangsgrad (Onset), einen
möglichst vokalischen Silbenkern (Nukleus) und einen
leeren Endrand (Coda); das Sonoritätsgefälle zwischen
Onset und Nukleus sollte möglichst ausgeprägt sein.“
(Nübling/Schrambke 2004: 284)*

Solche syllabischen Ideale werden von der Akzentsprache Deutsch vernachlässigt, die Silbe ist hier niedriger hierarchisiert. Hingegen verlagern Silbensprachen (z.B. Italienisch) den „Akzent auf eine niedrigere Hierarchieebene und erheben die regelmäßige Aufeinanderfolge möglichst wohlgeformter Silben zum obersten Prinzip ungeachtet der morphologischen Grenzen, die sich in oder zwischen den Wörtern befinden“ - so tendiert das Italienische auch mehr zu „rhythmischen

¹⁰ Consolo 1987: 9: “Rosalia. Rosa e lia. Rosa che ha inebriato, Rosa che ha confuso, rosa che ha sventato, rosa che ha róso, il mio cervello s’è mangiato. Rosa che non è rosa, rosa che è datura, gelsomino, bállico e viola; rosa che è pomelia, magnolia, zàgara e cardenia. Poi il tramonto, al vespero, quando nel cielo appare la sfera d’opalina, e l’aere sfervora, cala misericordia di frescura e la brezza del mare valica il cancello del giardino, scorre fra le colonnette e palme del chiostro in clausura, coglie, coinvolge, spande odorosi fiati, olezzi distillati, balsami grommosi. Rosa che punto m’ha, ah!, con la sua spina velenosa in su nel cuore.”

Maria E. Brunner

Einheiten bzw. Phrasen, sog. „mots phonétiques“ (Nübling/Schrambke 2004: 284), ganze Syntagmen werden verbunden und (re)silibifiziert. Im Italienischen wird das Wort als Informationseinheit eher vernachlässigt, das Italienische operiert innerhalb größerer prosodischer Domänen.

Die Prosa Consolos ist voller Alliterationen und Assonanzen, und für den Übersetzer bedeutet dies den Versuch, Wort- bzw. Satzakkent hinüberzutragen in die Zielsprache, oder den Gleichklang von Konsonanten oder Vokalen, im Sinne einer rhythmischen Entsprechung bzw. Angemessenheit:

*„Pino. Palma. Castello. Cielo. Corvo. Gazza. Colomba.
Fringuello. Nuvola. Sole. Arcobaleno.“* (Consolo 1990: 42)
*„Pinie. Palme. Festung. Himmel. Krähe. Elster. Taube.
Buchfink. Wolke. Sonne. Regenbogen.“* (Consolo 2003: 36)
*„e prona pecora belava, guaiva cagna cana, hau hau,
lamentava, ma', ma', tata cicia caca, ohu ohu, nerva rova
urica, ahi ahiahi, male mele fima“* (Consolo 1987: 80f).
*“Und gefügig blökte das Schaf, jaulte die Hündin, wau
wau, klagte, mäh mäh, Tatta, feist, Kacke, ohu ohu
Peitsche, Beere, Nessel, ah aha, böse, Honig, Modder“*
(Consolo 2005: 76).

Texte verstehen und interpretieren können ist Voraussetzung des literarischen Übersetzens; die Basis des Übersetzens ist in der Philologie verankert. Es geht um den gedanklichen Gehalt der hinter der Oberfläche der Sprache steckt – daher muss sich die literarische Übersetzung von der Wortoberfläche lösen und den Gedanken des zu übersetzenden Satzes verstehen – dann erst wird dieser Gedanke in eine neue Sprachgestalt gebracht. Dabei gilt es, Stilebene und Konnotationfelder der Ausgangssprache zu erkennen (vgl. Zimmer 1997: 325f).

Übersetzen ist also eine Interpretationskunst. An der literarischen Übersetzung lassen sich Probleme des Verstehens, des Kanons und der interkulturellen Grenzüberschreitungen besonders gut studieren. Der übersetzerische Texttransfer ist ein Fall von Intertextualität und eine Form interkultureller Kommunikation. Durch die Übermittlung und Wiedergabe von in Texten niedergelegten Erfahrungen kommt es zum nachhaltigen Kulturtransfer im Sinne der Neubestimmung des Eigenen in der nachahmenden oder zurückweisenden Beziehung zum Fremden. Vincenzo Consolo kann dem deutschsprachigen Rezipienten (es gibt auch Übertragungen ins Spanische und Französische seiner Werke, deren Alterität in Ländern mit romanischen Sprachen und deren Kulturen wegfällt) hierzu Beispiele liefern: *„Der Mann [...] öffnete die Eingangstür aber erst, nachdem er sich verbeugt, seine*

Ehrfurcht durch Bewegungen von Haupt und Szepter bezeugt hatte, sicher alles Zeremonien gegen den bösen Blick [...] um die bösen Geister zu verscheuchen.“ (Consolo 2003: 19f) Im Original heißt es: *“ceremonie certo di scongiuro contro il malocchio”* (Consolo 1990: 22).

Ein noch deutlicheres Signal der Alterität der Texte Consolos (sie spielen alle in Sizilien, entweder im Settecento oder im 20. Jahrhundert): *“I due fecero scongiuri”* (Consolo 1990: 21); was übersetzt werden kann – in Betonung einer Handlung in der Zielkultur, die dort einem wirksamen Abwehrzauber gleicht –, mit *„sofort bekreuzigten sich beide“*; eigentlich sind *„scongiuri“* aber Handzeichen der Hörnerstellung¹¹, wörtlich übersetzt *„den Gehörnten“* machen, *„fare le corna“*, um Unheil von sich abzuwenden, wie es in Süditalien v.a. in Sizilien noch üblich ist.

Analyse, Übertragung (Transfer), Neuaufbau (Synthese) mit stilistischen Variationen, aus denen der Übersetzer eine wählt, sind die Schritte des Übersetzens von Literatur. Dafür ist Wissen um die kulturellen Kontexte nötig. Die geforderte Invarianz der Information verweist auf ein translatorisches Grundproblem, die Suche nach Entsprechungen, d.h. Äquivalenzen (vgl. Nünning 2006: 736-740).

Die Binnenstruktur eines kohärenten Textes ist die Voraussetzung für das Erfassen des Inhaltes. Nach Gadamer tritt der Übersetzer zunächst in einen Dialog mit dem noch fremden Text, bei dem er nicht ohne eine Wissensbasis fachlicher und kultureller Kenntnisse auskommt. Der Sinn des Textes stellt das wichtigste Bindeglied zwischen Text und Übersetzer dar. Allerdings führt Übersetzen nach dem Verstehen (Rezeption) zum Formulieren dieses Verstehens. Übersetzungen dokumentieren das Verstehen und stets auch den Sprachstand des Übersetzers, damit sind sie viel zeitgebundener als Originale. Der hermeneutische Ansatz bürdet dem Übersetzer eine große Verantwortung auf; er kann nicht mehr auf eingeübte Strategien zurückgreifen, sondern muss

¹¹ Die zunächst aus der Jagd stammende ‘Hörnergeste’ ist selbst als magisches und sakrales Zeichen eingesetzt worden. Sie repräsentiert als Zeichen der für das mächtige Tier symbolischen Hörner die Macht, die Kraft und die für den Menschen letztlich lebenssichernde Funktion des horntragenden Tieres. Aus dieser semantischen Konfiguration der Hörnergeste entstehen in der Folgezeit ihre verschiedensten Funktionen. Sie dient der Abwehr von Übel, sie repräsentiert die göttliche Macht, sie ist die angemessene Körpergeste in der Gegenwart eines Herrschers, sie dient als Grußgeste, schließlich konzentriert sie nach magischem Verständnis die Macht des Tieres und setzt sie wirkungsvoll zugunsten des Menschen, der diese Geste artikuliert oder in dessen Richtung diese Geste gewiesen wird ein. Sie kann aber auch die gute Kraft gegen den Übel wollenden Menschen lenken. In diesen verschiedenen Funktionen ist auch der Raum und die Richtung der Artikulation dieser Geste verschieden. Sie kann zum Himmel, zur Erde, in die Richtung einer Person eingesetzt werden.

sein eigenes Denken und sprachliches Handeln beständig reflektieren; entscheidend bei einer Übersetzung ist Inhaltswiedergabe und die (ästhetische) Wirkung des Ganzen (vgl. Nünning 2006: 736-740).

B. Kroeber, Übersetzer von Calvino und Eco, bezeichnet Übersetzen als ein doppeltes Kräfteressen: „*Übersetzte Bücher haben daher grundsätzlich zwei Autoren, einen kreativen [...] Hauptautor, der das ganze Gebäude [...] erdacht hat, und einen rekreativen [...] Nebenauteur, der es in neuer Umgebung und auf anderem Boden nachbaut*“ (Hermann 2008: 64).

Peter Utz spricht vom „Gewinnversprechen des literarischen Übersetzens, er nennt Übersetzer „*Sprachsurfer*“, „*sie bewegen sich an der sprachlichen Oberfläche des Originals entlang.*“ (Utz 2007: 15)

Wie G. Steiner vergleicht Utz die Übersetzung mit einer Interpretation, denn beide sind unabschließbar und ebenso zeitgebunden; Übersetzungen veralten ebenso wie literaturwissenschaftliche Lesarten. Beide entfernen sich zeitlich immer mehr vom Original, beide versuchen jedoch ihm immer wieder so nahe wie möglich zu kommen. Dabei stützen sich sowohl Interpreten als auch Übersetzer auf ihre Vorgänger - sie schreiben gegen diese wohl an, lassen sich aber doch von ihnen inspirieren. Oft kopieren sie heimlich oder offen. Es sind also sekundäre oder gar tertiäre Werke, die beide da vollbringen.

Leider kommunizieren Übersetzer und Interpreten nie, oder kaum, auch wenn sie so vieles verbindet. In der Klosterzelle des Hl. Hieronymus, Schutzpatron der Übersetzer, waren die beiden Geschäfte, Übersetzen und Interpretieren noch nicht getrennt, sondern dasselbe hermeneutische Geschäft. Nur die Interpretation konnte sich allerdings als wissenschaftliche Disziplin etablieren. Auch wenn sie einen geringeren Leserkreis erreicht als die literarische Übersetzung. Woran lag dies? An der Nationalstaatenbildung etwa, denn damals war die Übersetzung etwas Suspektes, hatte sie es doch eo ipso mit dem verdächtigen und dem Fremden und dem Anderen zu tun.

Die wissenschaftliche Interpretation genießt den Ruf kultureller Wertschöpfung, die Übersetzung hadert immer mit dem Bild eines wie auch immer gearteten Verlusts – wobei das Feuilleton immer noch den Fehler macht, der Übersetzung buchhalterisch penibel Fehler nachzuweisen, die ihr vorgerechnet werden vor dem Hintergrund der scheinbar möglichen Äquivalenz zwischen Original und Übersetzung. Und man spricht der Übersetzung häufig immer noch das Recht ab, anders zu sein als das Original.

Wie literaturwissenschaftliche Lesarten sind Übersetzungen Teil des hermeneutischen Prozesses; doch es gibt einen wesentlichen Unterschied zwischen beiden: „*Während die Übersetzer die literarische Form des Originals*

rekonstruieren sollen, müssen die wissenschaftlichen Interpreten diese in ihren eigenen Diskurs hinein deutend auflösen“ – hier räumt Utz mit dem falschen Vorurteil auf, dass Übersetzung Äquivalenz zu schaffen habe.

Utz sagt, Übersetzen sei „sinnstiftendes Lesen“ und daher ernst zu nehmen als

„eigenständige Lesart des Ausgangstextes, die sich in einer fremden Sprache objektiviert haben. [...] So sollen die Übersetzungen einbezogen werden in jenen Erkenntnisprozeß, für den sich heute die Literaturwissenschaft zuständig hält. Das Verfahren muß dabei das einer ‚Konstellation‘ sein, wie Walter Benjamin sie dem Historismus entgegengesetzt hat [...]. Das leitende Prinzip einer solchen Konstellation ist die Differenz, nicht die Identität. [...] Es ist die Differenz, welche Original und Übersetzung sowohl trennt als auch verbindet.“ (Utz 2007: 15f)

Deutlich sichtbar werden solche Differenzen bei Mehrfachübersetzungen in die gleiche Sprache:

„Zwar liegen diese chronologisch meist hintereinander und sind insofern zunächst Zeugnisse ihrer je eignen historischen Voraussetzungen. Konstelliert man sie jedoch synchron nebeneinander, dann bringen sie den Ausgangstext in unterschiedlicher Weise zum Sprechen: Dort, wo der Chor der Übersetzungen unisono klingt, scheinen sie zwar ihre interlinguale Transferfunktion perfekt zu erfüllen. Doch diese Stellen sind unter dem Aspekt von Differenz und Deutbarkeit weniger aussagekräftig. Erst dort, wo die Übersetzungen auseinanderdriften, liegt im Ausgangstext eine Mehrdeutigkeit, eine interpretationsbedürftige Stelle, an der sich dessen vielfache Lesbarkeit zeigt. An diesen Stellen eröffnen die Übersetzungen einen multiplen Dialog mit dem Ausgangstext. In ihn muß man selbst interpretierend eintreten und den Ausgangstext befragen nach dem Sinn seiner Mehrdeutigkeit. [...] So stößt man auf unvermutete Stellen und Schichten, an denen die bisherige literaturwissenschaftliche Interpretationstradition vorbeigegangen ist. [...] Weil uns die Übersetzungen das Original ‚anders sagen‘, können wir es nun auch anders lesen.“ (Utz 2007: 16)

Für das Andere, die Differenz und den Verzicht auf vereinheitlichende Optik möchte ich hier plädieren auch in der Wertung der literarischen Übersetzungen. Theorien des kulturellen Transfers und die Kulturwissenschaften selbst erheben inzwischen mit ihrem postkolonialen Selbstverständnis das Übersetzen zum vorrangigen Paradigma.

Eine transnationale Disziplin der Übersetzungswissenschaft wäre nötig – und eine literaturwissenschaftliche Nutzung des Erfahrungsschatzes, den die lange Übersetzungstradition angesammelt hat.

Bei den kanonisierten Texten der europäischen und v.a. der deutschen Literatur kann die Diversität der Übersetzungen eine neue Debatte in Gang setzen, die fremden Lektüren können (in den Übersetzungen) mit unserer eigenen in einen Dialog eintreten. Peter Utz zeigt dies sehr überzeugend an den Vergleichen von Übersetzungen E.T.A. Hoffmanns, Fontanes, Kafkas und Musils in diverse europäische Sprachen. Er geht von sechs Thesen aus:

1. Übersetzen schafft Sinn, nicht Identität:

Wenn Literaten monieren, Übersetzungen ihrer Werke brächten nur Verluste mit sich, so widersprechen sie sich damit selber – denn: gehen nicht gerade Literaten aus vom rezeptionsästhetischen Anspruch sinnstiftenden Lesens, und solche treue sinnstiftende Leser sind eben auch und gerade die Übersetzer; die versuchen dann beim Übersetzen die Bedeutung des ganzen Textes die sich aus der komplexen Beziehung zwischen Form und Gehalt ergibt zu erfassen und in ihrer Sprache zu reformulieren (Literaturwissenschaftler lesen nicht immer – seien wir ehrlich - den gesamten Text so genau wie ein Übersetzer, und zudem: Literaturwissenschaftler diskutieren oft immer und alle nur die gleichen Textstellen). Daher ist für die Poststrukturalisten Übersetzen eine Fort- oder Umschrift des Originals, als unendliche unabschließbare Übersetzungsrede; denn Übersetzen schreibt sich ein in kulturelle Transformationsprozesse, und so lehrt uns das Übersetzen die Kultur als eine andauernde Transformation zu verstehen, als ständige Relektüre und Reformulierung des Eigenen und des Fremden – dazu gehören die Übersetzungen, denken wir nur an die Rolle, die die Übersetzungen aus der Antike in den verschiedenen Etappen der europäischen Kulturgeschichte gespielt haben.

Wie das Differentielle Bedeutung schafft, das erkennt man aus dem Übersetzungsvergleich ebenso.

2. Übersetzen ist ein Paradigma für den Umgang mit dem Fremden:

Übersetzungen sind Fenster zu sonst unzugänglichen fremden Kulturen, aber sie schaffen auch einen fremden Zugang zum Eigenen; eine Übersetzung ist auch ein Fenster nach innen.

3. Übersetzungen lesen Kulturen, machen dies in ihren Differenzen sichtbar: Versteht man Kultur als Text (sie hat sich ja aus den Philologien heraus entwickelt), so ergibt sich die Frage: wie liest man einen solchen Text, die Kultur? In Übersetzungen findet sie sich, die Kultur, denn Übersetzungen lesen den Text fremder Kulturen und sie formulieren ihre Lektüre in der eigenen Sprachkultur aus. Konfrontiert man sie nun, Original und Übersetzung, wird Kultur lesbar, eben in dieser Differenz zwischen beiden. Die Übersetzungen sind ein Ort des Dazwischen.

Wir müssen daher immer wieder neu übersetzen, wenn wir uns die Differenz als eine entscheidende kulturelle Produktivkraft erhalten wollen.

4. Übersetzen kann homogenisieren, es kann auch hybridisieren:

Übersetzungen können, indem sie Differenz manifestieren, diese auch zementieren. Wer übersetzt, wählt aus der fremden Kultur in der Regel das aus, was er sich von ihr aneignen möchte, so fixiert er das Bild der andern Kultur, konstruiert es auch mit – durch die Kanonisierung bestimmter Autoren eines Landes in ausländischen Übersetzungen wird dann ein bestimmtes Bild ihres Ursprungslandes konstruiert. Im Resonanzraum der Übersetzungen wird jede Sprachkultur als hybrides Gefüge erkennbar.

5. Übersetzen steht in kulturellen Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen

Das Original eimens Textes erscheint als sein Mutterland, die Übersetzung höchstens als von ihm abhängige Kolonie, als fremdkulturelle Kopie des Eigenen, als wäre man auf einem Marktplatz.

Vergleichende Übersetzungslektüre – d.h. der Vergleich der Übersetzungen derselben Werke in verschiedene Sprachen – kehrt die Blickrichtung um. Das Original wird nun von den Übersetzungen her gelesen. Wenn die Bewegung des *writing back* die dominierenden Kolonialsprachen von der Peripherie her literarisch unterwandert und aufbricht, so inszeniert diese Übersetzungslektüre ein *Reading back* des Originals von den Übersetzungen her. So bringt sie beides in ein dialogisches Verhältnis, indem sich die innere Mehrstimmigkeit und Dialogizität des Ausgangstextes potenziert entfalten kann.

6. Im Übersetzen darf sich der Übersetzer und die Übersetzerin zeigen.

Gegen das paradoxe Ideal des unsichtbaren Übersetzers in den angelsächsischen und europäischen Kulturen soll der Übersetzer gesetzt werden als Erzähler, „vertaaler“, wie er im Niederländischen heißt, „weil jede Übersetzung eine eigene Stimme erhält, können im polyphonen Chor multipler Übersetzungen auch jene Tonlagen des Originals hervortreten für welche die schriftfixierte Literaturwissenschaft häufig kein Ohr hat (Utz 2007: 16ff).

Utz wünscht sich nach dem *linguistic turn*, und dem *cultural turn* einen *translational turn*. Übersetzen bietet ein Paradigma für den Umgang mit dem Fremden, es hybridisiert und homogenisiert zugleich. Doch Übersetzen hängt auch ab von kulturellen Markt- und Abhängigkeitsverhältnissen: „*Das Original eines Textes erscheint als sein Mutterland, die Übersetzung höchstens als seine Kolonie. Sie wird als fremdkulturelle Kopie des Eigenen gesehen und als Ware auf einen Markt gebracht, auf dem der ungleiche Tausch dominiert.*“ (Utz 2007: 25) Benjamins Sprachtheologie nennt die Frucht „*die reine Sprache*“, „*sie ist eine Frucht aus dem verlorenen Paradies. Nach Babel hat sich diese ‚reine Sprache‘ in die realen Sprachen aufgesplittert, doch bleibt sie in den Kunstwerken als deren messianischer Kern*“ vorhanden. Damit befreit Benjamin die Übersetzung entschieden aus ihrer sklavischen Bindung ans Original: Die Übersetzung ist nicht dessen Kopie. Benjamin drückt dies in einem hochpoetischen Bild aus:

„Die Übersetzung aber sieht sich nicht wie die Dichtung gleichsam im innern Bergwald der Sprache selbst, sondern außerhalb desselben, ihm gegenüber und ohne ihn zu betreten ruft sie in das Original hinein, an demjenigen einzigen Orte hinein, wo jeweils das Echo in der eigenen den Widerhall eines Werkes der fremden Sprache zu geben vermag.“ (Utz 2007: 32)

Die Übersetzung erhält so ihr Eigenrecht und ihre Eigendynamik zurück. Doch in Benjamins vitalistisch inspirierter Metaphorik vom ureigensten Leben der Sprache werden die realen Sprachen nicht als konkret-kulturelles Phänomen erkannt. Seine Übersetzungstheorie ist daher auch keine Theorie kultureller Differenz, denn diese

„bemisst sich vielmehr nach ihrem Abstand zum gemeinsamen Sprachursprung. Darum ist der Begriff der ‚Fremdheit‘, den Benjamin hier einbringt, kein kultureller, sondern ein geschichtsphilosophischer: im Horizont der ‚reinen Sprachen‘ sind sich die Sprachen letztlich ‚nicht fremd‘ [...]. Erst beim Übersetzen wird dies sichtbar. Denn es zeigt die ‚Übersetzbarkeit‘ jedes Werkes auf, die sich ihrerseits aus dem gemeinsamen Sprachursprung begründet.“ (Utz 2007: 29)

Der Übersetzer muss also vor allem ein aufmerksamer Leser sein. Lesen kann nur, wer Persönlichkeit hat und daher imstande ist, eigene Antworten auf ein Werk zu geben.

Beim Übersetzen wird man aufmerksam auf die verborgensten Schichten und Botschaften eines Textes. Das macht die Arbeit des Übersetzens zu einer Herausforderung, durch Sprache auch Differenz in ihrem Abstand zum Original zu erzeugen, so wie in der biblischen Schöpfungsgeschichte am Anfang eines endlosen Übersetzungsprozesses das „eine Wort“ steht, das immer wieder anders gesagt wird.

Literaturverzeichnis

- Apel, Friedmar (1982): Sprachbewegung, Eine historisch-poetologische Untersuchung zum Problem des Übersetzens. Heidelberg: Winter.
- Arend-Schwarz, Elisabeth/ Volker Kapp (Hg.) (1993): Übersetzungsgeschichte als Rezeptionsgeschichte. Wege und Formen der Rezeption italienischer Literatur im deutschen Sprachraum vom 15. bis zum 20. Jahrhundert. Marburg: Hitzeroth.
- Bassani, Giorgio (1966): *Le parole preparate e altri scritti di letteratura*, Torino. 245.
- Benjamin, Walter: „Die Aufgabe des Übersetzers“. In: *Gesammelte Schriften* IV.1, Hrsg. von Tillman Rexroth. Frankfurt am Main 1981. 9-21.
- Berman, Antoine (1992): *The Experience of the Foreign. Culture and Translation in the Romantic Germany*. Translated by S. Heyvaert, New York.
- Bischoff, Cornelius (2003/04): „'Mein Schafbock Hassan isst kein Schweinefleisch'“. Zur Kunst des Übersetzens aus dem Türkischen . In: *Der arabische Almanach. Zeitschrift für orientalische Kultur*: 17-23.
- Brunner, Maria E.: „Nachwort“. In: Consolo, Vincenzo (2003): *Bei Nacht von Haus zu Haus*. Wien-Bozen: Folio. 159-168.
- Brunner, Maria E.: „Nachwort.“ In: Consolo, Vincenzo (2005): *Retablo*. Wien-Bozen: Folio. 149-158.
- Calvino, Italo (1989): *Cosmicomics. Science-fiction-Geschichten*, übers. v. B. Kroeber, München.
- Consolo, Vincenzo (1987): *Retablo*. Milano: Mondadori.
- Consolo, Vincenzo (1990): *Nottetempo casa per casa*. Milano: Mondadori.
- Consolo, Vincenzo (1998): *Lo spasimo di Palermo*. Mailand: Mondadori.
- Consolo, Vincenzo (2003): *Bei Nacht von Haus zu Haus*. Übersetzt von M. E. Brunner. Wien-Bozen: Folio.
- Consolo, Vincenzo (2005): *Retablo*. Übersetzt von M. E. Brunner. Wien-Bozen:Folio.
- Consolo, Vincenzo(2008): *Palermo. Der Schmerz*. Übersetzt von M.E. Brunner. Wien-Bozen: Folio.
- Einaudi, Giulio (1997): „Le traduzioni in Italia.“ In: *Lesen kennt keine Grenzen*.

Maria E. Brunner

Leggere senza confini. Premio dei Lettori ArgeAlp, Bolzano. 27.

Ferraris, Luigi Vittorio (1998): Wenn schon denn schon - aber ohne Hysterie. Geretsried.

Friedrich, Hugo (1965): Zur Frage der Übersetzungskunst. Heidelberg (Winter)

Garcia-Wetzler, Isabel (1989): „Zwischen Faszination und Irritation. Der Übersetzer als Seiltänzer“. In: *Literarische Übersetzung*. Hrsg. von Wolfgang Pöckl, Bonn. 87-97.

Giardina, Roberto (1994): *Guida per amare i tedeschi*, Milano.

Hardt, Manfred (1990): „Italienische Prosa 1955-1988“. In: *Italienische Literatur in deutscher Sprache*. Hrsg. von Reinhard Kleszczewski u. Bernhard König. Tübingen : Narr. 171-180.

Hausmann, Frank-Rutger (1990): „Deutsche Übersetzungen aus dem Italienischen im 19. Jahrhundert- Roman und Novelle“. In: *Italienische Literatur in deutscher Sprache*. Hrsg. von Reinhard Kleszczewski u. Bernhard König. Tübingen : Narr. 131-147.

Hermann, Marc (2008): „So, sie können chinesisches“. In: *Orientierungen*. 1: 55-64.

Kemp, Friedhelm (1967): „Das Übersetzen als literarische Gattung“. In: *Sprache im technischen Zeitalter*. Übersetzen I. XXI: 45-58.

Kleszczewski, Reinhard/ Bernhard König (1990) (Hrsg.): *Italienische Literatur in deutscher Sprache*. Tübingen (Narr).

Köhler, Hartmut (1994): „Was aber bleibt ... nach dem Übersetzen?“ Lausanne (Centre de traduction littéraire. Université de Lausanne).

Kohlmayer, Rainer/ Wolfgang Pöckl (Hg.) (2004): *Literarisches und mediales Übersetzen. Aufsätze zu Theorie und Praxis einer gelehrten Kunst*. Frankfurt.

König, Bernhard (1990): „Italienische Literatur deutsch. Statistische Vorbemerkungen zur Verlagsproduktion der letzten Jahre“. In: *Italienische Literatur in deutscher Sprache*, hg. v. B. Kleszczewski und B. König, Tübingen. XII-XV.

Nübling, Damaris/ Renate Schrambke (2004): „Silben- versus akzentsprachliche Züge in germanischen Sprachen und im Alemannischen“. In: *ZDL Heft 129*: 281-321.

Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2008): *Metzler Lexikon. Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart-Weimar: Metzler.

Petersen, Jens (1993): „Italia-Germania. Percezioni, stereotipi, pregiudizi, immagini d'inimicizia“. In: *L'emigrazione tra l'Italia e la Germania*, hg. v. Jens Petersen, Bari-Roma. 199-219.

Poltermann, Andreas (2006): „Übersetzung“. In: Brunner, Horst/Moritz, Rainer (Hrsg): *Literaturwissenschaftliches Lexikon. Grundbegriffe der Germanistik*. Berlin:Schmidt. 419-421.

- Ricoeur, Paul (2004): Sur la Traduction.
- Schadewaldt, Wolfgang (1966/67): „Aus der Werkstatt meines Übersetzens“. In: Schweizer Monatshefte XLVI. 2:851-859.
- Schirach, Viktoria von (1993): „Nachbemerkung“. In: Almanach der italienischen Literatur der Gegenwart, hg. v. V. von Schirach, München. 173-193.
- Schmidgall, Renate (2003): „Jenseits der Sprache analysieren“. In: Kafka. Zeitschrift für Mitteleuropa 12: 60f.
- Stefani, Arnold (1993): „Italienische Kurzprosa des 20. Jahrhunderts“. In: Arend-Schwarz, Elisabeth/ Volker Kapp (Hg.) (1993): Übersetzungsgeschichte als Rezeptionsgeschichte. Wege und Formen der Rezeption italienischer Literatur im deutschen Sprachraum vom 15. bis zum 20. Jahrhundert. Heidelberg: Hitzeroth. 127-140.
- Steiner, George (1994): Nach Babel. Aspekte der Sprache und des Übersetzens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Utz, Peter (2007): Anders gesagt – autrement dit – in other words. Übersetzt gelesen. Hoffmann. Fontane. Kafka. Musil. München: Hanser.
- Venuti, Lawrence (1998): The Scandals of Translation. NY: Routledge.
- Zimmer, Dieter E. (1997): Deutsch und anders. Reinbek bei Hamburg:Rowohlt.

Ist literarische Übersetzung eine Kulturbrücke?- Das Verschwinden der kulturellen und sprachlichen Differenzen in der literarischen Übersetzung

Kadriye Öztürk¹

Abstract

“Translational turn” in the cultural studies and “the cultural turn” in the translation studies show that the term “culture” is very important in the literary translation. The key terms of a foreign culture play a great role in literary translation because of the intercultural dialogue. The translator must pay attention to the clash of cultural terms in the literary texts and in the translation. The literary translation helps to understand between cultures if it carefully handles the cultural terms of a foreign culture which is translated into a target culture. The cultural terms which belong to Turkish culture are to be understood by the readers of the target culture. As readers, we must read the literary texts with a “thick description” and we hope the literary texts help intercultural dialogue if they are translated into a foreign culture. The translator must see the cultural terms diachronically and synchronically.

EINLEITUNG

Der interkulturelle Dialog verwirklicht sich durch Begegnung der Menschen zweier oder mehrerer Kulturen, auch der Übersetzer ist in diesem Sinne in einem interkulturellen Dialog, wenn er die fremdkulturellen Phänomene des Ausgangstextes verstehen will und die ausgangskulturellen Schlüsselbegriffe in die Zielkultur überträgt, wie der Leser, der die ausgangssprachlichen-und kulturellen Schlüsselbegriffe durch eigenkulturelle oder auch durch fremdkulturelle Schlüsselbegriffe verstehen und ersetzen will. Die literarische Übersetzung nimmt einen wichtigen und vorrangigen Platz unter den Übersetzungsaktivitäten. Denn sie ist eine Tätigkeit, in der der Übersetzer als Kulturwissenschaftler agieren soll, da der literarische Text eine fremde Kultur beinhaltet, die dechiffriert werden soll. Die Aktivität der Dechiffrierung der fremdkulturellen Muster und Schlüsselbegriffe gelingt durch das Kennenlernen oder der dichten Beschreibung der fremdkulturellen Codes, die von dem Autor

¹ Anadolu Üniversitesi-Eğitim Fakültesi-Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı- Eskişehir/Türkei

Ist literarische Übersetzung eine Kulturbrücke?

eigenkulturell in die Schrift der eigenen Sprache übertragen worden sind. Die literarische Übersetzung ist nicht nur linguistisch, textuell und sprachlich erklär- und beschreibbar, sondern auch kulturwissenschaftlich begründbar, denn in der globalisierten und postkolonialen Welt übernimmt die literarische Übersetzung andere Funktionen wie der interkulturelle Dialog, die Erklärung der Machtverhältnisse. Sie ist durch kulturellen Habitus und Praxis der sozialen Aushandlungen zu erklären, weil der Begriff „Kultur“ anders wahrgenommen wird als früher, d.h. sie wird als Machtfeld wahrgenommen, wo die Wörter als Kulturträger miteinander kämpfen, in dem Sinne, dass sie vorläufig werden oder dauerhaft werden, wie Turk es ausdrückt:

„Kulturen sind in ihren features wie in ihren clashes ein „field of power“, an dem auch die zugrundegelegten literarischen Reflexe beteiligt sind. Die Texte selbst behandeln Verünglückungen, das heißt: sie halten sich im Mahlwerk der Kulturen. Sie thematisieren den Wandel nicht als Werk aufsehenerregender Ablösungen oder Neueinrichtungen, sondern als Prozess auf der Grundlage jener Handlungen, die sich prima facie am ehesten für das Aushandeln anbieten. Die Diskursformen und Praktiken, die auf diese Weise in den Blick kommen, sollen sowohl nach ihrer literarischen wie auch nach ihrer kulturellen Wertigkeit ausgeleuchtet und kontrastiert werden.“(Turk 1997:283)

Die kultur- und sozialwissenschaftliche Karriere der Übersetzungswissenschaft seit den 1980er Jahren, die von Bachmann- Medick skizziert wird, weist darauf hin, dass nicht die traditionellen Schlüsselbegriffe der Übersetzungswissenschaft heute ein Schwergewicht haben, sondern dass die Übersetzungswissenschaft heute kulturwissenschaftlich orientiert wahrgenommen werden soll :

“Der Übersetzungsbegriff blieb nun nicht mehr auf die Übertragung von Sprachen und Texten beschränkt, sondern öffnete sich immer stärker für Fragen kultureller Übersetzung und sogar für die Analyse der vielschichtigen und spannungsreichen kulturellen Lebenswelten selbst. Die vertrauten textzentrierten Kategorien literarischer Übersetzung wie Original, Äquivalenz, “Treue“ sind dabei zunehmend ergänzt oder gar ersetzt worden durch neue Leitkategorien kultureller Übersetzung wie kulturelle Repräsentation

Kadriye Öztürk

und Transformation, Fremdheit und Alterität, Deplatzierung, kulturelle Differenzen und Macht. Mit Hilfe dieser Kategorien löst sich die kulturwissenschaftliche Erweiterung der Übersetzungsforschung vom philologischen Vorzeichen der traditionellen Übersetzungswissenschaft.“
(Bachmann-Medick 2006: 239)

In diesem Sinne hat sich auch die Bedeutung und Rolle des interkulturellen Dialogs hinsichtlich der Übersetzungswissenschaft geändert, das bedeutet, dass die Erforschung des Originals, der Äquivalenz oder der Treue des Textes zum interkulturellen Dialog indirekt beiträgt, im Gegensatz dazu sind die Erforschungen der kulturellen Repräsentation und Transformation, Fremdheit und Alterität, der Deplatzierung, der kulturellen Differenzen und der Machtverhältnisse wichtige Elemente in der heutigen kulturwissenschaftlich orientierten Übersetzungswissenschaft und somit im interkulturellen Dialog. Die Suche nach dem Original, der Äquivalenz oder der Treue verringert die Funktion der Repräsentation des Fremden im zu übersetzenden Text und führt zu verschiedenen Problemen in der literarischen Übersetzung, weil Kulturen und Sprachen in einer asymmetrischen Linie hinsichtlich der kulturellen Repräsentation stehen. Ob die Originalität des Ausgangstextes bewahrt wird oder nicht, ob die ausgangstextlichen Wörter äquivalent sind oder nicht, ob die Treue das Fremde in den Vordergrund rückt oder beiseite lässt, ist hinsichtlich des Lesers nicht überprüfbar, auch wenn wir davon ausgehen würden, dass die Ausgangskultur transferiert wird. Wir glauben wenigstens daran, dass die Ausgangskultur als fremde Kultur transferiert wird, ohne davon eine Ahnung zu haben, ob wirklich das Fremde für zielsprachliche Leser transferiert wird oder das Eigene immer wieder für uns durch/über das sog. Fremde transferiert wird oder nicht.

In der literarischen Übersetzung wird dabei trotz allem eine Kultur repräsentiert und transformiert; die Fremdheit wird in den Vordergrund gerückt oder hervorgehoben; die Deplatzierung der Massen oder der Wörter wird ans Tageslicht gebracht; außerdem wird mit den kulturellen Differenzen gespielt oder auch Differenzen werden festgeschrieben. Die Erklärung der Machtverhältnisse in der postkolonialen Welt spielt auch bei der literarischen Übersetzung eine große Rolle, z.B. ist es wichtig, zu untersuchen, welche Nationalliteraturen in einem Land überwiegend als eine Reformbewegung übersetzt werden oder worden sind. Shimada ist der folgenden Meinung:

Ist literarische Übersetzung eine Kulturbrücke?

„Während im europäischen humanwissenschaftlichen Kontext von der Übersetzung im Sinne von Aneignung der fremden Wirklichkeit die Rede ist, wird in den außereuropäischen Kulturen die Übersetzung als ein grundlegender Veränderungsprozess des Eigenen aufgefasst.“ (Shimada 1997: 261)

Es ist wichtig auch zu wissen, wie der Autor und der Übersetzer die Kultur wahrnehmen, ob die Kultur für sie homogener oder heterogener Natur ist, ob die ausgangssprachliche Kultur als eine einheitliche Kultur dargestellt werden will oder ob die Heterogenität ein Ausgangspunkt ist. Es geht natürlich dabei darum, ob der Leser zu einem interkulturellen Dialog geführt wird, oder ob der interkulturelle Dialog verhindert wird, da die ausgangssprachliche Kultur als eine in sich geschlossene, nicht erschließbare und weite Kultur dargestellt werden kann.

KULTURELLE MUSTER ALS KULTURELLE SCHLÜSSELBEGRIFFE IN LITERARISCHEN TEXTEN IN HINSICHT AUF DEN INTERKULTURELLEN DIALOG

Kulturelle Muster sind nicht in einer Zeitperiode oder in einer Kultur verankert, auch wenn unsere Imaginationskraft dies so auffasst; sie sind deshalb vielschichtig und vielstimmig, d.h. sie werden von einer Kultur zu einer anderen Kultur übertragen, verweilen dort und werden wiederum für die ganze Welt praktizierbar. Soziale Praktiken zeigen, wie die kulturellen Muster überleben oder sterben. Wenn sie in einer Kultur Verwendung finden, verweilen sie dort lange, bis sie durch andere eigenkulturelle oder fremdkulturelle Muster ersetzt werden. Oder alte und neue Kulturmuster existieren nebeneinander, überlappen sich und werden dann vielstimmig, wenn sie von den Schichten innerhalb einer Kultur in anderen sozialen Praktiken verwendet werden.

Kulturelle Muster sind zugleich kulturelle Schlüsselbegriffe, diese kulturellen Schlüsselbegriffe sind in Hinsicht auf die Wissenschaften wie Ethnologie, Anthropologie, die Hermeneutik und die Übersetzungswissenschaft nicht thematisch zu verstehen, sondern operativ, wie Feldmann zum Ausdruck bringt: *„Kulturelle Schlüsselbegriffe sind, wie Orth in Anlehnung an Eugen Fink formulieren würde, eher operative als thematische Begriffe.“* (Feldmann 1997: 276), sie sind in ihrer Verwendung in der Gesellschaft und in der sozialen Praktik zu verstehen, als nicht feststehende und fest verortete Begriffe sind die kulturellen Schlüsselbegriffe zu verstehen. Weil sie nicht feststehen und durch Definitionen nicht verstehbar sind, bereiten sie dem Übersetzer viele Schwierigkeiten vor. Der Übersetzer muss dann wissen, wie sich derselbe

Begriff innerhalb derselben Gesellschaft der zielsprachlichen Kultur praktiziert wird, wie dieser Begriff in der ausgangssprachlichen Kultur fungiert oder praktiziert wird und er muss auch wissen, wie die Übersetzung in der zielsprachlichen Kultur auf die Leser wirkt und ob durch ihn, der bei der Übersetzung mit den kulturellen Differenzen spielt und auch bewusst oder unbewusst kulturelle Differenzen bildet, ein interkultureller Dialog zustande kommt oder nicht.

„Kulturelle Schlüsselbegriffe werden hiernach eigentlich nur dann in vollem Umfang verstanden, wenn man alle ihre Folgen für die Verhaltensorganisation, wenn man ihre pragmatische Auslegung kennt- wenn man weiß, wie mit ihnen in der Alltagspraxis operiert wird und wie sie die Alltagspraxis organisieren, welche Wirkung sie (...)für den kulturellen Habitus haben: im Alltag, in der Politik, in den Erziehungseinrichtungen, in der religiösen Praxis, in der künstlerischen Praxis usw.“ (ebd. : 277)

Auch der „translational turn“ in den Kulturwissenschaften bezieht sich auf Differenzen, man spricht hier von einem Übersetzungsdenken, das mehr auf Grenzphänomene basiert, es ist ein *Grenzdenken* statt *Identitätsdenken*, danach liegt die Beschäftigung der Kulturwissenschaften mit Differenzen in Kontaktzonen, Übergängen oder auch Vermittlungsprozessen:

„Im Zuge eines konzeptuellen und zugleich handlungsanalytisch rückgebundenen translational turn lassen sich „Differenzen“ jetzt eher auf der Interaktionsebene räumlich fundierter Zwischenräume und Übergänge untersuchen. (...)Übersetzungsdenken verkörpert auch hier ein Grenzphänomen: „border – thinking“ statt Identitätsdenken. In diesem Sinn schärft ein translational turn das Diversifizierungsanliegen der Kulturwissenschaften durch die spezifische Aufforderung, bei allen Kontakten, Übergängen, Vermischungen, Übertragungen usw. nach Vermittlungsmomenten zu suchen, um damit einen zu glatt erscheinenden Übertragungsvorgang aufzubrechen und auf die Ebene von (kulturellen) Differenzen vorzustoßen“.(Bachmann-Medick 2006: 246)

Ist literarische Übersetzung eine Kulturbrücke?

Das folgende Zitat von Bachmann-Medick erklärt uns, wie wichtig die Übersetzung für die Konstitution der Gesellschaften ist, wobei sich die kulturellen Schlüsselbegriffe überlappen, übertragen werden oder auch verflochten sind, weil die Welt ungleich ist. *„Kulturen sind keine Gegebenheiten, die (wie Gegenstände) übersetzt werden könnten. Kulturen konstituieren sich vielmehr in der Übersetzung und durch die vielschichtigen Überlappungs- und Übertragungsphänomene von Verflechtungsgeschichten unter den ungleichen Machtbedingungen der Weltgesellschaft“* (ebd.: 247).

Ich habe im folgenden versucht anhand von drei literarischen übersetzten Texten zu zeigen, wie wichtig der Umgang mit kulturellen Schlüsselbegriffen im Rahmen des interkulturellen Dialogs ist.

Das erste zu analysierende Werk ist eine kurze in Türkisch geschriebene Geschichte der türkischen Autorin Tomris Uyar mit dem Titel „Ölen Otelin Müşterileri“, übersetzt als „Die Gäste des sterbenden Hotels“ (Uyar 2007. 20-44). Es ist ein zweisprachiges Werk. In einem langen Satz, der ins Deutsche übersetzt wurde, fällt besonders auf, dass der Satz nicht dem türkischen Originalsatz entsprechend übersetzt wurde. Auch wenn in „translational turn“ und in der kulturwissenschaftlichen Wende in der Übersetzungswissenschaft die Originalität und Äquivalenz nicht näher analysiert werden, zeigt uns die ungenaue Übersetzung und Nicht-Entsprechung, dass die Zielkultur noch im Zentrum liegt und mächtig ist und die Ausgangskultur doch nicht gut repräsentiert wird, sonst könnte der Übersetzer den Satz richtig übersetzen:

„Wir würden wieder kommen, in unseren alten Zimmern wohnen, unser Frühstück an getrennten Tischen hinter uns bringen, in Vestibül mit dem Steinfußboden, das wir „Speisesaal“, nannten (manche von uns nahmen zwei, drei Oliven, eine Scheibe Brot und fünf Gläser Tee, manche zwei Bier und Käse, und Numan Bey nahm Wodka mit Sauerkirschensaft und Garnelen) Wer zuerst aufgestanden war, würde einen Blick in die Zeitungen werfen, die er aus den Läden mitgebracht hatte. Wir würden hinausgehen, uns unter die Platanen setzen und jeder seinen Kaffee trinken. Wurde es dann richtig warm, kehrten wir zum Hotel zurück, um Badeanzug anzuziehen und zum Meer zu laufen.“ (ebd.: 21)

„Dönecektik, eski odalarımızda kalacaktık, sabah kahvaltılarını „yemek salonu“ dediğimiz geniş taşlıkta ayrı masalarımızda geçiştirip (kimilerimiz iki-üç zeytin,

Kadriye Öztürk

bir dilim ekmek, beş bardak çayla, kimilerimiz iki bira ve peynirle, Numan bey, vişne sulu votka ve karidesle) en erken kalkanımızın çarşısından aldığı gazetelere bir göz atacak, gidip çınarların altında birer kahve içecek, gün iyice ısındığında yine otele dönüp mayolarımızı giyecek, denize yürüyecektik.“(ebd.: 20)

Im ausgangssprachlichen Text gibt es Verben und grammatikalische Ausdrücke, die es im Deutschen nicht gibt „wie geçıştirmek“ (als „hinter uns bringen“= damit fertig werden-üsterinden gelmek übersetzt) das Verb ist ein kultureller Schlüsselbegriff und wird für viele soziale Praktiken in der türkischen Gesellschaft verwendet für eine Frage, für ein Thema, ein Problem usw. bedeutet etwas nicht gründlich und sorgfältig machen; „taşlık“ (als Vestibül übersetzt) mit diesem Wort wird ein Platz im Garten des Hauses definiert, der aus Steinen besteht; und „çarşı“, dieses Wort wird unter dem Volk für das Stadtzentrum oder für Einkaufszentren benutzt, auch in Istanbul gibt es so berühmte Çarşıs (kapalıçarşı, mısır çarşısı). Und das Wichtigste ist, dass das Subjekt geändert wurde. Obwohl der Satz im Original mit dem Pronomen „Wir,“ beginnt und mit diesem Subjekt dauert, wird in dem zielsprachlichen Text das Subjekt gewechselt und mit „wer“ gegeben. Das bedeutet, dass im Satz immer wieder von „wir“ die Rede ist, d.h. „wir werfen einen Blick in die Zeitungen, die der, der früh aufgestanden ist, aus dem Stadtzentrum gebracht hatte“ statt „Wer zuerst aufgestanden war, würde einen Blick in die Zeitungen werfen, die er aus den Läden mitgebracht hatte.“ In der türkischen Gesellschaft ist es eine Tradition, dass man die Zeitungen teilt, d.h. man kauft nur eine Zeitung und alle lesen dieselbe Zeitung, die niemandem gehört, es ist eine soziale Praxis. Manche lesen sogar die zum Verkauf angebotenen Zeitungen gleich in den Läden ohne sie zu kaufen, die anderen kaufen sie von den Läden und lesen die Zeitungen gemütlich in ihren Häusern.

Ein anderer Satz zeigt uns auch, wie die anderen sozialen und kulturellen Praktiken ins Deutsche übersetzt worden sind. „Sucuk“ und „meze“ sind auch kulturelle Schlüsselbegriffe, die ins Deutsche schwer zu übersetzen sind, wie das Wort „bakkal“, das als der Krämer übersetzt wurde. Das Wort „Sucuk“ (das Wort kommt aus Albanien) wurde als „Knoblauchwurst“ und das Wort „meze“ als „Feinkost“ übersetzt, wobei „sucuk“ nur eine besondere Wurstsorte ist, die es in Deutschland nicht gibt, auch „meze“ (diese Wörter existieren auch im Arabischen und Griechischen) gibt es nur in der Türkei als eine Beilage für

Ist literarische Übersetzung eine Kulturbrücke?

alkoholische Getränke, es gibt „mezesorten“ als Gemüsebraten, Käse, Oliven, als Yoghurt mit Knoblauch, als in Olivenöl gekochte Gemüsen usw.:

„Çınar'ın gelişini kutlamak için yeni açılan mezeciden sucuk aldık. Belkıs Hanım'a da Marlboro aldık bakkaldan.“ (ebd.: 40)

„Um Çınars Ankunft zu feiern, holten wir Knoblauchwurst aus dem Feinkost-Laden, der neu geöffnet hatte, und Belkıs Hanım brachten wir vom Krämer eine Packung Marlboro mit.“ (ebd.: 41)

Das zweite Werk ist das in Türkisch geschriebene Werk von dem Nobelpreisträger Orhan Pamuk „Istanbul. Hatıralar ve Şehir (Istanbul Erinnerungen an eine Stadt)“ (Vgl.: Pamuk 2006a-b). In diesem Werk geht es um die wichtigste Metropole der Türkei Istanbul. Es kann sehr interessant sein, das Werk in Hinsicht auf seine Übersetzung ins Türkische zu analysieren. Ich habe nur die erste kurze Geschichte im Werk analysiert, die Geschichte heißt „Bir başka Orhan“ (Pamuk 2006a : 9). Die Übersetzung fällt besonders auf, da das türkische Wort „başka“ ins Deutsche als „zweiter“ übersetzt worden ist als „ein zweiter Orhan“ (Pamuk 2006b: 9). Heutzutage, wo wir über den Begriff „das andere“ diskutieren, wird das Wort, das hier die Bedeutung „das/der/die andere“ hat, als „zweiter,“ übersetzt. Der Ich- Erzähler erzählt von einem anderen Orhan, der in einem anderen Haus wohnt und dessen Lebensgeschichte wie seine sein sollte. Es gibt keinen zweiten Orhan wie der Titel dieser kleinen Geschichte als „ein zweiter Orhan“ übersetzt wurde, sondern ein vorgestellter anderer Orhan. „Als Kind wurde ich lange den Gedanken nicht los, irgendwo in Istanbul, in einem Haus wie dem unseren, müsse noch ein zweiter Orhan leben, ein Ebenbild von mir, ein Zwilling, ein zweites Selbst.“ (ebd.: 9) „İstanbul'un sokakları içerisinde bir yerde, bizimkine benzeyen bir başka evde, her şeyiyle benim benzerim, ikizim, hatta tıpatıp aynım bir başka Orhan'ın yaşadığına çocukluğumdan başlayarak uzun yıllar aklımın bir köşesiyle inandım“ (Pamuk 2006a: 9). „Das zweite Selbst“ ist im originalen Text wieder „ein anderer Orhan“.

Ein anderer Satz, der mir als Literaturwissenschaftlerin und türkische Muttersprachlerin besonders aufgefallen war, war der Satz, wo der Ich-Erzähler über seine Erzählweise etwas erzählen will. Diese Erzählweise weist auf die

Tempusverwendung mit dem Namen „öğrenilen geçmiş zaman“ (die gelernte oder erfahrene Vergangenheitsform) im Türkischen hin. Im Türkischen gibt es manche Verwendungen der Verben sowohl als Tempusform als auch als Modusform, die im Deutschen fast nicht wiederzugeben sind. Die Verbform mit der Endung „-miş,-miş“ wird im Türkischen sehr viel verwendet, es ist wie Plusquamperfekt und auch wie indirekte Rede. Die Kindheit wird von uns nicht genau erinnert, deshalb werden die Ereignisse von unserer Verwandten uns erzählt; wenn wir diese Ereignisse den anderen weitererzählen, dann verwenden wir diese Form „-miş“, sie hat die Bedeutung, „soweit ich gehört habe“ oder „soweit mir erzählt wurde“.

Ein Paragraf, der von Orhan Pamuk geschrieben worden ist, um diese Verbform zu erklären, wird in der deutschen Übersetzung weggelassen, sogar geändert. Man kann nicht verstehen, was der Autor mit dieser Erklärung im Original gezielt hat:

„Als meine Mutter mich zum erstenmal sah, fand sie mich sogleich zarter und schwächer als meinen zwei Jahre älteren Bruder.

Es gibt im Türkischen eine von mir sehr geschätzte spezielle Vergangenheitsform für alles, was in Träumen und Märchen geschieht oder wir nicht direkt miterlebt haben, und im Grunde genommen ist das auch das geeignete Tempus, um alles wiederzugeben, was wir in der Wiege erleben, im Kinderwagen oder bei unseren ersten wackeligen Schritten. Unsere ersten Lebenserfahrungen werden uns ja später von unseren Eltern vermittelt, und wir hören dann gerührt die Geschichte unserer Gehversuche und unseres ersten Gestammels, als sei gar nicht von uns selbst die Rede.“(Pamuk 2006 b: 14)

„Annem beni ilk gördüğünde benden iki yaş büyük ağabeyime göre daha zayıf, daha kırılğan ve daha ince olduğumu düşündü.

Aslında „düşünmüş“ demeliydim. Türkçede rüyaları, masalları ve doğrudan yaşamadığımız şeyleri anlatırken kullandığımız ve çok sevdiğim miş’li geçmiş zaman beşikteyken, tekerlekli çocuk arabasındayken ya da ilk defa yürürken yaşadıklarımızı anlatmak için daha uygundur. Çünkü bu ilk hayat deneyimlerimizi bize yıllar sonra annemiz babamız anlatır, biz de bir başkasının ilk kelimelerini söyleyişini duyar, ilk

Ist literarische Übersetzung eine Kulturbrücke?

*adımlarını atışını seyreder gibi kendi hikayemizi
dinlemekten ürpererek zevk alırız.*“(Pamuk 2006a: 14)

Zuerst wurde das Verb „düşündü-dachte“ als „buldu-fand“ übersetzt, ohne auf die Aussage von „-miş“ einzugehen. Hier geht es um eine sehr feine Nuance: Im davorstehenden Satz schreibt der Autor „annem düşündü- die Mutter dachte“, dann fühlt er sich gezwungen es zu verbessern und schreibt, „statt dachte müsste ich sagen, *sie habe gedacht, soweit sie mir erzählt hat*“. Der Autor weist auf eine kulturelle und sprachliche Besonderheit hin. Die Übersetzung ist in diesem Sinne ganz frei und nicht in einer Entsprechung gemacht. Davon kann man schließen, dass die ausgangssprachlichen und -kulturellen Eigenheiten getilgt, geändert und gekürzt wurden, das bedeutet dann, dass der zielkulturelle Leser sich von diesem Werk von Pamuk ein ganz anderes Bild machen kann als der türkische Leser, besonders über die Erzählweise im Türkischen. Die Übersetzung von Pamuks Werk zielt dann nicht darauf ab, die türkische Kultur und Sprache besser kennenzulernen, sondern auf die Popularität des Autors und auf die Verkaufbarkeit des Buches auch in anderen Sprachen wird hingewiesen. In Hinsicht auf kulturelle Schlüsselbegriffe gibt es auch problematische Ausdrücke und Sätze. In einem Satz wird von einem im Türkischen traditionell gewordenen Beruf erzählt. Das ist das Wort „manifaturacı“, der ins Deutsche als „der Textilhändler“ übersetzt wurde, das Wort kommt aus dem Italienischen ins Türkische, der Textilhändler als eine moderne Berufstätigkeit arbeitet im In-und Ausland, aber „manifaturacı“ als eine alte Berufstätigkeit arbeitet in einem kleinen Geschäft und verkauft Stoffe besonders für Frauen, die bei einem Schneider Kleider nähen lassen wollen:

„Ein Textilhändler identifizierte die Leiche eines vorbestraften Einbrechers und erkannte darin den Mann, der im Vorjahr am hellichten Tag seinen Laden in Harbiye überfallen und ausgeraubt hatte. Der Einbrecher hatte in der Nacht zuvor versucht, mit einer furchterregenden Maske durch das Toilettenfenster in ein Haus in Langa einzubrechen, war ertappt und von Nachtwächtern und den „tapferen“ Bewohnern eines Studentenwohnheims verfolgt und schließlich in einem Holzlager in die Enge getrieben worden, wo er seine Verfolger noch wüst beschimpft und dann Selbstmord begangen hatte.“(Pamuk 2006b :14)

„İki gece önce yüzünde korkunç bir maskeyle, Langa'da bir eve helâ penceresinden girmeye çalışırken

Kadriye Öztürk

farkedilen, bekçilerin ve Konya Talebe Yurdu'nun „cesur“ öğrencilerinin sokaklarda kovalaması üzerine bir kereste deposunda kısıtılan ve polislere küfürler ettikten sonra intihar eden sabıkalı hırsızın dün cesedini teşhis eden manifaturacı, geçen sene Harbiye'deki dükkânını silah zoruyla güpegündüz gene bu haydutun soyduğunu tespit etmişti.“(Pamuk 2006a :13)

Auch der Name des Studentenheimes „Konya öğrenci yurdu“ fällt“, wie das Weglassen von dem Wort „die Polizisten“, statt Polizisten kommen die Verfolger in den Vordergrund. Das im Türkischen umgangssprachliche Wort für die Toilette „hela“, konnte auch nicht gegeben werden.

Das letzte Werk, das ich in Hinsicht auf kulturelle Schlüsselbegriffe analysieren möchte, ist das Werk von Brigitte Schwaiger. Besonders das Wort „Friseur“ interessierte mich, weil das Wort als ein kultureller Schlüsselbegriff im Türkischen verschiedene soziale Praktiken hat. Das Wort wird im Türkischen als „Kuaför“ verwendet, das aus dem Französischen kommt. Wenn von alten Männern die Rede ist, die in alten Wohnvierteln wohnen und sich die Haare schneiden oder sich rasieren lassen wollen, spricht man im Türkischen von „Berber“, das sind die nicht modern eingerichteten Läden, die klein sind oder man nennt auch die Männer in diesen Salons berber. Junge Männer gehen aber nicht zu diesem „berber“ oder „berbersalon“, sondern zu „Männerkuaför“, die modern eingerichtet sind. In der Übersetzung bereitet diese Lage große Schwierigkeiten vor. Wenn der Friseur als Berber übersetzt wird, dann denke ich, dass der Mann aus Deutschland oder aus Österreich zu diesen Berbersalons geht, die nicht reichlich aussehen und alt sind, dabei sind beide Begriffe aus Fremdsprachen.

„Sie hat dieses Kleid erst einmal getragen, bei Großvaters Begräbnis. Es ist elegant, sagt Großmutter. Vater wird ungeduldig. Seit einer Stunde ist er fertig, war gestern beim Friseur, um sich den Nacken ausrasieren zu lassen. Schwarzer Anzug, weißes Stecktuch, grauer Hut.“(Schwaiger 1977: 7)

„Bu elbiseyi yalnızca bir kere giymişti, büyükbabamın cenazesinde. Babam sabırsızlanıyor. Bir saatten beri hazır, dün ense traşı yaptırmak için berbere gitmişti. Siyah takım elbise, beyaz cep mendili, gri şapka.“(Schwaiger 1984: 11)

Hier wurde der Friseur als Berber übersetzt, im unten angegebenen Zitat wird es anders übersetzt.

Ist literarische Übersetzung eine Kulturbrücke?

“Nein, Vater hat es eilig. Siehst du, jetzt ist dein schönes Kleid zerdrückt! Warum legst du dich aufs Bett! Lass dich anschauen! Warum warst du nicht beim Friseur..”, (Schwaiger 1977: 8)

„Hayır, babamın acelesi var. Gördün mü, şimdi de senin güzelim elbisen buruştu. Sen niye yattıyorsun ki yatağa? Dur, bir bakayım sana! Niye kuaföre gitmedin sen?“ (Schwaiger 1984: 12)

Hier wurde der Friseur als „kuaför“ übersetzt. Daraus kann man schließen, dass das Wort „berber“ für die Männer und „kuaför“ für die Frauen benutzt wird.

ZUSAMMENFASSUNG:

„Translational turn“ in den Kulturwissenschaften und „die kulturwissenschaftliche Wende“ in der Übersetzungswissenschaft haben erwiesen, dass die Kultur, das Kulturverstehen, dichte Beschreibung, das Kulturlesen und die kulturellen Schlüsselbegriffe für die literarische Übersetzung von großer Bedeutung sind. Die bisher im Vordergrund stehenden Begriffe wie Äquivalenz, die Treue oder das Original bestimmen nicht die Repräsentierbarkeit der fremden Kulturen. Die Fragen, wie die fremde Kultur durch die literarische Übersetzung repräsentiert wird oder ob die fremde Kultur wirklich transferiert werden kann und wird, stehen jetzt im postkolonialen und postmodernen Diskurs im Mittelpunkt. Dabei spielen die kulturellen und sozialen Praktiken eine große Rolle. Die Kultur wird von bestimmten sozialen Verwendungen der kulturellen Schlüsselbegriffe bestimmt und sie dient dem interkulturellen Dialog, wenn literarische Texte aus der Ausgangskultur in die Zielkultur übersetzt werden, wobei die Kultur nicht als homogen und feststehend wahrgenommen werden darf. Wir als „Leser der Kulturen“ dürfen durch eine dichte Beschreibung diese kulturellen Schlüsselbegriffe nicht als feststehende Begriffe verstehen. Wir müssen auch eine Einfühlungskraft dafür haben, dass die kulturellen Begriffe -wie in den analysierten Werken in der vorliegenden Arbeit- von einer Kultur zu einer anderen Kultur wandern können wie die Wörter „berber“, „kuaför“, „friseur“, „bakkal“ oder auch „meze“. Diese kulturellen Schlüsselbegriffe, ihre Verwendungen und sozialen Praktiken in den ausgangssprachlichen und zielsprachlichen Kulturen müssen bei der literarischen Übersetzung mit einer leserorientierten Perspektive diachronisch und synchronisch vor Auge gehalten und analysiert werden.

