

DIALOG

INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK

DIALOG

2015 / 2

DİYALOG

**INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
(ONLINE-AUSGABE)**

**ANKARA
2015 / 2**

DİYALOG – Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik

Herausgeber:

GERDER (Germanistler Derneđi) [Türkischer Germanistenverband],
Ankara

Organ des türkischen Germanistenverbandes GERDER,

vertreten durch den Vorsitzenden von GERDER, Prof. Dr. Ali Osman
Öztürk

Germanistler Derneđi (GERDER) adına GERDER Başkanı, Prof. Dr. Ali Osman Öztürk

Herausgeberbeirat:

Prof. Dr. Nuran Özyer (Ankara) Prof. Dr. Mahmut Karakuş (İstanbul),
Prof. Dr. Tahsin Aktaş (İstanbul), Prof. Dr. Cemal Yıldız (İstanbul), Prof.
Dr. Ali Osman Öztürk (Konya)

Redaktion:

Doç. Dr. Leyla Coşan (İstanbul), Yrd. Doç. Dr. Mehmet Tahir Öncü
(İzmir) und Öğr. Gör. Dr. Özlem Tekin (Tekirdağ)

Deutschredaktion: Dr. Jörg Kuglin (Würzburg), Dr. Max Florian Hertsch (Ankara)

Englischredaktion: Doç. Dr. İsmail Hakkı Erten (Çanakkale), Yrd. Doç. Dr. Harun Şimşek
(Konya)

Geschäftsführender Herausgeber:

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk (Konya)

Anschrift der Redaktion

c/o Prof. Dr. Ali Osman Öztürk;
Konya N.E. University; Department of Foreign Language Education
(Necmettin Erbakan Üniversitesi A.K. Eğitim Fakültesi, Alman Dili
Eđitimi Anabilim Dalı);
TR 42090 Meram / Konya/ TÜRKİE
Tel: +90 332 323 82 20
Fax: +90 332 323 82 25
E-Mail: aozturk@konya.edu.tr, alozturk10@gmail.com

Internationaler Wissenschaftsbeirat

Prof. Dr. Sam-Huan Ahn

Prof. Dr. Peter Auer

Prof. Dr. Peter Colliander

Prof. Dr. Arber Çeliku

Prof. Dr. Yüksel Ekinci-Kocks

Prof. Dr. Dieter Heimböckel

Prof. Dr. Otto Holzapfel

Prof. Dr. Anette Horn

Prof. Dr. Dietmar Goltschnigg

Prof. Dr. Ortrud Gutjahr

Prof. Dr. Ernest Hess-Lüttich

Prof. Dr. Ludger Hoffmann

Prof. Dr. Ryoza Maeda

Prof. Dr. Charlotta von Maltzan

Prof. Dr. Norbert Mecklenburg

Prof. Dr. Eva Parra Membrives

Prof. Dr. Christoph Nayhaus

Prof. Dr. Eva Neuland

Prof. Dr. Ewald Reuter

Prof. Dr. Christoph Schroeder

Prof. Dr. Zoltan Szendi

Prof. Dr. Kathleen Thorpe

Prof. Dr. Teruaki Takahashi

Prof. Dr. Pornsan Watanangura

Prof. Dr. Jianhua Zhu



**DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
NR. 2015/2**

Gutachterinnen und Gutachter dieser Ausgabe

- Prof. Dr. Nazire **Akbulut** (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Tahsin **Aktaş** (Başkent Üniversitesi)
Prof. Dr. Gürsel **Aytaç** (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Tahir **Balcı** (Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. Nergis Pamukoğlu-**Daş** (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Yadigar Sevilay **Eğit** (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Ferüzan **Gündoğar** (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Mahmut **Karakuş** (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Sevinç Sakarya **Maden** (Trakya Üniversitesi)
Prof. Dr. Nuran **Özyer** (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Acar **Sevim** (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatih **Tepebaşı** (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Osman **Toklu** (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Dursun **Zengin** (Ankara Üniversitesi)

Deutschredaktion

- Doç. Dr. Leyla Coşan (Marmara Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Özlem Tekin (Tekirdağ Üniversitesi)

Englischredaktion

- Öğr. Gör. Gülgün Sertkaya (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Webmaster

- Doç. Dr. Ersel Kayaoğlu (İstanbul Üniversitesi)



**DIALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
NR. 2015/2**

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT DES EDITORS

DEUTSCHE LITERATUR

Schwarzer Humor in *“Der Anstreicher”* von Thomas Bernhard. Ein groteskes und makabres Gemälde in gelber Farbe | **1**

Funda Kıziler Emer, Aydın

“Das Loch in meinem Herzen könnte man mit einem einzigen Faden zunähen...” Malik, Briefe an Franz Marc von Else Lasker-Schüler | **10**

Yücel Aksan, Izmir

Montagetechnik und ihre Funktion im Alfred Döblins Roman *Berlin Alexanderplatz* | **19**

Mehmet Uysal - Sabit Ayan, Isparta

SPRACHWISSENSCHAFT

Hauptaspekte der terminologischen Entwicklung des Deutschen im Bereich der ästhetisch-plastischen Chirurgie | **37**

Daniil Danilets, Odessa

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Vergleich der Ergebnisse eines Projekts mit den Selbsteinschätzungen der angehenden türkischen Deutschlehrer in Bezug auf die Schreibkompetenz: Beispiel Istanbul Universität | **44**

Sevinç Hatipoğlu, Istanbul

Interkulturelle Kompetenz und kulturbezogene Lernprozesse: Potential der Lehrkräfte in der Deutschlehrausbildung am Beispiel der Türkei | **57**

Mukadder Seyhan Yücel, Edirne

Sprachlogik, Sprachgefühl und Sprachkompetenz | **73**

Otto Holzapfel, Freiburg i. Br.

REZENSIONEN

Die Türkensiedlung

Ömer Alkin, Düsseldorf | **90**

Ein facettenreicher Autor: Feridun Zaimoglu | **93**

Saniye Uysal Ünalın, Izmir

Dr. İclâl Cankorel'in Çeviri Faaliyetleri Üzerine | **99**

Acar Sevim, Istanbul

BERICHTE

Kongressbericht über den X. Internationalen Kongress der Germanisten Rumäniens | **101**

Yüksel Gürsoy, Konya

Bericht über den XIII. Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) „Germanistik zwischen Tradition und Innovation“ | **105**

Sevinç Hatipoğlu, Istanbul – Mukadder Seyhan Yücel, Edirne

IVG Şanghay 2015: Kısa Bir Değerlendirme | **109**

Ensa Filazi, Istanbul

(Die in dieser Zeitschrift geäußerten Meinungen und Kommentare unterliegen der Verantwortung der AutorInnen und spiegeln nicht unbedingt die Meinung der Herausgeberschaft bzw. des GERDERS wider.)

Liebe Kolleginnen, Liebe Kollegen,

Wir sind nun am Ende des spannenden Jahres 2015 und grüssen Sie mit der aktuellen Ausgabe unserer Zeitschrift DİYALOG, die seit Mitte des Jahres 2013 alle sechs Monate regelmässig erscheint.

Die vorliegende Ausgabe bietet ganz interessante Beiträge aus verschiedenen Fachbereichen der Germanistik. Diese Beiträge beziehen sich auf folgende Themenbereiche: Thomas Bernhards schwarzes Humor, Else Lasker-Schülers Briefe und Alfred Döblins Montagetechnik und terminologische Entwicklung des Deutschen im Bereich der ästhetisch-plastischen Chirurgie.

Der Fachbereich "Erziehungswissenschaft" wird von drei BeiträgerInnen vertreten: Es geht hier einerseits um Untersuchung der Selbsteinschätzungen der angehenden türkischen Deutschlehrer in Bezug auf die Schreibkompetenz und andererseits um interkulturelle Kompetenz und deren Vermittlung im DaF-Bereich. Der Beitrag über "Sprachlogik, Sprachgefühl und Sprachkompetenz" scheint im Hinblick auf Vermittlung der sprachlichen Fähigkeiten weitere Diskussionen zu provozieren, indem er neue Impulse für türkische Sprachkomparatisten setzt.

Das Defizit an interkulturellen Beiträgen in dieser vorliegenden Ausgabe wird einigermassen kompensiert durch drei Rezensionen vorerst zu Rauf Ceylans Buch „Türkensiedlung“, dann zu einem Sammelband mit neuen Forschungsbeiträgen zum Werk Feridun Zaimoglus und zuletzt zu einigen Literaturübersetzungen in der Türkei.

Die Ausgabe 2015/2 wird abgerundet mit Berichten über den X. Internationalen Kongress der Germanisten Rumäniens und den XIII. Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) „Germanistik zwischen Tradition und Innovation“ in Shanghai.

Die Germanistik hat dieses Jahr mit dem IVG Kongress in Shanghai einen ihrer Höhepunkte erlebt. Erfreulicherweise wurde auch die türkische Germanistik mit zahlreichen Mitgliedern des GERDERS vertreten. Darüber können Sie sich mittels der Kongressberichte in unserer Ausgabe ausführlich informieren.

Zum Schluss möchte ich allen Kolleginnen und Kollegen, die zu dieser Ausgabe beigetragen haben, meinen herzlichen Dank aussprechen, Sie alle auf den Redaktionsschluss für die nächste Nummer der Zeitschrift Ende April des Jahres 2016 aufmerksam machen und mit besten Wünschen zum Neuen Jahr herzlich grüssen.

Konya, im Dezember 2015

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk
Geschäftsführender Herausgeber und
Vorsitzender von GERDER

Schwarzer Humor in “Der Anstreicher” von Thomas Bernhard

Ein groteskes und makabres Gemälde in gelber Farbe

Funda Kızıler Emer, Aydın

Öz

Thomas Bernhard’ın “Boyacı” Adlı Metninde Kara Mizah- Sarı Renkli Grotesk ve Korkunç Bir Tablo

Thomas Bernhard (1931-1989), Avusturya savaş sonrası edebiyatının en önemli yazarlarından birisidir. Yazarın tüm yapıtları dönemin karakteristik özelliklerini taşır. ‘Bernhardesk’ edebiyat (tıpkı “Kafkaesk” gibi) her zaman dille oynar. Bunu, onun semantik ve stilistik ifade olanaklarını en uç sınırlarına dek zorlayarak yapar. Bernhard daha ziyade ironik, absürd, grotesk ve biraz da komik unsurlar barındıran yapıtlarında, genellikle ruhsal açıdan rahatsız modern bireylerin iç dünyasını ve onların, (ileri derecede) teknolojikleşmiş, iletişimsiz ve düşmancıl çevrelerini tasvir eder.

Dünya çapında ünlü bir yazar, şair ve dramaturg olan Thomas Bernhard, 1957 yılında, hem birbirleriyle bir bütün oluşturan hem de birbirinden bağımsız metinler olarak okunabilirliği olan toplamda otuzbir sıradışı öykü barındıran *Ereignisse* (Olaylar) adlı düzyazı bir eser yazdı. Bu çalışmada biz, bu kısa metinlerden “Der Anstreicher” (Boyacı) başlıklı olan, önemli ölçüde ‘kara mizah’ içeren on ikinci metni eklettik yöntem ışığında inceleyeceğiz.

‘Kara mizah’ genel olarak ölüm, hastalık, ayrılık vb. insana rahatsızlık hissi veren, boğucu ve karanlık konuları korkunç, sinik bir komik ve absürd bir korku etkisi yaratarak anlatmak biçiminde tanımlanır. Bernhard’ın bu kısa öyküsü, günlük yaşamdan alınan ve basit bir “iş kazası” olarak nitelendirilebilecek olan, ancak ana figürüne ölüm getiren bir *Olay*’ı konu edinmiştir. Anlatıcı bu ölümcül, ‘sıradan’ olayı korkunç, grotesk ve acı veren bir gülünçlikle anlatır ve bu bağlamda “Boyacı”, bu çalışmada göstermeye çalışacağımız gibi, ‘kara mizah’ içerir.

Anahtar Sözcükler: Thomas Bernhard, *Die Ereignisse*, Boyacı, kara mizah.

Abstract

Black Humor in “The Painter” by Thomas Bernhard. A grotesque and makabres paintings in yellow color

Black Humor, Brimstone Grotesque and A Terrifying Scenery in the work of Thomas Bernhard named “The Painter”. Thomas Bernhard (1931-1989) is one of the most important writers of the Austrian post-war literature. All of his works reflect the characteristics of that period. “Bernhardesque” literature (just as the “Kafkaesque”) always shapes the language and brings it out forcing the maximum limits of the semantics and stylistics expression facilities of the language. Bernhard generally figures out the inner world of the modern people psychologically disturbed and represents their wholly technological, non-communicative and hostile environment in his works, especially features ironic, absurd, and grotesque and a little bit comic elements.

Thomas Bernhard, a worldwide famous writer, poet and playwright, wrote a prose novel entitled “Ereignisse” (Events) that includes thirty-one extraordinary stories in 1957. These are the stories can be read both independently from each other and also in coherence. This study is aimed to analyses one of these works, the twelfth one in the light of eclectic way, mostly involves ‘black humor’ which is named “Der Anstreicher” (The Painter).

The term Black Humor is generally defined for the works characterized by a desperate, sardonic humor intended to induce laughter as the appropriate response to the apparent meaninglessness and absurdity of existence. This short story of Bernhard tells about an "Event" derived its theme from the daily life and can be thought as a simple work accident but it brings a death to his main character. Narrator narrates this fatal and ordinary event with a horrific, grotesque and agonizing absurdity and as we try to figure out in this study, *The Painter* includes 'Black Humor' in this context.

Keywords: Thomas Bernhard, *Events*, the Painter, black humor.

I. Über den Autor und sein Werk

Thomas Bernhard (1931-1989) ist ein weltbekannter Autor, Dramaturg und Dichter der modernen österreichischen Literatur. Es lässt sich ohne weiteres behaupten, dass er mit seiner ganz eigenartigen Stilistik, insbesondere mit seiner virtüösen spiralförmigen monologischen Sprache und mit seinen (hoch)intellektuellen und neurotischen Figuren, welche in einer sowohl in den grossen Städten als auch in den kleinen Dörfern immer feindlich wirkenden kommunikationsgestörten Gesellschaft ein einsames und isoliertes Leben führen, eine 'Bernhardeske Literatur' (ebenso wie 'Kafkaesk') geschaffen hat. Sein literarisches Schaffen, in welchem sich die negativen Wirkungen seiner traumatischen Kindheit ostentativ herausstellen¹ und welches deswegen meistens mit den biographischen und psychoanalytischen Interpretationsmethoden studiert wurde, trägt einen starken autobiographischen Charakter, so dass man aussagen kann: "Sein Leben ist sein Werk, und sein Werk ist sein Leben" (Mittermayer 2006: 44). Daneben ist sein Opus, in welchem fast ein feindliches Gefühl "in einer Art echter Hassliebe zu Österreich" (Bernhard 1995, zit. n. Zeyringer 2008: 27) klar zu bemerken ist, durch seine scharfe Kritik an seiner Heimat (wegen ihrer nationalsozialistischen Vergangenheit) gekennzeichnet.

Manfred Mittelmeier beschreibt diesen aussergewöhnlichen Schriftsteller folgenderweise:

Kein Autor hat nach dem Zweiten Weltkrieg die österreichische Öffentlichkeit so sehr polarisiert, und kein Schriftsteller ist in diesem Land auch bei Menschen, die sich für Literatur nur wenig interessieren, so bekannt geworden wie Thomas Bernhard. Während er jedoch in seiner Heimat zunächst vor allem als Skandalschriftsteller wahrgenommen wurde, avancierte er im gesamten deutschsprachigen Raum und bald auch international zu einem hochgeschätzten Autor von Romanen, Erzählungen und Theaterstücken. Heute gehört sein Werk zur Weltliteratur: Thomas Bernhards Bücher sind in ca. 45 Sprachen übersetzt, seine Dramen werden auch in Südamerika und in Ostasien aufgeführt. (Mittermayer 2006: 7)

In Bernhards Werken stellt es sich den Zeitgeist mit Hilfe von den angstvollen, misstrauischen, hoffnungslosen, pessimistischen und völlig in sich eingekapselten Individuen vom Atomzeitalter, von einer Technologiekultur und einer Konsumgesellschaft, respektive die nihilistische geistige Lage nach dem Zweiten Weltkrieg heraus, von deren Wurzeln sich die Geisteskrankheiten seiner Figuren ernähren, welche

¹ Thomas Bernhard hatte als ein unehelich geborenes Kind ohne Liebe seiner neurotischen Mutter eine dunkle, traumatische Kindheit erlebt, in welcher nur sein Grossvater, der Schriftsteller Johannes Freumbichler, eine leitende positive Rolle gespielt hat. Bernhard stellt sein aussergewöhnlich schweres eigenes Leben sowohl als ein individuelles wie auch als gesellschaftliches Dokument insbesondere in seinen fünf autobiographischen Büchern dar: *Die Ursache*, *Der Keller*, *Der Atem*, *Die Kälte* und *Ein Kind* (vgl. Mittermayer 2006: 9-18).

als die sich vom gesellschaftlichen Leben ganz distanzieren und isolierten Aussenseiter nur in einer Welt im eigenen Kopf wie Professor Kien in Canettis *Die Blendung* (Canetti 1965) leben. Die Protagonisten von Thomas Bernhard sind im Allgemeinen diejenigen, die fast ausnahmslos unter einer Krankheit, entweder physischen oder psychischen, stark leiden, wie der Dichter selbst.²

Die ontologische Angst und Sorge, die Unruhe, der Unglaube, der Selbstmord(gedanke), der Wahnsinn, die Sinnsuche und Sinnlosigkeit, die Neigung zum Verrücktwerden, der Hass und die Liebe, die Angst vor dem Tode und die Todessehnsucht, welche spezielle ontologische Probleme des (post)modernen Subjekts veranschaulichen, bestimmen meistens thematische Rahmen seiner Texte. Die antinomischen, paradoxalen und grotesken Begriffspaare findet man in seinen Texten zusammen. Diese Themen und Motive stellt er oft durch einen Ich-Erzähler dar, welcher auch meistens gleichzeitig ein in den Bauernhöfen weit von Grossstädten lebender Autor ebenso wie Bernhard selbst ist und alles aus seiner begrenzten Perspektive in seinen ineinander verschachtelten, unendlich erscheinenden atemlosen und langen Sätzen ohne Punkt, mit zahlreichen Kommas und Auslassungszeichen und -punkten in inneren Monologen erzählt, in welchen der obsessive und monomanische Ich-Erzähler irgendeinen sonderbaren Gedankeninhalt mit all seinen möglichen diversen grammatischen Versionen entnervend wiederholt, so dass dem Gehirn seines Lesers nagelt, der in seinen Werken keinen einzigen freien Raum für sich selbst finden kann, um über die Erzählten nachzudenken.³ Uwe Schweikert behauptet zu Recht, dass Bernhards Texte den Leser gleichsam zur "Identifikation mit dem Gelesenen" zwingen (Schweikert 1974: 1).

Laut dem Zitat von Raimund Fellingner stellt der Autor sich selbst wie folgt vor: "Andererseits bin ich natürlich kein heiterer Autor, kein Geschichtenerzähler, Geschichten hasse ich im Grund. Ich bin ein Geschichtenerstörer, ich bin der typische Geschichtenerstörer." (Bernhard 2008: 97). Aber Fellingner beschreibt literarische Produktivität dieses "Geschichtenerstörer(s)" folgenderweise:

Der 'Geschichtenerstörer' hat über dreissig kürzere Erzählungen geschrieben, von denen viele in den Bänden *Prosa*, *An Der Baumgrenze*, *Midland in Stilfs* versammelt sind, er hat eine ganze Reihe von buch-langen Erzählungen veröffentlicht – beginnend mit *Amras*, *Ungenach*, *Watten* und *Gehen über Ja* bis zu *Wittgensteins Neffe* und den *Billigessern* –, und er hat, in den *Ereignissen* und im *Stimmenimitator*, fünf Zeilen bis höchstens anderthalb Seiten beanspruchende Kurzprosa vorgelegt. Gleichfalls lässt es sich nicht leugnen, dass auch seine neun Romane von etwas erzählen. (Ebd. 98)

II. Der Überblick über *Ereignisse*

Am Ende der fünfziger Jahre begann Bernhard *Die Ereignisse* zu schreiben, aber erst zehn Jahre später, im Jahre 1969 erschien dieses Werk, welches in sich einunddreissig

² In *Atem* erzählt er etwas Schreckliches in bezug auf seine lebenslängliche schwere Krankheit: "... , wie er an einer nassen Rippenfellentzündung erkrankt; eine Lungenentzündung kommt hinzu, der Patient, den die Ärzte bereits aufgegeben haben, erhält die Sterbesakramente und wird ins Sterbezimmer aufgeschoben. Ausschliesslich aus eigenem Willen habe er überlebt, betont er in der Autobiographie." (vgl. Mittermayer 2006: 24)

³ Zu detaillierten Kenntnissen bezüglich seiner erzählerischen Stilmittel, seiner Thematik und Figurenwelt siehe auch: Bülbül 2006: 1-11; Acar 1992: 27-81; Özbek 1996: 80-90; Sarı 2006: 109-257.

Kurzgeschichten enthält. Man kann diese Kurzprosatexte sowohl als die in sich geschlossenen einzelnen Texte wie auch als ein gesamtes Werk bewerten.

Bernhard Sorg definiert *Ereignisse* mit folgenden Worten:

Kaum länger als eine Seite sind die Szenen, die, im strengen Sinn unverbunden, doch ihr Gemeinsames haben in ähnlichen oder gleichen Motiven, dem knappen Sprachduktus, der angesichts des geschilderten Entsetzlichen oder Banal-Entsetzlichen zunächst als irritierender Gegensatz empfunden werden mag, sich geduldigerem Zusehen jedoch als angemessene Form der Darbietung enthüllt: der dargestellte Schrecken, sei er ungewöhnlich oder alltäglich, erfährt durch die karg-schmucklose Art der Beschreibung eine ungemeine Intensivierung, die Abwesenheit jeden Versuchs einer Erklärung oder Verständlichmachung verstärkt die Aura von Ausweglosigkeit und Brutalität, der Ausweglosigkeit des Lebens, die sich in Brutalität niederschlägt, und der Brutalität einer stets neu erfahrenen Ausweglosigkeit. (ebd. 98)

Parallel dazu beschreibt auch Melik Bülbül die *Ereignisse* hinsichtlich ihrer allgemeinen Thematik und Stilistik wie folgt:

In diesen Ereignissen berichtet er Grauenhaftes und am Ende mehrere Leichen. Diese Idee kommt aber nicht, wie oft gemeint, aus psychopathologischen Defekten, sondern aus bewusst fingierten sinnvollen Aufbauen her. Diese Fiktion-Wirklichkeit Differenzierung zeigt eine der schärfsten Weltaussichten von [sic!]Autor. Diese Geschichten handeln von Schuld (Menschenschuld von Geburt an), Angst (Vernichtungsangst), Ekel, Grausamkeit, Krankheit, Tod, Wahnsinn und Verzweiflung, und dann Phantasien, Wünsche, Strebungen. Manche Ereignisse besitzen traumhafte Charaktere, geträumte Vorgänge oder sie ähneln irrationaler Traumlogik. (Bülbül 2006: 4-5; vgl. Bülbül 2007: 1-14)

Wie es aus den oben angeführten Zitaten deutlich wird, tragen die Kurzgeschichten in *Ereignisse* in bezug auf die Thematik typisch Bernhardeske Züge. Aber stilistisch sind sie anders als die anderen Prosawerke Bernhards, vor allem sind sie ebenso wie Mikrogeschichte sehr kurz ("kaum länger als eine Seite"), und im Vergleich zu anderen Bernhards Texten werden sie meistens durch den Er oder Auktorialen Erzähler und mit einem möglichst neutral berichtenden Erzählton ohne Monologen dargestellt und inhaltlich, im Gegensatz zu ihren entsetzlich-schreckenhaften *Ereignissen* voller von "Leichen", werden sie stilistisch mit der "karg-schmucklose[n] Art der Beschreibung", mit den (unglaublich) einfachen und kurzen Sätzen gebildet.

III. Schwarzer Humor in "Der Anstreicher"

In dieser Arbeit versuchen wir die Kurzgeschichte "Der Anstreicher" mit Hilfe von einer eklektischen Methode, welche aus der werkimmanenten und werkeexternen (insbesondere rezeptionstästhetischen und psychoanalytischen) Kritik besteht, zu analysieren und den 'Schwarzen Humor' im Text festzustellen.

Der fast vierzig oder fünfzig Meter hoch vom Erdboden entfernte Anstreicher, der auf ein Gerüst geklettert ist, rührt mit einem grossen Kienspan im Kübel um. Dazwischen schaut er auf die Leute hinunter, um unter ihnen einigen Bekannten herauszufinden, auch wenn es ihm aber gelingt, möchte er nicht hinunter schreien. Denn er gerät in Panik, dass sie herauf schauen und ihn in seinem schmutzigen gelben Arbeitsanzug mit einer Zeitungspapierkappe auf dem Kopf lächerlich finden würden. Aus dieser Angst vergisst er seine Arbeit und schaut ununterbrochen hinunter. Wenn er

entdeckt, dass er doch keinen Bekannten hat, welcher sich in solch einer lächerlichen Situation befindet, fühlt er sich noch schlechter. Er denkt, dass seine Situation nicht so lächerlich aussähe, wenn er noch jünger wäre. Diese Überlegung versetzt ihn in Unruhe, wegen dieser immer mehr wachsenden Beunruhigung rührt er ständig fast unbewusst gelbe Farbe im Kübel um. Weil auch die anderen Anstreicher arbeiten, können sie seine alarmierende Befindlichkeit nicht bemerken, und mit dieser bedrückenden Überlegung beschäftigt er sich so sehr, dass er sich hinunter stürzt und dann fällt auch der Farbkübel auf ihn. Am Ende des Textes ist der Anstreicher unten aufgeplatzt, als eine mit der Fassadenfarbe gelb gefärbte Leiche.

Die Hauptfigur des Kurzprosatextes ist der Anstreicher. Daneben gibt es zwei Gruppierungen von den Nebenfiguren: seine Kollegen, nämlich die anderen Anstreicher und die auf der Strasse vorbeigehenden Leute/ die Passanten. Und unter diesen Figuren wird ein räumlicher Gegensatz gebildet: 'oben' und 'unten'. Die Anstreicher befinden sich oben, die Passanten unten.

Im stilistisch mit einer klaren und einfachen Sprache geschriebenen Text berichtet der Erzähler aus einer allwissendem Blickwinkel zunächst mit einer völlig neutralen protokollartigen Haltung, aber ab dem vierten Satz, wo er dem Leser die Gedanken des Anstreichers zu übermitteln beginnt, sind folgende Übergänge vom Erzählerbericht zum erlebten Rede zu sehen: *“Ein lächerlicher Mensch in einem schmutzigen gelben Anzug mit einer Zeitungspapierkappe auf dem Kopf!”*, *“Wenn er vierzehn oder fünfzehn wäre! Aber mit zweiunddreissig!”*, und *“Ein lächerlicher Mensch mit einer Zeitungspapierkappe auf dem Kopf!”*, *“Ein lächerlicher Mensch! Ein entsetzlich lächerlicher Mensch!”* Diese Sätze ohne Anführungszeichen, die ausnahmslos mit einem Ausrufezeichen beendet und noch kürzer als die anderen gebildet worden sind, zeigen eine Änderung beim Erzählstil zugunsten des Sprachverhaltens des Anstreichers, aber nicht direkt von seinem Munde, sondern mittels der erlebten Rede wird seine innerliche Befindlichkeit dargestellt.

Die oben erwähnten Gedanken des Anstreichers sind zur Analyse des Textes von grossem Belang, denn sie reflektieren die Gedanken- und Gefühlswelt der Hauptfigur. Auch die komischen Elemente, welche sich insbesondere durch das Adjektiv “lächerlich” deutlich zeigen, treten zum erstenmal an dieser Stelle auf.

Auf den ersten Blick ist es interessant, dass der Anstreicher erstens beharrlich einen Bekannten unter vorbeigehenden Leuten herauszufinden versucht, und wenn es ihm aber gelingt, gerät er in panische Angst vor der Wahrscheinlichkeit, von irgendeinem unter ihnen gesehen zu werden. Aber es scheint fast unmöglich, weil die Passanten auf einer Höhe etwa mit “vierzig oder fünfzig Meter vom Erdboden” wie “die schwarzen Punkte” aussehen. Ironischerweise erlangen sie erst am Ende des Textes ihre Köpfe: “Jetzt haben die Passanten die Köpfe. Aber der Anstreicher ist natürlich nicht mehr oben.” (“Der Kopf”, geradezu umgekehrt als das auf die ‘Kopflosgkeit’ assoziierende Motiv gebraucht, wird im Text auch in bezug auf den Anstreicher zweimal wiederholt). Obendrein fällt auch der Farbkübel auf den zu Boden gefallen Anstreicher und seine Leiche wird mit der gelben Fassadenfarbe versehen, die initiiert, vor Augen des Lesers ‘ein groteskes makabres Gemälde in gelber Farbe’ ausgemalt zu werden. An dieser Stelle, wo “Schock und Komik” ineinander geflochten sind, verdoppelt sich “grausige”, “makabre Lächerlichkeit.”