LITERATURVERZEICHNIS:

- Bachmann-Medick, Doris (1997): "Einleitung: Übersetzung als Repräsentation fremder Kulturen": in: Doris Bachmann-Medick (Hrsg.). Übersetzung als Repräsentation fremder Kulturen. Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 1-19.
- Bachmann-Medick, Doris (2006): Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Feldmann, Susanne(1997): "Kulturelle Schlüsselbegriffe in pragmasemiotischer Perspektive: „In: Doris Bachmann-Medick (Hrsg.) Übersetzung als Repräsentation fremder Kulturen. Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 275-281.
- Fuchs, Martin (1997): „Übersetzen und Übersetzt werden: Plädoyer für eine interaktionsanalytische Reflexion“: In: Doris Bachmann-Medick (Hrsg.) Übersetzung als Repräsentation fremder Kulturen. Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 308-328.
- Göktürk, Akşit (1994): Çeviri-Dillerin Dili. İstanbul: Yapı Kredi Yay.
- Hammerschmidt, Beate und Hermann Kropoth (1998) (Hrsg.): Übersetzung als kultureller Prozess. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Karakuş Mahmut, Oraliş Meral (2006): (Hrsg.): Bellek, Mekân, İmge. Prof. Dr. Nilüfer Kuruyazıcı'ya armağan. İstanbul: Multilingual.
- Pamuk, Orhan (2006)a: İstanbul. Hatıralar ve Şehir. İstanbul: İletişim.
- Pamuk, Orhan (2006)b: İstanbul Erinnerungen an eine Stadt (Aus dem Türkischen von Gerhard Meier). München: Carl Hanser Verlag.
- Schwaiger Brigitte (1977): Wie kommt das Salz ins Meer. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schwaiger, Brigitte (1984): Denizin Tuzu Nereden Geliyor? (Übersetzt von Cemal Ener). İstanbul: Sungur Yay.
- Shimada, Shingo (1997): "Zur Asymmetrie in der Übersetzung von Kulturen: das Beispiel des Minakata-Schlegel-Übersetzungsdisput 1897". In: Doris Bachmann-Medick (Hrsg.). Übersetzung als Repräsentation fremder Kulturen. Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 260-275.
- Turk, Horst (1997) : „Schlüsselszenarien: Paradigmen im Reflex literarischen und interkulturellen Verstehens“: In: Doris Bachmann- Medick (Hrsg.) Übersetzung als Repräsentation fremder Kulturen. Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 281-308.
- Uyar, Tomris (2007): „Ölen Otelin Müşterileri. Tomris Uyar: Die Gäste des sterbenden Hotels“: in: Modern Türk Öyküleri- Moderne Türkische Erzählungen. Auswahl und Übersetzung von Wolfgang Riemann. München: dtv. S. 20-44.

Lernerkorpora: Ressourcen für die Deutsch-als-Fremdsprache-Forschung

Karin Schmidt¹

Abstract

The article addresses the growing importance of corpus-based research in the field of German foreign language acquisition. German corpora in general and learner corpora in particular are briefly introduced. A short overview of existing German learner corpora is followed by a detailed description of the error-annotated learner corpus Falko, a learner corpus of advanced learner German, which is accessible via internet (without any prior registration) and free of charge. Finally, a short example analysis demonstrates some of the functionalities of Falko. The aim of the article is to encourage researchers to employ corpora as helpful tools in their own work.

1. Einleitung

Seit der Etablierung der Korpuslinguistik, die vor allem durch die technologischen Fortschritte in der Hard-, Software-, und Netzwerktechnik sowie der Sprachtechnologie in den letzten Jahrzehnten möglich wurde, sind Korpora zu wichtigen und unentbehrlichen Hilfsmitteln in der linguistischen Forschung geworden. Die Einführung eines Lehrstuhls für Korpuslinguistik an der Humboldt-Universität (2002 Juniorprofessur, 2008 Professur) und das Erscheinen der ersten beiden deutschsprachigen Einführungen in die Korpuslinguistik (Lemnitzer/Zinsmeister 2006; Scherer 2006) dokumentieren die wachsende Bedeutung korpusbasierter Ansätze in der Linguistik allgemein. Im deutschsprachigen Raum wird die Bedeutung der Korpuslinguistik für die Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung seit einigen Jahren diskutiert (vgl. Fandrych/Tschirner 2007, Lüdeling et al. 2008, Walter/Grommes 2008, Lüdeling/Walter 2009). Lernerkorpora kommt dabei für die empirische Erforschung des Zweit- bzw. Fremdsprachenerwerbs eine besondere Rolle zu, wie dieser Artikel exemplarisch zeigen möchte.

Die Struktur des Artikels ist wie folgt: In den ersten beiden Abschnitten werden die zentralen Begriffe „Korpus“ (Korpuslinguistik) und „Lernerkorpus“

¹ Dokuz Eylül Üniversitesi. Buca Eğitim Fakültesi. Alman Dili Bölümü

umrissen; im folgenden Punkt wird ein Überblick über bisher existierende Lernerkorpora des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache gegeben; anschließend wird das Lernerkorpus „Falko“ vorgestellt; im letzten Punkt werden anhand einer einfachen Beispielanalyse die Funktionalitäten der Suchabfragen in einigen Subkorpora illustriert.

2. Korpora und Korpuslinguistik

Korpus meint in seiner Grundbedeutung nichts anderes als „a collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of the language“ (EAGLES 1996)². Korpora sind damit keine wahllosen, sondern zielgerichtete und bestimmten Kriterien folgende Zusammenstellungen von Sprachbeispielen oder Texten (mündlich oder schriftlich). Damit unterscheiden sich Korpora noch nicht unbedingt von schriftlichen Textsammlungen, die seit jeher Grundlage linguistischer Forschung waren. In einer Präzisierung muss also ergänzt werden, dass in der Regel – und so auch in diesem Artikel – der Begriff Korpus als gleichbedeutend mit einem Computerkorpus verstanden werden soll: „Computer corpus: a corpus which is encoded in a standardised and homogenous way for open-ended retrieval tasks“³ (EAGLES 1996). Gerade die elektronische und digitale Verfügbarkeit ermöglicht einerseits eine rasche Analyse und andererseits auch die (wiederholte) Analyse größerer Datenmengen und damit sprachlich seltener auftretender Phänomene (man denke z.B. an bestimmte, seltene Konnektoren wie *obgleich* oder Modalpartikeln wie *bloß*). Je größer die enthaltenen Textmengen in den Korpora sind, desto besser sind im Allgemeinen statistische Verfahren anwendbar, um Hypothesen überprüfen zu können.

Das Institut für Deutsche Sprache in Mannheim ist die zentrale Adresse für Korpora der deutschen Gegenwartssprache (www.ids-mannheim.de), die dort seit Mitte der sechziger Jahre erstellt und archiviert werden. Knapp 40 Korpora mit mehr als 2,5 Milliarden laufenden Textwörtern zur Erforschung synchronen (und begrenzt diachronen) Sprachgebrauchs sind dort öffentlich für Forschungszwecke zugänglich.

² „eine Sammlung von Sprachstücken (Sprachbeispielen), die nach expliziten linguistischen Kriterien ausgewählt und angeordnet sind, um als Beispiel einer Sprache genutzt zu werden“ (eigene Übertragung).

³ „Computer-Korpus: ein Korpus, das in einer standardisierten und gleichförmigen (einheitlichen, homogenen) Art und Weise für unbefristet mögliche Abfragen kodiert wurde“ (eigene Übertragung).

Die Korpuslinguistik beschäftigt sich mit dem Aufbau, der Auszeichnung und der Auswertung von Korpora (Lüdeling/Walter 2009: 1).⁴ Die Auszeichnung von Korpora durch Annotationen, d.h. zusätzlichen Merkmalen, wie z.B. die Wortartenzuweisung, ist hierbei von besonderem Interesse und Vorteil für Suchabfragen und linguistische Analysen. Suchabfragen können sich so nicht nur auf das Sprachmaterial selbst (auf Wörter), sondern auch auf die durch die Annotation zugewiesenen Merkmale beziehen (also z.B. bei einer Wortartenzuweisung auf alle Wörter einer Wortart, wie Modalverben oder Artikel).

Zwei beliebte Funktionalitäten von Korpora mit Relevanz nicht nur für die Spracherwerbsforschung, sondern auch für die Sprachvermittlung (die im Artikel nur gestreift werden kann) seien kurz demonstriert: a) Häufigkeiten – also z.B. **Wort(form)frequenzen** - lassen sich in Korpora gut und schnell ermitteln, man vergleiche z.B. das „Wort des Tages“ (<http://wortschatz.uni-leipzig.de/wort-des-tages/2009/06/21/>), das tagesaktuell die jeweils häufigsten Wörter in der deutschsprachigen Presse kompiliert (am 21.06. waren dies u.a. Altpapier, Moschee, Bundestagsmandat, Tränengas etc.). Eine Nutzung für die Sprachvermittlung illustriert der Langenscheidt-Service, der zu einer Auswahl dieser Wörter ebenfalls tagesaktuell die englischen Äquivalente anbietet (http://www.langenscheidt.de/service/wort_des_tages_1049.html).

b) **Kookkurrenzanalysen** können ebenfalls bequem anhand von Korpora durchgeführt werden, so kann man beispielsweise überprüfen, welches Wort am häufigsten in Verbindung mit einem bestimmten Wort auftaucht. Das Wort „es“ beispielsweise steht am häufigsten in Verbindung mit „gibt“, „gab“ und „heißt“ (<http://corpora.ids-mannheim.de/ccdb/>, Abfrage am 21.06.2009); der häufigste Partner des Wortes „friedlich“ hingegen ist das Wort „Lösung“ (Abfrage am 22.06.2009). Solche Kollokationen ermitteln zu können hat einen unbestreitbaren Wert für die Sprach- und speziell für die Wortschatzvermittlung (und natürlich auch für die Lexikographie)⁵.

c) **Konkordanzen** (auch als kwic-Liste bezeichnet = keyword in context) ermöglichen es, für ein beliebiges Suchwort (oder für eine Kette von Suchwörtern) alle Vorkommen in einem zuvor definierten Kontext zu erstellen und in einem Listenformat übersichtlich zur Hand haben zu können.

⁴ Der Frage, ob es sich bei der Korpuslinguistik um eine selbständige Teildisziplin der Linguistik handelt (Fandrych/Tschirmer 2007: 195; Köhler 2005) oder vielmehr um eine linguistische Methode (Stefanowitsch 2005: 141, 147), soll an dieser Stelle nicht nachgegangen werden.

⁵ Vgl. auch Miklitz 2002 zur Nutzung der IDS-Korpora und des „Wortschatz“ der Universität Leipzig für DaF-Studierende und Lehrer; <http://www.lernforum.uni-bonn.de/corpora.html>.

Üblicherweise steht das Suchwort mittig mit den jeweiligen Kontexten rechts und links (Abfrage im Korpus Akademisches Deutsch 2006, am 26.06.2009)⁶:

Kontext	Wort	Kontext
. Ein möglicher Grund	dafür	könnte die Tatsache
Sie sprechen nämlich zusammengenommen	dafür	, daß der
liefern alle Ergebnisse Evidenz	dafür	, dass die
betrachten. Als Grund	dafür	kann genannt werden
sind einige weitere Gründe	dafür	dass die
. Die Untersuchungsergebnisse sprechen	dafür	, dass sich
ist damit als Evidenz	dafür	zu werten,
werden konfrontiert mit Indizien	dafür	, dass Hören
geworden, ohne die	dafür	erforderliche Kompetenz zu
dem Gläubiger die Beweislast	dafür	, daß der

Diese Form der Ergebnispräsentation ermöglicht es Lehrenden u.a. auch, das Formbewusstsein der Lernenden für typische Verwendungskontexte bestimmter Wörter oder Formen (ggfs. in bestimmten Textsorten) durch die Arbeit mit authentischen Beispielen zu schärfen (Schmidt, C. 2008: 78).

3. Lernerkorpora und Spracherwerbsforschung

Die Diskussion darüber, wie auch lernersprachliche Korpora und korpuslinguistische Herangehensweisen die Fremd- und Zweitsprachenerwerbsforschung des Deutschen erleichtern und unterstützen können, wurde durch einen Artikel von Fandrych/Tschirner 2007 angeregt und fortgeführt in der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“ 2008, Heft 2 (vgl. ibid Lüdeling et al.; Schmidt, C.). Der ebenfalls 2008 erschienene Sammelband von Walter/Grommes demonstriert in seinen Beiträgen die fruchtbare Verbindung, die Korpuslinguistik und Fremdsprachenerwerbsforschung gerade auch in der Erforschung fortgeschrittener Lernervarietäten eingehen können. Während der zweibändige HSK-Sammelband „Deutsch als Fremdsprache“ (19.1; 19.2) aus dem Jahr 2001 (Helbig et al.) noch keinen Artikel zur Relevanz von Korpuslinguistik für Deutsch als Fremdsprache beinhaltete, wird die Neuauflage (hg. von Krumm et al.; voraussichtliches Erscheinungsdatum 2010) diesem Thema einen Grundlagenartikel widmen, der vorab in einer ausführlicheren und gut verständlichen Version online verfügbar ist (Lüdeling/Walter 2009). Auch die Aufnahme des Themas in den genannten Sammelband zeigt, dass Spracherwerbsforscher im Bereich Deutsch als

⁶ Näheres zum Korpus unter <https://korpling.german.hu-berlin.de/cqpwi/corpora.php> (Registrierung erforderlich).

Lernerkorpora: Ressourcen für die Deutsch-als-Fremdsprache-Forschung

Fremdsprache sich zukünftig mit den Möglichkeiten und Grenzen von korpuslinguistischen Analysen generell und von Lernerkorpora speziell auseinandersetzen müssen.

Unter Lernerkorpora versteht man analog zu oben angeführter Korpusdefinition die Zusammenstellungen von Lernertexten, speziell von Fremdsprachenlernern (Nicht-Muttersprachlern) (Granger et al. 2002: 7):

Computer learner corpora are electronic collections of authentic FL/SL textual data assembled according to explicit design criteria for a particular SLA/FLT purpose. They are encoded in a standardised and homogeneous way and documented as to their origin and provenance.⁷

Ausschlaggebend sind hier die Arbeiten von Sylviane Granger et al, die das erste, elektronisch verfügbare Lernerkorpus für die Zielsprache Englisch zusammengestellt haben (zur Korpusdarstellung vgl. <http://cecl.fltr.ucl.ac.be/Cecl-Projects/Icle/icle.htm>; eine fortlaufend aktualisierte Lernerkorpusbiographie, in der u.a. auch die einschlägigen Arbeiten von Granger et al. zusammengestellt sind, findet sich unter <http://cecl.fltr.ucl.ac.be/learner%20corpus%20bibliography.html>).

Das International Corpus of Learner English (inzwischen in einer zweiten Version erhältlich) enthält schriftliche Lernertexte (Essays) von Lernern des Englischen mit 16 verschiedenen Herkunftssprachen, darunter sowohl Türkisch als auch Deutsch (mit den beiden kooperierenden Hochschulen Çukurova Üniversitesi und Universität Augsburg). Insgesamt umfasst das ICLE-Korpus mehr als 3 Millionen Wortformen (ca. 200.000 Wortformen pro Sprache und Subkorpus).

Granger et al. zufolge sollen bei der Erstellung von Lernerkorpora bestimmte Design-Kriterien kontrolliert werden, damit die Daten für Analysezwecke nutzbar gemacht werden können: Dazu gehören u.a. die Ausgangssprachen, der Aufgabentyp, das Genre (oder allgemeiner gesprochen die Textsorte), der Lernerkontext (gesteuert vs. ungesteuert) und das Stadium (Sprachniveau). Idealerweise soll ein parallel strukturiertes Korpus mit Texten muttersprachlicher Sprecher/Schreiber verfügbar sein. Nur so sind Aussagen validierbar, die Phänomene als lernersprachlich bedingt interpretieren. Zentral für Lernerkorpora ist ferner, dass die biographischen Daten der Lerner und die Umstände der Erhebung möglichst genau erfasst werden. Aussagen über

⁷ FL steht für „Foreign Language“; SL für „Second Language“; SLA für „Second Language Acquisition“ (Zweitspracherwerb), FLT für Foreign Language Teaching (Fremdsprachenvermittlung).

Einflüsse der Muttersprache oder gelernter Fremdsprachen sind natürlich nur dann überhaupt belegbar, wenn diese lernbiographischen Metadaten zusätzlich zu den Sprachdaten erhoben wurden und auch erfragt und durchsucht werden können (vgl. zu lerner-/aufgabenbezogenen Kriterien Granger 2008: 263-65).

4. Lernerkorpora für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Einige wichtige Korpora des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache sollen im Folgenden vorgestellt werden. Die Zusammenstellung umfasst sowohl öffentlich zugängliche als auch nicht öffentlich zugängliche Korpora. Die öffentliche Zugänglichkeit von Korpora stellt dabei ein klares Desiderat dar, denn sie ist unerlässlich, um Analysen überhaupt nachvollziehbar und überprüfbar machen zu können (Lüdeling/Walter 2009: 15).

Im Bereich des ungesteuerten Spracherwerb des Deutschen ist das European Science Foundation-Projekt „Second Language Acquisition of Adult Immigrants“ (kurz **ESF-Projekt**) einflussreich. Im Rahmen der groß angelegten Studie wurden in den achtziger Jahren Longitudinaldaten von Lernern mit 6 Ausgangssprachen (Punjabi, Italienisch, Türkisch, Arabisch, Spanisch, Finnisch) und 5 verschiedenen Zielsprachen (Englisch, Deutsch, Niederländisch, Französisch, Schwedisch) zusammengestellt (Perdue 1993, Klein/Perdue 1992). Das Korpus ist – nach einer vorherigen Registrierung – über das Max-Planck-Institut Nijmegen durchsuchbar (vgl. <http://www.mpi.nl/resources/data/browsable-corpora-at-mpi> und http://corpus1.mpi.nl/ds/imdi_browser/?openpath=MPI1%23).

Die im Folgenden genannten DaZ-Korpora beinhalten Daten türkischsprachiger Sprecher und sind ebenfalls über das Max-Planck-Institut zugänglich: Das **Augsburger DaZ-Korpus** (Heide Wegener) enthält Daten von 12 Kindern typologisch verschiedener Ausgangssprachen (L1 Türkisch, Russisch, Polnisch), die in Deutschland Deutsch als L2 erwerben. Das **Dimroth-Korpus** (Christine Dimroth) enthält L2-Daten von Erwachsenen mit den Ausgangssprachen Türkisch, Russisch und Kroatisch (sowie ein L1-Kontrollkorpus). Darüber hinaus sind über das Max Planck-Institut weitere DaZ-Korpora (vorwiegend mit Sprechern slawischer Ausgangssprachen wie Polnisch, Tschechisch und Russisch) zugänglich.⁸

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Korpora im Bereich Deutsch als Zweitsprache den ungesteuerten Spracherwerb im Zielsprachenland

⁸ Vgl. zu einer etwas ausführlicheren Darstellung der MPI-Korpora im Bereich DaZ vor allem Skiba 2008: 23-25).

fokussieren und in der Regel Longitudinaldaten nur weniger Sprecher beinhalten.

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache, also dem gesteuerten Spracherwerb, kommt den Lernern mit der Ausgangssprache Englisch besondere Bedeutung zu. Für schriftliche Lernertexte sind zwei Korpora – die beide bisher nicht öffentlich zugänglich sind – zu nennen:

Das Telecollaborative Learner Corpus of English and German (**Telecorp**) der Penn State University wurde von Judy Belz in den Jahren 2000-2005 erstellt (insgesamt 6 Erhebungen). Es enthält Lernertexte der Textsorte E-Mail von ca. 200 Studierenden, sowohl Englisch lernenden Deutschen (Deutsch L1, Englisch L2) als auch Deutsch lernenden Amerikanern (Englisch L1, Deutsch L2). Das Korpus umfasst insgesamt 1,5 Millionen Token (vgl. Belz 2005).

Das Corpus of Learner German (**CLeG-Korpus**) wurde von Ursula Maden-Weinberge erstellt und enthält 451 Essays von 126 anglophonen Studierenden aus 3 Studienjahren, die Deutsch als Fremdsprache an der Universität Lancaster studierten. Der Korpusumfang beträgt 198.301 Token (Maden-Weinberger 2002).

Im Bereich der gesprochenen Sprache ist das Korpus „Learning Prosody in a Foreign Language (**LeaP Corpus**) von Ulrike Gut zu nennen, das 359 annotierte Aufnahmen (mehr als 12 Stunden) von 131 Sprechern enthält. Die Daten umfassen Aufnahmen zum L2-Deutsch-Erwerb (Subkorpus Deutsch; 183 Aufnahmen) und auch zum L2-Englisch-Erwerb (Subkorpus Englisch; 176 Aufnahmen) sowie 18 Aufnahmen von L1-Sprechern (8 für L2 Englisch; 10 für L2 Deutsch). Die Aufnahmen variieren in der Länge zwischen 2 und 30 Minuten je nach Aufgabentyp. Das Korpus ist nach Anmeldung für Forschungszwecke zugänglich und eignet sich vor allem für Fragestellungen zu prosodischen Phänomenen bei L2-Sprechern (<http://www.philhist.uni-augsburg.de/lehrstuehle/anglistik/applied/Research/leap/>).

Des Weiteren soll auch auf das leider noch nicht öffentlich zugängliche Lernerkorpus **Varcom** hingewiesen werden⁹, das an der Universität Barcelona erstellt wurde (Marta Fernandez-Villanueva, Oliver Strunk, vgl. auch http://www.ub.edu/lada/f_projekte.htm). Das Korpus enthält Videoaufnahmen gesprochener Sprache in Deutsch, Spanisch/Katalanisch und umfasst 1520 Texte von 66 Studierenden (2009: 68). Das Korpus ist in zwei Subkorpora unterteilt; ein Lernerkorpus DaF von Sprechern mit Spanisch/Katalanisch als L1/L2 sowie ein Referenzkorpus mit Deutsch als L1 sowie Spanisch als Fremdsprache. Jeder Informant produzierte dialogische und monologische

⁹ Es ist jedoch beabsichtigt, das Korpus auch anderen Forschern ab 2009 zur Verfügung zu stellen (Fernandez-Villanueva/Strunk 2009: 72).

Texte (Narration, Deskription, Instruktion, Argumentation, Exposition). Die Daten sind mit weiterführenden Annotationsebenen versehen, z.B. für Gestik, Wortarten, Interaktion. Es handelt sich bei Varkom um ein für vielseitige Forschungs- und Lehrzwecke einsetzbares Korpus von gesprochenen Lernerdeutsch, das hoffentlich bald auch anderen Forschern wie angekündigt zugänglich gemacht werden wird.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass verschiedene Korpora im Bereich Deutsch als Zweitsprache (also zum ungesteuerten Spracherwerb im Zielsprachenland) mit Daten von erwachsenen Sprechern und mit Daten zum kindlichen Spracherwerb vor allem über das Max Planck-Institut in Nijmegen für Analysezwecke zugänglich sind. Für den gesteuerten DaF-Erwerb wurde bis dato jedoch nur eine geringe Anzahl meist kleiner Korpora erstellt, die in der Regel nicht öffentlich zugänglich sind. Dies unterscheidet die Situation des Deutschen als Fremdsprache von beispielsweise der Situation des Englischen als Fremdsprache, wo mit dem ICLE-Korpus ein breit angelegtes Korpus für Forschungszwecke zur Verfügung steht (wenn auch nur nach vorherigem Ankauf und nicht unentgeltlich). Zudem sind für den Bereich des Englischen als Fremdsprache bereits eine Reihe zusätzlicher Lernerkorpora entstanden (Pravec 2002). Vor diesem Hintergrund begann vor einigen Jahren die Entwicklung eines öffentlich frei und unentgeltlich zugänglichen, fehlerannotierten Lernerkorpus für Deutsch als Fremdsprache, das im Folgenden kurz vorgestellt werden soll¹⁰.

5. Das Lernerkorpus „Falko“

5.1. Zusammensetzung

Seit dem Jahre 2004 entsteht in Kooperation zwischen dem Studiengebiet Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität und der Korpuslinguistik der Humboldt-Universität sowie unter Beteiligung der Georgetown University, Washington D.C. das frei zugängliche Lernerkorpus **Fehlerannotierte Lernerkorpus (Falko)**. Das Korpus ist ohne vorherige Registrierung unter online <http://korpling.german.hu-berlin.de/falko/index.jsp> verfügbar. Das Korpus enthält schriftliche Texte fortgeschrittener Lerner des Deutschen als Fremdsprache. Bei der Erstellung der beiden Kern-Korpora wurde auf die Einhaltung der folgenden Design-Kriterien für Lernerkorpora, so wie sie durch Granger et al. formuliert wurden, geachtet:

¹⁰ Angesichts der Geschwindigkeit, mit der weltweit Lerner Korpora erstellt werden, kann natürlich jeder Versuch eines Überblicks nur als vorläufig betrachtet werden (vgl. Granger (im Druck): 261).

Lernerkorpora: Ressourcen für die Deutsch-als-Fremdsprache-Forschung

Tabelle 1: Design-Kriterien beim Aufbau des Falko-Korpus

	Falko Summary	Falko Essay
Aufgabe	(hand)schriftliche Prüfung	am PC
Textsorte	Zusammenfassung (eines germanistischen Fachtextes)	argumentatives Essay
Erhebungsumstände	Zeitbegrenzung: 90 Min. keine zugelassenen Hilfsmittel (Wörterbücher etc.) unter Aufsicht	
Lernkontext	Deutsch als Fremdsprache	
Stadium	fortgeschritten: Kriterium DSH	fortgeschritten: Kriterium 60% C-Test
L1	typologisch verschieden	
Kontrolle	Vergleichskorpus mit nativen Schreibern	

Wichtig ist uns, dass „Fortgeschrittenheit“ für Falko nicht über Lernjahre operationalisiert wurde (wie im ICLE-Korpus), sondern über ein formales Kriterium (DSH, C-Test) (vgl. zu Kriterien für Fortgeschrittenheit auch Walter/Grommes 2008; sowie Granger (im Druck: 265). Die Lerner des Falko-Summary-Korpus sind daher alle auf einem Sprachlevel von mindestens C1 gemäß Europäischem Referenzrahmen einzuordnen; die Lerner des Essay-Korpus hingegen mindestens auf einem Sprachlevel des Niveaus B1.

Drei der verschiedenen Subkorpora, die Falko umfasst, seien im Folgenden kurz skizziert:

Falko-Summary, das Zusammenfassungskorpus, enthält Textzusammenfassungen germanistischer Fachtexte (linguistisch oder literaturwissenschaftlich), die von ausländischen Germanistikstudierenden an der Freien Universität Berlin im Rahmen einer Sprachstandfeststellung erstellt wurden. Dieses Korpus ist abgeschlossen. Es gibt zu diesem Korpus ein Vergleichskorpus mit Texten muttersprachlich deutscher Germanistikstudierender (Falko-Summary L1) und ein getrenntes Subkorpus, in dem die Vorlagentexte, zu denen die Zusammenfassungen erfasst wurden, kompiliert sind (Falko-Source). Dieses Subkorpus ist hilfreich, wenn Leseverstehen oder auch Strategien der Textübernahme durch die Studierenden im Vordergrund stehen.

Falko-Essay, das Essaykorpus, enthält Essays, die von fortgeschrittenen Deutschlernern im Ausland (u. a. Adana, Türkei; Taschkent, Usbekistan; Kopenhagen, Dänemark; Turin, Italien, Nairobi, Kenia; Stellenbosch, Südafrika etc.) oder an Sommerkursen in Deutschland erhoben wurden. Die Essays wurden zu vorgegebenen Schreibimpulsen erstellt, die in Anlehnung an die

Themen des ICLE-Korpus übersetzt und übernommen wurden. Die vier Schreibimpulse, unter denen die Studierenden wählen konnten, lauten: Kriminalität zahlt sich nicht aus; Der Feminismus hat den Interessen der Frauen mehr geschadet als genützt; Die meisten Universitätsabschlüsse sind nicht praxisorientiert und bereiten die Studenten nicht auf die wirkliche Welt vor. Sie sind deswegen von geringem Wert; Die finanzielle Entlohnung eines Menschen sollte dem Beitrag entsprechen, den er/sie für die Gesellschaft geleistet hat. Das Essay-Korpus wird weiter ausgebaut.¹¹ Auch zu diesem Korpus liegt ein Vergleichskorpus vor (Falko Essay L1), dessen Daten an Berliner Gymnasien erhoben wurde.

Falko-GU ist ein Longitudinalkorpus, das an der Georgetown University in Washington D.C. zwischen 2001 und 2004 erhoben wurde. Es enthält schriftliche Texte amerikanischer Deutsch-Studierender in unterschiedlichen Studienjahren. Zu der Testsorte Buchrezension existiert ebenfalls ein L2-Kontrollkorpus. Die genauen Erhebungsumstände und die Zusammensetzung des GU-Korpus sowie der anderen Subkorpora sind auf der Falko-Homepage nachlesbar (<http://www.linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko>); sowie Lüdeling et al. 2008; Lüdeling et al. 2005; Siemen et al. 2006. Folgende Tabelle gibt abschließend die Korpusgröße der genannten drei L2-Korpora an (Token und Texte).

Tabelle 2: Text- und Tokenzahl in ausgewählten Falko-Subkorpora

	Falko-Summary L2¹²	Falko-Essay L2	Falko-GU
Token	41.075	91.112	78.132
Texte	107	187	92 ¹³

5.2. Korpusarchitektur und Annotation

Die Falko-Subkorpora sind auf verschiedenen Ebenen annotiert. Falko besitzt eine flexible Architektur, das bedeutet, dass jederzeit neue Ebenen eingefügt und getrennt bearbeitet werden können (multi-layer stand-off annotation).¹⁴ Automatisch annotiert werden die Ebenen Lemma und Wortartenzuweisung

¹¹ Wenn Sie uns beim Ausbau von Falko-Essay unterstützen wollen, so nehmen Sie bitte mit uns Kontakt auf: falko-korpus@hu-berlin.de.

¹² Bezogen auf Version 1.1 bei Falko Summary und Falko Essay (zu beiden Korpora gibt es noch ältere Vorversionen).

¹³ Von insgesamt 28 Lernern aus mindestens drei Lernjahren in Folge.

¹⁴ Vergleiche zur Korpusarchitektur und zur Annotation vor allem Lüdeling 2008; Lüdeling et al. 2008, Lüdeling et al. 2005; Hirschmann et al. 2007.

(POS = Part of Speech). Der folgende Screenshot zeigt eine Lerneräußerung mit den Ebenen Lerneräußerung (word); Wortartenzuweisung (kpos), Lemma; Zielhypothese (target hypothesis; dazu folgend mehr) und Belegreferenz. Basis für die Wortartenzuweisung ist das Stuttgart-Tübingen-Tag-Set (1995/1999); kpos verweist darauf, dass die automatische Zuweisung manuell nachkorrigiert wurde.

Bildschirmfoto einer Lerneräußerung (Falko Summary L2):

word	Dabei ist es zu beachten ,
kpos	PAV VAFIN PPER PTKZU VVINF \$,
lemma	dabei sein es zu beachten ,
target_hypothesis	Dabei ist zu beachten
ref	70 71 72 73 74 75

Besonderes Augenmerk ist auf die dritte Zeile, die „Zielhypothese“, zu richten. In dieser wird eine zielsprachlich angemessene Rekonstruktion der Lerneräußerung versucht. Diese Reparatur oder Rekonstruktion der Lerneräußerung geschieht manuell. Als Voraussetzung für eine angestrebte Fehlerannotation ist sie von größter Bedeutung, da ein „Fehler“ oder eine Abweichung stets in Hinblick auf eine implizite Zielversion geschieht, also im Hinblick darauf, was der Lehrende oder Forschende glaubt, habe der Lerner eigentlich sagen bzw. schreiben wollen. Ambivalente Lerneräußerungen erlauben aber oft verschiedene Rekonstruktionen, die unterschiedliche Fehlerannotationen zur Folge haben kann (vgl. ausführlich dazu Lüdeling 2008; Lüdeling/Walter 2009). Die Zielhypothese muss also expliziert werden, um die Fehlerannotation – die auf ihr basiert – nachvollziehbar machen zu können (Zielhypothesen liegen derzeit für Falko-Summary und Falko-GU vor). Daneben liegen eine syntaktische Felderauszeichnung (vgl. Doolittle 2008) und eine Fehlermarkierung vor (ebenfalls für Falko-Summary und Falko-GU). Weitere Fehlerannotationen werden erarbeitet.

6. Beispielabfragen im Lernerkorpus „Falko“

Einleitend sei bemerkt, dass bereits eine Reihe von korpusbasierten Abschlussarbeiten und Artikeln auf der Grundlage von Falko entstanden sind (Auswahl: Walter/Schmidt 2008 zum satzinitialen „und“; Hirschmann 2005 zu Platzhalterphrasen, Kroymann 2008 zu Wortstellungsvarianz im Mittelfeld;

Lippert 2005 zur Definitheit von Nominalphrasen) und weiter verfasst werden (ausführlicher Überblick unter <http://www.linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko>). Arbeiten mit Lernerkorpora können qualitativ oder quantitativ erfolgen; kontrastive Arbeiten sind ebenfalls möglich, da Metadaten (wie Ausgangssprache) getrennt durchsucht werden können.

Anhand einiger kurzer und sehr einfacher Beispielabfragen zum Gebrauch des Pronominaladverbs *dabei* soll illustriert werden, wie Suchabfragen zur Hypothesenüberprüfung genutzt werden können. Das Pronominaladverb *dabei* ist das frequenteste unter den Pronominaladverbien (vgl. Schmidt, K. in Vorbereitung) und hat – neben anderen Funktionen – vor allem die Funktion eines Konnektors (HdK 2003). Der Konnektorengebrauch unterscheidet sich hinsichtlich der präferierten Elemente zwischen nativen und nichtnativen Schreibern einerseits und hinsichtlich der Präferenz der Konnektoren insgesamt, wie mehrere Studien zum L2-Englischen gezeigt haben (Field/Yip 1992; Bolton/Nelson/Hung 2002), aber auch zum Deutschen (Walter/Schmidt 2008). Häufig wurde eine Overuse festgestellt, d.h. ein quantitativ stärkerer Einsatz der Konnektoren, ein Mehrgebrauch, im Vergleich zu Muttersprachlern. Wir formulieren in erster Annäherung die Hypothese, dass *dabei* häufiger von L2-Schreibern eingesetzt wird als von L1-Schreibern.

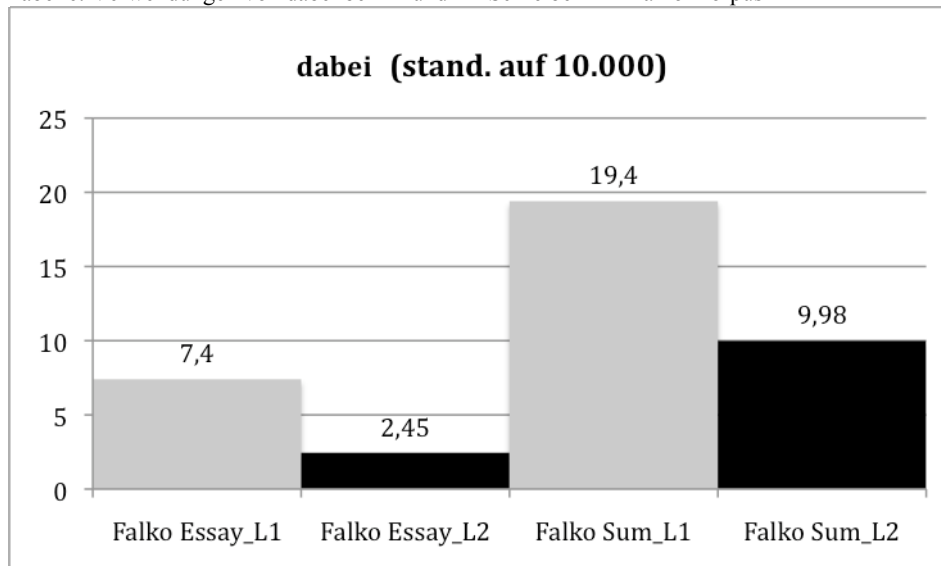
Um eine Suchabfrage formulieren zu können, muss man sich zuvor mit der Abfragesprache vertraut machen. Diese einfach zu erlernende Abfragesprache kann mittels eines Manuals schnell selbständig erlernt und geübt werden (vgl. Beispielabfragen unter <http://korpling.german.hu-berlin.de/falko/queryHelp.do>; ein einführendes Tutorial unter <http://korpling.german.hu-berlin.de/korpus-docs/cqp-tutorial.pdf> und ein ausführliches Manual unter <http://www.ims.uni-stuttgart.de/projekte/CorpusWorkbench/CQPUserManual/HTML/cqpm.html>). Wichtig und hilfreich für Abfragen und Analysen ist, dass einerseits einfache Wörter oder Wortfolgen gesucht werden können, z.B. [word="dabei"] oder auch [word="die"][word="schöne"][word="Türkei"]. Auf der anderen Seite können auch Muster gesucht werden, z.B. alle Nominalphrasen, die aus Artikel plus Adjektiv plus Substantiv aufgebaut sind (Suchabfrage: [pos="ART"][pos="ADJA"][pos="NN"]. Dabei können Suchabfragen auf mehreren Ebenen kombiniert werden, beispielsweise verhindert die Abfrage: [pos="PAV" & word="damit"], dass Belege von *damit* in seiner Funktion als finaler Subjunktor angezeigt werden. Mittels der angeführten Suchabfrage werden nur diejenigen Belege angezeigt, in denen das Wort *damit* als Pronominaladverb auftritt. PAV ist hierbei das Wortartenkürzel für Pronominaladverb (vgl. STTS 1995/6). Die erste, sehr einfache Wortform-Suchabfrage müsste daher lauten: [word="dabei" %c]:

Bildschirmfoto einer Suchabfrage in Falko:



Die Ergebnisse zum Gebrauch von *dabei* in den beiden Subkorpora Falko-Zusammenfassung und Falko-Essay lassen sich wie folgt darstellen:

Tabelle: Verwendungen von *dabei* bei L1 und L2-Schreibern im Falko-Korpus



Entgegen der formulierten Annahme wird deutlich, dass L2-Schreiber in beiden der herangezogenen Subkorpora – dem Zusammungfassungs- und dem Essaykorpus – *dabei* weniger häufig verwenden als die nativen Kontrollgruppen (vgl. die jeweils grauen Spalten mit den schwarzen). Ein Overuse dieses Konnektors kann demnach nicht konstatiert werden¹⁵. Gleichzeitig wird ein genrespezifischer Unterschied deutlich: Sowohl L1- als auch L2-Schreiber verwenden *dabei* häufiger in Zusammenfassungen als in Essays (vgl. die beiden linken mit den beiden rechten Spalten). Dieser Befund könnte Anlass für weitere Hypothesen zur textlinguistischen Spezifik der einzelnen Textsorten sein.

Wir möchten jedoch zunächst als Beispiel eine weitere Analyse zu den unterschiedlichen Verwendungsweisen von *dabei* durchführen. *Dabei* fungiert häufig als Konnektor und kann als solcher verschiedenen Lesarten haben, unter anderem eine temporale oder eine adversative¹⁶. Im Allgemeinen kann *dabei* (wie auch viele andere Pronominaladverbien) im Vorfeld und im Mittelfeld stehen. Die adversative Lesart ist jedoch an ein bestimmtes Stellungsmuster – die Vorfeldstellung - gebunden, wie folgende Beispiele illustrieren:

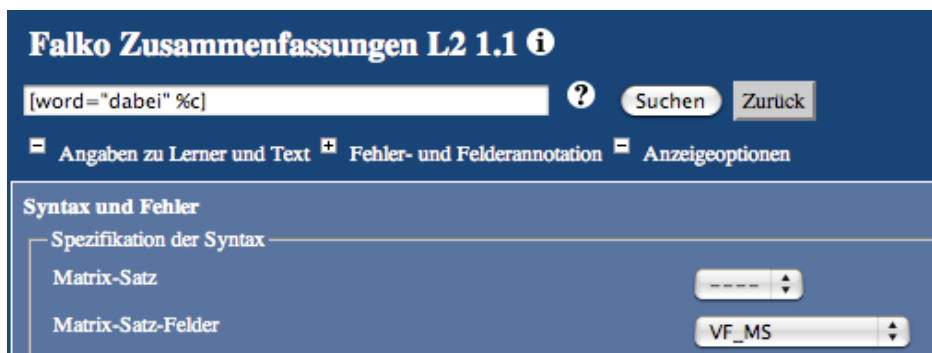
1. Er isst viel. Er schmatzt *dabei* sehr laut. (Temporalität, Gleichzeitigkeit)
2. Er isst viel. *Dabei* schmatzt er sehr laut. (Temporalität, Gleichzeitigkeit)
3. Er isst viel. *Dabei* hat er gar keinen Hunger. (Adversativität)
4. Er isst viel. Er hat *dabei* gar keinen Hunger. (?Temporalität?)

Eine temporale Lesart von 3 ist nicht möglich, wohingegen eine adversative von 4. ebenfalls ausgeschlossen scheint. Bezüglich der Verwendungen von *dabei* liegt die Vermutung nahe, dass a) adversative Verwendungen von *dabei* insgesamt nicht häufig in den Korpora zu finden sein werden, da sie nicht der prototypischen Verwendungsweise entsprechen (vgl. auch temporales und adversatives *während*). Des weiteren kann vermutet werden, dass b) adversative Verwendungen – wenn überhaupt – häufiger bei L1-, als bei L2-Sprechern auftreten. Dazu müssen sämtliche Vorfeld-Belege von *dabei* vergleichend untersucht werden. Die Suchabfrage (Wortsuche kombiniert mit Feldersuche) kann dazu dienen, alle Einzelbelege aufzuführen:

¹⁵ Die Frage, ob insgesamt Konnektoren mehr oder weniger häufiger durch L2-Sprecher gebraucht werden, also ein Over- oder Underuse konstatiert werden kann, kann selbstverständlich nur unter Einbeziehung aller oder zumindest mehrerer Konnektoren beantwortet werden.

¹⁶ Die komitative Lesart darf natürlich nicht übersehen werden (vgl. HdK 2003: 560), die Differenzierung zwischen der temporalen und komitativen Lesart interessiert hier jedoch nicht.

Bildschirmfoto einer kombinierten Suchabfrage in Falko (Wort plus Vorfeld)¹⁷:



Die anschließende Desambiguierung der Lesarten, d.h. die Bestimmung, welcher Beleg eine adversative Lesart hat oder haben kann, muss jedoch manuell durch den Forschenden geschehen. Die Suchabfragen helfen uns demnach, Belege schnell und strukturiert zu finden, sie nehmen uns jedoch nicht die Aufgabe ab, diese Belege zu analysieren und interpretieren. Dies ist und bleibt Aufgabe des Forschenden. Die Vorfeld-Abfrage (nur im Zusammenfassungskorpus) und die anschließende Lesartenbestimmung ergeben keinen Beleg eines adversativ gebrauchten *dabei* – weder bei den L1-, noch bei den L2-Schreibern. Während unsere erste Hypothese (a) damit bestätigt werden kann (adversativer Gebrauch ist sehr selten), kann die zweite (b) auf Grund der vorliegenden Datenlage nicht beantwortet werden. Hierzu müsste entweder ein größeres Korpus hinzugezogen werden oder es müssten Hypothesen zum adversativen Erwerb von *dabei* durch die Lerner experimentell erhoben werden. Beispielsweise könnten wir vermuten, dass die adversative Lesart erst spät von Lernern rezeptiv verstanden wird (und ergo noch später produziert wird). Korpusrecherchen bilden daher oft den Anfang von Untersuchungen, die im Anschluss daran durch andere Erhebungsmethoden sinnvoll ergänzt werden können (und müssen). Die Beispielabfrage illustriert außerdem, dass es wichtig ist, in kleinen Korpora – wie in Falko - möglichst frequente Phänomene zu untersuchen, um zu verwertbaren Ergebnissen zu kommen (ein Beispiel wäre der Artikelgebrauch); dies kann unter Ausnutzung der jeweiligen Subkorpora beispielsweise auch im Hinblick darauf geschehen, ob es Unterschiede zwischen Lernern verschiedener Herkunftssprachen gibt (artikellose Sprachen wie Turksprachen und slawische Sprachen im Kontrast zu artikelhaltigen

¹⁷ VF_MS steht für Vorfeld im Matrixsatz.

Sprachen wie germanischen oder romanischen Sprachen etc.). Für selten auftretende Phänomene hingegen sind große Korpora besser geeignet.

7. Ausblick

Öffentlich zugängliche Korpora – speziell Lernerkorpora - können gerade für Auslandsgermanisten eine sinnvolle Hilfe in der Forschung sein:

- Zusammenarbeit mit anderen Linguisten ist standortunabhängig problemlos möglich (die Daten können gleichzeitig an verschiedenen Universitäten und Standorten analysiert werden).
- Lernerkorpora können quantitativ, qualitativ oder auch sprachkontrastiv analysiert werden, d.h. türkische Spracherwerbsforscher können die L2-Daten Deutsch der türkischen L1-Sprecher und russische oder englische KollegInnen die Daten der russischen oder englischen Deutsch-Lernenden unter derselben Fragestellung vergleichen. Der L1-Einfluss typologisch unterschiedlicher Erst- und Zweitsprachen kann gut herausgearbeitet werden.
- Lernerkorpora mit einem muttersprachlichen Vergleichskorpus (wie z.B. Falko) verringern den „Standortnachteil“ der Auslandsgermanisten, die im Ausland oft nur erschwert bzw. gar nicht parallele Kontrolldaten von L1-Sprechern erheben können.

Korpora und Lernerkorpora haben darüber hinaus wichtige Anwendungsgebiete auch in der Lehrmaterialeerstellung und in der Fremdsprachenvermittlung, auf die aus hier Platzgründen nicht eingegangen werden kann (vgl. hierzu auch Lüdeling/Walter 2009; Römer 2008). Forscher und Lehrende, die für eine bestimmte Untersuchung gerne ein eigenes Lernerkorpus erstellen möchten (diese Aspekte konnten hier nicht behandelt werden), seien vor allem verwiesen auf Hunston 2008, Granger 2008.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt/ Ursula Bredel/ Wolfgang Klein/ Martina Rost-Roth/ Romuald Skiba (Hg.) (2008). Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus der Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache- und Zweitspracherwerbsforschung. Berlin u.a.: Peter Lang.
- Belz, Julie A. (2005). Telecollaborative language study: A personal overview of praxis and research. Selected papers from the 2004 NFLRC Symposium. Online unter <http://nflrc.hawaii.edu/networks/nw44/belz.htm>.
- Bolton, K./ G. Nelson/ J. Hung (2002). A corpus-based study of connectors in student writing. *International Journal of Corpus Linguistics* 7,2: 165-182.
- EAGLES (1996). Preliminary recommendations on corpus typology. EAGTCWG-CTYP/P. Pisa: Consiglio Nazionale delle Ricerche. Istituto di

- Linguistica Computazionale. Online unter <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/corpintr/corpintr.html>
- Doolittle, Seanna (2008). Entwicklung und Evaluierung eines auf dem Stellungsfeldermodell basierenden syntaktischen Annotationsverfahrens für Lernerkorpora innerhalb einer Mehrebenen-Architektur mit Schwerpunkt auf schriftlichen Texten fortgeschrittener Deutschlerner. Humboldt-Universität zu Berlin: Unveröffentlichte Magisterarbeit.
- Fandrych, Christian/ Erwin Tschirner (2007). Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. Ein Perspektivenwechsel. *Deutsch als Fremdsprache* 44, 4: 195-204.
- Fernandez-Villanueva, Marta/ Oliver Strunk (2009). Das Korpus Varkom. Variation und Kommunikation in der gesprochenen Sprache. *Deutsch als Fremdsprache* 46, 2: 67-73.
- Field, Y/ L. Yip (1992). A comparison of internal conjunctive cohesion in the English essay writing of Cantonese speakers and native speakers of English. *RELC Journal* 23,1: 15-28.
- Granger, Sylviana (2008). Learner Corpora. In: Lüdeling, Anke/ Merja Kytö (Hg.) 259-275.
- Granger, Sylviane/ Joseph Hung/ Stephanie Petch-Tyson (Hg.) (2002). *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Helbig, Gerhard/ Lutz Götze/ Gert Henrici (Hg.) (2001). *Deutsch als Fremdsprache (HSK). Ein internationales Handbuch*. 2 Bde. Berlin u.a.: Walter de Gruyter.
- Hirschmann, Hagen (2005). *Platzhalterphrasen bei fortgeschrittenen Lernern des Deutschen als Fremdsprache*. Humboldt-Universität zu Berlin: Unveröffentlichte Zulassungsarbeit (Staatsexamen).
- Hirschmann, Hagen/ Seanna Doolittle/ Anke Lüdeling (2007). Syntactic Annotation of Non-Canonical Linguistics Structures. *Proceedings of Corpus Linguistics 2007*. Birmingham. Online unter http://www.corpus.bham.ac.uk/corplingproceedings07/paper/128_Paper.pdf
- Hunston, Susan (2008). Collection strategies and design decision. In: Lüdeling/Kytö (Hg.), 154-168.
- Klein, Wolfgang/ Clive Perdue (1992). Why does the production of some learners not grammaticalize? *Studies in Second Language Acquisition* 14: 259-272.
- Köhler, Reinhard (2005). Korpuslinguistik – zu wissenschaftstheoretischen Grundlagen und methodologischen Perspektiven. *Zeitschrift für Computerlinguistik und Sprachtechnologie* 20, 2: 1-16. Online unter http://sirao.kgf.uni-frankfurt.de/gldv/2005_Heft2/Reinhard_Koehler.pdf.

- Kroymann, Emil (2008). Wortstellungsvarianz im Mittelfeld bei Fremdsprachenlernern und bei Muttersprachlern des Deutschen. Humboldt-Universität zu Berlin: Unveröffentlichte Magisterarbeit.
- Krumm, Hand-Jürgen(Christian Fandrych/ Britta Hufeisen/ Claudia Riemer (Hg.) (im Druck). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin u.a.: Walter de Gruyter.
- Lemnitzer, Lothar/ Heike Zinsmeister (2006). Korpuslinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Lippert, Eva (2005). Probleme von Nichtmuttersprachlern mit der Definitheit von Nominalphrasen. Humboldt-Universität zu Berlin: Unveröffentlichte Magisterarbeit.
- Lüdeling, Anke (2008). Merhdeutigkeiten und Kategorisierung: Probleme bei der Annotation von Lernerkorpora. In: Walter/ Grommes (Hg.), 119-140.
- Lüdeling, Anke/ Seanna Doolittle/ Hagen Hirschmann/ Karin Schmidt/ Maik Walter (2008). Das Lernerkorpus Falko. Deutsch als Fremdsprache 45, 2: 67-73.
- Lüdeling, Anke/ Merja Kytö (Hg.) (2008) Corpus Linguistics. An International Handbook. Vol 1. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Lüdeling, Anke/ Merja Kytö (Hg.) (2009) Corpus Linguistics. An International Handbook. Vol 2. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Lüdeling, Anke/ Maik Walter(2009). Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. Online unter https://www.linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/korpuslinguistik/mitarbeiterinnen/anke/anke_veroeffentlichungen.
- Lüdeling, Anke/ Walter, Maik (im Druck). Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm et al. (Hg.).
- Lüdeling, Anke/ Maik Walter/ Emil Kroymann/ Peter Adolphs (2005). Multi-level error annotation in learner corpora. In: Proceedings of Corpus Linguistics 2005. Birmingham. Online unter <http://www.corpus.bham.ac.uk/pclc/index.shtml>.
- Maden-Weinberger, Ursula (o.J.): Modality in Learner German. Online-Folienpräsentation unter http://209.85.135.132/search?q=cache:oflwbQK1OeUJ:userpage.fu-berlin.de/~maik/dgfs/maden_folien.pdf+%22CLeG%22+Maden-Weinberger&cd=1&hl=tr&ct=clnk&client=safari.
- Miklitz, G. (2002). Online-Recherche in Corpora - Hinweise für DaF-Lehrer und Studierende von DaF. Bonn: Studienkolleg. Online unter <http://www.lernforum.uni-bonn.de/coropora.html>.
- Pasch, Renate/ Ursula Brauße/ Eva Breindl/ Ulrich Hermann Waßner (2003): Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der

Lernerkorpora: Ressourcen für die Deutsch-als-Fremdsprache-Forschung

- Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfers (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln). Berlin: Walter De Gruyter.
- Perdue, Clive (1993). *Adult language acquisition. Crosslinguistic perspectives*. 2 Bde. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pravec, Norma A. (2002). Survey of learner corpora. *ICAME Journal* 26: 81-114.
- Römer, Ute (2008). Corpora and language teaching. In: Lüdeling, Anke/ Merja Kytö (Hg.), 112-131.
- Scherer, Carmen (2006). *Korpuslinguistik*. Heidelberg: Winter.
- Schmidt, Claudia (2008). Grammatik und Korpuslinguistik. Überlegungen zur Unterrichtspraxis DaF. *Deutsch als Fremdsprache* 45, 2: 74-80.
- Schmidt, Karin (in Vorbereitung). *Pronominaladverbien im Kontext Deutsch als Fremdsprache*. Diss. FU Berlin.
- Siemen, Peter/ Anke Lüdeling/ Frank Henrik Müller (2006). Falko - ein fehlerannotiertes Lernerkorpus des Deutschen. In: *Proceedings of Konvens 2006*, Konstanz. Pdf-Download unter <http://www.linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko>
- Skiba, Romuald (2008). Corpora in der Zweitspracherwerbsforschung. Internetzugang zu Daten des ungesteuerten Zweitspracherwerbs. In: Ahrenholz, Bernt et al. (Hg.), 21-30.
- Solte-Gresser, Christiane/ Karin Struve/ Natascha Ueckmann (Hg.) (2005). *Von der Wirklichkeit zur Wissenschaft. Aktuelle Forschungsmethoden in den Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften*, 147-161. Hamburg: LIT-Verlag.
- Stefanowitsch, Anatol (2005). *Quantitative Korpuslinguistik und sprachliche Wirklichkeit*. In: Solte-Gresser, Christiane/Karin Struve/Natascha Ueckmann (Hg.), *Von der Wirklichkeit zur Wissenschaft. Aktuelle Forschungsmethoden in den Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften*, 147-161. Hamburg: LIT-Verlag. Online unter http://www-user.uni-bremen.de/~anatol/docs/ms_korpuslinguistik.pdf.
- Stuttgart Tübingen Tag Set (1995/1999). Entwickelt am Institut für maschinelle Sprachverarbeitung Stuttgart und am Seminar für Sprachwissenschaft an der Universität Tübingen. Online unter <http://www.ims.uni-stuttgart.de/projekte/corplex/TagSets/stts-table.html>
- Walter, Maik/ Patrick Grommes (Hg.) (2008). *Fortgeschrittene Lernervarietäten. Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung*. Tübingen: Niemeyer.
- Walter, Maik/ Karin Schmidt (2008). "Und das ist auch gut so". Der Gebrauch des satzinitialen 'und' bei fortgeschrittenen Lernern des Deutschen als Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt et al. (Hg.), 331-342.

Übertragungen der Lerner beim Schreiben mit Hilfe des Computers im DAF-Unterricht

Seyyare Duman¹

Abstract

In this study, the student mistakes, in the collaborative writing project, will be discussed. The texts written in the computer lab are sent to the instructor through internet and the teacher underlines the mistakes made by learners and sends the texts back to the students. The students get feedback both from teachers and from peers when they are writing and correcting their mistakes. Since the learners are either in their preparatory or 1st year, the common mistakes made by the students are incorrect structure usage, inappropriate linguistic use, overgeneralizations or mother tongue transfers. These errors result from their limited foreign language knowledge.

Es geht in dieser Arbeit um die Lernaltersprache beim Schreiben im DAF – Unterricht mit Hilfe des Computers. Im Rahmen eines Projektes wurde kooperatives Schreiben mit Hilfe des Computers verwirklicht. D.h. die Studenten haben bei der Textproduktion Hilfe von den Mitstudenten bekommen und auch Hilfe gegeben. Die Lehrkraft, die sich im Computerraum befindet, ist nur eine Betreuerin. Methodisch geht man so vor: Nachdem die Studenten die Texte nach den gegebenen Aufgaben produziert hatten, schickten sie die geschriebenen Aufgaben per e-Mail an die Lehrkraft. Sie unterstrich die Fehler im Text und schickte diese per e-Mail an die Studenten zurück. Die Fehler werden von dem Studenten mit Hilfe des Mitstudenten korrigiert, und an die Lehrkraft wieder per e-Mail zurückgeschickt. Trotz der Korrektur findet man Abweichungen in den Texten. Sie sind orthographische, lexikalische und grammatische Abweichungen, die mit Übertragungen von der Muttersprache und von der erstgelernten Fremdsprache und mit geringem fremdsprachlichem Wissen eng verbunden sind. Die Studenten, die an dem Projekt teilgenommen haben, sind in den Anfängerklassen und deren Zahl beträgt über vierzig. So betrachtet brauchen sie Zeit, um ihr Fremdsprachenwissen zu erweitern und ihre Fehler zu verbessern. Sie sind am Anfang ihres Studiums und ihre Texte sind auch einfacher Art.

¹ Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

1. Lernaltersprache

Lernaltersprache zeigt Unterschiede je nachdem, ob es um den mündlichen oder schriftlichen Ausdruck geht, oder aber ob es um Selbstlernen oder um Gruppenlernen geht. Jede Art der genannten Lernaltersprache schafft unterschiedliche Lernmöglichkeiten. Dabei ist nicht zu ignorieren, welche Medien man verwendet, die das Lernen entweder erschweren oder erleichtern. Eins davon ist der Computer, der die Vorgehensweise beim mündlichen und schriftlichen Lernen positiv beeinflusst.

Wie man weiß, hat die Lernaltersprache ein eigenständiges Sprachsystem. Sie ist dynamisch und hat eine bestimmte Norm der Fremdsprache. Mit Knapp-Potthoff/Knapp (1982) kann man sagen, dass Lerneräußerungen nicht zufällige Äußerungen sind, sondern als Produkte eines systematischen regelgeleiteten Verhaltens gelten. Man kann auch mögliche Erklärungen für den Ursprung von Eigenschaften der Lernaltersprache finden. Außerdem kann man Lernaltersprache als drittes System neben Mutter- und Zielsprache betrachten. „Die Äußerungen eines Lerners einer Sprache könnten auch Ähnlichkeiten mit denen eines anderen Lerners derselben Sprache zeigen.“ Außerdem sollte man nicht vergessen, dass Lerner die Zielsprache schrittweise lernen. Man erkennt auch, dass die Erstsprache einen großen Einfluss auf den Zweitspracherwerb hat. Aus diesem Grund kann man den Transfer aus der Erstsprache nicht negativ ansehen, sondern „als kognitiv begründete Produktionsstrategie“, „die für den L2-Erwerb wesentliche Impulse liefert“ (vgl. dazu Kniffa 2006 zitiert nach Diehl et al. 2000:28). Es muss berücksichtigt werden, dass komplexe muttersprachliche Einflüsse im Bereich von Morphologie und Syntax bestimmbar sind (s. Griebhaber 1990:393). Außerdem sind die Verbalisierungen der Lerner in einer gegebenen Situation als fremdsprachliche Performanz zu akzeptieren (Krings 1986:258). So betrachtet, wird in dieser Untersuchung ein Lernertext analysiert, um seine fremdsprachliche Performanz zu zeigen. Somit kann man generell sagen, dass es um den Lernertext geht, in dem sprachliche Probleme auftreten. Dagegen kann man lernaltersprachliche Äußerungen in ihrer authentischen Form und Erklärungen der Normverstöße finden. Diese Abweichungen werden als Aspekt des Fremdspracherwerbs behandelt. Die Äußerungen der Lerner werden als Lernaltersprache beschrieben. Lernaltersprache ist nicht „Lerngegenstand wie das Deutsche bzw. Teile des Deutschen. Ihre Deskription dient der Entdeckung von Spracherwerbsfolgen.“ Somit werden Fehler der Lerner nicht aus dem sprachlichen Zusammenhang isoliert, sondern kontextuell erklärt (s. Bausch/Raabe 1978). D.h. Verbalisierungen der Lerner werden in einer gegebenen Situation gezeigt und

fremdsprachliche Performanz erklärt, die mit der Lernerfahrung, Lernschwierigkeiten etc. zu tun hat (Krings 1986).

2. Abweichungen der Lerner bei der Textproduktion

Von den oben gemachten Erklärungen der Lenersprache kommen wir jetzt zu Abweichungen eines türkischen Lerners bei der Textproduktion. Wie oben erwähnt wurde, beabsichtigt diese Untersuchung nicht nur die Fehler zu zeigen, sondern vielmehr die Gründe dieser Fehler zu suchen, um den Lernern besser helfen zu können. Es geht hier um einen Text, in dem der Lerner von einem Bild erzählt. Diesen authentischen Text gebe ich, damit der Leser sehen kann, wie der Lerner die deutsche Sprache beim Schreiben verwendet und wie die Muttersprache (Türkisch) und erstgelernte Fremdsprache (Englisch) das Schreiben der Lerner beeinflusst.

LEIDENSCHAFT

Die Frau sitzt an dem Ufer und macht Yoga um sich zu beruhigen. Jeden Morgen wacht sie früh auf und läuft zwei Stunden um ein gesundes Leben zu haben. Ihre Name ist Angel und sie ist Dolmetscher von Beruf. Sie wisst fünf Sprachen. Sie war verheiratet vor drei Jahren. Aber sie ist jetzt verwitwet, denn ihr Mann ist gestorben. Die Ursache des Todes von ihrem Mann ist Krebs und er hat mit seiner Krankheit gelitten. Er ist zum viele Arzt gegangen und hat alternative Medizin benutzt. Diese Krankheit ist nicht nur ihren Mann besonders Angel auch als Moralisch und Materiell sehr abgenutzt. Sie haben sich entschieden in eine kleine Villa neben dem Ufer umzuziehen denn sie dachten das Wetter dort ist frisch. Aber sie lebten zusammen dort nur zwei Monaten. Zuletzt zwei Monaten ihr Mann ist gestorben. Nach der Tod von ihrem Mann Angel ist nicht in die Stadt zurückgegangen und sie ist dauern dort geblieben.

Dieser Text eines türkischen Studenten wurde nach sechs Monaten DAF-Unterricht in einem Aufsatzunterricht im Computerraum geschrieben. Es muss hier auch erklärt werden, dass alle Studenten auf dem Gymnasium Englisch gelernt haben und dass sie nur geringes Wissen über die deutsche Sprache besaßen, als sie mit dem Studium in den Anfängerklassen in der Deutschen Abteilung an der Anadolu Universität begannen. Diese Erklärungen werden gemacht, um die Lage des Lerners besser zu kennen und um seine fremdsprachliche Performanz beim Schreiben einer gegebenen Aufgabe in der neu gelernten Fremdsprache (Deutsch) nicht zu unterschätzen.

Bevor man mit der Analyse anfängt, muss hier erklärt werden, dass die Lernaltersprache beim Schreiben „die Züge von sowohl Muttersprache als auch Zielsprache und anderen Fremdsprachen aufweist“ (vgl. Dalen 2008). Aus diesem Grund werden in dieser Untersuchung sowohl intralinguale als auch interlinguale Fehler berücksichtigt.

Wie man weiß, sind intralinguale Fehler solche Normverstöße, die beim Lernen einer Fremdsprache auftauchen und mit fremdsprachlichen Kenntnissen zu tun haben. Sie sind meistens Übergeneralisierungen. Dagegen sind interlinguale Fehler solche Abweichungen, die mit dem Einfluss der Muttersprache zu tun haben, oder aber von anderen Fremdsprachen beeinflusst sind. Sie sind Übertragungen (ebenda, S.6). Die Übergeneralisierungen und die Übertragungen werden in dieser Arbeit Satz für Satz bearbeitet.

Tempusfehler

Tempusfehler haben mit dem Verstoß der Bildungsregeln zu tun. In der Äußerung „Morgen wacht sie früh auf und läuft zwei Stunden um ein gesundes Leben zu haben.“ Bei „läuft“ wird gegen eine grammatische Regel verstoßen. In diesem Fall hat der Lerner die Präsensform gelernt und er weiß auch, dass man für die dritte Person Singular ein Morphem (-t) verwendet. Das ist nur für die Bildung der regelmäßigen Verben richtig aber unregelmäßige Verben ändern den Stammvokal in der 2. und 3. Person Singular. Dieser Fehler entsteht m.E. wegen der Übergeneralisierung der Verben, denn der Lerner hat zwischen dem regelmäßigen Verb „wachen“ und „laufen“ keinen Unterschied gemacht. Er überträgt die Regeln der regelmäßigen Verben auf unregelmäßige Verben.

Noch ein anderer Tempusfehler in dieser Äußerung „Sie wisst fünf Sprachen.“ Der Lerner hat für die dritte Person Singular im Präsens ein Morphem (-t) am Wortstamm hinzugefügt. Den Wortstamm „wissen“ hat er einfach genommen und ein Morphem (-t) hinzugefügt. Diese beiden Abweichungen sind wegen der Regeln in der Zielsprache entstanden.

Genusfehler

Von den Tempusfehlern kommen wir zu den Genusfehlern, die von türkischen Lernern oft gemachte Fehler sind. Der Grund dafür liegt darin, dass die Lerner die vier Genera im Deutschen gelernt, aber nicht ausreichende Übungen gemacht oder aber nicht genug selbst studiert haben. Wenn man anstelle des Artikels Possessivattribute verwendet, verwenden die Lerner die Genera nicht

richtig. Das zeigt uns diese Äußerung: „Ihre Name ist Angel.“ Bei „Ihre Name“ wird gegen eine Genusform verstoßen. Das Possessivpronomen im Nominativ ist nicht richtig verwendet. Der Lerner weiß, dass man „die Possessivattribute anstelle des Artikels vor dem Nomen verwendet“ (Eisenberg 1986:152). Was er nicht weiß, ist die Verwendung des Possessivpronomens für die maskulinen Substantive, nämlich „ihr“.

Wortstellungsfehler

Wegen der Unterschiede der Wortstellung in der Zielsprache, in der Muttersprache und auch in der erstgelernten Fremdsprache entstehen Abweichungen. D.h. die Wortstellung der deutschen Sprache und der türkischen Sprache ebenso die der englischen Sprache sind unterschiedlich. Während die deutsche und englische Sprache die Ordnung (SVO) aufweist, ist die türkische Sprache eine SOV-Sprache. Damit ist gemeint, dass in der deutschen und englischen Sprache das Verb an der zweiten Stelle steht. Dagegen steht das Verb in der türkischen Sprache am Ende des Satzes. Ein türkischer Lerner überträgt die Wortstellung der Muttersprache oder die Wortstellung der englischen Sprache ins Deutsche. Ein Beispiel dafür könnte diese Äußerung sein: „Sie verheiratet vor drei Jahren.“ In dieser Äußerung steht das Hilfsverb sein in der zweiten Stelle, aber dann kommt das Partizip Perfekt, das eigentlich am Ende des Satzes sein sollte. In dieser Äußerung überträgt der Lerner die Wortstellung der erstgelernten Fremdsprache, nämlich die Wortstellung der englischen Sprache in die deutsche Sprache. Denn man verwendet im Englischen present perfect zuerst das Hilfsverb, dann kommt das Partizip. Aus diesem Grund ist hier der Transfer von einer erstgelernten Sprache in die zweitgelernte Fremdsprache vorhanden.

Ein ähnlicher Fehler einer Übertragung bemerken wir auch in diesen Äußerungen: „Zuletzt zwei Monaten ihr Mann ist gestorben.“ und „Nach der Tod von ihrem Mann Angel ist nicht in die Stadt zurückgegangen.“ Diese Übertragungen haben wieder mit der Übertragung der englischen Wortstellung zu tun. Diese Fehler sind mit der Lerngewohnheit des Lerners eng verbunden, denn er hat lange Jahre Englisch gelernt, und diese Gewohnheit beeinflusst die zweitgelernte Fremdsprache (Deutsch).

Orthographische Fehler

Man kann in diesem Lernertext nicht nur grammatische Fehler, sondern auch orthographische Fehler finden. Wie man weiß, werden alle Nomen im

Deutschen groß geschrieben. Diese Regel kennen die türkischen Lerner, trotzdem schreiben sie nicht alle Nomen groß. Ein Beispiel dafür finden wir in demselben Text: „Die Ursache des todes von ihrem Mann ist Krebs.“ In dieser Äußerung sind die Nomen „Die Ursache, von ihrem Mann und Krebs“ groß geschrieben, aber das Nomen als Genitiv, nämlich „des todes“ klein geschrieben. Der Grund dafür ist höchstwahrscheinlich die Schreibgewohnheit des Türkischen, die er ins Deutsche übertragen hat, denn in der türkischen Sprache schreibt man alle Nomen nur am Satzanfang groß und die anderen klein. Diese Kleinschreibung im Text ist wieder der Übertragung der orthographischen Regeln aus einer Sprache in die andere Sprache zuzuschreiben, wie es hier der Fall ist. Diese Kleinschreibung eines Nomens ist ein Verstoß auf der orthographischen Ebene.

Andere Fehler auf der grammatischen Ebene

Auf der grammatischen Ebene machen die türkischen Lerner viele Fehler, wenn es sich um die Verwendung der deutschen Präpositionen handelt. Man kann sagen, dass Präpositionen von türkischen Lernern entweder ausgelassen oder falsch verwendet werden. Der Grund dafür ist, „dass die grammatischen Relationen zwischen Wörtern und Wortgruppen, die im Deutschen durch Präposition bewirkt werden, im Türkischen meistens durch Kasusendungen bzw. Postpositionen hergestellt werden“ (Serindağ 2005:6). Die falsche Verwendung einer Präposition kann man in dieser Äußerung sehen: „Er hat mit seiner Krankheit gelitten.“ Der Lerner hat statt der Präposition „an“ die Präposition „mit“ verwendet.

Wenn die Lerner Präpositionen richtig gebrauchen, dann ist das Genera oder das Pronomen falsch. Das kann man in dieser Äußerung finden: „Er ist zum viele Arzt gegangen und hat alternative Medizin benutzt.“ Der Lerner hat die Präposition richtig gebraucht, aber nach der Präposition kommt ein unbestimmtes Wort „viele“. Das ist nicht richtig verwendet. Der Grund liegt in der zweitgelernten Sprache (Deutsch), nämlich in der entsprechenden Adjektivdeklinaton, die nicht leicht zu lernen ist. Die Deklination der unbestimmten Pronomen „viel“ hat manchmal die bestimmte Artikeldeklinaton als unbestimmtes Attribut im Singular und im Plural, und nach Definitartikel, Possessiv- und Demonstrativattributen dekliniert man anders (Vgl. dazu. Schulz/Griesbach 1965:176-177). Dieser Fehler hat also mit den Regeln der Fremdsprache zu tun.

Manchmal geht es um solche Präpositionen, die von den Lernern gefunden werden, die nicht in den deutschen Präpositionen zu finden sind. Eine davon kann man in dieser Äußerung finden: „Zuletzt zwei Monaten ihr Mann ist gestorben. Der Lerner hat in dieser Äußerung nicht eine Präposition, sondern ein Adjektiv „zuletzt“ gebraucht. Er weiß nicht, dass „zuletzt“ keine Präposition ist. Er hat dieses Adjektiv in dem zweisprachigen Wörterbuch nachgeschlagen, denn in dem deutsch-türkischen Wörterbuch bedeutet „zuletzt“ (sonunda, nihayet). In demselben Wörterbuch findet man für die Präposition „nach“ fast eine ähnliche Bedeutung (-den sonra). Aus dieser Ähnlichkeit der Bedeutungen dieser Wörter in der türkischen Sprache hat er vielleicht statt „nach“ „zuletzt“ verwendet. Es geht hier also nicht um grammatische Übertragung, sondern um Bedeutungsübertragung vom Türkischen ins Deutsche. In einer anderen Äußerung sehen wir, dass er die Präposition richtig, aber den Kasus falsch verwendet hat: „Nach der Tod von ihrem Mann.“ Der Grund dafür ist, dass der Lerner höchstwahrscheinlich den Artikel vom „Tod“ nicht weiß und nicht in einem Wörterbuch nachgeschlagen hat, und den Artikel dieses Nomen geraten hat. Aus diesem Grund findet man Kasusfehler in den produzierten Texten der Lerner. Der zweite Grund könnte darin liegen, dass er nicht weiß, welchen Kasus man für die Präposition „nach“ gebraucht.

Wie die Präpositionen verwenden die Lerner auch die partizipiale Verwendung nicht immer richtig. Aus diesem Grund wird das Partizip Präsens oder das Partizip Perfekt als ein Satzglied entweder ausgelassen oder falsch verwendet. Das kann man in dieser Äußerung sehen: „und sie ist dauern dort geblieben.“ In dieser Äußerung hat der Lerner anstatt „dauernd“ „dauern“ geschrieben. Er hat also statt eines Partizip Präsens ein Verb in Infinitiv geschrieben. Das ist auch ein Fehler in der Zielsprache (Deutsch). Denn diese partizipiale Verwendung ist mit dem grammatischen Wissen des Lerners eng verbunden.

Vokabularfehler

Außerdem entsprechen die Vokabeln, die die türkischen Lerner vom Türkischen ins Deutsche übertragen, meistens nicht den deutschen Vokabeln. Aus diesem Grund verursachen diese Übertragungen nicht nur Fehler, sondern bewirken, dass man die Bedeutung dieser Übertragungen gar nicht verstehen kann, wenn man nicht gut Türkisch beherrscht. Ein Beispiel dafür ist: „Diese Krankheit ist nicht nur ihren Mann besonders Angel auch als Moralisch und Materiell sehr abgenutzt.“ Diese Äußerung ist wortwörtlich vom Türkischen ins Deutsche übertragen: (Bu hastalık yalnızca kocasını değil, özellikle de Angel'i maddi ve manevi yıpratmıştır.) Wenn man „maddi ve manevi yıpratmıştır“ ins Deutsche

überträgt, sollte das “finanziell und seelisch ruiniert“ heißen. Eigentlich hat der Lerner sich bemüht richtige Vokabeln im Wörterbuch nachzuschlagen, denn im Wörterbuch steht für (maddi: materiell) und (manevi: moralisch) und für (ypratmak: abnutzen). In dem Wörterbuch gibt es entsprechende Vokabeln, die aber vom Lerner nicht verwendet wurden. Der Grund dafür ist, dass er nur geringe Vokabeln kennt und ihm nicht ganz bewusst ist, ob die Vokabeln, die er überträgt, den deutschen Vokabeln entsprechen oder nicht. Deswegen kann man sagen, dass das Wörterbuch als ein Medium nicht immer die Lösung der Probleme der Lerner ist, wenn sie ganz am Anfang ihres Studiums stehen (s. für die Verwendung eines Wörterbuches als ein Medium bei den fremdsprachlichen Texten Krings 1986).

Diese Übertragungen haben nichts mit der Performanz des Lerners, sondern vielmehr mit seinem nicht ausreichenden Wortschatz zu tun. Diese sind lexikalische Fehler.

Schluss

In dieser Arbeit wurde erklärt, dass die Lernaltersprache ein eigenes System hat, in dem Lerner lexikalische, grammatische und orthographische Fehler machen. Hier wurde in einem Text gezeigt, der mit Hilfe des Computers produziert, kooperativ geschrieben und korrigiert wurde, wie ein Lerner die deutsche Sprache verwendet hat. D.h. was er richtig und falsch gemacht hat. Ich bemühte mich zum Ausdruck zu bringen, warum ein Lerner eine Äußerung nicht richtig geschrieben hat. Bei der Fehleranalyse habe ich erklärt, dass die Lerner ganz am Anfang ihres Studiums sind und, dass sie nur über ein geringes fremdsprachliches Wissen verfügen und deswegen Übergeneralisierungen, Auslassungen und auch falsche Verwendungen zu betrachten sind. Aus all diesen Gründen brauchen die Lerner Zeit, um ihre Fehler zu korrigieren und um besser schreiben zu können. So kann man sagen, dass diese Fehler beim Schreiben mit dem individuellen Können zu tun haben. Deswegen kann man die Fehleranalyse in dieser Arbeit als Performanzanalyse betrachten. In dieser Fallanalyse wurde auch gezeigt, wie die Muttersprache (Türkisch) und erstgelernte Fremdsprache (Englisch) Einfluss auf das Schreiben haben und aus diesem Grund Übertragungen zustande gekommen sind.

Als letztes Wort sage ich, dass ein lernerorientierter Aufsatzunterricht die individuelle Schreiberweiterung der Lerner berücksichtigen sollte. Aus diesem Grund müssen die Lehrenden den Lernenden gerechte Aufgaben geben und die Lerner nicht überfordern. Die Lehrenden müssen auch im Auge behalten, was

die Lerner schreiben können. Die Lernerfehler müssen als ein Teil des Fremdsprachenlernens betrachtet werden und aus diesem Grund positiv bewertet werden, damit sie bei der Erweiterung der Schreibkompetenz der Lerner helfen können.

Literatur

- Bausch, Karl Richard/Raabe, Horst (1978). Zur Frage der Relevanz von kontrastiver Analyse und Interimsprachenanalyse für den Fremdsprachenunterricht. In: Jahrbuch DAF 4/78, 56-75.
- Dalen, Marit (2008). Die Lernaltersprache von DAF-Schülern nach 3 Jahren Deutschunterricht. (<http://www.hum.uit.no/ger/ISIS-4/Marit.pdf>). (Zugriff am 14.01.2008).
- Eisenberg, Peter (1986). Grundriß der deutschen Grammatik. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Griesbach, Heinz/Schulz, Dora (1965). Grammatik der deutschen Sprache. München: Max Hueber.
- Grießhaber, Wilhelm (1990). Transfer, diskursanalytisch betrachtet. In Linguistische Berichte 129/1990, 386-414.
- Knapp-Potthoff, Annelie /Knapp, Karlfried (1982). Lernaltersprache. In: Knapp-Potthoff, A./Knapp, K. Fremdsprachenlernen- und -lehren. Stuttgart, 50-53.
- Kniffa, Gabriele (2006). Sprachstandsermittlung mittels „Fehleranalyse“. In: KöBeS (4) 2006, Gilles/Franke Verlag, 73-83.
- Krings, Hans (1986). Wie Lerner Texte machen. Schreibprozesse in der Fremdsprache im Lichte introspektiver Daten. In: Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum (ed.): Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung. Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre. Frankfurt/M: Scriptor 1986: 257-280.
- Serindağ, Ergün (2005). Zur Relevanz des bewussten Einsatzes des Englischen im Unterricht „Deutsch als zweite Fremdsprache“ bei Muttersprachlern des Türkischen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [online], 10(2) 16 pp.

Übertragungen der Lerner beim Schreiben mit Hilfe des Computers im DAF-Unterricht

Anhang: Das Bild, das der Lerner beschreibt.



Mediengestützter Deutschunterricht im türkischen universitären Bereich – eine Bestandsaufnahme

Sevinç Sakarya Maden¹/ Sevil Çelik²

Abstract

A trend in nature of a permanent increase towards multimedia lifestyle has arisen in all stratas of the society. Thus, rather than using written course-books, publishing houses prefer to encourage use of multimedia which are dependent to course-book or which are independent of course-book and language learners prefer to learn with multimedia. Thus it is encouraged that courses are supported in that manner.

This study aims to examine scope and limits of computer aided German teaching which is flourishing as a foreign language within Turkey university education recently. This study has been applied in preparatory classes of departments which provide four-year education. Results of a survey³ on use of multimedia dependent on course-book or independent of course-book within courses within Turkey university education has been given within scope of this study. Evidences on competence of German teachers and learners in use of multimedia has been given and have been visualized through use of graphics. Problems of multimedia aided German courses and solutions offers will be submitted.

0.Einführung

Durch die Globalisierung und technischen Fortschritte in den letzten Jahren sind alle Dimensionen der Wahrnehmungs- und Erfahrungswelt des Menschen berührt worden, so dass beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen Lehrwerke in Printform den Unterricht nicht effektiv und unterhaltsam gestalten können. Aufgrund dieser Tatsache ist die Anzahl der lehrbuchbezogenen und Lehrbuch unabhängigen Komponenten von Tag zu Tag angestiegen und das Lehrbuchangebot vielfältiger geworden (vgl. Cornelsen 2009; Hueber 2009; Klett 2009; Langenscheidt 2009).

¹ Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü

² Trakya Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mütercim- Tercümanlık Bölümü

³ This survey has been applied in assessment phase of TUBAP 2008-47 Project.

Mediengestützter Deutschunterricht im türkischen universitären Bereich – eine Bestandsaufnahme

In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, ob die lehrbuchbezogenen und von dem Lehrbuch unabhängigen Medien komplett im türkischen universitären DaF-Unterricht eingesetzt werden und somit das erzielte Niveau im Deutschen erreicht wird. Um dies zu untersuchen, wurde in der ersten Phase des Projekts TÜBAP 2008-47¹ ein Fragebogen² erstellt und die Möglichkeiten sowie Grenzen des Einsatzes der letztlich immer vielfältiger gewordenen, multimedialen Komponenten der Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache im türkischen universitären Bereich erforscht.

Dieser Vortrag zielt darauf ab, die Präsentation der durch die Umfrage erfassten Daten und die Probleme und Lösungen hinsichtlich des mediengestützten Deutschunterrichts zur Diskussion zu stellen und baut somit auf die vorangegangenen Forschungsrichtlinien auf (vgl. Alyaz, 2003; Çetin, 2005; Erice, 2008; Güneyle, 2009; Karal, 2009; Şahin ua. 2008; Tezci, 2003). Allerdings soll hier spezifisch auf die Einsetzbarkeit der digitalen Medien im universitären DaF-Unterricht eingegangen werden.

1.Methode

Dieser Untersuchung liegt der Grundgedanke zugrunde, dass die Medienkompetenz sowohl bei Deutschlernenden als auch bei -lehrenden nicht in dem erwünschtem Niveau vorhanden ist und infolgedessen Medien im Unterricht in geringem Maße eingesetzt werden. Um dies zu überprüfen, wurde mit Hilfe von Links zu Fragebögen des Projekts MMISS ein Erhebungsinstrument erstellt und an Deutsch als Fremdsprache anbietenden 22 türkischen Universitäten³ per e-Mail im Oktober 2008 eingereicht. Anschließend wurden die von 19 Lektoren und 75 Studierenden erfassten

¹ Das Projekt über die Bewertung des Computerlabors der Vorbereitungsklasse der Hochschule für Fremdsprachen an der Universität Trakya in Hinsicht auf den Fremdsprachenunterricht (TÜBAP 2008-47) wurde unter der Leitung von Doz. Dr. Sevinç Sakarya Maden am 14.04.2008 gestartet und erzielt durch einen computergestützten Unterricht und autonome Lerntechniken im Vergleich zu einem in einer klassischen Klassenumgebung erteilten Deutschunterricht Defizite besser zu beheben und durch ein unmittelbares Feedback das Fehlerrisiko zu minimisieren und die Fremdsprachenkenntnisse auf ein höheres Niveau zu bringen. Dieses Projekt wird von der Trakya Universität mit einem Budget von 40.000,- TL gefördert.

² Der im Rahmen des BMBF-geförderten Projektes MMISS erstellte Fragebogen erzielte eine Erhebung hinsichtlich der Medienkompetenz der DaF-Lehrenden und Lernenden im türkischen universitären Bereich.

³ Die Universitäten wurden nach den Informationen des Dokuments 2008 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. Ankara: ÖSYM. bestimmt.

Daten mittels Balkendiagrammen und Tabellen visuell dargestellt. Nach Auswertung der Resultate konnten die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes der letztlich immer vielfältiger gewordenen, multimedialen Komponenten der Lehrwerke zur Diskussion gestellt und Vorschläge für einen erfolgreichen mediengestützten DaF-Unterricht erarbeitet werden.

2. Befunde und Auswertung der Umfrage

Die Daten zur Medienkompetenz der Deutschlehrenden und –lernenden sind auf der Basis der Informationen von 7 Universitäten erfasst worden. Es beteiligten sich insgesamt 19 Lektoren und 75 Studierende an der Umfrage. Da von den 22 Institutionen nur 7 den Fragebogen ausgefüllt und per Post oder e-Mail zurückgeschickt haben (siehe dazu Tabelle 1) liegt die Rücklaufquote bei 31.80 %. Diese Fallstudie umfasst deswegen nur die Daten der in Empfang genommenen Fragebögen und müsste für eine realere Bestandaufnahme in allen Deutsch als Fremdsprache anbietenden Institutionen des türkischen Hochschulwesens wiederholt werden.

Dem Fragebogen liegen im ersten Teil 14 Fragen zugrunde, die durch Ankreuzen der zutreffenden Indikatoren beantwortet werden sollten. Im 2. Teil wurden anhand einer offenen Aufgabe die in den Kursen eingesetzten Lehrbücher erfragt und die Probanden darauf hingewiesen, die auf 3 Rastern präsenten 35 Aussagen zu einer der 6 Indikatoren zuzuordnen. Zu den letzten 3 Fragen konnten sich die Teilnehmer frei äußern.

Die ersten Informationen der zurückgeschickten Fragebögen zeigen die Angaben zu den befragten Personen, reflektieren jedoch nicht ob weitere und wie viele Lehrkräfte in den einzelnen Hochschulen oder Abteilungen für Fremdsprachen tätig sind (Siehe dazu Tabelle 1).

Tabelle 1: Anzahl der Lehrkräfte und Studierenden, die den Fragebogen ausgefüllt haben.

	Studierende		Lehrkräfte							Total
	Trakya	Ankara	Trakya	Ankara	Eskişehir	Gazi	Muğla	Okan	Uludağ	
Lehrkräfte			4	3	3	2	3	3	1	19
Studierende	63	12								75

Mediengestützter Deutschunterricht im türkischen universitären Bereich – eine Bestandsaufnahme

Tabelle 2: Alter der befragten Studierenden und Lehrenden

	Studierende		Lehrkräfte							Total
	Trakya	Ankara	Trakya	Ankara	Eskişehir	Gazi	Muğla	Okan	Uludağ	
< 20	45	5								50
20-24	18	7			1					26
25-29					2					2
30-34			2			1	2	1	1	7
35-39			1					1		2
40-44							1			1
45-49			1	2						3
50-54				1		1		1		3
55-60										
> 60										
Total	63	12	4	3	3	2	3	3	1	94

Die meisten befragten Studierenden sind jünger als 20 oder im Alter von 20-24. Unter den Lehrenden dagegen gibt es sowohl 24-jährige als auch 50-54 jährige (Siehe dazu Tabelle 2).

Wie auch aus den Informationen der Tabelle 3 zu entnehmen ist, fand die Befragung unter 66 Frauen und 28 Männern statt. Sowohl bei Lehrenden als auch bei Studierenden überwiegt die Zahl der weiblichen Personen.

Tabelle 3: Geschlechter der Befragten

	Studierende		Lehrkräfte							Total
	Trakya	Ankara	Trakya	Ankara	Eskişehir	Gazi	Muğla	Okan	Uludağ	
weiblich	45	7	3	3	2	2	2	2		66
männlich	18	5	1		1		1	1	1	28
Total	63	12	4	3	3	2	3	3	1	94

Tabelle 4: Ausbildung der Befragten

	Studierende		Lehrkräfte							Total
	Trakya	Ankara	Trakya	Ankara	Eskişehir	Gazi	Muğla	Okan	Uludağ	
Gymnasium	63	12								75
Universität			3	1	1		1	2	1	9
Magisterabschluß			1		2	1		1		5
Promotion				2		1	2			5
Total	63	12	4	3	3	2	3	3	1	94

Die Tafel 4 legt dar, dass 9 der befragten Lehrenden einen 4-jährigen Studiengang absolviert haben. Fünf der Teilnehmer besitzen einen Magisterabschluss und 5 haben eine Promotion.

Tabelle 5: Fachbereich der Studierenden und Lehrkräfte

	Studierende		Lehrkräfte							Total
	Trakya	Ankara	Trakya	Ankara	Eskişehir	Gazi	Mugla	Okan	Uludağ	
Linguistik										
Lehrer- ausbildung	37	1	3		1	1	1	1	1	46
Übersetzen/ Dolmetschen	26									26
Germanistik		11	1	3	2	1	2	2		22
Total	63	12	4	3	3	2	3	3	1	94

Die Tabelle 5 hingegen dokumentiert, dass 11 der befragten Lehrkräfte Germanistik und 8 einen 4-jährigen Studiengang für Deutschlehrerausbildung abgeschlossen haben. Die Studenten hingegen studieren entweder in dem Fachbereich Lehramt für Deutsch, Übersetzen und Dolmetschen oder Germanistik (Siehe dazu Tabelle 5).

Aus den Daten der Tabelle 6 ist zu erkennen, dass einige der Lehrenden ab dem 46. Lebensjahr zum ersten Mal einen Computer benutzt haben, wobei die Studierenden schon als Kind mit dem Computer vertraut waren.

Tabelle 6: Erstmalige Computerbenutzung der Studierenden und Lehrenden

	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40	40-45	46-50
Studierende		14	44	4						
Lehrkräfte		3	2	5	1	1	1	2	1	2

Die Umfrage hat erwiesen, dass die Lehrwerkauswahl in den befragten Institutionen sehr verschieden ist. Es wird mit sehr unterschiedlichen Materialien Deutsch als Fremdsprache unterrichtet. Bemerkenswert ist aber, dass keine von den lehrwerkbezogenen Komponenten erwähnt wurde.

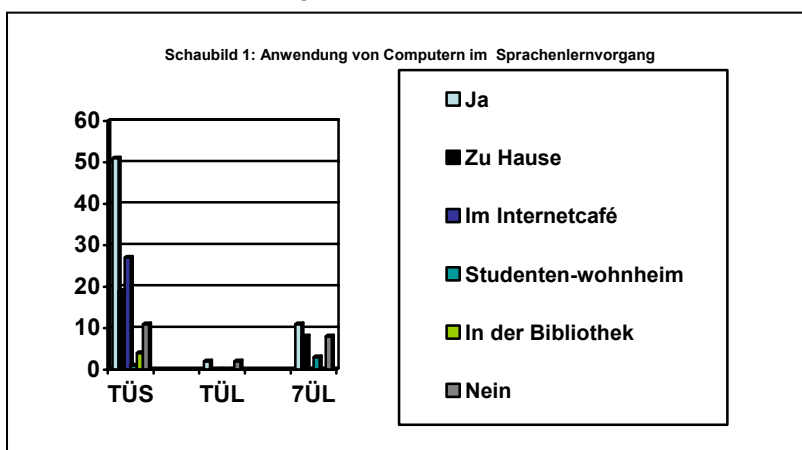
Mediengestützter Deutschunterricht im türkischen universitären Bereich – eine Bestandsaufnahme

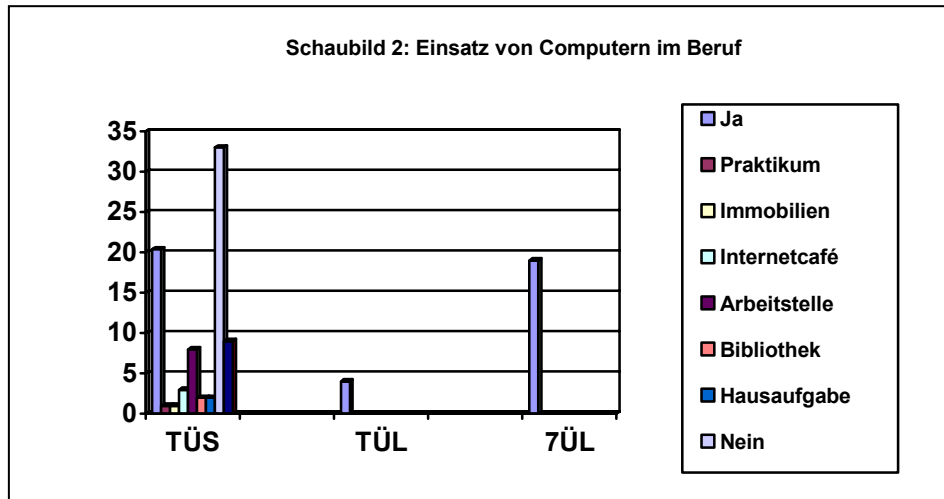
Tabelle 7: Die in den Vorbereitungsklassen eingesetzten DaF-Lehrwerke

Komponente	Universitäten						
	Ankara	Eskişehir	Gazi	Muğla	Okan	Trakya	Uludağ
Lehrbuch	Lagune 1,2,3	Delfin	Themen Je nach Fertigkeiten geeignete Lehrmaterial	Delfin 1,2 Themen Aktuell 3 Sertificatbad	Schritte International	Optimal	Passwort Neu 1,2,3 Lesetraining Klip und Klar Studio d Eurolingua

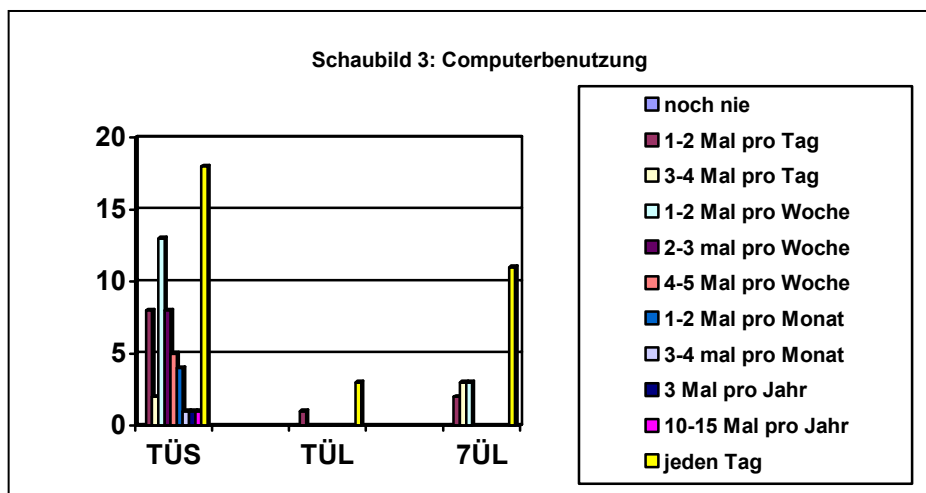
Die Untersuchung erwies, dass viele der Befragten während ihrer Schulzeit und ihres 4-jährigen Studiums keinen Intensivkurs für den Umgang mit dem Computer besucht haben. Diesen Resultaten könnten die zur Schulzeit der Lehrkräfte noch nicht weit fortgeschrittene Technologie, die geringe Medienausstattung in den Schulen und das Ausbleiben von Multimediaeinsatz im Unterricht zugrunde liegen.

Hervorzuheben ist besonders, dass eine hohe Anzahl der Lehrenden und Studierenden während des Sprachlernvorgangs einen Computer benutzen. Die Arbeit mit dem PC erfolgt jedoch entweder vorwiegend zu Hause oder in einem Internetcafé, im Studentenheim oder Bibliothek, aber nicht im Unterricht (siehe dazu Schaubild 1). Dies signalisiert, dass die heutzutage neben den Printmedien angebotenen lehrwerkbezogenen und vom Lehrwerk unabhängigen digitalen Medien im Unterricht nicht eingesetzt werden.

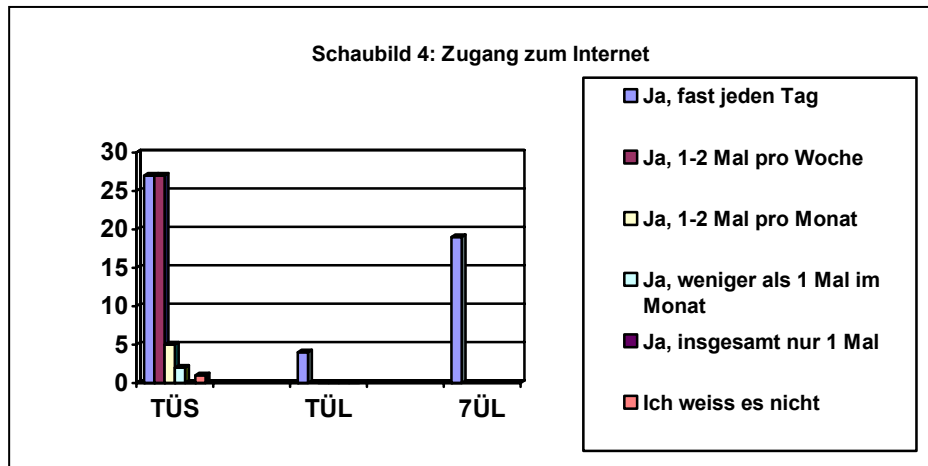




Die Daten auf Schaubild 2 bekräften die Benutzung des Computers im Berufsleben unter den Lehrkräften. Dabei fällt auf, dass sich die Benutzung bei der Erstellung von Texten, Recherchen und auf das Lesen der aktuellen Nachrichten beschränkt. Für das Unterrichtsverfahren dagegen wird kein PC-Einsatz angegeben. Die Nennungen Internetcafé, Bibliothek, Praktikum usw. hingegen signalisieren, dass die Studenten entweder in den Ferien oder in ihrer Freizeit die Möglichkeit hatten, in diesen erwähnten Bereichen mit Computern zu arbeiten.



Mediengestützter Deutschunterricht im türkischen universitären Bereich – eine Bestandsaufnahme



Die Schaubilder 3 und 4 zeigen die tägliche Benutzung des Internets und eines Computers unter den Lehrenden, wobei einige Studenten hinsichtlich des Computer- und Internetgebrauchs auch Indikatoren wie z.B. 1-2 Mal pro Woche, 1-2 Mal pro Monat, 10-15 Mal pro Jahr sogar 3 Mal pro Jahr angekreuzt haben. Diese Angaben deuten darauf hin, dass StudentenInnen nicht immer einen Zugang zu Computern und Internet haben und dadurch vielleicht auch über ungenügende Medienkompetenz verfügen.

Tabelle 8: Aktivitäten am Computer

Aktivität	TÜS n=63	TÜL n=4	7ÜL n=19
Ich habe Computerspiele gespielt	46	3	10
Ich habe etwas geschrieben	52	4	19
Ich habe einen Text konstruiert	32	3	14
Ich habe programmiert	6	1	5
Ich habe recherchiert	48	4	18
Ich habe eine Grafik erstellt	8	2	8
Ich habe Animationen vorbereitet	8	1	4
Ich habe Daten gesammelt	30	3	13
Ich habe Statistiken gemacht	5	2	6
Ich habe Tabellen aufgestellt	14	4	14
Ich habe ein Programm ausgeführt	35	3	13

Ich habe ein Programm installiert	32	4	11
Ich habe durch das Internet viele Erkenntnisse erworben	60	4	19
Ich habe eine E-Mail geschrieben	48	4	18
Ich habe über den Computer ein Fax gesendet	6	1	7
Ich habe die www - Base verwendet	32	3	10
Ich habe FTP verwendet	3	1	3
Ich habe gechattet	51	1	8
Ich habe die Nachrichten gelesen	51	4	16
Ich habe „Telnet“ beantwortet	8	1	3
Sonstiges	0	0	0

Die Auslegung der Frage, welche Aktivitäten am Computer erfolgen, erfordert eine sehr umfangreiche Auswertung der Angaben (siehe dazu Tabelle 8). Auffallend unter den erfassten Daten ist jedoch, dass eine hohe Anzahl der Studierenden und Lehrenden am Computer vorwiegend schreiben, Texte erstellen, im Internet recherchieren, Computerspiele spielen und Nachrichten lesen. Im Bereich der Programmierung, FTP-Verwendung, Erstellung von Statistiken und Grafiken, Vorbereitung von Animationen, Beantwortung von Telnet, Sendung eines Fax mittels eines Computers besitzen sie allerdings geringe Erfahrungen. Diesen Angaben könnte zugrunde liegen, dass die Lehrenden stärker deskriptive Arbeitsmethoden anwenden und die Studierenden die aufgelisteten Aktivitäten benötigende Aufgaben noch nicht zu erfüllen hatten. Auch die Erfahrung mit Schreiben von E-Mails war unter den Studierenden nicht zufriedenstellend: dies führte während der Empirie hinsichtlich der mediengestützten Lehr- bzw. Lernverfahren zu Problemen.

Um die Aktivitäten am Computer differenzierend darzustellen:

- Lehrende an der Universität Trakya sind im Bereich der Textverarbeitungsprogrammen, Power Point, Recherche und Schreiben von E-Mails kompetent
- Bei der Abfrage von Kenntnissen in Excel, Access oder dBASE, Web-design, Webpublishing und Networking wurden mehr die Indikatoren „habe wenig Erfahrung“ und „habe keine Erfahrung“ angekreuzt

Mediengestützter Deutschunterricht im türkischen universitären Bereich – eine Bestandsaufnahme

Wenn man die Situation unter den Studierenden der Universität Trakya betrachtet, ist es sehr auffällig, dass die Hälfte der Deutschlernenden gestanden haben, dass sie mit E-Mail Schreiben und Recherchen viel Erfahrung haben, jedoch selbst in Textverarbeitungsprogrammen wie Word wenig, einige sogar keine Erfahrung besitzen. Excel, Access oder dBASE, Web-design, Webpublishing und Networking werden als Bereiche bezeichnet, in welchen die Studenten entweder wenig oder sogar überhaupt keine Erfahrungen haben. Hervorzuheben ist, dass diese wissenschaftliche Arbeit zugleich auch dokumentiert hat, dass einigen StudentInnen diese Begriffe überhaupt nicht bekannt sind. Die Auswertung aller Fragebögen der 7 Universitäten zeigt jedoch auf, dass in manchen Institutionen auch auf höherem Niveau medienkompetente Kollegen tätig sind. Generell ähnelt die Situation der in der Trakya Universität.

Die Studie hat erwiesen, dass an der Universität Trakya in den auf den 4-jährigen Studiengang vorbereitenden Sprachkursen im universitären Bereich am häufigsten Präsenzunterricht stattfindet. Der Unterricht erfolgt vorwiegend mit Tafel und Stift. Es werden zwar auch aber in geringem Maße Tageslichtprojektor, Kassettenrecorder und Hör-CDs, VCD's und DVD's, Bildtafeln und zu den Themen parallel erstellte Zusatzmaterialien eingesetzt. Jedoch wird nicht mit digitalen Materialien, elektronischen Tafeln und Computern gearbeitet. Der Unterricht wird zwar lernerzentriert gestaltet und zum Teil für Gruppenarbeit Platz eingeräumt, aber ein Sprachlabor, Internet, CD-Roms und Sendungen durch Satellitenanschlüsse werden während des Deutschlehrens bzw. -lernens nicht eingesetzt. Der Einsatz von Fernsehern und Epidiaskopen ist überhaupt nicht mehr üblich.

Wenn man die Situation generell betrachtet, kommt man zum Schluss, dass die Studierenden mit dem momentanen nur auf das Lehrbuch, Arbeitsbuch und Audio-CDs basierenden Unterricht nicht zufrieden sind. Hierbei sind allerdings die einzelnen Bewertungen der Lehrkräfte zu beachten, die Differenzen aufweisen.

Die Situation in den Universitäten außerhalb der Universität Trakya hingegen unterscheidet sich vor allem dadurch, dass in manchen Institutionen immer noch der Fernseher eingesetzt und öfters mit dem Tageslichtprojektor gearbeitet wird. Die Zahlen zeigen, dass wenige Institutionen den Unterricht computergestützt gestalten und Spracharbeit in Sprachlaboren erfolgt. Es kann aber generell behauptet werden, dass die auf den Web-Seiten der Verlage angebotenen digitalen Zusatzmaterialien, Online-Übungen, Internetadressen nicht in

erwünschtem Maße eingesetzt werden und durch Unvollständigkeit der lehrwerkbezogenen und vom Lehrwerk unabhängigen Komponenten der Unterricht nicht so gestaltet werden kann, wie sich die Verlage und Autoren das vorstellen.

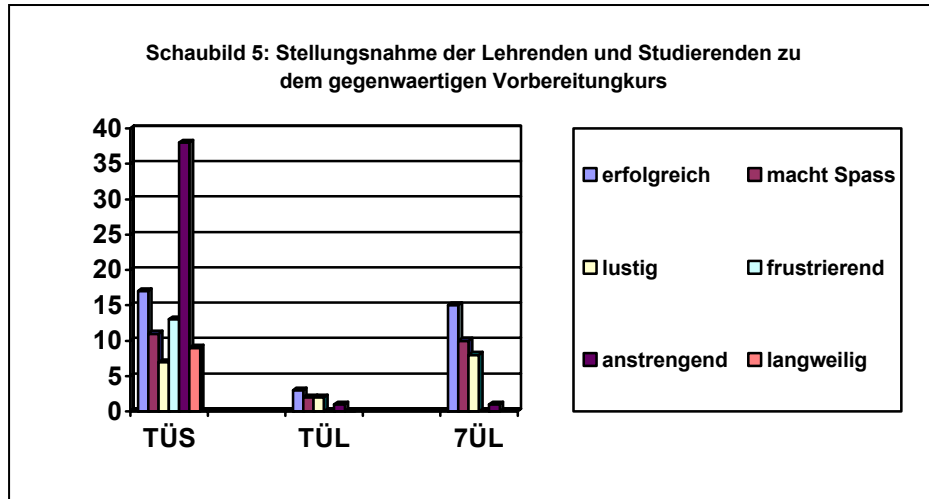
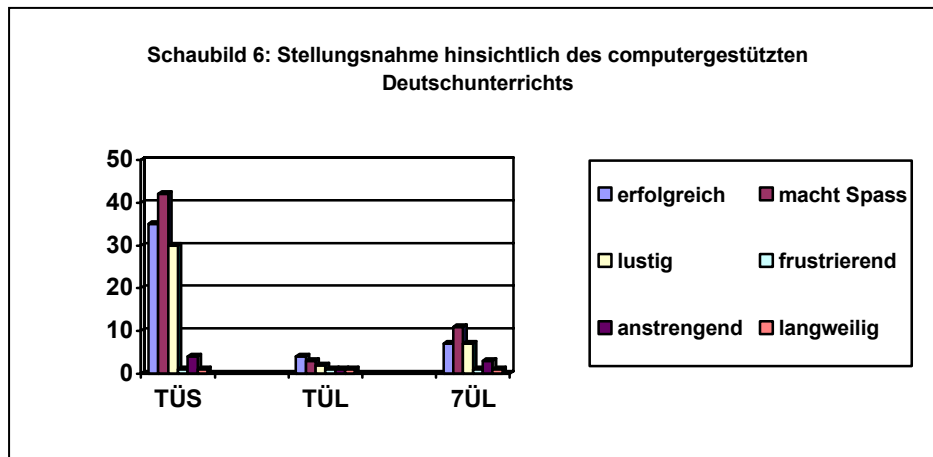


Schaubild 5 definiert die Situation der auf das 4-jährige Studium vorbereitenden Sprachkurse. Dabei ist die Mehrzahl der Lehrenden der Meinung, dass der derzeitige Unterricht erfolgreich und lustig ist. Dagegen bezeichnen die meisten Studierenden den gleichen Unterricht als anstrengend, frustrierend und langweilig.



Mediengestützter Deutschunterricht im türkischen universitären Bereich – eine Bestandsaufnahme

Die Schaubilder 6 und 7 dokumentieren die Stellungnahme der Lehrenden und Deutschlernenden zum computergestützten Deutschunterricht und zur Arbeit nur mit Printmedien. Die meisten Befragten definieren den nur mit Printmedien gestalteten Unterricht langweilig, frustrierend und anstrengend, wobei die Einstellung zum Einsatz von Multimedia in beiden Gruppen positiv eingeschätzt wird.

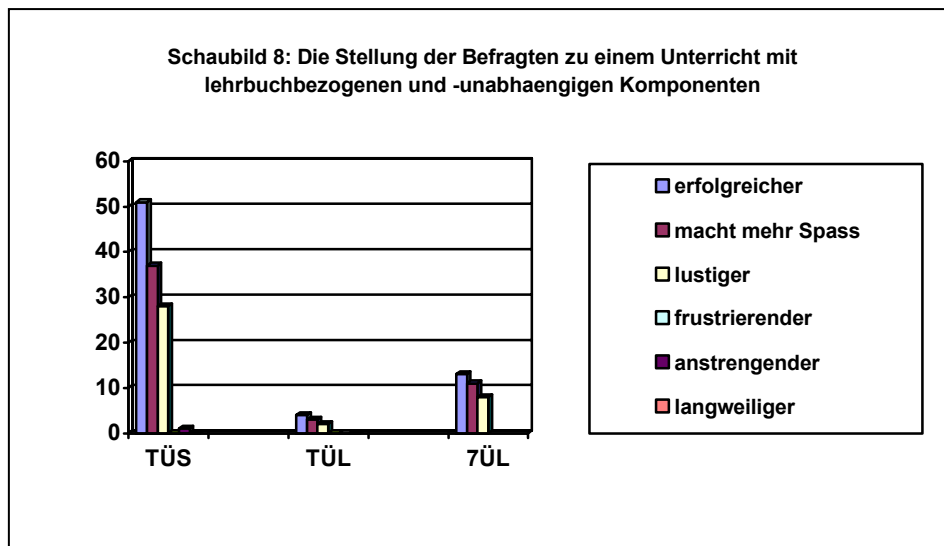
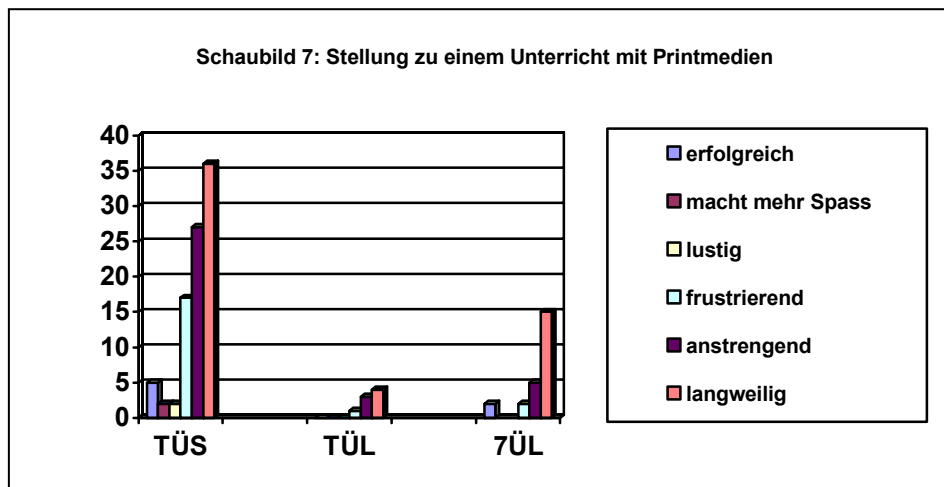
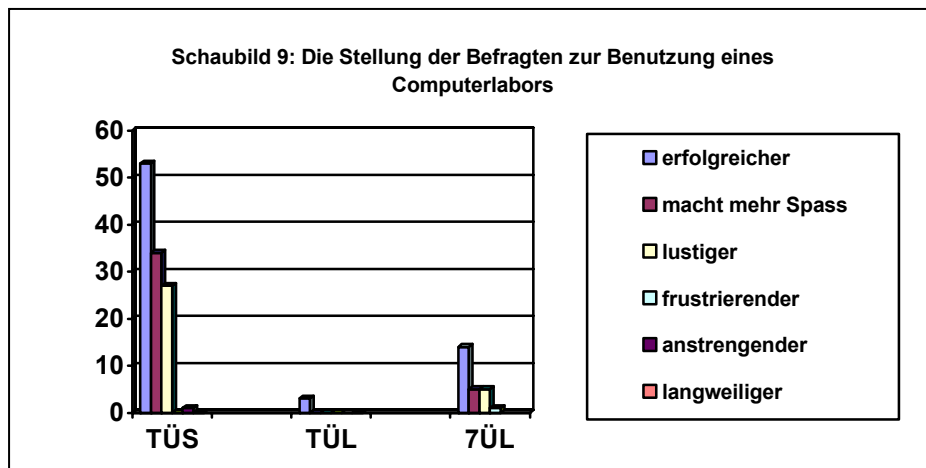


Schaubild 8 zeigt, dass alle Befragten neben dem Lehrbuch auch den Einsatz von lehrbuchbezogenen Komponenten wie z.B. Kassetten, CDs, CD-Roms und Videofilmen wünschen und solche Lehr- bzw. Lernverfahren viel erfolgreicher und aktiver bezeichnen.



Wie auch von den Angaben des Schaubildes 9 zu ersehen ist, sind fast alle Befragten der Ansicht, dass der im Klassenraum gelernte Stoff im Computerlaborraum je nach Bedürfnissen weiter vertieft bzw. geübt werden sollte. Solch eine Spracharbeit wird in Vergleich zu einer Deutschstunde, dass nur in einem klassischen Raum stattfindet, sowohl unter Lehrenden als auch Lernenden erfolgreicher und aktiver und vor allem effektiver bewertet.

4. Schlussfolgerung

Die Tatsache, dass in allen Bevölkerungsschichten ein zunehmender Trend zu einem multimedialen Lebensstil beobachtbar ist, erfordert derzeit, dass Sprachenlernende nicht nur von gedruckten Lehrwerken gesteuert werden, sondern darüber hinaus im Unterricht außer den von verschiedenen Verlagen veröffentlichten Lehrbüchern auch sowohl lehrbuchbezogene Komponenten als auch Lehrbuch unabhängige Medien einbezogen werden.

Die Studie hat aber gezeigt, dass aufgrund der mangelhaften Medienkompetenz im Umgang mit neuem multimedialen Material weder Lehrende noch Lernende lehrbuchbezogene Komponenten und Lehrwerk unabhängige Medien in erwünschtem Maße während des Deutschlernens bzw. -lehrens einsetzen. Diesbezüglich müssten für ein effektives Umgehen mit digitalen Medien den in

Mediengestützter Deutschunterricht im türkischen universitären Bereich – eine Bestandsaufnahme

der Praxis tätigen Deutschlehrern Fortbildungskurse angeboten werden und für die Lehramtstudenten des Faches Deutsch der 4-jährige Studiengang neu überarbeitet werden. Dies würde bedeuten, dass zu den im Programm vorhandenen Lehrveranstaltungen Computer I und II, welche nur als eine Einführung für den Umgang mit Computern betrachtet werden können, zusätzlich mit DaF kombinierte und die Medienkompetenz fördernde Seminare in den Lehrplan integriert werden. Durch die Thematisierung von Medientheorie und Mediendidaktik sowie Deutschunterricht (vgl. Ziesenis, 1986) könnten die angehenden DeutschlehrerInnen dazu befähigt werden, über die Beschränkung der traditionellen Lern- und Lehrformen hinauszugehen und durch effektive Einsetzung von digitalen Medien eine neue Art der Interaktion zu schaffen (vgl. Rösler, 2007). Desweiteren müssten in der Lehrerbildung sowohl in Unterrichtsversuchen als auch während des Praktikums die Erfahrung mit digitalen Medien gemacht und den Studierenden später die Möglichkeit gegeben werden, in sinnvoller Weise kooperatives Lernen mithilfe der digitalen Medien durchzuführen.

Ein wichtiges Vorhaben ist die Überprüfung und Evaluierung der neu eingeführten lehrwerkbezogenen Komponenten sowie der Lehrbuch-unabhängigen Medien auf ihre Einsetzbarkeit in der Türkei. Eine weitere Maßnahme wäre die Ausstattung der Lernumgebung mit der erforderlichen Technologie. Die Medienausstattung müsste sowohl in Abteilungen für Lehrerausbildung als auch in den Schulen gefördert und verbessert werden.

Das wichtigste ist aber, dass Lerner die Qualifikation besitzen, Computer zu benutzen um mit dem computergestützten Material effektiv zu arbeiten. Diesbezüglich müssten Fremdsprachenunterricht und Medienkompetenz fördernde Seminare sich gegenseitig pädagogisch anleiten oder den Sprachlernern während des einjährigen Vorbereitungskurses zusätzlich, sogar besser direkt nach der Zulassung an die Universität, Computerunterricht erteilt und auf diese Weise die Mängel in dieser Hinsicht beseitigt werden.

Ein wichtiges weiteres Kriterium wäre die Einrichtung von Computerräumen, in denen den Deutschlernenden die Möglichkeit gegeben werden sollte, sowohl während des Unterrichts als auch in der Freizeit je nach Bedürfnissen selbständig zu lernen. Dies erfordert den Einbezug der von den Verlagen zu den Lehrwerken angebotenen Komponenten, die Installation von Lernprogrammen, den Kauf von CD-Roms und eine gute technische Unterstützung.

Aufgrund der Grenzen dieser Studie konnten hier nur einige Forschungsperspektiven bearbeitet werden. Die Ergebnisse schildern einen Ist-Stand hinsichtlich der Medienkompetenz der Lehrenden und Studierenden. Diese Phase des erwähnten Projektes TÜBAP 2008-47 wird als Grundlage für weitere Forschungsvorhaben⁴ dienen.

Quellenverzeichnis

Alyaz, Y. (2003). „Bewertung der Förderung sprachlicher Fähigkeiten durch Deutschlernsoftware nach den Kriterien des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens“. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*. Vol. 36. No. 2. Autumn 2003. 192

Çetin, B. (2005). „Fremdsprachenlernen mit Computer“. In: *Thesenband. Begegnungssprache Deutsch. Motivation, Herausforderung, Perspektiven*. XIII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. 1-6 August 2005. Graz: Druckerei Khierl. 184-185

Cornelsen. (2009). *Deutsch als Fremdsprache. Lehrwerke und Materialien. Katalog.*

Erice, D. (2008). „Dijital Hikaye Anlatımının İngilizce Öğretiminde Kullanımı. Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutum ve Görüşleri. Yabancı Dil Bölümleri ve Yüksekokullarının Yabancı Dil Öğretimindeki Sorunları“. *Kurultay Bildirileri İçinde*. 7-9 Mayıs 2008. Muğla Üniversitesi. 105-110

Güneyli, A., Özgür B. & Zeki, C. P. (2009). „Computer Use in Foreign Language Teaching: A Case Study from North Cyprus“. *Eğitim Araştırmaları Eurasian Journal of Educational Research*. 34. 37-54

Hueber. (2009). *Deutsch als Fremdsprache. Lehrwerke und Materialien. Katalog.*

⁴ Seitdem wurden die lehrwerkbezogenen Komponenten im Unterricht eingesetzt und Studenten nach ihrer Meinung gefragt, wie sie die interaktiv - autonomen Lernverfahren und -materialien bewerten, wo Probleme aufgetreten sind und was zufriedenstellend war. Es erfolgte auch ein Vergleich zwischen dem Winter- und Sommersemester mit der Absicht Präsenzunterricht mit mediengestützten Lehrverfahren zu vergleichen und den Effekt der digitalen Medien auf den Lernerfolg der Deutschlerner zu messen. Abschließend sollen Verbesserungsvorschläge zu den geprüften Materialien erarbeiten, deren Resultate in IDT 2009 präsentiert werden. Mehr dazu: Maden, S.; Çelik, S. (2009). *Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Effektivität neuer Medien im türkischen universitären DaF-Unterricht*. Vortrag in: XIV. Internationale Tagung der DeutschlehrerInnen. Jena-Weimar, 3-8 August 2009. Sektion E3. Aufrufbar unter: www.idt-2009.de

Mediengestützter Deutschunterricht im türkischen universitären Bereich – eine Bestandsaufnahme

Karal, H. (2009). "Evaluating the Impact of Computer Aided Learning Material on Articulation Disorders". Eğitim Araştırmaları Eurasian Journal Of Educational Research. 34. 55-74

Klett (2009). Deutsch als Fremdsprache. Lehrwerke und Materialien. Katalog.