Die schauerliche ‐Lächerlichkeit‐ im Text, die insbesondere mit Hilfe vom genau sechs Mal wiederholten Adjektiv ‐lächerlich‐ betonend sichtbar wird und den Text völlig beherrscht, schmeckt ‐bitter‐, weil es das Leben des Anstreichers kostet. Ausgehend von dieser ‐bitteren Lächerlichkeit‐ folgen wir im Text die Spuren vom ‐Schwarzen Humor.‐ ‐Schwarzen Humor‐ beschreibt man im allgemeinen Sinne, die unangenehm empfundenen bedrückenden und dunklen Themen wie Tod, Krankheit, Abtrennung usw. mit grausamer, zynischer Komik und absurdem Entsetzen darzustellen. Gero von Wilpert definiert ihn wie folgt:

Neue B[e]z[eichnung]. für e[ine]. durchaus traditionelle, humorlose Form des Scherzes mit absurdem Schrecken, grausiger Komik, makabrer Lächerlichkeit, düstere Groteske oder krassem Zynismus, die sich nicht in die gütige Weltweisheit des Humors auflöst, sondern aus Gruseln und Grauen durch  bersteigerung ins Groteske noch Komik bewirkt. Aus dem distanziert hintergründigen verbalen Spiel mit Tabubereichen wie Verbrechen, Krankheit und Tod in zyn[isch].-paradoxe Weise entsteht e[ine]. groteske Diskrepanz von Stoff und Behandlung, deren unangemessenes Verhältnis Schock und Komik zugleich auslöst. (Wilpert 1989: 839)

Die ‐lächerlich(en)‐ Elemente in Bernhards Kurzprosatext passt zu obiger Definition insbesondere hinsichtlich ‐absurde(n) Schrecken(s)‐, grausiger Komik, makabrer Lächerlichkeit‐ und ‐unangemessene(n) Verhältnis(es) Schock und Komik‐, wie wir in dieser Arbeit zu zeigen versuchen. Daher ist diese ‐bittere Lächerlichkeit‐, die den Leser fast ‐schmerzt‐ (Widmer 1970, zit. n. L mmler 1974: 45),⁴ als ‐Schwarzen Humor‐ zu bezeichnen.

Die *Ereignisse* im gesamten Werk sind als die psychologischen Tatsachen ‐sowie Tagträumen, Phobien, Wunschphantasien und Wahnvorstellungen‐ (Schönau 1976, zit. n. Bülbül 2007: 8) zu bewerten. (Es geht in ‐Der Anstreicher‐ um keine ‐Tagträume‐ oder ‐Wunschphantasien‐, sondern im Bereich der ‐Wahnvorstellungen‐ befinden wir uns als seine LeserInnen). Mit der Behauptung, ‐jeder Traum (sei) eine Wunscherfüllung‐ stellt Bülbül die folgenden komischen Punkte in *Ereignisse* fest:

Wie komisch die Ereignisse vorkommen, fällt so komisch, dass fast alle Figuren in diesen Geschichten zum Durchbruch des lange verdrängten Mordimpulses kommen. Die Spannung gipfelt immer wieder. Die Texte überlassen all Spannungsbez gliches dem Leser, so dass er sich dazu benötigt fühlt, in seiner Phantasie die Tat selbst zu vollbringen. In *Streckenarbeiter*, *Der Kassier*, *Der Grossgrundbesitzer* sind fast gleiche verdrängte Mordimpulse, wie es im *Grossgrundbesitzer* weckt, dass das Schuldgefühl sich bahnbricht, überrollt in gewaltiger Eskalation. In typischer Traumlogik erinnert er sich, sie alle eigenhändig umgebracht zu haben (Massenmord). (Bülbül 2007: 8-9)

Aber dieser Text unter den anderen macht ein *Ereignis* aus keinem (Tag- oder Nacht)Traum, sondern aus dem alltäglichen Leben, was man auf den ersten Blick einfach als ‐Arbeitsunfall‐ bezeichnen kann, zum Gegenstand. Der Erzähler erzählt dieses der Hauptfigur Tod bringende ‐gewöhnliche‐ Ereignis mit der entsetzlichen und grotesken Lächerlichkeit, welche man als Schwarzen Humor bezeichnet.

⁴ Urs Widmer beschreibt seinen Eindruck über *Kalkwerk* so: ‐Jedes Wort schmerzt. Es schmerzt den Leser, wenn er, ob er will oder nicht, Analogien...erkennt, und bei wem wäre es nicht so‐. Widmer Urs, ‐Ablenken von der Anst‐, FAZ, 13.10.1970.

Durch die werkimmanenten Angaben über innere Befindlichkeit des Anstreichers klärt sich dieses *Ereignis* auf. Fassen wir jetzt diese Angaben zusammen, um die "Leerstelle" des Textes (Iser 1976: 327) aufzufüllen: Die vorher angeführten Gedanken des Anstreichers sind dafür ausschlaggebend. Erstens soll aber der Leser diese Frage beantworten: Warum denkt der Anstreicher, dass ihn 'die Leute "lächerlich" finden' würden? Denn ein "Mensch in einem schmutzigen gelben Anzug mit einer Zeitungspapierkappe auf dem Kopf!" sieht "lächerlich" aus. Die Leute als eine anonyme Figurengruppe symbolisieren die Gesellschaft, dann geht es hier um ein gesellschaftliches negatives Urteil, welches zeigt, dass das Äussere des Menschen wie sein Anzug und Aussehen für die gesellschaftliche Anerkennung von erstrangiger Bedeutung ist.

Dann "entdeckt", nämlich bemerkt die Hauptfigur, "dass er niemand kennt, der sich in einer lächerlichen Situation befände." In bezug auf seinen Bekanntenkreis informiert uns dieses Zitat. Es veranschaulicht auch, dass er keine gute Beziehung zu anderen Anstreichern hat, denn sie müssen auch dieselben gefärbten Anzug und dieselbe Zeitungspapierkappe auf dem Kopf getragen haben.

Zudem überlegt er so: "Wenn er vierzehn oder fünfzehn wäre! Aber mit zweiunddreissig!" Das heisst, dass man ihn nicht so "lächerlich" finden würde, wenn er noch jünger wäre. Aber "mit zweiunddreissig" solle man sich nicht "in einer lächerlichen Situation" befinden. (Dagegen ist der auktoriale Erzähler der Ansicht, dass er eigentlich nicht alt, sondern ein "junge(r) Mann" ist). In diesem Zitat bezieht sich 'die Lächerlichkeit' auf seine Arbeit. Sie weist hin, dass ein Mann in seinem Alter von Beruf nicht 'Anstreicher' sein solle, und gleichzeitig deutet sie an, dass er zum Bildnis nicht passt, welches die Gesellschaft für einen Menschen in seinem Alter vorherbestimmt, deswegen würden ihn die Leute "lächerlich", "entsetzlich lächerlich" finden.

An dieser Stelle, wo er sich mit diesen negativen Gedanken über sich selbst sehr intensiv beschäftigt, tritt wieder 'Komik' auf: "Während dieser bedrückenden Überlegung rührt er ununterbrochen im Farbkübel um." Und "die anderen Anstreicher sind zu sehr beschäftigt, als dass ihnen an ihrem Kollegen etwas auffiele." Diese Vorstellung, dass die Leute ihn lächerlich finden würden, gipfelt mit seiner beunruhigenden Überlegung über seinen alterlichen und beruflichen Zustand zur Spitze, und wie sich aus seinem fast unbewussten und unkontrollierten Umrühren herausstellt, wobei es um eine zierlich schauerlich gemachte Lächerlichkeit geht, verwandelt sich seine Vorstellung offenbar schon in eine krank- und zwanghafte Wahnvorstellung, respektive in einen momentanen Wahnsinn, welcher ihn "in Sekundenschnelle" zu einem grotesken Tode führt.

Rekapitulieren wir die (mittels der erlebten Rede geschilderten) Gedanken des Anstreichers, welche die latente Kritik von Bernhard an der (post)modernen Gesellschaft enthüllen: "Ein lächerlicher Mensch in einem schmutzigen gelben Anzug mit einer Zeitungspapierkappe auf dem Kopf!", "Wenn er vierzehn oder fünfzehn wäre! Aber mit zweiunddreissig!" und die nacheinander kommenden folgenden drei Aussagen: "Ein lächerlicher Mensch mit einer Zeitungspapierkappe auf dem Kopf! Ein lächerlicher Mensch! Ein entsetzlich lächerlicher Mensch!" All diese mit einem Ausrufezeichen endenden Sätze hallen in seinem Kopf wie ein verhöhrender Ruf wider und präzisieren, dass diese Gedanken im Grunde genommen vielmehr zur Gesellschaft

gehören als zum Anstreicher selbst. Demnach sind ‘Aussehen’, ‘Prestige’, ‘Macht’ und ‘Geld’ für diese Gesellschaft, von welcher der anonyme Subjekt im grossen Masse nur nach seinem Anzug, Aussehen, Alter und Beruf bewertet/ beurteilt wird, vorrangig, um anerkannt zu werden (vgl. Fromm 1993: 28; vgl. Fromm 1994: 19-64).⁵

Zum Schluss:

Ausgehend von diesen Ausführungen stellen wir uns auf den Standpunkt, dass dieses negative Selbstbild des Anstreichers im Grunde genommen die vorherrschenden Werturteile und Maßstäbe der Gesellschaft reflektiert, welche der Autor mit Hilfe von einer “makabren” und “schmerzenden” Lächerlichkeit, respektive mit Hilfe vom ‘Schwarzen Humor’ kritisiert.

Seine beunruhigenden und bedrückenden Überlegungen über sich selbst treiben zum momentanen Wahnsinn, bzw. das negative Selbstbild, welches die Hauptfigur durch die gesellschaftlichen Kriterien gebildet hat, lähmt ihn geistlich und führt zu einem grotesken Tode: “Jetzt ist ihm, als stürze er in diese Überlegung hinein, tief hinein und hinunter, in Sekundenschnelle, und man hört Aufschreie, und als der junge Mann unten aufgeplatzt ist, stürzen die Leute auseinander.” Dieses Stelle aus seiner Kurzgeschichte lässt Bernhards latente Kritik an der bestehenden Gesellschaft offen zutage treten.

Am Ende der Geschichte, mit der gelb gefärbten Leiche des Anstreichers, tritt bitterer, ‘Schwarzer Humor’ noch deutlicher zutage. Denn mit Bernhards eigenen Worten: “Es ist nichts zu loben, nichts zu verdammen, nichts anzuklagen, aber es ist vieles lächerlich; es ist alles lächerlich, wenn man an den Tod denkt” (Bernhard 1968, zit. n. Mittermeier 2006: 52).

Quellenverzeichnis

Primärliteratur

Bernhard, Thomas (1991): “Der Anstreicher”. In: *Ereignisse*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 29-30.

Bernhard, Thomas (1995): Interview 1983. In: *Antiautobiografie*, S. 16. Zit. n.: Zeyringer, Klaus (2008): *Österreichische Literatur seit 1945*, Innsbruck: , Studien Verlag, S. 27.

Bernhard, Thomas (1968): *Rede 1968. Der Wahrheit und dem Tod auf der Spur. Zwei Reden*. In: *Neues Forum 15*, H. 173, S. 347-349. Zit. n.: Mittermayer, Manfred (2006): *Thomas Bernhard*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 52.

Bernhard, Thomas (2008): “*Ich bin ein Geschichtenzerstörer*”, hrsg. von Raimund Fellingner, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Sekundärliteratur

Acar, Sevim (1992): *Nihilizme Eleştirel Bir Bakış. Thomas Bernhard’ın Soğuk ve Akıl Karıştırmacı Fikir Dünyası*, İstanbul: İşaret Yayınevi.

Bülbül, Melik (2006): “Ein rezeptionsästhetischer Ansatz zur Rezipierung von Thomas Bernhard”. In: *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 2, S. 1-11.

⁵ Laut Fromm ist “das oberste Ziel” der modernen westlichen Gesellschaft, “zu haben und immer mehr haben”, und sie hat “sich vollständig dem Besitz und Profitstreben verschrieben” (Fromm 1993: 28).

- Bülbül, Melik** (2007), "Absurde Elemente in Ereignisse von Thomas Bernhard". In: *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 1, S. 1-14.
- Canetti, Elias** (1965): *Die Blendung*, 38. Aufl., Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Iser, Wolfgang** (1976): *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, München.
- Fellinger, Raimund** (2008): "Nachbemerkung", S. 97-100. In: Bernhard Thomas, "Ich bin ein Geschichtzerstörer", hrsg. von Raimund Fellinger, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Fromm, Erich** (1993): *Haben oder Sein*, München: DTV.
- Fromm, Erich** (1994): *Die Kunst des Liebens*, übers. von L. und E. Mickel, Frankfurt am Main: Ullstein Verlag.
- Mittermayer, Manfred** (2006): *Thomas Bernhard*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Özbek, Yılmaz** (1996): *Okumak. Anlamak. Yorumlamak*, Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Sarı, Ahmet** (2006): *Sanat ve Normaldışılık*, Konya: Salkımsöğüt Yayınları.
- Schönau, Walter** (1976): "Thomas Bernhards "Ereignisse" oder Die Wiederkehr des Verdrängten." In: *Psyche, Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Verwendungen*, hrsg. von Alexander Mitscherlich, Stuttgart: E. Klett Verlag, S. 253. Zitiert nach: Bülbül, Melik, (2007), "Absurde Elemente in Ereignisse von Thomas Bernhard". In: *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 1, S. 8.
- Schweikert, Uwe** (1974): "Im Grunde ist alles, was gesagt wird, zitiert". *Zum Problem von Identifikation und Distanz in der Rollenprosa Thomas Bernhards*, S. 1-8. Hier: S. 1. In: *Text+Kritik, Text+Kritik Zeitschrift für Literatur*, Thomas Bernhard (Heft 43), hrsg. von Heinz Ludwig Arnold, München: R. Boorberg Verlag.
- Widmer, Urs** (13.10.1970): "Ablenken von der Angst", *FAZ*. Zit. n. Lämmle, Peter (1974): "Stimmt die 'partielle Wahrheit' noch?". In: *Text+Kritik Zeitschrift für Literatur*, Thomas Bernhard (Heft 43), hrsg. von Heinz Ludwig Arnold, München: R. Boorberg Verlag, S. 45-49. Hier: S. 45.
- Wieland, Schmied** (1992): über Thomas Bernhard; zit. n. Fleischmann Krista, *Thomas Bernhard-Eine Erinnerung. Interviews zur Person*, Wien, S. 14 u. 16. In: Mittermayer Manfred (2006): *Thomas Bernhard*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 44.
- Wilpert, Gero v.** (1989): *Sachwörterbuch der Literatur*, Stuttgart: Kröner Verlag.

“Das Loch in meinem Herzen könnte man mit einem einzigen Faden zunähen...”

Malik, Briefe an Franz Marc von Else Lasker-Schüler.¹

Yücel Aksan, Izmir

Öz

Ekspresyonizm döneminin önemli kadın yazarlarından olan Else Lasker-Schüler (1869-1945) yaşamı boyunca hem kadın hem de yazar olmanın sıkıntılarını çekmekle kalmamış, aynı zamanda Yahudi olmanın zorluklarıyla da savaşmak zorunda kalmıştır. Bu makalede özellikle yazarın “*Der Malik. Eine Kaisergeschichte*” adlı mektup romanı Homi K. Bhabha’nın tanımladığı “Üçüncü Mekan” kavramının ışığında incelenmeye çalışılmıştır.

Bu kavramdan yola çıkarak Postkolonial teorisyen Homi K. Bhabha’nın “The location of culture” (Die Verortung der Kultur) (2000) adlı kitabında azınlıkların ve dışlanmış grupların kendilerini ifade edebilecekleri bir ara mekan olarak tanımladığı “3. Mekan”ı (Third Space), Else Lasker-Schüler’in eserindeki edebi “Doğu” ya uyarlanmış ve önceden yaklaşılmamış ve yorumlanmamış şekilde yeniden tanımlanmıştır. Bu anlamda “Üçüncü Mekan” kavramının sözü edilen eserin analizi için uygunluğunu daha da kuvvetlendirmiştir. Else Lasker-Schüler kendine edebiyat ile yeni dünya inşa etmiştir, eserleri onun yaşamı, yaşamı ise yazdıklarından oluşmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Toplumsal Cinsiyet, Üçüncü Mekan, Doğu, Ekspresyonizm, Mektup romanı.

Abstract

Malik, Letters of Else Lasker-Schüler to Franz Marc

Else Lasker-Schüler (1869-1945), among the significant expressionist woman writers, did not only suffer from being both a woman and author, but also had to struggle under difficulties of being a hebrew. In this paper, especially the letter novel titled “Der Malik Eine Kaisergeschichte” has been handled in the light of Homi K. Bhabha's 'Third Space Theory'.

In regard to this, the “Third Space”, which is defined by postcolonial theoretician Homi K. Bhabha as an extra place where minorities and outcast groups can express themselves in his work “The Location of Culture”, is adapted to the literary “Orient” and defined once again in Else Lasker-Schüler’s novel as it was never approached and interpreted before. In this sense, this supports the relevance to analyze her mentioned works in terms of the “Third Space Theory”. Else Lasker-Schüler constructed a new world for herself through literature; her works were her life and her life was her works.

Keywords: Gender, Third Space, Orient, Expressionism, Epistolary Novel.

Viele Bücher sind über Else Lasker-Schüler geschrieben, auch sind viele Studien zu Leben und Werk in der letzten Zeit veröffentlicht. In dieser Studie ist der Versuch unternommen, die Prosatexte der Schriftstellerin mit der *Dritten Raum*-Theorie Homi K. Bhabhas neu zu lesen und zu interpretieren. Ausgehend von meiner Studie “Die

¹ Dieser Aufsatz ist eine überarbeitete und erweiterte Fassung von meinem auf dem GIG Kongress “Begegnungen in Transiträumen/ Transitorische Begegnungen” Limerick-Irland (29.05-01.06. 2014) gehaltenen Vortrag.

Verortung des Lebens. Else Lasker-Schülers *Die Nächte der Tino von Bagdad und Prinz Jussuf von Theben*” (Izmir 2012) möchte ich diesen wissenschaftlichen Versuch mit diesem vorliegenden Aufsatz „Malik, Briefe an Franz Marc von Else Lasker-Schüler” abrunden. Zu dieser Interpretation sind Bhabhas *Die Verortung der Kultur* (2000) und Elisabeth Bronfen, Benjamin Marius und Therese Steffens *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismus Debatte* (1997) herangezogen worden. Ich werde versuchen, die Verbindung zwischen dem Briefroman *Der Malik. Eine Kaisergeschichte*² und Homi K. Bhabhas *Dritter Raum*-Theorie auszuarbeiten.

Homi K. Bhabha³ verbindet in seinem Buch *Die Verortung der Kultur*⁴ verschiedene Aufsätze, in denen er die gegenwärtige Kultur einer kritischen Betrachtung unterzieht und feststellt, dass die gegenwärtige Zeit durch die Präsenz der Migration und des postkolonialen Zustandes bestimmt ist. Er wehrt sich hierbei heftig gegen die *konventionelle[n] Konzepte der europäischen Theorie wie gegen fundamentalistische Bestrebungen anti- westlicher Provenienz* (Hofmann 2006: 28).

Im weiteren wendet sich Bhabha in seinen neuen Topographien zu, die er aus dem Zusammentreffen der westlichen Kultur und der von ihnen überlieferten Vorherrschaft gegenüber ethnischen Minderheiten entstanden sieht. Nach ihm entsteht in diesen Topographien ein Überlappen, das er als *Zwischenräume* (Bhabha 2000: 2) präzisiert und als einen Raum des *Darüber Hinaus* (ebd: 1) erläutert. Diese *Zwischenräume* schaffen für die Artikulation von Minderheiten eine kulturelle und literarische Ebene.

Für Bhabha ist weiterhin der Begriff der Hybridität von zentraler Relevanz, deshalb sollten nach ihm kulturelle Erscheinungen jeglicher Art nicht als homogen begriffen werden. Das Subjekt der postkolonialen Welt, das durch Kreuzung und Opposition von unterschiedlichsten Prägungen gestaltet ist, kann daher nicht von kongruenter Art sein. Als Beispiel für hybride Literatur und Sprache kann die Schriftstellerin Else Lasker-Schüler angegeben werden, da sie eine Symbiose des Jüdisch-Deutschen bildet. Ihre sprachliche Besonderheit und ihre Texte weisen *hybride*⁵ Komponenten auf, weil sie das Christliche und Jüdische verbindend darstellt.

Ausserdem setzt Homi K. Bhabha die Frage der Identität in den Mittelpunkt und macht zu dem Wunsch, ein Anderer zu sein, folgende Feststellung:

Das Bedürfnis der Identifikation- das heißt, für einen Anderen zu sein- führt zur Repräsentation des Subjekts in der differenzierenden Ordnung der Andersheit. Identifikation ist, wie wir aus den bisherigen Illustrationen geschlossen haben, immer die

² Lasker- Schüler, Else: *Der Malik. Eine Kaisergeschichte*. In: ders.: *Der Prinz von Theben u. a. Prosa*, hrsg. von Friedhelm Kemp, Frankfurt am Main 1998. Im weiteren zitiert aus dieser Ausgabe als: Malik.

³ Homi K. Bhabha (*1949 im Mumbai-Indien) persischer Theoretiker des Postkolonialismus, lehrt an der Harvard Universität.

⁴ *Die Verortung der Kultur*, Tübingen 2000. Im weiteren als: Bhabha.

⁵ Entnommen aus: Elisabeth Bronfen/ Benjamin Marius: „Hybride Kulturen. Einleitung zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte”. In: ders.: *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte*, Tübingen 1997, S. 1-29, hier: S. 1. Im Weiteren als: Bronfen/ Marius. S. 14: Hybrid „ist alles, was sich einer Vermischung von Traditionslinien oder von Signifikantenketten verdankt, was unterschiedliche Diskurse und Technologien verknüpft, was durch Techniken der *collage*, des *samplings*, des Bastelns zustande gekommen ist.”

Wiederkehr eines Bildes der Identität, welches das Kennzeichen der Spaltung innerhalb des Ortes/Ortes des Anderen (Other place) trägt, von dem es herkommt. (Bhabha 2000: 66 f.)

Diese Andersheit und der Wunsch ein Anderer zu sein hat Else Lasker-Schüler zeit ihres Lebens immer besessen und als eine jüdische Frau ist sie als eine Minderheit in einer Minderheit zu verstehen. Stets ist in ihrer Biographie und ihren Texten der Verlust der Heimat und des Geborgenseins präsent. Als im Jahre 1911 die Schriftstellerin das Gedicht *Heimweh*⁶ formuliert, drückt sie ihr Fremdsein und ihre Heimatlosigkeit in Deutschland offen aus.

Die Heimatlosigkeit Lasker-Schülers, ihre Suche nach dem Gott ihres Glaubens, ihre Ich-Findung, ihre heimlichsten Ängste, Hoffnungen und Wünsche verarbeitet die Schriftstellerin in den Geschichten von *Tino* und *Jussuf*, die sie in den *Nächten der Tino von Bagdad*, *Prinz Jussuf von Theben* und *Malik. Eine Kaisergeschichte* ausspricht.

In Bezug auf die Fremdheit und Heimatlosigkeit sind Bronfens Feststellung bezüglich der Heimatlosigkeit bedeutsam. Sie schreibt:

[s]oziale Heimatlosigkeit ist problematisch, und die gelingende Selbstorganisation des Sozialen bedarf wohl imaginärer Gemeinschaften im Sinne „notwendiger Fiktionen“ oder Schutzdichtungen, denn gerade sie tragen dazu bei, Kontingenz zu bahnen (Bronfen/Marius 1997: 3).

Else Lasker-Schüler hat ihr Leben in Literatur umgesetzt; mit ihrer Absage an alle gesellschaftlichen Sicherheiten, die für sie ein *Heim* darstellen können, bricht sie ab. Sie zieht ein *heimloses* Dasein vor aus dem heraus sie sich literarisch etabliert. Das Dasein der Schriftstellerin kann als *heimlos* beschrieben werden, in dem man die Begriffe Bhabhas von *Unheimlichkeit* und des *Darüber Hinausgehenden* auf sie bezieht. Um sich zu finden und entfalten zu können, legt sie die ihr von der Gesellschaft auferlegten Rollen ab, betritt einen Raum des *Darüber-Hinaus*, d.h. einen Raum in der die geläufigen Auffassungen von Leben, Tod, Sexualität, Liebe und Religion umgeworfen werden können.

Die Zeiten seelischer Tiefe, emotionaler Verzweiflungen und physischer Nöte überbrückt sie, indem sie den von ihr erschaffenen '*dritten Raum*' betritt, in der sie die Wirklichkeit ins Gegenteil wenden und dort wiederaufleben kann. Dies ist auch einer der Gründe der Schriftstellerin die Topographie des Geschehens in den Orient-Theben zu verorten.

In dem von ihr kreierten und veröffentlichten Lebenslauf gibt sie Theben als ihren Geburtsort an⁷.

Else Lasker-Schülers selbst vollzogene innere Ausgrenzung führt dazu, dass sie sich einen literarischen Ort kreiert, von dem aus sie schreibt. Zumeist werden ihre Texte als exzentrisch interpretiert, und sie sind es auch. Die biographische Fremdheitserfahrung Else Lasker-Schülers ist durchzogen von dieser Tatsache, die sie aber ins Positive zu wenden versteht (Grossmann 2001: 24).

⁶ *Ich kann die Sprache, Dieses kühlen Landes nicht, Und seinen Schritt nicht gehn.*

⁷ Kurt Pinthus (Hrsg.): *Menschheitsdämmerung. Symphonie jüngster Dichtung*, Berlin 1920, S. 294.

Der *Dritte Raum*, von dem Bhabha spricht, ist bei Else Lasker-Schüler fern von der europäischen Welt, in der Imagination der Schriftstellerin entstanden. Sie gestaltet einen Raum, den sie mit orientalischen Themen, Motiven und Attributen ausschmückt und als einen Raum darstellt, in der sie ihre Ängste, Wünsche, Emotionen ausleben kann oder der auch als der Ort ihrer Utopie gesehen werden kann, so Di Rosa, als ein *Märchenwunder eines wiedergefundenen Paradieses* (Di Rosa 2006: 158) gedeutet werden kann.

Schauplätze der literarischen Verortungen sind zu finden in Bagdad (*Die Nächte der Tino von Bagdad*, 1907) und Theben (*Der Prinz von Theben*, 1914), *Der Malik. Eine Kaisergeschichte* (1919)⁸ und *Hebreäerland* (1937). Es sind Orte, die Else Lasker-Schüler in eigenem ästhetischem Verständnis darstellt. Dieser 'dritte Raum' ermöglicht ihr, durch das Fremde ihren Lesern das Unmögliche möglich zu machen, d.h. das Fremde kann, so Grossmann, als *Ausdruck einer Sehnsucht nach dem Unbekannten aus Überdruß anderem Bekannten, das nicht als dem Eigenen gemäß empfunden wird gesehen [werden]* (Grossmann 2001: 252).

Else Lasker-Schülers Theben stellt in diesem Sinne eine Brücke, ein Grenzgebiet dar, verdeutlicht mit den Worten Bhabhas,

eine Brücke, von woher das 'Wesen' beginnt, weil es etwas vom entfremdenden Charakter der neuen Verortung von Heim und Welt in sich trägt – die Unheimlichkeit (unhomeliness) –, d.h. der Lage extraterritorialer und gemischtkultureller Initiationen. Unheimlich ist nicht dasselbe wie ohne Heim, und es kann auch nicht einfach in die gängige Unterscheidung des sozialen Lebens in private und öffentliche Bereiche eingepasst werden (Bhabha 2000: 13).

Wie in *Die Nächte der Tino von Bagdad* und *Prinz Jussuf von Theben* handelt Else Lasker-Schülers *Malik. Eine Kaisergeschichte* zwischen zwei Orten: Berlin und Theben. Hierbei errichtet die Schriftstellerin in Format des Briefromans aus dem privaten Briefwechsel zwischen Franz Marc und seiner Frau Maria Marc (ab 1912) ein phantastisches und exotisches Reich *Theben*, das sie als ihre eigene Stadt errichtet. Auf das Namensspiel, in dem sich die Schriftstellerin zur Tino oder zum Jussuf umändert, geht auch Franz Marc ein. Er wird mit der Auszeichnung *Halbbruder* und *Ruben*, als *blaue Reiter* geehrt, der einzige Bruder, der an dem Verkauf Jussuf nicht beteiligt ist. Sie verehrte Franz Marc und hat ihn nach seinem Tod im Ersten Weltkrieg mit einem ihrer schönsten Gedichte *Gebet* und im *Malik* verewigt.⁹

Der *Malik* erscheint in der zehnbändigen Gesamtausgabe bei Paul Cassirer in Berlin und ist eine überarbeitete und erweiterte Fassung der „*Briefe und Bilder*“ und *Bilder nach Norwegen*.¹⁰ Hier werden im Vergleich zu den Texten *Die Nächte der Tino von Bagdad* und *Prinz Jussuf von Theben* nicht verschiedene Geschichten erzählt, sondern die Errichtung eines exotischen und phantastischen Ortes, der Stadt Theben veranschaulicht. Ausserdem gibt Else Lasker-Schüler, die wegen ihrer apolitischen Haltung kritisiert wurde, in *Malik* eine literarische Antwort auf den Ersten Weltkrieg.

⁸ Else Lasker-Schüler, *Der Malik. Eine Kaisergeschichte*. Aus: ders.: *Der Prinz von Theben und andere Prosa*, hrsg. von Friedrich Kemp, Frankfurt am Main, 1998. Im weiteren wird aus dieser Ausgabe zitiert.

⁹ Sie wollte sogar zu ihm an die Front reisen, hat ihm dann aber nur ein Geschenk zugesandt.

¹⁰ Diese literarischen Briefe erschienen zwischen 1913 und 1917 in den Zeitschriften *Die Aktion*, *Der Brenner* und *Die Jugend*.

In der *Krönungsrede*¹¹ (Malik: 453) stellt sie eine direkte Referenz zum Ersten Weltkrieg, kritisiert mit den Worten: „Ihr habt das von Gott Euch anvertraute Abendland nicht liebevoll gepflegt, wie sonst aus seiner schattigen Eiche eine kühle Formel geworden“ (ebd.: 452) und weiterhin stellt sie in dem Traum Maliks dar, wie Kaiser Wilhelm von drei Riesenschlagen, die aus seinem Lager entsteigen, aufwacht bevor er von einer geschenkten Schlange gebissen wird.¹² Jussufs Gabe der Traumdeutung wird hier als Kritik gegen den Krieg gedeutet.

Der erste Teil, bestehend aus fünfundfünfzig Briefen und der zweite Teil, einer Krönungsrede, ist ausschließlich an Ruben, ihren Halbbruder, Franz Marc, gerichtet.¹³ Im ersten Brief erzählt das Ich von Einsamkeit, Angst und Traurigkeit. Diese Zeilen müssen in Verbindung zu der persönlichen Situation der Schriftstellerin interpretiert werden, da sie direkt nach der Scheidung von Herward Walden und nach seiner schnellen Heirat mit Nell Roslund entstanden sind.