Langenscheidt. (2009). Deutsch als Fremdsprache. Lehrwerke und Materialien. Katalog.

MMISS-Links zu Fragebögen erstellt im Rahmen des BMBF-geförderten Projektes MMISS. Aufrufbar unter: <http://www.evaluiere.de> - Linksammlung Fragebögen digitales Lernen.mht. (Stand am: 15.12.2008)

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. (2008). Ankara: ÖSYM.

Rösler, D. (2007). E-Learning Fremdsprachen-eine kritische Einführung. Tübingen: Stauffenburg Verlag

Şahin, N. & Deniz, S. & Ekli, E. & Karadon, D. (2008). „Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutum ve Görüşleri. Yabancı Dil Bölümleri ve Yüksekokullarının Yabancı Dil Öğretimindeki Sorunları“. Kurultay Bildirileri İçinde. 7-9 Mayıs 2008. Muğla Üniversitesi. 50-58

Tezci, E. (2003). „Web Tabanlı Eğitimin Demokrasi Bilincinin Gelişimine Etkisi“. The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET. July 2003. Volume 2. Issue 3

Ziesenis, W. (1986). „Mediendidaktik. Medientheorie, Mediendidaktik und Deutschunterricht“. In: Lange, G.& Neumann, K.& Ziesenis, W. (Hrsg). Taschenbuch des Deutschunterrichts. 1986. 341-379

Zweitspracherwerb und sprachliche Förderung von russisch- und türkischsprachigen Kindern im Vergleich

Anastasia Şenyıldız¹

Abstract

Speakers of Russian from the former Soviet Union and speakers of Turkish form the two biggest groups of immigrants in Germany. There is a number of surveys, that focus on early second language acquisition of kindergarten and primary school children in these ethnic groups. In this article, I will discuss differences and similarities of the second language acquisition process, that Russian and Turkish speaking children go through. I will compare not only the interlingual development (pronunciation, lexicon, syntax and morphology) but also the sociocultural context. For this purpose the data of my case studies will be contrasted with the other research results.

Gliederung

1. Einleitung
2. Datengrundlage
3. Unterschiede und Gemeinsamkeiten beim Zweitspracherwerb von russisch- und türkischsprachigen Kindern
 - 3.1 Sprachliche Ebene
 - 3.2 Soziokulturelle Ebene
4. Zusammenfassung und Ausblick

1. Einleitung

In diesem Beitrag soll der frühe nachzeitige Zweitspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland fokussiert werden. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich in der zweitsprachlichen Entwicklung bei russisch- und türkischsprachigen Kindern feststellen lassen.

Die meisten Untersuchungen zum Zweitspracherwerb im Vorschul- und Grundschulbereich wurden in Deutschland mit russisch- und türkischsprachigen

¹ Universität Flensburg

*Zweitspracherwerb und sprachliche Förderung
von russisch- und türkischsprachigen Kindern im Vergleich*

Kindern durchgeführt. Diese repräsentieren die zwei größten Migrantengruppen der Bundesrepublik. Dazu einige statistische Angaben: Dem Migrationsbericht 2007 ist zu entnehmen, dass von ca. 15 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund etwa 2,5 Millionen türkischer Herkunft sind. Dies entspricht einem Anteil von ca. 16,5 % an allen Personen mit Zuwanderungsgeschichte. Die zweitgrößte Gruppe bilden Migranten aus der ehemaligen Sowjetunion, denn alleine aus Russland und Kasachstan kamen ca. 1,3 Millionen Einwanderer (dementsprechend 8,5 %) nach Deutschland (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2007: 192).

2. Datengrundlage

Die Datengrundlage für die nachfolgenden Ausführungen bilden:

- eine eigene Untersuchung mit russischsprachigen Vorschulkindern (Şenyıldız 2009): Es handelt sich um eine qualitative Longitudinalstudie, in der die Entwicklung von erst- und zweitsprachlichen Kompetenzen bei drei Vorschulkindern in einem Eltern-Kind-Deutschkurs rekonstruiert und unter der Berücksichtigung des Interaktionskontextes analysiert wurde;
- andere Untersuchungen zum Zweitspracherwerb von russisch- und türkischsprachigen Kindern im Elementarbereich: Dazu zählen neben Untersuchungen mit einer sprachlich homogenen Probandengruppe mit der Erstsprache Russisch (Kostyuk 2005) und mit der Erstsprache Türkisch (Jeuk 2003, Apeltauer 2004, 2007, Kuyumcu 2006a, 2006b, 2008) auch Studien mit einer sprachlich heterogenen Probandengruppe (Haberzettl 2005, Wegener 2005).

Darüber hinaus gibt es zwar weitere Untersuchungen mit russisch- und türkischsprachigen Kindergartenkindern, die aber angesichts unserer Fragestellung nicht berücksichtigt werden können, weil darin nur unzureichend zwischen gruppenspezifischen Besonderheiten differenziert wird (z.B. Kaltenbacher/Klages 2006).

3. Unterschiede und Gemeinsamkeiten beim Zweitspracherwerb von russisch- und türkischsprachigen Kindern

Eine vergleichende Betrachtung des Zweitspracherwerbs von russisch- und türkischsprachigen Kindern soll im Weiteren sowohl auf der sprachlichen und als auch auf der soziokulturellen Ebene erfolgen.

3.1. Sprachliche Ebene

Bei der Rekonstruktion der zweitsprachlichen Entwicklung kann zwischen folgenden Phänomenen unterschieden werden:

- idiosynkratische Phänomene;
- lernersprachliche Phänomene;
- erstsprachlich bedingte Phänomene (Interferenzen).

Diese Phänomene sind im theoretischen Rahmen der Lernaltersprache zu betrachten. Die Lernaltersprache bildet ein eigenständiges regeldeterminiertes Sprachsystem, das sowohl Züge der Erst- und Zweitsprache als auch eigene, keiner der Sprachen zuzuordnende Elemente enthält (Vogel 1990). Idiosynkratische Formen entsprechen dabei dem Individuellen. Sie stellen sprachliche Erscheinungen dar, die nur bei einem bestimmten Lerner anzutreffen sind. Aus diesem Grund sind sie für unsere Ausführung irrelevant. Von Interesse sind dagegen zwei andere Phänomene. Während lernersprachliche Phänomene das Gemeinsame bedeuten, sind erstsprachlich bedingte Phänomene das Unterschiedliche im Zweitspracherwerb beider Zielgruppen.

Lernersprachliche Phänomene und Interferenzen sollen im Weiteren den vier sprachstrukturellen Bereichen Aussprache, Lexik, Syntax und Morphologie zugeordnet und erläutert werden. Dabei werden Äußerungen russisch- und türkischsprachiger Probanden gegenübergestellt und analysiert.

Aussprache

Bei den **lernaltersprachlichen Phänomenen** im Bereich der Aussprache handelt es sich um universelle Mechanismen, die der Reduktion der artikulatorischen Komplexität dienen. So unterscheidet beispielsweise Apeltauer (2004: 74) zwischen Vereinfachungs-, Harmonisierungs- und Substitutionsprozessen, die während der Aneignung des Lautsystems beim frühen nachzeitigen Zweitspracherwerb zu beobachten sind. Über ähnliche Prozesse wird auch beim Erstspracherwerb des Deutschen berichtet (Elsen 1991).

Ein Beispiel der Komplexitätsreduktion bildet das Auslassen des Fugenelementes *-n-* von Kindern beider Sprachen:

*Zweitspracherwerb und sprachliche Förderung
von russisch- und türkischsprachigen Kindern im Vergleich*

Erstsprache Russisch	Erstsprache Türkisch
<i>wocheende</i> (Şenyıldız 2009: 149); <i>schlangenhaut</i> (Kostyuk 2005: 342)	<i>seifblasen</i> (Apeltauer 2007: 11)

Interferenzen im Bereich der Aussprache sind in der Literatur gut beschrieben. Erstsprachlich bedingte phonetische und prosodische Phänomene kommen dadurch zustande, dass Laute der Zweitsprache durch ähnliche Laute der Erstsprache ersetzt werden und erstsprachliche Intonations- und Betonungsmuster auf die Zweitsprache übertragen werden. Bei den Probanden meiner Untersuchung (mit Russisch als Erstsprache) ließen sich beispielsweise folgende Interferenzen feststellen (Şenyıldız 2009: 236):

Interferenzen	Kind 1	Kind 2	Kind 3
Qualität der Vokale	X	-	X (systematisch)
Zungenspitzen-R	-	X (systematisch)	-
qualitative Reduktion der Vokale	X	X	-
Palatalisierung	X	X	-
abweichende Assimilation	-	X	X
Hauchlaut	X	-	-
fehlender Nebenakzent	-	-	X

„X“ bedeutet dabei, dass die Interferenz auftritt, und „-“ heißt, dass sie nicht vorkommt. Die Tabelle verdeutlicht u.a. die Individualität im Zweitspracherwerb, denn es gibt keine Interferenz, die bei allen drei Probanden gleichermaßen vorkommt. Exemplarisch sollen im Folgenden nur zwei der in der Tabelle dargestellten Interferenzarten erläutert werden:

	Palatalisierung	Qualität der Vokale
Russisch	bedeutungsunterscheidend, z.B. [tok] – [tʰok]	-
Deutsch	-	bedeutungsunterscheidend, z.B. der Weg – weg
Korpusbeispiele	16.4.2004 352 Mi: [ha:ʰo.] (Şenyıldız 2009: 118)	11.5.2004 136 Ni: ein sa:k. (Şenyıldız 2009: 212)

- die Palatalisierung (Erweichung durch einen j-Beiklang) hat im Russischen eine wichtige bedeutungsunterscheidende Funktion, z.B. *tok* [tok] (*der Strom*) – *tëk* [tʰok] (*floß von fließen*). Die untersuchten Kinder tendieren zeitweise dazu, die Erweichung von einigen Konsonanten auch in ihrer Zweitsprache vorzunehmen;
- die Qualität der Vokale ist im Deutschen, anders als im Russischen, bedeutungsunterscheidend, z.B. *der Weg* – *weg*. Schwierigkeiten bereiten den Lernern sowohl die unterschiedliche Länge als auch die unterschiedliche Qualität der Vokale. So dehnt ein Proband systematisch kurze geschlossene Vokale in betonten Silben.

Lexik

Lernersprachliche Phänomene im Bereich der Lexik sollen am Gebrauch des Wortes *Ziege* gezeigt werden:

Erstsprache Russisch	Erstsprache Türkisch
5.4.2004 100 Mi: ziegel. (Şenyıldız 2009: 102)	23.4.2003 255 K: ziege ziegel ziegel (Apeltauer 2004: 70)

Zu beobachten ist dabei, dass beide Kinder trotz ihrer unterschiedlichen Erstsprachen das Tier als *ziegel* bezeichnen, was auf universelle Operationen beim Zweitspracherwerb hindeutet.

Lexikalische Interferenzen türkischsprachiger und russischsprachiger Kinder stellen einen gut untersuchten Forschungsgegenstand dar. Auf der sprachlichen Oberfläche gesehen handelt es sich zwar um unterschiedliche Beispiele, es können aber auch Gemeinsamkeiten in Bezug auf die zugrunde liegenden Prozesse herausgearbeitet werden:

- Übernahme erstsprachlicher Elemente:

Erstsprache Russisch	Erstsprache Türkisch
23.6.2004 115 Fo: wen kannst du anrufen? 116 Mi: ich kann schon ALLEIN BABA rufen. ((verärgert)) (Şenyıldız 2009: 117)	Se: Ich hab für mein geburtstag lauras stern von hala +++ tante almancada iyi olmuyo ya + iki tane var ya türkçede söyledim. (Kuyumcu 2008: 178)

*Zweitspracherwerb und sprachliche Förderung
von russisch- und türkischsprachigen Kindern im Vergleich*

Beide Kinder, sowohl das russischsprachige Vorschulkind als auch das türkischsprachige Grundschulkind, übertragen erstsprachliche Verwandtschaftsbezeichnungen in die Zweitsprache: *baba* (rus.) – *Großmutter* bzw. *hala* (trk.) – *Tante väterlicherseits*. Das ältere Kind ist sogar bereits in der Lage, metasprachliche Kommentare abzugeben und bewusste Vergleiche zwischen den beiden Sprachen vorzunehmen.

- Übertragen erstsprachlicher Bedeutungsmerkmale ins Deutsche:

Erstsprache Russisch	Erstsprache Türkisch
22.10.2004 42 Mi: daumenfinger? (Şenyıldız 2009: 119)	Ist dein Bruder ein Mädchen? (Apeltauer 2007: 31)

Im Russischen werden Finger und Zehen als *pal'cy* – *Finger* bezeichnet, was das Kind dazu verleitet, den großen Zeh als *daumenfinger* zu benennen. Die Äußerung des türkischsprachigen Kindes kommt dadurch zustande, dass es das in seiner Erstsprache unmarkierte Wort *kardeş* – *Geschwisterkind* dem deutschen Wort *Bruder* gleichsetzt. Es zeigt sich also, dass die erstsprachlichen Bedeutungsmerkmale auf das Deutsche übertragen werden.

Syntax

Im Bereich der Syntax können **lernalterssprachliche Phänomene** zu Erwerbsabfolgen zusammengefasst werden. Dazu gab es eine Reihe von Untersuchungen, u.a. Clahsen/Meisel/Pienemann (1983), Diehl (2000: 110), Haberzettl (2005: 122ff.), Apeltauer (2007: 59ff.). Es ist davon auszugehen, dass sich der Satzbau unabhängig von der Erstsprache und relativ autonom entwickelt.

Auch beim Syntaxerwerb lassen sich **erstsprachlich bedingte Phänomene** feststellen. Dabei scheint die Erstsprache den Erwerb der syntaktischen Erwerbsabfolge Inversion -> Nebensätze in einem hohen Maße zu beeinflussen:

Erstsprache Russisch	Erstsprache Türkisch (schnelle Lerner)
Inversion 20.8.2004 24 Da: dann geht es nicht kaputt.	Inversion 9. Lernmonat 842 M: eine + was sagt man das?
Nebensätze 20.8.2004 66 Da: wenn wenn streichst du sie	Nebensätze 8. Lernmonat 173 M: weil das nicht ehm gelb ist
8.12.2004 65 Da: weil er hat eine katze gesehen mit fischen.	
(Şenyıldız 2009: 151ff.)	(Apeltauer 2007: 76f.)

Über ähnliche Beobachtungen berichtet Haberzettl (2005) bei Grundschulkindern. Da das Türkische eine SOV-Sprache ist, ist die Verbendstellung den türkischsprachigen Kindern bereits vertraut. Sie muss nur „wieder entdeckt“ werden, weshalb oft die Rede von einem schlagartigen Erwerb ist.

Morphologie

Auch im Bereich der Morphologie lassen sich **lernalterssprachliche Phänomene** zu Erwerbsabfolgen zusammenfassen, z.B. beim Erwerb von Verbalkonstruktionen (Leuenberger/Pelvat 2000: 133ff.), Pluralflexive (Wegener 2005), Genusparadigmen (Kaltenbacher/Klages 2006: 87) und Partizip II-Formen (Apeltauer 2007: 73f.).

Transferleistungen aus der Erstsprache (erstsprachlich bedingte Phänomene) finden sich ebenso in der Morphologie. Exemplarisch soll dies am Pluralerwerb gezeigt werden. Wegener (2005: 100ff.) stellt beim Erwerb der Pluralmarker durch Grundschulkindern folgende Erwerbsreihenfolge fest:

russischsprachige Kinder: -0 > -er > -e > -en > -s > -n türkischsprachige Kinder: -0 > -er > -e > -en > -n > -s
--

Es geht dabei nur um Pluralmarker, weswegen die Umlautung von umlautfähigen Stammvokalen nicht aufgelistet wird.

*Zweitspracherwerb und sprachliche Förderung
von russisch- und türkischsprachigen Kindern im Vergleich*

Zunächst kommen Pluralformen vor, die sich von der Singularform nicht unterscheiden (*das Fenster – die Fenster*). Danach werden irreguläre, hoch frequente Pluralformen lexikalisiert verwendet (*das Kind – die Kinder*). Ihnen folgen die Suffixe *-e* (*der Tisch – die Tische*) und *-en* (*die Blume – die Blumen*). Schließlich werden Formen mit *-s* (*das Auto – die Autos*) bzw. *-n* (*die Kugel – die Kugeln*) gebraucht.

Die Erwerbsabfolge bei russisch- und türkischsprachigen Kindern unterscheidet sich in den zwei letzten Positionen. Dies bringt Wegener (2005) mit der Erstsprache der Probanden in Verbindung. Die Pluralbildung ist im Russischen phonologisch geregelt. Es gibt nur zwei Pluralflexive, beide sind vokalisch: *-y* bei nicht palatalisierten und *-i* bei palatalisierten Konsonanten, z.B. *škola – školy* für *die Schule – die Schulen* vs. *sol' – soli* für *das Salz – die Salze*. Deswegen achten Kinder vermutlich stärker auf den Wortauslaut. Die Pluralklasse mit dem Pluralmarker *-s* vereint aber zwei gegensätzliche Substantivgruppen: Substantive, die auf Vollvokal auslauten, und Fremdwörter, die mit Konsonanten enden. Dies erschwert den russischsprachigen Kindern vermutlich zusätzlich die Regelfindung. Darüber hinaus übergeneralisieren sie fast doppelt so oft Pluralformen auf *-e* (27 % vs. nur 13 % bei den türkischen Kindern). Genauso wie bei ihrer Abneigung gegen den Pluralmarker *-s* ist darin der Einfluss ihrer Erstsprache zu sehen (Wegener 2005: 106f.).

3.2 Soziokulturelle Ebene

Neben der sprachlichen Ebene ist es notwendig, auch die soziokulturelle Ebene, also die lebensweltlichen Bedingungen, in denen der Zweitspracherwerb stattfindet, zu betrachten. Dazu eignet sich das sozialökologische Modell von Bronfenbrenner (1981).

Bronfenbrenner (1981) stellt mit dem sozialökologischen Modell ein sich veränderndes Individuum in einer sich verändernden Umwelt in ökologischen Systemen dar. Diese sind hierarchisch aufgebaut und wechselseitig miteinander verbunden. Sie gliedern die gesamte materielle und soziale Lebenswelt des Kindes entsprechend ihrer Bedeutung für seine Entwicklung in Ebenen.

Für unsere vergleichende Darstellung ist insbesondere die makrosystemische Ebene von Interesse. Das Makrosystem bezieht sich auf das kulturelle, politische und wirtschaftliche System einer Gesellschaft mit ihren jeweiligen Weltanschauungen, Normen, Werten und Ideologien. So werden sowohl

russischsprachige als auch türkischsprachige Kinder durch die Sozialisation ihrer Eltern beeinflusst und teilen die Migrationsgeschichte ihrer Familien. Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Gruppen zeigen sich beispielsweise in den z.T. ähnlichen Erziehungstraditionen. Dazu gehört u.a. die Bedeutung des Memorierens, denn in der russischen/postsowjetischen Schule wird, genauso wie z.B. in der Türkei (Rehbein 1987: 136) und früher auch in Deutschland, das Auswendiglernen von Texten geübt und hoch bewertet.

Es finden sich aber auch viele Unterschiede. Im Gegensatz zu türkischen Einwanderern haben russischsprachige Einwanderer in Deutschland eine andere Identität. So fühlen sich Spätaussiedler dem Deutschtum zugehörig und wollen als Deutsche verstanden werden (Baur et al. 1999). Der makrosystemische Einfluss der Vertreibungsgeschichte der Wolga-Deutschen lässt sich sogar auf der forschungsmethodischen Ebene feststellen, z.B. beim Einsatz von Aufnahmetechnik. Während des zweiten Weltkrieges wurden sie nach Sibirien und Kasachstan deportiert und z.T. in Arbeitslagern inhaftiert (Baur et al. 1999:36ff.). Auch nach dem Krieg befanden sie sich unter einer ständigen Kontrolle des Regimes, zu der u.a. Abhörpraktiken und Telefonmitschnitte gehörten. Das Aufnehmen von Gesprächen scheint immer noch mit negativen Konnotationen verbunden zu sein. Während im Eltern-Kind-Deutschkurs meiner Untersuchung das Aufnahmegerät für die Eltern kein Problem darstellte, weil es auf die Kinder ausgerichtet war, wünschten sie sich bei den Hausbesuchen keine Tonaufnahmen der Gespräche. Von türkischen Eltern ist bekannt, dass sie damit i.d.R. keine Schwierigkeiten haben (Kuyumcu 2006b:19).

Dem Bericht „Schulische Bildung von Migranten in Deutschland“ des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (Siegert 2008: 50f.), kann entnommen werden, dass Personen aus der ehemaligen Sowjetunion ein vergleichsweise höheres Bildungsniveau und Personen mit einem türkischen Hintergrund ein vergleichsweise niedrigeres Bildungsniveau haben. Angesichts der Bedeutung, die der sozioökonomische Status der Familie für die Entwicklung der Kinder hat, lässt sich die Tatsache erklären, dass sich russischsprachige Schüler im deutschen Bildungssystem besser als türkischsprachige Schüler positionieren können. Sie gehen z.B. fast zweimal seltener auf eine Hauptschule und etwa dreimal öfter auf ein Gymnasium (Siegert 2008: 23). Hinzu kommt, dass Literalität (Umgang mit Schriftsprache) in vielen russischsprachigen Familien eine insgesamt größere Rolle zu spielen scheint. So weist beispielsweise Kuyumcu (2006a: 41) darauf hin, dass Oralität in türkischen Familien traditionell einen wichtigeren Platz als Literalität

*Zweitspracherwerb und sprachliche Förderung
von russisch- und türkischsprachigen Kindern im Vergleich*

einnimmt. Somit fehlen literale Erfahrungen, die für den Spracherwerb und für eine erfolgreiche Schullaufbahn wichtig sind (Apeltauer 2003).

4. Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Beitrag wurde der Frage nachgegangen, die sich bei der Rezeption und Evaluation von DaF/DaZ-Untersuchungen stellt: Inwieweit lassen sich Forschungsergebnisse von Untersuchungen mit Probanden unterschiedlicher Erstsprachen (z.B. Russisch und Türkisch) miteinander vergleichen?

Anhand einer vergleichenden Darstellung wurde gezeigt, dass im Bereich der Aussprache, sieht man von altersbedingten Artikulationsauffälligkeiten ab, die Erstsprache eine Grundlage für die Wahrnehmung und Produktion zweitsprachlicher Laute darstellt. Im Bereich der Lexik lassen sich trotz unterschiedlicher Oberflächenrealisierungen ähnliche, d.h. erstsprachen-unabhängige, Basisprozesse feststellen. Sowohl der syntaktische als auch der morphologische Bereich ist von lernersprachlichen und somit von sprachenübergreifenden Phänomenen geprägt, die sich zu Erwerbsabfolgen zusammenfassen lassen. Es lässt sich jedoch beobachten, dass lernersprachliche Phänomene und erstsprachlich bedingte Phänomene (Interferenzen) stärker als in den anderen Bereichen miteinander verbunden sind. Für die Forschung zeichnet sich die Notwendigkeit ab, den erstsprachlichen Einfluss auf den Zweitspracherwerb stärker zu fokussieren und in Untersuchungen mit unterschiedlichen Sprachenpaaren kontrastiv zu beleuchten.

Die meisten Unterschiede zwischen russischsprachigen und türkischsprachigen Kinder lassen sich – dafür sprechen auch statistische Daten zur schulischen Bildung in Deutschland – auf der soziokulturellen Ebene beobachten. Eine wichtige Aufgabe der Sprach(en)förderung im Elementarbereich besteht aus unserer Sicht darin, günstige Spracherwerbsbedingungen sowohl im institutionalen als auch im familialen Umfeld zu schaffen. Dafür ist die Kooperation mit Migranteneltern unabdingbar, um z.B. die Literalitätsentwicklung bei Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern anzubahnen.

Literatur

Apeltauer, Ernst (2003). Literalität und Spracherwerb. In: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhalt im Unterricht 32.

Apeltauer, Ernst (2004). Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich: Zwischenbericht über

- die Kieler Modellgruppe (März 2003 bis April 2004). In: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Sonderheft 1.
- Apeltauer, Ernst (2007). Grundlagen vorschulischer Sprachförderung. In: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Sonderheft 4.
- Baur, Rupprecht S./Christoph Chlosta/Christian Krekeler/Claus Wenderott (1999). Die unbekanntenen Deutschen: ein Lese- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Sprache und Integration russlanddeutscher Aussiedler. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2007). Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2007.
[http://www.bamf.de/clin_092/nn_443284/SharedDocs/Anlagen/DE/Migration/Publikationen/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2007.templateId=raw.property=publicationFile.pdf/migrationsbericht-2007.pdf] (Zugriff 27.4.2009).
- Clahsen, Harald/Jürgen Meisel/Manfred Pienemann (1983). Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen: Narr.
- Diehl, Erika (2000). „Wenn sprechen sie, alles geht's besser' – Erwerb der Satzmodelle.“ In: Diehl, Erika/Helen Christen/Sandra Leuenberger/Isabelle Pelvat/Thérèse Studer (2000). Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer: 55-115.
- Elsen, Hilke (1991). Erstspracherwerb: der Erwerb des deutschen Lautsystems. Wiesbaden: DUV, Deutscher Univ.-Verl..
- Haberzettl, Stefanie (2005). Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. Tübingen: Niemeyer.
- Jeuk, Stefan (2003). Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch: Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Kaltenbacher, Erika/Hana Klages (2006). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach: 80-97.
- Kostyuk, Natalie (2005). Der Zweitspracherwerb beim Kind: Eine Studie am Beispiel des Erwerbs des Deutschen durch drei russischsprachige Kinder. Hamburg: Verl. Dr. Kovac.
- Kuyumcu, Reyhan (2006a). „Jetzt male ich dir einen Brief.“ Literalitätserfahrungen von (türkischen) Migrantenkindern im Vorschulalter. In:

*Zweitspracherwerb und sprachliche Förderung
von russisch- und türkischsprachigen Kindern im Vergleich*

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach: 34-45.
- Kuyumcu, Reyhan (2006b): Sprachlernvoraussetzungen zweisprachig aufwachsender Vorschulkinder in ihrer Erstsprache Türkisch. In: Ahrenholz, Bernt/Apeltauer, Ernst (Hrsg.): Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen: empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule. Tübingen: Stauffenburg: 17-29.
- Kuyumcu, Reyhan (2008). Auf dem Weg von „Opel“ zu „Hala“. Entwicklung der Metalexik bei einem zweisprachig aufwachsenden Kindergartenkind. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.). Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach: 171-183.
- Leuenberger, Sandra/Isabelle Pelvat (2000). „Die Leute wissen nicht mehr sehen die positive Punkt des Leben“ – Der Erwerb der Verbalflexion. In: Diehl, Erika/Helen Christen/Sandra Leuenberger/Isabelle Pelvat/Thérèse Studer (2000). Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer: 124-167.
- Rehbein, Jochen (1987). Diskurs und Verstehen: zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Hueber: 113-172.
- Şenyıldız, Anastasia (2009). Wenn Kinder mit Eltern gemeinsam Deutsch lernen: soziokulturell orientierte Fallstudien zur Entwicklung erst- und zweisprachlicher Kompetenzen bei russischsprachigen Vorschulkindern. Universität Flensburg: Unveröffentlichte Dissertation.
- Siegert, Manuel (2008). Schulische Bildung von Migranten in Deutschland. Working Paper 13 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge.
[http://www.bamf.de/cln_092/nn_442522/SharedDocs/Anlagen/DE/Migration/Publikationen/Forschung/WorkingPapers/wp13-schulische-bildung.html]
(Zugriff 27.4.2007).
- Vogel, Klaus (1990). Lerner Sprache: linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung. Tübingen: Narr.
- Wegener, Heide (2005). „Komplexität oder Kontrastivität der L2 – worin liegt das Problem für DaZ/DaF?“ In: ODV-Zeitschrift (Publikationen des Oraner Deutschlehrerverbands) 12: 91-114. [<http://www.iik.de/publikationen/index.html>] (Zugriff 27.4.2007).

"Kontrastsprachen" - Neue Wege in Sprachvergleich und Fremdsprachendidaktik

Reiner Arntz¹

Abstract

The paper focuses on experience gained at the university of Hildesheim (Germany) where a modular course programme has been introduced which concentrates on less frequently learnt European languages, such as Dutch, Danish, Portuguese and Italian, putting into practice relevant results of research in the field of Contrastive Linguistics. The paper ends with a presentation of the outline of a Turkish reading course for German learners, raising the question to what extent experience gained by comparing and teaching Indo-European languages can be applied to fundamentally different languages like German and Turkish.

1. "Interkomprehension"- ein neuer Ansatz in der Fremdsprachendidaktik

Es gehört zu den unmittelbaren Folgen der Globalisierung, dass der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen in aller Welt kontinuierlich wächst. Dies gilt in besonderem Maße für das vielsprachige Europa. Deshalb ist einer der Schwerpunkte der Europäischen Union im Bereich der Bildung die Förderung der Kompetenz in mehreren Sprachen, wobei den weniger verbreiteten Sprachen Europas besondere Aufmerksamkeit gilt (Klein 1999:57). Da jedoch der Einzelne für den Erwerb solcher Kenntnisse nur über einen begrenzten Zeitraum verfügt, werden didaktische Konzepte benötigt, die auf die speziellen Bedürfnisse der jeweiligen Lernergruppe eingehen und insbesondere den thematischen Rahmen und die zu vermittelnden sprachlichen Fertigkeiten (Sprechen, Hörverstehen usw.) eingrenzen, um schneller zu Lernerfolgen zu gelangen.

Inzwischen gibt es eine größere Zahl von Projekten in einer Reihe von europäischen Ländern, deren gemeinsames Ziel die Entwicklung der „Interkomprehension“, d.h. eines gegenseitigen Verstehens innerhalb von Sprachfamilien, ist. Die Fernuniversität Hagen hat in zwei viel beachteten Kongressen 1998 und 2001 (Kischel/Gothsch 1999; Kischel 2002) Vertreter dieser Projekte zusammengeführt und eine vorläufige Bilanz gezogen. Große Beachtung fand in diesem Zusammenhang das an der Universität Frankfurt

¹ Universität Hildesheim, Institut für Übersetzungswissenschaft und Fachkommunikation

"Kontrastsprachen" - Neue Wege in Sprachvergleich und Fremdsprachendidaktik

durchgeführte Projekt EuroComRom (Klein/Stegmann 2000), bei dem es darum geht, in kurzer Zeit eine rezeptive Kompetenz in einer beliebigen romanischen Sprache zu entwickeln.

Auf der Grundlage angemessener Französischkenntnisse erhalten die Lerner eine umfassende Einführung in das Spanische, Italienische, Portugiesische, Katalanische oder Rumänische, gegebenenfalls auch in eine seltenere romanische Sprache wie Rätoromanisch. Sie erfahren, dass sie bereits viel mehr von der neuen Sprache kennen als sie ahnen und gewinnen auf diese Weise Selbstvertrauen im Umgang mit der Fremdsprache. Die erste Etappe ist dabei der Erwerb der Lesekompetenz; von dieser relativ leicht zu schaffenden Basis aus können anschließend Hör-, Sprech- und Schreibkompetenz entwickelt werden. Damit wird insbesondere der Zugang zum Erlernen solcher Sprachen, die bislang weniger häufig gelernt werden, erheblich erleichtert. Das dargestellte Konzept hat sich als ausgesprochen erfolgreich erwiesen, so dass es bald auch mit Hinblick auf andere Sprachfamilien erprobt wurde. Hier sind in erster Linie die Projekte EuroComGerm (Hufeisen 2002) und EuroComSlav (Zybatow 2002) zu nennen.

2. Die Entwicklung modularisierter kontrastiver Sprachlehrangebote

Bei der Entwicklung und Durchführung solcher innovativer Kurse kommt es weit mehr als im traditionellen Fremdsprachenunterricht darauf an, dass das Lehrmaterial auf die spezifischen Voraussetzungen des Lerners, insbesondere auf seine Vorkenntnisse und sein Lernziel, abgestimmt ist.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen werden am Institut für Angewandte Sprachwissenschaft der Universität Hildesheim speziell konzipierte jeweils dreisemestrige Lehrveranstaltungen zu so genannten Kontrastsprachen angeboten, die sich an Sprachstudierende höherer Semester wenden (Arntz 1999: 107). Den Ausgangspunkt für die Entwicklung dieses Lehrangebots bildete der Wunsch von Studierenden, neben den beiden regulär studierten Sprachen innerhalb eines überschaubaren Zeitraums solide Grundkenntnisse in einer weiteren Sprache zu erwerben, um ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Bei den behandelten Sprachen geht es um weniger häufig gelernte germanische und romanische Sprachen, zunächst um Niederländisch, Italienisch und Portugiesisch. Diese Sprachen bieten besonders gute Voraussetzungen für die Anwendung der kontrastiven Methode, da alle Lerner bereits mindestens eine germanische bzw. romanische Sprache – als Muttersprache oder als Fremdsprache – beherrschen; diese schon vorhandenen Sprachkenntnisse werden nun systematisch für das Erlernen der neuen Sprache nutzbar gemacht.

Ebenso wichtig ist der modulare Aufbau des Kursprogramms: jedes Modul ist eine in sich geschlossene Einheit, so dass die Teilnehmer sich auf Modul I, das eine rezeptive Kenntnis der betreffenden Sprache vermittelt, beschränken können. Im Normalfall gehen sie jedoch anschließend zu Modul II über, das auf eine aktive Sprachbeherrschung abzielt. Seine Abrundung findet das Programm in Modul III – Übersetzen von Sach- und Fachtexten aus der Fremdsprache in die Muttersprache – das ebenfalls eine in sich geschlossene Einheit darstellt.

Das skizzierte Konzept soll im Folgenden ausführlich am Beispiel des Niederländischen (Arntz/Wilmots 2008) dargestellt werden. Danach wird kurz erläutert, wo die Besonderheiten des Italienischkurses und des Portugiesischkurses liegen. Anschließend geht es um die Frage, inwieweit sich das Konzept, auf dem die dargestellten Kurse aufbauen, auf eine nicht-indoeuropäische Sprache wie das Türkische übertragen lässt.

3. Niederländisch als "Kontrastsprache"

Zunächst einige Worte zum Niederländischen und seiner Erlernbarkeit: Niederländisch ist mit seinen etwa 22 Millionen Sprechern unter den Sprachen Europas keine „kleine“ Sprache – die meisten EU-Sprachen haben weit weniger Sprecher. Niederländisch ist Amtssprache in den Niederlanden und (neben Französisch) in Belgien, d. h. in zwei Nachbarländern Deutschlands, die zugleich wichtige Handelspartner sind. Trotzdem wird Niederländisch in Deutschland und Europa eher selten gelernt; es ist auch nicht allgemein bekannt, dass die Standardsprache in den Niederlanden und im nördlichen Teil Belgiens, in Flandern, völlig identisch ist. Es liegt also nahe, mit Hilfe eines modularen bzw. kontrastiven Ansatzes Hemmschwellen bei potentiellen Lernern abzubauen und ihnen den Weg zu dieser wichtigen Kultursprache zu ebneten.

Aufgrund der Nähe des Niederländischen zum Deutschen benötigt ein Deutscher zum Erlernen des Grundwortschatzes weniger Zeit als bei den meisten anderen Sprachen. Problematisch sind die so genannten „falschen Freunde“, d.h. Wörter, die in beiden Sprachen ähnlich sind, sich in der Bedeutung jedoch erheblich unterscheiden, z.B. kapsel (Haarschnitt), deftig (vornehm), huren (mieten), bekwaam (fähig), knap (hübsch).

Eine große Hilfe beim Verstehen und Erlernen des niederländischen Wortschatzes ist die Kenntnis der sprachgeschichtlichen Gesetzmäßigkeiten,

"Kontrastsprachen" - Neue Wege in Sprachvergleich und Fremdsprachendidaktik

durch die p, t, k im Niederländischen erhalten geblieben, im Deutschen jedoch zu pf/f, z, s, ch geworden sind, z.B. in peper (Pfeffer), twee (zwei), ook (auch). Hier finden sich auch Parallelen zum Englischen: schl im Anlaut, z.B. schlafen, ist im Niederländischen slapen und im Englischen sleep.

Die Beispiele zeigen bereits, dass auch eine enge Verwandtschaft zum Englischen besteht. Dies zeigt sich deutlich im Wortschatz, z.B. in wiel (wheel), spelling (spelling), sinds (since), Kerstmis (Christmas) und vielen anderen Wörtern. Noch größer sind die Gemeinsamkeiten zwischen Niederländisch und Englisch in der Grammatik.

Der Kurs ist folgendermaßen aufgebaut:

– Modul I

Modul I (Rezeptive Kompetenz) soll den Lernern den Einblick in die niederländische Sprache vermitteln, den sie benötigen, um niederländische Sach- und Fachtexte mit Hilfe eines Wörterbuchs lesen zu können.

Das Lehrmaterial ist in 10 Lektionen unterteilt. Im Mittelpunkt jeder Lektion steht ein niederländischer Originaltext; dabei handelt es sich um Sachtexte mit landeskundlichem Schwerpunkt. Am Anfang stehen Texte, die die Besonderheiten der niederländischen Sprache und ihr Verhältnis zu den übrigen germanischen Sprachen, insbesondere zum Deutschen und Englischen, behandeln. Eine Reihe weiterer Texte setzt sich mit der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Situation der Niederlande und Belgiens auseinander. Den Schwerpunkt des Schlussteils bilden Texte, in denen es um die jüngere Geschichte beider Länder und ihre Rolle in Europa geht.

Grundsätzlich wird im Laufe der 10 Lektionen die gesamte relevante Grammatik des Niederländischen behandelt. Der Schwerpunkt liegt jedoch auf den sprachlichen Phänomenen, die in der geschriebenen Sprache, vor allem in Sachtexten, besonders häufig auftreten. Daher werden diese Phänomene auch in anderer Reihenfolge und mit anderer Gewichtung dargestellt als in den gängigen Lehrwerken. Der kontrastive Ansatz kommt darin zum Ausdruck, dass insbesondere bei der Arbeit mit den Texten vielfältige implizite und explizite Vergleiche zum Deutschen und zum Englischen gezogen und in Übungen vertieft werden. Eine innovative Komponente liegt in den vielfältigen Übungsformen, die speziell für diesen Kurs entwickelt wurden.

– Modul II

Beim Einstieg in Modul II (Aktive Kompetenz) sind die Studierenden mit den Strukturen des Niederländischen weitgehend vertraut und setzen dieses Wissen nun zum Erwerb der Sprechfähigkeit und zum Ausbau ihrer lexikalischen und phraseologischen Kenntnisse ein. Während die Texte in Modul I eher darstellenden Charakter haben, werden viele der Texte in Modul II in Dialogform präsentiert. Es geht nun darum, die Lernenden auch mit der niederländischen Alltagssprache vertraut zu machen und sie gleichzeitig tiefer in die Realität der Niederlande und Belgiens bzw. Flanderns einzuführen. Diesem Ziel dient auch – wie bereits in Modul I – vielfältiges Übungsmaterial.

– Modul III

In dem abschließenden Modul III (Übersetzerische Kompetenz) werden Sachtexte unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade zu verschiedenen Themenbereichen gelesen, analysiert und übersetzt. Das Spektrum reicht von der Politik über Medizin und Psychologie bis hin zur Technik. In diesem Modul spielt das Textverständnis, das durch geeignetes Übungsmaterial vertieft wird, eine wichtige Rolle. Gleichzeitig wird der kontrastive Ansatz, d.h. der systematische Vergleich von Sprachstrukturen, weitergeführt.

Mit seinen drei Modulen bietet der Kurs eine solide Grundlage im Niederländischen, auf der die Studierenden problemlos entsprechend ihren speziellen Wünschen und Schwerpunkten aufbauen können. Die systematische Einbeziehung des Deutschen und Englischen beschleunigt den Lernprozess und mindert das Risiko, dass die Lernenden Elemente der drei Sprachen miteinander vermischen, erheblich. Solche störenden Interferenzen lassen sich nämlich am ehesten vermeiden, wenn sich der Lernende bewusst mit Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den Sprachen auseinandersetzt. Gleichzeitig erfährt er eine Menge über die Funktionsweise von Sprachen.

4. Italienisch und Portugiesisch als "Kontrastsprachen"

In dem Kurs "Kontrastsprache Italienisch" (Arntz 2007:211f) sind die Bezugspunkte zum einen die verwandten Sprachen Französisch und Latein, zum anderen die zahllosen Internationalismen, die insbesondere vom Lateinischen und Griechischen abgeleitet sind und die sich zum großen Teil in

ähnlicher Form auch im Deutschen finden. Solche interlingualen Vergleiche werden erleichtert durch eine ausführliche Morphemliste, der der folgende kurze Auszug entnommen wurde:

Elementi di origine latina e greca

usati per la formazione di parole scientifiche e tecniche

a-, an-	(gr.) 'senza'	apolitico, afono; anarchia, anestesia
ante-, anti-	(lat.) 'prima'	antenato, antefatto; antipasto, anticamera
anti-	(gr.) 'contro'	antifurto, antigienico, antinebbia, antivipera, antinomia
-archia	(gr.) 'comando'	monarchia, anarchia, autarchia
auto-	(gr.) 'da solo'	automobile, autogestione, autogol, autoadesivo.
bi-, bis-	(lat.) 'due volte'	bicolore, bipede; biscotto, bisnonno
biblio-	(gr.) 'libro'	biblioteca, bibliofilo, bibliografia
bio-	(gr.) 'vita'	biologia, biografia, biodegradabile
chilo-	(gr.) 'mille'	chilometro, chilogrammo
cosmo-	(gr.) 'universo'	cosmonauta, cosmopolita, cosmovisione
-crate	(gr.) 'che ha il dominio'	burocrate, autocrate, tecnocrate
-crazia	(gr.) 'potere'	burocrazia, democrazia, aristocrazia, tecnocrazia
de-	(lat.) 'lontano', 'fuori', togliere'	decentrare, deviare, detrarre, deportare, decolorante, deodorante
deca-	(gr.) 'dieci'	decàlogo, década, décathlon
demo-	(gr.) 'popolo'	democrazia, demografia
eco-	(gr.) 'luogo dove si vive'	economia, ecologia
elio-	(gr.) 'sole'	eliocentrico, elioterapia

Ein etwas anderer Ansatz wurde in dem Kurs "Kontrastsprache Portugiesisch" (Arntz/Ré 2007) gewählt. Hier gibt es nur eine romanische Bezugssprache, die allerdings in der Kursstruktur eine zentrale Rolle spielt, das Spanische. Daher sind gute Spanischkenntnisse, die vor Kursbeginn nachgewiesen werden müssen, Voraussetzung für die Teilnahme. Dies bietet die Möglichkeit, überall dort, wo sich dies anbietet, die Ähnlichkeit zum Spanischen zu nutzen, gleichzeitig aber auch immer wieder anhand von konkreten Beispielen auf die Tücken der Sprachverwandtschaft, die in der Vermischung beider Sprachen liegen, hinzuweisen. Auch hier bietet der erste Kursteil einen umfassenden Überblick über die Sprache, wobei der kontrastive Aspekt, d.h. der spanisch-portugiesische Sprachvergleich, breiten Raum einnimmt.

Die bisherigen Erfahrungen mit dieser Art von Sprachkursen, die sich wohlgerne an motivierte erwachsene Lerner richten, sind sehr ermutigend. Dabei lag der eindeutige Schwerpunkt bislang auf der Nutzung von Ähnlichkeiten, die sich aus den Verwandtschaftsbeziehungen innerhalb der romanischen, germanischen bzw. slawischen Sprachfamilie ergeben. Projekte, die sich außerhalb dieser Sprachfamilien oder gar außerhalb der indoeuropäischen Sprachen bewegen, spielen bestenfalls eine marginale Rolle.

5. "Kontrastsprache" Türkisch? - Ein Versuch

Angesichts des großen Erfolges von EuroCom kann man sich fragen, inwieweit der geschilderte Ansatz sich auch zum Erlernen von Sprachen nutzen lässt, die mit der Muttersprache des Lerners – oder einer ihm gut bekannten Sprache – nur sehr entfernt oder gar nicht verwandt sind. Dies ist in einem kleinen Projekt (Specht 2005) an der Universität Hildesheim am Beispiel eines Lesekurses für Türkisch erfolgreich erprobt worden.

Die türkische Sprache stellt den deutschen Lerner vor eine besondere Herausforderung, da er es hier mit einem völlig fremden Sprach- und Kultursystem zu tun hat. Gleichzeitig stößt er im Türkischen jedoch auch auf Vertrautes: anders als in vielen anderen nicht-indoeuropäischen Sprachen verwendet man auch im Türkischen das lateinische Alphabet. Da die Ausspracheregeln des Türkischen leicht zu erlernen sind, kann man von Anfang an mit türkischen Texten arbeiten. Der Lerner kann sich gleich mit Schriftbild und Phonetik vertraut machen, auch wenn er zunächst nicht viel versteht.

Im Folgenden soll der Aufbau des Kurses näher erläutert werden.

Lektion 1: "Die wesentlichen Charakteristika des Türkischen" bietet eine grundlegende Einführung in die Laut- und Wortstruktur der türkischen Sprache. Bereits anhand des ersten Lesetextes lassen sich die wesentlichen Merkmale des Türkischen (vgl. Wendt 1994:5ff) verdeutlichen, deren Kenntnis für den gesamten Kurs unentbehrlich ist.

- die Lautgesetze, insbesondere die Vokalharmonie, sind für das Türkische grundlegend; so spiegelt sich die Vokalharmonie in jeder einzelnen Wortbildungsregel wider. Die Lautgesetze des Türkischen sind für den deutschen Lerner völlig ungewohnt, ihre Beherrschung ist jedoch unverzichtbar. Da sie jedoch logisch und regelmäßig aufgebaut sind, lassen sie sich relativ leicht erlernen.

- die Agglutination ist ein weiteres entscheidendes Merkmal der türkischen Sprache, die den agglutinierenden Sprachtyp in besonders klarer Ausprägung repräsentiert.

- der Satzbau des Türkischen (Subjekt-Objekt-Verb) weicht von dem des Deutschen (Subjekt-Verb-Objekt) erheblich ab. Die Kenntnis dieses Strukturunterschieds ist für das Verstehen von geschriebenen Texten und noch viel mehr für das selbständige Bilden von Sätzen unerlässlich.

"Lektion 2: Vorerwartungen an einen Text" bietet ein Beispiel dafür, wie man sich einen türkischen Text erschließen kann und dabei das Wissen um den thematischen Hintergrund des Textes nutzt. Anhand des Beispieltextes werden einerseits die Besonderheiten der türkischen Wortbildung, andererseits die spezifische Satzstruktur des Türkischen, insbesondere die Verbstellung am Ende des Satzes, erarbeitet.

Lektion 3: "Internationaler Wortschatz" behandelt einen Bereich, der das Deutsche und das Türkische verbindet. Im Türkischen finden sich zahllose Entlehnungen aus anderen Sprachen, die zwar lautlich und orthographisch integriert werden, aber in den meisten Fällen leicht zu erkennen sind. Gerade in einer Sprache, deren Erlernen einige Schwierigkeiten bereitet, ist es für den Lerner motivierend, wenn er feststellen kann, dass ihm ein recht umfangreicher Wortschatz ohne sonderliche Mühe zufällt. Diese Lektion soll etwas ausführlicher vorgestellt werden, da sich der methodische Ansatz des Kurses am Beispiel der Internationalismen besonders gut veranschaulichen lässt.

Reiner Arntz

Den Ausgangspunkt bietet ein Lexikoneintrag zum Stichwort Biologie, der einer Enzyklopädie (Somerville 1992:81f) entnommen wurde:

Biyoloji bilimlerinin bazı dalları, özellikle morfoloji, fizyoloji, moleküler biyoloji ve genetik, bütün canlılarla ilgilenen genel araştırma alanlarıdır. Oysa ilgisini belirli canlı gruplarıyla sınırlandırmış olan botanik, zooloji, mikrobiyoloji gibi dallar, kendi iclerinde de altdallara ayrılarak iyice özelleşmiştir. Örneğin zoolojinin bir altdalı olan ornitoloji yalnız kuşları, entomoloji böcekleri inceler. Botaniğin altdallarından algolojinin konusu suyosunları (algler), mikolojininki mantarlardır. Milyonlarca tekhücreli canlıyı konu alan mikrobiyoloji de yalnız bakterileri inceleyen bakteriyoloji ve virüsleri inceleyen viroloji gibi altdallara ayrılmıştır.

Der Text enthält zahlreiche Internationalismen, die auch ausländischen Fachleuten geläufig sind. Diese sind im Folgenden zusammengestellt:

Türkisch	Französisch	Deutsch
algoloji	(phycologie)	Algologie (Algenkunde; auch: Phykologie)
bakteriyoloji	Bactériologie	Bakteriologie
biyoloji	biologie	Biologie
botanik	botanie	Botanik
entomoloji	entomologie	Entomologie (Insektenkunde)
fizyoloji	physiologie	Physiologie
genetik	génétique	Genetik
mikoloji	mycologie	Mykologie (Pilzkunde)
morfoloji	morphologie	Morphologie
ornitoloji	ornithologie	Ornithologie (Vogelkunde)
viroloji	virologie	Virologie (Virusforschung)
virüs	virus	Virus
zooloji	zoologie	Zoologie

Die folgende Liste enthält den im Text vorkommenden Elementarwortschatz in der Reihenfolge des Vorkommens:

"Kontrastsprachen" - Neue Wege in Sprachvergleich und Fremdsprachendidaktik

türkisch	deutsch	türkisch	deutsch
bilim	Wissenschaft	belirli	bestimmt, genau umrissen
bazı	manche	gibi	wie (Postposition)
dal	Zweig; Abteilung	kendi	selbst
-ler (-lar)	(Suffix zur Pluralbildung)	iç	Inneres, innen
özellikle	insbesondere	de	auch, und (Konjunktion)
ve	und	alt, alt-	Unter-; unterer Teil (von etwas)
bütün	alle	ayrılmak	sich trennen
canlı	Lebewesen; lebendig	iyice (iyi = gut)	ziemlich, recht (gut); gründlich
ilgi	Interesse, Zusammenhang	örneğin	zum Beispiel
-le ilgili	im Zusammenhang mit ...	bir	ein (unbest. Artikel)
genel	allgemein	yalnız	nur, allein
araştırmak	untersuchen, erforschen	kuş	Vogel
alan	Feld, (Fach-)Gebiet	böcek	Insekt, Käfer
-dir	ist (an Nomen angehängt)	incelemek	genau untersuchen, prüfen
oysa	indessen, aber, jedoch	konu	Thema, Gegenstand

Anschließend wird eine Wort-für-Wort-Übersetzung erstellt, die sich rigoros an der Struktur des türkischen Ausgangstextes orientiert:

Reiner Arntz

*Biyoloji bilimlerinin bazı dalları, özellikle morfoloji,
fizioloji,
└Biology Wissenschaft-P-Poss┘ └Gen einige Fachgebiet-P-Poss┘,
insbesondere Morphologie, Physiologie
Einige Fachgebiete der Biologie, insbesondere die Morphologie,
Physiologie,

moleküler biyoloji ve genetik, bütün canlılarla ilgilenen
Molekular- Biologie und Genetik, alle Lebewesen-P-mit
im=Zusammenhang=stehend(Part)
Molekularbiologie und Genetik, sind allgemeine
Forschungsgebiete, die alle im

genel araştırma alanlarıdır.
allgemein └Forschung(Verbsubst.) Gebiet-P-Poss┘ ist.
Zusammenhang mit Lebewesen stehen.*

Diese Wort-für-Wort-Übersetzung wird anschließend in einen kohärenten deutschen Text der folgenden Art umgewandelt:

"Die Biologie, deren Zweige hauptsächlich Morphologie, Physiologie, Molekularbiologie und Genetik sind, ist ein Forschungsgebiet, das sich mit Lebewesen beschäftigt."

Lektion 4: "Wortschatzerwerb" gibt methodische Anleitungen zur Erschließung der Textbedeutung aus dem Zusammenhang, zur Festlegung grammatischer Strukturen und zum Lernen spezifischen Wortschatzes.

Lektion 5: "Die Verbformen des Türkischen" thematisiert das Tempussystem des Türkischen, das wesentlich vielfältiger ist als das des Deutschen, anhand eines Textes, in dem unterschiedliche Zeitstufen auftreten.

Lektion 6: "Einfacher Satzbau" vermittelt dem Lernenden die nötigen Grundbausteine zum Bilden einfacher Sätze im Türkischen, die ihn befähigen, eine kleine Konversation zu einem Thema seiner Wahl zu führen. Im Vordergrund steht dabei nicht sprachliche Korrektheit – dazu reichen die in

"Kontrastsprachen" - Neue Wege in Sprachvergleich und Fremdsprachendidaktik

einem Lesekurs erworbenen Kenntnisse keinesfalls aus –, es geht vielmehr in erster Linie darum, sich mit möglichst viel Phantasie verständlich zu machen.

5. Fazit

Die vier Sprachen, die aus dem Blickwinkel der Interkomprehension präsentiert wurden - Niederländisch, Italienisch, Portugiesisch, Türkisch - decken ein breites Spektrum ab. Dies wird besonders deutlich, wenn wir abschließend noch einmal die beiden Extreme des Spektrums - Niederländisch und Türkisch - unter dem Aspekt der Modularisierung und der Kontrastivität vergleichend betrachten.

Die Erörterung hat gezeigt, dass die Modularisierung von Sprachlehrangeboten unabhängig vom Schwierigkeitsgrad bzw. der verwandtschaftlichen Nähe der betreffenden Sprache grundsätzlich sinnvoll ist. Natürlich empfiehlt es sich, den Verwandtschaftsgrad bei der Gestaltung des Lehrprogramms, z.B. bei der Fixierung von Lernzielen, zu berücksichtigen. So ist es durchaus realistisch, sich in einem Lesekurs für Niederländisch das Ziel zu setzen, politische Artikel in niederländischen Zeitungen lesen zu können. In einem entsprechenden türkischen Lesekurs ist es sicherlich sinnvoller, sich diesem Ziel in Etappen zu nähern, um die Lernenden nicht zu entmutigen. Hier kann ein lohnendes erstes Ziel darin bestehen, sich die Überschriften in türkischen Tageszeitungen zu erschließen.

Auch ein kontrastiver Ansatz ist keinesfalls nur dann ergiebig, wenn die Ähnlichkeit zwischen den Sprachen groß ist, obwohl ein solcher Ansatz sich bei verwandten Sprachen besonders anbietet. Bei einem Sprachenpaar wie Deutsch und Niederländisch kann man davon ausgehen, dass auf allen Ebenen - von der Lexik über die Morphologie bis hin zur Syntax - ein hohes Maß an Ähnlichkeit besteht. Hier konzentriert man sich auf die Unterschiede, um den Lerner auf solche unerwarteten Fehlerquellen wie beispielsweise "falsche Freunde" aufmerksam zu machen. Im Falle des Türkischen ist es umgekehrt. Hier ist die Unterschiedlichkeit der Regelfall. Daher sind lexikalische Vergleiche - abgesehen von den Internationalismen - nur begrenzt ergiebig, während sich auf der grammatischen Ebene neben tief greifenden Unterschieden auch verblüffende Parallelen ergeben (vgl. Wendt 1994:7).

Zusammenfassend kann man also feststellen, dass EuroCom die Fremdsprachendidaktik bereits erheblich bereichert hat, aber auch für künftige Entwicklungen noch viel Potential bietet.

Literaturangaben

- Arntz, R. (1999): Passive Mehrsprachigkeit: Eine Chance für die kleinen Sprachen Europas. In: G. Kischel; E. Gothsch (Hrsg.), S. 101-114
- Arntz, R. (2007): Möglichkeiten der Interkomprehension in der Übersetzerausbildung, dargestellt am Beispiel der "Kontrastsprache" Portugiesisch. In: L. N. Zybatow (Hrsg.), S. 207-226
- Arntz, R.; Ré, A. (2007): Kontrastsprache Portugiesisch - Ein neuer Weg zum Portugiesischen auf der Grundlage des Spanischen. Wilhelmsfeld: Gottfried Egert Verlag
- Arntz, R.; Wilmots, J. (2008): Kontrastsprache Niederländisch - Ein neuer Weg zum Niederländischen auf der Grundlage der germanischen Sprachverwandtschaft. Wilhelmsfeld: Gottfried Egert Verlag
- Hufeisen, B. (2002): Concepts of Multilingualism in the Germanic Languages - Statt einer Einleitung. In: G. Kischel (Hrsg.), S. 199
- Kischel, G. (Hrsg.) (2002): EuroCom - Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Hagen: FernUniversität
- Kischel, G.; Gothsch, E. (Hrsg.) (1999): Wege zur Mehrsprachigkeit im Fernstudium. Hagen: FernUniversität
- Klein, H. G. (1999): Von der Interkomprehension zur Eurokomprehension am Beispiel der romanischen Sprachen. In: G. Kischel; E. Gothsch (Hrsg.), S. 53-66
- Klein, H. G.; Stegmann, T. D. (2000): EuroCom - die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können. 3., korr. Aufl., Aachen: Shaker
- Somerville, J. et al. (Hrsg.) (1992): Temel Britannica. Temel Egitim ve Kültür Ansiklopedisi. (Türk. von Nazar Büyün et al.) Bd. 3. Istanbul: Ana Yayıncılık
- Specht, T. (2005): Neue Ansätze im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene und ihre Anwendung auf nicht-indoeuropäische Sprachen - Eine Untersuchung am Beispiel des Türkischen. Magisterarbeit. Institut für Angewandte Sprachwissenschaft. Universität Hildesheim
- Wendt, H. F. (1994): Langenscheidts Praktisches Lehrbuch Türkisch, 14. Aufl. Berlin, München: Langenscheidt
- Zybatow, L. N. (2002): Slawistische Interkomprehensionsforschung und EuroComSlav. In: G. Kischel (Hrsg.), **S. 357-371**

Unterricht mit lernungsgewohnten Teilnehmern

Nuray Köse¹

Abstract

Integration and social advancement in our time without a solid language skills are no longer possible. What has not been done for decades, they now try through the integration abroad and in Germany make up very successful. But German is unfortunately only the first, though perhaps the most important step for a successful integration. The next question should now be: Lack of integration in spite of good knowledge of German - why?

Einleitung: Unterricht mit lernungsgewohnten Teilnehmern

Im August 2007 ist das neue Zuwanderungsgesetz in Kraft getreten. *“Nach dieser neuesten Fassung des Aufenthaltsgesetzes müssen ausländische Ehepartner, die nach Deutschland ziehen möchten, schon bei der Beantragung des Visums einfache Deutschkenntnisse nachweisen. Sie sollen sich in Deutschland von Anfang an auf einfache Weise auf Deutsch verständigen und am gesellschaftlichen Leben teilnehmen können. So soll die neue gesetzliche Regelung nachziehenden Ehegatten den Einstieg in den Integrationskurs und damit auch die Integration in die deutsche Gesellschaft erleichtern.”*

(:entnommen am 13.05.2009)

In meinen Ausführungen soll es um die Kurse und Prüfungen für Zuwanderer am Goethe-Institut İzmir gehen und es wird auf folgende Fragen eingegangen:

- Welche Zielgruppe haben die Kurse und Prüfungen? Welche Voraussetzungen bringen diese Teilnehmer mit?
- Was sind die Besonderheiten des Deutschunterrichts mit Lernungsgewohnten?
- Was sind einfache Deutschkenntnisse? Wie werden sie gemessen?
- Aus welchen Teilen besteht die *Start Deutsch 1* Prüfung?
- Welche Maßnahmen hat das Goethe-Institut ergriffen?

¹ Goethe-Institut- Izmir

1. Welche Zielgruppe haben die Kurse und Prüfungen?

Für das Goethe-Institut İzmir hatte das Inkrafttreten des neuen Integrationsgesetzes eine enorme Steigerung der Nachfrage nach Sprachkursen und Prüfungen zur Folge. Die Sprachkursabteilung stand vor der Aufgabe, in kürzester Zeit das Sprachkurs- und Prüfungsangebot um ein Vielfaches zu erweitern. Das Personal wurde aufgestockt, Lehrkräfte für die neuen Aufgaben qualifiziert, das Informations- und Beratungsangebot wurde verbessert und die räumlichen Kapazitäten erweitert.

Aber nicht nur die Anzahl der Kursteilnehmer stieg, auch das Profil der Klientel veränderte sich. Bisher gehörten vor allem Universitätsstudenten und künftige Führungskräfte zu den Zielgruppen der Sprachkurse des Goethe-Instituts İzmir, jetzt besuchen auch viele Menschen mit den unterschiedlichsten Lern- und Ausbildungshintergründen, darunter auch frisch alphabetisierte, den Unterricht. Warum man Deutsch lernen muss, wenn man eine Frau oder einen Mann in Deutschland heiraten möchte, ist für viele Kursteilnehmer anfangs nicht recht einzusehen. Viele der Kursteilnehmer, die sich am Goethe-Institut İzmir auf die *Start Deutsch 1* Prüfung vorbereiten, sind einfache Leute: Hausfrauen, Kellner, Arbeiter, Friseure, Händler, Köche... Die meisten haben eine kurze, vermutlich nicht besonders erfolgreiche Schulzeit hinter sich, bei vielen liegt sie lange zurück und den meisten fehlt es an Allgemeinwissen, wie z.B. die Zuordnung der Monate zu den Jahreszeiten; geographisches Grundwissen u. ä..

Diese Zielgruppe, die zu 51 % aus Frauen und zu 49 % aus Männern besteht, wird von meist sehr jungen Leuten vertreten. Auch wenn es Teilnehmer bis 65 Jahren unter ihnen gibt, bilden die meisten die Gruppe der 17 – 25-jährigen.

Vor ihrer Ausreise eine Deutschprüfung bestehen zu müssen, stellt die nachziehenden Ehepartner mitunter vor große persönliche Schwierigkeiten: Einige, die ihre Ausreise nach Deutschland schon lange vorbereitet hatten, müssen ihre Pläne zunächst einmal zurückstellen, viele müssen sehr weite Wege zum nächstgelegenen Goethe-Institut zurücklegen. Sie wohnen dann bei Verwandten oder in Hotels in einem der drei Großstädte – İstanbul, Ankara oder İzmir – unter erschwerten Bedingungen. In diesen Großstädten fängt allerdings die erste Integration an. Aus diesem Grund kann man diese Kurse zum Ehegattennachzug auch Vorintegrationskurse nennen. Die Teilnehmer kommen aus kleinen Orten oder Städten aus dem Osten. In der Gruppe befinden sich Mitstreiter, die dasselbe Ziel verfolgen. Gemeinsam lernen sie Lernen; gemeinsam besuchen sie die Kantine; im Unterricht nehmen sie an Gruppen- und Partnerarbeit teil; oft arbeitet eine Frau mit einem jungen wildfremden

Unterricht mit lernungewohnten Teilnehmern

Mann zusammen, was in ihren Dörfern unmöglich wäre. Erste Befragungen von Teilnehmern der Zuwandererkurse jedoch zeigen, dass die Akzeptanz der neuen Gesetzesregelung durch das Engagement unseres Instituts und unserer Lehrer deutlich gestiegen ist. Die große Mehrheit der Teilnehmer schätzt die Kurse als wertvolle Vorbereitung auf das Leben in Deutschland, die den Einstieg in das Alltags- und Berufsleben deutlich erleichtert. Viele Migranten, vor allem Frauen, berichten, dass die Kurse ihnen nicht nur ganz neue Bildungschancen eröffnen, sondern die neue Sprache auch eine neue Weltsicht vermittelt. Auch wenn die Teilnahme an den Kursen für sie zunächst als Hindernis wahrgenommen wird, ist der verpflichtende Spracherwerb häufig der Weg zur Emanzipation. Diese Menschen werden in Deutschland selbstständig handeln können.

Ergebnisse einer Befragung

66 % der Prüfungsteilnehmer hätten die Prüfung nicht gemacht, wenn sie nicht dazu gezwungen worden wären.

63 % sind davon überzeugt, dass sie in den Vorbereitungskursen in kurzer Zeit viel gelernt haben.

80 % hat der Vorbereitungskurs Spaß gemacht.

68 % der Deutschlerner trauen sich nach der Prüfung zu Deutsch zu sprechen.

82 % der Teilnehmer wollen in Deutschland auf jeden Fall weiter Deutsch lernen.

79 % sind sich sicher, dass sie mit Deutschkenntnissen bessere Chancen in Deutschland haben werden.

82 % der Prüfungsteilnehmer sind davon überzeugt, dass die Kenntnisse, die sie zur Vorbereitung auf die Prüfung erworben haben, ihnen in Deutschland weiterhelfen werden.

70 % finden, dass Deutsch eine schöne Sprache ist.

2. Was sind die Besonderheiten des Deutschunterrichts mit Lernungewohnten?

Der Unterricht mit Lernungewohnten lässt einen immer an den Satz von Max Frisch denken: *“Wir riefen Arbeitskräfte, aber es kamen Menschen.”* Den Satz kann man folgendermaßen umformulieren: Bis heute hatte das Goethe-Institut İzmir Kursteilnehmer, die zum Unterricht kamen, am Unterricht teilnahmen und dann nach Hause gingen. Plötzlich kommen nicht nur Kursteilnehmer, sondern Menschen aller Altersgruppen mit psychologischen, soziokulturellen Problemen, die fast den ganzen Tag im Gebäude sind und rundum betreut werden wollen.

Von einem Tag auf den anderen weitete sich die Rolle der Lehrer auf Ärzte, Krankenschwestern, Brüder, Schwestern, Väter, Mütter, Psychologen, Soziologen und vieles mehr aus. Alle müssen ihre Rollen sehr professionell ausführen.

Lernungewohnte haben in der Regel andere psychologische und soziale Voraussetzungen und Lebensbedingungen als Fremdsprachenlernende in der Schule, Universität oder im herkömmlichen Erwachsenenunterricht. Der Sprachwechsel und der Wechsel der gewohnten Umwelt können unter Umständen Entwertung des Bekannten, Kontrollverlust und Angst bedeuten. Die Zielsprache ist für die Zuwandernden wichtig als Kommunikationsmittel im zukünftigen Alltag, am zukünftigen Arbeitsplatz, bei Behörden, bei Ärzten, in der Freizeit und in der Schule ihrer Kinder. Von daher sind sie primär am Funktionieren ihrer Sprache interessiert, nicht an deren korrekter grammatischer Form.

Lehrkräfte, die diese Zielgruppen in Deutsch unterrichten, müssen eine Sensibilität für solche Gegebenheiten und Prozesse aufweisen; sie müssen die verschiedensten Ziele, Beweggründe, Interessen und Einstellungen, Lernvoraussetzungen und Lerngewohnheiten der Zuwandernden in den Unterricht einbeziehen. Sie müssen ferner dafür sorgen, dass der Lebens- und Alltagsbezug des Deutschunterrichts ins Unterrichtsgeschehen einbezogen wird, sie müssen lerneradäquate Vermittlungsprinzipien, Übungs- und Sozialformen und die lernerpezifischen Formen der Grammatikvermittlung kennen und dies alles der Lernergruppe entsprechend in einen effizienten Unterricht umsetzen können.

Um diesen neuen Zielgruppen gerecht zu werden, entwickelte das Goethe-Institut neue Unterrichtsmethoden, gab curriculare Empfehlungen heraus und organisierte umfassende Fortbildungen für Deutschlehrer. Das Goethe-Institut İzmir bietet zusätzlichen Förderunterricht für langsam Lernende, gezielte Prüfungsvorbereitung und sozialpädagogische Beratung an.

Um die Situation besser zu verstehen, stelle man sich nur vor, dass ein Lehrer eine Zuwandererklasse mit 15 Teilnehmern hat. Ein Teilnehmer hat einen Universitätsabschluss, also einen Bachelor; zwei haben ein normales Lise besucht, acht der Teilnehmer haben vor langer Zeit die Grundschule beendet; einige von ihnen haben sogar nur die erste oder die zweite Klasse besucht und hatten dann keine Möglichkeit mehr zur Schule zu gehen. Und vier Teilnehmer sind erst vor kurzem alphabetisiert worden, haben aber immer noch große

Unterricht mit lernungewohnten Teilnehmern

Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben. Wie arbeitet man nun in so einer Gruppe? Was steht im Mittelpunkt bei der Arbeit mit dieser Klientel?

- **Binnendifferenzierung** ist das A und O des Deutschunterrichts mit Lernungewohnten! Wegen der unterschiedlichen Sprachfähigkeiten der Lernenden ist Binnendifferenzierung im Unterricht Hauptbedingung für die Förderung des Sprachzuwachses auf der Basis von individuellen Erfolgserlebnissen.
- **Kleinschrittigkeit** ist gefragt; man kann keine großen Sprünge wagen!!!
- **Visualisierungen** sind von großer Bedeutung. Dadurch prägen sich die Teilnehmer sowohl Wort als auch Bild ein.
 - **Handlungsorientiertes Lernen** Handlungsorientierung ist wesentlich für die Verarbeitung und Aneignung von Lerninhalten, insbesondere bei lernungewohnten Adressaten. Lernziele werden sowohl im Fertigungs- als auch im Kenntnisbereich umso besser und dauerhafter erreicht, je entscheidungsorientierter der Lernweg gestaltet ist. Im Handlungsorientierten Lernen steht nicht die Grammatik im Mittelpunkt, sondern das kommunikative Handeln, bei dem die Grammatik Mittel zum Zweck ist.
- **Lernen von bestimmten Strategien** (Hören, Lesen und Wortschatz). Die Teilnehmer sollen sich sprachliche Lerntechniken und –strategien aneignen und über die Sprachreflexion zu einem bewussten Sprachgebrauch kommen.
- **Interkulturelle Kompetenz** Die Lernenden stehen vor einem Wechsel in eine andere Kultur. Interkulturelles Lernen ist deswegen keine beliebige, sondern eine selbstverständliche und notwendige Reaktion auf diese Situation. Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz ist eine der Voraussetzungen für die Integration.
- **Lernerorientierung** Das Lernen einer Sprache ist ein individueller Prozess. Ein solcher Prozess erlaubt die Anwendung bereits erworbener Handlungsmuster und ermöglicht den Erwerb neuer Muster, wenn der Teilnehmer eine seinen Lernvoraussetzungen und Lernstrategien

gemäß sprachliche und pädagogische Förderung und Lernanleitung erhält. Die eigene Identität, möglichst auch die eigene Muttersprache werden in den Lernprozess einbezogen. Dies findet seinen Niederschlag in einer funktionalen anstelle einer formalen Orientierung bei der Grammatikvermittlung, in der Ermöglichung eigenständiger Regelfindung durch die Teilnehmer.

3. Was sind *einfache* Deutschkenntnisse und wie werden sie gemessen?

Einfache Deutschkenntnisse sind Kenntnisse der deutschen Sprache auf der Kompetenzstufe A1 – der ersten Stufe der im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen beschriebenen sechsstufigen Skala. Die Stufe A bezeichnet die Fähigkeit zur elementaren Sprachverwendung. Dazu gehört, dass der Lerner vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden kann (z. B. nach dem Weg fragen, einkaufen etc.). Der Lerner soll sich und andere vorstellen und Fragen zu seiner Person stellen und beantworten können, z. B. wo er wohnt oder welche Leute er kennt. Natürlich müssen seine Gesprächspartner dabei deutlich sprechen und bereit sein zu helfen. Er soll auch schon ein wenig auf Deutsch schreiben können, z. B. auf Formularen von Behörden Name, Adresse, Nationalität usw. eintragen können.

Als Bestätigung von Grundkenntnissen der deutschen Sprache gilt der erfolgreich bestandene Test *“Start Deutsch 1”*, den das Goethe-Institut gemeinschaftlich mit der WBT (Weiterbildungs-Testsysteme GmbH) entwickelte. Um die Prüfung bestehen zu können, müssen die TN etwa 650 deutsche Wörter verstehen und 300 aktiv beherrschen. Sie müssen einfache grammatische Strukturen anwenden können und über grundlegende landeskundliche Kenntnisse verfügen. In der Prüfung lassen sich maximal 100 Punkte erreichen. Die Bestehensgrenze der Prüfung liegt bei 60 Punkten.

Unsere Deutschkurse, die diese Kenntnisse vermitteln, umfassen 160 Unterrichtsstunden. Ihr Ziel ist es, die zur Ausreise entschlossenen Ehepartner auf die Kommunikation im Alltag vorzubereiten. Da der Test *“Start Deutsch 1”* weltweit eingesetzt wird, bürgt er für ein überall nach denselben Qualitätsstandards durchgeführtes Vorgehen sowie vergleichbare und faire Bedingungen.

4. Start Deutsch 1

Start Deutsch 1 besteht aus einer 65-minütigen schriftlichen Einzelprüfung mit den Prüfungsteilen Hörverstehen, Leseverstehen, schriftliche Ausdrucksfähigkeit und einer 15-minütigen mündlichen Gruppenprüfung.

Unterricht mit lernungewohnten Teilnehmern

Monatlich führt das Goethe-Institut Izmir je eine interne Prüfung und eine externe Prüfung durch; außerdem fahren Lehrer nach Denizli, Antalya, Aydin, Usak, um dort Prüfungen abzulegen.

Der Erfolg in der internen Prüfung, die die Teilnehmer am letzten Kurstag ablegen, liegt bei fast 90 %. Diesen Erfolg erzielen aber leider die externen Teilnehmer nicht. Dort liegt der Erfolg bei 30 – 50 %. Der Grund dafür liegt darin, dass Teilnehmer aus Kleinstädten meistens weder Möglichkeiten haben, einen guten Kurs zu besuchen noch die Kurse des Goethe-Instituts. Sie versuchen vor Ort mit ein paar Stunden Privatkurs das Niveau zu erreichen, was aber leider meistens fehlschlägt.

5. Maßnahmen des Goethe-Instituts

Der Erfolg des Goethe - Instituts liegt in folgenden Maßnahmen:

- BEREITSTELLUNG von Informationsmaterialien, Übungssätzen der Prüfung und eines Einstufungssystems für nachziehende Ehegatten
- AUSWEITUNG der Sprachkurs- und Prüfungsangebote an den Goethe-Instituten
- EINRICHTUNG von Telefon-Hotlines und Beratungssprechstunden
- HERAUSGABE von curricularen Empfehlungen für den Unterricht mit nachziehenden Ehegatten
- ZUSATZUNTERRICHT für lese- und schreibschwache Deutschlerner
- BEREITSTELLUNG von Übungsmaterialien auf der Internet-Lernplattform des Goethe-Instituts
- FORTBILDUNGEN für Deutschlehrer zur Einführung in den Unterricht mit der neuen Teilnehmergruppe
- AUFBAU von Partnerstrukturen

6. Zahlen

Insgesamt haben im vergangenen Jahr an den Goethe-Instituten in Istanbul, Ankara und Izmir etwa 4.000 Menschen an den *“Start Deutsch 1”* Prüfungen teilgenommen. Über 8.000 haben sich für Kurse eingeschrieben. In diesem Jahr rechnen die Goethe-Institute in der Türkei mit etwa 15.000 *“Start Deutsch 1”* Prüfungen.

Schluss: Integration und ein sozialer Aufstieg sind in unserer Zeit ohne fundierte Sprachkenntnisse leider nicht mehr möglich. Was jahrzehntelang nicht getan worden ist, versucht man nun durch die Integrationskurse im Ausland und in Deutschland sehr erfolgreich nachzuholen. Aber Deutsch ist leider nur der

Nuray Köse

erste, wenn auch vielleicht der wichtigste Schritt für eine gelungene Integration. Die weitere Frage sollte nun sein: Mangelnde Integration trotz guter Deutschkenntnisse – warum?

Literaturverzeichnis:

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge; www.bamf.de (entnommen am 15.05.2009)

Goethe-Institut; www.goethe.de/pruefungen (entnommen am 10.05.2009)

Portal für Integration; www.integration-in-deutschland.de (entnommen 13.05.2009)

Lehmann, H.C. Klaus-Dieter, (2009) „Sprache und Integration“; Zeitschrift des Goethe-Instituts, S.3

Barkowski, Hans; Ende, Karin; Perlmann - Balme, Michaela (2009)

„Integration gestalten – Unternehmen Rahmencurriculum“, Zeitschrift des Goethe-Instituts, S.5

Landeskunde und Interkulturelles Lernen im Fach DaF

Claudia Adam-Cevizoğlu¹

Abstract

The mediation of German cultural studies has become a firm component of the foreign language lessons, because without knowledge about the culture of the target language communication cannot succeed. However, the aim of the study of the German cultural study lessons should not be to provide a comprehensive picture for the purposes of the actual study of the culture and geography, but to choose from the contents with the help of which then an intercultural competence can be developed. The concept "German cultural studies" is extended by the component "intercultural", so that now we speak of „German cultural and intercultural studies“. This contribution would like to point out which developments the field „German cultural and intercultural studies“ has taken in Turkey and which role the study of intercultural aspects plays in the German lessons at school and in the teacher advanced training. Furthermore this contribution would like to introduce the teaching draughts which were sketched for the teaching field “German cultural and intercultural studies” in the German teacher training. Moreover, it should be discussed with which subjects and methodical possibilities the learning aim of an intercultural competence can be reached.

Landeskunde und das Lernen von Fremdsprachen sind im Laufe der Zeit zu einer untrennbaren Einheit geworden. Seit es schulischen Fremdsprachenunterricht gibt, wird auch Landeskunde unterrichtet. Wie Landeskunde vermittelt wurde und welche Themen im Vordergrund standen, richtete sich nach dem jeweils vorherrschenden Ansatz im Fremdsprachenunterricht. Immer aber war unbestritten, dass ohne Kenntnis über die Kultur der Zielsprache, sprachliches Handeln kaum gelingen kann. Zunächst wurde Landeskunde als eigenständiges Fach unterrichtet, wobei hier vor allem der Erwerb von Faktenwissen aus den Bereichen Politik, Wirtschaft, Kultur, Geschichte usw. im Vordergrund stand. Ziel war es, ein umfassendes Bild eines Landes zu vermitteln, man bezeichnet diesen Ansatz deshalb auch als „Faktische Landeskunde“. In einem neueren Ansatz ging das Fach Landeskunde in den allgemeinen Fremdsprachenunterricht ein, denn es ging nun darum, die

¹ Bildungskoooperation Deutsch am Goethe Institut Izmir

kommunikative Kompetenz der Lerner zu schulen. Deshalb spricht man nun auch vom „Kommunikativen Ansatz“. Man wandte sich ab von der Vermittlung reiner Fakten und orientierte sich nun an Themen, die die Alltagskultur in den Vordergrund stellen. Bei der Analyse von Lehrwerken aus dieser Zeit im Hinblick auf landeskundliche Inhalte, wird man schnell feststellen können, dass nun der Schwerpunkt auf Themen wie Sitten und Bräuche, Wohnen, Familie, Arbeit, Bildung usw. liegt. Die neuste Entwicklung geht nun dahin, weder reine Fakten (faktischer Ansatz) noch die so genannte „Leutekunde“ (kommunikativer Ansatz) zu vermitteln, sondern vielmehr die kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen auszubauen (vgl. Biechele/Padros 2003: 56).

Schaut man in den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, so wird man auch hier Hinweise darauf finden, dass der Begriff Landeskunde um die Komponente „interkulturell“ erweitert wurde, so dass nunmehr von „interkultureller Landeskunde“ gesprochen wird. Der Referenzrahmen definiert interkulturelle Fähigkeiten wie folgt:

- *Die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen*
 - *Kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden*
 - *Die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen*
 - *Die Fähigkeit, Stereotype Beziehungen zu überwinden*
- (vgl. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001: 106)

Wichtig ist nun, dass im Unterricht DaF diese Prinzipien interkulturellen Lernens umgesetzt werden, dass also nicht die Vermittlung von Fakten und Inhalten im Vordergrund steht sondern, dass mit Hilfe dieser Fakten und Inhalte beim Lerner Einstellungen der eigenen und der Zielkultur gegenüber entwickelt werden. Es wäre nun sehr interessant zu beobachten, welche Rolle Landeskunde bzw. die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz im Deutschunterricht spielt. Für die Türkei liegt zum jetzigen Zeitpunkt leider noch keine repräsentative Studie zu diesem Thema vor. Dellals Untersuchung zu „Interkulturellem Lernen in der Unterrichtspraxis“ (2002) lässt vermuten, dass der Vermittlung von landeskundlichem bzw. interkulturell-landeskundlichem Wissen nur wenig Platz eingeräumt wird. Hier versuchen die Goethe Institute in

der Türkei die Deutschlehrer zu unterstützen und bieten im Auftrag des türkischen Erziehungsministeriums regelmäßig einwöchige Fortbildungen zum Thema Landeskunde an.

In der universitären Ausbildung von Deutschlehrern hat man bereits reagiert und 2006 ein eigenständiges Studienfach „Vergleichende Landeskunde“ eingeführt. Dieses ist für alle Studierenden im Sommersemester des 1. Studienjahres verpflichtend. Die Zielsetzung bzw. die Inhalte dieses Faches wurden vom türkischen Hochschulrat (YÖK) aber nur sehr vage beschrieben² und hinzu kommt, dass die Lehrenden auf die Übernahme dieses Faches nicht vorbereitet waren, weil ihre eigene Ausbildung allenfalls faktische Landeskunde umfasste. Auch hier im universitären Bereich versuchen die Goethe Institute der Türkei zu unterstützen und bieten in Zusammenarbeit mit der Robert-Bosch-Stiftung zweiwöchige Gruppenfortbildungen in Deutschland (Goethe Institut Schwäbisch Hall) an. Seit 2008 werden jeweils 17 türkische Hochschuldozenten, die in der Deutschlehrausbildung tätig sind und das Fach „Vergleichende Landeskunde“ unterrichten, eingeladen. Ziel dieser Fortbildung ist es, gemeinsam Überlegungen für ein mögliches Unterrichtskonzept anzustellen, Unterrichtsbausteine zu entwickeln und auf deren Durchführbarkeit hin zu überprüfen und den Teilnehmern ein aktuelles, realistisches und differenziertes Deutschlandbild zu vermitteln. Dem Konzept der *erlebten Landeskunde* folgend, haben die Teilnehmer zunächst die Möglichkeit, sich mit dem Alltagsleben in Deutschland vertraut zu machen. Sie besuchen unterschiedliche Bildungseinrichtungen, stellen Erkundungen und Recherchen zu verschiedenen Themen an.

Als Orientierungshilfe für die Auswahl von Themen für das Unterrichtsfach „Vergleichende Landeskunde“ dienen zum einen die von Neuner (1994: 23) genannten elementaren Daseinserfahrungen, z.B. Leben in der Familie, Partnerbeziehungen, Ausbildung/Erziehung, Kommunikation, Erfahrung von Norm- und Wertesystem, Erfahrung von Geschichtlichkeit/Zeiterfahrung. Zum anderen orientierte man sich am „Eisberg-Modell“ der Kultur, welches darzustellen versucht, dass nur ein kleiner Teil der Kultur für uns sichtbar ist, also über der Wasseroberfläche liegt. Diesem Bereich widmet sich vor allem die faktische Landeskunde. Primärer Gegenstand der interkulturellen Landeskunde ist es aber, auch unter die Wasseroberfläche zu gelangen, dem größeren Teil des Eisbergs, der für uns unsichtbar und auch oft unbewusst ist (vgl. Caspari 2007:

² Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi: Almanca konuşulan ülkelerin kültürleri, görsel, işitsel, görsel-işitsel malzemelerle karşılaştırmalı ülke bilgisi (vgl. http://www.yok.gov.tr/component?option=com_docman/task,doc_download/gid,16/Itemid,215/lang,tr_TR/)

70). Über verschiedene Auswahlprozesse gelangte die Gruppe zu einem vorläufigen Seminarplan bzw. Katalog, der folgende Themen umfasste: Familie, Wohnen, Kommunikation, Reisen, Zeit, Erziehung und Essgewohnheiten. Um nun in einem weiteren Schritt Unterrichtsbausteine entwickeln zu können, bediente man sich auch hier einer Hilfestellung – der Formulierung von Teillernzielen. Zunächst sollen die Lerner ihre jeweilige „eigene Brille“ wahrnehmen lernen; die Funktion- und Wirkungsweise von Stereotypen soll verdeutlicht werden. Ein weiteres Ziel besteht darin, die Lerner dafür zu sensibilisieren, dass die Bedeutung von Wörtern, Situationen und Sprechhandlungen in der Zielsprachenkultur von der Muttersprachenkultur abweichen kann. Schließlich ist es wichtig, die Kommunikationsfähigkeit der Lerner in konkreten interkulturellen Situationen zu schulen. Ausgerüstet mit Themen und formulierten Teillernzielen ging es in einem weiteren Schritt an die Ausarbeitung von Unterrichtsbausteinen. Noch vor Ort wurden die entwickelten Materialien ausprobiert, überprüft und ggf. überarbeitet, müssen sich nun aber noch in der realen Unterrichtssituation bewähren. Auch dieser Prozess wird von den Goethe Instituten der Türkei betreut, so kamen die Teilnehmer zu einem Nachkontakttreffen zusammen, um dort u.a. Erfahrungen und neu erstellte Materialien auszutauschen, erprobte Unterrichtsbausteine vorzustellen und die erstellten Semesterpläne zu diskutieren. Die Überprüfung der Semesterpläne hat gezeigt, dass in vielen Fällen doch noch stark faktisch orientiert unterrichtet wird. Hier muss in Zukunft noch stärker der interkulturelle Aspekt beachtet und in den Semesterplan integriert werden. Die Durchsicht der Unterrichtseinheiten zeigte auch, dass sich der Kulturvergleich oft auf ein „so ist es bei uns, wie ist es bei euch“ beschränkte, das Einbeziehen anderer als nur der türkischen und deutschen Kultur gelang nicht. Da dies aber den formulierten Teillernzielen nicht gerecht wird, müssen die Unterrichtseinheiten dahingehend überarbeitet werden. Ziel der Arbeitsgruppe ist es, einen Semesterplan und dazugehörige Unterrichtsmaterialien zu erstellen und anderen Universitäten bzw. Bildungseinrichtungen zu Verfügung zu stellen.

Eine Frage, auf die bisher keine zufrieden stellende Antwort gefunden werden konnte, bleibt: wie können Leistungen im interkulturellen Landeskundeunterricht gemessen und bewertet werden.

Literaturverzeichnis

- Akpınar-Dellal, Nevide (2005). „Interkulturelles Lernen in der Unterrichtspraxis. Ergebnisse einer empirischen Forschung an zwei Anadolu-Gymnasien“. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 10: 1-22 <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-2/docs/Dellal.pdf>
- Caspari, Daniela (2007). „Landeskunde und interkulturelles Lernen“. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 5: 70-71.
- Biechele, Markus/Padrós, Alicia (2003). Didaktik der Landeskunde FSE 31. München: Langenscheidt
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (2001). München: Langenscheidt
- Neuner, Gerhard (1994). „Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht.“ In: Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation (14-39) Kassel

Türkische Germanistik: Alternativen für eine realitätsnahe, inhaltliche und methodische Gestaltung

İbrahim İlkan¹

Abstract

It seems that philologies function as the centers for teaching foreign language from the angle of society. Although this kind of idea is not totally true, some problems in practice take attention. Theoretical knowledge is given in the linguistics and literature classes, but analytical and critical suggestions are rarely made in the lectures. This situation creates a contradiction between the students and the transfer of scientific idea and knowledge. If the lessons are not student-centered they will not motivate students. Shortly, the relation between theory and practice should take its place in teaching.

For making students think critically in literature and linguistics classes, from the respect of method and content, the subjects in the lessons should be questioned and discussed. But historical prejudices belonging to cultures should not be evaluated radically.

Turkish Germanistics should be shaped in the respect of theory and content by thinking globally but not violating the essential principles of germanistics.

1- Vorbemerkung

In meinem Überblick über die türkische Germanistik möchte ich zunächst die aktuelle Lage skizzieren und darauf folgend mich auf wichtige Faktoren konzentrieren, die für die Germanistik zukunftsweisend sind und realitätsnahe inhaltliche Bedeutung haben.

2- Zur aktuellen Situation

Gesellschaftlich und historisch werden in der Türkei die Fremdsprachenphilologien als Fremdsprachenzentren gesehen, und die Wissenschaft steht an zweiter Stelle. Mit Bezug auf Sprache beschäftigen sich die Studenten mit der deutschen Literatur-, Sprachwissenschaft und Mediävistik. Von den Studenten werden in Vorlesungen oder Seminaren rezeptiv enzyklopädische Kenntnisse erworben, die mit der Zeit nicht mehr in

¹ Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü

der Erinnerung verhaftet bleiben (Vgl. Anhang I). Wenn analytisches und kritisches Denken produktiv in deutscher Sprache verlangt wird, so äußern sich die Studenten in türkischer Sprache. Das ernsthafte Studium und das kritische Denken über Literatur- und Sprachwissenschaft in deutscher Sprache wird von einer kleinen Anzahl von Studenten verwirklicht, die den Weg als Wissenschaftler nehmen wollen. Die Zugehörigkeit dieses Fachs zu einer wissenschaftlichen Disziplin sollte, meiner Meinung nach, deutlicher, genauer, wissenschaftlicher in Theorie und Praxis geklärt und entwickelt werden. Auf das neue Gesetz vom Hochschulrat, das alle germanistische Abteilungen umfassen und alle Probleme bestens lösen wird, sollten wir nicht warten. Da die Universitäten gesetzlich auf einer gleichen Ebene stehen, haben sie unterschiedliche Positionen. Daher sollten die Universitäten ihre regionalen und realitätsnahen Gestaltungen in Vorschlag bringen.

2.1. Erfahrungen im Literatur- und Sprachunterricht

Das Profil der türkischen Germanistik zeigt heute vielseitige Verhältnisse, die man als kontrovers bezeichnen kann. Einerseits ist ein Übergreifen auf benachbarte Disziplinen und andererseits auf intrakulturell/interkulturell geprägte Themenbereiche oder auf die deutschschreibenden türkischen Schriftsteller zu verzeichnen (Vgl. Anhang II). Die Germanistik charakterisiert sich durch Tradition einerseits, durch Suche nach Neuem andererseits. Zuletzt reduziert sie ihre Zielsetzung auf DaF. Hier möchte ich meine Beobachtung und Feststellung zum Ausdruck bringen: Die germanistischen Abteilungen in der Türkei sind zum Teil aus dem Gleis gelaufen. Zur Veranschaulichung möchte ich einige Beispiele aus Literatur- und Sprachprüfungen (Grammatik) anführen. Das erste Beispiel mit Antworten ist von einer Studentin der germanistischen Abteilung:

Aus den Fragen und Antworten ist zu entnehmen, daß die Studenten durch Osman Engin auf Vorurteile gelenkt sind. Man kann und soll mit solchen historischen Verbindungslinien im Unterricht an germanistischen Abteilungen keine Literaturwissenschaft behandeln. Denn durch solche Lektüre können m.E. die Eigenheiten der deutschen Sprache und Kultur nicht deutlich werden. Wichtig scheint mir, daß man solche negative Vorstellungen aus hermeneutischen Gründen vergißt und umgekehrt mit autorientierter Nachkriegsliteratur, z.B. der Lektüre von Wolfgang Borchert oder von Thomas Mann eine Brücke schlägt. Erwähnt werden muß hier allerdings, daß für die Auswahl der Lektüre die Lehrkräfte verantwortlich sind. Solche oder vergleichbare andere Beispiele können an germanistischen Abteilungen beobachtet werden.

Nun möchte ich meinen Blick auf DaF werfen. Die Studenten kommen mit Null-Deutschkenntnissen an die Germanistischen Abteilungen. Zuert besuchen

sie die Vorbereitungsklassen an der “Yabancı Diller “ (Fremdsprachenzentrum). Dort erhalten sie wöchentlich 25 Stunden Deutsch. Jährlich 750 Stunden. Der Teufelkreis ist meiner Meinung nach schon vorprogrammiert. Denn die meisten Lektoren an der Yabancı Diller sind als Germanisten ausgebildet, nicht aber für den Sprachunterricht. An den Germanistischen Abteilungen gibt es immer noch keine Möglichkeit der pädagogischen und didaktischen Ausbildung als Sprachlehrer. An “Yabancı Diller” werden die vier Sprachfertigkeiten angestrebt. Da die Dozenten mehr auf die Deutsche Grammatik Wert legen, werden außer Schreibfertigkeiten die anderen Fertigkeiten vernachlässigt. Sehr viele grammatische Regeln, die mit zu wenig konkreter Anwendung der Sprache verbunden sind, werden ständig vermittelt (Vgl. Anhang III). Diese alte Tradition wird im allgemeinen auch an germanistischen Abteilungen fortgesetzt. Die Vize-Prüfungen beweisen, daß die grammatischen Anhäufungen weitergeübt werden. Solche Ergänzungsübungen haben vermutlich auf die Entwicklung der Generativen Transformationsgrammatik einen entscheidenden Einfluß ausgeübt. Aus sprachtheoretischer Sicht sind die grammatischen Pattern-Übungen zwar ein spannendes Forschungsfeld, ob sie funktional für die Verständigung der deutschen Literatur gewinnbringend seien, ist fragwürdig. Auch für Uygulamalı Gramer (Vgl. Anhang III a) stellen wir die gleichen Merkmale fest. Die Fragen sind von KPDS übernommen worden. Mit diesem Lückentest wird eine funktionalistische Orientierung angestrebt, die davon ausgeht, daß jeder Satz im Diskurszusammenhang eine Funktion hat. Den Unterschied zwischen den angegebenen Wörtern kann man nicht gleich feststellen und wahrnehmen. Daher wird die Fremdsprache ganz verfremdet. Dies führt zu Kohäsionsfehlern, weil man sich mit der semantischen Besetzung der Positionen in der Wortstellung nicht beschäftigt hat. Im allgemeinen kann man hier nur raten, wenn man keine sprachsensibilisierte Kompetenz hat. Daher sind solche grammatischen Aufgaben für die Germanistik-Studenten nicht angemessen.

2.2. Zum Fach Linguistik

Auch dieses Fach wird in Vorlesungen mit Theorie-Vermittlung angeboten (Vgl. Anhang III b). In einem solchen Vermittlungsprozeß kommt das “Verständigungsproblem” zwischen Wissenschaft und Studenten vor. Auf den Unterricht bezogen gibt es auch ein Begriffschaos, das für die Studenten nicht verständlich ist. Denn diese wissenschaftlichen Theorien und Kenntnisse werden unverändert aus dem Buch an die Studenten vermittelt. Das bedeutet, daß die Grundlagen des Faches ohne didaktische Forschung vermittelt wird. Wenn dieses Grundlagenwissen nicht studentenorientiert vermittelt werden, so wird dieses Fach immer komplizierter. Meine Beschäftigung mit dem Fach Linguistik geht auf zwei Erfahrungen zurück.

Türkische Germanistik: Alternativen für eine realitätsnahe inhaltliche und methodische Gestaltung

1. Bei der Ausbildung von Studenten hat es sich gezeigt, daß es sehr schwierig ist, ohne Beispiele aus dem sprachlichen Alltag (Zeitung, politische Gespräche usw.) dieses Fach zu unterrichten.
2. Wenn die Studenten ihre persönlichen Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale nicht in den Unterricht einbringen können/dürfen, so wird der Unterricht langweilig und das Ziel wird nicht erreichbar gemacht. Kurzum der Theorie-Praxis-Bezug sollte in den Unterricht Eingang haben.

2.3. Probleme der Zielsetzung und inhaltlich-methodische Gestaltung

Die Realität besteht für uns wohl aus der Akkumulation der unterschiedlichen Erfahrungen und Aussagen über die Zielsetzung der Germanistik. Denn die Diskussion darüber, ob die Germanistik als berufsorientiert oder allgemeinbildend gestaltet werden soll, geht auf die achtziger Jahre zurück. Auf dem ersten und zweiten Germanistiksymposium wurde die berufsorientierte Germanistik zur Diskussion gestellt:

“Damals waren alle beteiligten Kollegen darüber einig, die Sache in den Hochschulrat zu bringen und durch eine Gesetzänderung unsere Studienprogramme so aufzubauen, daß die Studenten nach dem viertem Semester verschiedene Fächer oder Richtungen wählen können. Das ist aber leider nicht geschehen. Statt dessen wurden “Übersetzungsfächer” eingerichtet. Die Forderung, die Absolventen vor Arbeitslosigkeit zu bewahren, sollte nicht an die Universität gerichtet werden, denn wir sind lediglich dazu verpflichtet, die Studenten auszubilden, nicht aber ihnen Arbeit zu vermitteln...” (Salihoğlu 1994: 175)

Leider ist bis heute kein einheitliches Wunschbild entstanden. Meiner Meinung nach würden alle von uns die Ziele der Germanistik ganz unterschiedlich definieren. Daher gibt es flexible, aber keine vorherrschende Richtung in der Germanistik. Denn nach der akademischen Karriere macht jeder, was und wie er will. Als Beispiel:

In der Literaturwissenschaft Y. Pazarkaya, A. Kischon, Thomas Mann, Goethe... und in der Sprachwissenschaft sind es von N.Chomsky, Watson... verterete Theorien, Dependenz- und Valenzgrammatik, kontrastive Sprachwissenschaft. Dies führt uns in ein pluralistisches Chaos, das den Studierenden keine Freude bereitet. Auf den ersten Blick mögen diese Wahl- und Pflichtfächer einen hohen Stellenwert in der türkischen Germanistik haben. Dahinter verbergen sich aber pragmatische Überlegungen, nämlich wie diese Ausbildung sich in der Gesellschaft widerspiegeln würde.

2.4. Zur Methodik

In erster Linie sind an den Universitäten die Lehr- und Lernmethoden zu beobachten. Das wissenspeichernde Training wird weitergeübt, und die Interpretation oder die Anregung zur Interpretation ist die Aufgabe der Dozenten. Die Unterrichtssprache ist meistens türkisch. Weil die Studenten ihre Gedanken in der deutschen Sprache nicht präzise äußern können, obwohl sie vieles verstehen. Sowohl in Literatur als auch in Linguistik verlaufen die Lehrveranstaltungen in zwei Sprachen.

Ich habe mit den Defiziten der Ausbildung des Germanistikstudiums angefangen. Diese Defizite möchte ich kurz kritisch zusammenfassen. Die Literatur ist ein Eisberg, an dem man historische, sozialpolitische Dimensionen beobachten kann. Sie darf nicht als Pattern-Speicherung oder als Komplexerzeugung in Seminaren behandelt werden. Anderenfalls bilden wir Germanisten aus, die keinen neuen Standpunkt von der Zielkultur haben, und die Zielkultur könnte dem Eigenen unterworfen werden. Ein anderes wichtiges Defizit ist die Vermittlung von Sprache und Literatur. Denn die Themen werden im allgemeinen ohne Veränderung aus den Büchern so vermittelt, als ob sie didaktisch wären. Unter den anderen Defiziten fehlen eine klare Lernzielbestimmung und strategisch gut aufgebaute Curricula.

3. Zukunftsaussichten für inhaltliche und methodische Gestaltung

Das Germanistiklehrprogramm ist auf DaF, Literatur- und Sprachwissenschaft erstellt. Welche Ziele diese Disziplin anstreben soll, muß nach den gesellschaftlichen Erwartungen neu definiert und das Fach dementsprechend inhaltlich konzipiert werden. Ein paar konkrete Überlegungen für die Germanistik möchte ich aus meiner Lehrerfahrung zur Sprache bringen:

1. Nicht die Simulation von Auswendiglernen, sondern Denkfähigkeit, Reflexion und Kritik im Unterricht soll angeregt werden. Die auswendig gelernten Themen sollen mit den Studierenden problematisiert und die Wirkung soll diskutiert werden.
2. Alle literarische Lektüre in einem kulturellen Zusammenhang behandeln, vergleichend auf das Alltagsleben übertragen und besprechen.
3. Literatur- und Linguistikveranstaltungen sollen -wenn möglich- nicht in zwei Sprachen verlaufen, sondern die Studenten sollen ihre Gedanken auf Deutsch zu formulieren versuchen. Daher ist es besser eine Kurzgeschichte zu behandeln als einen Roman.
4. Die historischen Vorurteile nicht im radikalen Sinne behandeln, sondern diskursanalytisch in den Unterricht einbetten. (s. Anhang II)
5. Sowohl Sprach- als auch Literaturwissenschaft sollte nicht prüfungsorientiert vermittelt werden, d.h. nicht viel theoretisch enzyklopädische Kenntnisse (s. Anhang I und III b).

Türkische Germanistik: Alternativen für eine realitätsnahe inhaltliche und methodische Gestaltung

6. Grammatik sollte zur Verständigung der literarischen und linguistischen Texte dienen. Durch deduktives Verfahren soll den Studierenden die Grammatik beigebracht werden. D.h. man soll nicht nur die Regeln beibringen, sondern die Anwendung der Regeln in der Kommunikation, der Literatur und in der Übersetzung.

Dieser Kriterienkatalog könnte noch erweitert und ergänzt werden. Das ist die Aufgabe von Dozenten. Hier möchte ich aber eine wichtige These für die zukünftige Germanistik aufstellen:

Die Sprachausbildung und das Germanistik-Studium an der Universität muß anders organisiert werden.

Die deutsche Philologie in der Türkei läßt sich zwischen unklaren und zum Teil vollständigen Beschreibungen erklären. Die deutsche Literatur an den germanistischen Abteilungen wird in Anbetracht der Entwicklungen immer neu modifiziert. Die disziplinäre Fachdidaktik orientiert sich interdisziplinär und zweckrationales Denken nimmt zu. Zum Beispiel eine neuere Darstellung von AYTAÇ, die die Adressaten aus anderen Fachbereichen mit zunehmendem/abnehmendem Interesse an der deutschen Literatur weckt. Dieses Alternativ-Modell zeigt, wie Aytaç ihre Magisteranden/Doktoranden, die Germanisten und Nichtgermanisten sind, mit einem primär literaturwissenschaftlichen Interesse zusammenbringt und die deutschen literaturwissenschaftlichen Texte in türkischer Sprache zur Diskussion stellt. Sie versucht dabei ein gemeinsames Curriculum und Formen der Literaturvermittlung zu entwickeln. In diesem Zusammenhang wird die Literatur nicht nur *„zum Vergnügen, zur Unterhaltung, Erbauung, Fantasielust, zur Wunscherfüllung, zum Trost usw., sondern auch als Medium, in dem man auch Wissen, eine neue Sicht, eine Einsicht, eine ‚Wahrheit‘ sucht“* gelesen.“ (Kurz 2002: 55)

Die Kernfrage ist dabei, ob mit heterogenen Adressaten das systematische Paradigma der Erklärung gemacht und aufgefasst werden kann oder nicht. Denn Orientierungsformen für das Denken und Handeln sind in der Gruppe mit Germanisten und Nichtgermanisten miteinander nicht identisch. Auch wenn diese Form von der Germanistik abweicht, halte ich sie für sehr reformbedürftig und sehe ein, daß es auch eine wichtige Aufgabe von ‘German Studies’ ist. Durch einen solchen Vermittlungsprozeß wird auf die Fremdheit Bezug genommen und die Andersheit zwischen den unterschiedlichen Literaturen als Vorbild gezeigt. Aber bestimmte Grenzen des Möglichen zwischen Sprachausbildung, Germanistik und ‘German Studies’ müssen erkannt werden. Daher halte ich adressatenspezifische Angebote von vielfältigen Studiengängen,

deren Ziel die sprachliche kommunikative Kompetenz oder Allgemeinbildung ist, für sehr bedeutend. Andererseits

“sollten an germanistischen Abteilungen die Möglichkeiten zu Modifizierung der Studienordnungen stärker als bisher genutzt werden. Durch eine Differenzierung ließe sich besser als bislang ein Studiengang mit unterschiedlichen Schwerpunkten entwickeln. (wie Z.B. Informatik, Interkulturelle Didaktik, vergleichende Literatur, angewandte Übersetzung und Grammatik, Fehleranalyse.)” (İlkan 2001: 133)

4. Ausblick und Schlußbemerkung:

Meine Beobachtungen und Feststellungen zeigen, daß sich an unseren Universitäten eine Mentalität ausgebreitet hat -ob wir sie zur Sprache bringen wollen oder nicht-, daß nur das vermittelt und behandelt wird, was geprüft und bewertet wird. Die semesterübergreifende Vernetzung der literarischen und linguistischen Lektüre liegt in der Verantwortung der Dozenten, selbstverständlich vor dem Hintergrund des curricularen Rahmens, der zum größten Teil vom Hochschulrat erstellt ist.

In meinem Beitrag habe ich allgemeine Beschreibungen geliefert. Das hat zu einer Vertrautheit mit der jeweiligen Situation an unterschiedlichen Universitäten zu tun. Natürlich lassen sich Diskussionen über andere lokale Gegebenheiten von unterschiedlichen Universitäten eröffnen.

Ziel meiner Ausführungen war es, den Germanisten vor Augen zu führen, daß die Germanistik nicht wie in den deutschsprachigen Ländern sein muß. Aber sie sollte sich auch nicht von den Grundsätzen einer allgemeinen Germanistik lösen. Daher sollen wir als Germanisten die globalisierte Germanistik global und zugleich lokal betrachten. Aus diesem Grunde halte ich eine Rehabilitation des Faches mit seinen Inhalten, Methoden und Zielsetzungen, die den Bedürfnissen der heutigen Zeit entspricht, dringend notwendig.

5. Bibliographie

İlkan, İbrahim (2001). Stellenwert der deutschen Sprache und das Germanistik-Studium in der Türkei. Mustafa Çakır (Hg.). Fremdsprachenunterricht und die Stellung des Deutschen in der Türkei. Achen: Shaker

Kurz, Gerhard (2002). Die Literaturwissenschaft in der Konkurrenz der Wissenschaften. Jäger/Switalla 1994, S.37-67. Zitiert nach Karlheinz Roßbacher: Weiter lesen, Weiter leben: Kein Abgesang auf gedruckte Lektüre. Peter Wiesinger (Hg.): Akten des X. Internationalen Germanistenkongresses Wien 2000. Zeitwende- die Germanistik auf den Weg vom 20. ins 21. Jahrhundert. Bern: Peter Lang.

Türkische Germanistik: Alternativen für eine realitätsnahe inhaltliche und methodische Gestaltung

Salihoğlu, Hüseyin (1994). Veranstaltungsberichte. Das IV. Germanistiksymposium. 20-21 Mai 1993. Dialog. Interkulturelle Zeitschrift Germanistik. Ankara.

ANHANG I: Literatur

1- Schreiben Sie die Eigenschaften von (Seçmeli)

a) Barock b) Empfindsamkeit im Hinblick der Übersichtstabelle.

2- Was wissen Sie über die folgenden Begriffe:

a) die Allegorie b) Epigone c) Etymologie d) die Lesart

3- Schreiben Sie die Philosophie von **Gottfried Wilhelm Leibniz** auf.

4- Welche besonderen Eigenschaften hat der **Pietismus** ?

5- Schreiben Sie die Inhaltsangabe von (seçmeli)

a) Nathan der Weise von Gotthold Ephraim Lessing!

b) Messias von Friedrich Gottlieb Klopstock

c) Abhandlungen über den Ursprung der Sprache von Johann Gottfried Herder

6- Schreiben Sie die Eigenschaften von (Seçmeli)

a) Christlich- geistlicher Dichtung b) Biedermeier c) Barock im Hinblick der Übersichtstabelle.

7- Was wissen Sie über die folgenden Begriffe:

a) die Hyperbel b) die Legende c) die Paläographie d) das Referat

8- Schreiben Sie die Philosophie von **Ernst Daniel Schleiermacher**?

9- Was wissen Sie über **das Junge Deutschland**?

10- Schreiben Sie die Inhaltsangabe von (seçmeli)

a) Weh dem, der lügt von Franz Grillparzer.

b) Die schwarze Spinne von Jeramias Gotthelf.

c) Woyzeck von Georg Büchner.

11- Schreiben Sie die Eigenschaften von (Seçmeli)

a) Christlich- geistlicher Dichtung b) Romantik

c) Naturalismus im Hinblick der Übersichtstabelle.

12- Was wissen Sie über die Blut und Boden Dichtung?

13- Schreiben Sie die Philosophie von (seçmeli)

a) Immanuel Kant b) Arthur Schopenhauer

14- Was wissen Sie über den Sozialistischen Realismus?

15- Schreiben Sie die Inhaltsangabe von (seçmeli)

a) Der Abschied von Johannes R. Bechner.

b) Buddenbrooks von Thoman Mann.

c) Der Untertan von Heinrich Mann.

16- Was ist die Hauptfunktion des Romans.

Antwort: Darin hat jeder seinen festen Ort und seine Naturhaften bindungen.

Als teil des Harmonischen Weltgefühls betrachtet sich auch der Erzähler selbst.

17- Wodurch unterscheidet sich der Roman von der Novelle und Kurzgeschichte?

Antwort: Er erreicht objektivität durch zeitliche und räumliche distanz von geschehen.

18- Welche deutsche und nicht deutsche Fabel Dichter kennst du?

Antwort: Luther, läßing, gellert.

19- Wie heißt der Dichter und das Werk, in dem der Dichter die bekannteste Parabel der deutschen Dichtung verarbeitet hat? Schreib auch den Namen der Parabel.

Antwort: Der Dichter ist Leßing und sein Werk ist "Nathan der weise (Die drei Ringe)"

20- Was ist Satire?

Antwort: Satire ist eine Religiöse Erzählung. Satire schildert Christliche Geschen.

21- Welche Romanarten kennen Sie?

Antwort: Thomas Mann, Herman Hesse

22- Bei wem fand die "Short Story" ihren Meister?

Antwort: Short StoryMeister ist der Ernest Hamingway

ANHANG II: Prüfungsblatt in Literatur

1- Schreiben Sie die Eigenschaften von (seçmeli)
a) Rokoko b) Sturm und Drang im Hinblick der Übersichtstabelle.

1- Schreiben Sie die Eigenschaften von Christlich-geistlicher Dichtung im Hinblick der Übersichtstabelle.

2- Was wissen Sie über die folgenden Begriffe:
a) Exegese b) Sentenz c) Palaeographie d) Trochaeus

3- Interpretieren Sie das Gedicht Wenn Herr K. Einen Menschen Liebt von Bertolt Brecht!

4- Wie bewerten Sie den Text Massnahmen gegen die Gewalt von Bertolt Brecht?

5- Welche Eigenschaften von Nazis kommen in dem Text Heilt Hitler von Osman Engin vor?

Not: Seçmeli sorulardan yalnızca bir tanesini yanıtlayınız. Aksi halde değerlandırma dışı bırakılır.

Viel Erfolg!

- 1- Christlich-geistlicher Dichtung
Spätantike, christlicher Bildungswelt, Frühcholastik
Christlicher Missionierungsgeist, Frühromantische Zeit
Christlicher Glaube, Gottesidee, lehre der Kirche
christlich, geistlich, religiös, jenseitig
Hochdeutsch, aufkommende Endreim, geistliche Dichtung
- 2- a) Exegese: abfassende Bibelsetzung.
b) Sentenz: Beweis der These.
c) Paläographie: lehre der alten Schriften.
e) Trochäus: Wiederholung in der Dichtung.
- 3- Nazis sind faschist, rassenlich. Sie hassen von Juden, Neger, anderer Nation. Sie arbeiten nicht. Sie nehmen notwendig Geld der menschen. Sie machen massacre die Judisch. Von Bein der Juden machen Sie Seife.
- 3- Herr K. hat menschenliebe. Er liebt in seinem Herz. Er ist vorbildliche Mensch.

ANHANG III: Grammatik

I- ANTWORTEN SIE AUF DIE FRAGEN

- 1- Geht Dinçer noch in die Schule? – Nein,
.....
- 2- Hast du noch Geld? - Nein,
.....
- 3- Hat Kemal noch etwas gesagt? - Nein,
.....
- 4- Hat er den Brief schon geschrieben? - Nein,
.....

II- BILDEN SIE SÄTZE

- 1- ich, dich, nicht, müßen, weinwn (Präteritum)
- 2- Meister, Wagen, nicht reparieren, können (Perfekt)
- 3- er, sen Sohn, lehren, schwimmen (Perfekt)
- 4- du, mich, Klavier, hören, spielen (Plusquamperfekt)
- 5- Beamte, lösung, verstehen, wollen (Plusquamperfekt)

III- BILDEN SIE PAßIV

- 1. Aufstellung von Gemälden von Picaßo
- 2. Eröffnung der Landesgartenschau
- 3. Ernennung des Altbürgermeisters zum Ehrenbürger der Stadt
- 4. Errichtung eines denkmals zur Erinnerung an ein erfinder

IV- BILDEN SIE PAßIVERSÄTZE

beweisen, diese theorie

- 1-
- 2-

V- BILDEN SIE PAßIV (Achten Sie auf die Zeiten)

- 1- Architekt brachte die Bilder.
- 2- Ich habe dem Mann geholfen.
- 3- Mann muß dieses problem lösen.

VI- BILDEN SIE SÄTZE MIT MODALVERBEN ZUR SUBJEKTIVEN AUBAGE

A)

- 1
- 2

VIII- Bilden Sie Partizipialkonstruktion

- Das ist ein Bild der Stadt, die 1944 durch einen Bombenangriff zu 80% zerstört worden ist.

IX- Bilden Sie Relativsätze

- Das sofort außströmende Gas entzündete sich an einem von einem Fußgänger geworfenen und noch brennenden Zigarettenstummel.

X- Ergänzen Sie Adverbien mit Präpositionen

- Viele Menschen sind ----- Notwendigkeit, den Frieden zu bewahren.
(*bir şeye ikna / emin olmak*)

XI-Konjunktiv I

-Sie wohnt jetzt in ordu, sie ist dort verheiratet.

ANHANG III a: Uygulamalı Gramer:

1- Er durchwühlte seinen Koffer vergeblich nach den ----- Dokumenten

- A) abhanden gekommen B) erfundenen C) davongelaufen
D) zustande gekommen E) vorgegangen

2- Da er nicht auf meinen Vorschlaggehört hatte, seine Ersparnisse in sicheren

Aktien ----- , hat er an der Börse viel Geld verloren.

- A) zu überlegen B) abzulegen C) zu verlegen
D) auszulegen E) anzulegen

3- Die Umweltmediziner beschäftigen sich seit Jahren, wie sich der sorglose ----- mit der Umwelt auf die Gesundheit des Menschen auswirkt.

- A) Mangel B) Nachteil C) Umgang
D) Zugang E) Anstand

4- Von dem Wohnungsmangel und hohen Mietpreisen sind vor allem Menschen mit niedrigem Einkommen ----- .

- A) betroffen B) profitieren C) beseßen
D) erpicht E) beliebt

Ibrahim Ilkhan

5- Es gibt Staaten, die der Geistlichkeit keinen ----- auf die erziehung der Jugend einräumen.

- A) Einfluß B) Beschluß C) Verschluß
D) Entschluß E) Anschluß

ANHANG III b: Dilbilim

- 1-** Schreiben Sie den Ansicht von Wilhelm Kamlach auf!
2- Schreiben Sie die Generative Transformationsgrammatik auf!
3- Schreiben Sie die folgenden Begriffe auf!
a) Kompetenz b) Syntax c) Pragmatik d) Interferenzfehler

Das Türkenbild in den DaF-Lehrwerken

Binnur Erişkon Cangil¹

Abstract

The subject of this article is to research the Turkish and Turkey's image presented in the coursebooks teaching German as a foreign language. From this point of view, most of the coursebooks produced with the aim of teaching German as a foreign language in the last 20-25 years have been examined, how these coursebooks present the Turks and Turkey's image has been determined, and thus the Turkish image in the coursebooks has been summed up under four headings.

Einleitung

Die Geschichte der Entstehung des Türkenbildes in Europa geht bis ins 11. Jahrhundert zurück und fängt mit der Mantzikert Schlacht in Ostanatolien an. Nach dem Sieg bei der Mantzikert Schlacht im Jahre 1071 gegen die byzantinische Armee besiedelten die Türken die anatolische Halbinsel. Anders gesagt, Kleinasien lag mit dieser Schlacht in Mantzikert offen für die einwandernden Türken da, was aus der Sicht der Europäer eine große Bedrohung war. So brach in Anatolien in den Jahren nach 1071 die byzantinische Zentralgewalt völlig zusammen (Kündig-Steiner 1977: 307).

Kuran-Burçoğlu beschreibt das türkische Dasein in Anatolien und die Folgen wie folgt : „*Die westliche Auswanderung dieses fremden Volkes, das eine andere Religion, andere Werte, eine andere Lebensweise und Traditionen hatte, wurde von den Einheimischen Anatoliens als Gefahr empfunden und demzufolge hat ein Feindbild entstanden, das schon bald in Europa verbreitet war*“ (Kuran-Burçoğlu 2005:14).

Bald nach der Ansiedlung der Türken in Anatolien schickte der byzantinische Kaiser Komnenos im Jahre 1088 “ *an Europas kirchliche und weltliche Machthaber Sendschreiben, worin er um baldige Hilfe bietet. Schwerpunkt dieser Petitionen stellt die Schändung der Kirchen, die Misshandlung der Nonnen bzw. Pfarrer und die Verachtung Christi durch die Türken dar (...) das erregt die Gemüter der Christen. Durch den Machteinfluss der Kirche in jener Zeit gelingt es schließlich, den ersten Kreuzzug (von 1088 bis 1100) und damit*

¹ İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi ABD

die erste deutsch-türkische Massenbegegnung zu initiieren“(Akbulut 1993:14-15) und das dort entstandene Bild der Türken kommt mit bestimmten Veränderungen vom 11. Jahrhundert bis heute. Die ersten Begegnungen vollzogen sich in politischen religiösen und kriegerischen Auseinandersetzungen, und dementsprechend wurden die ersten Eindrücke voneinander von politisch religiösen und militärischen Ereignissen bestimmt.

Die Wandlung des Türkenbildes in Europa vom 11. Jahrhundert bis zum heutigen Tag wurde von Kuran-Burçoğlu in 8 Epochen behandelt. Laut ihrer Forschungen war das Türkenbild „(...) *nicht monochrom und statisch, sondern vielfältig und dynamisch*“(Kuran-Burçoğlu 2005:14) . Sie interpretiert diese Situation wie folgt: „*Es hat differenziert, meistens je nach Entfernung des Landes, in dem es gebildet wurde, vom Osmanischen Reich und später von der Türkei. Das hing auch mit den Beziehungen des betreffenden Landes mit dem Osmanischen Reich, bzw. der Türkei zusammen*“(Kuran-Burçoğlu 2005:14).“

Das Bild von den Türken in Europa war bis zu der Gründung der türkischen Republik von Stereotypen dominiert, welche den Akzent wegen der Türkenkriege auf die Grausamkeit legten. Es war ein Feindbild, welches beim Aufeinanderprall zweier völlig diverser Kulturen, kontroverser Religionen und unterschiedlich strukturierter Gesellschaftsordnungen entstand.

Nach Dellal (1998:209) beginnen die ersten Beziehungen mit den Deutschen vor allem auf den diplomatischen Ebenen vor etwa 500 Jahren und aufgrund dieser langen Kontakte hat das Türkenbild der Deutschen eine lange Geschichte.

Beruhend auf den Untersuchungen in dieser Richtung behauptet Dellal (1998:209), „*dass das gegenwärtige Türkenbild vieler Deutschen durch Vorurteile, deren Wurzel in den konfliktreichen und kriegerischen Auseinandersetzungen der Vergangenheit liegen, und durch unzureichende Kenntnisse über die türkische Politik, Geschichte und Kultur überschattet wird.*“ Sie fügt auch hinzu: *Die Deutschen „beurteilen die Türken mit den vorgeprägten Vorstellungen“* (1998:209). Diese Vorstellungen stehen der Ersetzung eines neuen, der heutigen Türkei angemessenen Bildes im Wege und das alte Türkenbild verhindert die Entstehung eines völlig neuen, der Gegenwart des türkischen Volkes angemessenen Bildes wie eine Falle (Dellal 1998: 209).