Im ersten Brief berichtet sie Franz Marc ihre unglückliche Lage, deprimiert und in ihrer *Spelunke* gefangen sieht sich allein, verlassen, heimatlos, dem Sterben nah:

Mein lieber, lieber, lieber, lieber blauer Reiter Franz Marc.

Du willst wissen, wie ich alles zu Hause angetroffen habe? Durch die Fensterluke kann ich mir aus der Nacht ein schwarz Schäfchen greifen, das der Mond behütet; ich wär dann nicht mehr so allein, hätte etwas zum Spielen. Meine Spelunke ist eigentlich ein kleiner Korridor, eine Allee ohne Bäume. Ungefähr fünfzig Vögel besitzt ich, zwar wohnen tun sie draußen, aber morgens sitzen sie alle vor meinem Fenster und warten auf mein täglich Brot. Sag mir mal einer was auf die Vögel, es sind die höchsten Menschen, sie leben zwischen Luft und Gott, wir leben zwischen Erde und Grab. Meine Spelunke ist ein langer, banger Sarg, ich hab jeden Abend ein Grauen, mich in den langen, banger Sarg niederzulegen. Ich nehme schon seit Wochen Opium, dann werden Ratten Rosen und morgens fliegen die bunten Sonnenfleckchen wie Engelchen in meine Spelunke und tanzen über den Boden, über mein Sterbehemd herüber und färben es bunt; o ich bin lebensmüde. Feige und armselig sind die Kameraden, kein Fest, keine Schellen. (Malik: 395)

Im Rausch werden *Ratten* zu *Rosen*, durch diesen imaginativen Schritt kann die Schriftstellerin ihre Stadt *Theben* errichten.

Im dritten Brief personifiziert Else Lasker-Schüler sich zum Jussuf aus der biblischen Geschichte, der Träume deuten kann. Goldene Mäntel, Kamelkälber, ihre Selbsternennung zum Malik: fern von der Realität steht im weiteren Teil des Briefes ihre Einsamkeit, Verlassenheit im Mittelpunkt:

¹¹ Malik, S. 453.

¹² Malik, S. 453.

¹³ In diesem Aufsatz wird nicht auf alle Briefe eingegangen werden, da es den Umfang überbieten würde.

*Mein sehr geliebter Halbbruder. Es ist kein Zweifel, Du warst Ruben und ich war Joseph, Dein Halbbruder zu Kanazeiten. Nun träumen wir nur noch Träume, die biblisch sind. Manchmal narrt mich so ein Traum, wie heute nacht. O, ich hatte einen boshafte Traum; allerdings mein sehnlichster Wunsch erfüllte sich – ich war plötzlich König, in Theben – trug einen goldenen Mantel, einen Stern in Falten um meine Schulter gelegt, auf dem Kopf die Krone des Malik. Ich war Malik. (...) Wenn ich daran denke! Ich bin überhaupt heute etwas unglücklich – ich weiß niemand, wo drin ich mich verlieben könnte. Weißt Du jemand?
Dein verraten und verkaufter Jussuf. (Malik: 399)*

Das Gefühl des *Verliebtseins* spielt in Else Lasker-Schülers Leben und Dichtung eine große Rolle. *Lieben* bedeutet für sie einen Endpunkt, während das *Verliebtsein* Inspiration fürs Dichten ist (s. dazu Aksan 2012: 80). Obwohl das erzählende Ich sich zum Malik in Theben ernennt, geht die Suche der einsamen Seele weiter (vierter Brief). Im fünften Brief ist abermals von Lieben, Sterben, Abenteuer und Enttäuschung die Rede.

Im sechsten Brief gesteht Jussuf zum ersten Mal ihre Liebe zu Giselheer, Gottfried Benn:

(...) Ich hab mich doch wirklich wieder verliebt. Wenn ich mich tausendmal verliebte, ist es immer ein neues Wunder; eine alte Natur der Sache, wenn sich ein anderer verliebt. Du, er hatte gestern Geburtstag. Ich schickte ihm eine Schachtel voll Geschenke. Er heißt Giselheer. Sein Gehirn ist ein Leuchtturm. Er ist aus den Nibelungen. Meine Stadt Theben ist nicht erbaut davon. Meine Stadt Theben ist ein ehrwürdiger hoher Priester. Meine Stadt Theben ist die Knospe Zebaoths. Meine Stadt Theben ist mein Ur-Urgroßvater. Meine Stadt Theben begleitet mich bei jedem Schritt. Meine Stadt Theben ist ein hochmütiger Scheitan. – Ich schickte dem ungläubigen Ritter lauter Spielsachen, als ob er mein Brüderchen sei – weil er ein rot Kinderherz hat, weil er so ein Barbar ist, weil er noch ein heimatliches Spielzimmer haben möchte: einen Gralsoldaten aus Holz, eine Schokoladentrompete, eine Spielfahne meiner Stadt Theben, einen Becher, einen silbernen Federhalter, zwei Seidentücher(...). (Malik: 401)

Im sechsten Brief wird Körper und Raum, Jussuf und Theben zu einem Ganzen. Die gespaltene Seele findet im Raum (Stadt Theben) Erfüllung. Jedoch stellt Theben auch eine Verbindung zur Vergangenheit, zu den Vorfahren, dem Ur-Urgrossvater und andererseits die Verbildlichung des Bösen, *Scheitan*, dar. Jussufs Dualismus, Fremdheit und Liebe spricht sich aus.

Im 13. Brief unterschreibt Jussuf zum ersten Mal mit *König von Theben*, daher ist dieser Brief als Ausdruck des Wandels zu verstehen.

Else Lasker-Schüler verbindet Fiktion und Leben in ihren Texten, daher sind die Übergänge von Realität und Imagination deutlich zu beobachten. Das Spiel mit Leben und Litaratur ist ein Teil ihres literarischen Stils, daher verwundert es nicht, dass die Schriftstellerin im fünfzehnten Brief auf eine wahre Begebenheit einen Bezug herstellt.

In diesem Brief berichtet Jussuf, Gottfried Benns *Söhne* sei ihr gewidmet, was auch aus der Biographie Else Lasker-Schülers zu entnehmen ist. In einer literarischen Liebesabsage, die mit den folgenden Zeilen Gottfried Benns Ausdruck findet, endet auch diese Beziehung¹⁴:

“Keiner wird mein Wegrand sein.

Laß deine Blüten nur verblühen.
Mein Weg flutet und geht allein.

Zwei Hände sind eine zu kleine Schale.
Ein Herz ist ein zu kleiner Hügel,
um daran zu ruhn”

Diese Absage drückt sie im sechszehnten Brief aus.

Als Jussuf schreibt sie:

Lieber Ruben. Ich merke, Du hast mich bei der Treue ertappt! Seit ich Giselheer verlor, kann ich nicht mehr weinen und nicht mehr lachen. Er hat ein Loch in mein Herz gebohrt. Das blutet nicht, das steht offen wie der Grund eines ausgelaufenen Auges. (...) Du lieber, blauer Reiter, ich schrieb Dir darum eine ganze Woche nicht, ich war krank. Den Doktor Benn rief ich, der meinte, das Loch in meinem Herzen könnte man mit einem einzigen Faden zunähen. (...) Hätte ich nur meine Geschenke wieder, die ich „Ihm“ sandte: meine Mondsichel, den Rosenkometen, meine lila Brunnen und meine silberne Levkoie. „Er“ schenkte mir eine Enttäuschung. Ich bin morgens bleich, um Mittag schluchze ich, aber am Abend lodere ich in allen düsteren Farben (...). (Malik: 408)

Im siebenunddreißigsten Brief spricht Jussuf von der Krönung, zu der auch viele politische Persönlichkeiten eingeladen werden, u.a. auch Enver Bey, von dem im neunundvierzigsten Brief abermals die Rede ist. Hier ist Enver Bey ein ehrvoller Liebender, der Jussuf heiraten möchte. Doch die Rede vom Krieg und die implizite Benennung *bürgerliche Verliebte* (ebd.: 426) grenzt ihn aus dem *Verliebtsein*, das für Else Lasker-Schüler von ausdrücklicher Bedeutung ist, aus. Giselheer ist der ewig Wiederkehrende, die Personifizierung des Verliebtseins.

Des weiteren ist in den folgenden Briefen von ihrer Mutter, von Freunden, Verschwörungen, von Enttäuschungen von Leben und Lieben, von aktuellen Zeitgeschehen und politischen Reflexionen die Rede.

So kann festgestellt werden, dass sich Else Lasker-Schüler in *Theben* einen literarischen Raum schafft, um ihre Empfindungen und Erfahrungen expressiv aussprechen zu können. Dieses Aussprechen erfordert ein natürliches *Darüber-Hinausgehen* über die Grenzen, aber auch des eigenen Schaffens. Herbert Uerlings beschreibt *Theben* als einen Raum, in der Else Lasker-Schüler *die Künstlichkeit der Konstruktion des Fremden immer wieder bewusst macht* (Uerlings 2001: 207).

¹⁴ Diese Zeitphase ist ausführlich bearbeitet in Helma Sanders-Brahms, *Gottfried Benn und Else Lasker-Schüler. Giselheer und Prinz Jussuf*, Berlin 1997.

Aus den Ausführungen Bhabhas, der das Problem der kolonial kulturellen Entfremdung in einer psychoanalytischen Sprache zusammenfasst, ist zu erfahren, dass

Formen der sozialen und psychischen Entfremdung und Agression- Wahnsinn, Selbsthaß, Verrat, Gewalttätigkeit[...] nie als determinierende und konstitutive Bedingungen bürgerlicher Autorität oder als die ambivalenten Effekte des sozialen Instinkts selbst anerkannt werden. Sie werden immer als Anwesenheiten des Fremden, als Hindernisse auf der Bahn des historischen Fortschritts, als ultimative Verkenning des Menschen weggeklärt. (Bhabha 2000: 64)

Diese Künstlichkeit und den Raum, den sie sich zu erschaffen versuchte, hat sie in ihrem Ort 'Theben' realisiert und sich einen 'dritten Raum' konstruiert, deshalb ist sie immer noch der *regierende Prinz von Theben* und eine immer noch aktuelle Schriftstellerin. In Deutschland fehlte ihr die Wärme einer Heimat, deshalb wendete sie ihren Blick nach Osten, in die alte jüdische Heimat ihrer Vorfahren, wo sie hoffte, einen Zufluchtsort zu finden.

In dieser Studie ist der Versuch unternommen worden den Text *Malik. Eine Kaisergeschichte* (1919) mit dem Begriff des *Dritten Raumes* neu zu lesen und zu interpretieren, denn im Vordergrund dieses Werkes steht die Verortung in das literarische und imaginative *Theben*. Dabei ist ein Übergang von Realität zur Illusion, von Vergangenheit zur Gegenwart zu beobachten.

Im 'dritten Raum' verarbeitet Else Lasker-Schüler gesellschaftliche Erfahrungen, Eindrücke, Statussymbole und Machtrepräsentationen in übergreifenden und überlappenden Grenzgebieten. Sie hat die Bedeutung von Identitäten, Klassenzugehörigkeiten, Heimatsfindung und -verlusten und deren Repräsentationen veranschaulicht. Die hohe Aktualität der Schriftstellerin ergibt sich aus dieser Thematik ihrer Texte.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

Lasker- Schüler, Else (1998): *Der Malik. Eine Kaisergeschichte*. In: ders.: *Der Prinz von Theben u. a. Prosa*, hrsg. von Friedhelm Kemp, Frankfurt am Main

Sekundärliteratur:

Aksan, Yücel (2012): *Die Verortung des Lebens*, Izmir.

Bhabha, Homi K. (1997): „Die Frage der Identität“. In: Elisabeth Bronfen/ Benjamin Marius (Hrsg.): *Hybride Kulturen: Beiträge zur anglo- amerikanischen Multikulturalismusdebatte*, Dt. übersetzt von Anne Emmert und Josef Raab, Tübingen, S. 97-124.

Bhabha, Homi K. (1997): „Verortungen der Kultur“. In: Elisabeth Bronfen/ Benjamin Marius (Hrsg.): *Hybride Kulturen: Beiträge zur anglo- amerikanischen Multikulturalismusdebatte*, Dt. übersetzt von Anne Emmert und Josef Raab, Tübingen, S. 123- 148.

Bhabha, Homi K. (2000): *Die Verortung der Kultur*, Tübingen.

Bronfen, Elisabeth / Benjamin Marius (1997): „Einleitung“. In: ders.: *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo- amerikanischen Multikulturalismusdebatte*, Dt. übersetzt von Anne Emmert und Josef Raab, Tübingen, S. 1-29.

Bronfen, Elisabeth (2000): „Vorwort“. In: Homi. K. Bhabha: *Die Verortung der Kultur*, Tübingen, S. IX-XIV.

- Di Rosa, Valentina** (2006): „Begraben sind die Bibeljahre längst“. *Diaspora und Identitätssuche im poetischen Entwurf Else Lasker-Schülers*. Aus dem Italienischen übersetzt von Susanne Koopmann, Paderborn.
- Grossmann, Uta** (2001): *Fremdheit im Leben und in der Prosa Else Lasker-Schülers*, Oldenburg.
- Hofmann, Michael** (2006): *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*, Paderborn.
- Pinthus, Kurt** (Hrsg.) (1920): *Menschheitsdämmerung. Symphonie jüngster Dichtung*. Berlin.
- Sanders-Brahms, Helma** (1997): *Gottfried Benn und Else Lasker-Schüler. Giselheer und Prinz Jussuf*, Berlin.
- Schulz- Jander, Eva- Maria** (1991): *Else Lasker-Schüler: "Die goldenen Flügel des Exils"*. *Wissenschaft ist Frauensache*. Heft 10. IAG Frauenforschung der Gesamthochschule Kassel.
- Uerlings, Herbert** (2001): „Exotismus- Kunst- Geschlecht. Zu einer Konstellation bei Picasso, Benn und Lasker-Schüler“. In: Margarete Hubrath (Hrsg.): *Geschlechter-Räume. Konstruktionen von "gender" in Geschichte, Literatur und Alltag*, Köln-Weimar-Wien- Böhlau.

Montagetechnik und ihre Funktion im Alfred Döblins Roman *Berlin Alexanderplatz*

Mehmet Uysal - Sabit Ayan, Isparta

Öz

Alfred Döblin'in 'Berlin Alexanderplatz' Romanında Montaj Tekniği ve İşlevi

Bu makale, esas itibari ile üç hususa odaklanmıştır. İlk olarak Döblin'in roman anlayışı ve onun açısından montaj tekniğinin işlevi ele alınmıştır. İkinci olarak; esas mesleği asabiye hekimliği olan ve sonradan kendisini sadece yazarlığa adayan Alfred Döblin'in büyük şehir romanı *Berlin Alexanderplatz*'da montaj tekniğini çok yoğun bir şekilde ve dil, anlatım tekniği ve olay örgüsü gibi çok farklı düzlemlerde kullandığına dikkat çekilmiştir. Roman yazarının vurgulamak istediği hususların sebepleri araştırılmak suretiyle romandan yapılan alıntılarla bütün bunlar delillendirilmiştir. Yalnız başına kullanılan montaj öğelerinin romandaki bütünlük ile bağdaşp bağdaşmadıkları, şayet bağdaşıyorlar ise bunun nasıl gerçekleştiğinin son derece ilginç bir bireşim oluşturduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın üçüncü ağırlık noktasını, büyük şehir tasvirinde montaj tekniğini kullanma denemesi oluşturmaktadır. *Berlin Alexanderplatz* örneğinde bu deneme, nihayetinde bir büyük şehir epiği ile son bulur. Bu makalede; o zamanki Alman edebiyatı için de merkezi ve oldukça yeni sayılan *montaj tekniğinin* Döblin tarafından bu romanda kullanılması ele alınmıştır. Döblin'in, bunlara ilaveten alıntılarla bezenmiş meseller, paraboller, kelime çağrışımları, kelime ve kafiye yinelemeleri gibi anlatım araçları ve biçimlerini montaj tekniğinin vazgeçilmez unsurları olarak kullandığı etraflıca açıklanmış ve konuya uygun pasajlar romandan yapılan alıntılarla temellendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Döblin, Berlin Alexanderplatz, montaj tekniği, anlatım tekniği, büyük şehir romanı

Abstract

The Technique and Function of Montage in Alfred Döblin's Novel 'Berlin Alexanderplatz'

This article focuses primarily on three areas: First the article deals with Alfred Döblin's concept of the novel and the function of the montage technique from his perspective. Secondly, the article draws attention to the fact that Alfred Döblin, a neurologist by profession, who later dedicated himself exclusively to his writing, used the montage technique intensively in his great city novel *Berlin Alexanderplatz*. The technique, which operates at different levels of language, narrative technique and plot, is demonstrated by selected examples from the novel. In each case the intention of the novelist is discussed. The article considers whether individual accumulating elements accord with the wholeness of the novel, and if so, how this interesting synthesis occurs. The final focus is on his efforts to use the montage technique to portray the big city. In the case of *Berlin Alexanderplatz*, this effort ultimately ends with a big city epic. In this study, we consider how Döblin used the montage technique in *Berlin Alexanderplatz*, which was central, and new for German literature at that time. Additionally, narrative styles and techniques as parables, paraboles, sound associations, word and rhyme repetition and relevant passages are supported by quotations from the novel.

Keywords: Döblin, Berlin Alexanderplatz, montage technique, narrative technique, metropolitan novel

Einleitung

Alfred Döblins *Berlin Alexanderplatz* ist zweifelsohne einer der wichtigsten Romane des 20. Jahrhunderts und der Moderne in der deutschen Literatur überhaupt. Nach dem

Erscheinen sind über *Berlin Alexanderplatz* viele Untersuchungen verfasst worden. Die Palette der Aufsätze streckt sich von Rezensionen, über Untersuchungen humoristischer Elemente und Sprachstile, aber auch bis zu Großstadtliteraturdiskursen; sie umfasst darüber hinaus hermeneutische, politische und sowie religiöse Interpretationen des Werkes.

Der Roman selbst erschien seinerzeit in der Weimarer Republik im Jahre 1929, das eigentliche Geschehen im Roman spielt im Zeitraum von 1927 bis 1929 in der damaligen Weltstadt Berlin. Die Hauptfigur des Romans ist Franz Biberkopf – der Untertitel lautet eben *Die Geschichte vom Franz Biberkopf* –, ein aus der Haftanstalt Entlassener; allerdings tauchen in der Erzählung zahlreiche weitere Personen auf, die nicht immer etwas mit der Haupthandlung und mit der Person Franz Biberkopfs zu tun haben.

Der Roman als solcher gliedert sich in neun Bücher. Vor jedem dieser Bücher, die im Grunde wie als einzelne Kapitel zu betrachten sind, stehen Zeilen, in denen ein Erzähler seine Haltung und Einstellung zum Geschehen aufführt, also Wertungen und Kommentare abgibt. Es wird somit bereits zu Beginn des ersten Kapitels transparent, dass in diesen Roman (auch) eine auktoriale Erzählerperspektive einfließt. In jenen Zeilen wird das bereits Geschehene zudem zusammengefasst und ein Ausblick auf das noch Kommende geboten. Jedes einzelne Buch ist anschließend erneut in sich unterteilt durch hervorgehobene, kurze Zwischensätze, die wiederum so etwas wie Statements enthalten.

Eine direkte Ansprache des Lesers erfolgt nicht nur in den einleitenden Zeilen zu jedem Buch; sie erfolgt immer wieder auch in den Büchern selbst. Der Leser wird daher beim Lesen des Romans mit verschiedenen Betrachtungsweisen konfrontiert: mit dem Handlungsstrang als solchen aber auch mit dem Wissen und den Einstellungen des Erzählers, denen er sich nicht entziehen kann.

1. Zum Begriff literarische Montage

Döblins Roman ist auch deswegen bekannt, weil in ihm die Technik der “Montage” Verwendung findet. Der Begriff “Montage” deutet es bereits an: es werden Dinge bewusst zusammengebracht, die von sich aus eigentlich nicht miteinander in Verbindung stehen. Im Roman *Berlin Alexanderplatz* sind es nicht wie im Handwerk tatsächliche Gegenstände, die zusammengesetzt werden und etwas Neues ergeben. Hier sind es vielmehr zusammengewürfelte Komponenten literarischer Art von unterschiedlicher Herkunft, die vom Autor vermischt werden; durch dieses Einbringen und das Vermischen in eine Handlung entsteht ein neues Bild. Die Frage, ob es sich dabei im engeren Sinne um Zitate handelt, kann nach Albrecht Schöne durchaus bejaht werden, da dieser “das tatsächliche, wie das das fiktive, das wörtliche” zu den Kriterien des Zitats zählt (1963: 314).

Dabei fasst er den Begriff des Zitats sehr weit und zählt alle auch “vorfabrizierten” Texte dazu. Kann jede Einfügung eines literarischen Textes in eine Haupthandlung als eine Montage bezeichnet werden? Diese Frage lässt sich nach dem Standpunkt von Jürgen Stenzel hingegen mit einem “Nein” beantworten, wenn der Meinung von ihm gefolgt wird:

Literarische Montage besteht in der unvermittelten Einfügung eines oder mehrerer in der außerfiktiven Welt vorgeformter Texte in den laufenden Erzählprozess; diese zeichnen sich für die Welterfahrung des Lesers durch ihr jeweils typisches Sprachmuster aus und suggerieren damit die Wirklichkeitsechtheit. (Stenzel 1972: 39 f.)

Dieselbe Auffassung ist der Definition des Begriffs ‚literarische Montage‘ auch bei Andreotti zu entnehmen:

[...] Montage als Nebeneinanderstellen von Elementen aus verschiedenen Wirklichkeitsbereichen *ohne kausallogische Verknüpfung* [Hervorhebung der Verfasser]. Es geht dabei um eine Art Textmontage, d.h. um die Montage von sprachlichen Fertigteilen, von Zitaten und Reflexionen, so dass den ‚alten‘, ‚organischen‘ Texten als Folien ‚neue‘, montierte Texte als Nova gegenüberstehen. (Andreotti 2014: 418)

Es ist also nicht unbedingt notwendig, dass die jeweils verwendeten eingefügten Teile tatsächlich und nachprüfbar außerfiktiv sein müssen wie z.B. in das Manuskript eingeklebte und einmontierte Zeitungsausschnitte, sondern dass der überwiegende Eindruck außerfiktiver Echtheit besteht (vgl. Döblin 1978: 241 f.).

2. Montage nach Alfred Döblins Romankonzept

Döblin beherrschte die Kunst, soziale Tatsachen und erlebte Welt selbst sprechen zu lassen. Dies machte er zu seinem Standpunkt und er wiederholte ihn des Öfteren: „Das Leben dichtet unübertrefflich, die Kunst hinzufügen ist da meist überflüssig. Der Epiker verachtet überhaupt die Kunst, er steht dem Leben am nächsten [...]“ (Döblin 1989: 113) Er teilt in seinem Aufsatz *Bemerkungen zum Roman*, erschienen in der Zeitschrift *Schriften zu Ästhetik, Poetik und Literatur*, die Grundlage seiner Erzähltheorie mit:

Ich gebe zu, dass mich heute noch Mitteilungen von Fakten und Dokumente beglücken, aber Dokumente, Facta, wissen Sie warum? Da spricht der große Epiker, die Natur, zu mir und ich, der Kleine stehe davor und freue mich wie mein Großbruder das kann [...]. (Döblin 1989a: 113)

Letztendlich verbirgt sich hierunter die Auffassung, dass durch das Mittel der Montage Fakten¹ besser dargestellt werden können. Nach Döblin erfordert jede Darstellung als Gestaltungsprinzip des Materials schon 1913 einen „Kinostil“ und “[d]er Erzähler = Schlendrian hat keinen Platz im Roman; man erzählt nicht, sondern baut.“ (Döblin 1963: 17) Es gibt für Döblin kein Vorwärtsschreiten von Geschehnissen, keine Entwicklung im Roman. Döblin behauptet sogar, dass der Roman mit der Handlung nicht zu tun hat (siehe hierzu Döblin 1989b: 113).

Er rät Autoren bei dem Erarbeiten ihres epischen Werkes entschlossen, lyrisch, dramatisch, ja exzessiv zu sein (Döblin 1989b: 113), damit der Epiker allen Darstellungsmöglichkeiten, nach denen sein Stoff verlangt, folgen könne. Diesen Grundsatz befolgt er selbst im *Berlin Alexanderplatz*. Hier fügt Döblin nicht nur Statistiken, Bilder und einzelne Strophen bekannter Lieder ein, er nimmt sogar Bezug

¹ In diesem Zusammenhang sollte erwähnt werden, dass Döblin neben Heinrich Mann (*Professor Unrat. Das Ende eines Tyrannen*, 1905), Robert Walser (*Geschwister Tanner*, 1905; *Der Gehülfe*, 1908 und *Jakob von Gunten*, 1909) zu den ersten Epikern gehört, die den Expressionismus/Dadaismus in der Erzählkunst vertraten.

auf die Bibel und verwendet Bilder und auch Zitate aus ihr. Für die Romanstruktur bringt Döblin folgendes schon früh zur Sprache:

Von Perioden, die das Nebeneinandersein von Komplexen wie das Miteinandersein rasch zusammenzufassen erlauben, ist umfänglich Gebrauch zu machen. Das Ganze darf nicht erscheinen wie gesprochen, sondern wie vorhanden. (Döblin 1963c: 17)

Döblin fordert somit die Vermittlung einer totalen Realitätspräsenz mit Hilfe der Gedrängtheit und Gleichzeitigkeit der Erzählpartikel. Die totale Realitätspräsenz beschränkt sich nicht auf die "Sphäre der historischen, aktengemäß belegten Fakten" (Döblin 1989b: 106), sondern sie ist erst durch das Allgemeine, das Symptomatische, vollständig. Die exemplarische Sphäre wird dadurch erreicht, dass der epische Künstler die Realität durchdringt und sie durchstößt: "Der wirklich Produktive muss zwei Schritte tun; er muss ganz nahe an die Realität heran, an ihre Sachlichkeit, ihr Blut, ihren Geruch und dann hat er die Sache zu durchstoßen, das ist seine spezifische Arbeit." (Döblin 1989b: 107)

3. Montage im *Berlin Alexanderplatz*

Montieren zu einem größeren Ganzen lassen sich unterschiedliche Dinge. Auf die Sprachwissenschaft übertragen und hier konkreter werdend können diese Sprachstile sein aber auch unterschiedliche Erzählstile, Assoziationen und vieles mehr. Auf jeden Fall wird mit dem Einsatz unterschiedlicher Komponenten eine gewisse Wirkung und Bedeutungsintensität erzeugt und erreicht.

3.1. Sprache der Tatsachenreportage

Dazu zählt alles, was den Charakter des rein Informativen und Sachlichen betrifft und sich dadurch in der Regel von der sprachlichen Umgebung eines Romans abhebt. Zur Tatsachenreportage gehören z.B. medizinische Diagnosen² (S. 37), Wetterberichte (S. 66, 172), Auszüge aus dem Telefonbuch (S. 53) aber auch so etwas wie Fahr- und Streckenpläne der Straßenbahn (S. 52, 181, 427). Ein Merkmal dieser Art von Tatsachenreportagen ist es, dass auf einem begrenzten Raum wesentliche und einheitliche Informationen ohne weiteres Beiwerk bereitstehen, die zum Teil soweit standardisiert sind, dass sie von jedem Leser des jeweiligen Kulturkreises sofort in ihrem Bedeutungsinhalt erkannt werden und ohne weiter erklärt werden zu müssen.

3.2. Sprache der Bibel

Das Verwenden von Passagen aus der Bibel, die teilweise in die eigene Sprache des Erzählers einfließen, gelten als ein Mittel der Montage, da sie ihrem ursprünglichen Medium, der Bibel, entnommen sind. Inwieweit man sie wortgetreu verwendet oder aber in einer sinnerhaltenden, nicht jedoch zitatsgenauen Weise einsetzt, spielt dabei nicht die relevante Rolle. Wichtig ist vielmehr, dass im christlichen Kontext bekannte Begrifflichkeiten nun in einem Kontext verwendet werden, die der Leser bisher nicht kannte. Döblin lässt reichlich biblische Bezüge einfließen und zwar oft unvermittelt und ohne den Leser vorher darauf vorzubereiten.

² Alle Seitenangaben beziehen sich auf die Ausgabe von *Berlin Alexanderplatz. Die Geschichte vom Franz Biberkopf*, erschienen im Suhrkamp Verlag, Band 451, Olten 1980.

3.3. Lyrismen, Sprichwörter, Zitate von Klassikern

Zu den Lyrismen – lyrische Passagen aus einem Werk oder einem Lied – zählen einzelne Strophen und auch nur Bruchstücke davon. Mit ihrer Verwendung wird die Gefühlsebene angesprochen und diese als eine zweite Ebene zu der reinen Sachebene eingeführt. Die Verwendung von Sprichwörtern und die Zitate von Klassikern wiederum haben zum Ziel, die Sachverhalte, von denen in der Haupthandlung die Rede ist, auf einen kurzen Nenner zu bringen. Alle drei Komponenten – Lyrismen, Sprichwörter und Zitate von Klassikern – unterliegen dem Zeitgeist und sind häufig nur in dem Kontext der jeweiligen Epoche zu verstehen.

3.4. Wortfetzen, Klangassoziationen, Wortspiele, Wortwiederholungen und Nachdichtungen als Teil der Montagetechnik

Im Text tauchen des Öfteren einzelne Wortfetzen auf, die durchaus dazu geeignet sind, beim Leser vom Autor gewünschte Assoziationen hervorzurufen. Döblin verwendet z.B. für das Arbeiten einer Dampftramme die Worte “Rumm, Rumm” (S. 179, 183) oder für das Fahren der Straßenbahn die Worte “Ruller, Ruller” (S. 179), “Wumm, Wumm” für Wind/Sturm und Ähnliches (S. 462). Beim Lesen dieser wenigen Worte vergegenwärtigt sich der Leser einen bestimmten Klang, den er in einem zweiten Schritt mit einer von ihm gemachten Erfahrung verbindet. Diese Erfahrung nun bringt er direkt in den Roman ein und macht sich eine Vorstellung von dem jeweiligen technischen Gerät, das er mit den Wortfetzen verbindet. Ob dies aber tatsächlich in der Vorstellung einer Dampftramme oder einer Straßenbahn mündet, hängt damit zusammen, ob der Leser diese Gegenstände kennt. Und zusätzlich sei hier erwähnt, dass sowohl Döblin selbst als auch jeder Leser seines Romans sich eine andere Vorstellung von einer Dampftramme oder einer Straßenbahn macht, da jeder die durch die Wortfetzen hervorgerufene Klangassoziation mit etwas verbindet, das nur er so erlebt hat. Damit bekommt die jeweilige Passage, in der Wortfetzen und Klangassoziationen auftreten, einen deutlich individualistischeren Charakter, als hätte es jede Erwähnung einer z.B. weiß-blauen Straßenbahn durch den Autor selbst geschafft.