Mit der Gründung der türkischen Republik im Jahre 1923 hat die Türkei unter Atatürk mehrere Reformen durchgeführt. Es dauerte selbstverständlich eine Weile, bis diese Reformen im täglichen Leben der Türken spürbar wurden. Diese Übergangszeit war aber schon längst vorbei, als die ersten türkischen Gastarbeiter Anfang der 60er Jahre nach Deutschland kamen. Mit der Ankunft der türkischen Familien in Deutschland, beginnt das Türkenbild ein anderes

Gesicht zu bekommen. Am Anfang war der Nachfrage der BRD und das Angebot der Türkei ausgeglichen. Es fehlte nur die erwartete Integration der Türken in Deutschland. Im Laufe der nächsten Jahrzehnte wurden die Integrationsprobleme im Gegensatz zu Erwartungen doch größer. Oder zumindest nicht kleiner. Die Türken waren damals anders, sind heute auch anders. Die Angst, in der Zukunft die Identität, das Türkentum, den Nationalstolz und vielleicht doch die Religion zu verlieren, ist einer der größten Gründe, die die Türken vor der „erwarteten“ Integration abhalten. Mittlerweile ist ein Türkenvolk in Deutschland entstanden, das weder zu Deutschland, noch zur Türkei gehört. Dadurch ist in Deutschland ein Türkenbild entstanden, das nur in Deutschland zu sehen ist. Der Deutsche, der die Türken in ihrem eigenen Land nicht beobachtet hat, lässt sich pauschal über deutsche Medien und von seiner Umgebung informieren und macht sein eigenes Bild über die Türken, ohne sich die „Mühe“ zu geben, sich von vertrauenswürdigen Quellen (wie Tourismus, Dokumentarfilme, Internet etc) richtig zu informieren. Viele deutschen Touristen erfahren erst nach ihrer Ankunft in der Türkei, dass „Freitag“ ein Arbeitstag ist, dass die Mehrehe in der Türkei verboten ist oder dass Frau und Mann gesetzlich gleichgestellt sind.

Mit diesem hier geschilderten Ablauf wurde versucht, den Beginn, die ersten Eindrücke und die heutige Situation über die Türken in Europa zu zeigen. Es gibt sicherlich sehr viele Quellen um das Thema Türkenbilder in Europa bzw. im deutschsprachigen Raum zu recherchieren. Zahlreiche Sagen, Lieder und Balladen befassen sich mit der Türkenthematik der damaligen Zeit. Hinzu kommen eine Vielzahl von Reise- und Gesandtschaftsberichten, sowie Berichten von Kriegsgefangenen. Flugblätter, Flugschriften, Karikaturen Zeitschriften, Illustrationen mündliche und schriftliche Literatur waren/sind die wichtigsten Medien zur Verbreitung eines bestimmten Türkenbildes. Auch Kirchenpredigten, Altarfiguren, Gemälden, Opern, Theaterstücke und Musik waren Mittel zur Verbreitung des Bildes in Europa. Heutzutage kann das Radio, Internet und Fernsehen dazu gezählt werden.

Gegenstand der Arbeit

Der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist das Türkenbild in den DaF-Lehrbüchern, und es geht in erster Linie darum darzustellen, wie die Türken und die Türkei in den DaF-Lehrbüchern präsentiert werden. Ausgehend von dieser Fragestellung werden die DaF Lehrbücher hinsichtlich der Art und Weise der Präsentation der Türken und der Türkei untersucht.

Mit der kommunikativen Wende in der Fremdsprachendidaktik und nachher mit dem interkulturellen Ansatz wurde das Konzept des

Fremdsprachenunterrichts völlig verändert. Diese Veränderung spiegelte sich besonders in den Lehrwerken wider.

In der zweiten Hälfte der 80er Jahre erschien eine neue Generation von Lehrwerken mit unterschiedlichen Schwerpunkten, die nach den Prinzipien der kommunikativen Didaktik gestaltet sind. Diese Lehrwerke haben sicherlich neue Dimensionen in den Fremdsprachenunterricht gebracht. Der kommunikativen Didaktik folgend betrachtet das interkulturelle Konzept den Prozess des Lernens von Fremdsprachen als Begegnung mit einer fremden Welt und stellt das Fremdverstehen als Grundlage des Fremdsprachenlernens ins Zentrum. In dieser Hinsicht wurden bis heute für den DaF-Bereich für verschiedene Adressatengruppen zahlreiche Lehrwerke konzipiert. Gemäß den Kriterien des interkulturell orientierten Konzepts wurden in diesen Lehrwerken u.a. die Türken und das Türkeiimage dargestellt.

Das Ziel dieser Arbeit ist es also, die didaktischen und methodischen Wege der Darstellungsweisen der Türken und Türkeiimages zu untersuchen, um herausbekommen zu können, welche Klischees und Stereotypen die Präsentation der Bilder beeinflussen. Letztendlich ist es eine wichtige Dimension des interkulturell orientierten Deutschunterrichts, die möglichen Missverständnisse zu beseitigen um einen gegenseitig bereichernden Dialog zu schaffen.

Türkenbilder in den Lehrwerken

Für die Untersuchung der Türkeiimages in den Lehrwerken wurden Lehrbücher aus den 4 Verlagen (Klett Verlag, Hueber Verlag, Langenscheidt, Cornelsen) gewählt. Diese sind die größten Verlage, die jahrelang im Gebiet Deutsch als Fremdsprache sehr viele Lehrmaterialien publiziert haben. Mit diesen Materialien haben zahlreiche Menschen überall der Welt in den Sprachkursen, in den Schulen, in den Hochschulen oder in den Sprachzentren deutsch gelernt oder immer noch lernen. Während die Bücher über deutsche Sprache und über deutschsprachige Länder Informationen vermitteln, beinhalten sie zugleich mehrere Informationen mit vielen anderen Sachverhalten, unter denen sich die Türken und die Türkei befinden.

Bei der Bestimmung der Lehrwerke, die im Rahmen dieser Arbeit untersucht wurden, wurden die Bücher, die nach der kommunikativen Wende konzipiert wurden, bevorzugt. Die untersuchten Lehrbücher wurden hinsichtlich der Türkeiimages behandelt.

Themenbereiche/Themenschwerpunkte

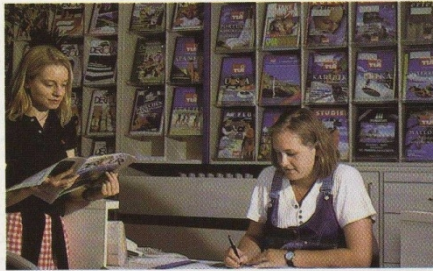
Die Darstellung der Türken/ der Türkei in den DaF-Lehrbüchern lassen sich im Allgemeinen in vier Themenbereiche einordnen. Diese sind:

- Die Türkei als Reiseziel
- Die Türken als Gastarbeiter in Deutschland
- Das türkische Essen
- Die Türken in den Sprachkursen/in den deutschen Schulen

Die Türkei als Reiseziel:

2 Reisebüro Vogel
Betrachten Sie das Foto und lesen Sie den Dialoganfang. Wie kann das Gespräch weitergehen?

- Guten Tag. Kann ich Ihnen helfen?
- + Ja, mein Mann und ich, wir möchten gern 14 Tage Ferien machen. Können Sie uns etwas empfehlen?
- Ja, Moment bitte. Kennen Sie die Türkei?
Da ist es sehr schön und auch gar nicht teuer.
- + Das ist uns zu weit. ...



EINHEIT 4 | 37

(Eurolingua Deutsch :37)


Die Deutschen sind in der Türkei als ein Volk bekannt, das sehr viel reist. Einen Teil der Deutschen Reisegruppen empfängt auch die Türkei als Gastgeber in verschiedenen Regionen des Landes. Nach den Angaben des Deutschen Reisebüroverbands (<http://individualtourismus.blog.de/2009/03/09/reise-statistik-5722723/>) ist Spanien im Jahre 2008 mit 22% aller Reisebuchungen das (von den deutschen) beliebteste Reiseland. Nach Spanien hat die Türkei mit 17% den zweitgrößten Anteil als Reiseziel Deutschlands. Wenn man bedenkt, dass die Ausgaben von deutschen Touristen für Auslandsreisen im Jahr 2008 52 Milliarden Euro betragen, kann man sich das Volumen des Tourismus besser vorstellen (<http://de.statista.com/statistik/daten/studie/5040/umfrage/ausgaben-der-deutschen-fuer-private-auslandsreisen/>). Auch die Angaben des türkischen Kultur und Tourismus Ministeriums (<http://www.kultur.gov.tr/TR/BelgeGoster.aspx?F6E10F8892433CFF2B81939FD5B60AFAFFDE13C621852F44>) zeigen, dass die Deutschen im Jahre 2007 mit 4 149 805 Besuchern in der Türkei die erste Gruppe unter den anderen bilden.

Die Türkei bietet im Tourismus sehr viel, weil das Land, die Geografie, die Geschichte und die Kultur sehr abwechslungsreich sind. Im Allgemeinen hat die Türkei als Reiseziel der Nachteil, dass die meisten Deutschen beim ersten Mal mit negativen Vorurteilen einreisen, weil das Bild der Türkei erst bei (oder

nach) der ersten Reise klar und deutlich wird. Für viele deutsche ist das aber nicht möglich, weil sie wegen des Türkeibildes in Deutschland von der Türkei fern bleiben. Wenn in der Zukunft durch touristische Beziehungen und Mundwerbung diese negative Meinung über das Türkeibild im positiven Sinne geändert wird, wird die Türkei vor Spanien den ersten Platz als deutsches Reiseziel einnehmen. Reiseangebote über die Türkei sind deutschlandweit in den Schaufenstern von Reisebüros zu sehen. Dadurch ist die Türkei unter anderem auch als Reiseland ein bekannter Begriff in Deutschland geworden. Es ist deshalb kein Zufall, dass diese Tatsache auch in den Lehrwerken sehr oft vorkommt.

2 Was heißt hier deutsch?

2.1 Schauen Sie sich das Plakat an. Es zeigt, wo man in den deutschsprachigen Ländern überall Ideen, Produkten, Personen aus anderen Ländern begegnet. Können Sie die Liste erweitern?

Dein Auto EIN JAPANER	Deine Demokratie GRIECHISCH
Deine Pizza ITALIENISCH	Deine Schrift LATEINISCH
Dein Kaffee BRASILIANISCH	Deine Zahlen ARABISCH
Dein Shampoo ENGLISCH	Und dein Nachbar 
Dein Urlaub TÜRKISCH	NUR EIN "AUSLÄNDER"

2.2 Wie könnte ein solches Plakat in Ihrem Land aussehen?

(Eurolingua Deutsch 3:105)

Im **Das neue Deutschmobil 2 (s:10)** sind einige Souvenirs aus der Welt in einer Übung erwähnt worden. Aus der Türkei sind ein Paar traditionelle, orientalische Damensandalen als Bild dargestellt. In **Wir 2 (s:21)** wird die Frage „Wohin fährst du in Urlaub?“ behandelt. Unter den Alternativen ist zwar

kein Bild aus der Türkei, aber könnte da sein, weil vieles aus der Türkei weltweit bekannt ist: „Wohin fährst du nächsten Sommer? - ...nach Antalya,Nach Istanbul ...etc. wie es in **Wir 2 (s:43)** auch als Frage und Antwort steht. In **Ping Pong neu 1 (S.131)** werden Länder, Leute in diesen Ländern und Sprachen in diesen Ländern als Lehrstoff behandelt: die Türkei, der Türke (die Türkin) und Türkisch: „Ich kenne einen Türken. Er ist in meine Klasse gegangen.“ Wenn in den Lehrwerken touristische Werte behandelt werden, werden vorwiegend Reiseziele von deutschsprachigen Ländern erwähnt. Dadurch werden sie den Schülern besser bekannt. Wenn auch internationale Reiseziele dabei sind, ist einiges über die Türkei und Türken auch meistens dabei, weil das Land mit 17% das zweitgrößte Reiseziel in Deutschland ist.

Die Türken als Gastarbeiter in Deutschland:



(Sprachbrücke 2:143)

Nach den Angaben des Statistische Bundesamt
[s\(\[http://www.bamf.de/cln_101/nn_442496/SharedDocs/Anlagen/DE/DasBAMF/Downloads/Statistik/statistik-anlage-teil-2-auslaendezahlen\]\(http://www.bamf.de/cln_101/nn_442496/SharedDocs/Anlagen/DE/DasBAMF/Downloads/Statistik/statistik-anlage-teil-2-auslaendezahlen\)\)](http://www.bamf.de/cln_101/nn_442496/SharedDocs/Anlagen/DE/DasBAMF/Downloads/Statistik/statistik-anlage-teil-2-auslaendezahlen)

auflage14,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/statistik-anlage-teil-2-auslaendezahlen-auflage14.pdf) bilden die Staatsangehörigen aus der Türkei gemäß Ausländerzentralregister mit 1.688.370 Personen (25,1 %) die weitaus größte ausländische Personengruppe in Bundesrepublik Deutschland. Mit anderen Worten, türkische Staatsangehörige stellen mit rund einem Viertel die größte Gruppe der Ausländer in Deutschland dar. So ist das Dasein der Türken in Deutschland seit über 40 Jahren anerkannt worden. Diese Tatsache hat auch ein interessantes Kulturmosaik aufgebaut. Mittlerweile gibt es türkische Abgeordnete in den Landesparlaments, es gibt türkische Künstler wie Musiker, Dichter, Schriftsteller, Maler und Fernsehmoderatoren, die von den Deutschen auch sehr beliebt sind und hohe Einschaltquoten haben, türkische Models, die Deutschland als "Miss Germany" vertreten, Filmregisseure, die internationale Preise erhalten haben, Fußballspieler, die weltweite Erfolge haben. Ist das nicht ein Kulturmosaik? Türkische Fähigkeiten werden von der deutschen Disziplin und "know how" unterstützt. Und das Resultat ist: Diese unvermeidliche Existenz der Türken spiegelt sich auch in den Lehrwerken. **Aber wie?**

Die Türken werden in den Lehrbüchern überwiegend als Gastarbeiter dargestellt. Zum Beispiel in **Genial A1 (s.54-55)** ist eine türkische Familie zu Hause mit Tee und Süßspeisen auf dem Tisch abgebildet. Hinter der Familie sind die beliebten grünen Topfpflanzen, die in jedem türkischen Haus vorhanden sind. Die geläufigen türkischen Namen, die bekannt und leicht aussprechbar sind, sind ausgesucht worden und stehen als Namen der Familienmitglieder. In **Eurolingua Deutsch 1 (s:99)** ist das Bild der türkischen Familie als Gastarbeiterfamilie ausgeprägter: An der Wand ist ein Wandteppich. Auf dem Tisch sind der türkische Teekannensatz, die entsprechenden Gläser und Speise auf dem großen Teller für die Großfamilie. Die Zigarettenschachtel des Vaters mit dem Schnurbart. Die üblichen Pflanzen gehören auch dazu. Ein anderes Bild zeigt die türkische Gastarbeitergroßfamilie in einem Park oder Picknickplatz. Für die Deutschen sind diese Bilder bekannt. Wenn man aber bedenkt, dass auch andere Nationalitäten durch diese Lehrwerke Deutsch lernen und auch das Türkenbild kennenlernen, kann man sagen, dass diese Darstellungsweise der Türken doch ein einseitiges Bild vermittelt.

Das Türkenbild in den DaF-Lehrwerken

- 1.2 Hören Sie jetzt die Kasette und ergänzen Sie das Formular so weit wie möglich.

- 1.3 Lesen Sie jetzt bitte den Text und ergänzen Sie weitere Informationen im Formular.

Mein Name ist Mehmet Güler. Ich bin jetzt 50, und Nurtin, meine Frau, ist 44 Jahre alt. Ich bin aus der Türkei. Ich habe früher in Sorgun gelebt. Wir waren fünf Kinder. Vier Brüder und eine Schwester. Mein Vater war Bauer. Meine Frau kommt auch aus Sorgun. Wir haben dort 1972 geheiratet. Wir haben eine Tochter, Melahat, und einen Sohn, Esat. Melahat ist 24, Esat ist 22. Von 1973 bis 1980 haben wir in Izmir gewohnt. Seit 1981 leben wir in Deutschland. Ich bin Mechaniker und habe drei Jahre in Kassel bei VW gearbeitet. Meine Frau war zu Hause und hat den Haushalt gemacht. Dann war ich ein Jahr arbeitslos und meine Frau hat als Verkäuferin gearbeitet. Seit 1985 arbeite ich in Stuttgart. Jetzt wohnen wir in einer kleinen Wohnung in der Gartenstraße 12. Ich arbeite bei Bosch. Esat arbeitet auch bei uns in der Firma. Er ist Mechaniker. Melahat und Esat haben gut Deutsch gelernt. Melahat lebt in Kassel. Sie hat das Abitur gemacht. Dann hat sie Kunst studiert. 1992 haben wir in der Türkei ein Haus gekauft, direkt am Meer. Dort treffen wir uns manchmal mit unserer Familie.



- 1.4 Die folgenden Sätze sind falsch. Sagen Sie, was richtig ist.

Mehmet ist aus Istanbul.

Das stimmt nicht.
Er ist aus Sorgun.

1. Mehmet ist aus Istanbul.
2. Mehmet hat zwei Schwestern.
3. Sein Vater war Mechaniker.
4. Mehmet und Nurtin haben 1970 geheiratet.
5. Von 1972 bis 1985 haben sie in Izmir gewohnt.
6. Seit 1985 leben sie in Deutschland.
7. Mehmet hat fünf Jahre bei VW gearbeitet.
8. Seine Frau hat nichts gemacht.
9. Familie Güler hat 1995 ein Haus gekauft.
10. Melahat und Esat sprechen kein Deutsch.
11. Esat hat Kunst studiert.
12. Esat arbeitet bei VW in Kassel.



INFO

In der Bundesrepublik leben heute etwa zwei Millionen Menschen türkischer Herkunft. Die ersten türkischen Arbeiter und Arbeiterinnen kamen Ende der 60er-Jahre nach Deutschland. In dieser Zeit suchte die Wirtschaft dringend Arbeitskräfte. Viele der ehemaligen „Gastarbeiter“ sind heute auf Dauer Bürger der Bundesrepublik, obwohl ihnen der deutsche Staat die volle Staatsbürgerschaft bisher verweigert. Die Kinder der türkischen Immigranten sind oft in der Bundesrepublik geboren. Sie gehen auf deutsche Schulen und sprechen Deutsch so gut wie Türkisch oder besser. Viele Menschen fordern heute die Änderung des deutschen „Staatsbürgerschaftsrechts“, damit die türkischen Mitbürger sich voll in das gesellschaftliche Leben der Bundesrepublik integrieren können, wenn sie das wollen. In vielen Städten sind die türkischen Geschäfte und Restaurants heute ein fester Bestandteil des Alltags.

Das türkische Essen:



(Genial A2 Arbeitsbuch :48)

Die Türkische Küche ist zweifellos eine der reichsten Küchen der Welt. Durch die Gastarbeiter aus der Türkei ist die türkische Küche in Deutschland auch vertreten. Am Anfang war die türkische Küche unter den Deutschen nicht bekannt und wurde von den Türken für die Türken angeboten. Heute ist das Bild ganz anders geworden: Die Statistik zeigt, dass (von der verbrauchten Menge her) in Deutschland mehr Dönerkebab gegessen wird, als in der Türkei. Es gibt es geschätzte 12.000 - 15.000 Dönerläden in Deutschland. Die meisten davon sind sicherlich in Berlin zu finden. In Deutschland werden pro Jahr ca. 700 Millionen Döner verspeist (<http://doenerflatrate.de/2007/04/doenerflatratede-doenerlexikon/>, http://kunde6.juli.bimetal.de/UserFiles/File/Tuerkisch/Doener_bericht.pdf).

Der Döner-Kebab ist dennoch bei allen Altersgruppen und sozialen Schichten beliebt. Mittlerweile ist der Döner zum Markenzeichen einer neuen Branche innerhalb des Gastronomiemarktes in Deutschland geworden. Gegenwärtig verdient mehr als jeder fünfte türkische Selbständige (21,0%) seinen Lebensunterhalt durch den Döner (http://kunde6.juli.bimetal.de/UserFiles/File/Tuerkisch/Doener_bericht.pdf).

Der Gesamtumsatz aller Dönerrestaurants und Imbissstuben ist größer als die amerikanischen Fastfood Ketten McDonalds und Burger King zusammen. Hat die türkische Küche nur Dönerkebab? Natürlich nicht. Viele andere Spezialitäten sind und werden in der Zukunft in Deutschland auch bekannter.

Wenn in den Lehrwerken das Thema „Küche“ oder „Essen“ behandelt wird, werden aus den oben erwähnten Gründen auch türkische Gerichte erwähnt. Hier sind einige Beispiele aus den Lehrbüchern: In **(Ping Pong neu 1 S.130)** ist bei einer türkischen Familie Döner Kebab auf die deutsche Art mit Yoghurtsauce erzählt worden, obwohl die Türken Döner nie mit dieser Sauce essen. In **Ping Pong neu 1 (S.129)** steht eine andere Art von Kebab auf dem Bild: Schisch Kebab. Solche Beispiele wiederholen sich in vielen Lehrwerken, die das Thema „Essen“ oder „Küche“ als Unterrichtsstoff behandeln.

Die Türken in den Sprachkursen/in den deutschen Schulen:

2 Im Kurs

1 Hören Sie den Dialog.



■ Guten Tag! Ich bin Frau Schiller.
Ich bin Ihre Deutschlehrerin.
Wie ist Ihr Name?
◆ Hallo, mein Name ist Cem Gül.
■ Und woher kommen Sie?
◆ Aus der Türkei.
■ Wie heißen Sie?
● Ich heiße Lena Borissowa.
Ich komme aus Russland.

■ Und wie heißen Sie?
▲ Mein Name ist Ana Sánchez.
Ich komme aus Chile.
■ Und Sie?
▼ Ich bin Alfiya Fedorowa
aus Kasachstan.
■ Und wer ist das?
▼ Das ist Herr Tang.
Er kommt aus China.

(Studio d A1: 10)

Die Anzahl ausländischer Schüler an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2003/2004 betrug 962.835. Dies entspricht einem Anteil von etwa 10% an allen Schülern allgemeinbildender Schulen. Kinder und Jugendliche mit türkischer Staatsangehörigkeit stellten den größten Anteil an den ausländischen Schülern im Schuljahr 2003/04 mit 43,4% vor Schülern aus Italien (6,8%), Serbien und Montenegro (6,4%), Griechenland (3,5%) und der Russischen Föderation (2,5%) (http://www.bundesregierung.de/nsc_true/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/

bildung-und-ausbildung,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/bildung-und-ausbildung).

Auch in den beruflichen Schulen ist dieser Fall gleich. Jugendliche mit türkischer Staatsangehörigkeit stellten mit 40,0% den größten Anteil an den ausländischen Schülern beruflicher Schulen im Schuljahr 2003/04 (http://www.bundesregierung.de/nsc_true/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/bildung-und-ausbildung,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/bildung-und-ausbildung).

Mit 25.284 Studierenden oder 10,3% stellten die chinesischen Staatsbürger im Wintersemester 2003/04 die größte Gruppe ausländischer Studierender. Fast alle der chinesischen Studierenden (95,3%) waren Bildungsausländer, die zum Zwecke des Studiums nach Deutschland kamen. Die zweitgrößte Gruppe an den ausländischen Studierenden stellten türkische Staatsangehörige mit 24.448 Studierenden. Sie sind ganz überwiegend Bildungsinländer. Im Wintersemester 2003/04 hatten allein 27,3% aller Bildungsinländer einen türkischen Pass. Die höchsten Bildungsinländerquoten (Anteil der Bildungsinländer an allen Studierenden dieser Staatsangehörigkeit) hatten Studierende aus Kroatien (83,1%), der Türkei (73,5%), Serbien und Montenegro (66,3%), Portugal (66,1%) sowie Bosnien-Herzegowina (62,2%) (http://www.bundesregierung.de/nsc_true/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/bildung-und-ausbildung,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/bildung-und-ausbildung).

Diese Zahlen zeigen, dass sowohl in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, als auch in den Universitäten in Deutschland sehr viele SchülerInnen und StudentInnen mit türkischer Staatsangehörigkeit ihre Ausbildung machen. Unter allen ausländischen SchülerInnen in Deutschland haben die Türken beinahe die Mehrheit von ca. 40 %.

Wenn wir von diesen Tatsachen ausgehen, ist es verständlich, dass türkische Namen und Türken in den Lehrwerken als SchülerInnen oder StudentInnen erwähnt werden, weil die Türken vorwiegend auch im Alltag der Deutschen fast in jedem Bereich (unter anderem auch in den Schulen, Hochschulen, Universitäten) vertreten sind.

In den Lehrwerken treten auch Türken auf, z.B.:

Das Türkenbild in den DaF-Lehrwerken

- als Schüler, die über die im Lehrwerk behandelten Themen wie „Ausländer in Deutschland“, „Sitten und Bräuche“ oder „Feste und Feier“ ihre Meinungen äußern.
- als Teilnehmer in Sprachkursen dargestellt werden.

In den Lehrwerken treten manchmal Personen mit türkischen Namen auf, ohne darauf hingewiesen zu werden, dass sie türkische Namen sind. Daher besteht sogar die Gefahr, dass die Schüler aus verschiedenen Ländern diese Namen aus Versehen als deutsche Namen registrieren können.

Schlussfolgerung

Das Türkenbild in den hier untersuchten Lehrwerken lässt sich, wie versucht wurde zu schildern, in bestimmte Themenschwerpunkte gruppieren. Sicherlich ist es möglich, diese Themenschwerpunkte in weitere Unterthemen einzuordnen. Wichtig ist es zu sehen, dass die Lebensweise der in den deutschsprachigen Ländern lebenden Türken das Türkenbild in den deutschen Lehrwerken bestimmen. Anders gesagt, das Türkenbild beruht auf den Personen, die in den deutschsprachigen Ländern seit über 40 Jahren immer noch als **Menschen mit Immigrationshintergrund** angesehen werden. In den Lehrwerken präsentierte Türkenbild hat aber sozusagen keine direkte oder begrenzte Beziehung mit dem in der Türkei lebenden Türken. Also die Informationen über die Türken oder die Türkei in den Lehrwerken widerspiegeln nur **die Realität** in den deutschsprachigen Ländern, was bei der Erstellung der Lehrwerke vermieden werden sollte. Wenn man es mit dem interkulturellen Dialog ernst nimmt, so muss man natürlich mit der Gefahr rechnen, dass diese in Deutschland produzierte Blickweise bei den Deutschlernern weltweit zu Stereotypen über die Türkei und über die Türken führen kann.

Bibliographie

Akbulut, Nazire (1993): „**Das Türkenbild in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur 1970-1990**“, Köster Verlag, Berlin

Akpınar, Dellal, Nevide (1998) : „**Das Türkenbild in deutschsprachigen „Newen Zeitungen“ aus der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts**“, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Adana, s:209-219

Burçoğlu, Kuran Nedret (2005) :”**Die Wandlungen des Türkenbildes in Europa: vom 11. Jahrhundert bis zur heutigen Zeit**“, Spur Verlag, Zürich

Kündig - Steiner, Werner (Hrsg.) (1977): **“Die Türkei - - Raum und Mensch, Kultur und Wirtschaft in Gegenwart und Vergangenheit”**, Hrsg. von Werner Kündig-Steiner, - Horst Erdmann Vlg. Tübingen und Basel

Internetquellen:

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration :Daten – Fakten – Trends, Bildung und Ausbildung, Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Herausgeberin), Berlin, Oktober 2005 in Zusammenarbeit mit dem efms –Europäisches Forum für Migrationsstudien, Bamberg Stand 2004

(http://www.bundesregierung.de/nsc_true/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/bildung-und-ausbildung,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/bildung-und-ausbildung) (01.05.2009)

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge :

http://www.bamf.de/cln_101/nn_442496/SharedDocs/Anlagen/DE/DasBAMF/Downloads/Statistik/statistik-anlage-teil-2-auslaendezahlen-auflage14,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/statistik-anlage-teil-2-auslaendezahlen-auflage14.pdf s:9 (01.05.2009)

<http://doenerflatrate.de/2007/04/doenerflatratede-doenerlexikon/> (01.05.2009)

<http://individualetourismus.blog.de/2009/03/09/reise-statistik-5722723/> (01.05.2009)

(<http://de.statista.com/statistik/daten/studie/5040/umfrage/ausgaben-der-deutschen-fuer-private-auslandsreisen/>)(01.05.2009)

<http://www.kultur.gov.tr/TR/BelgeGoster.aspx?F6E10F8892433CFF2B81939FD5B60AFAFFDE13C621852F44> (01.05.2009)

Zentrum für Türkeistudien Türkiye Araştırmalar Merkezi Döner, **ein etabliertes Produkt auf dem deutschen Markt**, Essen, November 2006

(http://kunde6.juli.bimetal.de/UserFiles/File/Tuerkisch/Doener_bericht.pdf01.05.2009)

Untersuchte Lehrwerke

Langenscheidt:

Deutsch konkret Ein Lehrwerk für Jugendliche, Langenscheidt, Berlin

- **Lehrbuch 1-1986** (G. Neuner, P. Desmarets, H. Funk, M. Krüger, T. Scherling,)

Deutsch aktiv Neu Ein Lehrwerk für Erwachsene, Langenscheidt, Berlin

- **Lehrbuch 1A-1989** (G. Neuner, T. Scherling, R. Schmidt, H. Wilms)
- **Lehrbuch 1B-1989** (G. Neuner, T. Scherling, R. Schmidt, H. Wilms)

Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Erwachsene und Jugendliche ab 16 Jahren, Langenscheidt, Berlin

Das Türkenbild in den DaF-Lehrwerken

- **Lehrbuch 1-2000** (M. Müller, P. Rusch, T. Scherling, R. Schmidt, L. Wertenschlag, H. Wilms)

Genial Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche, Langenscheidt, Berlin

- **Kursbuch A1- 2002** (H. Funk, M. Koenig, U. Koithan, T. Scherling)
- **Kursbuch A2- 2003** (H. Funk, M. Koenig, U. Koithan, T. Scherling)
- **Kursbuch B1- 2004** (H. Funk, M. Koenig, U. Koithan, T. Scherling)
- **Arbeitsbuch A1 – 2002** (S. Keller, M. Mariotta, T. Scherling)
- **Arbeitsbuch A2 – 2003** (S. Keller, M. Mariotta, T. Scherling)
- **Arbeitsbuch B1 – 2004** (S. Keller, U. Koithan)

Optimal Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache Langenscheidt, Berlin

- **Lehrbuch 1 – 2004** (M. Müller, P. Rusch, T. Scherling, L. Wertenschlag)

Klett Verlag:

Das Deutschmobil Deutsch als Fremdsprache für Kinder, Klett Verlag, Stuttgart

- **Lehrbuch 1 -1998** (J.Douvitsas-Gamst, E. Xanthos, S. Xanthos-Kretzschmer)
- **Lehrbuch 2 -1994** (J.Douvitsas-Gamst, E. Xanthos, S. Xanthos-Kretzschmer)

Das Deutschmobil Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche, Klett Verlag, Stuttgart

- **Lehrbuch 3 -1998** (J.Douvitsas-Gamst, E. Xanthos, S. Xanthos-Kretzschmer)

Sprachbrücke Deutsch als Fremdsprache, Klett Verlag, Stuttgart

- **Sprachbrücke 1-1996** (G. Mebus, A. Pauldrach, M. Rall, D. Rösler)
- **Sprachbrücke 2-1994** (G. Mebus, A. Pauldrach, M. Rall, D. Rösler)

Passwort Deutsch Klett Verlag, Stuttgart

- **Kurs- und Übungsbuch A1-1 2001** (U. Albrecht, D.Done, C.Fandrych,G.Grüsshalsler,U. Henningsen, A. Kilimann, H. Knaus, R.Köhl-Kuhn, K. Papendieck, S. Schaefer)
- **Kurs- und Übungsbuch A1-2 2001** (U. Albrecht, D.Done, C. Fandrych,G.Grüsshalsler,U. Henningsen, A. Kilimann, H. Knaus, R.Köhl-Kuhn, K. Papendieck, S. Schaefer)
- **Kurs- und Übungsbuch A2-3 2002** (U. Albrecht,D.Done,C. Fandrych, G.Grüsshalsler,U. Henningsen, A. Kilimann, H. Knaus, R.Köhl-Kuhn, K. Papendieck, S. Schaefer)

Binnur Erişkon Cangil

- **Kurs- und Übungsbuch A2-4 2003** (U. Albrecht,D.Done,C. Fandrych,G.Grüshalser,U. Henningsen, A. Kilimann, H. Knaus, R.Köhl-Kuhn, K. Papendieck, S. Schaefer)

Das neue Deutschmobil Lehrwerk für Kinder und Jugendliche, Klett Verlag, Stuttgart

- **Lehrbuch 1-A1 – 2008** (J.Douvitsas-Gamst, E. Canthos, S. Xanthos-Kretzschmer)
- **Lehrbuch 2-A2 – 2007** (J.Douvitsas-Gamst, E. Xanthos , S. Xanthos-Kretzschmer)
- **Lehrbuch 3- B1 – 2007** (J.Douvitsas-Gamst, E. Xanthos, S. Xanthos-Kretzschmer)
- **Arbeitsbuch 1 –A1 2007** (J.Douvitsas-Gamst, E. Xanthos, S. Xanthos-Kretzschmer)
- **Arbeitsbuch 1 –A2 2006** (J.Douvitsas-Gamst, E. Xanthos, S. Xanthos-Kretzschmer)
- **Arbeitsbuch 1 –B1 2006** (J.Douvitsas-Gamst, E. Xanthos, S. Xanthos-Kretzschmer)

Wir Grundkurs Deutsch für junge Lerner, Klett Verlag, Stuttgart

- **Lehrbuch 1-A1-2007** (G. Motta, E.M.Krumm)
- **Lehrbuch 2-A2-2007** (G. Motta, E.M.Krumm)
- **Lehrbuch 3-A3-2007** (G. Motta, E.M.Krumm)

Team Deutsch Deutsch für Jugendliche, Klett Verlag, Stuttgart

- **Kursbuch 1-A1 – 2008** (U. Esterl, E. Körner, A. Einhorn, A. Kubicka, E.M.J. Krumm)
- **Kursbuch 2-A2 – 2008** (U. Esterl, E. Körner, A. Einhorn, A. Kubicka, E.M.J. Krumm)
- **Arbeitsbuch 1-A1-2008** (U. Esterl, E. Körner, A. Einhorn, A. Kubicka, E.M.J. Krumm)
- **Arbeitsbuch 2-A2-2008** (U. Esterl, E. Körner, A. Einhorn, A. Kubicka, E.M.J. Krumm)

Hueber Verlag:

em Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe, Hueber, Ismaning

- **Hautkurs 1999** (M. Perlmann-Balme, S. Schwalb)
- **Arbeitsbuch 1999** (M. Perlmann-Balme, S. Schwalb)

Ping-Pong 1 Dein Deutschbuch, Hueber Verlag, Ismaning

Das Türkenbild in den DaF-Lehrwerken

- **Lehrbuch 1 – 2000** (G. Kopp, K. Fröhlich)
 - **Lehrbuch 2 – 1999** (G. Kopp, K. Fröhlich)
 - **Lehrbuch 2 – 2000** (G. Kopp, K. Fröhlich)
- Ping-Pong Neu Dein Deutschbuch**, Hueber Verlag, Ismaning
- **Lehrbuch 1 – 2001** (G. Kopp, K. Fröhlich)
 - **Lehrbuch 2 – 2001** (G. Kopp, K. Fröhlich)
- Delfin Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache**, Hueber Verlag, Ismaning
- **Lehrbuch 2003** (H. Aufderstrasse, J. Müller, T. Storz)
 - **Arbeitsbuch 2002** (H. Aufderstrasse, J. Müller, T. Storz)
- Tangram Aktuell Deutsch als Fremdsprache**, Hueber Verlag, Ismaning
- **Kursbuch & Arbeitsbuch Lektion 1-4 – A1/1 -2005** (R-M. Dallapiazza, E. von Jahn, T. Schönherr)
- em neu Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe**, Hueber, Ismaning
- **Brückenkurs B1-2006** (M. Perlmann-Balme, S. Schwalb, D. Weers)
- Lagune** , Hueber Verlag, Ismaning
- **Kursbuch 1-A1-2006** (H. Aufderstrasse, J. Müller, T. Storz)
- Ideen Deutsch als Fremdsprache**, Hueber Verlag, Ismaning
- **Kursbuch 1- A1-2008** (W. Krenn, H. Puchta)
- Deutsch.com Deutsch als Fremdsprache**, Hueber Verlag, Ismaning
- **Kursbuch 1- A1-2008** (G. Neuner (Hrsg.), A. Kursisa, L. Pilypaityte, E. Szakaly, S. Vicente)
 - **Arbeitsbuch 1-A1-2008** (G. Neuner, C. Christache, A. Kursisa, L. Pilypaityte, E. Szakaly, S. Vicente, B. Kirchner)
- Cornelsen Verlag:**
- Eurolingua Deutsch Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene**, Cornelsen Verlag, Berlin
- **Eurolingua Deutsch 1- 1996** (H. Funk, M. Koenig)
 - **Eurolingua Deutsch 2- 1998** (H. Funk, M. Koenig)
 - **Eurolingua Deutsch 3- 1999** (H. Funk, M. Koenig)
- Studio d Deutsch als Fremdsprache**, Cornelsen Verlag, Berlin
- **Kurs- und Übungsbuch A1- 2008** (H. Funk, C. Kuhn, S. Demme, O. Bayerlein)

Neue Perspektiven durch Berufsorientierung - Das Wahlfachmodul “Wirtschaftsdeutsch“ an der Istanbul Universität

Canan Şenöz-Ayata¹

Abstract

After giving an overview of the implementation of Business German in the curricula of German Departments outside of Germany and showing which place Business German has taken within these departments today, this article focuses on the teaching goals and contents as well as on the competences that ought to be achieved by the students in the German Department at Istanbul University in order to explain which chances and opportunities this study field opens up to students of German language and literature.

Im Zeitalter der Globalisierung beeinflussen “neue Anforderungen des freien Marktes im Hinblick auf fachübergreifendes Arbeiten, Flexibilität und Mobilität“ das Germanistikstudium in vielen Ländern (Kiefer/ Nowakowska 2007: 143). Bei geisteswissenschaftlichen Fachrichtungen wie Germanistik stellt das Fehlen konkreter Berufsfelder ein nicht zu unterschätzendes Problem dar, gerade aus diesem Grund sind die Germanistikabsolventen meistens in fachfremden Arbeitsfeldern beschäftigt. Sie können mit ihren sehr guten Deutschkenntnissen und mit ihren während des Germanistikstudiums erworbenen Schlüsselqualifikationen in verschiedenen Branchen wie Tourismus, Wirtschaft, Medien und Verlagswesen arbeiten.

Im Allgemeinen können die Germanistikabsolventen in Ländern wie Russland, China und der Türkei, welche enge wirtschaftliche Beziehungen mit Deutschland haben, Arbeitsstellen in deutschen Unternehmen finden. Deshalb wurde Wirtschaftsdeutsch bereits als ein praxis- und berufsbezogenes Fach in die Lehrprogramme der Auslandsgermanistiken integriert. In dieser Hinsicht weisen die Arbeitsfelder der türkischen Germanistikabsolventen große Ähnlichkeiten zu den Arbeitsfeldern chinesischer und russischer Germanistikabsolventen auf. Sie arbeiten meist in der Wirtschaft (s. Wenjan 1999: 91, Ozil 2002: 69, Yuan 2004: 48, Vollstedt/ Walter 2007: 38, Aktaş 2007a: 356).

¹ Istanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı ABD

*Neue Perspektiven durch Berufsorientierung - Das Wahlfachmodul
"Wirtschaftsdeutsch" an der Istanbul Universität*

Das Ziel dieses Beitrags ist es, einen Überblick über die Einführung von Wirtschaftsdeutsch in die Auslandsgermanistik zu geben und darzustellen, welche Stellung Wirtschaftsdeutsch in den türkischen Germanistikprogrammen einnimmt. Ein weiteres Ziel besteht darin, die Ziele und Kompetenzen sowie die Lehrinhalte des Faches "Wirtschaftsdeutsch" an der Germanistikabteilung der Istanbul Universität vorzustellen, um zu erklären, was für Chancen und Möglichkeiten dieses Fach den Germanistikstudierenden in der Türkei bieten kann.

Wirtschaftsdeutsch wurde seit den 1980er Jahren in den USA und in angelsächsischen Ländern sowie in Skandinavien angeboten (Cothran 1999: 102, Vollstedt/ Walter 2007: 52). In den 1990er Jahren zeigte sich dieser Trend in anderen Ländern wie Russland, der Türkei, China und aber auch in den osteuropäischen Ländern wie Polen, Rumänien und Tschechien, die sich im Zuge der politischen Wende Ende der 1980er Jahre der Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch zugewandt haben (Kiefer/ Nowakowska 2007: 143, Blaim, Monika/ Bednarczyk, Ewelina et. al. 2007: 120).

Die Ergebnisse des zwischen 1995 und 1998 an der Germanistikabteilung der Istanbul Universität durchgeführten Projekts (Ozil 2002:69) und andere Untersuchungen (Ozil 1998: 374, Reckermann 1998: 412; Aktaş 2007a: 356) stellen dar, dass der größte Teil der türkischen Germanistikabsolventen in der freien Marktwirtschaft (wie Außenhandel, Industrie, Tourismus, Banken) tätig ist. Die meisten türkischen Germanistikabsolventen finden Arbeitsstellen in deutschen und deutsch-türkischen Firmen sowie in türkischen Unternehmen, die mit Deutschland zusammenarbeiten. Wenn man in Betracht zieht, dass sich 3600 Firmen mit deutscher Kapitalbeteiligung in der Türkei befinden und dass 640 deutsche Firmen im Register der Deutsch-Türkischen Handelskammer eingetragen sind, wird die Bedeutung von Wirtschaftsdeutsch für die Türkei ersichtlich (s. www.dtr-ihk.de).

Den Erfordernissen des Arbeitsmarkts entsprechend wünscht sich die Mehrheit der Germanistikstudenten der Istanbul Universität anstelle eines traditionellen Germanistikstudiums ein eher berufsorientiertes Studium (Ozil 2002: 68). Die in das Germanistikstudium integrierten Wahlfächer (Literarische Übersetzung, Wirtschaftsdeutsch, Medien) können diesen Wunsch der Studierenden erfüllen, indem sie Germanistikstudenten auf den Arbeitsmarkt vorbereiten und ihnen bei der beruflichen Orientierung helfen.

Im Zuge der berufs- und praxisorientierten Entwicklungen im Lehrprogramm wurde Wirtschaftsdeutsch an der Germanistikabteilung der Istanbul Universität

zum ersten Mal im Jahre 1995 von der DAAD-Lektorin² unterrichtet. Am Anfang wurde Wirtschaftsdeutsch in die Pflichtfächer integriert. Im weiteren Verlauf wurde es dann selbstständig in den Wahlfächern wie Fachübersetzung und Fachsprache angeboten. Ab 2005 wurde Wirtschaftsdeutsch neben den anderen berufs- und praxisorientierten Modulen (Medien und literarische Übersetzung) ab dem 3. Studienjahr als ein Wahlfachmodul unterrichtet. Somit wurde Wirtschaftsdeutsch in die letzten zwei Jahre des Studiums bzw. ins Hauptstudium eingebettet.

Wirtschaftsdeutsch wurde ab den 1990er Jahren nicht nur an der Istanbul Universität, sondern auch an manchen anderen türkischen Universitäten ins Lehrprogramm aufgenommen. Zur Zeit gibt es in der Türkei über fünfzehn Germanistikabteilungen. Zehn dieser Abteilungen haben reguläre Lehrveranstaltungen mit ordentlichen Studenten (s. Tabelle 1).

In sechs von zehn türkischen Germanistikabteilungen, die den Lehrbetrieb aufgenommen haben, wird heute teilweise Wirtschaftsdeutsch angeboten. Um den Stellenwert von Wirtschaftsdeutsch in den türkischen Germanistikabteilungen feststellen zu können, habe ich sowohl die Lehrprogramme dieser Abteilungen im Internet recherchiert als auch eine Umfrage, die ich an alle diese Abteilungen geschickt habe, bewertet. Im Folgenden wird ein Überblick über die Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch in anderen Germanistikabteilungen gegeben.

In der Germanistikabteilung der Marmara Universität wird Wirtschaftsdeutsch seit 1998 im Wahlfach „technischer Übersetzung“ unterrichtet. Im Rahmen der technischen Übersetzung wird im 5. und 6. Semester Handelskorrespondenz, im darauf folgenden 7. und 8. Semester Wirtschaftsdeutsch vermittelt. Dazu wird im 5. und 6. Semester als Wahlfach Einführung in die BWL von einer Lehrkraft der deutschsprachigen BWL Abteilung angeboten (s. Aktaş 2001: 77, Aktaş 2007a: 355).

An der Ege und der Sakarya Universität ist Wirtschaftsdeutsch ins Lehrprogramm der Germanistik bereits aufgenommen worden. An der Ege Universität wird es seit 2005 als Wahlfach im 5. und 6. Semester unterrichtet. Im 7. und 8. Semester bildet den Unterrichtsgegenstand der interkulturellen Kommunikation "die interkulturelle

² Die Einführung der Wirtschaftsdeutschseminare wurde im Ausland meistens durch deutsche Lehrkräfte und DAAD-Lektoren realisiert. Zum Beispiel, in China wurde Wirtschaftsdeutsch 1993 an der Deutsch-Abteilung der Fremdsprachenuniversität Beijing von einer deutschen Lehrkraft eingeführt (Wenjan 1999: 93). An der Moskauer Universität wurde Wirtschaftsdeutsch seit 2002 durch DAAD-Lektoren vermittelt (Vollstedt/ Walter 2007: 38).

Wirtschaftskommunikation". Ebenfalls wird Wirtschaftsdeutsch an der Sakarya Universität als Wahlfach im 2. und 4. Studienjahr in den Fächern "Wirtschaftsdeutsch" und "Handelskorrespondenz" vermittelt.

In den Germanistikabteilungen der Hacettepe und der Ankara Universität werden verschiedene Fächer mit Bezug zur Wirtschaft angeboten. Die Hacettepe Universität behandelt diesen Gegenstand im 7. und 8. Semester in einem Wahlfach ("wirtschaftliche und juristische Fachbegriffe") und im Übersetzungsunterricht. Im Vergleich dazu werden an der Ankara Universität verschiedene wirtschaftliche Textsorten ab dem 2. Studienjahr intensiv im Pflichtfach Übersetzung (Türkisch-Deutsch oder Deutsch-Türkisch) bearbeitet.

Dagegen ist Wirtschaftsdeutsch noch nicht in das Curriculum folgender türkischen Universitäten aufgenommen: Fırat Universität in Elazığ, Atatürk Universität in Erzurum, Selçuk Universität in Konya, Cumhuriyet Universität in Sivas (s. Tabelle 2). Den Angaben der Kollegen in Erzurum und Sivas zufolge werden dort zwar wirtschaftliche Texte teilweise im Fach Übersetzung behandelt, aber diese sind noch in kein fachsprachliches und fachliches Konzept speziell für Wirtschaftsdeutsch eingebettet.

Im folgenden Teil der Arbeit werden die Ziele und Lehrinhalte des Faches "Wirtschaftsdeutsch" sowie die zu vermittelnden Kompetenzen an der Germanistikabteilung der Istanbul Universität dargestellt:

Ziele

Das Wahlfachmodul Wirtschaftsdeutsch hat zum Ziel, durch authentische Texte, gemeinsam erarbeitete Projekte, Planspiele und andere Gruppenarbeit die Fachsprachen- und Fachkenntnisse im mündlichen und schriftlichen Bereich der Wirtschaftskommunikation zu vermitteln, damit die Studierenden wirtschaftliche Inhalte und Zusammenhänge besser verstehen und in den behandelten betriebswirtschaftlichen Bereichen auf Deutsch kommunizieren können.

Für eine erfolgreiche Kommunikation zwischen türkischen und deutschen Partnern sind nicht nur Fachsprache und Fachwissen, sondern auch Kenntnisse über interkulturelle Unterschiede von großer Bedeutung. Deshalb werden verschiedene Verhaltensnormen im türkischen und deutschen Wirtschaftsleben analysiert und Strategien für den kompetenten Umgang mit interkulturell komplexen Situationen entwickelt.

Es wird auch erzielt, dass die Studierenden praxisrelevante Zusatzqualifikationen wie Präsentationstechniken, praktische Trainings und Bewerbungstraining erwerben. Dieses Modul bereitet gleichzeitig auf die gemeinsam vom Goethe-Institut und der deutsch-türkischen Industrie- und

Handelskammer abgenommene Prüfung Wirtschaftsdeutsch (PWD) vor. Nach erfolgreicher Teilnahme an dieser Prüfung wird ein international anerkanntes Zertifikat erworben.

Kompetenzen

Mit den oben erwähnten Zielen ist der Erwerb der folgenden Kompetenzen eng verbunden:

Als Fachkompetenz werden Fachsprache (Deutsch-Türkisch) und betriebswirtschaftliche Grundlagen vermittelt. Der Vermittlung der fachsprachlichen Äquivalente in türkischer Sprache kommt ebenfalls eine große Bedeutung zu. Denn bei einer beruflichen Tätigkeit in einer deutschen Firma im Ausland ist es unerlässlich, die fachsprachlichen Begriffe in der jeweiligen Landessprache zu beherrschen.

Des Weiteren sollen die Studierenden rezeptive und produktive Textsortenkompetenz, kommunikative Kompetenz, interkulturelle Kompetenz und Schlüsselkompetenzen wie Teamfähigkeit, analytisches Denken, Konfliktfähigkeit und Organisationsfähigkeit erwerben.

Lehrinhalte

Am Anfang des dritten Studienjahrs, im 5. Semester, wird betriebswirtschaftliche Fachsprache und betriebswirtschaftliches Fachwissen anhand der Themen Berufsprofile, Unternehmensprofile und Produktstrategien eingeführt.

Im 6. Semester werden die Themen Aufträge und Vertrieb behandelt. Ferner wird am Ende dieses Semesters geplant, in Zusammenarbeit mit der Deutsch-Türkischen Industrie- und Handelskammer für interessierte und engagierte Studenten Praktikumsmöglichkeiten in deutschen bzw. deutsch-türkischen Unternehmen zu schaffen. Mithilfe solcher Praktika können die Studenten ihr theoretisches Wissen in die Praxis umsetzen und ihre fachsprachlichen Deutschkenntnisse anwenden. Sie können "typische Arbeitsweisen und Organisationsstrukturen kennenlernen, ein Betriebsklima am eigenen Körper spüren und ihre Eigeninitiative und Kenntnisse entwickeln" (Kiefer/Nowakowska 2007: 153). Im 7. Semester bilden die Themen Messe, Fertigung, Marketingstrategien und Change Management die fachlichen und fachsprachlichen Inhalte.

Die Inhalte aller Semester sind abgestimmt auf die Anforderungen der Prüfung Wirtschaftsdeutsch. Im 8. Semester liegt der Fokus ganz speziell auf der Prüfung Wirtschaftsdeutsch. Anhand von Musterprüfungen werden Strategien zur Bewältigung der Prüfung vorgestellt und Prüfungssituationen simuliert. Da die Studierenden sich nach diesem letzten Studiensemester um eine Anstellung

*Neue Perspektiven durch Berufsorientierung - Das Wahlfachmodul
"Wirtschaftsdeutsch" an der Istanbul Universität*

auf dem Arbeitsmarkt bemühen müssen, geht es auch verstärkt darum, Einblicke in die Arbeit von Unternehmen zu gewähren, in denen eine deutsch-türkische Zusammenarbeit stattfindet.

In Ergänzung zu dem Unterricht und den Praktika ist eine Vortragsreihe geplant, in der in verschiedenen Bereichen der Wirtschaft tätige Fachkräfte aus ihrer Berufspraxis berichten. In Zusammenhang mit diesen Veranstaltungen sind auch Unternehmensbesichtigungen großer Firmen wie Siemens, Daimler Chrysler oder Bayer, aber auch mittelständischer Unternehmen vorgesehen. Die Studierenden können dadurch die enge Verbindung zwischen Theorie und Praxis besser nachvollziehen (vgl. Vollstedt/ Walter 2007: 44). Diese Veranstaltungen können zudem den Studierenden bei ihrer beruflichen Orientierung helfen.

Lernmaterialien

Für einen adäquaten Fachsprachenunterricht sind angemessene Lernmaterialien sehr wichtig. Arbeitsgrundlage der Wirtschaftsdeutschseminare ist das Buch „Wirtschaftskommunikation Deutsch Band 1-2“³. Im Unterricht werden zusätzlich authentische Texte und aktuelle Zeitungsartikel zum Thema Wirtschaft eingesetzt. Gleichzeitig werden andere Medien wie Bild- und Tonmaterial benutzt.

Lernmethoden

In den Wirtschaftsdeutschseminaren werden im Gegensatz zu den traditionellen Lernmethoden bzw. Lernstrategien stärker gemeinsame Projektarbeit, Planspiele und andere Formen der Gruppenarbeit angewendet. Präsentationen und Referate werden im Rahmen des Wirtschaftsdeutschunterrichts ausgeführt.

Leistungsanforderungen

In jedem Semester werden durch aktive Teilnahme, schriftliche Hausarbeiten sowie einer Finalprüfung (Abschlussprüfung) die Leistungen der Studierenden ermittelt und bewertet. Pro Semester ergibt sich bei den Lehrveranstaltungen mit zwei Semesterwochenstunden daraus eine Workload von 82 SWS (14 Wochen mal 2 = 28 Stunden Unterricht; Vor- und Nachbearbeitung 14 mal 2 = 28 Stunden; Vorbereitung schriftlicher Hausarbeiten und Projektarbeit außerhalb des Unterrichts, Vorbereitung von Präsentationen etc. 14 Stunden;

³ Eismann, Volker (2000): *Wirtschaftskommunikation Deutsch Band 1-2*. Berlin: Langenscheidt

Vorbereitung auf die Finalprüfung und Teilnahme an Finalprüfung 10 Stunden; Besuch der Sprechstunde 2 Stunden). Für das ganze Modul beträgt der Workload insgesamt 328 SWS.

Schlussbemerkung

Die Einbindung von Wirtschaftsdeutsch ins Germanistikstudium ermöglicht den Germanistikstudenten bessere Berufschancen, weil sie dadurch Fach- und Fachsprachenkenntnisse erwerben. Sie können einen Einblick in den Bereich Wirtschaft bekommen und wirtschaftliche Zusammenhänge besser verstehen sowie in den behandelten betriebswirtschaftlichen Bereichen auf Deutsch kommunizieren.

Sprachkenntnisse bleiben zwar eine wichtige Qualifikation, aber die Vermittlung der Fachkenntnisse ist ebenfalls zu einem entscheidenden Kriterium geworden. Denn der Erwerb grundlegender betriebswissenschaftlicher Kenntnisse und in Zusammenhang damit der Erwerb praxisrelevanter Zusatzqualifikationen wie Präsentationstechniken, Bewerbungstraining, praktische Trainings und interkulturelle Kompetenz erhöhen die Arbeitsmarktchancen von Germanistikabsolventen.

Die Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch innerhalb der Germanistikausbildung ist vor dem Hintergrund der Arbeitsmarktbedingungen und der sich weiterhin dynamisch entwickelnden Handelsbeziehungen zwischen Deutschland und der Türkei von großer Bedeutung. Aus diesem Grund kann die Integration von Wirtschaftsdeutsch ins Lehrprogramm gewissermaßen das Interesse am Germanistikstudium steigern.

Literaturverzeichnis

Aktaş, Ayfer (2001): "Die zunehmende Relevanz von Wirtschaftsdeutsch im universitären Bereich in der Türkei. In: Çakır, Mustafa (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht und die Stellung des Deutschen in der Türkei*. Aachen: Shaker, S. 75-80.

Aktaş, Ayfer (2007a): "Die Stellung der Germanistik in der Türkei". In: *Deutsche Sprache 35 (2007)*, S. 347-358.

Aktaş, Ayfer (2007b): "Wirtschaftsdeutsch in der Auslandsgermanistik- aber welches Lehrwerk". In: *Sprachreport 2(2007)*, S. 347-358.

Blaim, Monika et. al. (2007): "Lebensbedarfsanalyse Wirtschaftsdeutsch-ein studentisches Projekt". In: Kiefer, Karl-Hubert/ Fischer, Johann/ Jung, Matthias/ Roche, Jörg (Hrsg.): *Wirtschaftsdeutsch vernetzt - Neue Konzepte und Materialien*. München: Iudicium, S. 119-142.

Cothran, Bettina (1999): "Wirtschaftsdeutsch in den USA". In *WDÍ Zeitschrift für sprachliche und interkulturelle Wirtschaftskommunikation 1(1999)*, S. 96-102.

Kiefer, Karl-Hubert / Nowakowska, Katarzyna (2007): "Erste Schritte in die ausländische Berufswelt: Berufsvorbereitende Massnahmen in der Deutschlehrausbildung am Beispiel eines Fremdsprachenkollegs". In: Kiefer, Karl-Hubert/ Fischer, Johann/ Jung, Matthias/ Roche, Jörg (Hrsg.): *Wirtschaftsdeutsch vernetzt - Neue Konzepte und Materialien*. München: Iudicium, S. 143-160.

Ozil, Şeyda (1998): "İstanbul Üniversitesi Almanca Eğitimi Veren Anabilim Dallarında Ders Programlarına ve Üniversite-Meslek İlişkinine Yönelik Bir Projenin İlk Sonuçları. In: *Tagungsbeiträge zu dem VI. Germanistik-Symposium Universität Mersin 27.-28. Oktober 1997*. Mersin: Zuhul Ofset, S. 357-380.

Ozil, Şeyda (2002): "Almanca Bölümü Öğrencilerinin Dil ve Kültür Düzeylerinin Araştırılması ve Mesleğe Yönelik Ders Programlarının Oluşturulması". In: *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi 16 (Studien zur deutschen Sprache und Literatur)*, S. 55-72.

Reckermann, Silvia (1998): "Wirtschaftsdeutsch in Germanistik und Lehrerausbildung": Ziele, Inhalten, Methoden Möglichkeiten und Grenzen des Faches innerhalb der Germanistik". In: *Tagungsbeiträge zu dem VI. Germanistik-Symposium Universität Mersin 27.-28. Oktober 1997*. Mersin: Zuhul Ofset, S. 412-419.

Vollstedt, Martina/ Walter, Stephan (2007): "Germanisten in die Wirtschaft-Grundkenntnisse BWL, Fachsprache, interkulturelle Kompetenz und Berufsorientierung für Moskauer Philologiestudenten". In: *Info DaF 34, 1(2007)*, S. 37-53.

Wenjian, Jia (1999): "Fachsprache, Fachwissen und interkulturelle Wirtschaftskommunikation an der Fremdsprachenuniversität Beijing". In: *WDÍ Zeitschrift für sprachliche und interkulturelle Wirtschaftskommunikation 1(1999)*, S.90-95.

Yuan, Jianha (2004): "Über das Germanistikstudium an der Fremdsprachenuniversität Beijing-Diagnostische und prognostische Darstellung des Deutsch-Sprachunterrichts". In: *Neue Beiträge zur Germanistik 3, 4(2004)*, S.47-56.

Canan Şenöz Ayata

Tabelle 1

GERMANISTIKABTEILUNGEN IN DER TÜRKEI		
Universität	Standort	im Lehrbetrieb
Istanbul Universität	İstanbul	x
Ankara Universität	Ankara	x
Hacettepe Universität	Ankara	x
Ege Universität	İzmir	x
Marmara Universität	İstanbul	x
Atatürk Universität	Erzurum	x
Selçuk Universität	Konya	x
Cumhuriyet Universität	Sivas	x
Sakarya Universität	Sakarya	x
Fırat Universität	Elazığ	x
Insgesamt: 10 Universitäten		

Tabelle 2

GERMANISTIKABTEILUNGEN IN DER TÜRKEI		
Universität	Standort	ohne Lehrbetrieb
100. Yıl Universität	Van	x
Kafkas Universität	Kars	x
Kocaeli Universität	İzmit	x
Muğla Universität	Muğla	x
Gazi Universität	Gazi	x
Insgesamt: 5 Universitäten		

Wiederholungen im Konversationsunterricht als sprachliches Handeln

Gönül Karasu¹

Abstract

The interest of this work devotes itself to the repeating linguistic actions of the students in the DaF conversation lessons. Repetitions in the lesson discourse are functionally different than repetitions in the daily discourse. The support of repetitions by the students in the class discourse is tried to be demonstrated here on the basis of examples. Recordings from the DaF conversation lessons were transcribed and reconstructed according to Hiat. The kinds of the repetitions and their functions in these DaF conversation lessons are limited with this study. The findings of the study should be concerned consciously in order to accomplish a better understanding and reacting to these repeating actions of the students like inquiry, correction, confirmation, precautionary self-control, verification and confirmation in the conversation lessons –most of which are accomplished by the students for a certain aim however unconsciously.

1. Einleitung

Diese Arbeit soll die Wiederholungen in der Institution Hochschule darlegen, die sich von den alltäglichen Wiederholungen unterscheiden. Die institutionell angelegten Wiederholungen zeigen an der Hochschule, die wieder charakteristisch anders anliegen als die in der Schule (Wiesmann 1999: 13), spezifische Merkmale auf, die in dieser Arbeit, das sprachliche Handeln der Studenten in Betracht ziehend exemplarisch dargelegt werden soll. Es sollen die Subtitel der wiederholenden Handlungen im Interaktionsraum des Konversationsunterrichts in der Abteilung für Deutschdidaktik an der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Anadolu - Universität herausgearbeitet und ihr Beitrag zur Wissensverarbeitung dargelegt werden. Diese wiederholenden sprachlichen Handlungen in der Institution Hochschule haben die Funktion der Wissensverarbeitung, denn Wiederholungen zeigen in sich Unterschiede auf, die je nach der Turn-Wiedergabe der Studenten variieren. Diese Studie gehört zu den Fallstudien.

¹ Anadolu-Universität, Hochschule für Tourismus und Hotelmanagement

Die vorliegende Arbeit zieht von der funktional-pragmatischen Methode (Rehbein 1977, 1979) Nutzen, die auf authentischen Aufnahmen beruht. Die Aufnahmen wurden aus dem Konversationsunterricht der Fakultät für Erziehungswissenschaften auf Tonband verwirklicht, die nach dem Verfahren EXMARaLDA (Rehbein 2004, vgl.: Ehlich/Rehbein 1976, 1979a) transkribiert und rekonstruiert wurden. Das Korpus besteht aus 4 Aufnahmen, die im Lehrjahr 2007 – 2008 verwirklicht wurden. Die Studentenzahl beträgt 23.

Wiederholungen sind die wortwörtliche Übernahme einer Bezugsäußerung, wo sich der propositionale Gehalt nicht ändert. Auch ein Teil der Äußerung kann wiederholt werden, worin sich dann der propositionale Gehalt nun ändern kann und womöglichst auch andere sprachliche Handlungen herangezogen werden können. Im türkischen Wörterbuch (Türkçe Sözlük 1998: 2175) wird Wiederholung als Nomen 1. dieselbe Erscheinung/Wiederholung der Tätigkeit, der Arbeit, 2. als das mehrmalige Sagen eines Gedankens oder Wortes im schriftlichen oder mündlichen und 3. als noch einmal, wieder einmal definiert. Wiederholen als Verb wird als noch einmal/von neu an Äußern und Tun definiert. Nach Duman (2005: 144) ist das Ziel der Wiederholungen das bereits Gesagte durch Wiederholung zu verfestigen. Auch der Übergang zu einem weiteren Thema kann durch die Wiederholung der vorigen Äußerungen eingeleitet werden, die auch eine Funktion der Zeitgewinnung haben.

Kameyama (1999: 187, siehe auch Bühlig 1996: 2) betont die Wiederholung des bereits Geäußerten, um sie überhaupt als Wiederholung benennen zu können. Diese Wiederholungen können sich auch auf bestimmte Teile in der Äußerung widmen, die Kameyama als 'Wörtliche Reverbalisierung' benennt und „*meint dabei eine Verbalisierung des zuvor Geäußerten unter Verwendung der gleichen sprachlichen Ausdrücke in der gleichen Form.*“. Er macht die Feststellung, dass Wiederholungen vom Sprecher um das Nichtverstehen zu vermeiden gemacht werden und Wiederholungen vom Hörer dagegen Signale zum Hörer hin sind, die aufzeigen sollen, dass das Wissen verarbeitet worden ist oder auch nicht (Kameyama, 1999: 193). Er macht auch die Feststellung, dass Wiederholungen auch die Funktion zum Übergang eines anderen Musters haben. Sie werden besonders nach oder vor reparativen Handlungsmustern benutzt (Kameyama: 195). Duman (2005: 143) stellt in ihrer Arbeit fest, dass in der Institution des Gesundheitswesens Familienberatung in der Arzt-Patienten Kommunikation Wiederholungen deshalb gemacht werden, um Zeit am Denken und Planen zu gewinnen. Nach ihr werden Wiederholungen von Ärzten gemacht, um die Teilnahme am Gespräch zu signalisieren. Sie entwickeln somit eine Strategie, die eine teilnehmende Funktion hat.

Keller spricht bezüglich Wiederholungen von "*vorsorglicher Wiederholung*" (1978: 8), der man besonders im Telefonverkehr, Sprechfunkverkehr und der

Klassenkommunikation begegnet und die einen Unterschied zum alltäglichen Wiederholen aufweist. Vorsorgliche Wiederholungen haben die Aufgabe das Wissen beim Hörer zu sichern. Becker-Mrotzeck (2001: 42) betrachtet Wiederholungen aus der Perspektive der Lehrkraft, die im Unterricht des Öfteren zu Wiederholungen greift. Nach ihm werden Wiederholungen von Lehrkräften besonders dann gemacht, wenn ein bestimmtes Wissen von den Studenten erwartet wird, das aber zögernd kommt.

2. Eigenschaften der Wiederholungen von Studenten

Bevor mit der Analyse angefangen wird, ist es zu betonen, dass Wiederholungen meines Erachtens zur Bezugsäußerung durch ihre Betonung und Dehnung hauptsächlich die Funktion der Wissensverarbeitung im Klassenraum neben der Verständnissicherung haben (siehe Kameyama 2004). Im Fremdsprachenunterricht Deutsch soll so weit wie möglich das Erlernete geübt werden. Auch Duman (2005: 143) schreibt hierzu, dass Wiederholungen als wissenverarbeitende Handlungen angesehen werden können. Die Wiederholung der Bezugsäußerung trägt nach ihr den Zweck des besseren Verständnisses im Interaktionsraum. Die Lehrkraft bringt ihre Äußerung in den Interaktionsraum, wo von den Studenten erwartet wird, dass die Perzeption ohne weiteres gelingt.

Aber nicht immer wird von den Studenten die Bezugsäußerung im mentalen Prozess verarbeitet. In solchen Fällen greifen Studenten u.a. zu selbstinitiierten expliziten oder auch impliziten Wiederholungen, die ihre Wissensverarbeitung in den Interaktionsraum bringt. Sie machen Wiederholungen auch darum, um der Lehrkraft zu zeigen, dass sie am Gespräch aktiv teilnehmen und das Wissen richtig anwenden können usw. Studenten können auch fremdinitiiert zu expliziten oder auch impliziten Wiederholungen aufgefordert werden. Die Lehrkraft kann direkt auf eine Wiederholung bestehen, wenn z.B. wegen Lärm die Äußerung des Studenten nicht verstanden werden konnte. Solche Wiederholungen gehören zu den simplen Wiederholungen, die in jeder Situation aufzufinden sind und eher die Aufgabe der Verständnissicherung haben. In unserem Interesse liegen vielmehr Wiederholungen, die institutionsspezifisch anliegen und einen eigenen Charakter aufweisen. Um dies erkunden zu können, werden aus den Transkriptionen im Folgenden Beispiele vorgelegt, die im Konversationsunterricht vorkommen. Nach der Bearbeitung der Beispiele sollen anhand einer Abbildung die Endergebnisse festgehalten werden, dem dann der Schluss folgt.

Konversationsunterricht im Rahmen des DaF's

Im Konversationsunterricht sollen die Studenten am Unterricht soweit wie möglich teilnehmen. Der Zweck des Unterrichts liegt darin, dass die Studenten

das bereits Erlernte jetzt im Unterricht richtig ansetzen. Diese aktive Teilnahme der Studenten am Unterrichtsthema zeigt das sprachliche Verhalten der Studenten. Dies ist der Grund, warum wir den Konversationsunterricht zum Forschungsthema gemacht haben, denn in dessen sprachlichen Verhalten sind Wiederholungen eingebettet, die für uns interessant sind.

3. Analyse

Ich möchte hier nun vom propositionalen Gehalt der Wiederholungen ausgehend die Funktion der Wiederholungen darlegen. Wiederholungen im Konversationsunterricht haben unterschiedliche propositionale Gehalte, die hier veranschaulicht werden sollen.

In Beispiel (1) fühlt sich anscheinend die Studentin 1 in einer Situation, wo sie die Äußerung noch einmal wiederholen sollte und führt es auch durch, indem sie es laut in den Seminarraum verkündet. Somit liegt hier ein Beispiel vor, in der ohne aufgefordert zu werden, eine Studentin zu einer selbstinitiierten expliziten Wiederholung greift. Dieses Beispiel als Wiederholung gilt als vorsorgliche Wiederholung (siehe hierzu Keller, 1978: 8), die dazu dient, das Verständnis im Interaktionsraum zu verfestigen und die Richtigkeit der Äußerung zu testen.

Beispiel (1): Selbstinitiierte explizite vorsorgliche Wiederholung:

[26]

	80	81
Std1 [v]	Hocam e: tekrar alayım ben o cümleyi	Was machst du, wenn du siehst, dass dein
Std1 [d]	<i>Mein Lehrer, ich wiederhole den Satz noch einmal.</i>	

[27]

	82
Lktr [v]	Was machst du, wenn dein Geliebter dich betrügt • oder dich
Std1 [v]	Geliebter dich betrügt?

[28]

	83	84
Lktr [v]	betrügen würde. Ja.	
Std1 [v]	Was machst du, wenn du siehst, dass dein Geliebter dich	
Std1 [d]	<i>Heißt es: "Was machst du, wenn du siehst, dass dein</i>	

[29]

	85	86
Lktr [v]	Ja. Auf Seite 26 haben wir Nr.14!	
Std1 [v]	betrügt, di mi hocam?	
Std1 [d]	<i>Geliebter dich betrügt?</i>	

Wiederholungen im Konversationsunterricht als sprachliches Handeln

In (80) verkündet die Studentin 1 selbstinitiiert explizit an: “Hocam e: tekrar alayim ben o cümleyi” (Mein Lehrer, ich wiederhole den Satz noch einmal.), dass sie ihre Äußerung noch einmal wiederholen wird und macht eine vorsorgliche Wiederholung, in der Betonung der Frageintonation, um das Verständnis im Interaktionsraum zu sichern und ihr Wissen zu verarbeiten. Nach ihrer Wiederholung in (81): „Was machst du, wenn du siehst, dass dein Geliebter dich betrügt?“ wiederholt wiederum die Lehrkraft die Äußerung der Studentin 1 in (82) in verkürzter Form: “Was machst du, wenn dein Geliebter dich betrügt • oder dich betrügen würde.” und bestätigt ihre eigene Äußerung und eigentlich auch die der Studentin 1 in (83) durch: “Ja.”. Die Studentin besteht aber auf ihre eigene ganze Äußerung und wiederholt sie, indem sie nachher der Lehrkraft dann auch direkt danach fragt, ob die Äußerung auch richtig ist (84): “Was machst du, wenn du siehst, dass dein Geliebter dich betrügt, di mi hocam?” (Nicht wahr?). Auf diese Aufforderung durch der Studentin 1 kommt nur eine ganz kurze Bejahung von der Lehrkraft in (85): “Ja.” Diese kurze Bejahung kann daran liegen, dass die Studentin keinen Fehler gemacht hat, aber trotzdem die Äußerung nach der Lehrkraft zu lang ist, worauf aber die Lehrkraft nicht eingehen möchte. Es kann auch sein, dass die Lehrkraft mit ihrer Wissensverarbeitung weiter machen möchte und die sprachliche Handlung der Studentin 1 nun als störend empfindet und somit mit einer kurzen Antwort den Turn abbricht. In (86) tritt die Lehrkraft sofort ohne Pause in die nächste sprachliche Handlung ein: “Auf Seite 26 haben wir Nr. 14 und 15 • •14 oder 15? 14!“, die zeigt, dass der Sprecherwechsel zwischen der Lehrkraft und der Studentin 1 beendet ist. An diesem Beispiel kann man sehen, wie die Aufforderung der Studentin 1 auf eine Wissensverarbeitung ohne eine weitere Gegenhandlung von der Lehrkraft dasteht.

Die Studentin 1 wiederholt in Beispiel (2) ihre Äußerung, wo sie ihre Stimme erhöht und von sich selbst sicher ist. Hier liegt eine implizite selbstinitiierte Wiederholung vor, die wieder vorsorglich in die Tat umgesetzt wird.

Beispiel (2): Selbstinitiierte implizite vorsorgliche Wiederholung:

[1]

	1	2	3	4	5
Lkt [v]	K ö f t e !				Cümle • • .
Lkt [d]	Frikadelle!				Satz • • .
Std1 [v]		Frikadelle.			
Std1 [k]		((Studenten sprechen durcheinander.))			
Stdn1 [v]			Frikadelle.		Man das Essen ist

Gönül Karasu

[2]

	6	7	8	9
Lkt [v]		Ok. Tam pişmiş, yanmış. İşte: Ganz		
Lkt [d]		<i>Ganz gegrillt, verbrannt.</i>		
Std1 [v]	Frikadelle. Man das Essen ist Frikadelle.			

[3]

	10	11
Lkt [v]	gegrillt veya gebraten.	İşte gegrillt veya gebraten dersiniz.
Lkt [d]	<i>oder</i>	<i>Ihr könnt gegrillt oder gebraten sagen.</i>
Std1 [v]	Ganz gebraten.	

Studentin 1 wiederholt die Äußerung des Studenten 1 in (3): „Frikadelle.“, die zu den Echoäußerungen gehört. Nach der Aufforderung der Lehrkraft, dass die Studenten Sätze bilden sollen, gibt die Studentin 1 ihre Äußerung in den Interaktionsraum in (5-6): „Man das Essen ist Frikadelle. Man das Essen ist Frikadelle.“, die sie noch einmal vorsorglich wiederholt. Während die Studentin ihre eigene Äußerung wiederholt, kontrolliert sie meines Erachtens ihre Äußerung und vergewissert sich zugleich, ob sie richtig ist. Die Lehrkraft schließt die sprachliche Handlung der Studentin 1 mit einem einfachen „Ok.“ in (7) und fährt mit ihrem Unterricht fort, wo sie dann mit Student 1 in Interaktion tritt. Student 1 rephrasiert die Teile von der Äußerung der Lehrkraft in (7-9): „Ok. Tam pişmiş, yanmış, işte: Ganz gegrillt veya gebraten.“ setzt sie wie ein Puzzle zueinander, äußert sie dann in (10): „Ganz gebraten.“ und erwartet, dass ihn die Lehrkraft, wenn die Äußerung falsch ist, verbessert. In (11): „İşte: gegrillt veya gebraten dersiniz.“ (Ihr könnt gebraten oder gegrillt sagen.) kommt auch die Verbesserung in der türkischen Sprache. Hier liegt eine rephrasierende wiederholende Handlung vor, die ineinander greifen. In Beispiel (3) liegt eine Wissensverarbeitung vor, wo Rephrasieren und Wiederholen zusammen das Verständnis und zugleich das Wissen verarbeiten.

Beispiel (3) Fremdinitiierte implizite Wiederholung und Rephrasierung (a):

[78]

	183	184
L [v]	Ihnen? Du meinst sie.	
Std3 [v]	Ihnen nerden çıktı?	Sie sind: gegangen und e: wir haben unsere e/unseren
Std3 [d]	Wie komme ich auf Ihnen?	
Std3 [k]	((lacht dabei))	

[79]

185	186	187	188	189	190
-----	-----	-----	-----	-----	-----

682

Wiederholungen im Konversationsunterricht als sprachliches Handeln

L [v]	unsere	Fahrräder	Fahrräder!
Std3 [v]	Fahrrad	unsere	unsere Fahrräder
Std5 [v]			Wann haben wir •
Std5 [k]			((lacht))

[80]

	191	192	193	194	195	196
L [v]		in der Stadt	in Eskişehir		ist viel passiert.	
Std5 [v]	gefahren	in der Stadt	Ja		Ja, e::	

In Beispiel (3) macht die Lehrkraft eine Rephrasierung auf die Äußerung der Studentin 3 in (184): „Sie sind: gegangen und e: wir haben unsere e/unseren Fahrrad“, indem sie den Teil der Äußerung „unseren“ aufgreift und sie verbessert und wiedergibt (185): „unsere“. Die Studentin wiederholt dann die Rephrasierung der Lehrkraft in ihrer korrekten Form. Nach dieser gemeinsamen Verarbeitung des Possessivpronomens geht die Lehrkraft nun auf die Verarbeitung des Nomens ein, die im Plural stehen müsste. Die deutsche Bedeutung liegt beim Studenten fest. Sie wird nur falsch eingesetzt, was durch die Lehrkraft in die korrekte Anwendung in (187) geleitet wird. Nun wiederholt die Studentin beide Teile der Rephrasierung der Lehrkraft, wo sie die Teile endlich korrekt benutzt. Diese Wiederholung durch den Studenten zeigt der Lehrkraft, dass die Korrektur auch beim Studenten perzipiert worden ist.

Die Lehrkraft versteht in Beispiel (4) den Studenten 1 nicht, und der Student geht auf die Forderung zur Wiederholung von der Lehrkraft auf eine Wiederholung ein, damit die Interaktion auch sich verwirklicht. In diesem Beispiel kann man von einer fremdinitiierten expliziten Wiederholung sprechen. Man darf aber dabei nicht vergessen, dass hier eine asymmetrische Situation zwischen den Gesprächsteilnehmern vorliegt, wo die Lehrkraft den Interaktionsraum dirigiert und kontrolliert.

Beispiel (4) Fremdinitiierte explizite Wiederholung und Rephrasierung (b):

[40]

	74	75	76	77
Lkt [v]	Einzeln. Tek tek içeri giriniz. Kommen Sie bitte einzeln herein.			
Lkt [d]	<i>Kommen Sie einzeln herein.</i>			
Std2 [v]				Meine Freundinnen

Gönül Karasu

[41]

	78	79	80
Lkt [v]		He?	
Lkt [d]		Was?	
Std1 [v]	Birer birer de aynı mı oluyor ?		Birer birer de aynı mı oluyor ?
Std1 [d]	<i>Ist es auch dasselbe bei "birer birer"?</i>		<i>Ist es auch dasselbe bei "birer birer"?</i>
Std2 [v]	e: kommen einzeln.		

[42]

	81	82
Lkt [v]	Aynı. Birbirinin ardına dersin: „Einer nach dem Anderen.“ diyebilirsiniz.	
Lkt [d]	<i>Dasselbe. Wenn du sagst Einer nach dem Anderen: (Einer nach dem Anderen) könnt ihr sagen.</i>	

Auch in Beispiel (4) liegt unseres Erachtens eine wissenverarbeitende Wiederholung vor. In der Äußerung (78): „Birer birer de aynı mı oluyor?“ (Ist es auch dasselbe bei „birer birer“?) wird nach einem Wissen gefragt, was die Lehrkraft anscheinend aus verschiedenen Gründen nicht verstehen kann. Nach der Aufforderung der Lehrkraft durch (79): „He?“ (Was?) geht der Student 1 auf die Wiederholung der Äußerung in (78) ein. Hier besteht eine Wiederholung durch die Störung des Kanals, was aber wieder zur Verarbeitung des Wissens dient, die im Charakter des Unterrichts liegt. Dieses Beispiel dient zu den simplen Wiederholungen, die das Verständnis sichern sollen. Auch in Beispiel (5) rephrasiert wieder die Lehrkraft die Äußerung der Studentin 4, aber diesmal rephrasiert sie es so, wie sie falsch ausgesprochen wurde.

Beispiel (5) Wiederholung als Signal des Könnens:

[39]

	93
Std4 [v]	Gestern Ab/Abend habe ich e mit e einer/einem

[40]

	94	95	96
Lektr [v]		einer jungen Mann?!	einem
Std4 [v]	jungen Mann getroffen.		einem jungen Mann.

[41]

	97	98	99
Lektr [v]	jungen Mann getroffen.		Ja.
Std4 [v]		Ehm, ehm: kennengelernt.	
Std2 [v]		Buluştum?!	
Std2 [d]		<i>Mich getroffen?!</i>	

Wiederholungen im Konversationsunterricht als sprachliches Handeln

In Beispiel (5) beginnt Studentin 4 mit ihrer Äußerung in (93), macht die Adjektivdeklinaton zuerst falsch, die sie dann nach einem mentalen Prozess korrekt wieder einsetzt: „Gestern Ab/Abend habe ich e mit e einer/einem jungen Mann getroffen.“. Die Lehrkraft rephrasiert den falschen Teil der Äußerung in (94): „einer jungen Mann?!“, um wahrscheinlich den Seminarteilnehmern mit der Mitbeteiligung der Studentin 4 vorzuführen, wie es in der richtigen Form lauten müsste. Die Studentin 4 wiederholt ihren richtigen Teil der Äußerung in (95): „einem jungen Mann.“, wodurch sie auch ihr richtiges Wissen an die Lehrkraft und an die Studenten ankündigt. Somit zeigt sie, dass sie sich sicher ist, die Äußerung in die richtige Form gesetzt zu haben. Durch diese Wiederholung wird wieder das Wissen verarbeitet.

In Beispiel 6 wiederholt der Student 1 die Äußerung der Lehrkraft, die signalisieren soll, dass das bestimmte Wissen dazu fehlt.

Beispiel (6) Wiederholung als Signal der Ungewissheit:

[1]

	1	2
Lktr [v]	Heute ist der 7. Dezember 2006, ok. Wer möchte über eine Nachricht, über die wir	

[2]

	3	4	5	
Lktr [v]	an diesem Wochenende gehört haben, sprechen? Nachricht.		Haberler.	
Lktr [d]				<i>Die Nachrichten.</i>
Std1 [v]				Nachricht.

Der Student 1 wiederholt die Äußerung der Lehrkraft in (3): „Nachricht.“, wodurch er durch eine unsichere Stimme seine Ungewissheit signalisiert, dass er die Bedeutung der Äußerung nicht kennt. Die Lehrkraft tritt mit dem Studenten sofort in Interaktion ein und gibt ihm die Bedeutung in der türkischen Sprache. In Beispiel (7) verwirklicht sich die Wiederholung in der Funktion der Wissenssicherung. Durch das gemeinsame Wiederholen der Studenten wird das Wissen, das bereits vorhanden ist, in seiner richtigen Form zusammenbearbeitet. Dieses Beispiel unterscheidet sich von den anderen Beispielen darin, dass hier mehrere Hörer zum gemeinsamen Sprecher werden.

Beispiel (7) Selbstinitiierte implizite Wiederholung mehrerer Studenten als Wissensverarbeitung:

[48]

	107	108
Stdn4 [v]	Er hat mich zum e Abend/Abendessen/Abendessen einge/eingeladen. ((Die anderen Studenten	

[49]

	109
Lktr [v]	Eingeladen, ok.
Std4 [v]	wiederholen das Verb: eingeladen des Öfteren vor sich hin.)).

In Beispiel (7) liegt eine Echowiederholung vor, in der bedingt durch den Fremdsprachenunterricht eine Wissensverarbeitung vorliegt und von den Studenten als durch die Wiederholung des Partizips II verarbeitet angekündigt wird. Die Studentin 4 gibt ihre Äußerung (107) in den Interaktionsraum: „Er hat mich zum e Abend/ Abendessen/ Abendessen einge/eingeladen.“, wovon die anderen Studenten nur den Teil des Partizip II nehmen und zusammen wiederholen. Die korrekte Anwendung wird mit den Studenten zusammen bearbeitet. Solche Wiederholungen werden im Fremdsprachenunterricht gerne benutzt, um das Wissen zu verfestigen.

Beispiel (8) ist daher interessant, dass hier die Lehrkraft das falsche Verb rephrasiert, korrigiert und wiedergibt, wobei aber die Wissensverarbeitung sich bei der Studentin 4 dennoch nicht verwirklicht.

Beispiel (8) Wiederholung und Unterstützung des rephrasierten Teils der Äußerung:

[84]

	180	181	182	183	184	185
Lkt [v]	D o ğ r u ?		Y a n l ı ş ?		Mektup, Gamze ?	
Std1 [v]						Falsch.
Std2 [v]	R i c h t i g .					
Std4 [v]						Ich habe

[85]

	186	187
Std3 [v]	geschrieben.	
Std4 [v]	meinem Freund einen/meinem Freund e: einen Brief geschriebt.	Ay,

[86]

	188	189	190
Lkt [v]	Geschrieb é n .		
Lkt [d]			
Std3 [v]	geschrieben ((Gelächter)).		
Std4 [v]	geschriebt.	geschrieben.	

In (185): „Ich habe meinem Freund einen/meinem Freund e: einen Brief geschriebt.“ benutzt die Studentin 4 das falsche Partizip II. Die Lehrkraft rephrasiert es sofort und gibt sie in der verbesserten Form wieder (186): „geschrieben“. Obwohl die Studentin ihre Verwunderung über ihre Äußerung in (187) durch: „Ay“ ankündigt, verwirklicht sich anscheinend der mentale

Wiederholungen im Konversationsunterricht als sprachliches Handeln

Prozess bei der Studentin nicht, vielleicht wegen Ungenauigkeit oder auch Aufregung, und fährt mit ihrer Äußerung in (187) weiter: „geschrieben.“, indem sie wieder die falsche Beugung benutzt. Diesmal wiederholt die Äußerung der Lehrkraft die Studentin 3, die damit auch der Studentin 4 betont, dass sie sie wieder Falsch benutzt hat. Nun hat anscheinend die Studentin 4 ihren mentalen Prozess beendet und ihr Wissen verarbeitet und geht auf die korrekte Benutzung des Partizip II ein, indem sie nun die Äußerung der Studentin 4 in (189) wiederholt und als verstanden ankündigt: „geschrieben.“. Hier kann man eine verständnissichernde Handlung der Studentin 3 sehen, worauf dann die Lehrkraft durch eine steigende Intonation das Partizip wiederholt, verfestigt und legalisiert. Auch in Beispiel (9) geht die Lehrkraft auf die Korrektur der falschen Äußerung der Studentin 5 ein, worauf von der Studentin kein Rücksignal folgt, ob es bearbeitet wurde oder nicht.

Beispiel (9) Das Fehlen der Wiederholung durch den Studenten:

[17]

	42	43
Lktr [v]	Ich habe nicht/Das heißt, du hast kein Piersing.	
Stdn5 [v]	Ich habe((kaum zu hören)) kein Piersing.	

[18]

	44	45	46	47
Lktr [v]	Du magst es nicht.		Du magst Piersing!?!E	
Stdn5 [v]	Ha mag. Ich möge Piersing.			

[19]

	48
Lktr [v]	Tetoowierung?
Stdn5 [v]	E natü/natürlich.

Auf die Äußerung der Lehrkraft in (44): „Du magst es nicht.“ denkt anscheinend die Studentin 5, dass sie ihre Bewertung zum Piersing machen sollte und gibt ihre Einstellung zum Piersing in (45), worin sie aber das Verb mögen falsch konjugiert. Die Lehrkraft wiederholt die ganze Äußerung der Studentin 5 in (46): „Du magst Piersing!?!“ indem sie auch die falsche Konjugation verbessert. Auf diese Verbesserung folgt keine Wiederholung von der Studentin 5. Nach unserer Einstellung folgt hier kein Signal von der Studentin, dass sie die Korrektur im mentalen Prozess verarbeitet hat, wobei es eigentlich sein müsste. Auch die Lehrkraft besteht auf ein Rücksignal nicht. Hier hat die Wiederholung die Funktion der Rückmeldung an die Lehrkraft, dass das Wissen auch richtig angewendet wurde, was in diesem Beispiel nicht vorkommt.

4. Schlussbemerkung

In der folgenden Abbildung, dem die Abbildung Kameyama's (2004: 200) zugrunde liegt, wo Kameyama die wiederholenden Handlungen in alltäglichen Gesprächen zwischen Japanern und Deutschen aus der Sicht der Verständnissicherung durchgenommen hat und die für diese Arbeit den Ausgangspunkt bildet, sollen aus der Sicht der Studenten die Wiederholungen im Konversationsunterricht an der Abteilung Deutschdidaktik der pädagogischen Fakultät dargelegt werden. Dies wiederum könnte ebenfalls selbst ein Ausgangspunkt für nachfolgende Forschungen sein.

Verständnissichernde wiederholende Handlungen

SPRACHLICHE HANDLUNG	AKTANT	INTONATION	MENTALER PROZESS	BEISPIEL
Nachfrage	Studentin	Äußerung in Frageintonation	Kontrolle der Äußerung	B 1
Vorsorgliche Selbstkontrolle	Studentin	betonte Intonation	Eigene Kontrolle der Äußerung	B 2
Korrektur	Studentin	steigende Intonation	Korrekte Benutzung des Gewussten	B 3
Exothese zum Plan	Student	steigende Intonation	Sicherung des Verständnis	B 4
Bestätigung	Studentin	steigende Intonation	Positive Eigenbewertung d. Bezugsäußerung	B 5
Vergewisserung	Student	fallende Intonation	Aufhebung der Unsicherheit	B 6
Bekräftigung	Alle Studenten	fallende steigende Intonation	Bearbeitung des Gewussten	B 7
Bestätigung	Studentin	fallende - steigende Intonation	Bearbeitung der schlechten Perzeption	B 8
Weigern oder fehlen lassen	Studentin	-	Übergang zur nächsten Äußerung	B 9

Abbildung 1: Wiederholungen der Studenten im Konversationsunterricht für Deutschdidaktik

In dieser Arbeit wurden die Wiederholungen im Konversationsunterricht Deutsch darzulegen versucht. Man sieht, dass im Konversationsunterricht Wiederholungen gezielt auf kognitive Verfahren bauen und somit sowohl an Einzelheiten als auch an ganzen Äußerungen operieren. Wenn man die Beispiele genauer betrachtet, stellt sich hier die Frage, ob wirklich immer mit wiederholenden sprachlichen Handlungen das Wissen verarbeitet und das

Wiederholungen im Konversationsunterricht als sprachliches Handeln

Verständnis gesichert werden kann. Während in den Beispielen 3, 4, 5 und 7 die Interaktion mit seinen wiederholenden Handlungen ohne weiteres stattfindet, wie mit der Korrektur, mit der Exothese zum Plan hin, der Bestätigung und der Bekräftigung der eigenen Äußerung, kann man sehen, dass die Gegenhandlungen zu den Wiederholungen in den Beispielen 1, 2, 6, 8 und 9 entweder zu knapp sind oder auch fehlen.

In Beispiel 1 folgt auf die Nachfrage der Studentin durch Wiederholung von der Lehrkraft nur ein knappes „Ja“. In Beispiel 2 folgt auf die wiederholte Selbstkontrolle der Studentin wieder ein Turn von der Lehrkraft, was ganz kurz ist: „Ok“. In Beispiel 8 greift die Lehrkraft nicht noch einmal in die falsche Äußerung der Studentin 4, da die Lehrkraft die falsche Äußerung bereits verbessert hatte und sich der mentale Prozess bei der Studentin immer noch fortführt. Erst nachdem eine andere Studentin ihre Freundin verbessert, wendet sich die Lehrkraft an die anderen Studenten, ohne noch etwas Weiteres zu sagen. Beispiel 9 ist daher interessant, weil die Studentin 5 die Wiederholung der durch die Lehrkraft richtig gesetzten Äußerung nicht verwirklicht. Da das Ziel des Konversationsunterrichts darin besteht, das bereits Gewusste im Kontextrahmen richtig einzusetzen, ist es meines Erachtens angebracht hierzu auch Verbesserungen einzuführen, die dann durch die Wiederholung der Studenten geleistet wird. An dem letzten Beispiel sieht man aber keine wiederholende Handlung der Studentin, worauf dann auch die Lehrkraft nicht besteht.

Meines Erachtens sollte besonders im Konversationsunterricht der Fremdsprachen auf wiederholende Handlungen ein großer Wert gelegt werden und gezielt auf solche Handlungen eingegangen werden, da sie neben der Verständnissicherung auch die Funktion der Wissensverarbeitung haben. Auch die Studenten legen Wert auf die Korrektur der Äußerungen, die sie sogar explizit wie in Beispiel 1 verlangen können, die dann durch Wiederholungen im kognitiven Prozess der Studenten verarbeitet werden. In dieser vorliegenden Arbeit kommen Wiederholungen als Nachfrage, vorsorgliche Selbstkontrolle, Korrektur, Exothese zum Plan, Bestätigung, Vergewisserung, Bekräftigung der Äußerung oder aber auch einfach als Fehlen lassen vor.

In der Intonation der Wiederholungen kann man anhand der Abbildung 1 Unterschiede feststellen. Diese unterschiedlichen Betonungen dienen verschiedenen wissensverarbeitenden und verständnissichernden Zwecken, die dann den propositionalen Gehalt der Wiederholung ändern und gesellschaftlich angelegt sind.

Weitere Forschungen zu Wiederholungen im Konversationsunterricht können diese Arbeit womöglich unterstützen und auch Forschungen aus verschiedenen

Institutionen können die Möglichkeit dazu geben, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der wiederholenden Handlungen zwischen den Institutionen darlegen zu können.

Quellen:

- Becker-Mrotzeck, Michael/Vogt, Rüdiger (2001). Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Bührig, Kristin (1996). Reformulierende Handlungen. Tübingen: Narr Verlag.
- Duman, Seyyare (2005). Aile Planlaması Danışmanlık Konuşmaları: Kurumsal Söylem Çözümlemesi. İstanbul: Simurg Yayıncılık: 144.
- Gülich, Elizabeth/Kotschi, Thomas (1987). Reformulierungshandlungen als Mittel der Textkonstitution. Untersuchungen zu französischen Texten aus mündlicher Kommunikation. In: Motsch, W. (Hrsg.) *Studia Grammatica XXV. Satz, Text, sprachliche Handlung.* DDR:Berlin: 199–261.
- Kameyama, Shinichi (1999). Wiederholen. In: Bührig, Kristin/Matras, Yaron (Hrsg.) *Sprachtheorie und sprachliches Handeln. Festschrift für Jochen Rehbein zum 60. Geburtstag.* Tübingen: Stauffenburg Verlag: 187-202.
- Kameyama, Shinichi (2004). Verständnissicherndes Handeln. Zur reparativen Bearbeitung von Rezeptionsdefiziten in deutschen und japanischen Diskursen. Münster: Waxmann Verlag.
- Keller, H.-J. (1978). Rephrasieren im Schulunterricht. Düsseldorf: Seminar für Allgemeine Sprachwissenschaft (Magisterarbeit).
- Rehbein, Jochen (1977). Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart: Metzler, 1977.
- Rehbein, Jochen (1979). Handlungstheorien. In: *Studium Linguistik 7/1979*: 1-25.
- Rehbein, Jochen/Schmidt, Thomas/Meyer, Bernd/Watzke, Franziska/Herkenrath, Annette (2004). Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit – Folge B Nr. 56. Universität Hamburg, 2004.
- Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe Sözlük K-Z Band 2*, Ankara, 1998.
- Wiesmann, Bettina (1999). Universitäre Unterrichtsdiskurse- Strukturen und Anforderungen an Studierende. In: Bührig, Kristin/Griesshaber, Wilhelm (Hrsg.) *Sprache in der Hochschullehre. OBST 59*: 13-42.

Das didaktische Potential von Wahlplakaten im fremdsprachlichen Deutschunterricht

Mukadder Seyhan Yücel¹

Abstract

In terms of their functions and issues, the use of selection posters is possible in language teaching. Therefore, the present study aims to investigate the didactic potential of selection posters in German language teaching. Because of this reason, with this study, it is tried to show that the selection posters can be dealt with as materials in the courses in German Language teaching, which can be used parallel to the needs and interests. Accordingly, the alternative ways or approaches are tried to be made concrete throughout the courses. Consequently, the selection posters constitutes a wide range in German language teaching in terms of local culture, vocabulary knowledge, the processes of linguistic studies, visualization, authenticity, actuality, and spoken and written studies.

0.Einleitung

In den letzten Jahren haben informative und kommunikative Technologien rasante Entwicklungen ergeben, wobei Wahlplakate ihre vorrangige Stellung als ein Kommunikationsmittel zur Vermittlung von Informationen über die politischen Parteien bei einem Wahlkampf behaupten. *„Mit ihrem Bilderreichtum und oft knappen Slogans sind sie ein effizientes Mittel der politischen Positionierung, Beeinflussung sowie ein Instrument zur Realitätskonstruktion.“*(Wirth:2008). Wahlplakate versuchen eine bestimmte Mitteilung an die Wähler weiterzuvermitteln. Sie tragen den Parteinamen, das Parteilogo, die zu vermittelnde Information, einen Slogan bzw. Bilder und seit neuem auch die Webadresse der jeweiligen Partei (Blecha, 2006). Wahlplakate haben im allgemeinen das Ziel auf gesellschaftliche Fragen einzugehen, wobei politische Kultur reflektiert wird.

Eben diese Eigenschaften sind es auch, die unter anderem das didaktische Potential von Wahlplakaten im fremdsprachlichen Deutschunterricht ausmachen, das in diesem Beitrag näher behandelt werden soll. Der vorliegende

¹ Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi, Edirne

Beitrag geht von der Prämisse aus, dass Wahlplakate zielgerecht an der Deutschlehrerausbildung durchführbar sind².

1.Funktionen und Themen der Wahlplakate und dessen Reflektionen auf dem fremdsprachlichen Deutschunterricht

Authentizität und Aktualität stehen bei Wahlplakaten im Vordergrund. Die in Wahlplakaten angesprochenen Themen können überall auf der Welt vorkommen. Die authentischen und aktuellen Themen können weltweit Interesse wecken, wobei in jedem Land eine Identifikation mit diesen Themen stattfinden kann. Auch wenn die Themen, die in Wahlplakaten angesprochen werden, je nach der politischen Situation während eines Wahlkampfes unterschiedlicher Art sein können, kann man unter anderem von folgenden universellen Themen auf Wahlplakaten ausgehen: Politik/Ideologie, soziale Themen, Wirtschaftliche Themen, Arbeitswelt, Umwelt, Bildung, Studium und Zukunft (Vgl. Alyaz:2008). Durch diese benannten universal interessanten Themen werden Lernenden die Möglichkeit geboten, in einem kulturkontrastiven und landeskundlichen Unterricht einen Vergleich mit ihrer eigenen Kultur zu ziehen und über die eigene Kultur zu reflektieren. Die Visualisierung durch unterschiedliche Gestaltung und aktuelle Themen, die in Wahlplakaten angesprochen werden, können die Motivation zum Sprachenlernen fördern. Die Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten durch Meinungs austausche und Diskussionen über interessante Themen der Wahlplakate bietet somit die Initiative, die Erfahrungswelt der Zielgruppe anzusprechen.

Eine Einführung in das politische System, die politischen Parteien, die Vorstellung bekannter politischer Persönlichkeiten und bestimmte politische Richtungen des Zielsprachenlandes können als die erstmaligen Reflexionen der Wahlplakate im fremdsprachlichen Deutschunterricht gezogen werden. Im fremdsprachlichen Unterricht, der auf einen kulturkontrastiven Vergleich mit dem eigenen Land aufgebaut ist, sollte besonders darauf geachtet werden, dass die Themen, die angesprochen werden, die Erfahrungswelt der Lernenden ansprechen und einen Vergleich mit dem eigenen Land bzw. der eigenen Kultur zulassen. Deshalb sind die Themen von Wahlplakaten für einen fremdsprachlichen Unterricht insofern geeignet, als sie universelle Themen ansprechen, mit denen sich die Lernenden identifizieren und einen kulturkontrastiven Vergleich zu der Situation in ihrem eigenen Land ziehen können.

² Für Hilfeleistung zu diesem Beitrag möchte ich mich bei der Kollegin Nilüfer Epçeli bedanken

In einem fremdsprachlichen Deutschunterricht ermöglichen Wahlplakate verschiedene Funktionen³. Diese können als didaktische, pädagogische, medienspezifische und landeskundliche Funktion klassifiziert werden. Diese Funktionen in diesem Artikel sollen anhand des didaktischen Potentials der Wahlplakate konkretisiert werden.

2.Potential der Wahlplakate als kognitive, kommunikative und interkulturelle Landeskunde

„Die Funktionen, die das Wahlplakat im historischen Verlauf erfüllt hat und erfüllt, sind vielseitig: Zu den primären Aufgaben von Wahlplakaten zählt, dass sie das Ereignis Wahl bewerben, sie also das Nahen von Wahlen ankündigen (Aktivierungsmedium). Wahlplakate bewerben eine Partei, eine Person, ein Thema, zeigen ‚wofür‘ eine Partei steht, dienen als Motivationshilfe für ParteimitarbeiterInnen und FunktionärInnen, sollen politische MitbewerberInnen oder Gegner einschüchtern und demotivieren (Integrations- und Identifikationsfunktion) und v.a. die WählerInnen in ihrem Handeln beeinflussen. Zum Fremdsprachenlernen gehört eine Einsicht in die Kultur des Zielsprachenlandes“ (Wirth 2008).

Nach Marnette ist die *„Aufgabe von Landeskunde ... Grundzüge der politischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklung des Ziellandes in ihren Zusammenhängen und Wechselbeziehungen sowie in ihrer Dialektik von Nationalem und Internationalem wissenschaftlich fundiert und systematisch darzustellen“*. (Herrde/Marnette et al. 1989; zitiert nach Zeuner 2001). Dabei soll ein Fremdverstehen aufgebaut werden, das zu einer Bereicherung des eigenen Erfahrungshorizontes führen und somit auch Vorurteile abbauen soll. Die Vermittlung von landeskundlichem Wissen basiert vor allem auf der Aktivierung des Vorwissens der Lernenden über die Kultur des Zielsprachenlandes. Wahlplakate können in diesem Zusammenhang eingesetzt werden, um eine Diskussion über die Vorstellung von Lernenden über das Zielsprachenland anzuregen.

Landeskunde ist eine der wichtigsten Grundlagen für das Lernen der Fremdsprachen und Fremdsprachendidaktik. Die Forschungen zu Kulturen, zur Kommunikation und zum Fremdspracherwerb brachten Entwicklungen des

³ In diesem Hinblick werden in den Studien von Alyaz die Bereiche DaF, Linguistik, Politikwissenschaft, und Kommunikationswissenschaften angesprochen (Vgl. Alyaz 2007; Alyaz 2008).

methodisch-didaktischen Bereichs, welches sich auch in der Landeskunde durchsetzte. Mit kognitiver Landeskunde wird intendiert, Faktenwissen über die fremde Kultur zur vermitteln, wobei die kommunikative Landeskunde das Alltagsleben in den Vordergrund stellt und hierbei die kommunikative Kompetenz fördert. Die interkulturelle Landeskunde hingegen richtet ihr Augenmerk auf die Verständigungsfähigkeit, wobei die eigene Sprache und Kultur mit der ‚fremden‘ eine gleichrangige Rolle spielen (Vgl. Roche 2005; Wicke 1999). Für die Erreichung dieser Ziele der landeskundlichen Ansätze können Wahlplakate als Mittel, Material oder Instrument eingesetzt werden.

2.1 Wahlplakate als didaktisches Potential für kognitive Landeskunde

Thema: Berlin und die Mauer

Zielgruppe: angehende DeutschlehrerInnen in der Deutschlehrausbildung

Lernziel: Erfahrungen über die gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse zur Zeit der Mauer in Berlin sammeln

Material: Wahlplakate vor der Mauer nach der Mauer vom Bezirk Berlin;

Der literarische Text ‚Der Mauerspringer‘ von Peter Schneider

Alternativschritte zum Unterrichtsablauf: Wahlplakate können für das angegebene Lernziel in der Motivationsphase eingeleitet werden. Somit können abfragbare Fakten vermittelt werden, wobei Wahlplakate als eine Visualisierung bzw. als eine Bildkultur eintreten. Als eine mentale Konstruktion haben hier Wahlplakate als Bildkulturen die Funktion kulturspezifische Wahrnehmungen zu gewährleisten.



Der Wissensvermittler ist hier die Lehrkraft, die über gesellschaftliche und politische Verhältnisse berichtet, Fakten über Deutschland vermittelt. Anhand verschiedener historischer Wahlplakate kann der geschichtliche Hintergrund des Zielsprachenlandes in Form einer Chronologie der Geschichte Deutschlands vermittelt werden.

Weiterführend kann mit dem fiktionalen Text ‚Der Mauerspringer‘ fortgesetzt werden. Mit unterschiedlichen Variationen und Übungsformen kann demnach das Wissen über Berlin und Mauer aktiviert werden. Anhand dieses möglichen Unterrichtsentwurfs, wird es plausibel, dass die Funktionen der Wahlplakate in Unterricht erarbeitet werden können. Wahlplakate übernehmen bei diesem Prozess die Rolle der Vermittlung, um die Intention zu erreichen. Wahlplakate sind authentische Materialien, die verschiedene Sichtweisen auf die Gesellschaft berücksichtigen und die Widersprüche einer Gesellschaft einbeziehen. Durch ihre individuelle und visuelle Gestaltung sowie ihre Themen können sie die Neugier bei StudentInnen erwecken.

2.1 Wahlplakate als didaktisches Potential für kommunikative Landeskunde

Das Ziel der kommunikativen Landeskunde ist das Verständnis alltagskultureller Phänomene sicherzustellen, wobei sprachliche Handlungen verwendet werden. Für das Reflektieren der Alltagskultur können Wahlplakate als aktuelle Medien und Bildimpuls eingesetzt werden.

Mukadder Seyhan Yücel

Thema: Redemitteln in der gegenwärtigen deutschen Alltagskultur

Zielgruppe: angehende DeutschlehrerInnen in der Deutschlehrausbildung

Lernziel: Authentische und aktuelle deutsche Ereignisse und Redemitteln erkennen und darüber Gespräche führen, Dialoge erstellen

Material: Aktuelle Wahlplakate Deutschlands mit verbalen Redemitteln und Argumentationen; verschiedene Arbeitsblätter zu diesem Themenbereich

Alternativschritte zum Unterrichtsablauf:

Wahlplakate der deutschen Alltagskultur mit vielen Redewendungen werden anhand Data-Show oder Tageslichtprojektor präsentiert.



StudentInnen sehen diese Wahlplakate an und können Vermutungen zu den Fragen anstellen:

- Worum geht es?
- Was wird mir diesen Redewendungen gemeint?

Anhand der Sozialform Gruppenarbeit können StudentInnen ihre Vermutungen auflisten und diese dann gleichzeitig begründen, wie sie zu diesen Vermutungen gekommen sind. Die Ergebnisse werden dann im Plenum ausgetauscht. Weiterführend kann dann der Unterricht mit verschiedenen Variationen und Übungsformen fortgesetzt werden. Analyse von Gesprächsstrukturierungen, Redemitteln in der deutschen Alltagskultur, Erstellen von Interviews sind einige Alternativen, die als Variationen durchgeführt werden können. Dieses didaktische Potential kann somit auch das Wahrnehmungsvermögen der StudentInnen schulen.

2.3 Wahlplakate als didaktisches Potential für interkulturelle Landeskunde

Wie bekannt richtet sich die interkulturelle Landeskunde nicht nur auf Zielkultur, sondern auch auf die Ausgangskultur, wobei Lerntradition, Interessen und Bedingungen relevant sind. Der emotionale Zugang zur fremden Kultur kann mit Wahlplakaten erreicht werden, da die Themen in Wahlplakaten für eine emotionale Verarbeitung subjektiver Erlebnisse und Meinungen geeignet sind. Anhand der kulturellen und landeskundlichen Aktivitäten mit Wahlplakaten kann auf das vorhandene kulturelle, landeskundliche und geschichtliche Wissen aufgebaut werden.

„ Die Bilder, die einer vom fremden Land hat, haben oft mehr mit dem eigenen Kopf zu tun als mit der fremden Wirklichkeit. Jeder, der Deutsch lernt, bringt schon Vorstellungen über die Deutschen und die deutsche Sprache in den Unterricht mit, Erfahrungen (z.B. mit deutschen Touristen), Ängste (vor der 'schweren' Sprache), Klischees und Vorurteile" (Krumm 1992: 16). Infolge der universellen Themen, die in Wahlplakaten angesprochen werden, wird bei der Vermittlung von Landeskunde anhand von Wahlplakaten ein Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur ermöglicht. In dieser Hinsicht können Kulturen verglichen werden. Den Lernenden wird die Möglichkeit geboten, sich mit landeskundlichen Informationen über Politik/Ideologie, wirtschaftliche/soziale Probleme, Umwelt, Bildung/Studium, Arbeitswelt, etc. kritisch auseinanderzusetzen. Mechanismen der Wahrnehmung erkennen, Interpretationen, Unterscheidung zwischen persönlicher Wahrnehmung und Wertung, interkulturell- spezifische Einschätzungen, Empathievermögen trainieren, verschiedene Sichtweisen vergleichen und ihre Bedeutung erkennen, unterschiedliche Bedeutungen eines Begriffes

vergleichen. Dies können Lernziele der interkulturellen Landeskunde sein, wobei Wahlplakate als Material auftauchen können. Die Türkei als eine Kandidatin für den EU-Beitritt ist stark verknüpft mit Ereignissen, die sich in der EU ergeben. Deutschland als einer der Hauptakteure innerhalb der EU und ein Land mit engen Verknüpfungen mit der Türkei dient dabei als ein Anknüpfungspunkt und Basis für die Vermittlung von Landeskunde. Auch historisch gesehen sind in der Türkei infolge der historischen Beziehungen zwischen beiden Ländern Spuren der deutschen Politik in der Türkei zu erkennen. Im landeskundlichen fremdsprachlichen Deutschunterricht können somit mit Hilfe von Wahlplakaten beide Kulturen verglichen werden, wobei die Vorkenntnisse der Lernenden sowie Klischees im Zusammenhang mit der fremden Kultur mit einbezogen werden können.

Im Hinblick dieser landeskundlichen Ansätze sollen nun anhand alternativer Zugangsweisen veranschaulicht werden, wie Wahlplakaten im universitären Deutschunterricht bzw. in der Deutschlehrausbildung miteinbezogen werden können.

3. Didaktisches Potential von Wahlplakaten in der Deutschlehrausbildung

Im Folgenden wird versucht, einige Beispiele zum Einsatz von Wahlplakaten als ein Unterrichtseminar in verschiedenen Lehrveranstaltungen zu skizzieren. Diese Erwähnungen sind nicht unmittelbare Modelle für den Unterricht, sondern Alternativen und Vorschläge, wie Wahlplakate in den Lehrveranstaltungen effektiv miteinbezogen werden können. Beim Einsatz von Wahlplakaten sollte jedoch vor allem darauf geachtet werden, dass die Intention und die Progression bestimmt wird. Diesbezüglich spielen für das didaktische Potential der Wahlplakate die Bedürfnisse, der Bedarf und die Erwartungen der Adressatengruppe ein ausschlaggebendes Faktum. Da Politik in jedem Land ein sehr heikles Thema darstellt, wobei es leicht zu einer Konfrontation verschiedener Ansichten und Einstellungen kommen könnte, sollten Wahlplakate im fremdsprachlichen Deutschunterricht zielgerecht und behutsam bei der Behandlung der Themen eingesetzt werden. Beim Ansatz der Wahlplakate im universitären Deutschunterricht spielen Intelligenz, Motivation und Leistungsbereitschaft wichtige Rollen. Für einen effektiven Unterrichtsverlauf ist es die Aufgabe der Lehrkraft, einen zielgerecht und inhaltsorientierten didaktischen Unterricht zu entwickeln.

Im Folgendem wird nun versucht zu zeigen, wie Wahlplakate in die Unterrichtsvorbereitung miteinbezogen werden können. Die alternativen

Zugangsweisen sind teilweise Bezüge meiner eigenen Unterrichtserfahrungen aus der Deutschlehrerausbildung an der Universität Trakya.

3.1 Lehrveranstaltung: Konversation (Sözlü iletişim Becerileri I+II):

Aktuelle, authentische, visuelle und auditive Materialien sind in diesen Lehrveranstaltungen relevante Entscheidungsträger (Vgl.yok.gov.tr/content/view/16/52). Kommunikation, Interaktion und Verständigung sind Schlüsselwörter dieses Prozesses.

„Das mündliche sprachliche Können bzw. die interaktive Kommunikationsfähigkeit für die berufsorientierte DLA bedeutet nicht nur, Befähigung zu haben, in der Alltagssituation der deutschsprachigen Welt kommunizieren zu können. Besonders in der DLA in der Türkei ist für die Fertigkeit Sprechen zu befürworten, neben anderen Aspekten, sich mit dem interkulturellen Aspekt zu erfassen. Der Vergleich zwischen beiden Welten, das Hinterfragen der Ritualen und Normen, Beanspruchungen der individuellen Erfahrungen, Erschließungen der gemeinsamen und unterschiedlichen Werten usw. können interessante Sprechanelänge für die Fertigkeit Sprechen sein, die das diskursive Sprechen fördern.“ (Vgl. Yücel 2003).

Weil Politik und soziale Themen als ein universelles Thema voraussichtlich einen hohen Stellenwert als Gesprächsthema in einer Begegnung mit deutschsprachigen Fremden, insbesondere bei Erwachsenen, beinhalten, werden den Lernenden die Möglichkeit geboten ihre persönlichen Einstellungen zu reflektieren.

Andererseits sind Wahlplakate als Bilder wichtige Sprechanelänge. Sie lassen mehr Spielraum für Interpretationen und sprachliche Äußerungen. Als didaktisches Potential der Wahlplakate (Bild als Sprechanelang) im Konversationsunterricht könnte folgendes Beispiel angegeben werden.

Als Vorbereitungsphase könnte eine Vorentlastung aktiviert werden. Ein Assoziogramm zu ‚Politik in Deutschland‘ oder ein Impuls eines Gesprächs zur ‚Politik in Deutschland‘ können Alternativen sein, wie man methodisch für die Vorbereitungsphase der Wahlplakate vorangehen kann. Demnach werden die Wahlplakate auf Data-Show präsentiert:

Mukadder Seyhan Yücel



Angela Merkel



Claudia Roth



Gerhard Schröder



Guido Westerwelle



Joschka Fischer



Oskar Lafontaine



Edmund Stoiber

Durch den Bildimpuls wird die Möglichkeit zur Einführung in das Thema geschaffen und die Motivation der Lernenden erhöht. Durch Fragen wie:

- Welche politischen Persönlichkeiten sind Ihnen bekannt?
- Welchen Parteien gehören sie an?
- Welche politische Systeme Deutschlands kennen Sie?

kann das Vorwissen der Lernenden aktiviert und ein Übergang in die Hauptphase vorbereitet werden.

Im Weiteren werden dann die Parteien der einzelnen politischen Persönlichkeiten anhand von Wahlplakaten vorgestellt. Somit werden StudentInnen die Möglichkeit gegeben, die Politiker im Kontext der Farben und Parteilogos ihrer eigenen Parteien zu sehen.

Das Didaktische Potential von Wahlplakaten im Fremdsprachlichen Deutschunterricht



Je nach Ziel und Bedarf kann dann die Hauptphase weiter didaktisiert werden. Durch Bildbeschreibungen z.B. werden dabei auch die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden angesprochen und gefördert. Wahlplakate als Bildbeschreibung könnte mit folgenden Aufgaben bearbeitet werden:

- Beschreiben Sie das Wahlplakat, präzise, ohne zu interpretieren
- Interpretieren Sie nun das Bild/Wahlplakat? (Über Gründe und Folgen nachdenken)
- Wie wirkt das Bild/Wahlplakat auf Sie?
- Was würden Sie auf diesem Bild/Wahlplakat ergänzen oder wegstreichen? Warum?

Politische Fachterminologie müsste in diesem Kontext nicht das primäre Ziel sein. Desweiteren können dann unterschiedliche Übungs- und Sozialformen gewährleistet werden. Relevant sind in diesem Prozess methodisch-didaktische Richtlinien für die Fertigkeit Sprechen zu fördern, wo Diskussionsanlässe und Handeln in der deutschen Sprache herausgefordert wird. Von diesem Unterrichtsverlauf ist zu entnehmen, dass alle drei landeskundliche Ansätze je nach Ziel und Bedarf gewährleistet werden können.

3.2 Lehrveranstaltung: Vergleichende Landeskunde (Karşılaştırmalı Ülkebilgisi):

Allgemeines Ziel dieser Lehrveranstaltung ist es, die Kulturen anhand visuellen und auditiven Materialien kontrastiv zu zeigen und die Interkulturalität zu fördern (Vgl. yok.gov.tr/content/view/16/52). Obwohl politische Systeme in jedem Land verschiedenartig aufgebaut sein können, ist es gerade dieser Kontrast, der anhand von Wahlplakaten zu einem kulturkontrastiven Vergleich zwischen dem Ausgangs- und Zielsprachenland führt. Um auf eine fremde Kultur Bezug nehmen zu können, ist es gleichzeitig wichtig, die eigene Kultur kennen zu lernen. Um die Verständigungsfähigkeit zwischen Sprache und Kultur verknüpfen zu können, bilden Wahlplakate relevante Impulse. Denn Wahlplakate reflektieren nicht nur die politische Geschichte eines Landes, sondern auch gesellschaftliche, soziale und ökonomische Entwicklungen. *„Der Versuch ‚Andersartiges und Fremdes‘ zu verstehen, schließt aber gleichzeitig die Beschäftigung mit der eigenen Kultur und Gesellschaft ein. Das bedeutet, dass die Einstellungen der Lernenden zur Sprache und Kultur durch eine entsprechende Unterrichtskonzeption beeinflusst werden müssen.“* (Wicke: 1999:15).

Durch ausgesuchte Wahlplakate können verschiedene Themen gezielt angesprochen und ein kulturkontrastiver Vergleich mit der Situation im eigenen Land gezogen werden. Anhand verschiedener Wahlplakate kann auf politisch interessante Themen eingegangen und dabei das Vorwissen der Lernenden miteinbezogen werden. Jedoch ist hier die Rolle der Lehrkraft von größter Bedeutung. Da mit Politik/Ideologie Themen angesprochen werden, die vonseiten der Lernenden unterschiedliche Einstellungen mit sich bringen, muss der Lehrer während der Behandlung dieser Themen darauf achten, dass unterschiedliche Einstellungen nicht aufeinander stoßen oder sogar eskalieren. Empathievermögen zu trainieren, Perspektivenwechsel, Wahrnehmungsschulung, verschiedene Sichtweisen vergleichen und ihre Bedeutungen zu erkennen, spielen in diesem Kontext eine relevante Rolle. In diesem Prozess ist es relevant, Übungen durchzuführen, die sprachliches und landeskundliches Lernen verknüpfen. Anhand eines kontrastiven Vorgehens, wie es auch in der interkulturellen Landeskunde bezweckt wird, kann die Sensibilität der angehenden DeutschlehrerInnen für kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede erarbeitet werden.

3.3 Lehrveranstaltung: Linguistik (Dilbilim I+II):

Neben linguistischen Strömungen und geschichtlichem Verlauf der Linguistik beinhalten diese Lehrveranstaltungen folgende Themen: Forschungsgebiete der Linguistik, Begriffe und Methoden der Linguistik, angewandte Linguistik,

Semiotik, Syntax, Textlinguistik, Semantik, die Funktionen der Sprachen in verschiedenen Gesellschaften, neue Tendenzen in der Linguistik usw. (yok.gov.tr/content/view/16/52). Wahlplakate können als Mittel und Material für linguistische Analysen erarbeitet werden. Wahlplakate geben in ihrer Darstellung, Farben, Slogans und Layouts relevante Anhaltspunkte zur Linguistik. Insbesondere aus der Sicht der Semiotik, Soziolinguistik, Textlinguistik und Syntax können Wahlplakate sowohl in deutscher als auch in türkischer Sprache analysiert werden. Aus semantischer Sicht können die sprachlichen Zeichen erarbeitet und dessen Bedeutungen untersucht werden wie z.B: „Welche Bedeutungen signalisieren die Zwerge?“, „Welche Bedeutung enthalten die 6 Pfeile“ usw. Jedes Wahlplakat beinhaltet eine authentische Komposition und Lernende können diese Zeichen und Bedeutungen rezipieren. Anhand der kontrastiven Semantik können dann die Wahlplakate interkulturell durchgenommen werden, in dem semantische Merkmale und Wortfeldanalysen in zwei Sprachen eingeübt werden können (Vgl. Hufeisen/Neuner 1994). Insbesondere die Fachterminologie in diesem Bereich kann in einem kontextuellen Zusammenhang vermittelt werden. Durch eine Fokussierung auf die politische Fachterminologie, die durch eine Visualisierung anhand von Wahlplakaten unterstützt wird, ist es möglich, den Wortschatz der Lernenden zu bereichern. Im Zusammenhang mit der Vermittlung von Wortschatz und politischer Fachterminologie anhand von Wahlplakaten sind die Befunde der Studie von Yunus Alyaz zu berücksichtigen (Vgl. Alyaz 2007; Alyaz 2008).