All diese Wort- und Klangwiederholungen, die sich häufig auch reimen, dienen unter anderem zur Rhythmisierung der Prosa. Diese verwendet der Erzähler nicht nur bei der Schilderung des Großstadtgetümmels und der Psyche seines Protagonisten Franz Biberkopf, sondern auch bei Anspielungen und Gleichnissen. So ist zum Beispiel die fast als Refrain wiederkehrende Sequenz “bergauf, bergab, hinauf, hinunter, die langen Täler” in dieser Hinsicht ein charakteristisches Beispiel: die biblische Geschichte von Isaak und seinem Sohn (Mose, Kapitel 22) wird als ein Gleichnis anschaulich angedeutet:

Und da ist ein Gebirge und der alte Mann steht auf und sagt zu seinem Sohn: Komm mit. Komm mit, sagt der alte Mann zu seinem Sohn und geht und der Sohn geht mit, geht hinterdrein ins Gebirge hinein, hinauf, hinunter, Berge, Täler. Wie lange gehts noch, Vater? Das weiß ich nicht, wir gehen bergauf, bergunter, ins Gebirge, komm nur mit. [...] Bergauf, bergab, Täler, es ist ein langer Weg [...]. (S. 311 f.)

Ein anderes Beispiel für Wortwiederholung und Intensivierung der Ausdrucksform im Döblins Werk ist, durch die der Erzähler die sogenannte denotative³ Bedeutung des Zeichens/Wortes unterstreicht und so eine starke Wirkung beim Leser/Hörer zu erreichen versucht:

Damit ist es vorbei. Zu Bett zu Bett, wer ein hat, wer keine hat, muss auch zu Bett, zu Bett.” (S. 142) “Die Leute tun, was sie können. Haben Kinder zu Hause, hungrige Mäuler, Vogelschnabel, klapp auf, klapp zu, klapp auf, klapp zu, auf, zu, auf zu, auf zu. (S. 139)

Als Beispiel für eine Nachdichtung ist Anspielung auf das berühmte Gedicht “Mignon”⁴ von Goethe: “Dahin, dahin laß mich mit dir, du mein Geliebter, ziehen.” (S. 172) Ein anderes Beispiel für nachdichtungs- oder parabelähnlichen Einschub ist der Predigttext, der auf die Bibel (Mose 19)⁵ zurückgeht; der wird in die Schilderung der Großstadtarchitektur eingefügt, um durch diese Montage eine Parallelität mit der Bibel zu übermitteln:

Ein Müllhaufen liegt vor uns. Von Erde bist du gekommen, zu Erde sollst du wieder werden. Wir haben gebauet ein herrliches Haus, nun geht hier kein Mensch weder rein noch raus. (S. 181)

4. Montage verschiedener Erzählweisen

Döblin bedient sich in seinem Werk unterschiedlicher Erzählhaltungen. Und auch hierin kann man eine Montage erkennen. Als Beispiel soll der folgende kurze Textabschnitt genauer betrachtet werden:

Franz lachte lautlos weiter, er sieht nach rückwärts durch das kleine Autofenster auf die Straße, ja, das Auto verfolgt sie, sie sind entdeckt, warte, das ist ihre Strafe, und wenn ich selbst dabei verschütt gehe, die sollen nicht mit mir umspringen, die Gauner, die Strolche, die Verbrecherbande. (S. 231)

Begonnen wird diese Passage mit der Schilderung eines Geschehens, welches im ersten Schritt nur wahrgenommen und aus der Sicht eines Betrachters wiedergegeben wird. Noch im selben Satz jedoch wechselt diese Perspektive und die erlebte Rede⁶ wird verwendet. Hier wird es deutlich, dass ein Übergang der erlebten Rede zum inneren Monolog stattfindet, wobei die erlebte Rede im Gegensatz zu der weit verbreiteten

³ Die denotative Bedeutung eines Wortes ist im Gegensatz zur konnotativen Bedeutung diejenige Bedeutung, mit dem ausschließlich das reale Objekt selbst gemeint wird; also das sogenannte Referenzobjekt. Siehe hierzu Glück (1993: 126).

⁴ Hierbei die erste Strophe des bekannten Gedichts *Mignon* von Goethe:
Kennst du das Land, wo die Zitronen blühn, /Im dunkeln Laub die Goldorangen glühn./Ein sanfter Wind vom blauen Himmel weht,/Die Myrte still und hoch der Lorbeer steht?/Kennst du es wohl? Dahin!/Dahin möcht' ich mit dir,/O mein Geliebter, ziehn.//

⁵ Im Schweiß deines Angesichts sollst du dein Brot essen, bis du wieder zur Erde werdest, davon du genommen bist. Denn du bist Erde und sollst du zu Erde werden. (1. Mose 3: 19)

⁶ Erlebte Rede bezeichnet laut Andreotti eine “ohne Redeanündigung erfolgte Wiedergabe von Gesagtem, von Gedanken und Einfällen einer Figur in der dritten Person” (2014: 405). Im Unterschied zum inneren Monolog verschwindet der Erzähler nicht vollkommen hinter der Figur, sondern er bleibt als ‘Mitteilender’. Nach Norbert Miller ist *Erlebte Rede* ein Zwischenglied zum Bericht. Es wird dem Autor ermöglicht, den Übergang von einer Perspektive zur anderen zu wechseln (vgl. 1958: 213 f.). Otto F. Best stellt Erlebte Rede “als Mittel epischer Gestaltung die Brechung von Gedanken oder Worten einer Person in die Perspektive des sie erlebenden Bewusstseins; eine Form zwischen direkter u. indirekter Rede.

Annahme/Definition, dass "erlebte Rede" meistens im Präteritum stehen muss, steht hier im Präsens. Es erzählt nun nicht mehr derjenige, der berichtet, sondern die Person, die dieses Geschehen gerade erlebt. Der auktoriale Erzähler rückt damit in die Rolle des Vermittlers zwischen dem Leser und der Person, die soeben das Geschehen erlebt.⁷ Anschließend folgt nahtlos ein innerer Monolog: "[...] das ist die Strafe, und wenn ich selbst dabei verschütt gehe [...]". (S. 231) Hier nun wird der Leser Teilhaber an einem inneren Konflikt der Figur, er befindet sich direkt in der Gedankenwelt des Handelnden.

Der innere Monolog wird des Öfteren verwendet von Döblin, um die Innenwirklichkeit seiner Figuren deutlich zu machen. Häufig tritt dieser nach einer Assoziation auf. Nach seiner Entlassung aus der Haft geht Franz Biberkopf durch die dunkle Sophienstrasse. Dabei denkt er folgendermaßen:

[...] wo es dunkel ist, wird es besser sein. Die Gefangenen werden in Einzelhaft, Zellenhaft und Gemeinschaftshaft untergebracht. Bei Einzelhaft wird der Gefangene bei Tag und Nacht unausgesetzt von andern Gefangenen gesondert gehalten. (S. 15)

4.1. Schwierigkeiten bei der Bestimmung der Erzählweisen

Die Bestimmung der Erzählweisen im Roman fällt nicht immer leicht auf. An einigen Stellen im Roman lässt es sich nicht feststellen, ob es sich um einen epischen Bericht oder um eine erlebte Rede handelt. Der Übergang von einer Erzählweise zu einer anderen ist oft fließend und kaum eindeutig festlegbar. Bereits auf der ersten Seite des Romans fällt der Satz auf: "Man setzte ihn wieder aus. Drin saßen die anderen, tischlerten, lackierten, sortierten, klebten, hatten noch zwei Jahre, fünf Jahre. Er stand an der Haltestelle. Die Strafe beginnt." (S. 13) Hier kann man nun beispielsweise beides herauslesen, sowohl eine neutrale Schilderung als auch eine erlebte Rede.⁸

4.2. Die Verbindung der eingearbeiteten Elemente

Die Beziehung Franz Biberkopfs zu seiner Umwelt spielt für die allgemeine Gestaltung des Werks eine wichtige Rolle. Bei der Zuordnung der eingearbeiteten Elemente lässt der Verfasser des Romans dieses Prinzip nicht außer Acht. Was in Franz Biberkopf vorgeht, lässt sich nicht isoliert erfassen. Die enge Verbindung vom Ich zur Umwelt wird im andauernd wechselnden und sich auflösenden Bezug von Innenwelt und Außenwelt deutlich. Deswegen folgt auch hier eine Erzählweise der anderen. So folgt zum Beispiel häufig auf einen epischen Bericht in kurzem Abstand ein innerer Monolog. Um zwei oder auch mehrere Elemente miteinander zu verbinden, verwendet

⁷ Wie bereits erwähnt, verwendet Döblin auch eine auktoriale Erzählperspektive. Der auktoriale Erzähler taucht dabei nicht nur in den Einleitungen zu den Kapiteln, sondern auch in Textpassagen auf, betrachtet dann das Geschehen und tritt dabei in der Erzählung als Urheber oder auch Vermittler in Erscheinung, kann aber auch durchaus die Rolle als „ironisch spottender Instanz“ (Keller 1990: 71) einnehmen.

Zu näheren Erläuterungen der Begriffe „auktorialer, fester Erzähler“, „auktoriale Erzählposition“, „auktoriale Erzählsituation“ siehe Andreotti (2014: 4, 9, 51, 176-178).

⁸ Die Montagetechnik und der Wechsel der Erzählsituationen und -weisen lenken von der festen Erzählposition ab. Erzählperspektiven und Darstellungsmodi wechseln zwischen epischem Bericht, Erzählerkommentar und Leseransprache oder sogar Ansprache der Romanpersonen hin und her (Dunz 1995: 109). Jähner erläutert, dass kaum einer der großen Romane der Moderne ein derart einprägsames Erzählgerüst besitze wie „Berlin Alexanderplatz“ (siehe hierzu Jähner 1984: 33).

Döblin als Übergang von einer Erzählweise zu der nächsten die Assoziation. Die Verbindungen der so zusammengebrachten Elemente haben leitmotivischen Charakter. Dadurch entsteht ein enger Zusammenhang zwischen dem montierten Element und der Situation, in der sich die Figuren befinden.

Das folgende Beispiel zeigt, wie wichtig beispielsweise ein Lied für die Verbindung der montierten Elemente sein kann. Es handelt sich hier um das "Lied vom Schnitter Tod"⁹, aus dem immer wieder einzelne Zeilen und nur an ganz seltenen Stellen der komplette Liedtext verwendet wird (S. 200, 201, 248, 249, 490, 499). Bei der ersten Verwendung des Anfangsverses dieses Liedes im Roman kann seine Bedeutung vom Leser in seiner ganzen Tragweite noch nicht erkannt werden. Doch da es im Folgenden stets im Zusammenhang mit der Figur Reinhold angebracht wird und diese Figur zwielichtig ist, signalisiert das Auftauchen von Teilen des Liedes bald Gefahr und Bedrohung für Leben und Freiheit. Die entsprechenden Passagen selbst stellen also nach kurzer Zeit einen übergreifenden Zusammenhang her, da sie auf die Gleichheit der Situation hinweisen.

Ab und zu genügt Franz Biberkopf ein bekannter Platz oder auch ein zufälliger Gegenstand, um sich seiner Vergangenheit zu erinnern. Es findet also auch hier ein assoziativer Gedankengang statt. So fällt ihm zum Beispiel beim Anblick auf die Elsässer Straße ein, wie er um Weihnachten 1927 herum in jener Gegend mit Schnürsenkeln handelte. Dann versucht er sich mit dem Lied zu trösten:

Trink, trink, Brüderlein trink, lass die Sorgen zu Haus, meide Kummer meide den Schmerz,
Dann ist das Leben ein Scherz, Meide den Kummer und meide den Schmerz, Dann ist das
Leben ein Scherz. [...] (S. 81)

5. Filmischer Erzählstil

Zahlreiche Literaturkritiker haben bei Döblin und speziell in *Berlin Alexanderplatz* einen Kinostil erkannt. So führt Ernst Alker an, dass Döblin in seinem Werk die "krasse Kamerakunst" angewandt hat (Alker 1959: 407). Klesch wiederum vergleicht Döblins *Collagetechnik mit filmischer Montage* (Klesch 1968: 31). Und Salzers Äußerung ist noch extremer. Er lässt Döblins Technik "vom Film her kommen" (Salzer / von Tunk 1972: 284).

Döblin interessierte sich sehr für die Filmkunst. Während seines späteren Exils in Hollywood verfasste er auch Drehbücher und war zeitweise beschäftigt bei Metro-Goldwyn-Mayer. Damit war ihm die filmische Struktur bekannt und es liegt nahe, dass er dieses Wissen bereits mitbrachte, da er es in der Romantheorie verwendet hatte. Denn die Darstellungsart dort ist filmisch. Es gelingt ihm, dem Epiker, die Kameratechnik auf der sprachlichen Ebene zu realisieren. Folgendes Beispiel soll dies untermauern:

⁹ Es handelt sich hier um ein katholisches Kirchenlied aus dem 17. Jahrhundert, dessen Verfasser unbekannt ist und dessen Inhalt die Vergänglichkeit/den Tod ankündigt. Die erste Strophe lautet: *Es ist ein Schnitter, der heißt Tod / Es ist ein Schnitter, der heißt Tod / Hat Gewalt vom höchsten Gott / Heut wetzt er das Messer / Es schneidet schon viel besser / Bald wird er drein schneiden / Wir müßens nur leiden. / Hüte dich schöns Blümelein / Hat Gewalt vom höchsten Gott / Heut wetzt er das Messer / Es schneidet schon viel besser / Bald wird er drein schneiden / Wir müßens nur leiden. / Hüte dich schöns Blümelein*/(<http://www.musicanet.org/robokopp/Lieder/esisteis.html>; letzter Zugriffsdatum: 23.12.2015)

Vor Aschinger an der Seite vor einem Photographenkasten sieht er die kleine Mieke stehen am Alex [...] Franz verfolgt sie mit den Blicken [...] ein Brotwagen von Aschinger steht im Wege... Franz geht am Bauzaun entlang bis zur Ecke. Jetzt wird sie ihn sehen können, aber sie sieht nicht herüber. Franz geht über den Damm... Da wendet sie ... er hat Blumen in der Hand... Und fliegt auf ihn zu [...] . (S. 287 f.)

Diese filmisch anmutende Beschreibung geht eine Weile so weiter. Dann allerdings verbindet der Erzähler sie mit einem inneren Monolog:

Quatsch, kann ich dafür, habe ick mir dazu gedrängt, Lude zu sein? Quatsch sage ich. Ich habe getan, wat ick konnte, ich habe mein Menschenmögliches getan, ich habe mir den Arm abfahren lassen, dann soll eener kommen. Ick habe die Nase voll. (S. 290)

An dieser Stelle kann sich der Leser die Hinweise eines Regisseurs für seine Schauspieler vorstellen.¹⁰ Ist es Zufall, dass Döblin seine Figuren im Roman auch ins Kino gehen lässt? So sucht Franz Biberkopf relativ schnell nach seiner Entlassung ein Kino auf. Dort sieht er sich den Film "Elternlos" an. Es ist anzunehmen, dass er nach der langen Inhaftierung solchen Themen gegenüber aufgeschlossen ist. In ihm verstärkt sich das Gefühl der Gemeinschaft mit anderen Menschen. "Ick bin frei. Ick muss ein Weib haben. Schöne Lust, fein ist das Leben draußen." (S. 33)

6. Funktionen der Montagetechnik im Roman

6.1. Darstellung der Großstadt und ihrer Menschen

"Franz Biberkopf betritt Berlin" (S. 50). Mit dieser Überschrift wird dem Leser mitgeteilt, dass eine weitere Episode aus dem Leben des Helden folgen wird und zwar in der Großstadt. Dieser kurze Satz wiederum weckt beim Leser Assoziationen, die dadurch bestärkt werden, dass direkt auf die Überschrift nun wieder eine Montage erfolgt; in Form simplen Logos mit Schlagworten von all dem, was eine Stadt ausmacht, Aspekte wie "Handel und Gewerbe", "Stadtreinigungs-, Fuhr- und Gesundheitswesen, Tiefbau, Kunst und Bildung, Verkehr, Sparkasse und Stadtbank" etc. Nun werden vom Leser Dinge wie Lärm, Unruhe Großstadtgetriebe gedanklich aktiviert (S. 49, 59). Anschließend wird der Leser durch die Straßen rund um den Alexanderplatz geschickt. Die literarische Vorgehensweise erinnert auch bei diesem Spaziergang durch die Straßen wieder an ein filmisches Darstellungsverfahren. In kurzer Abfolge wechseln sich Erwähnungen von Geschäften, Beschreibungen von unterschiedlichsten Schildertafeln sowie Werbeslogans ab. Das Ganze ähnelt einer schnellen Fahrt durch die Straße und vermittelt hohes Tempo.

Sowohl die eingefügten Bilder als auch andere Berichte ermöglichen es dem Leser, sich im Folgenden ein Bild von der Stadt Berlin in seiner ungeheuren Mannigfaltigkeit und Vielfalt zu machen, ja in seiner Rausch vermittelnden Existenz. Döblin möchte nicht nur den Rahmen liefern für die weitere Geschichte Biberkopfs; er möchte sich auch nicht nur auf ein einzelnes Milieu beschränken, in dem er seine

¹⁰ Siehe hierzu Ausführliches bei Hurst (1996). Er vergleicht den Erzähler mit einer Kamera, der seiner Hauptgestalt gegenüber keine feste Stellung einnimmt, sondern ständig den Standort wechselt – eben wie eine Kamera, die einmal Nahaufnahmen in Zeitlupe gibt und das andere Mal aus weiter Entfernung Bilder mit verschwimmenden Umrissen zeichnet (S. 247). Siehe hierzu auch Bekes, der den Erzähler als eine Art *Erzählregisseur* bezeichnet (Bekes 1995: 29).

Figuren agieren lässt. Er will den gesamten Großstadtkomplex darstellen und verwendet hierfür zahlreiche montierte Elemente. Er schreibt:

[...] die volle Wahrheit der Großstadt zeichnen; dazu müsste ich Seite um Seite des statistischen Jahrbuchs abschreiben, ihre Geburten und Todesfälle hinsetzen, von Grundlagen, Liquidationen und Konkursen berichten [...] (Siehe hierzu Döblin 1962: 243).

Und ein weiteres Mittel setzt Döblin ein; er verleiht der Großstadt einen eigenen Charakter und lässt Teile von ihr handeln: "Der Rosentalerplatz unterhält sich..." (S. 51) Derartige Personifikationen finden sich in vielen Teilen des Romans, wie z. B.: "Der Tod zieht seinen Mantel zu. Er singt und strahlt: O ja, o ja. Das Feld rauscht: O ja, o ja." (S. 490) Bei Döblin hat die Großstadt ihre eigenen Gesetze. Sie ist selbst ein "Charakter" (Döblin 1962: 243). Für Döblin bildet die Montage als Mittel zum Aufzeigen der "Vielschichtigkeit und Mehrdimensionalität des modernen Daseins" (Döblin 1962: 243).

7. Kollektivismus und Anonymität

Auch wenn der Roman den Untertitel *Die Geschichte von Franz Biberkopf* trägt, so enthält er Geschichten auch von anderen Personen, die ein ähnlich geartetes Schicksal wie Franz Biberkopf haben. Als beispielsweise an der Haltestelle Lothringerstraße vier Personen in die Straßenbahn einsteigen, erfährt der Leser ihre Namen sowie einiges zu ihren persönlichen Lebensumständen, ja dem Leser wird sogar das jeweils zukünftige Schicksal aufgezeigt (S. 54; siehe für weitere Beispiele S. 56 ff.). Die gerade in die Straßenbahn Eingestiegenen verlieren somit ihre Anonymität. Andererseits wiederum benutzt Döblin das unpersönliche Subjekt in der Form des "es" mehrmals. So lässt er beispielsweise die Umwelt von Franz sprechen: "Es hatte fröhliche Gesichter, es lachte, es wartete auf der Schutzinsel gegenüber Aschinger..." (S. 14)

Albrecht Schöne führt in seiner Interpretation des Romans viele Beispiele zu einem solchen Kollektivsprechen an und schreibt:

Ob eine Romanfigur auf solche Weise den früher einmal ins Gedächtnis genommenen Text reproduziert oder ob sie ihn im Augenblick zur Kenntnis nimmt, immer stiftet das Zitat die Verbindungen, ja es erscheint selbst als Zeugnis für die Kommunikation des zitierenden mit anderen Sprechern, mit der Sprachwelt der Großstadt überhaupt [...]. (Schöne 1963: 31)

Auch in anderen Werken erwähnt Döblin das Thema Anonymität wie folgt:

Jede Seele hat hundert Hilfsseelen und alle Gedanken und Gefühle werden von hundert rückwärtsliegenden Gedanken getragen. So flutet Seelenhaftes von früher und jetzt, Erlebnishaftes älterer Gemeinschaften durch die Einsamkeit. (Zitiert nach Schwimmer 1973: 56 f.)

Er lehnt das individualistische Menschenbild ab, indem er sich nicht als Individuum akzeptiert und zum Schluss erkennt er die bittere Wahrheit und sagt zu sich selber. Als Biberkopf endlich seine Schuld gegenüber Mieze erkennt, bereut er sie mit folgenden Worten: "Ich bin kein Mensch, ich bin ein Vieh, ein Untier [...]" (S. 488).

8. Mentalität des Großstädters

Aus dem Roman lassen sich Aussagen gewinnen zu dem Wechselspiel zwischen der Großstadt und seinen Bewohnern, den Großstädtern. Döblin hatte sich mit diesem Thema in einem eigenen Aufsatz auseinandergesetzt. "Ein Großstadtbewohner ist nicht jemand, der auch auf einem Bauernhof wohnen könnte." (Döblin 1962: 231) Den Großstädter bezeichnet er als "anderen Menschentyp" (ebd. S. 243). Der Großstadtbewohner ist bestrebt ständig Nachrichten, etwas Neues und Erregendes hören. In der Person von Franz finden sich nun etliche dieser Züge wieder. Franz liest oft in der Zeitung Berichte über kriminelle Fälle. Der Großstadtmensch ist aggressiv und nervös. Die Nervosität des Großstadtmenschen wurde von Döblin als Thema in seiner Novelle "*Die Ermordung der Butterblume*"¹¹ behandelt. Döblin wusste, dass sich die Außenwelt auf die Innenwelt auswirkt. Diese Auswirkung versucht er auch durch die Verwendung der Montagetechnik zu verdeutlichen.

9. Darstellung des seelischen Geschehens in Bildern

Seelische Konflikte seines Protagonisten lässt der Autor entweder über einen Dialog oder über einen Monolog deutlich hervortreten. Gleichnisse, Erzählungen oder auch bildhaft lyrische Episoden helfen dabei, diese inneren Konflikte deutlich zu machen. So wird z.B. Minnas Gefühl, dass sie sich von Franz bedroht fühlt, durch das Bild eines Erdbebens vermittelt:

Da sind die Berge, die seit Jahrtausenden stehn, gestanden haben, und Heere mit Kanonen sind drübergezogen, da sind Inseln, Menschen drauf, gestopft voll, alles stark, solide Geschäfte, Banken, Betrieb, Tanz, Bumms, Import, Export, soziale Frage, und eines Tages geht es: rrrrrr,rrrrrr, nicht vom Kriegsschiff, das macht selber hops, – von unten. Die Erde macht einen Sprung, Nachtigall, Nachtigall, wie sangst Du so schön, die Schiffe fliegen zum Himmel, die Vögel fallen auf die Erde. Franz, ich schrei, was, lass ich los. (S. 38-39)

Anstelle einer Beschreibung der psychischen Verfassung Biberkopfs wird eine Verklausulierung in Form eines Wetterberichts verwendet:

Ein wenig freundlich sehen die Wetteraussichten aus. Zwar herrscht noch empfindliche Kälte, aber das Barometer ist im Steigen. Die Sonne wagt sich wieder schüchtern hervor. Für die nächste Zeit ist Erwärmung der Temperatur zu erwarten. (S. 172)

Die Stabilität und auch die Labilität von Franz werden über ein Bild der "rutschenden Dächer" verdeutlicht. Dieses Bild wird ziemlich häufig wiederholt:

Die Wagen tobten und klingelten weiter, es rann Häuserfront neben Häuserfront ohne Aufhören hin. Und Dächer waren auf den Häusern, die schwebten auf den Häusern, seine Augen irrten nach oben: wenn die Dächer nur nicht abrutschten, aber die Häuser standen gerade. Wo soll ick armer Deibel hin. (S. 15)

Darauf folgt sofort ein innerer Monolog, der dem Leser die Hilflosigkeit Biberkopfs vor Augen führt: "Ich bin ein großer Dussel, man wird sich hier doch noch durchschlängeln können, fünf Minuten, zehn Minuten, dann trinkt man einen Kognak [...]". (S. 15)

¹¹ Diese zuerst 1910/1911 in der Zeitschrift *Der Sturm* erschienene Novelle ist bei Fischer dtv, Frankfurt am Main 2013 herausgegeben. Siehe näheres zum Thema Döblins Menschenbild bezüglich des Individuums in der Großstadt bei Müller-Salget (1994: 216 f.).

Reinholds Rachedurst, der Rivale von Franz Biberkopf, wird durch folgendes Bibelzitat in das Romangewebe montiert: “Verflucht ist der Mann, spricht Jeremias, der sich auf Menschen verläßt, der das Fleisch zu seiner Stütze macht und dessen Herz von Gott abfällt [...]”. (S. 215)

Reinholds Wesen wird im Bild eines schwarzen Wassers metaphorisch dargestellt. Der Erzähler montiert diese Stelle, als Reinhold nicht weiß, wohin er sich wenden soll: “[...] er geht nicht nach Hause. Zu Hause schläft die blonde Trude. Er denkt nach und grübelt. [...] Elend sieht der Mensch aus [...]”. (S. 215)

10. Gestaltungsmittel der Montagetechnik in *Berlin Alexanderplatz*

10.1. Wissenschaft und Wirtschaft als Gestaltungsmittel

Das Einbringen von wissenschaftlichen Themen und Texten ist ein Kennzeichen vieler Romane des 20. Jahrhunderts. Man findet zahlreiche Beispiele z.B. in Thomas Manns *Doktor Faustus*, in dem Roman von Robert Musil *Der Mann ohne Eigenschaften* und in George Orwells *Nineteen Eighty Four*. Dahinter verbirgt sich das Bestreben der Autoren nach möglichst umfassender, nahezu enzyklopädischer Wiedergabe der jeweiligen Welt und ihrer Wirklichkeit. Döblin nutzt wissenschaftliche Angaben, um die Realität ausführlicher darzustellen. Wie Birgit Hooock in ihrer Abhandlung über Döblins Werke (1997: 269) erwähnt, versucht er die zwei Schläge, die Biberkopf mit einem hölzernen Sahneschläger gegen den Brustkorb Idas führte, mit den physischen Gesetzen von „Starre und Elastizität, und Stoß und Widerstand“ darzustellen (S. 105). Die Größe der Kraft, die Biberkopf beim Schlagen verbraucht, wird nüchtern mit Hilfe einer Formel dargestellt, nachdem vorher ausführlich die Newtonschen Gesetze zur Bewegungswirkung dargelegt wurden (siehe S. 105).

Medizinisch-diagnostische Fachtexte machen auch nicht Halt vor Themen wie der Sexualität. Die Art der Beschreibung ist allerdings so gehalten, dass sie rein im ablauftechnischen Bereich der körperlichen Prozesse des Mannes bleibt, also rein formal ist (S. 34 f.). Döblin verwendet ebenfalls Texte mit Bezug zur Botanik in seinem Werk. So lässt er an einer Stelle als Frage einfließen, wie sich denn eine Pflanze gegen Kälte schütze und liefert dabei auch gleich eine entsprechende, umfassende Antwort, die sehr weitreichend den Leser informiert (siehe S. 398).

10.2. Bibelzitate als Gestaltungsmittel

Viele gestreute Bibelzitate sind im Döblins Werk zu begegnen. Wahrscheinlich ist dies auch ein Mittel, um die eigene Religiosität dem Leser nahe zu bringen. Der 26-jährige Döblin schreibt bereits im Jahre 1904 an Else Lasker-Schüler: “Ich werde einmal sehr gläubig werden. Das Beste, was wir tun können ist beten. Im Grunde beten wir ja immer.” (Döblin 1972: 26) Der Literaturkritiker Muschg bezeichnet *Berlin Alexanderplatz* als “das Buch eines Moralisten” (Muschg 1960: 98). Und nach Roland Links ist *Berlin Alexanderplatz* die erste christliche Dichtung Döblins (Links 1965: 98). Albrecht Schöne wiederum sieht in dem Werk einen “heilsgeschichtlichen Roman” (Schöne 1963: 298).

Die Einfügung von Bibelzitatendient sowohl der sprachlichen wie auch der inhaltlichen Gestaltung des epischen Werkes von Döblin. Religion als Mittel, welches Massen miteinander verbindet und das Bewusstsein des Zusammenseins fördert, könnte der Grund sein, warum Döblin in dem Roman die Frömmigkeit als Thema behandelt. Nicht ohne Grund zitiert er zu Beginn des zweiten Buches den Teil über *Adam und Eva* aus der Bibel. Es scheint, als würde er den Leser damit darauf hinweisen wollen, dass der Mensch als solcher nicht stark genug ist, alle Schwierigkeiten zu meistern und den Verlockungen, die die Welt bietet, zu widerstehen. Die Bibelstelle wird genau dann in dem Roman eingefügt, als der Protagonist Franz Biberkopf den Entschluss fasst, ein anständiges Leben zu beginnen:

Es lebten einmal im Paradies zwei Menschen, Adam und Eva. Sie waren vom Herrn hergesetzt, der auch Tiere und Pflanzen gemacht hatte. Und das Paradies war der herrliche Garten Eden. Blumen und Bäume wachsen hier, Tiere spielten rum, keiner quälte den anderen. Die Sonne ging auf und runter, der Mond tat dasselbe, das war einzige Freude den ganzen Tag im Paradies. (S. 49)

Bei der Gegenüberstellung der Hure Babylon mit dem Tod tritt die Thematik des Romans zutage. Sie verkörpern die Haltung des "Sichbewahrenwollens" und die Einwilligung in den Tod als Prinzip des geistigen Lebens. Der von Döblin angewandte Sprach- und Stilansatz ist bisher nur in groben Zügen angedeutet worden. Döblin gestaltet durch das Mittel der Montage jedoch sein Werk sprachlich stark. Dies wird deutlich, wenn man einen Blick auf zwei Textteile wirft; der erste stammt aus der Bibel in der Luther-Übersetzung, der zweite taucht im Roman auf. In der Bibel der Luther-Übersetzung (Prediger Salomo) findet sich folgende Passage:

Ein jegliches hat seine Zeit, und alles Vornehmen unter dem Himmel hat seine Stunde (3,1) Geboren werden, sterben, pflanzen, ausrotten, das Gepflanzt sein hat seine Zeit (3,2). Würgen, heilen, brechen, bauen hat seine Zeit (3,3) Darum merke ich, dass nichts Besseres darinnen ist, denn fröhlich sein und ihm gütlich tun in seinem Leben (3,12). Lachen hat seine Zeit (3,12).

Dem gegenüber findet man in *Berlin Alexanderplatz* einen entsprechenden und doch anders gearteten Teil:

Ein jegliches, ein jegliches hat seine Zeit und alles Vornehmen unter dem Himmel hat seine Stunde, ein jegliches hat sein Jahr... das gepflanzt ist, ein jegliches hat seine Zeit... Ein jegliches hat seine Zeit... Besser als fröhlich sein. Fröhlich sein, lasst uns fröhlich sein. Es ist nichts Besseres unter der Sonne als lachen und fröhlich sein. (S. 380)

Vergleicht man diese wenigen Zeilen, so fällt es auf, dass Döblin das Wort "jegliches" im Roman häufig und leitmotivartig wiederholt. Darüber hinaus enthält der Roman einen Appell. Mit dem Teil "[...] Darum merkt ich, das nichts Besseres ist, als fröhlich sein. Besseres als fröhlich sein. Fröhlich sein, laßt uns fröhlich sein. Es ist nichts Besseres unter der Sonne als lachen und fröhlich sein." (S. 380)

11. Parallelisierungs- und Gleichnisprinzip

11.1. Nebenerzählungen

In den *Berlin Alexanderplatz* baut Döblin zahlreiche Nebenerzählungen zum Hauptstrang hinein, die im Wesentlichen zur Verstärkung des Inhalts dienen. So bildet

z.B. *die Geschichte von Bornemann* eine solche Nebenerzählung. Es wird in dem relevanten Abschnitt nicht mehr von Franz Biberkopf gesprochen, sondern direkt und ausschließlich durch ein Oxymoron über Bornemann, den "lebenden Leichnam" (S. 356) berichtet. Die Geschichte Bornemanns wird also direkt in die Haupthandlung eingeflochten und der Autor macht uns mit einem weiteren Schicksalsgenossen von Biberkopf bekannt und vergleicht ihn "Er fällt auch immer auf die Beine." (S. 356) Bornemann gehört zu denen, die wie Alias Otta Finke geschnappt worden sind.

Im ersten Buch lässt Döblin seinen Helden mit Nachum zusammentreffen. Nachum, der Rote, erzählt dem Entlassenen vom Leben des Stefan Zannovichs. Der Gastgeber sagt seinem Gast indirekt voraus, was ihn in der Großstadt erwartet. Er versucht den Entlassenen mit dieser Geschichte zu belehren. So, als wäre er ein Weiser sagt er zu Franz Biberkopf: "Ihr sollt nicht hören auf alles, was Aich mein Schwager erzählt. Man kann manchmal nicht alles erwarten, was man möchte, es geht manchmal anders." (S. 30) Anschließend liefert er gleich ein entsprechendes Beispiel, um seine Aussage zu belegen:

Seid schön ruhig. Seid geduldig auf der Welt, wies in Euch aussieht und was Gott mit Euch vorhat. Der Ball steht, der fliegt nicht, wie ihr ihn werft und wie man will, er fliegt ungefähr so, er fliegt aber noch ein Stückchen weiter und vielleicht ein großes Stück, [...] (S. 45)

Ein anderes, besonders gelungenes Beispiel sei hier erwähnt in der Schlachthofsreportage. Die Überschrift alleine bereits deutet es an: "Denn es geht dem Menschen wie dem Vieh, wie das stirbt, so stirbt er auch." (S. 145)

Der beispielhafte Bezug wird deutlich gemacht: "Wumm", fährt der Hammer auf den Stier, "wumm-wumm" taucht auf, als Franz den Tod nahen spürt, der ihn wiederum niederwirft. Und wo der weiße Stier sich fügt als wäre er einverstanden in sein Schicksal, und er kann doch nichts machen (S. 151). Fragt man nach dem Sinn dieser Nebenerzählungen, so scheint es, als würden sie in diese Kommentare des Autors zu seiner Figur eingearbeitet, als würde der Autor das Schicksal seiner Figur bereits kennen und diese dadurch leiten wollen. Auch hier also wieder ein Hinweis auf die auktoriale Erzählhaltung Döblins.

11.2. Ein Gleichnis aus der Bibel

Mit Gleichnissen lassen sich bestimmte Sachverhalte besser verdeutlichen. Und auch Döblin verwendet eines, hier nun aus der Bibel, um die Entwicklung seiner Person Franz Biberkopf deutlicher hervortreten zu lassen. Bei dem Gleichnis handelt es sich um die Person des Hiob aus dem Buch *Hiob* im *Alten Testament*. Hiob als gottesfürchtiger Mann kann und will sein Schicksal nicht annehmen, u.a. auch deswegen, weil er es sich nicht erklären kann. Ähnlich ergeht es Franz Biberkopf; auch er hat Erfahrungen mit Leid, allerdings ist er – anders als der Hiob der Bibel – nicht frei von seiner Vorgeschichte. Er ist kein gottesfürchtiger Mensch, sondern hat in seinem Leben durchaus sündhafte Ereignisse aufzuweisen. Bekes beschreibt Biberkopf: Er "ist ein armer Schlucker, ein Lumpenproletarier", ist zwar gutmütig, neigt aber, wenn er gereizt wird zu Gewalttätigkeiten." (Bekes 1995: 86) Die Lebensstile beider Charaktere sind demgemäß sehr verschieden. Beide kommen auch auf unterschiedlichen Wegen zu ihrer Erkenntnis. In der Bibel versucht Hiob Antworten auf die Frage nach dem Leid zu

finden und kommt letztendlich zu der Überzeugung, dass sich dahinter ein *Tun-Ergehen-Zusammenhang* verberge. Wie sieht dies bei Biberkopf aus? Er hat sich vorgenommen anständig zu bleiben, dennoch erfährt er immer wieder Leid. Und auch er erklärt sich dies zu Beginn mit dem *Tun-Ergehen-Zusammenhang*. Erst nach einem einschneidendem Erlebnis reift bei ihm die Einsicht "dass er selbst Mitschuld an den vielen vermeintlichen Schicksalsschlägen trägt. Diese Mitschuld wird von Bekes wie folgt beschrieben:

Immer wieder bläht er sich auf. Imponiergehabe und Prahlucht prägen sein Verhalten gegenüber den Mitmenschen: Vor Lüders renommiert er mit der Witwe, die er kennengelernt hat, vor Reinhold prahlt er mit Mieke, lässt den Gegenspieler sogar zum Zeugen eines Eifersuchtsdramas werden, an dessen Ende die pure Gewalt steht. Genau damit provoziert er die Gegenwart. Fordert er die Schläge heraus, die ihn so fürchterlich treffen. (Bekes 1995: 89 f.)

Döblin lässt seine Hauptfigur Biberkopf sich mit Hiob selbst vergleichen:

Du hast nicht so viel verloren wie Hiob aus Uz, Franz Biberkopf, es fährt auch langsam auf dich herab. Und schrittchenweise ziehst du dich heran an das, was dir geschehen ist, tausend gute Worte gibst du dir, du schmeichelst dir, denn du willst es wagen, du bist entschlossen, dich zu nähern, zum Äußersten entschlossen, aber oh weh auch zum Alleräußersten. (S. 418-419)

Hier versucht Franz sich selbst von seiner eigenen Kraft zum Leben zu überzeugen. Leider aber spielt seine Melancholie dagegen: "Aber in dir will es, will es nicht. Du seufzt: wo kriege ich Schutz her, das Unglück fährt über mich, woran kann ich festhalten" (S. 419). Die Grundeinsichten über das *Tun* und anschließende *Ergehen*, die sich aus der Geschichte des Hiobs des *Alten Testaments* ergeben, werden bei Döblin weitaus stärker mit den inneren Konflikten des Betroffenen verquickt und damit ganz konkret und schlussendlich hinterfragt. Insofern könnte man die Verwendung dieses Gleichnisses verstehen als eine Kritik an den von der Bibel vermittelten Grundkenntnissen.

Schlussfolgerungen

Die in diesem Beitrag vorgelegten Ausführungen machten deutlich, dass der Roman *Berlin Alexanderplatz* – im Gegensatz zu den klassischen Erzähltexten sowie vielen anderen Prosatexten derselben Zeitepoche – eine überaus komplexe Erzählstruktur und einen nicht leicht überschaubaren und zu durchschauenden Handlungsablauf, bei dem die Linearität sehr häufig durchbrochen wird, sowie Erzählposition und -perspektive durch innere Monologe sowie zitartartigen Einschübe/Montage sowie die filmische Erzählform ständig wechseln. Im Sinne der modernen Literatur steht nicht ausschließlich eine einzige Heldenfigur, also keine feste Figur im Zentrum des ganzen Erzähltextes, auch wenn es letzten Endes um das Schicksal des Franz Biberkopfs geht. Erzählt wird das Kollektiv um Franz Biberkopf herum. Und das geschieht diesem Kollektiv entsprechend mit einer milieu- und berufsspezifischen Sprache, die von der traditionellen Sprache der Erzählkunst stark abweicht und durch die stellenweise sich reimenden Wiederholungen von ihr gänzlich aufgelöst wird. Dies alles wird mit der Montage ermöglicht.

Wetter- und Börsenberichte über die Großstädten eigenen Bilder bis hin zu Bibelzitat, all das findet in dem Werk Platz und macht nach Ansicht von Döblin eigentlich ein episches Werk erst aus. Durch Einsätze verschiedener Erzählelemente lässt er einen auktorialen Erzähler die Großstadt Berlin schildern und somit die Großstadtmerkmale in die epische Gattung Roman einfließen. Das Wesen der Großstadt wie Anonymität, Kollektivismus, Mentalität und die mit der Industrialisierung entstandenen Schwierigkeiten wie der Entfremdung sowie das Wesen ihrer Bewohner wird durch eine Fülle metaphorischer Vielfalt, durch Gleichnisse/Parabeln aus *dem Alten Testament* geschildert, mit dem Ziel, dicht an die Realität heranzureichen und sie sogar zu durchstoßen. Letztendlich stellt der Erzähler, der sich als ein bereits alles Wissender ausgibt, den Helden Franz Biberkopf vor die Aufgabe, die in der Einleitung zum dritten Buch gestellte Frage, „Warum das Leben so verfährt“ zu begreifen und zu beantworten. Auf der Suche nach Wahrheit, aber auch nach Arbeit und Sicherheit krempelt er, der Großstadtproletarier, zum zweiten Mal seine Ärmel hoch und versucht gegen die Großstadt und ihrem Wirrwarr anzugehen. Letztendlich ergibt er sich aber seinen Schicksalsschlägen.

Literaturverzeichnis

- Andreotti, Mario** (2014): *Die Struktur der modernen Literatur. Neue Wege in der Textinterpretation: Erzählprosa und Lyrik*, 5. überarbeitete Aufl., München: UTB.
- Alker, Ernst** (1959): *Geschichte der deutschen Literatur, von Goethes Tod bis zur Gegenwart*, Stuttgart.
- Bekes, Peter** (1995): ‚*Berlin Alexanderplatz*‘. *Interpretation*. München (Oldenburg Interpretationen, Bd. 74).
- Best, F. Otto** (1996) *Handbuch literarischer Fachbegriffe Definitionen und Beispiele*, 14. Aufl., Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Döblin, Alfred** (1980): *Berlin Alexanderplatz. Die Geschichte vom Franz Biberkopf*, Band 451, Olten: Bibliothek Suhrkamp.
- Döblin, Alfred** (1963a): *Aufsätze zur Literatur, ausgewählte Werke in Einzelbänden*, Band 8, hrsg. von Muschg, W., Olten und Freiburg i. Br.
- Döblin, Alfred** (1963b): „Der Epiker, sein Stoff und die Kritik“, in: *Aufsätze zur Literatur, ausgewählte Werke in Einzelbänden*, Band 8, hrsg. von Muschg, W., Olten und Freiburg i. Br.
- Döblin, Alfred** (1963c): „An Romanautoren und ihre Kritiker. Berliner Programm“, in: *Ders., Aufsätze zur Literatur*, Olten und Freiburg i. Br.
- Döblin, Alfred** (1962): „Großstadt und Großstädter“, in: *Die Zeitlupe, Kleine Prosa*, hrsg. von Muschg, W., Olten und Freiburg i. Br.
- Döblin, Alfred** (1970): *Unser Dasein*. Ausgewählte Werke in Einzelbänden, Band 9, hrsg. von Muschg, W. Olten und Freiburg i. Br.
- Döblin, Alfred** (1989 a): „Bemerkungen zum Roman“, in: *Schriften zu Ästhetik, Poetik und Literatur*, hrsg. von Kleinschmidt, E., Olten und Freiburg i.Br.
- Döblin, Alfred** (1989 b): „Der Bau des epischen Werks“, in: *Schriften zu Ästhetik, Poetik und Literatur*, hrsg. von Kleinschmidt, E., Olten und Freiburg i.Br.
- Döblin, Alfred** (1972): *Briefe*, hrsg. von Muschg, W., Olten und Freiburg i. Br.
- Dunz, Christoph** (1995): *Erzähltechnik und Verfremdung. Montagetechnik und Perspektivierung in Alfred Döblin, „Berlin Alexanderplatz“ und Franz Kafka, „Der Verschollene“*, Frankfurt am Main (u.a.).
- Glück, Helmut** (Hrg.) (1993): *Metzler Lexikon Sprache*, Stuttgart, Weimar: Verlag JB Metzler.

- Hoock, Birgit** (1997): *Modernität als Paradox: Der Begriff der ›Moderne‹ und seine Anwendung auf das Werk Alfred Döblins (bis 1933)*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Hurst, Mathias** (1996): *Erzählsituationen in Literatur und Film: Ein Modell zur vergleichenden Analyse von literarischen Texten und filmischen Adaptionen* (Medien in Forschung und Unterricht. Serie a).
- Jähner, Harald** (1984): *Erzählter, montierter, soufflierter Text. Zur Konstruktion des Romans ‚Berlin Alexanderplatz‘ von Alfred Döblin*. Bern, Frankfurt a. M., Nancy.
- Keller, Otto** (1980): *Döblins Montageroman als Epos der Moderne. Die Struktur der Romane ‚Der schwarze Vorhang‘, ‚Die drei Sprünge des Wang-Lun‘ und ‚Berlin Alexanderplatz‘*, München.
- Keller, Otto** (1990): *Döblins „Berlin Alexanderplatz“*. Die Großstadt im Spiegel ihrer Diskurse, Bern.
- Kelsch, Wolfgang** (1968): *Alfred Döblins Roman Berlin Alexanderplatz, auf der Oberstufe*, in: *Der Deutschunterricht* XX, 1, Stuttgart, S. 24-42.
- Links, Roland** (1965): *Alfred Döblin, Leben und Werk*, Berlin.
- Miller, Norbert** (1958): „Erlebte und Verschleierte Rede“, in: *Akzente Zeitschrift für Dichtung*, Jahrgang 5, S. 213-226.
- Müller-Salget, Klaus** (1994): „Alfred Döblin“, in: Hartmut Steinecke (Hrsg.), *Deutsche Dichter des 20. Jahrhunderts*, Berlin: Erich Schmidt, S. 215.
- Muschg, Walter** (1960): *Der Flüchtling. Alfred Döblins Bekehrung. Die Zerstörung der deutschen Literatur*, München.
- Muschg, Walter** (1976): „Alfred Döblins Roman „Berlin Alexanderplatz. Die Geschichte von Franz Biberkopf“, in: *Der deutsche Roman im 20. Jahrhundert*, Band I, hrsg. von Brauneck, v. M., Bamberg.
- Salzer, Anselm / von Tunk, Eduard** (1972): *Geschichte der deutschen Literatur in drei Bänden*, 3. Aufl., Zürich u.a.
- Schöne, Albrecht** (1963): „Berlin Alexanderplatz“, in: *Der deutsche Roman vom Barock bis zur Gegenwart*, hrsg. von Wiese, B. v., Düsseldorf.
- Schwimmer, Helmut** (1973): *Alfred Döblin Berlin Alexanderplatz, Interpretationen*, München.
- Stenzel, Jürgen** (1972): „Mit Kleister und Schere - Zur Handschrift von „Berlin Alexanderplatz“, in: *Text und Kritik* Heft 13/14, München.

Weiterführende Literatur

- Baum, Michael** (2003): *Kontingenz und Gewalt. Semiotische Strukturen und erzählte Welt in Alfred Döblins Roman „Berlin Alexanderplatz“*, Würzburg.
- Ehrlich, Godfrey** (1934): „Der kaleidoskopische Stil von Döblins Berlin Alexanderplatz“, in: *Monatshefte für den Deutschunterricht* 26, S. 245-254.
- Gong, Seonja** (2002): *Studien zu Alfred Döblins Erzählkunst am Beispiel seiner Berliner Romane: „Wadzeks Kampf mit der Dampfturbine“ und „Berlin Alexanderplatz“*, Frankfurt am Main (u.a.) (= Europäische Hochschulschriften, Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur).
- Hillebrand, Bruno** (1972): „Alfred Döblin“, in: *Theorie des Romans von Hegel bis Handke*, Band 2, München, S. 179-193.
- Jessing, Benedikt / Köhnen, Ralf** (2007): *Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft*, 2. aktualisierte und erweiterte Aufl., Stuttgart / Weimar.
- Klotz, Volker** (1969): „Agon Stadt: Döblins Berlin Alexanderplatz“, in: *Die erzählte Stadt*, München.
- Schwimmer, Helmut** (1960): *Erlebnis und Gestaltung der Wirklichkeit bei Alfred Döblin*, Dissertation, München.

- Stanzel, Franz K.** (1979): *Theorie des Erzählens*, Göttingen.
- Stanzel, Franz K.** (2002) *Unterwegs - Erzähltheorie für Leser*, Göttingen.
- Stauffacher, Werner** (2007): "Institution, Instanz und geschichtliche Wirklichkeit. Zur Figur des Todes in Berlin Alexanderplatz", in: *Internationales Alfred-Döblin-Kolloquium Mainz 2005. Alfred Döblin zwischen Institution und Provokation*, Bern, S. 251-258.
- Leidinger, Armin** (2010): *Hure Babylon. Großstadtsymphonie oder Angriff auf die Landschaft? Alfred Döblins Roman Berlin Alexanderplatz und die Großstadt Berlin: eine Annäherung aus kulturgeschichtlicher Perspektive*, Würzburg.
- Martinez, Matias / Scheffel, Michael** (2007): *Einführung in die Erzähltheorie*, 7. Aufl., München.
- Martini, Fritz** (1965): "Alfred Döblin", in: *Deutsche Dichter der Moderne, Ihr Leben und Werk*, 5. Aufl., hrsg. von Wiese, B. v., Berlin.
- Sander, Gabriele** (2001): *Alfred Döblin*, Stuttgart.
- Sander, Gabriele** (2007): *Tatsachenphantasie, Alfred Döblins Roman Berlin Alexanderplatz. Die Geschichte vom Franz Biberkopf*, Marbach am Neckar.
- Sanna, Simonetta** (2000): *Die Quadratur des Kreises. Stadt und Wahnsinn in "Berlin Alexanderplatz" von Alfred Döblin*, Frankfurt am Main (u.a.).
- Schärf, Christian** (2001): *Alfred Döblins "Berlin Alexanderplatz". Roman und Film; zu einer intermedialen Poetik der modernen Literatur*, Stuttgart.
- Weidenfeld, Christiane** (2013): *Poetiken des Zufalls in Alfred Döblins "Berlin Alexanderplatz" und Wolfgang Koeppens "Tauben im Gras"*, Würzburg (= Würzburger Wissenschaftliche Schriften).

Hauptaspekte der terminologischen Entwicklung des Deutschen im Bereich der ästhetisch-plastischen Chirurgie

Daniil Danilets, Odessa

Öz

Estetik ve plastik cerrahi alanında Almanca terminoloji oluşumunun özellikleri. Tanımlayıcı analiz: Giriş

Bu bilimsel çalışmada, Plastik ve Estetik Cerrahi alanındaki dil ve terminoloji sorunlarının temel özellikleri tartışılmaktadır. Çağdaş yaklaşımlar, yerini geçmişin klasik yöntemlerinden daha yeni modellere bırakmaktadır. Bu yaklaşım, terminolojinin yeniden şekillenmesini ve seçilen konuya olan ilgiyi etkilemektedir.

Anahtar Sözcükler: terminoloji, profesyonel iletişim dili, sözcük yapımı, tıbbi terminoloji etimolojisi, estetik plastik cerrahi.

Abstract

Features of German terminology in the field of aesthetic plastic surgery: Introduction

In this article, the characteristics of the problems of terminology in the field of aesthetic plastic surgery are discussed. Contemporary attitudes have shifted away from the adopted classical methods of the past to newer forms. This has the effect of reshaping the terminology and affects the relevance of the chosen topic.

Keywords: terminology, language of professional communication, word formation, etymology of medical terminology, aesthetic plastic surgery.

Einführung in die Problematik der medizinischen Terminologie

In den letzten Jahren ist eine kaum überschaubare Anzahl von Büchern zum Thema Körpermodifikationen erschienen, was aber bisher fehlt, ist ein klares Verständnis und eine kurze überblicksartige Darstellung der gängigen Formen der Fachausdrücke im Bereich der ästhetischen Chirurgie, die dem linguistisch-medizinisch Interessierten einen prägnanten Einblick in die Herkunft, die Wortbildung und die Häufigkeit und vergleichende Analyse der medizinischen Termini liefert. Deshalb soll in diesem Artikel versucht werden, einen kleinen Beitrag zur Bildung und Entwicklung ästhetisch-medizinischer Terminologie zu leisten. Bei dem vorliegenden Artikel handelt es sich um eine deskriptive Terminologearbeit, deren Ziel es ist, die verwendete Terminologie eines Fachgebietes zu beschreiben und aufzuzeichnen.

Medizinische Fachausdrücke, wie die Terminologie der Schönheitschirurgie, sind im funktionellen Sinne uneinheitlich und bestehen, wie unten erläutert wird, aus echten Termini und sog. Trivialbezeichnungen, die keine Termini darstellen (vgl. Duden 2007: 29). Termini sind genormte Fachbegriffe, bei denen verbindlich festgelegt ist, wie sie lauten und was sie bezeichnen und bedeuten. Die Gesamtheit der Termini einer

Wissenschaft oder eines Teilgebietes einer Wissenschaft bildet deren Terminologie (Caspar 2000: 1).

Unter medizinischer Terminologie (lat. *terminus*, -i m. „Ausdruck“ + gr. *logos* „Lehre“) versteht man Fachausdrücke, die aus der lateinischen, griechischen, aber auch lebenden Fremdsprachen kommen und in allen Wissensgebieten der Medizin verwendet werden, wie z.B. Anatomie, Pathologie, Hygiene, Diagnostik, Therapie etc. (Kuss/Mutz 2000: 1).

Bezeichnen die Termini eine große Zahl konkreter Erscheinungen und liegen die Termini in geordneter Aufstellung vor, so spricht man von einer Nomenklatur.

In der fachlichen Kommunikation sollten nur genormte Termini und Nomenklaturen verwendet werden. In der Medizin ist es aber oft sprachlich bequemer, auch Trivialbezeichnungen zu gebrauchen, d. h. nicht genormte, vereinfachte hybride (gemischte) lateinisch-griechisch-deutsche Bezeichnungen, ferner sind im Kontakt mit den Patienten deutsche Bezeichnungen unverzichtbar. Trivialbezeichnungen und deutsche Bezeichnungen bilden synonyme (gleichbedeutende) Bezeichnungen neben den rein lateinisch-griechischen Termini (Caspar 2000:1). Ähnliche Klassifizierung befolgen auch andere Sprachwissenschaftler, wie z. B. Sonja Kuss. So unterscheidet sie auch: Eponyma, Synonyma und Hybrida (Kuss/Mutz 2000: 1).

Da in der Vergangenheit Latein als lingua franca in den Köpfen der Mediziner noch allgegenwärtig war, flossen lateinische Worte leicht in neu zu bildende Begriffe ein. Doch erst die Kombination von griechischen mit lateinischen Wörtern bereitete den Boden für die sprunghafte Zunahme des klinischen Vokabulars. Die Kürze und Präzision des Lateinischen und die Möglichkeit im Griechischen, beliebig viele Worte zu verständlichen Composita zusammenzufügen, ergänzten sich auf diese Weise. Häufig wurde ein griechisches Substantiv mit einem lateinischen Adjektiv kombiniert. Für viele Mediziner trug die medizinische Fachsprache in dieser produktiven Phase die Merkmale völliger Willkür und Prinzipienlosigkeit. Die Forderung, Latein für anatomische Strukturen und Griechisch für pathologische Zustände zu verwenden, diente als eine weitgesteckte Orientierungshilfe inmitten des terminologischen Dschungels (vgl. Holubar/Schmidt 2007: 47).

Sonja Kuss betrachtet die sehr ähnliche Schreibweise medizinischer Termini in anderen Sprachen als einen Vorteil, weil sie die Verständigung auf internationaler Ebene ermöglichen. Vor allem beruhen auch in der gegenwärtig weltweit verwendeten englischen Sprache die meisten medizinischen Fachwörter auf den griechisch-lateinischen Wurzeln (vgl. Kuss/Mutz 2000: 2).

Andererseits hat die uneingeschränkte Verwendung der Anglizismen, nach Holubars Meinung, auch negative Seiten, wie etwa eine Stillosigkeit des wissenschaftlichen Englisch und die Verkümmern der originalen griechisch/lateinischen Termini (vgl. Holubar/Schmidt 2007: 50). Dies bestätigt auch der Artikel von Ingrid Wiese „Zur Situation des Deutschen als Wissenschaftssprache in der Medizin“. Die Verlagerung des Schwerpunktes der medizinischen Forschung in die USA ging mit einer Zunahme der Bedeutung der englischen Sprache als Lingua franca der medizinischen Wissenschaftskommunikation einher (vgl. Gerok 2000: 234), was

eine zunehmende Anglisierung des medizinischen Verlagswesens im deutschsprachigen Raum zur Folge hatte (Wiese 2006: 275). Lippert hat 1978 unter dem Titel „Rückzug der deutschen Sprache aus Medizin?“ eine vielbeachtete Studie zur Anglisierung der medizinischen Fachzeitschriften im deutschen Sprachraum vorgelegt. Lippert verwies darauf, dass immer mehr Fachzeitschriften ihre Autoren auffordern, ihre Manuskripte in englischer Sprache einzureichen, und dazu übergegangen sind, ihre ursprünglich deutschen bzw. lateinischen Zeitschriftentitel zu anglisieren (1978: 487-496). Ähnliche später ausgeführte Untersuchungen von Navarro kommen zu den dieselben Ergebnissen (1996: 1562-1566).

Es würde jedoch kein Problem bereiten, wenn das medizinisches Fachwissen nicht einer ständigen Veränderung und Modernisierung ausgesetzt wäre. Dennoch wird es ein Basisvokabular immer geben, weil anatomische Strukturen, Symptome und Befindlichkeiten der Patienten immer wiederkehren (Holubar/Schmidt 2007: 51).

Rund um die Plastisch-Ästhetische Chirurgie als Untersuchungsobjekt

Nach Munker/Nitschs Meinung übt die ästhetisch-plastische Chirurgie eine zunehmende Anziehungskraft auf Menschen aller sozialen Schichten aus und wird heute nicht mehr als Chirurgie für privilegierte Reiche verstanden.

Das Interesse von Laien und Medien ist gerade in den letzten Jahren sprunghaft gestiegen. Aus dem früheren Dasein eines exotischen Randgebietes der Medizin hat sich die ästhetisch-plastische Chirurgie zu einer jungen, aber leistungsfähigen Disziplin gemauert. Neue Behandlungsmethoden, das rege Interesse der Öffentlichkeit und die sich verändernde soziologische Struktur unserer Gesellschaft erklären diese Entwicklung.

Das neue Bewusstsein für die Möglichkeiten der sogenannten Schönheitschirurgie wirft auch eine Reihe neuer Fragen auf. Eine der wichtigsten Fragen, die unser Untersuchungsobjekt bestimmt, ist: Was bedeutet der Begriff „ästhetisch-plastische“ Chirurgie?

Das Wort „Schönheitschirurgie“ ist jedem Laien geläufig. Dagegen besteht weitgehende Unkenntnis über die Begriffe:

- ästhetische Chirurgie
- plastische Chirurgie
- ästhetisch-plastische Chirurgie
- kosmetische Chirurgie.

Verständlich werden diese Bezeichnungen beim Vergleich ihres griechischen Ursprungs mit den heutigen Inhalten.