3.4 Lehrveranstaltung: Spezifische Methodik und Didaktik deutscher Sprache (Özel Öğretim Yöntemleri I+II):

Schwerpunkte dieser Lehrveranstaltungen sind, Erstellung von Unterrichtsentwürfe von StudentInnen, Verzahnung von Theorie-Praxis, je nach Niveau und Ziel Unterrichtspläne mit unterschiedlichen Materialien didaktisieren, Mikro-Teaching, Kriterien zu Unterrichtsgestaltungen usw. (yok.gov.tr/content/view/16/52). Eigene Erfahrungen und Gedanken, die über ein bereits bekanntes Thema in den Fremdsprachenunterricht mit eingebracht werden, führen zu einem selbstsichereren Reflektieren in der Zielsprache. *“Zur Realisierung sowohl sprachlich-kommunikativer wie auch persönlichkeitsbildender Ziele müssen die Deutschlernenden befähigt werden, wichtige Situationen im Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben zu bewältigen.“* (Güler 2000:88). In diesem Kontext ist zu erwähnen, dass bei den Lehrveranstaltungen **„Spezifische Methodik und Didaktik deutscher Sprache“** die StudentInnen sich in die Lehrerrolle versetzen und dementsprechend Unterrichtseinheiten zu didaktisieren versuchen. Mit Unterrichtsentwürfen, wo anhand von Wahlplakaten die Lernenden angeregt

werden, sich sprachlich bzw. schriftlich über Themen zu äußern, könnten verschiedene Intentionen verschaffen werden. Sie können während ihrer sprachlichen/schriftlichen Handlung Vergleiche zu ihrer eigenen Kultur ziehen, sich über Ähnlichkeiten bzw. Differenzen in ihrem eigenen Land äußern und sich kritisch mit der Politik des eigenen Landes sowie des Zielsprachenlandes auseinandersetzen. Sie können dabei von eigenen Erfahrungen ausgehen, wobei eine Motivation zum sprachlichen bzw. schriftlichen Handeln aufgebaut wird, die zum Abbau von Sprech- und Schreibhemmungen beitragen kann. Wahlplakate können somit als ein Anlass zu Gesprächen, Diskussionen oder schriftlichen Äußerungen über unterschiedliche Begebenheiten sowohl des eigenen Landes als auch des Zielsprachenlandes dienen.



Soziale Themen/Probleme sind Themen, welche mit Wahlplakaten angesprochen und als eine Grundlage für eine Diskussion über verschiedene soziale Themen/Probleme auch in einem kulturkontrastiven Vergleich dienen kann.

Im Zusammenhang mit Deutschland kann hier auf die Multikultur Deutschlands hingewiesen werden (wie z.B. mit dem Wahlplakat der Grünen: Bunte Republik Deutschland oder Republikaner!). Ein weiteres soziales Problem, das mit Wahlplakaten behandelt werden kann, ist die Ausländerfeindlichkeit und das Zusammenleben.

8. Schlussfolgerung

Aus den oben genannten unterschiedlichen Aspekten des Einsatzes von Wahlplakaten im fremdsprachlichen Unterricht wird deutlich, dass das didaktische Potential von Wahlplakaten ein breites Spektrum für den fremdsprachlichen Deutschunterricht in sich birgt. Durch universell angelegte Themen bieten sie eine Grundlage für die Vermittlung von Landeskunde und Wortschatz, linguistische Verarbeitungsprozesse, politische Fachterminologie, Visualisierung, Authentizität und Aktualität. Desgleichen können sie als ein Anlass zu sprachlichen und schriftlichen Äußerungen eingesetzt werden. Von den alternativen Unterrichtsentwürfen ist zu erkennen, dass anhand von Wahlplakaten faktische, kommunikative und interkulturelle Landeskunde gefördert werden kann. Bei der Auswahl der Wahlplakate sollte darauf geachtet werden, dass auf Themen zurückgegriffen wird, die fachorientiertes Arbeiten anbieten. Andererseits ist es relevant, klare Schwerpunktsetzung und Zielbestimmung zu beachten und demzufolge den möglichen Ablauf des Seminars mit geeigneten Materialien, Übungs- und Sozialformen und Varianten fortzusetzen.

Literatur

- Alyaz, Yunus (2007): „Einsatz von Wahlplakaten im landeskundlichen DaF-Unterricht“, Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 12:3
- Alyaz Yunus (2008): „Wahlplakate – eine noch ungenutzte Ressource für den Deutschunterricht“, In: “Deutsch: Lehren und Lernen”, Spring 2008, 12-17
- Blecha Thomas (2006): „Keine Experimente? Eine kleine Zeitreise durch die bunte Landschaft der Wahlplakate“, LEO (Lingua et Opinio) Studentische Zeitschrift für Sprache und Kommunikation, http://www.tu-chemnitz.de/phil/leo/rahmen.php?seite=r_pol/blecha_plakate.php. , Zugang März 2009
- Güler, Gülten (2000): „ Stellenwert der methodisch-didaktischen Lehrveranstaltungen in den reformierten Curricula der berufsbezogenen Deutschlehrerausbildung“, In: Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung (Hrsg. Tapan, N/Polat, T/Schmidt, W), Publikationen des türkischen Deutschlehrerverbands Nr.2, 81-89
- Hufeisen, Britta/Neuner, Gerd (1994): Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Erprobungsfassung (Fernstudieneinheit), Langenscheidt
- Krumm, H.-J (1992): *Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde.* - In: Fremdsprache Deutsch . Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 6 (Landeskunde), München , 16 - 20.

Mukadder Seyhan Yücel

Müller, Gerd (1978): Das Wahlplakat: pragmatische. Untersuchung. zur Sprache in der Politik am Beispiel von Wahlplakaten aus der. Weimarer Republik und der Bundesrepublik, Niemayer-Verlag, Heidelberg

Roche, Jörg (2005): Fremdsprachen-erwerb Fremdsprachen-didaktik, UTB basics, A.Francke Verlag Tübingen und Basel

Wicke, Rainer Ernst (1999): Kontakte Knüpfen, Fernstudieneinheit 9, Langenscheidt

Wirth, Maria (2008): „Lernmodule für die Politische Bildung: Zum Umgang mit dem Medium Wahlplakat im Unterricht“, Demokratiezentrum Wien, www.demokratiezentrum.org, Zugang Mai 2009

Yücel, Mukadder Seyhan (2003): „Struktur und Gestaltung der Fertigkeit Sprechen an der Deutschlehrerausbildung in der Türkei im Hinblick der europäischen Referenzrahmens“, 1. International Symposium. Avrupa Konseyi Yabancı Dil Eğitimi Ortak Çerçeve Programı Ve Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, 17–19 Eylül 2003 Bursa

Zeuner, Ulrich (2001): „Landeskunde und interkulturelles Lernen – Eine Einführung“, TU Dresden/ Institut für Germanistik, Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache, <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/home.htm>, Zugang März 2009

Internetquellen:

<http://www.bpb.de>

<http://www.cdu-rgv.de/wahlplakate.htm>

<http://www.historische-wahlplakate.de>

<http://www.lehrerfreund.de/in/schule/1s/wahlplakate-brd-parteien>

http://www.srprojects.de/K110c_2006/Weimar_Parteien.html

<http://www.wahlplakate-archiv.de/>

<http://webarchiv.bundestag.de>

<http://yok.gov.tr/content/view/16/52>

Transkulturelle Kompetenz als Prozess und Ziel des Spracherwerbs

Jörg Roche¹

Abstract

The paper sketches out the framework of a transcultural model of language learning and teaching. In doing so it illuminates linguistic, psycholinguistic, hermeneutical und didactic aspects of the complex field of language learning rather than limiting itself to discussing mere methodological phenomena. The paper argues that the language learning and teaching profession can only advance by taking transcultural concepts of language acquisition, of linguistic systems, of language processing and of media use into account and by integrating them into a coherent system of language didactics.

1. Bestandsaufnahme zur Position des Deutschen als Fremdsprache

In den deutschsprachigen Ländern ist das Fach Deutsch als Fremdsprache auch an den Hochschulen bisher stark von unterrichtsmethodischen Fragestellungen bestimmt. Das hat seine Ursache vor allem in der historischen Anlehnung des Faches an die Fremdsprachenphilologien. Besonders relevant scheinen dabei methodische Orientierungen für den Lehrberuf. Sie treffen also durchaus auf einen konkreten Bedarf am Markt. Kurzlebige Wirkungen erzielen diese Orientierungen jedoch, wenn es bei einer rein methodischen Betrachtung der Aufgabenbereiche bleibt und nicht die die Methodik stützenden Wissenschaften hinreichend (in ihrem theoretischen Gerüst) betrachtet werden. Rein methodische Fragestellungen haben oft eine kurze Reichweite und führen kaum zu einer wissenschaftlichen Akzeptanz oder gesellschaftlichen Wertschätzung des Faches und Berufsfeldes, die sich schließlich auch in Gehalt und Karrieremöglichkeiten ausdrücken würde.

Neben der Methodik beeinflusst auch die Linguistik das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern vergleichsweise stark, aber nicht immer in einer Form, die auch aus der Fremdperspektive relevant ist beziehungsweise sich für die Vermittlung in der Fremde eignet. Im Ausland dominiert dagegen noch immer in vielen wissenschaftlichen Instituten ein Germanistikbild, das sich an den traditionellen Leitbildern aus der Gründungszeit der Germanistik im Inland orientiert und als solches oft

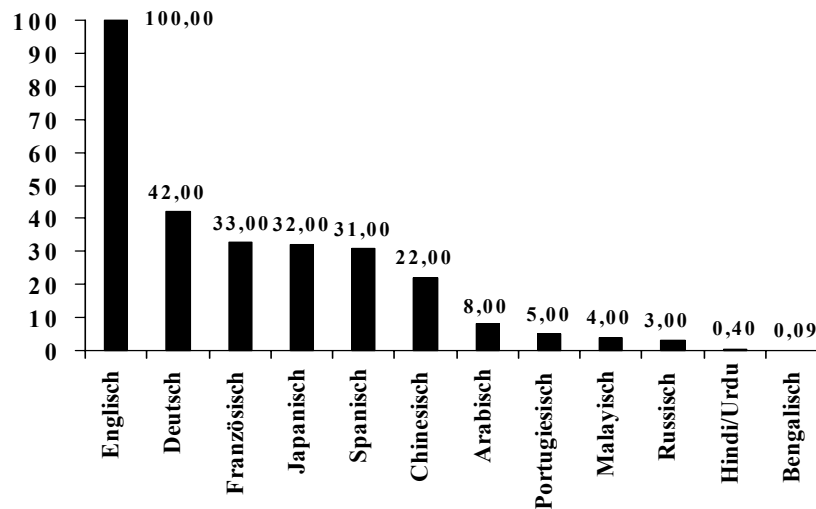
¹ Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Deutsch als Fremdsprache

ungebrochen tradiert wird, obwohl die Germanistik im Inland seit dem Zweiten Weltkrieg ganz andere Wege begeht (Kanonverbreiterung unter stärkerem Einbezug synchroner Perspektiven, vielfältige Differenzierung in literaturwissenschaftlichen Ansätzen und Methoden, interdisziplinäre Ausrichtung in Richtung Kulturstudien, Differenzierung in der Linguistik und in der wissenschaftlichen Methodik, Verbreiterung der Aufgabenfelder in Bezug auf Medialität etc.).

Die Folgen der starken unterrichtsmethodischen Ausrichtung des Faches sind mittlerweile überdeutlich: Im Inland wird das Fach ungenügend als wissenschaftliches Fach wahrgenommen. Viele Studienabgänger finden daher kaum qualifizierte Stellen im genuinen DaF-Bereich, eher befristete, unterbezahlte Jobs in ehrenamtlichen Vereinen oder bei gemeinnützigen Kursträgern. Andererseits haben Anbieter von qualifizierten Stellen oft Schwierigkeiten, diese mit Personal zu besetzen, das über den Tellerrand der Methodik hinauszuschauen in der Lage ist, das heisst Kandidaten zu finden, die qualifiziert sind, sich auf die Bedingungen der Fremde einzustellen, die also über umfangreiche und differenzierte interkulturelle Kompetenzen verfügen. Im Ausland sprechen die oft dramatisch einbrechenden Zahlen in Sprachkursen und Studiengängen eine deutliche Sprache. Gerade die ausländischen Studiengänge und Sprachkursanbieter hätten aber sehr viele Möglichkeiten das wissenschaftliche, berufliche, wirtschaftliche und private Interesse am Deutschen aufrechtzuerhalten (würden die Deutschen selbst ihrer Sprache treu bleiben).

Sehen wir uns dazu einmal kurz an, welche Rolle das Deutsche als Fremdsprache in der Welt noch spielt. Nach den gängigen Erhebungen rangiert das Deutsche weltweit zwischen dem 9. und 12. Platz, je nachdem ob und wie man die Anzahl der Zweitsprachensprecher zählt. Es ist in Europa die meist gesprochene Sprache. Wenn man die anhaltende Zuwanderung berücksichtigt, dann sogar mit steigender Tendenz (2005: ca. 82,5 Mio allein in Deutschland). Aufschlussreicher scheint mir aber die Gewichtung der Sprachen nach wirtschaftlichen, publizistischen, politischen und anderen Bedeutungskriterien, wie sie eine britische (keine deutsche!) Studie vorgenommen hat. Dieser Befund rückt das etwas verzerrte Weltbild der Deutschen selbst und der Repräsentanten der deutschen Sprache im Ausland zurecht. Und er unterstreicht damit auch die ungebrochene Nachfrage nach gut und vielseitig ausgebildeten Absolventen des Faches Deutsch als Fremdsprache/Germanistik.

Transkulturelle Kompetenz als Prozess und Ziel des Spracherwerb



„Gewicht der deutschen Sprache“ (Studie des British Council 1997, zitiert nach Ammon 2004:17)

2. Arbeitsfelder im Fach Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Lehre

Ich will im Folgenden an den wichtigsten Leitdisziplinen skizzieren, wie sich das Fach Deutsch als Fremdsprache dabei als systematische Fremdwissenschaft entwickeln sollte, in der das Merkmal ‚Transkulturalität‘ das konstitutive Element ist.

Deutsch als Fremdsprache ist als ein Kultur vermittelndes Fach zu verstehen, das sich mit allen Aspekten von Kulturwissenschaften und Medienwissenschaften genauso zu beschäftigen hat wie mit Berufs- und Fachsprachen (Technik, Tourismus, Wirtschaft ...). Als kultur- und sprachvermittelndes Fach ist es genuinerweise immer auch ein Fach mit Bezug zu Translationswissenschaft und Didaktik.

2.1 Erwerbsforschung

Spracherwerb ist kein beliebiger oder beliebig steuerbarer Prozess. Durch die Erforschung des natürlichen Fremdspracherwerbs, der von zahlreichen systematischen Prinzipien gesteuert ist, sollen Erkenntnisse über einen besseren

Sprachunterricht gewonnen werden. Die Struktur der Lernaltersprache lässt sich dabei mit Givón und im Sinne der *basic variety* nach Klein und Perdue als pragmatischer Sprachmodus bezeichnen. Im Laufe der Zeit entwickelt er sich zu einer strukturell stärker ausgebildeten Form, dem syntaktischen Modus, und teilweise wieder zurück. Von besonderer Bedeutung bei der Erklärung der Systematizität des Spracherwerbs ist das Modell der Erwerbsstufen, über die Lerner trotz manchmal gemischter und chaotisch erscheinender Strukturen eine Zielsprache erwerben. Genauer könnte man sagen, sie konstruieren eine Grammatik durch Beobachten, Übernahmen fremdsprachlicher Elemente in mehr oder weniger umfangreichen Einheiten (chunks), Ausprobieren und Hypothesenbilden, Generalisieren und Analogiebildern. In allen sequenziellen Modellen stehen nicht so sehr die Produkte und Strukturen, sondern die Prozesse des Erwerbs im Mittelpunkt der Betrachtung. Die Modelle gehen davon aus, dass sich ein Lerner graduell einer Zielsprache nähert und dabei sowohl von generischen Prinzipien des Spracherwerbs als auch von den Vorerfahrungen mit anderen Sprachen, den spezifischen Problemen der Zielsprache und seinen individuellen Lernstrategien geleitet wird. Bei Kindern orientieren sich diese Stufen zudem stark an dem altersgemäßen Entwicklungsstand der Verarbeitungsmöglichkeiten. Inwieweit welche Faktoren dabei stärker wirken als andere und ob und wie sie beeinflussbar sind, ist jedoch noch nicht soweit geklärt, dass man davon einfache Rezepte für den Unterricht ableiten könnte (vgl. Roche 2008:111).

Der Erwerbsprozess erfolgt in den wenigsten Fällen tatsächlich linear auf das Ziel nach oben. Vielmehr macht der Lerner in der Regel kreative Pausen, in denen er das neue Material verdaut oder sich auf eine neue Struktur konzentriert. Dabei können bereits erworbene Strukturen vorübergehend verloren gehen. Fehlt es am Lerndruck und Zug (Interesse und Motivation) oder ist die Eingabe nicht stimulierend genug, dann kommt es zu einer Stabilisierung oder gar Fossilisierung des Spracherwerbs auf einer unteren Stufe. Das kann man häufig bei Migranten beobachten, die schon viele Jahre in einem fremden Land leben, die Zielsprache aber nur rudimentär beherrschen. Meist haben sie entweder nur wenig Gelegenheit am Arbeitsplatz oder außer Haus, die Zielsprache zu verwenden (das ist zum Beispiel bei vielen Arbeiten am Fließband der Fall), oder sie suchen die bekannte Umgebung von Freunden und Familienmitgliedern, die ihre eigene Muttersprache sprechen.

Der Spracherwerb wird sowohl von angeborenen Faktoren und festliegenden Entwicklungssequenzen als auch von kulturspezifischen und individuellen, also variablen Einflüssen bestimmt. Letztere entstehen aus dem Verhältnis der beteiligten Sprachen zueinander (was sich nicht zwingend in Interferenzen ausdrückt und von der Art des Inputs abhängt). Sie betreffen vor allem die

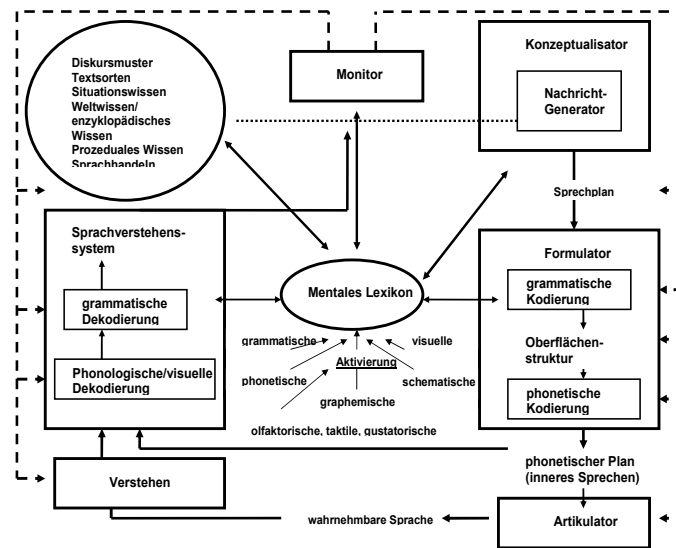
unterschiedlichen Konzeptwelten von Lerner- und Zielkulturen. Hierzu gehören unter anderem auch Lehr- und Lerngewohnheiten, die sich aus der primären Sozialisation ergeben, aber auch Konzeptualisierungen von grammatischen Regeln und eine Fülle von Persönlichkeitsvariablen wie Empathie, Lernfähigkeit und Ambiguitätstoleranz. Es ist in diesem Zusammenhang im übrigen bemerkenswert, dass die neuesten Entwicklungen in der generativen Linguistik, die sich ja als weitestgehend kulturunabhängig definiert hatte, eine Öffnung zu kulturspezifischen Parametern von Sprachen und Spracherwerb deutlich werden lassen.

2.2 Psycholinguistik

Bedingung für den Erwerb von Sprachen ist neben einer Reihe von Lernervariablen das Vorhandensein der nötigen Verarbeitungsstrukturen und Verarbeitungsprozesse für sprachliche Informationen im Gehirn. Informationen aller Art strömen schließlich auf uns ein, müssen dabei wahrgenommen, identifiziert, klassifiziert, mit anderer Information und bestehendem Wissen verbunden und wenn nötig gespeichert und in Handlungen umgesetzt werden. Erst wenn man versteht, wie dieser Apparat funktioniert, kann man auch verstehen, wie der Erwerb von Sprache abläuft. Erst dann kann man auch beginnen, sinnvolle Materialien für den Sprachunterricht zu entwickeln und effizienten Sprachunterricht zu machen. Auch die Psycholinguistik ist ursprünglich stark von nativistischen Modellen und Methoden geprägt, wie sich dies in der Erklärung des Apparates der Sprachverarbeitung ausdrückt, entdeckt aber zunehmend die kulturspezifischen Einflussfaktoren bei der Ausbildung des Verarbeitungsapparates.

Bei der Sprachverarbeitung sind zwei Hauptprozessabläufe zu unterscheiden: 1. das Sprachverstehen und 2. die Sprachproduktion. Das folgende Schema veranschaulicht die Sprachverarbeitung:

Modell der Sprachverarbeitung



Modell der Sprachverarbeitung: links der Prozessablauf beim Sprachverstehen, rechts bei der Sprachproduktion. Zentrales Element: das mentale Lexikon, das durch verschiedene Kanäle aktiviert wird (Roche 2008:63).

Das Sprachverstehen beginnt mit der Wahrnehmung von verschiedenen Lauten, Tonhöhen, Pausen und Ähnlichem, die in Form von Schallwellen auf die Sinnesorgane einströmen, beziehungsweise mit verschiedenen Schriftzeichen, Symbolen, Leerzeichen und dergleichen, die als Lichtwellen eintreffen. Die Schallwellen müssen nun in einer sinnvollen Weise zerlegt oder identifiziert werden, und zwar in Form von Lauteinheiten oder Phonemen. Das heißt, wir nehmen also nicht nur die einzelnen Laute wahr, sondern wir lernen als Kinder bereits, Laute zu Lauteinheiten zu gruppieren. In der Regel tragen oder unterscheiden diese Einheiten nämlich Bedeutung. Wenn die Einheiten identifiziert sind, müssen sie Bedeutungen zugeordnet werden. Dazu bilden wir Verbindungen von Lauten (so genannte Cluster), die auf unser mentales Lexikon zugreifen und versuchen, dort passende Sinneinheiten zu finden.¹ Dabei hilft uns einmal der Kontext, durch den bestimmte Bedeutungsmöglichkeiten schon voraktiviert sind. Es helfen uns aber auch

Transkulturelle Kompetenz als Prozess und Ziel des Spracherwerb

bestimmte grammatische Eigenschaften der gefundenen Begriffe und verschiedene Bedeutungsverwandtschaften. Zusätzlich können auch weitere Sinneseindrücke die Aktivierung von Begriffen bewirken.

In einem weiteren Schritt müssen wir versuchen, die einzelnen Lautelemente zu einem zusammenhängenden Ganzen zusammenzufügen und in unser bestehendes Wissen von der Welt und von der aktuellen Gesprächssituation, in unsere Konzepte und Vorstellungen also, einzubetten. Weil aber bei so vielen Aufgaben das eine oder andere übersehen werden oder verloren gehen kann, läuft parallel dazu ein Monitor mit, der normalerweise immer dann einhakt, Alarm gibt und Korrekturen veranlasst, wenn irgendetwas nicht plangemäß funktioniert. Den Verstehensprozess bezeichnet man als Prozess, der von der konkreten sprachlichen, das heißt hörbaren Oberfläche (im Modell auf der unteren Ebene angesiedelt) zu den versteckten Konzepten (oben) führt, also als *Bottom up*-Prozess verläuft.

Bei der Sprachproduktion läuft der Verarbeitungsprozess umgekehrt ab, das heißt, von oben nach unten, also *Top down*. Der Sprachproduktionsprozess beginnt mit der Konzeptualisierung oder Planung einer Nachricht. Hier werden die Sprechabsichten (die Schemata) in einen konkreteren Ablaufplan umgesetzt, der aus einzelnen Scripts besteht. Inwieweit dies sprachlich oder außersprachlich geschieht, ist nicht immer ganz klar. Da die Produktion aber stets in Situationen eingebettet ist, die auch durch Sprache bestimmt sind, kann von einer beträchtlichen sprachlichen Beeinflussung des Konzeptualisierungsvorganges ausgegangen werden. Die Sprachproduktion ist daher grundsätzlich vom Sprachverstehen und von der Wahrnehmung der Umwelt beeinflusst, greift also auf das Situationswissen sowie die Geschichte der aktuellen Sprechsituation zurück. Sie hat darüber hinaus Zugang zu dem bestehenden Weltwissen, das heißt dem enzyklopädischen oder deklarativen Wissen, und dem Prozesswissen oder prozeduralen Wissen. Zu diesem Weltwissen gehört auch die Kenntnis von allgemeinen Handlungsabläufen und ihren sprachlichen Abbildungen in Form von Diskursmustern, Textsorten oder sprachlichen Ritualen.

Das Ergebnis des Konzeptualisierungsprozesses ist die präverbale Nachricht. Sie wird anschließend an den Formulator weitergeleitet, dessen Aufgabe die Konstruktion von Äußerungen ist. Der Formulator hat Zugang zum mentalen Lexikon, in dem lexikalisches Wissen als Form (Lexem) und Inhalt (Lemma) gespeichert ist. Lemmata enthalten dabei die Bedeutung des Wortes, eine Beschreibung der möglichen syntaktischen Umgebungen, zum Beispiel welche Objekte und Ergänzungen ein Verb benötigt, und eine Liste der möglichen Endungen. Unterschieden wird dabei zwischen Inhaltswörtern (Substantiven, Verben, Adverbien) und Funktionswörtern (Artikel, Präpositionen,

Konjunktionen). Die Lexeme enthalten die Information über die äußere Form der Wörter (Phoneme, Morpheme, Silbenstruktur etc.). Dieses Lexikon sieht aber nicht aus wie ein normales Wörterbuch oder Glossar, in dem sich zielsprachliche und muttersprachliche Begriffe gegenüberstehen. Vielmehr muss man es sich als multidimensionales und dynamisches Netz mit zahlreichen semantischen und phonetischen Knoten und Verbindungen vorstellen, das alle Sinneskanäle miteinander verbindet. Wenn ein Element aktiviert wird, schwingen eine ganze Reihe weiterer semantischer Merkmale, lautlicher Beziehungen und Sinneseindrücke mit.

Auch hier erlaubt die Kürze der Zeit nicht, weiter ins Detail zu gehen. Es sollte aber hinlänglich deutlich geworden sein, welche Relevanz die interkulturellen Faktoren in der Psycholinguistik haben. Eine gewissenhafte Erforschung von Sprachverarbeitungsprozessen der Lerner setzt einen theoretischen Rahmen ebenso voraus wie eine solide Unterrichtsplanung und Lernerbetreuung. Die kulturelle Bedingtheit des Konzeptualisators etwa macht bestimmte Planungs- oder Korrekturprozesse erforderlich, die sich von den stärker automatisierten Prozessen des Artikulators wesentlich unterscheiden. Besonders wichtig ist auch die angemessene Berücksichtigung der Abfolge der einzelnen Produktions- beziehungsweise Verstehensprozesse im Unterricht.

2.3 Inter-/Transkulturelle Hermeneutik und interkulturelle Linguistik

Im Rahmen der Neukonzeption der Sprachdidaktik kommt der Wissensvermittlung eine besondere Bedeutung zu: zum einen, weil sie an die Sprachvermittlung gebunden ist, zum anderen, weil auch Wissen kulturell strukturiert ist und deshalb interkulturell vermittelt werden muss. In den neueren Ansätzen zur Landeskundeerforschung und -vermittlung dominieren deshalb trans- und interkulturelle Perspektiven (etwa Altmayer 2004, Althaus 1999, Roche/Webber 1995, Koreik 1995).

Die German Studies (Deutschlandstudien) und die Interkulturelle Germanistik etwa sind als (konzeptuell unterschiedliche) Initiativen zu sehen, den interkulturellen und/oder interdisziplinären Bezug in einer stärker an der Alltagskultur orientierten Landeskunde auszudrücken und damit auch das besondere Interesse im Ausland am Deutschen nutzbar zu machen. Die German Studies haben sich dabei explizit als Abkehrung von der traditionellen Germanistik verstanden. Sie orientieren sich an anderen Leitdisziplinen wie der Politikwissenschaft, der Geschichtswissenschaft, den Wirtschaftswissenschaften etc. und bieten somit wenig Anknüpfungspunkte mit der traditionellen Kanon-Germanistik.

Mit der inter-/transkulturellen Landeskunde wird versucht, ein interkulturell und interdisziplinär erweitertes Verständnis von Kultur zu entwickeln und in den

Transkulturelle Kompetenz als Prozess und Ziel des Spracherwerb

Sprachunterricht zu integrieren. Dieses erweiterte Verständnis berücksichtigt insbesondere die Ausgangsbedingungen und Interessen der Lerner, aber auch die Lerntraditionen und Methoden ihrer Kultur, ist also nicht nur auf die Zielkultur gerichtet, sondern vermittelt zwischen Ausgangs- und Zielkultur (hierzu ausführlicher Roche 2001 und Reeg 2006).

Wie komplex sich kulturelle Einflüsse auf die Kommunikation auswirken, zeigt sich unter anderem

- in der Neigung einer Kultur zum Individualismus oder Kollektivismus,
- in der Rolle von Macht und Autorität in einer Kultur,
- in Bezug auf Akzeptanz, Toleranz und Erwartung von Kritik,
- durch Einstellungen zur Höflichkeit,
- durch die Vermeidung von unsicherem Verhalten/Auftreten,
- in einer spezifischen Auffassung von Geschlechterrollen,
- durch die Bedeutung der Religion in einer Kultur,
- in Zeit-, Raum-, Selbstkonzepten.

Diese manifestieren sich unter anderem folgendermaßen in der Sprache:

- welche Themen ausgewählt oder besser vermieden werden,
- wie mit Tabuthemen umzugehen ist
- in welcher Form kommunikative Stile erscheinen (zum Beispiel formelle oder informelle Stile für verschiedene Adressatengruppen),
- wie kulturspezifische Merkmale eine Textsorte oder ein Diskursmuster prägen (zum Beispiel die kulturell unterschiedlichen Formen von Zeitungsartikeln oder wissenschaftlichen Arbeiten),
- wieviel in Worten ausgedrückt werden muss oder implizit bleiben kann.

Dies begründet, warum die inter- oder transkulturelle Hermeneutik ein Bereich ist, der in allen Teilgebieten der Forschung und Wissensvermittlung, inklusive der Grammatik und Lernmethoden, eine grundlegende Rolle spielt und in einer Fremdwissenschaft wie dem Fach Deutsch als Fremdsprache daher für alle Teilbereiche konstitutiv ist.²

Spätestens seit Wilhelm von Humboldt sind die kulturelle Bedingtheit von Sprache und die sprachliche Bedingtheit von Kultur Fixpunkte geisteswissenschaftlichen Arbeitens. Häufig wird jedoch verkannt, wie weit diese dialektische Interdependenz reicht. Man kann sie an dem Bereich der Jurisprudenz gut illustrieren. Angesichts der zunehmenden Anzahl internationaler Organisationen und angesichts internationaler Einrichtungen der Rechtssprechung (zum Beispiel der Internationale Gerichtshof in Den Haag)

könnte man ja geneigt sein anzunehmen, dass sich der Bereich des Rechts international gut normieren ließe. Dennoch trifft diese leichtfertige Annahme so nicht zu. Da das Recht eine formalisierte Erfassung von Beziehungen darstellt, Beziehungen der Menschen untereinander, Beziehungen der Menschen zu Sachen und Beziehungen der Menschen zum Staat, ergibt sich ein entsprechend großes individualistisches und kulturspezifisches Potential der Rechtsregelung und –auslegung. Demnach lassen sich allein in Westeuropa oder im föderalen Kanada signifikante Unterschiede in der Rechtskonzeption beobachten: auf der einen Seite der auf der römischen Rechtsauffassung basierende Typ der prozessualen Dominanz, wie er sich etwa im Common Law Großbritanniens und Irlands wiederfindet, auf der anderen Seite der Typ subjektiv-rechtlicher Dominanz, wie er im zeitgenössischen deutschen oder französischen Recht realisiert ist. Auf diesen konzeptuellen Grundlagen basiert konsequenterweise das gesamte Denken des Rechts und seine Sprache. Natürlich bedingen die Unterschiede im Konzeptualisieren der Welt auch unterschiedliche Arbeits- und Forschungsmethoden.

Peter Zima fasst die daraus resultierende Problematik der (interkulturellen) Codefindung in den Wissenschaften in dem Einleitungsbeitrag zu dem von ihm herausgegebenen Buch *Vergleichende Wissenschaften* treffend zusammen:

Vergleichende Konstruktionen sind – wie alle Objektkonstruktionen in den Sozialwissenschaften – kulturell und politisch bedingt, weil jede Kultur, jede Ideologie bestimmte Relevanzkriterien, Klassifikationen und Begriffsbestimmungen begünstigt, andere hingegen ausblendet oder gar tabuisiert. Deshalb erscheint es wichtig, die eigene Objektkonstruktion nicht für neutral oder gar objektiv zu halten, sondern in ihr das eigene kulturell und ideologisch bedingte Erkenntnisinteresse zu erkennen, um dieses mit anderen Erkenntnisinteressen und Konstruktionen dialogisch vergleichen zu können. (Zima 2000:27)

Die wissenschaftsspezifischen Objektivationen, ihre Verfahren und Ergebnisse schlagen sich nicht nur in begrifflichen, sondern auch in textuellen Strukturen nieder. Damit beschäftigt sich vor allem die vergleichsweise junge Disziplin der kontrastiven Textologie. Dazu liefert Eßer (1997) an Hand eines Vergleichs deutscher und mexikanischer Textmuster wissenschaftlicher Texte eine viel beachtete Studie.³

2.4 Interkulturelle Sprachdidaktik

Die kommunikative Sprachdidaktik hat einen deutlichen Wechsel im Fremdsprachenunterricht vor allem dadurch bewirkt, dass sie das Augenmerk

Transkulturelle Kompetenz als Prozess und Ziel des Spracherwerb

auf die authentische Alltagssprache und die zielsprachliche Kommunikation gelegt hat. Zur Vermittlung der Fertigkeiten und Kompetenzen bedient sie sich folgerichtig auch der Methoden, die in der jeweiligen Zielkultur Standard sind. Das oberste Lernziel der kommunikativen Didaktik ist die muttersprachliche Kompetenz in der Fremdsprache. Inzwischen hat sich jedoch gezeigt, dass dieses Ziel nur bedingt an Lerner und Lehrer zu vermitteln ist, die mit den Bildungsvorstellungen und den Methoden kommunikativer Kulturen nicht oder nur wenig vertraut sind.

Aus den oben skizzierten Erkenntnissen verschiedener Disziplinen hat sich eine neue Didaktikgeneration gebildet, die als *interkulturelle Sprachdidaktik* bezeichnet wird. Ihr oberstes Ziel ist nicht die muttersprachliche Kompetenz, sondern die effiziente Nutzung der fremden Perspektive des Lerners mit dem Ziel, zwischen Kulturen für sich selbst und andere vermitteln zu können. Das bezeichnet man als *interkulturelle Kompetenz*. Die interkulturelle Kompetenz umfasst Fertigkeiten und Wissensgebiete, die über Sprache hinausgehen, aber sprachliche Kompetenzen spielen dabei die zentrale Rolle. Zu den wichtigsten Lehr- und Lernzielen des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts gehören demnach:

- Ausgangs- und zielsprachliche Kenntnisse
- Kulturkompetenzen
- Pragmatische Kompetenzen
- Recherechefertigkeiten
- Textverstehenskompetenzen
- Vermittlungsfertigkeiten
- Textverarbeitungskompetenzen
- Ausdrucksfähigkeit und Stilempfinden schriftlich und mündlich
- Produktive Kompetenz in Bezug auf Texttypen und Textsorten
- Kohärente und logische Gestaltung von Texten

Hinzu kommen verstärkt Schlüsselqualifikationen, die zur Lernerautonomie, Lerneffizienz und Vermittelbarkeit auf dem internationalen Arbeitsmarkt wesentlich beitragen:

- Analyse-, Urteils- und Entscheidungsfähigkeit
- Analogie- und Kontextualisierungsfähigkeit
- Erschließungs- und Einarbeitungsfähigkeit
- Medienkompetenzen
- Interpersonale und interkulturelle Vermittlungskompetenzen
- Emotionale Stabilität
- Kritik- und Reflexionsfähigkeit inklusive Selbstkritik
- Konzentrationsfähigkeit

Jörg Roche

- Ausdauer
- Flexibilität
- Verantwortungsbewusstsein
- Intuition, Aufgeschlossenheit, Empathie
- Kreativität

In der Vermittlung interkultureller Kompetenzen spielen zunehmend auch methodische Aspekte eine Rolle, die auf lernpsychologischen Erkenntnissen basieren. So ist die Effizienz instruktionistischer, konstruktionistischer und kombinierter Vermittlungskonzepte (moderater Konstruktivismus, situierter Konstruktivismus, sozialer Konstruktivismus, anchored apprenticeship, ...) von der kulturspezifischen Lern- und Lehrsozialisation, dem Lernkontext und den Erwartungen der Zielkultur abhängig.

Der Sensibilisierungsprozess für das Fremd- und Eigenverstehen durchläuft auf dem Weg zur Interkulturellen Kompetenz eine Reihe von Entwicklungsphasen, die vereinfacht als Übergänge vom Ethnozentrismus – das heißt der Verleugnung, Abschwächung oder Abwehr von kulturellen Differenzen – über entsprechendes Bewusstwerden und Verstehen, Akzeptanz, Respekt, positive Bewertung und selektive Übernahme zur Anpassung, Assimilation und schließlich zur Integration unterschiedlicher Verhaltensweisen in Form von Bi- oder Multikulturalismus beschrieben werden können (vgl. hierzu auch die Hypothesen von Bennet 1993:23). Das Erreichen von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht ließe sich analog als schrittweise Annäherung von Wissenssystemen, und die Fähigkeit zwischen ihnen zu mitteln, beschreiben. Roche 2001 enthält einen Vorschlag für eine methodische Sequenz zur Umsetzung der festzulegenden Lernziele im Fremdsprachenunterricht, die sowohl hermeneutische als auch pädagogische und psychologische Aspekte des Spracherwerbs berücksichtigt und in Teilbereichen der Sprachkultur beginnt (über Aktivierungsphase, thematische Differenzierungsphase, strukturelle Differenzierungsphase (Kontextualisierung/Spezialisierung), Expansionsphase und Integrationsphase (Gegenüberstellung)).

Die fünf Phasen werden durch zahlreiche Referenzmaterialien, wie Wörterbücher, Grammatiken, Adressen, Internetquellen, weitere Lesetexte etc., ergänzt, die für das selbstständige Lernen jederzeit zugänglich sind. Der Umfang der Phasen ist variabel. Er kann entsprechend den Bedürfnissen der Lerner und der Lehr-/Lernziele angepasst werden. Alle Phasen basieren auf Bedeutung tragenden Beziehungen. Assoziative Denkformen werden zunehmend durch deduktive ersetzt, je weiter die Lerner in den Phasen

fortschreiten. Eine schematische Darstellung des Modells interkulturellen Verstehens im Fremdsprachenunterricht findet sich in Roche (2001: 51).

3. Zusammenfassung und Ausblick

Das Fach Deutsch als Fremdsprache hat gänzlich verschiedene Wurzeln: vor allem lehr- und lernmethodische und linguistische, aber auch kulturwissenschaftliche und literarische. Schließlich bilden sich die Konturen des Faches auch immer nach dem Bedarf in der Praxis, wenn in den Fremdsprachenphilologien häufig auch stark zeitversetzt. In diesem knappen Beitrag sollte die Richtung skizziert werden, die das Fach Deutsch als Fremdsprache nun, nach einer ersten Entwicklungsperiode als wissenschaftliches Fach an deutschsprachigen Hochschulen, einzuschlagen hat, wenn es als transkulturelles, interdisziplinäres, wissenschaftlich-methodisches Fach ernstgenommen werden und sich als genuin fremdwissenschaftlich konstituieren will. Es wurde skizziert, wo dabei seine wichtigsten Aufgaben heute und in der nahen Zukunft liegen, welche Leitdisziplinen dabei herausragende Rollen spielen und welcher Nutzen sich daraus für die Vermittlungspraxis ergibt. Die interkulturelle Sprachdidaktik versteht sich in diesem Konstitutionsprozess zu einer genuinen und kohärenten Fremdwissenschaft als Fokus sowohl im wissenschaftlich-theoretischen als auch im angewandten Bereich. Zahlreiche Beiträge der Begegnungstagung haben gezeigt, dass die germanistischen Repräsentanten der beteiligten Länder aktiv, substantiell und nachhaltig diesen Gestaltungsprozess mitinitiieren und mitsteuern.

4. Literatur zur weiteren Information

Althaus, Hans-Joachim (1999). „Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge“. In: Info DaF 26, 25-36.

Altmayer, Claus (2004). Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaften im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium.

Ammon, Ulrich. Zur Stellung der deutschen Sprache in der heutigen Welt. In: DaF-Brücke 6/2004. 17-18.

Bennet, Milton (1993). „Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity“. In: Paige, Michael R. (Hg.). Education for the intercultural experience. Yarmouth: Intercultural Press, 21–71.

Eßer, Ruth (1997): „Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat“. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München 1997 (iudicium)

- Fix, Ulla, Habscheid, S. & Klein, J. (Hrsg.) (2001). Zur Kulturspezifität von Textsorten. Tübingen.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1992). Didaktik der Fachsprachen: Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch. Tübingen. (Gunter Narr Verlag)
- Koreik, Uwe (1995). Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Kühn, Peter (2005). Toleranz und Toleranzkultur. Plädoyer für eine interkulturelle Semantik. In: Krieg und Frieden – Auseinandersetzung und Versöhnung in Diskursen. Kleinberger Günther, Ulla et al. (Hgg.) Tübingen: Narr Francke Attempto. 65 – 87.
- Plieger, Petra (2006). Erwerb und Struktur des bilingualen mentalen Lexikons. Hamburg: Lit.
- Reeg, Ulrike (Hg.)(2006). Interkultureller Fremdsprachenunterricht - Grundlagen und Perspektiven. Bari. (Edizione di pagina)
- Roche, Jörg/Webber, Mark (1995). Für- und Widersprüche. New Haven: Yale University Press.
- Roche, Jörg (2001). Interkulturelle Sprachdidaktik. Tübingen. (Gunter Narr Verlag)
- Roche, Jörg (2008). Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik. Tübingen. (UTB)
- Roche, Jörg (2007). Wissenskulturen und Wissenschaftssprachen - Zur Kommunikationskultur in einer pluralistischen Wissensgesellschaft. In: Rieger, C. L., Plews, J. L., and Lorey, C. (Hgg.). Intercultural Literacies and German in the Classroom. Festschrift für Manfred Prokop zum 65sten Geburtstag. Tübingen i.D. (Narr)
- Zima, P. (2000). Vergleich als Konstruktion. Genetische und typologische Aspekte des Vergleichs und die soziale Bedingtheit der Theorie. In P. Zima (Hrsg.), Vergleichende Wissenschaften (S. 15–28). Tübingen: Narr.

¹ Hierzu ausführlicher die empirische Studie von Plieger (2006).

² Siehe hierzu auch die illustrativen Ausführungen in Roche (2007) zu Wissenskulturen.

³ Hierzu auch Fix et al. (2001) und Kühn (2005).

Das Internet als eine zusätzliche Alternative für die Textarbeit

Bora Başaran¹

Abstract

Due to the cultural and technological improvement in daily life, technological terms such as New Media Instruments gain more popularity among the foreign language didactics. In the media society the medium of instruction book is pushed for a function change. Pupils or students are continuously confronted outside of class with a variety of different media. Today we can clearly speak of new teaching and learning tools. The reciprocal effect of language policy and educational factors that shape the relationship between language and text books, lead in the case of German in a non-defined language policy.

This constellation is also reflected in the design of textbooks. When you consider that textbooks are intimately linked with the education targets of a country and the practical learner expectations, then this seems today perhaps in a premature stage.

On the one hand, the knowledge about the operation of related equipment and their applications, or the ability to be able to bring into use, are necessary and on the other hand, the technical competence of German as a foreign language is highly required.

The attempt would enter with little skill in a personal and comprehensive online project fail for many Germanists even from the technical point of view and with some certainty. This begs the question: Is in fact the digital environment inevitable?

Einführung

Schon seit einiger Zeit ist vom Beginn der Ära „Neuen Medien“ im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts die Rede. In der Mediengesellschaft wird das Unterrichtsmedium Buch zu einem Funktionswandel bezwungen. Schüler bzw. Studenten sind kontinuierlich auch außerhalb der Klasse mit einer Vielzahl von unterschiedlichen Medien konfrontiert. Wir können heute eindeutig von neuen Lehr- und Lernwerkzeugen sprechen.

Die wechselseitige Wirkung sprachpolitischer und pädagogischer Faktoren, welche die Beziehungen zwischen Fremdsprache und Lehrwerken prägen,

¹ Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

münden im Falle des Deutschen in eine nicht ausformulierte Sprachenpolitik, die den jeweiligen Umständen entsprechend immer neu definiert werden muss. Diese Konstellation schlägt sich auch auf die Konzeption von Lehrwerken nieder. Wenn man bedenkt, dass Lehrwerke aufs Engste mit den bildungsorientierten Lehrzielsetzungen eines Landes und den praktischen Lernerwartungen verbunden sind, erscheint die Ausarbeitung eines vielleicht vorzeitigen Online-Konzepts umso notwendiger.

Das Lehrbuch wird vermutlich seine Monopolstellung in der Zukunft verlieren und neue Curriculumsentscheidungen werden sich für die Lehrkräfte zu neuen Herausforderungen entfalten.

Auf der einen Seite ist ein Wissen um die Bedienung der entsprechenden Geräte und ihre Einsatzmöglichkeiten bzw. die Fähigkeit sie in Gebrauch nehmen zu können, nötig und auf der anderen Seite die fachliche Kompetenz in Deutsch als Fremdsprache.

Der Versuch, mit geringer Gewandtheit in ein persönliches und umfangreiches Onlineprojekt einzusteigen würde für viele Germanisten schon aus der technischen Sicht und mit ziemlicher Sicherheit scheitern. Es stellt sich die Frage: ist die digitale Umgebung de facto unausweichlich?

1. Paradigmenwechsel im Lehralltag

„Der Filmsehende liest Erzählungen anders.“

Bertolt Brecht hat bereits 1931 mit dieser Aussage einen für diesen Beitrag besonderen Standpunkt eingenommen, bzw. vorweggenommen. Brecht beschreibt seinen Standpunkt konkreter:

Die alten Formen der Übermittlung nämlich bleiben durch neu auftauchende nicht unverändert und nicht neben ihnen bestehen.(Brecht 1967: 136-156)

Neben dem traditionellen Buch sind andere Medien erschienen, die höchstwahrscheinlich Lernende viel stärker zum Gebrauch einladen. Kinder und Jugendliche, bzw. Schüler und Studenten leben heute selbstverständlich in dieser Medienwelt und nutzen Informationen in einer Weise, die Erwachsenen oft nebulös erscheint. „En vogue“ sind derzeit Begriffe wie „3w“, „Digital Natives“, „Neue Medien“, „Computer im Unterricht“ und „das Internet“, welche auch ein beachtliches Interesse in der Fremdsprachendidaktik genießen. Der Einsatz von Computern im Unterricht ist eindeutig mehr von neuen Unterrichtskonzepten und von didaktischen Gedanken abhängig, als von den Möglichkeiten, die die Computer bieten können.(Bach 2007: 26-29) Es geht

also in erster Linie gar nicht um einen direkten Einsatz des Computers in der Schule, sondern um Konzepte. Untersuchungsbefunde sowie Informationen werden international ausgetauscht und zu einer Hyperdidaktik bzw. zu einer eDaF-Didaktik ausgebreitet. Damit das Potenzial des Computers für neues Lehren und Lernen genutzt werden kann, müssen verschiedene Voraussetzungen auf curricularer und organisatorischer Ebene geschaffen, und die notwendigen Kompetenzen der Lehrenden entwickelt werden. (Chanlin 2007: 44-45). Dies stellt zweifellos eine neue Herausforderung an die Lehrenden.

2. Alter Lehralltag neue Herausforderung

Der Unterrichtsalltag des Lehrenden, darunter auch des Germanisten, vollzieht gerade einen fundamentalen Paradigmenwechsel. Die Förderungsversuche der Europäischen Union seit 1995 den Medieneinsatz im Lehralltag zu realisieren, ziehen sich mit der „i2010 Strategy“ Initiative bereits in das kommende Jahr 2010. Diese Initiative soll die EU auf den Interneteneinsatz auch im Lehralltag vorbereiten.

Nicht nur der Lehrende, sondern auch die Schule steht somit eindeutig vor neuen Herausforderungen. Wahrscheinlich werden diese Herausforderungen nicht mit den traditionellen (konventionellen) Einstellungen bewältigt werden können. (Carliner 2004: 7) Es ist daher selbst für den Lehrer im Deutschunterricht eine wichtige Aufgabe, Kompetenzen für den Umgang mit dem Computer, bzw. Internet zu entwickeln. Ein effizienter Interneteneinsatz kann zu neuen Unterrichtsformen und -methoden führen.

Ein symptomatischer Einsatz des Internets wird somit für den Deutschunterricht ein Instrument des modernen Lehrens und Lernens. Um dieses Instrument konstruktiv zu verwenden, bedarf es intensiver didaktisch-methodischer Vorbereitung-- von Lehrkräften auf die neuen fachspezifischen Anforderungen, angemessener Lehr- und Lernmaterialien und einer neuen Lernkultur.

Die Implementierung der Medien im modernen Fremdsprachenunterricht beruht maßgeblich immer noch auf technischem Wissen. Viele der vorhandenen Projekte, die dieses Handicap überwinden möchten, werden weiter entwickelt und vermutlich wird es bald für alle möglich sein eine eigene online Präsenz ohne große Anstrengung zu erstellen. Schon seit einiger Zeit/ seit Längerem sind Projekte wie CiK-Konzept, Hot Potatoes, Roomware, I&K-Technologien, T3 oder Ubiquität bekannt und diese Liste könnte mühelos erweitert werden. Auch die Hersteller von Computerprogrammen verbessern, bzw. entwickeln ihre Produkte (Captive bzw. eLearning Suite, Toolbook, Quedoc, CourseLab,

etc.) qualitativ hochwertig um in den entstehenden, bzw. bereits vorhandenen Markt einzusteigen.

Die weitere Fortentwicklung dieser Programme und das Internet werden den Lehralltag metamorphosieren. Die Hochtechnologie wird also in Kürze für die Lehrkräfte international (Kuhlen 2005: 111), also auch in der Türkei, viel einfacher anwendbar sein. Im Grunde genommen besteht in der Türkei bereits ein enormes Potenzial für den Internet Einsatz im Unterricht („wie folgende Statistiken bestätigen.) (Dies hat mit Hellseherei wenig zu tun und ist keine Vermutung). / Die folgenden statistischen Daten bestätigen diese Aussage.

3. Statistik und Daten

Die enorme Entwicklung der Internetnutzung macht dessen zukünftigen Einsatz auch für das türkische Bildungssystem interessanter. Die Türkei ist unter den „Top Ten Internet Countries In Europe“ aufgelistet. (Internet Usage in Europe) Im Januar 2008 belegte die Türkei mit 26,5 Millionen Internetnutzern den sechsten Platz in Europa. Weitere Zahlen des türkischen Bildungsministeriums zeigen, dass in der Türkei 45 % der Primarschulen und 86 % der Gymnasien bereits einen Internetzugang haben. Das Verhältnis Wachstum und Bevölkerungszahl zwischen 2000 und 2008 ist ein weiteres Indiz auf das wachsende Potenzial der Türkei.

Derzeit sind 36,9 % der türkischen Bevölkerung online. Wobei die Extensivierung zwischen den Jahren 2000 und 2008 bei 1400% liegt. Diese Daten sind sicherlich ein guter Grund (bieten Grund genug) um sich weitere Gedanken über das Potenzial zu machen. Selbstverständlich gibt es neben den Befürwortern auch nachdenklichen Stimmen, die das Internet nicht unbedingt als Medium/ Mittel zur Vermittlung von Unterrichtsinhalten sehen wollen. Dennoch hat das türkische Bildungsministerium vor kurzem das Projekt „skool.tr“ gemeinsam mit Intel ins Leben gerufen. Die Anadolu Universität zielt mit online Angeboten wie „Anapod“ oder „Yunus Emre“ ebenfalls nicht nur auf das lebenslange Lernen, sondern auch auf eine stärkere Internet Präsenz.

Im Rahmen der Germanistik in der Türkei gibt es bisher keine Konzepte, die für den Einsatz des Internets in Deutsch als Fremdsprachenunterricht überzeugen können.

4. Textarbeit online.

Die Lehrkräfte der Germanistik Abteilung an der Anadolu Universität äußern immer wieder, dass die Studierenden nach einem intensiven Deutschunterricht die deutsche Sprache gut erlernen, sie aber über die Sommerferien hinweg

Das Internet als eine zusätzliche Alternative für die Textarbeit

einiges vergessen und so im ersten Semester der Deutschlehrausbildung Schwierigkeiten haben. In diesem Fall könnten Computergestützte Lehr- und Lernsysteme zur Verbesserung von Lernprozessen, bzw. zur Verhinderung der Unterbrechung des Lernprozesses dienen. Eine Lernumgebung, bzw. ein Übungsraum, der jederzeit erreicht werden kann, ist heutzutage noch kein Standard (Lawrence 2007:51) und in konservativen Schul- und Hochschulkreisen ist noch ein gewisser Skeptizismus zu spüren.

Zur Verbesserung des Verständnisses bietet sich die Durchführung computergestützter Experimente an. In diesem Beitrag wird ein solches online Textarbeitsexperiment vorgestellt.

Wie allgemein bzw. weitläufig bekannt bedeutet Textarbeit in groben Zügen mit bestimmten Fragestellungen und Methoden an einen Text heranzugehen, ihn zu zergliedern, zu bebildern und neu zusammensetzen. Die Textarbeit ist produktorientiert, d. h., beim Umgang mit dem Text sollen kleine eigene Produkte entstehen, die dem gemeinsamen Verständnis dienen.

Es geht also nicht nur um das Lesen und Verstehen, sondern um das "handhabbar machen" von Texten, unter Mitwirkung des Internets.

Man fügt in den üblichen Alltag des Lernenden einige zusätzliche Aufforderung ein, die jederzeit und von überall erreicht und wiederholt werden können. Für das vorgestellte Experiment wurde ein Abschnitt aus dem Buch „Der Hundetraum und andere Verwirrungen“ (Leonhard 2001) gewählt. Mit Hilfe von Flash-Skripts wurde eine Webpage eingerichtet. Die folgenden Abbildungen dienen zur Veranschaulichung der erstellten virtuellen Übungsplattform.

Quiz

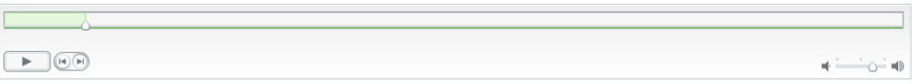
1. **Der Hundetraum**
Waldemar sieht auf die Uhr an der Wand. Mein Gott! Schon fast sechs Uhr. Er hat schon den ganzen Nachmittag so langweilig gefunden. Er hat von Anfang an keine Lust gehabt. Kaffee und Kuchen bei Doris und Hermann. Herbert und Sabine sind natürlich auch da. Und Bruno und Beate sowieso. Diese Freunde von seiner Frau. Schrecklich! Und dann auch noch Raimund, ihr Friseur.

← Page 2 / 7 →

Bora Başaran

Der Text ist durch eine Audiodatei auch hörbar. Gezielt wird hier auf das Hören und Lesen des Textes.(das Lese und Hörverständnis)

Quiz



2.

Der Hundetraum waldemar sieht auf die Uhr an der wand

← Page 3 / 7 →

Auf einer weiteren Seite ist eine Art Diktat vorhanden und der Text kann gehört und in ein Kästchen eingetippt werden.

Quiz

3. Waldemar sieht auf die Uhr an der Wand . Mein Gott! Schon fast sechs Uhr .

← Page 4 / 7 →

Lückentest zum Eintippen, ohne Multiple -choice.

Quiz
5. Waldemar sieht auf die Uhr ____ der Wand
<input type="radio"/> über
<input type="radio"/> auf
<input type="radio"/> bei
<input checked="" type="radio"/> an

Lückentest mit Multiple- choice.

5. Schlussfolgerungen

Betrachtet man den Status Quo der Forschung, ist festzustellen, dass die Bandbreite an Forschungsergebnissen der Kleingruppenforschung bisher noch keinen übergreifenden Rahmen entwickelt hat. Die vorliegende Arbeit trug einige Variablen zusammen, um sie in ein interdisziplinäres Experiment zu integrieren. Dieses Vorgehen bedeutet ebenso eine Neuerung für den Forschungsbereich innerhalb der Germanistik, der virtuellen Lehr- und Lernumgebung. In einem Fall wie diesem ist allerdings unklar, in wieweit der Interneteinsatz den Deutschunterricht in seinen Strukturen verändern wird, oder ihm dienlich sein kann. Dies lässt sich gegenwärtig nicht genau bewerten. Trotz verschiedener Versuche ist im Deutschunterricht der Anadolu Universität die Breite des Interneteinsatzes bisher sehr gering. Es existiert eine Kluft zwischen der Technik und der Sprachwissenschaft, auch bei den angehenden Lehrern. Die beliebigen Zugriffs- und Wiederholungsmöglichkeiten mit Hilfe der online Übungen für die Textarbeit machen das Internet zu einer guten Unterrichtsergänzung, die vermutlich auch additional für Evaluierungen oder Diktate einsetzbar ist.

In vielen Schulen wird ---„Neuland“ betreten werden, was den Einsatz moderner Informations- und Kommunikationstechnologien im und außerhalb des Unterrichts betrifft. Daher erscheint es nahe liegend, Kooperationen mit weiteren Institutionen, bzw. Lehreraus- und Fortbildungsstätten einzugehen, die sich bereit erklären an neuen Unterrichtskonzepten mitzuwirken und diese während einer „Anschuphase“ auch personell zu unterstützen.

Literatur

- Brecht, B. (1967). "Der Dreigroschenprozeß", in: Gesammelte Werke. Bd. 18. Schriften zur Literatur und Kunst I. Frankfurt.
- Bach, P. Haynes (2007). Online Learning and Teaching in Higher Education, Open University Pres.
- Carliner, Saul (2004). An Overview of Online Learning Second Edition, HRD Pres Inc., Massachusetts.
- Chanlin (2007). "Perceived importance and manageability of teachers toward the factors of integrating computer technology into classrooms", Innovations in Education and Teaching International.
- Internet Usage in Europe, (Stand 21.01.2009).
<http://www.internetworldstats.com/stats4.htm#europe>).
- Kuhlen , Francis (2005). E-World Technologien für die Welt von morgen, Springer Berlin.
- Lawrence Tome, (2007). Integrating Information & Communications Technologies into the Classroom, Information Science Publishing, Singapore.
- Leonhard, Thoma (2001) Der Hundetraum und andere Verwirrungen, 12 Lesetexte für Lerner der Grundstufe. Max Hueber Verlag.