Ästhetisch: (griechisch = aisthetikos): „Wahrnehmbar“. Bereits im Altertum gleichbedeutend mit „sinnfällig schön“. Heute: die Ästhetik betreffend, schön, ausgewogen, geschmackvoll, ansprechend.

Plastisch: (griechisch = plastikos): „zum Bilden, Formen, Gestalten gehörig“. Heute: bildend, formend, gestaltend.

Kosmetisch: (griechisch = kosmetikos): „Zum Schmücken, zum Putzen gehörig, die Putzkunst betreffend“. Heute: die Körper- und Schönheitspflege betreffend.

Der neuzeitliche Begriff „Ästhetik“ wurde 1773 von Baumgarten begründet, der die Ästhetik als die „Lehre von den Gesetzen des guten Geschmacks, der Kunst und des Schönen“ definierte.

Die Bedeutung der Worte „Plastik“ bzw. „plastisch“ wird häufig missverstanden. Im medizinischen Sprachgebrauch beinhalten beide Begriffe den Vorgang des Bildens und Formens, d.h. man will damit Operationsverfahren zum Ausdruck bringen, die bestimmten Gesetzmäßigkeiten unterliegen. Auf keinen Fall meinen wir damit die Anwendung von „Plastik“ im Sinne von „Kunststoff“. Wir setzen keine Plastik ein, sondern wir führen eine Plastik durch.

Bisher hat man den Begriff „kosmetische Chirurgie“ bewusst nicht in gleicher Weise benutzt wie die Formulierung „ästhetisch-plastische Chirurgie“. Kosmetisch ist die Kunst des Schmückens, der Körper- und Schönheitspflege. Dieser Begriff ist auch definitionsgemäß von einer Berufsgruppe belegt, die nicht der Heilkunde angehört. Obwohl die Aufgaben der Kosmetik wie der ästhetisch-plastischen Chirurgie der Herstellung von Schönheit dienen, sind doch die Methoden der plakativen äußeren Kosmetik ungleich einfacher als die der Chirurgie. Diese inhaltliche Differenzierung sollte auch im richtigen Sprachgebrauch zum Ausdruck kommen.

Die Plastische Chirurgie wird von vier Säulen getragen: der Ästhetischen Chirurgie, der Rekonstruktiven Chirurgie, der Verbrennungschirurgie und der Handchirurgie.

Unter Ästhetischer Chirurgie versteht man Eingriffe zur Verbesserung des äußeren Erscheinungsbildes, ohne dabei eine Erkrankung zu beseitigen. Der ästhetische Aspekt findet natürlich bei allen plastisch-chirurgischen Operationen Berücksichtigung. Jede medizinisch notwendige Operation sollte auch zu einem formal befriedigenden ästhetischen Resultat führen.

Die Rekonstruktive Chirurgie als zweite Säule der Plastischen Chirurgie befasst sich mit der Wiederherstellung der Körperoberfläche nach Tumoroperationen oder Unfällen, aber auch mit der Schaffung normaler Form und Funktion bei angeborenen Fehlbildungen (vgl. Exner u.a. 2006: 414-415).

Von Verallgemeinerung zur Spezifikation der Terminologieebene der ästhetisch-plastischen Chirurgie

Die hier zu untersuchende Nomenklatur konzentriert sich auf die ästhetisch-plastische Chirurgie. Als Beispiele einiger Teilgebiete des Untersuchungsobjektes könnte man folgende Branchen anführen, die schon linguistisch gesehen Interesse, Unklarheiten und Aufmerksamkeit wie beim Laien als auch bei Fachleuten erregen. Das sind z.B. Dento-orales Tuning, Liposuktion (oder = Fettabsaugung), Facelifting, Peeling, Otoplastik usw. Ob es sich bei diesen Termini um die deutsche Sprache handelt und welche Regelungen und Tendenzen der deutschsprachigen Terminologieebene existieren, soll kurz in diesem Abschnitt erläutert werden.

Äquivalente Begriffe und Parallelförmigkeiten:

Der Gebrauch von Termini, Trivialbezeichnungen und deutschen Bezeichnungen in der Fachsprache der Medizin ist eine sprachsoziologische Erscheinung. Sie beruht auf der Schichtung der medizinischen Fachsprache und auf Normen der fachlichen Kommunikation. Vereinfachend kann man sagen:

- Forscher, Ärzte, medizinisches Personal benutzen untereinander sehr stark die lateinisch-griechischen medizinischen Termini als traditionelle Verständigungsmittel, welche sie durch Studium, Ausbildung und berufliche Praxis erlernt haben und sich daran gewöhnt haben. Hinzu kommen noch vielfach die bequemeren Trivialbezeichnungen.
- Patienten werden über ihre Krankheiten, über die bei ihnen erforderlichen Eingriffe usw. vor allem mit Hilfe deutscher Benennungen informiert, was sich im Arzt-Patient-Gespräch, auf Beipackzetteln, in der Aufklärungsliteratur niederschlägt (Caspar 2000: 2), wie etwa in den folgenden Beispielen:
 - *Alopecia androgenetica* (gr.) = *Haarausfall / Haarverlust*
 - *Liposuktion* (gr./lat.) = *Fettabsaugung*
 - *Glutealaugmentation* (gr./lat.) = *Po-Vergrößerung*
 - *Dermatoheliosis* (gr.) = *Photoaging* (eng.) = *Photoalterung / Lichtalterung* usw.

Zu dieser Gruppe von Termini könnte man im Weiteren die Frage nach Häufigkeitsgebrauch stellen. Anhand der Ergebnisse der mehrfachen Befragungen der österreichischen medizinischen Fachkräfte und der Analyse der Internetseiten der ästhetisch-plastischen Praxiskliniken lässt sich feststellen, dass (volkstümliche) Trivialbezeichnungen im Gegenteil zu Termini technici immer noch gefragt und beliebt sind.

Eingedeutschte Mischungen / Trivialbezeichnungen:

Neben den quantitativ und qualitativ herausragenden Anteil an lateinischen, griechischen und lateinisch-griechischen Termini treten in erheblichem Umfang gemischte (hybride) deutsch-lateinisch-griechische, deutsche, englische u.a. Bezeichnungen. Die lateinisch-griechischen Termini werden bei der Schreibung, Aussprache, Betonung, Grammatik eingedeutscht (Caspar 2000: 3). Aus zwei oder mehr selbstständigen Wörtern entsteht eine neue Worteinheit, ein sogenanntes Kompositum. Ein zusammengesetztes Wort kann auch durch Ableitung, d. h. durch Bildung mit Präfixen / Suffixen (bzw. Konfixen, sog. Halbpräfixen und -suffixen) entstehen (Kuss/Mutz 2000: 75).

Beispiele:

- *Otoplastik* (Konf+Sbst, lat./gr.)
- *Angurya-Schnitte* (Sbst+Sbst, per./dt.)
- *Lipofilling* (Konf+Sbst, gr./eng.)
- *Unterlidlifting* (Sbst+Sbst, dt./eng.) usw.

Wie der Duden feststellt, sollten die Trivialbezeichnungen nur in eingedeutschter Form geschrieben werden (also: *k/z* statt *c* und *ä, ö* statt *ae, oe* usw.) (Duden 2007: S. 32).

Rein englische Bezeichnungen:

Seit einiger Zeit lässt sich im medizinischen Bereich eine schnell wachsende Zahl englischer Termini beobachten, wie die folgenden Beispiele belegen:

- *Facelifting, S-lift, Bodylift*
- *Peeling*
- *Body contouring*
- *Laser-Skin-Resurfacing* usw.

Selbst auch die neuen Geräte in der ästhetischen Behandlung unterliegen derselben Tendenz, wie z.B:

- „*Pulse-Light*“
- „*Curelight MultiClear*“
- „*CoolTouchTM-Laser*“ etc.

Die übrigen medizinischen Fachwörter bilden zusammen ein sehr heterogenes Feld, das sich aus vielen kleineren Sondergruppen zusammensetzt. Da die entscheidenden Merkmale, die den Terminus- bzw. Trivialcharakter und damit die Schreibweisen der einzelnen Fachwörter integrieren, von Gruppe zu Gruppe nicht immer in der gleichen Weise begründbar und selten gleichgewichtig sind, ist eine generelle und pauschale Regelung angebracht (Duden 2007: 35). Dazu gehören u.a. die folgenden unten angeführten Wortbildungsmöglichkeiten.

Eponyma (Eigennamen):

Die medizinischen Termini sind sehr willkürlich entstanden und können gleichzeitig mehrere Schreibweisen haben, daher kennen wir folgende:

- *Obagi-Blue-Peel* bzw. *Obagi Blue Peel* (Behandlung der Haut nach Dr. Obagi) – Zusammensetzung vs. Syntaktische Verbindung;
- *Lejour-Methode* bzw. *Lejour Methode* (von belgischer Chirurgin beschriebenes Verfahren zur operativen Brustverkleinerung mit einer senkrechten Narbe);
- *Basedow Augen* bzw. *Basedow'sche Glotzaugen* bzw. *Basedow-Augen* (Hervortreten der Augenäpfel aus den Augenhöhlen („Glupschaugen“); benannt ist die Krankheit nach Carl Adolph von Basedow, der sie als erster in deutscher Sprache beschrieben hat) usw.

Leider nicht alle Autoren (bzw. Sprachwissenschaftler) klassifizieren so eine Art Terminologie wie z.B. nach Eponyma oder modernen Entlehnungen, deshalb bleibt die Laienkenntnis auf dem Niveau der lateinisch-griechischen Terminologie.

Die ästhetisch-plastische Terminologie nutzt die gleichen Wortbildungsmittel wie die Gemeinsprache, aber die entlehnten, gegebenenfalls reaktivierten oder

morphematisierten Bildungsmittel werden in dem zu untersuchenden Bereich nicht nur in tradierten Modellen wortbildungsaktiv, sondern prägen neue Modelle aus.

Dies war nur ein anschauliches (oberflächliches) Beispiel aus dem umfangreichen Wortbildungskonzept der neuen Terminologie der Schönheitschirurgie.

Literaturverzeichnis

- Caspar, Wolfgang** (2000): Medizinische Terminologie: Lehr- und Arbeitsbuch. Stuttgart, New-York: Georg Thieme Verlag, S. 1-3.
- Duden.** Wörterbuch medizinischer Fachbegriffe. 8. Auflage, Mannheim 2007.
- Exner, Klaus** u.a. (2006): Medführer Plastische und Ästhetische Chirurgie. Deutschland, Österreich, Schweiz 2006. 4. Auflage. O.O.: medführer, S. 414-415.
- Gerok, Wolfgang** (2000): Deutsch als Wissenschaftssprache in der Medizin. In: Deutsch als Wissenschaftssprache im 20. Jahrhundert. Stuttgart: Steiner, S. 229-237.
- Holubar, Karl / Schmidt, Cathrin** (2007): Medizinische Terminologie und ärztliche Sprache. 2. Aufl. Wien: facultas. wuv, S. 47-51.
- Kuss, Sonja D. / Mutz, Ingomar D.** (2000): Medizinische Terminologie: Eine Einführung für Pflegeberufe. 6. Aufl. Wien: facultas. wuv, S. 1-75.
- Lippert, Herbert** (1978): Rückzug der deutschen Sprache aus der Medizin? Medizinische Klinik 73/14, S. 487-496.
- Navarro, Fernando A.** (1996): Englisch oder Deutsch? Die Sprache der Medizin aufgrund der in der Deutschen Medizinischen Wochenschrift erschienenen Literaturangaben (1920 bis 1995). Deutsche Medizinische Wochenschrift 121/50, 1561-1566.
- Wiese, Ingrid** (2006): Zur Situation des Deutschen als Wissenschaftssprache in der Medizin. In: Die Wissenschaft und ihre Sprache. Bern u.a.: Peter Lang, S. 275-295.

Vergleich der Ergebnisse eines Projekts mit den Selbsteinschätzungen der angehenden türkischen Deutschlehrer¹ in Bezug auf die Schreibkompetenz: Beispiel Istanbul Universität²

Sevinç Hatipoğlu, Istanbul

Öz

İstanbul Üniversitesi Örneğinde Aday Almanca Öğretmenlerinin Yazma Yetisine Yönelik Öz Değerlendirmeleri ile Proje Sonuçlarının Karşılaştırılması

Günümüz koşulları, eğitim süreçlerini de etkileyen, onların yeniden yapılandırılmalarını gerektiren ve değişimlerin gerçekleştiği bir süreçtir. Kuşkusuz genelinde yabancı dil öğretiminde özelinde ise yabancı dil olarak Almanca öğretiminde nitelik kazandırmanın önkoşullarından biri de nitelikli Almanca öğretmenlerinin yetiştirilmesidir. Bu bağlamda Almanca öğretmen yetiştirim sürecinde aday öğretmenlere kazandırılması gereken bir çok yetinin yanı sıra vazgeçilmez yetilerden biri de dilsel yetinin kazandırılmasıdır. Almanca öğretmen adaylarının aldıkları dört yıllık eğitimin sonunda Alman dilini yazılı ve sözlü alanda öğrencilerinin dil düzeylerine göre etkin olarak kullanarak öğrencileri için model oluşturmaları hedeflenmektedir.

Yeni teknolojik gelişmelere rağmen dilsel yetiler arasında yer alan yazma yetisi halen önemini yitirmemiş ve daha da önem kazanmaktadır. Almanca öğretmen adayları kendilerini sözlü olduğu kadar yazılı olarak da ifade edebilmeli ve öğrencilerin yazılı gereksinimlerine cevap verebilecek nitelikte kendini yetiştirmelidir. İşte bu nedenden dolayıdır ki İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'ndan 2013-2014 eğitim öğretim yılında mezun olan aday öğretmenlerden Almanca yazma yetilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının öz değerlendirme sonuçları Goethe Enstitüleri tarafından gerçekleştirilen Zertifikat C1 sınavının yazma bölümünden alınan sonuçlar ile karşılaştırarak dört yıllık eğitim süresinde yazma becerilerinin nasıl geliştiğine bakılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Aday Almanca Öğretmenleri, Almanca öğretimi, dil yetisi, yazma becerisi, öz değerlendirme.

Abstract

Comparison of a project and self- assessment results of writing skills of German Language Teacher Candidates: Istanbul University Case

Present conditions are affecting the educational process and as a result of these changes restructuring these processes is essential. There is no doubt that in teaching foreign languages in general and in particular German as a foreign language, one of the prerequisites to gain for providing a qualified German language teaching is the training of qualified and well equipped German teachers. In this context one of the substantial competences in the training process is the linguistic competence. It is aimed that at the end

¹ Der Ausdruck Deutschlehrer wird hier als unmarkierte generische Form gebraucht. Es wird damit sowohl auf Lehrerinnen als auch auf Lehrer verwiesen.

² Dieser Artikel ist die überarbeitete und erweiterte Form des Beitrags, der auf dem XIII. Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) 'Germanistik zwischen Tradition und Innovation' am 23.-30.08 2015 in Shanghai/China vorgetragen und von der wissenschaftlichen Forschungsstelle (BAP) der Istanbul Universität mit der Projektnummer UDP-55810 finanziell unterstützt wurde.

of their study period, German language teacher candidates should have the ability of using the German language in written and spoken area and creating models for their prospective students.

Despite the new technological developments writing has not lost its importance; on the contrary, its importance has been increasing day by day. German teacher candidates should be trained to be able to express themselves written as well as verbally to respond to their students' writing needs. For this reason students who graduated from the German Language Teaching Department of Hasan Ali Yücel Faculty of Education of Istanbul University in 2013-2014 academic year were asked to evaluate their writing competence.

The self assessments results of the candidate teachers are going to be compared with the results of the writing competence part of the Goethe Zertifikat C1 examination. The aim is to determine proficiency in the duration of 4 years. The results also constitute the scientific basis of curricular discussions in the field of writing courses of the German Language Teaching Department.

Keywords: German Language Teacher Candidates, German language teaching, linguistic competence, writing competence, self assessment.

Diskussionen um Qualität und Qualifikationen von Lehr- und Lernprozessen prägen die Konzipierungen des Lehr- und Lernprozesses des Fremd- bzw. Deutschunterrichts.

Die viel diskutierte Hattie-Studie zeigt, dass für einen erfolgreichen Unterricht unter anderem die Qualität der Lehrperson ausschlaggebend ist. „Die Lehrperson ist Wirksamkeitsfaktor Nr. 1 und soll daher im Zentrum aller Entwicklungsbemühungen stehen“ (Hattie 2013: o. S.). Ebenso betont Krumm, dass „die Person des Lehrers, der Lehrerin, einen erheblichen Einfluss auf Lernerfolg hat, der viel grösser ist als der Einfluss der Unterrichtsmethode“ (Krumm 2014: 8). Zweifellos sind diese Feststellungen auch für den Fremdsprachenlehrer im Allgemeinen und für den Deutschlehrer im Besonderen geltend. Davon ausgehend kann gesagt werden, dass die Qualifizierung der angehenden Deutschlehrer eine besondere Stellung einnimmt, wenn es darum geht, die Lehrer so auszurüsten, dass sie sich den Anforderungen der heutigen Zeit stellen und dem Kompetenzprofil eines angehenden Deutschlehrers entsprechen.

Die Frage, über welche Kompetenzen³ der angehende Deutschlehrer verfügen muss, um einen Deutschunterricht zu gestalten, der sich den stetigen Veränderungen in den Lehr- und Lernkonzepten anpasst, fordert eine Weiterentwicklung der vorhandenen Kompetenzen, um die neueren Konzeptionen und Entwicklungen der Deutsch als Fremdsprachendidaktik in die Praxis umzusetzen.

In diesem Zusammenhang spielt unter anderem die Sprachkompetenz eine unabdingbare Rolle, die es im Ausbildungsprozess der Deutschlehrer zu fördern, entwickeln und zu pflegen, gilt. Dabei ist es unumgänglich „die Sprachkompetenz in allen kommunikativen Bereichen (Rezeption, Produktion, Interaktion, Sprachmittlung) zu aktivieren und zu vertiefen“ (Lecointre 2009: 47).

Laut Vollmer & Butzkamm (1998) spielt die Sprachkompetenz von Fremdsprachenlehrern in der Berufstätigkeit eine noch wichtigere Rolle als ihre didaktisch-methodische Kompetenz, und Christ sieht in fundierten Kenntnissen der

³ Zu den Kompetenzen vgl. Christ 2002; Funk 2003; Mehlhorn 2006.

Zielsprache in ihrer schriftlichen und mündlichen Form sogar „die allererste Voraussetzung zum Sprachunterricht“ (2002: 51). Denn, im Ausbildungsprozess der Fremdsprachenlehrer/Deutschlehrer fungiert die deutsche Sprache „gleichzeitig als Spracherwerbsbereich und Studienobjekt“ (Rösler 2001: 1158). Es kann gesagt werden, dass es bei der wissenschaftlichen Beschäftigung im Studiengang Deutsch als Fremdsprache zum einen darum geht, sich die deutsche Sprache als fremde Sprache anzueignen und zum anderen darum, die Lehr- und Lernprozesse auf die Sprache Deutsch als Fremdsprache zu beziehen (vgl. Köksal 2013: 88).

Ein von der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Universität Istanbul und dem Goethe Institut Istanbul im Jahre 2006 initiiertes Projekt ist der Frage nachgegangen, über welche Kompetenzen ein Deutschlehrer verfügen sollte, wenn es darum geht, den sich ständig wandelnden Bedürfnissen der Zeitumstände entgegenkommen zu können. Im Rahmen dieses Projekts wurde unter anderem auch die Sprachkompetenz hervorgehoben und ihre Relevanz in den Mittelpunkt der curricularen Diskussionen gestellt (vgl. Hatipoğlu 2007 und Hatipoğlu 2009).

Auch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen hebt die sprachlichen Kenntnisse hervor und betont, dass

Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln, und zwar allgemeine, besonders aber kommunikative Sprachkompetenzen. (Europarat 2001: 21)

Mit anderen Worten ausgedrückt, kann gesagt werden, dass im Ausbildungsprozess der Deutschlehrer sowohl die rezeptiven als auch die produktiven Fähigkeiten zu fördern und zu festigen sind, wenn es das Hauptziel ist, qualifizierte und professionelle Deutschlehrer auszubilden, die den zukünftigen Deutschunterricht zeitgemäß gestalten werden.

Wenn die Lehrpersonen die wichtigsten Akteure im Prozess des Lehrens und Lernens sind, dann hat zweifelsohne das Profil der angehenden Deutschlehrer Auswirkungen auf die Konzipierungen der Lehr- und Lerninhalte der Abteilungen für Deutschlehrerausbildungen. Wenn es um die Neugestaltung der Curricula geht, müssen wissenschaftlich fundierte Aussagen bezüglich der Deutschlehrer gemacht werden, um auf den Ergebnissen basierend neue Konzeptionen zu unterstützen und in die Wege zu leiten, um die Curricula den Bedingungen der heutigen Zeit entsprechend zu gestalten.

Folglich müssen beispielsweise „Testergebnisse als Teil der Qualitätsentwicklung herangezogen werden können, um den Erfolg von Unterrichtskonzepten oder Lehrmaterialien zu überprüfen oder um die Dringlichkeit von Reformen aufzuweisen“ (Schneider 2000: 6).

Daher wurde an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Istanbul Universität im Studienjahr 2009/2010 eine vierjährige Studie mit dem Titel *Die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Deutschlehrerkandidaten in der Türkei*

in die Wege geleitet, um herauszufinden, wie sich die sprachlichen Kompetenzen der Lehramtsanwärter für Deutsch der Istanbul Universität innerhalb ihres vierjährigen Studiums entwickeln und festzustellen, ob sie ein sprachliches Niveau C1, gemäß des Europäischen Referenzrahmens erreichen.

Geht man von der Tatsache aus, wie es der vom türkischen Hochschulrat erarbeitete nationale Qualifikationsrahmen⁴ vorsieht, dass Absolventen eines Bachelorstudienganges im Bereich der fremdsprachlichen Kompetenzen mindestens auf dem Niveau B1 sein sollten (YÖK 2011), gilt es, die Zielsetzungen für die Fremdsprachen- bzw. Deutschlehrerausbildungen höher zu legen.

Das weiter oben erwähnte Projekt ist ein für vier Jahre angelegtes Projekt, welches von der wissenschaftlichen Forschungsstelle der Istanbul Universität finanziell und den Goethe Instituten München und Istanbul konzeptionell unterstützt worden ist. Das Goethe Institut hat die Verantwortung übernommen, die Prüfung Goethe-Zertifikat C1 vier Jahre lang durchzuführen und die Ergebnisse der Prüfung auszuwerten. Die Ergebnisse sollen den Ausgangspunkt für eventuell notwendige Ergänzungen, Erweiterungen und Innovationen in den derzeit bestehenden Curricula für die Deutschlehrerausbildung darstellen. Also kann gesagt werden, dass die Ergebnisse die Grundlage der wissenschaftlichen Fundierung der curricularen Diskussionen bilden.

Bei der Probandengruppe handelt es sich um Studierende der Deutschlehrerausbildung der Istanbul Universität, die im Studienjahr 2009/2010 immatrikuliert wurden und im Studienjahr 2013/2014 ihr Studium abgeschlossen haben. In diesem Zeitraum haben die Studierenden fünfmal an der C1 Prüfung teilgenommen. Bei der letzten C1 Prüfung (Mai 2014) wurde derselbe Prüfungssatz verwendet wie bei der ersten Prüfung des Projekts im Oktober 2010 (vgl. Çakır 2015; Hatipoğlu 2015; Polat u. a. 2011; Uluç 2013).

In jedem Prüfungsteil sind max. 25 Punkte zu erreichen, so dass insgesamt 100 Punkte erreicht werden können. Nach der Bewertungsskala der Prüfung Goethe Zertifikat C1 wurden diejenigen, die von 25 Punkten mehr als 15 Punkte erreicht haben, als Studierende mit C1 Kenntnissen bezeichnet

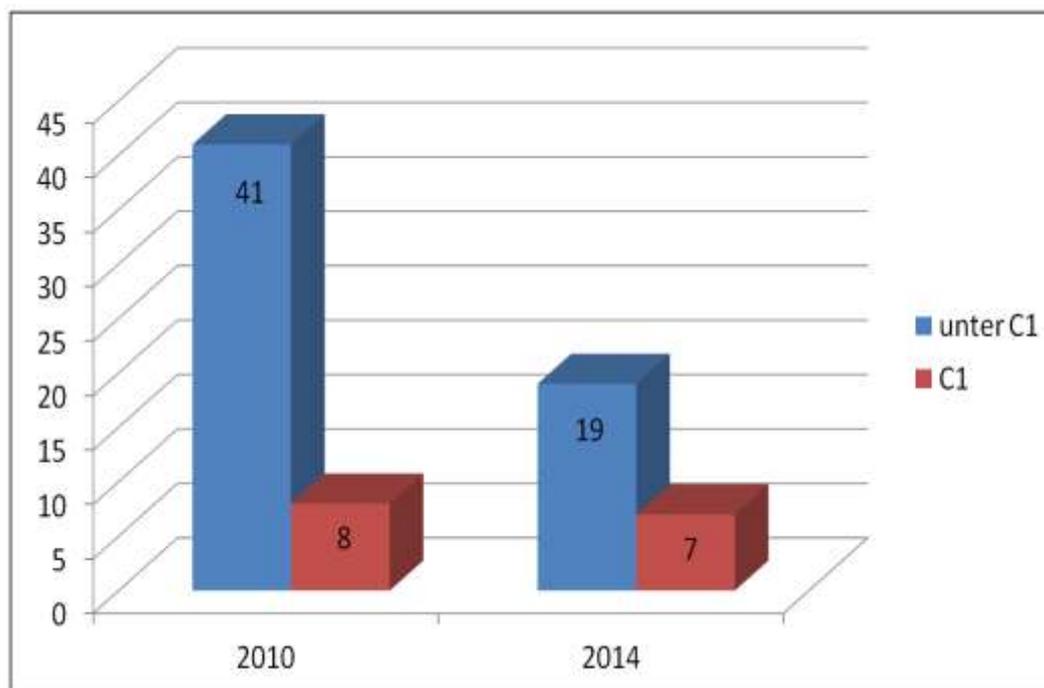
An der ersten Erhebung haben insgesamt 49 Studierende (27 Frauen und 22 Männer), an der letzten Prüfung im Mai 2014 insgesamt 26 Studierende (14 Frauen und 9 Männer) teilgenommen. Es ist zu beobachten, dass bei der letzten Prüfung die Zahl der Teilnehmenden deutlich gesunken ist. Die Abnahme der Studierendenzahlen sind darauf zurückzuführen, dass im Laufe der Zeit ein Teil der Studierenden ihr Studium abgebrochen haben bzw. dass sie einzelne Semester nachholen müssen, oder aber, ist es auch zu erwähnen, dass einige zu den Prüfungen nicht erschienen sind, so dass sie nicht zur Gruppe der Probanden eingeordnet werden können.

⁴ vgl. *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Temel Alan Yeterlilikleri Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri*

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt darin, die Ergebnisse der Studie im Bereich der schriftlichen Kompetenzen der angehenden Deutschlehrer näher zu analysieren, da insbesondere das Schreiben trotz der jahrzehntelangen Vernachlässigung „heutzutage aufgrund der technologischen Errungenschaften eine Renaissance erlebt“ (Rösler 2010: 137). Auch hat das Schreiben auf den Lernprozess Auswirkungen (vgl. Fix 2006: 14; Hermanns 1988: 45-67; Thonhauser-Jurnick 2000: 195-196), „so dass das Schreiben zu einer der zentralen Schlüsselkompetenzen in der derzeitigen Medien- und Informationsgesellschaft forciert“ (Fix 2006: 14).

Demnach kann gesagt werden, dass die schriftsprachlichen Kompetenzen der angehenden Deutschlehrer auch im Ausbildungsprozess eine entscheidende Rolle spielen, die es zu fördern und zu pflegen gilt. Das vom türkischen Erziehungsministerium herausgegebene Kompetenzraster für Englischlehrer⁵, welches ohne weiteres auch auf die Deutschlehrer adaptiert werden kann, stellt unter anderem auch die Schreibkompetenz als eine Voraussetzung für den Ausbildungsprozess der Fremdsprachenlehrer in den Vordergrund. Daher soll im Weiteren der Fokus auf die Darstellung der Ergebnisse bzgl. des Schreibens und die subjektiven Sichtweisen der Studierenden gerichtet werden, um die Lehrinhalte der Veranstaltungen bzgl. der Schreibkompetenzen in den Curricula für Deutschlehrausbildung zu überdenken und ggf. zu revidieren.

Die Grafik 1 zeigt eine Gegenüberstellung der Gesamtergebnisse in der ersten (Oktober 2010) und der letzten Prüfung (Mai 2014) bzgl. des Schreibens.



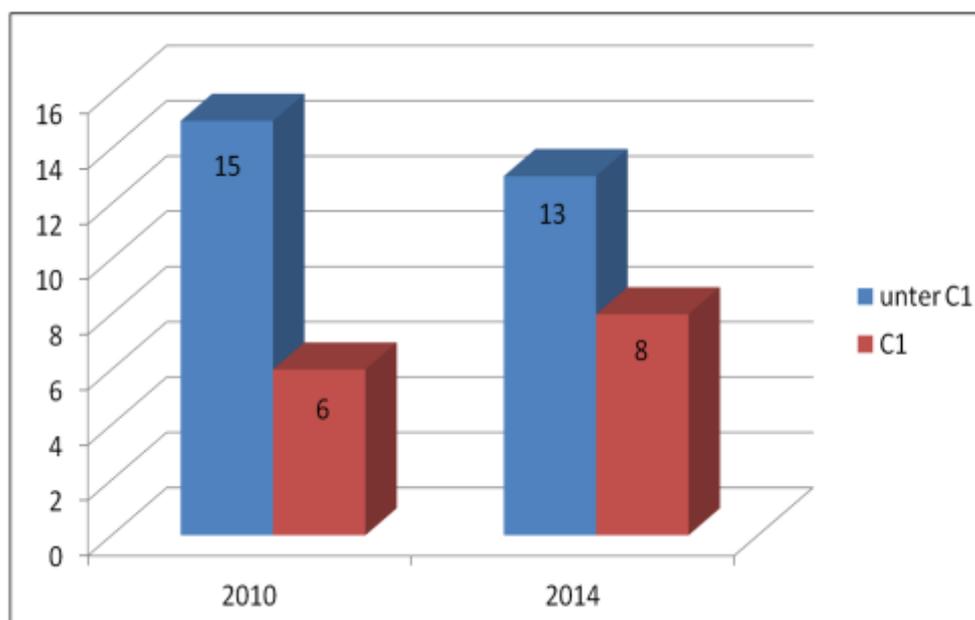
Grafik 1: Vergleich der Ergebnisse des Bereichs Schreiben der Goethe-Zertifikat C1 Prüfung im Oktober 2010 und im Mai 2014

⁵ verfügbar unter: <http://otmg.meb.gov.tr/alaningilizce.html> [01.07.2015].

8 von insgesamt 49 Studierenden haben im schriftlichen Teil der Goethe Zertifikat Prüfung C1 Prüfung ein Ergebnis über C1 erhalten. 41 Studierende haben ein Ergebnis, das unter dem C1 Niveau liegt. In der Prüfung im Mai 2014 hingegen haben von 26 Studierenden 7 Studierende ein Niveau über C1 erhalten. 19 Studierende liegen unter dem C1 Niveau.

Hierbei ist zu erwähnen, dass zwei Studierende, die bei der Prüfung 2010 auf C1 Niveau waren, an den weiteren Prüfungen nicht teilgenommen haben, zwei Studierende, die 2010 unter C1 Niveau waren, haben in der letzten Prüfung im Mai 2014 C1 Niveau erreicht. 21 Studierende haben sowohl an der ersten als auch an der letzten Prüfung teilgenommen.

Die Ergebnisse im Bereich der schriftlichen Prüfung der 21 Studierenden, die sowohl an der ersten, als auch an der letzten Prüfung teilgenommen haben, sind in der Grafik 2 ersichtlich.



Grafik 2: Vergleich der Ergebnisse der 21 Studierenden im Bereich Schreiben der Goethe-Zertifikat C1 Prüfung im Oktober 2010 und im Mai 2014

Während im Oktober 2010 von 21 Studierenden 15 unter C1 Niveau und 6 Studierende auf C1 Niveau waren, ist ersichtlich, dass an der letzten Erhebung im Mai 2014 13 Studierende unter C1 und 8 Studierende auf C1 Niveau waren. Es kann somit gesagt werden, dass sich die Ergebnisse innerhalb der 4 Studienjahre weder eindeutig positiv noch negativ entwickelt haben.

Eine Kernkompetenz von Deutsch als Fremdsprachelehrern ist die Fähigkeit, die schriftlichen Kompetenzen ihrer zukünftigen Deutschlerner beurteilen und bewerten zu können. Um dies jedoch erfolgreich bewältigen zu können, ist es vonnöten erst mal seine eigenen Kompetenzen richtig einschätzen zu lernen. Denn, die Selbsteinschätzung führt zu einem besseren Verstehen des eigenen, des sich selbst, ermöglicht es, zu sehen,

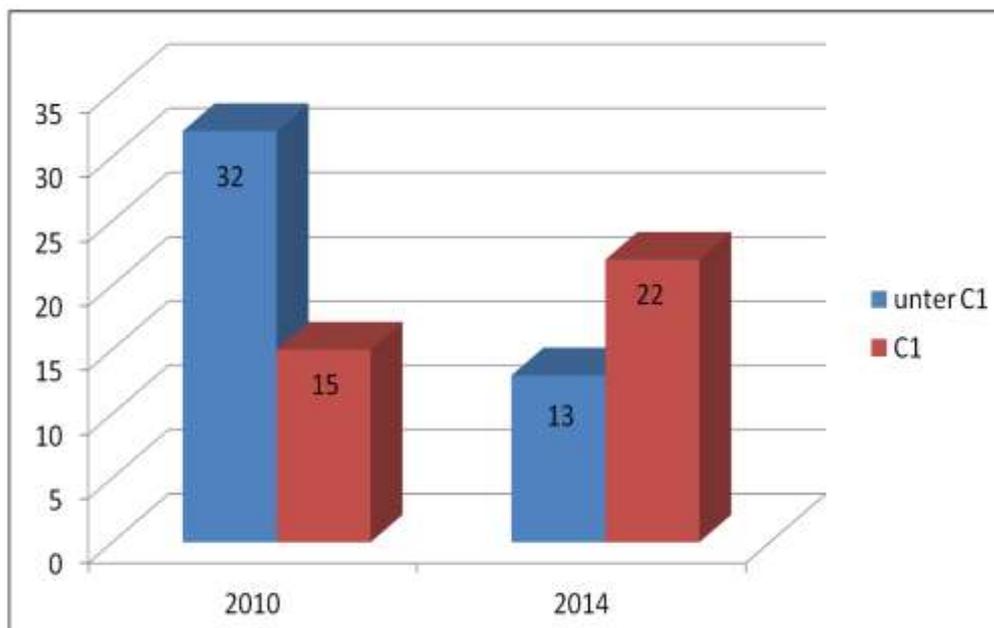
welche Bereiche/Aufgaben noch nicht beherrscht werden, ermöglicht ein gezielteres Lernen und führt somit zu einer besseren Prüfungsvorbereitung (vgl. Hacker u.a. 2000) und wird auch im späteren Berufsleben dazu führen, sich und seinen Unterricht zu reflektieren, um einen Unterricht für die Schüler von morgen gestalten zu können. Somit kann gesagt werden, „Selbstbeurteilung ist nicht unmöglich, nicht utopisch“ (Oscarson 2000: 21). Daher spielt die Schulung in Selbsteinschätzung sowie Verständnis für Begriffe und Konzepte, die für die Selbsteinschätzung verwendet werden, eine entscheidende Rolle im Ausbildungsprozess der angehenden Deutschlehrer.

Aus diesem Grund ist es interessant, zu sehen, wie die angehenden Deutschlehrer der Istanbul Universität ihre Schreibkompetenzen einschätzen. Der anschließende Vergleich mit den Ergebnissen der C1 Zertifikats Prüfung im Bereich des Schriftlichen soll Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich machen.

Die in letzter Zeit am häufigsten benannte und vorgestellte Art der Selbsteinschätzung ist die Selbsteinschätzung insbesondere mit Hilfe vorgegebener Kann-Beschreibungen und damit verbundener Checklisten (vgl. Kleppin 2005: 109). Kleppin betont in diesem Zusammenhang:

“Die Formulierung von Kann-Beschreibungen, die durch den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) (Europarat 2001) europaweit Eingang in curriculare Entscheidungen, Lehr- und Lernmaterialien und in die Arbeit mit Portfolios gefunden haben, machen eine sinnvolle Selbsteinschätzung der eigenen sprachlichen Kompetenz möglich und setzen einen neuen Standard für subjektive Einschätzungen” (2005: 107).

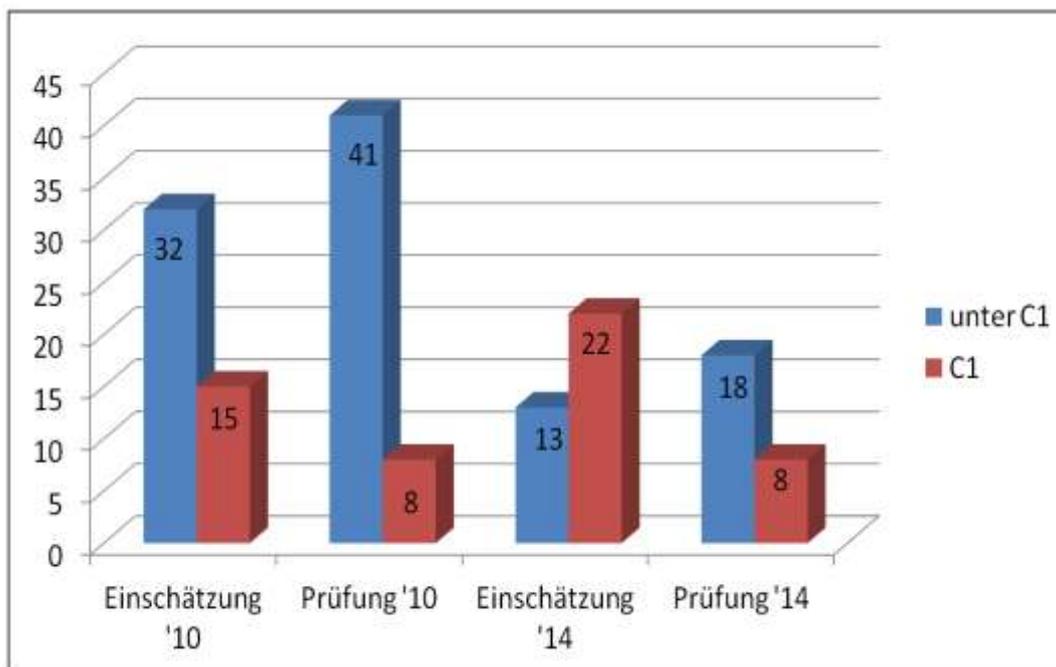
Daher wurden ausgehend von diesen Kann-Beschreibungen die Studierenden einige Tage vor der ersten Zertifikatsprüfung im Oktober 2010 und vor der letzten Prüfung im Mai 2014 darum gebeten, sich bzgl. der Schreibkompetenzen selbst einzuschätzen.



Grafik 3: Vergleich der Ergebnisse der Selbsteinschätzung im Bereich Schreiben im Oktober 2010 und im Mai 2014

Man kann aus der Grafik 3 sehen, dass bei der ersten Erhebung im Jahre 2010 47 Studierende teilgenommen haben. Von diesen haben 32 Studierende ihre Schreibkompetenzen als unter C1 Niveau bezeichnet, 15 Studierende hingegen haben sich auf C1 Niveau eingeschätzt. Im Mai 2014 hingegen haben 35 Studierende an der Selbsteinschätzung teilgenommen. Hier haben sich 13 Probanden als unter C1 Niveau bezeichnet, während hingegen 22 Studierende sich auf C1 Niveau bezeichnet haben.

Vergleicht man die Ergebnisse der Selbsteinschätzung mit den Ergebnissen der Zertifikat C1 Prüfung, kommt folgende Grafik (Grafik 4) zum Vorschein.

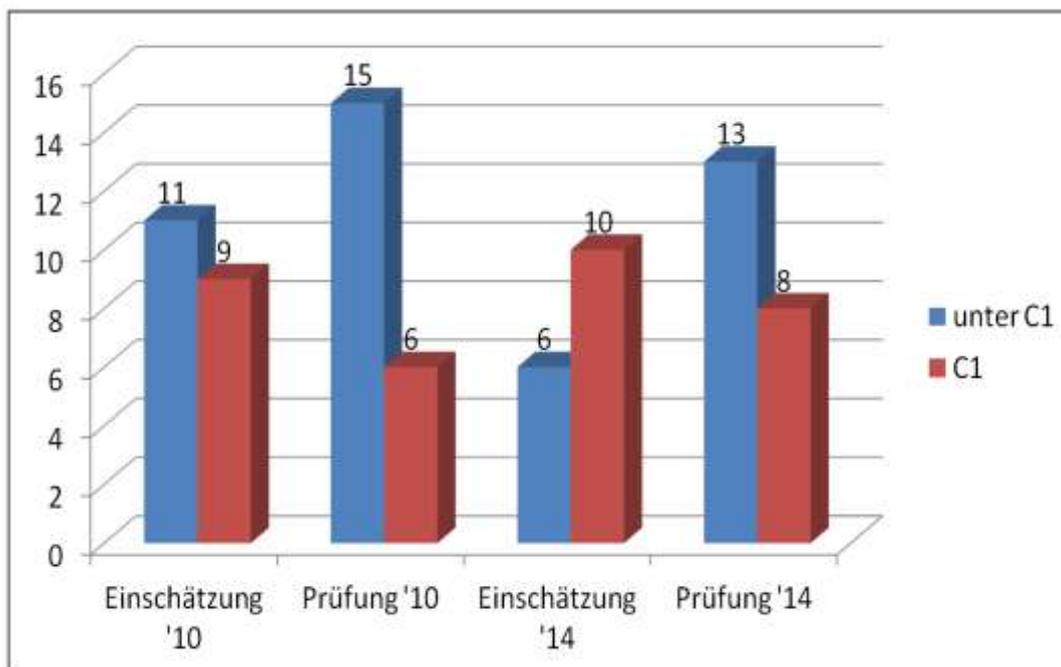


Grafik 4: Vergleich der Ergebnisse der Selbsteinschätzung mit den Ergebnissen der Zertifikat C1 Prüfung im Bereich des Schreibens im Oktober 2010 und im Mai 2014.

Es ist zu sehen, dass in der ersten Prüfung im Oktober 2010 41 Studierende in der C1 Prüfung unter C1 abgeschnitten haben, und sich 32 Studierende unter C1 Niveau eingeschätzt haben. Nur 8 Studierende haben bei der Zertifikats-Prüfung das C1 Niveau erreicht, aber 15 Studierende haben sich auf C1 eingeschätzt. Im Mai 2014 haben 35 Studierende an der Selbsteinschätzung teilgenommen und 22 haben ihr Niveau auf C1 gesehen, während hingegen von 26 Studierenden, die an der Prüfung teilgenommen haben, nur 8 Studierende das C1 Niveau erreicht haben und 18 unter C1 Niveau waren. Es kann gesagt werden, dass die Ergebnisse der Einschätzung deutlich über den Ergebnissen der Prüfung liegen, das heißt also, dass die Studierenden ihre Kompetenzen im Bereich des Schreibens zu Beginn ihres Studiums als ausreichend sehen und sie ihrer Meinung nach im Verlaufe ihres Deutschlehramtstudiums ihre Kompetenzen verbessert haben. Dieses Ergebnis ist aber, betrachtet man die Ergebnisse der Goethe Prüfung, bei den Prüfungen nicht zu sehen. Dort ist das Ergebnis im Bereich Schreiben stagnierend. Hier kann gesagt werden, dass sich die Studierenden eher überschätzt haben. Dieses Ergebnis ist nicht verwunderlich, denn Studien belegen, dass

Schüler bzw. Studierende häufiger dazu neigen, sich zu überschätzen als zu unterschätzen (vgl. Pajares/Kranzler: 1995 und Pajares/ Miller: 1994).

Wie bereits oben erwähnt, haben 21 Studierende sowohl an der ersten als auch an der letzten Prüfung teilgenommen. Von diesen 21 Studierenden haben 20 Studierende an der ersten Selbsteinschätzung und 16 Studierende an der letzten Selbsteinschätzung teilgenommen. Vergleicht man bei diesen Studierenden die Ergebnisse der Selbsteinschätzung mit den Ergebnissen der schriftlichen Prüfung der C1 Zertifikat Prüfung des Goethe-Instituts, ist folgendes zu sehen (Grafik 5).



Grafik 5: Vergleich der Ergebnisse Selbsteinschätzung der 21 Studierenden mit den Ergebnissen der Zertifikat C1 Prüfung im Bereich des Schreibens im Oktober 2010 und im Mai 2014.

15 Studierende liegen bei der ersten schriftlichen Prüfung unter C1 Niveau, 11 Studierende haben sich bei der Selbsteinschätzung 2010 unter C1 Niveau eingeschätzt. Bei der zweiten Prüfung 2014 haben 13 Studierende unter C1 Niveau abgeschnitten, während hingegen 6 von 16 Studierenden sich unter C1 Niveau eingeschätzt haben. Die Ergebnisse dieser Grafik zeigen, dass sich die Studierenden relativ gut eingeschätzt haben und es keine allzugroßen Diskrepanzen zwischen den Ergebnissen der Prüfungen und denen der Selbsteinschätzungen gibt. Mit anderen Worten: es gibt keine durchgängige Tendenz der Über- oder Unterschätzung.

Ausgehend von den Ergebnissen der Prüfungen und der Selbsteinschätzungen können Rückschlüsse auf die schriftsprachlichen Kompetenzen der Studierenden gemacht werden. So ist festzuhalten, dass das schriftsprachliche Niveau der Studierenden nicht als zufriedenstellend bezeichnet werden kann. Es kann gesagt werden, dass eine große Zahl der Studierenden, die unter dem C1 Niveau liegen, dennoch Fortschritte gemacht haben. Denn, betrachtet man die jeweils erreichten

Punktzahlen, so ist zu vermerken, dass ein grosser Teil der Studierenden ihre Punktzahlen erhöht haben, dies aber für das Erreichen des C1 Niveaus nicht ausreicht. Demnach kann konstatiert werden, dass ein Fortschritt bezüglich der schriftsprachlichen Kompetenzen zu verzeichnen ist, jedoch müssen hier auf jeden Fall die Ergebnisse der Studierenden näher betrachtet werden, die unter C1 Niveau liegen. Es muss untersucht werden, in welchem Bereich die Ergebnisse liegen, um genaueres über den schriftsprachlichen Stand sagen zu können.

SCHRIFTLICHE PRÜFUNG		06.-07.10.2010		09.-10.05.2014	
		Ges./25	C1	Ges./25	C1
1	10001	9,5	unter C1	14,5	unter C1
2	10002	10	unter C1	13,5	unter C1
3	10003	18,5	C1	24	C1
4	10004	6	unter C1	9	unter C1
5	10005	19	C1	17,5	C1
6	10006	15,5	C1	17,5	C1
7	10007	1	unter C1	8	unter C1
8	10008	16	C1	15	C1
9	10009	1,5	unter C1	12,5	unter C1
10	10010	12,5	unter C1	18	C1
11	10011	6,5	unter C1	10	unter C1
12	10012	1	unter C1	11	unter C1
13	10013	7	unter C1	6,5	unter C1
14	10014	0,5	unter C1	6	unter C1
15	10015	3,5	unter C1	10,5	unter C1
16	10016	0	unter C1	8	unter C1
17	10017	10	unter C1	9	unter C1
18	10018	4	unter C1	6,5	unter C1
19	10019	23,5	C1	19,5	C1
20	10020	12,5	unter C1	17	C1
21	10021	22,5	C1	21,5	C1

Tabelle 1: Erreichte Punktzahlen der 21 Studierenden bei den Ergebnissen der Zertifikat C1 Prüfung im Bereich des Schreibens im Oktober 2010 und im Mai 2014.

Es muss folglich der Frage nachgegangen werden, was in der Ausbildung der angehenden Deutschlehrer revidiert und neugestaltet werden muss, damit die schriftsprachlichen Kompetenzen im Besonderen dem Kompetenzprofil, das eingangs erläutert wurde, entsprechen.

Aus den Ergebnissen lässt sich auch folgern, dass es unter anderem ein weiteres Ziel des Ausbildungsprozesses von Deutschlehrern sein sollte, die Studierenden dabei zu unterstützen, sich selbst evaluieren zu lernen. Möglichkeiten der Förderung von Selbstevaluation sollen somit in den Unterricht integriert werden, denn nicht nur im Rahmen des autonomen Lernens ist dies von Bedeutung, auch werden die zukünftigen Deutschlehrer zum Teil an Schulen arbeiten, in denen Portfolioarbeit, Selbstreflexion u.a. bereits zum schulischen Alltag gehören. Demnach kann konstatiert werden, dass auch die Kompetenz des Evaluierens gefördert werden muss, da man davon ausgehen kann, dass man so lehrt, wie man selbst gelernt hat. Mit den Worten von Neuner (1994: 14): „Hierbei geht es darum, dass man während des Ausbildungsprozesses die Qualifikationen erwirbt, die später auch bei den eigenen SchülerInnen entfaltet werden sollen.“

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die hier angeführten Daten den derzeitigen Ist-Zustand an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Istanbul Universität darstellen und eine Basis schaffen können für Revisionsprozesse der Curricula der Abteilung für Deutschlehrerausbildung.

Literaturverzeichnis

- Christ, Ingeborg** (2002). „Die Ausbildung von Lehrkräften für Fremdsprachen und bilingualen Unterricht aus der Sicht der Kultusverwaltungen“, in: Henrici, Gerd/ Königs, Frank Gerhard/ Zöfgen, Ekkehard (Hg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Lehrerausbildung in der Diskussion*, Tübingen, S. 42-63.
- Çakır, Meral** (2015): „Vergleich der Ergebnisse eines Projekts mit der Lehrveranstaltung „Kommunikationsfähigkeiten“ im Rahmen der Fertigkeit Sprechen am Beispiel der Universität Istanbul“, in: Toprak, Metin/ Karabağ, İmran (Hg.): *Migration und kulturelle Diversität. Tagungsbeiträge des XII. Internationalen Türkischen Germanistik Kongresses. Bd.II: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik*, Frankfurt am Main, S. 237-246.
- Europarat** (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*.
- Fix, Martin** (2006): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*, Paderborn.
- Funk, Hermann** (2003): „Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden-vom Regen in die Traufe? Kritische Anmerkungen unter besonderer Berücksichtigung der Praxis Deutsch als Fremdsprache“, in: Bausch, Karl-Richard/ Königs, Frank Gerhard/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*, Tübingen, S. 68-78.
- Hacker, Douglas. J.** (u.a) (2000): „Test Prediction and Performance in a Classroom Context“, in: *Journal of Educational Psychology*, 92 (1), S. 160- 170.
- Hatipoğlu Sevinç** (2007): „Zur fachlichen Kompetenz der Lehramtsanwärter für Deutsch. Präsentation der Ergebnisse eines Workshops“, in: *Tagungsbeiträge zum X.Internationalen Germanistensymposium. Toleranz und Begegnungen. 31. Mai-02. Juni 2007*, Konya, S. 279-292.
- Hatipoğlu, Sevinç** (2009): „Best-Practice Türkei: Zur Darstellung des Projekts „Curriculumentwicklung für die Deutschlehrerausbildung an türkischen Universitäten“, in: Çakır, Meral/ Merten, Christian/

Sayinsoy-Özünal, Birsen/ Polat, Tülin/ Tapan, Nilüfer (Hg.): *Tagungsdokumentation zum Symposium Perspektiven zur Neustrukturierung der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa*, Istanbul, S. 43-52.

- Hatipoğlu, Sevinç** (2015): „Darstellung der fremdsprachlichen Kompetenzen der angehenden türkischen Deutschlehrer: Beispiel Istanbul Universität“, in: *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi. Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 1-33, S. 63-77.
- Hattie, John** (2013): *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Übersetzt und überarbeitet von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler.
- Hermanns, Fritz** (1988): „Personales Schreiben“, in: Lieber, Maria/ Posset, Jürgen (Hg.): *Texte schreiben im Germanistik-Studium*, München, S. 45-67.
- Kleppin, Karin** (2005): „Die Förderung der Fähigkeit zur Selbstevaluation beim Fremdsprachenlernen“, in: Burwitz-Melzer, Eva/ Solmecke, Gert (Hg.): *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung. Festschrift für Jürgen Quetz*, Berlin, S. 107- 118.
- Köksal, Handan** (2013): „Einstellungen der Lernenden der Deutschlehrerausbildung zu Deutsch als Unterrichtssprache“, in: *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* 2013/2, S. 87-94.
- Krumm, Hans-Jürgen** (2014): „Braucht es ‘gute Lehrpersonen’ für einen erfolgreichen Deutschunterricht?“, in: *AkDaF Rundbrief* 67, S. 6-16.
- Lecointre, Claire** (2009): „Deutsch an französischen Hochschulen“, in: Casper-Hehne, Hiltraud/ Middeke, Annegret (Hg.): *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. Göttingen, S. 45-52.
- MEB** (2008): *İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri*.
- Mehlhorn, Grit** (2006): „Der Bereich ‘Schlüsselqualifikationen’ in den gestuften Studiengänge“, in: Casper-Hehne, Hiltraud/ Koreik, Uwe/ Middeke, Annegret (Hg.): *Die Neustrukturierung von Studiengängen ‘Deutsch als Fremdsprache’. Probleme und Perspektiven. Fachtagung 17.-19. November an der Universität Hannover*, Göttingen, S. 143-154.
- Neuner, Gerhard** (1994): „Germanisten oder Deutschlehrer? Zur curricularen Planung einer wissenschaftlichen Deutschlehrerausbildung“, in: *Fremdsprache Deutsch*. Sondernummer, S.12-15.
- Oscarson, Mats** (2000): „Selbstbeurteilung im Fremdsprachenunterricht - eine Utopie?“, in: *Babylonia: Lernerfahrungen reflektieren - Lernerfolge beurteilen*. 1/2000, S. 19-22.
- Pajares, Frank/ Kranzler, John** (1995): „Self-Efficacy Beliefs and General Mental Ability in Mathematical Problem-Solving“, in: *Contemporary Educational Psychology*, 20, S. 426- 443.
- Pajares, Frank/ Miller, David** (1994): „Role of Self-Efficacy and Self-Concept Beliefs in Mathematical Problem Solving. A Path Analysis“, in: *Journal of Educational Psychology*, 86 (2), S. 193-203.
- Polat, Tülin u.a.** (2011): „Die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Deutschlehrerkandidaten in der Türkei: Präsentation eines fortlaufenden Projekts“, in: *3. Bremer Symposium. Autonomie und Assessment. Testen, Evaluieren, Zertifizieren*. 4.-5. März 2011, Bremen (unveröffentlichter Beitrag).
- Roggausch, Werner** (2009): „Wissenschaft – Berufsbezug – Sprachpraxis. Perspektiven für Germanistik und DaF an Hochschulen im Ausland“, in: Casper-Hehne, Hiltraud / Middeke, Annegret (Hg.): *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. Göttingen, S. 1-12.
- Rösler, Dietmar** (2001): „Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache in der europäischen Auslandsgermanistik“, in: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York, S. 1151-1159.

- Rösler, Dietmar** (2010): „Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien – Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008,“ in: Chlosta, Christoph; Jung, Matthias (Hg.): *DaF integriert. Literatur - Medien - Ausbildung; 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008 an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf*, Göttingen, S. 127-144.
- Schneider, Günther** (2000): „Lernerfahrungen reflektieren und Lernerfolge beurteilen“, in: *Babylonia: Lernerfahrungen reflektieren - Lernerfolge beurteilen*, 1/2000, S. 6-9.
- Thonhauser-Jursnick, Ingo** (2000): „Wozu Schreiben im Fremdsprachenunterricht? Eine Analyse neuerer DaF-Lehrwerke“ in: *Deutsch als Fremdsprache*, H4/2000, Stuttgart, S. 195-198.
- Uluç, Talat Fatih** (2013): „The Language Skills and Grammatical Competences of German Language Teacher Trainees“, in: *Procedia Social and Behavioral Sciences*, S. 1740-1747.
- Vollmer, Helmut J. / Butzkamm, Wolfgang** (1998): „Denkschrift zur Neuorientierung der Fremdsprachenlehrerausbildung in der Bundesrepublik Deutschland“, in: Zydatiç, Wolfgang (Hg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung – Reform oder Konkurs*, München, S. 19-70.
- YÖK** (2011): *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Temel Alan Yeterlilikleri Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri*.

Interkulturelle Kompetenz und kulturbezogene Lernprozesse: Potential der Lehrkräfte in der Deutschlehrerausbildung am Beispiel der Türkei¹

Mukadder Seyhan Yücel, Edirne

Öz

Kültürlerarası Yeti ve Kültür Odaklı Öğrenme Süreçleri: Türkiye Örneğinde Almanca Öğretmen Yetiştirme Programında Ders Veren Öğretim Elemanlarının Potensiyel Becerileri

Türkiye'deki Alman Dili Eğitimi programlarında ülke bilgisi ve kültürlerarası öğrenmenin önemli bir olgu olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Kültürlerarası bildirişim yetisinin geliştirilmesi ve teşvik edilmesi Alman Dili Eğitimi Anabilim dallarında bir amaçtır. Bu süreçte ders kitapları, materyaller ve medya araçlarının dışında özellikle öğretim elemanları önemli ve gerekli roller üstlenmektedirler. Bu çalışmanın amacı, Alman Dili Eğitimi Anabilim dallarında ders veren öğretim elemanlarının derslerinde ülke bilgisi ve kültürlerarası bildirişim konularını ne derece irdeledikleri konusunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda Türkiye'nin farklı üniversitelerinin Alman Dili Eğitimi Anabilim dallarında görev yapan öğretim elemanlarının kültürlerarasılık yetisi konusundaki görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmanın bulguları doğrultusunda ortaya çıkan önemli sonuçlarından biri, öğretim elemanlarının kültürlerarası öğrenmeye büyük önem verdikleri ve farklı medya, bilgi ve iletişim teknolojileri, aktiviteler ve alıştırmalar ile kültürlerarası öğrenmeyi uyguladıkları görülmektedir.

Anahtar sözcükler: Alman Dili Eğitimi, öğretim elemanları, kültürlerarası yeti.

Abstract

Intercultural Competence and Culture-Based Learning Processes: the Potential Skills of Teaching Staff Giving Lectures in a German Language Teacher Training Program in Turkey

It is undebatable that knowledge of countries and intercultural learning are important phenomena in German Language Teaching programs in Turkey. Developing and encouraging intercultural communication competence is a main purpose of German Language Teaching departments. Other than course books, materials and media tools, teaching staff is especially important and takes on essential roles in this process. The main purpose of this study is to reveal to what extent teaching staff of German Language Teaching departments address knowledge of countries and intercultural communication in their lectures. In accordance with this purpose, the opinions of the teaching staff working in German Language Teaching departments in various universities of Turkey have been collected on intercultural competence. One of the significant results in accordance with the findings of the study is that teaching staff attach great importance to intercultural learning and apply it via different media, information and communication technologies, activities and exercises.

Keywords: German Language Teaching, teaching staff, intercultural competence.

¹ Dieser Beitrag ist eine überarbeitete und erweiterte Version meines Vortrages, den ich auf dem XIII. Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik, Germanistik zwischen Tradition und Innovation in Shanghai, China (23.08-30.08.2015) gehalten habe.

Einleitung

Sowohl international als auch national ist erkennbar, dass Länder in Bereichen Wirtschaft, kommunikative und informative Technologien, Politik, Bildung und Gesellschaft in unterschiedlicher Art und Weise mit kulturellen bzw. interkulturellen Tendenzen konfrontiert sind. Diese Tatsachen reflektieren somit, dass Gesellschaften immer mehr mit interkulturellen Herausforderungen in Kontakt kommen. Interkulturelles Lernen, Interkulturalität und interkulturelle Kompetenz enthalten gleichfalls im gegenwärtigen und modernen Fremdsprachenunterricht eine bedeutende Rolle und ein wichtiges Aufgabenfeld. Was interkulturelles Lernen und dementsprechend interkulturelle Kompetenz beinhaltet und demzufolge welche Intentionen sie nachstrebt, wird in der Fachliteratur viel diskutiert und wird auch keinen Endpunkt bekommen. In diesem Hinblick kommen in der Fachliteratur zahlreiche Definitionen, theoretische Ansätze und Kontexte für interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz für den Fremdsprachenunterricht hervor, die in diese Studie nicht wiederholend aufgegriffen werden sollen (vgl. Boeckmann 2015; Doyé 2008; Ehrhardt & Neuland 2009; Röttger 2010). Der Stand der Forschung zeigt, dass interkulturelles Lernen ein dynamischer Prozess ist und wie der Gemeinsame europäische Referenzrahmen formuliert, gehört interkulturelles Lernen zum lebenslangem Lernen (GeR, 2001: 21). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen beschreibt die interkulturellen Fähigkeiten des Individuums 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, und

Die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden” (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001: 106).

Die Vielzahl der Beschreibungen zum interkulturellen Lernen und zur interkulturellen Kompetenz reflektiert sich gleichfalls auf dem unterrichtlichen Umfeld, welches Altmayer wie folgt zu Wort bringt. “Wenig bis nichts wissen wir allerdings bis heute darüber, was unter dem Stichwort ‘interkulturelles Lernen’ im Unterricht tatsächlich geschieht, wie die schönen theoretischen und didaktischen Konzepte in der Praxis ‘ankommen’ und inwieweit in einem solchen ‘interkulturellen’ Fremdsprachenunterricht tatsächlich ‘interkulturelles’ Lernen zustande kommt” (Altmayer 2005: 4). Es ist heute unbestritten, dass im zeitgenössischen Fremdsprachenunterricht in allen Stufen und Bereichen interkulturelle Themen und die Förderung der interkulturellen Kompetenz stattfinden sollen. Bei dieser Intention sind besonders Lehrpersonal bzw. Lehrkräfte ausschlaggebend, da ihre Erfahrungen in der Interkulturalität und dementsprechend ihre methodisch-didaktische Ausrüstung und Interesse auf diesen Bereich groß auswirken. Gegenwärtig ist nicht zu bezweifeln, dass interkulturelles Lernen bzw. die interkulturelle Dimension in mehreren Lehrveranstaltungen der Deutschlehrausbildung stattfinden kann. Besonders der

didaktische Aspekt der Lehrveranstaltungen, das Potential und Interesse der Lehrkräfte, angemessene Themen, Progressionen, Übungsformen und Projektarbeiten und die Entwicklung der adäquaten Materialien sind relativ groß ausschlaggebend für die Erreichung der interkulturellen Kompetenz in der Deutschlehrausbildung. Die interkulturelle Ausrüstung der StudentInnen ist somit abhängig von der Lehrkraft.

Ausgehend von diesen Tatsachen zielt dieser Beitrag darauf hin, einen Ausblick zu geben, inwieweit Lehrkräfte in der Deutschlehrausbildung am Beispiel Türkei im unterrichtlichen Kontext als landeskundlich und interkulturell Kundige agieren können.

Methode

Forschungsansatz und Datenerhebung

Die vorliegende Studie geht der Frage nach, inwieweit Lehrkräfte im unterrichtlichen Kontext als landeskundlich und interkulturell Kundige agieren können. Angehende Lehrkräfte aus der Deutschlehrausbildung an unterschiedlichen Universitäten der Türkei wurden gebeten, dieses einzuschätzen. Unter diesem Hinblick werden die Ansichten der Lehrkräfte für die interkulturelle Kompetenz beschrieben, deren Sichtweisen dargestellt und diskutiert. Die Forschung stützt sich auf die Festlegung der Wahrnehmungen und Einstellungen der Lehrkräfte in der Deutschlehrausbildung.

Für die quantitative Datenerhebung wurde im Rahmen einer schriftlichen Befragung eine Umfrage in der Form einer E-Mail-Befragung durchgeführt. Den Lehrkräften der Deutschlehrausbildung wurde neben der Umfrage ein Begleitschreiben versendet, wobei die Zielsetzung und Begründung der Untersuchung, Richtlinien für das Ausfüllen der Umfrage, Rücksendetermin und die vermutliche Zeitdauer für die Beantwortungszeit erklärt wurde. Insgesamt wurden mit der Umfrage fünf offene Fragen an die Lehrkräfte gestellt, die wie folgt skizziert werden können:

1. Was sollten Ihrer Meinung nach die Ziele, Leitlinien und Grundsätze des 'interkulturellen Lernens' für die StudentInnen der Deutschlehrausbildung sein?
2. Wie weit wird Ihrer Meinung nach 'interkulturelles Lernen' in der Deutschlehrausbildung aufgegriffen? Können Sie bitte Ihre Gedanken und Ausführungen zu diesem Themenbereich erklären?
3. In welcher Art und Weise versuchen Sie als Lehrkraft landeskundliche und interkulturelle Prozesse im Unterricht bzw. in Lehrveranstaltungen durchzusetzen? Können Sie bitte Ihre Erklärungen anhand Beispiele konkretisieren und beschreiben?
4. Wie ist Ihrer Meinung nach das Interesse der StudentInnen in Ihrer Deutschlehrausbildung für das 'interkulturelle Lernen' und für 'kulturbezogene Lernprozesse'? Was motiviert StudentInnen für das interkulturelle Lernen?

5. Wo und worin bestehen Ihrer Meinung nach Probleme, Erschwerungen oder Defizite bei der Förderung der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz in der Deutschlehrrerausbildung?

TeilnehmerInnen und Auswertungsverfahren

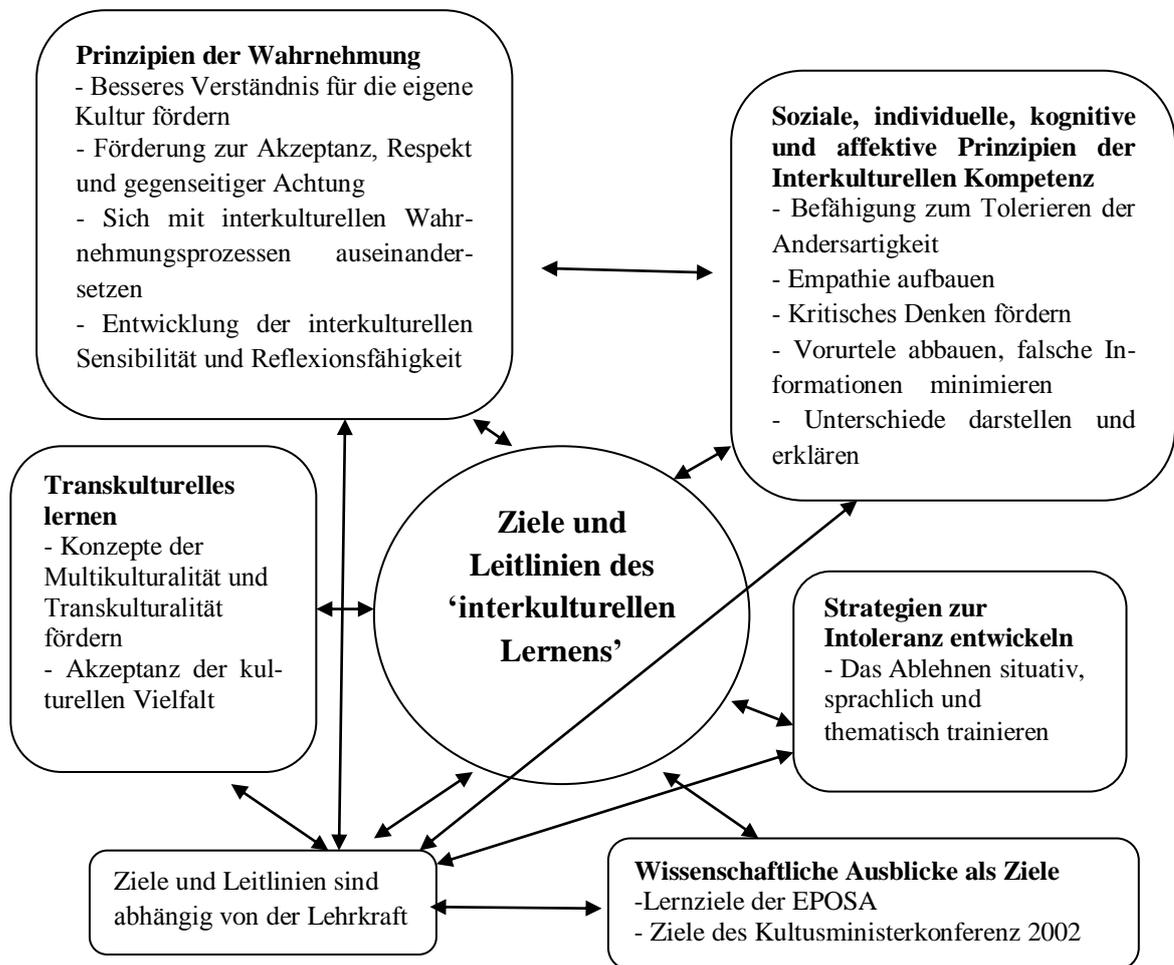
An der Umfrage haben insgesamt 8 Abteilungen zur Deutschlehrrerausbildung der Türkei teilgenommen. Diese Universitäten sind die Universitäten Istanbul (Istanbul), Hacettepe (Ankara), Marmara (Istanbul), Trakya (Edirne), Muğla Sıtkı Koçman (Muğla), Çukurova (Adana), Uludağ (Bursa) und Anadolu (Eskişehir). Bei der Versendung der E-Mails wurde von jeder Abteilung je zwei Lehrkräfte der Deutschlehrrerausbildung angeboten, die Umfrage so detailliert und ausführlich wie möglich zu beantworten. Von den Abteilungen der Deutschlehrrerausbildung kamen von 14 Lehrkräften eine Rückmeldung, die die Fragenbögen ausgefüllt haben. Alle 14 Lehrkräfte sind promoviert und haben durchschnittlich mehr als zehn Jahre Erfahrungen an der Universität. 90 % der Lehrkräfte haben einen deutschen Migrationshintergrund und kennen die deutsche Kultur dementsprechend als authentisch selber Erlebende. Die Schwerpunkte der Lehrkräften sind unterschiedlich und je nach Schwerpunkt halten sie in der Deutschlehrrerausbildung verschiedene Lehrveranstaltungen, die sich in folgende Teilbereiche einteilen können: Sprachwissenschaft/ Grammatik, Linguistik, Landeskunde/ Interkulturalität/ interkulturelle Kommunikation, Methodik-Didaktik/ Neue Techniken und Ansätze im Fremdsprachenunterricht, Fertigkeiten der deutschen Sprache, Literatur/ Literaturpädagogik, informative und kommunikative Technologien im Fremdsprachenunterricht und Schulpraxis.

Die Studie basiert aufgrund der Zielsetzung dieser Forschung nicht auf eine systematische und standardisierte Messung, sondern auf eine qualitative Inhaltsanalyse, wobei die Beantwortungen deskriptiv analysiert werden. Intendiert wird hiermit, wie die Einstellungen und Sichtweisen von Lehrkräften der Deutschlehrrerausbildung zum 'interkulturellen Lernen' bzw. zur 'interkulturellen Kompetenz' sind. "Im Zentrum des qualitativen Forschungsprozesses steht der Wunsch, die Zielgruppe des Interesses möglichst selbst zu Wort kommen zu lassen, um die subjektive Sichtweise erfassen zu können. Grundlegende Annahme ist hierbei, dass Menschen selbstreflexive Subjekte sind, die als Experten ihrer selbst agieren und auch so verstanden werden sollten" (Schreibler 2012: 2). Als Auswertungsverfahren wurden die subjektiven Beantwortungen der Lehrkräfte zuerst schriftlich auf dem Computer angefertigt. Dementsprechend wurden die angesprochenen Themen als Befunde in Zentralthemen zusammengefasst, deskriptiv analysiert und interpretativ dargestellt. Die Befunde wurden mit Zitaten der Lehrkräfte verfestigt.

Befunde

Befunde für die Ziele des interkulturellen Lernens in der Deutschlehrrerausbildung

Die erste Frage fokussierte sich auf die Einstellungen der Lehrkräfte zur Frage, wie sie die Ziele, Leitlinien und Grundsätze des 'interkulturellen Lernens' für die StudentInnen der Deutschlehrrerausbildung betrachten. Die angesprochenen Themen als Befunde können wie in Skizze 1 zusammengefasst werden:



Die angegebene Skizze zeigt, dass Lehrkräfte mit Ihren Ansichten und Sichtweisen den Zielen und Leitlinien des interkulturellen Lernens der StudentInnen in der Deutschlehrausbildung einen großen und reichen Blickwinkel beimessen. Bei der Analyse der angesprochenen Themen ist zu erkennen, dass die Ansichten der Lehrkräfte bei den Zielbestimmungen für das interkulturelle Lernen teilweise übereinstimmen, wobei der Fokus auf der *'Weiterentwicklung und Auseinandersetzung der Wahrnehmung und sozialen, individuellen, kognitiven und affektiven Prinzipien der interkulturellen Kompetenz'* liegt. Die erwähnten Zentralthemen zum interkulturellen Lernen sind miteinander relativ stark verbunden. Bemerkenswert ist gleichfalls, ausgehend von den Aussagen der Lehrkräfte, dass im Hinblick auf die deutsche und türkische Kultur der Vergleich, das Tolerieren, das Erkennen, das Verstehen und die Reflexionsfähigkeit häufig betont wird. Dies konstatiert, dass im Allgemeinen im Ausblick der Lehrkräfte wichtig ist, StudentInnen die fremden und die eigenen kulturellen Werte und Tendenzen zu relativieren, Wahrnehmungen zu schulen und somit ein kritisches und nachfragbares Denken zu fördern. Die nachfolgenden Zitate aus den Meinungen der Lehrkräfte sind beispielhaft für die angesprochenen Themen.

“Ich bin der Ansicht, dass erfolgreiches Interkulturelles Lernen stattfindet, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf sein Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. In diesem Sinn bedingt Interkulturelles Lernen neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflektion des eigenkulturellen Orientierungssystems.” L13

“Das interkulturelle Lernen sollte den StudentInnen der Deutschlehrausbildung die Möglichkeit bieten, die Muttersprachler in ihrem konkreten soziokulturellen Alltagsleben zu beobachten, damit sie die vorhandenen interkulturellen Unterschiede und Ähnlichkeiten erkennen, Empathie aufbauen und darüber sprechen können.” L1

“Ich denke, dass es in unserem Falle wichtig ist, sowohl die deutsche als auch die türkische Kultur vergleichend darzustellen. Aus diesem Grund sollten gegenseitiges Tolerieren in beiden Kulturen angesprochen werden.” L7

Bei den Zielbestimmungen und Leitlinien für das interkulturelle Lernen wurde gleichfalls zu Worte gebracht, dass auch sprachlich einsetzbare Strategien zur Intoleranz entwickelt werden können. Eine Lehrkraft plädiert in diesem Kontext dafür, dass bei der interkulturellen Förderung neben dem Tolerieren auch das Ablehnen trainiert werden sollte, welche zum kritischem Denken beitragen kann: *“Nicht alles in einer fremden Kultur ist verständlich und annehmbar. Man sollte daher auch die Möglichkeiten des Ablehnens sprachlich wie situativ-thematisch trainieren.” L7*

Neben den erwähnten Prinzipien des interkulturellen Lernens brachten einige Lehrkräfte gleichfalls andere Schwerpunkte und Zielbestimmungen für das interkulturelle Lernen zum Ausdruck, wobei die Relevanz auf die multiperspektivische Kompetenz der angehenden Lehrer geschoben und die Aufmerksamkeit auf die Transkulturalität und Multikulturalität gelenkt wurde.

“Hauptsächliches Ziel sollte dabei nicht nur das landeskundliche und kulturelle Lernen von den deutschsprachigen Ländern sein, sondern es sollten vor allem die Konzepte der Multikulturalität und Transkulturalität gefördert werden.” L1

“In der Zukunftsperspektive der Interkulturalität steht meiner Meinung nach und auch nach der Erwartung der EU, die Transkulturalität. Von der Interkulturalität sollen wir nicht mehr die traditionellen Ziele (Abbau von Vorurteilen, Toleranz etc.), sondern auch eine Kulturumwandlung, die nach den philosophischen Bedürfnissen des 21. Jahrhunderts zu einer Weltbürgerschaft führen könnte.” L9

“Die Studierenden sollten als angehende Lehrer multiperspektivische Kompetenzen erlangen, die sie dazu befähigen, im Unterricht ihre Lehrmaterialien und Unterrichtsmethodik dementsprechend zu reflektieren und auszurichten. Während ihres Studiums sind es aber zunächst sie selbst, die mit dem Erwerb einer interkulturellen Kompetenz eine Sensibilisierung und Reflexionsfähigkeit entwickeln sollen.” L12

Parallel zu diesem Konzept wurde von einigen Lehrkräften, für ein effektives und erfolgreiches ‘interkulturelles Lernen’, die Relevanz der Lehrkraft in den Vordergrund gerückt, wobei die Handlungsweise, das Interesse und methodisch-didaktische Bewusstheit der Lehrkraft zum interkulturellen Lernen angedeutet wurde. Zusammengefasst wird betont, dass Lehrkraft für das interkulturelle Lernen eine hohe Relevanz besitzt. Dieses Konzept wird wie folgt zum Ausdruck gebracht:

“Eine relevante Tätigkeit der Lehrkraft besteht darin, Lehrerkandidaten deutschsprachigen Kulturen kritisch-positiv und motivierend nahe zu bringen; Fremdheit und Andersartigkeit in einem positiven Licht sehen zu lassen.” L4

“Interkulturelles Lernen in der Deutschlehrausbildung fängt mit der Lehrkraft an. Auch wenn alle Ziele und Prinzipien der Seminare für interkulturelles Lernen vorher beschrieben sind, muss die Lehrkraft in diesem Bereich kompetent sein, damit interkulturelles Lernen auch verwirklicht werden kann. Das Ziel des interkulturellen Lernens sollte sich primär darauf fokussieren, dass StudentInnen ihre Toleranz und Verstehen der anderen Kulturen weiterentwickeln können. Für diese Intention sollte eine Lehrkraft objektiv sein, und sowohl seine eigene als auch andere Kultur gut kennen.” L11

“Als Leitsatz für interkulturelles Lernen kann das Motto ‘Fremdsprachenlehrer (bietet Möglichkeiten als)= Eigenkulturträger und Fremdkulturvermittler’ gelten.” L7

Die Sichtweisen und Einstellungen der Lehrkräfte der Deutschlehrausbildung reflektieren, dass für die Ziele des interkulturellen Lernens unterschiedliche Konzepte mit einbezogen werden.

Befunde zur Integrierung des interkulturellen Lernens in der Deutschlehrausbildung

Hinsichtlich der Antworten der befragten Lehrkräfte auf die Frage, wie interkulturelles Lernen in der Deutschlehrausbildung aufgegriffen wird, kann man vorerst den Befund erhalten, dass die Einstellungen dazu unterschiedlich sind und ein generelles Bild für die Praxis des interkulturellen Lernens in der Deutschlehrausbildung in der Türkei nicht gegeben werden kann. Aufgrund der Rahmenbedingungen, Lehrkraftfaktoren, Studentenprofile, inhaltlichen Gestaltung der Lehrveranstaltungen, Defizite bei empirischen Untersuchungen und Einsatzmöglichkeiten von informativen und kommunikativen Technologien kann man das interkulturelle Lehren und Lernen im universitären Bereich nicht verallgemeinern. Obwohl ein Großteil der Lehrkräfte auf die Relevanz des interkulturellen Lernens andeutet und großen Wert auf interkulturelles Lernen legen, werden neben positiven Ausblicke gleichfalls mehrere negative Tendenzen für das Praktizieren des interkulturellen Lernens in der Deutschlehrausbildung angesprochen. Die eher positiven Auffassungen der Lehrkräfte zu diesem Themenbereich befassen sich mit den Faktoren *‘Lehrkraft, persönliche Einstellung und persönliches Engagement, Seminare und inhaltliche Konzeption der Lehrveranstaltung’*, die von Lehrkräften wie folgt erörtert werden.

“Bei uns an der Abteilung wird mittlerweile dem Kompetenzbereich Interkulturelles Lernen großer Raum geschaffen. Bereits 2006 hatten wir einen Arbeitskreis zur Entwicklung von interkulturellen Modulen gegründet. Inzwischen haben viele unserer Kollegen in ihren Seminaren einige Module interkulturell ausgerichtet.” L12

“Dies hängt zweifellos von der Lehrkraft ab, inwieweit interkulturelles Lernen für sie/ihn wichtig ist, oder nicht. ... Auf jeden Fall sind die beiden Veranstaltungen ‘Vergleichende Landeskunde’ und ‘Interkulturelles Lernen mit Texten’, die beiden Veranstaltungen in unserem Curriculum, die es ermöglichen, kulturelle Sensibilität zu fördern.” L3

“Durch die Seminare ‘Deutsche Literatur’, ‘Spezifische Lehrmethoden’, ‘Kontrastive Landeskunde’ und anderen Wahllehreveranstaltungen wird interkulturelles Lernen gefördert.” L5

“Meine Erfahrungen zeigen, dass an unserer Abteilung meist das interkulturelle Lernen und interkulturelle Lehrinhalte bevorzugt werden, weil viele von den Lehrkräften einen ausländischen Aufenthalt haben.” L8

Die Contra-Ausblicke der Lehrkräfte, warum interkulturelles Lernen nicht auf der gewünschten Basis praktiziert wird, werden mit verschiedenen Ursachen angesprochen. Diese negativ kritische Beurteilung basiert einmal darauf, dass interkulturelles Lernen je nach Lehrkraft und Deutschlehrausbildung subjektiv geprägt und unsystematisch ist und die Ziele des interkulturellen Lernens nicht ausreichend gefördert werden und in diesem Bereich nationale empirische Untersuchungen fehlen:

“Ich denke, dass [es] in diesem Bereich keine genügende Bewusstheit gibt. Dieses Thema wird nicht ausreichend genug erarbeitet. Manche Universitäten und Lehrkräfte sind in diesem Bereich gut. Wenn man landesweit alle Abteilungen [für] Deutschlehrausbildung vor Augen nimmt, so ist zu erkennen, dass [es] in diesem Bereich wenige wissenschaftliche Arbeiten gibt und besonders Untersuchungen für den Praxisbereich fehlen.” L4

“Ich denke, es geht meistens mehr um landeskundliche Informationen aus den deutschsprachigen Ländern und Begriffe wie Frieden, Umwelt, Menschenrechte usw. die Leitlinien, die zur Interkulturalität gehören, werden meiner Meinung nach nicht ausreichend behandelt.” L1

“Ich denke nicht sehr viel, denn es kommt auf die Lehrkraft an. Die Lehrkraft muss vor dem Unterricht erst selbst Vorbereitungen treffen und sich einen Plan machen, was er wie im Unterricht gestalten will. Ob er die Information über das zu behandel[nd]e Thema vor oder nach einer Information gibt usw. wie er zu seinem Ziel kommt oder auch welche kulturellen Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten es gibt.” L14

Eine andere Lehrkraft äußerte ihre Meinung zu diesem Themenbereich, indem sie die Aufmerksamkeit auf bilingualen und bikulturellen Erfahrungen der Lehrkräfte für die Effektivität des interkulturellen Lernens aus der Sicht der StudentInnen lenkt. Die Lehrkraft plädierte zu diesem Kontext dafür, dass diejenigen Lehrkräfte, die sprachlich und kulturell in Deutsch und Türkisch ausreichend gut sind, interkulturelles Lernen fortsetzen sollten:

“Das Seminar ‘Kontrastive Landeskunde’ wurde seit drei Jahren von zwei deutschen Lehrkräften vertreten und anfangs dachte man, dass dies eine gute Lösung sei. Doch leider fingen unsere Studenten an sich darüber zu beklagen, dass die Einsprachigkeit im Seminar sehr oft zum Unverständnis führe und dass das Seminar nur mit positiver Blickrichtung das Deutschland und das deutsche Kulturgut thematisiere. Die Abteilung vereinbarte daraufhin, dass eine weitere Parallel-Lehrveranstaltung durch eine türkische Kollegin besetzt wird, die in beiden Sprachen kompetent war und beide Kulturen gut kannte.” L7

Andererseits wird von einer Lehrkraft kritisiert, dass in der Unterrichtspraxis das transkulturelle Lernen außer Acht gelassen wird. Für diese Lehrkraft ist es ein wichtiges Ziel, transkulturelles Lernen zu fördern:

“Die traditionellen Begriffe (Abbau von Vorurteilen, Toleranz etc.) werden vermittelt. Ich bin mir aber nicht sicher, dass die Lehrkräfte die nahen und fernen Ziele der Transkulturalität begriffen haben. Angemessene Lehre der Interkulturalität ist vor allem durch Lehrkräfte möglich, die daran glauben. Ich bin der Meinung, dass [man] in der Deutschlehrausbildung auf der Oberfläche der Interkulturalität hin und her wandert, ohne in die Tiefen durchzudringen.” L9

Zusammengefasst ist zu erwähnen, dass die interkulturelle Progression in der Deutschlehrerausbildung unterschiedlich stattfindet und besonders die Lehrkraft in diesem Prozess eine relevante Rolle einnimmt.

Befunde zur Methodik-Didaktik der Lehrkräfte für das interkulturelle Lernen

Die dritte Frage fokussierte sich darauf, einen Einblick zu bekommen, wie und in welcher Art und Weise Lehrkräfte landeskundliche und interkulturelle Prozesse im Unterricht bzw. in Lehrveranstaltungen durchsetzen. Vorerst soll bemerkt werden, dass von 14 Lehrkräften nur eine Lehrkraft erwähnt hat, dass Ihre Erfahrungen zu diesem Bereich ziemlich gering sind. Von den allgemeinen Stellungnahmen der Lehrkräfte wurde ersichtlich, dass Lehrkräfte individuell das interkulturelle Lernen hoch einschätzen, Anstrengungen leisten und mit inhaltlichen und didaktischen Progressionen relevante Bemühungen um interkulturelles Lernen aufweisen. Die Befunde zu diesem Punkt können wie folgt zusammengefasst werden:

Interkulturelles Lernen wird von Lehrkräften praktiziert;

- *Mit Unterstützung von audiovisuellen Materialien und kommunikativen und informativen Technologien (Einsetzung von Filmen/ Dokumentarfilmen; Games für Smartphone; Musik; Projektarbeit),*
- *Mit Hilfe von literarischen Texten (Umsetzung, Interpretationen, kritische und affirmative Stellungnahmen, Handlungs- und Produktionsorientiertheit),*
- *Durch interkulturelle Reflexionsübungen mit Diskussionen,*
- *Durch Bearbeitung von Critical Incidents aus unterschiedlichen Bereichen (Alltag, Hochschulraum, Privater Raum usw.) in Bezug auf unterschiedliche Orientierungssysteme,*
- *Durch Bearbeitung von kommunikativen Situationen, in denen Missverständnisse sprachlicher und kommunikativer Art vorkommen.*
- *Durch interkulturelle Spiele zur Steigerung der Wahrnehmung und Perspektivenwechsel, und*
- *Durch Einsetzung von Microteaching zum Themenbereich Interkulturalität.*

Bei der Einsetzung von audiovisuellen Materialien und kommunikativen und informativen Technologien im Hinblick auf das interkulturelle Lernen sind von den Aussagen der Lehrkräfte zu erkennen, dass sie diese Materialien und Technologien nicht für faktische Tatsachen oder reine Informationsvermittlung verwenden, sondern diese mit unterschiedlichen Zielen und Progressionen im Unterricht praktizieren. Wie Lehrkräfte diese Materialien und Technologien im Unterricht für interkulturelles Lernen konkret benutzen, lässt sich aus folgenden Ausführungen erkennen:

“Ich z.B. verwende vor allem Dokumentarfilme (auch Kurzdokumentarfilme) im Unterricht, die einerseits die kulturellen und globalen Eigenschaften realitätstreu in den Unterricht bringen und andererseits mit ihrer hochdeutschen Aussprache, ihrem hochdeutschen

Syntax und Wortschatz das Verstehen erleichtern. Es sind mittlerweile im Web auch für alle Niveaus Dokumentarfilme zu finden. Ich verwende auch Games für Smartphones wie z. B. das Spiel von Goethe-Institut "Lernabenteuer", welches die interkulturellen Unterschiede und Probleme während des Spiels situativ behandelt." L1

"...Ich profitiere auch viel von Texten und Filmmitschnitten, wobei ich interkulturelle Vergleiche durchführe und Wahrnehmungen von StudentInnen geschult werden." L3

"Beim Einbezug der Filme verfolge ich drei relevante Ziele: Vermittlung des sprachlichen Inhalts, Kulturvermittlung und Medienästhetik. Unter Kulturvermittlung verstehen wir die Inter- und Transkulturalität im o.g. Sinn. Die menschliche Geschichte ist eine Transkulturalitätsgeschichte: Römisches, Osmanisches Reich, USA u.a. waren/sind Mischkulturen und Mischkulturen entstehen durch Inter- und Transkulturalität, durch den Transport von Kulturelementen von einer Kultur in einen Becken." L9

"Das Seminar "Effiziente Kommunikation", das im Curriculum von jeder Lehrerausbildung seinen Platz hat, konzipiere ich derart, dass im ersten Teil Grundlagenwissen vermittelt wird. Im zweiten Teil des Seminars (die Hälfte des Semesters) führe ich Grundlagenwissen und Begriffe zur Interkulturellen Kommunikation ein und übe und festige das Wissen über kleine Projektarbeiten mit den Studierenden." L12

Die Relevanz der Texte und Einsetzung der literarischen Texte für Interkulturalität sind gleichfalls eines der meist erwähnten Themen, welche Lehrkräfte bei ihrer Unterrichtspraxis für interkulturelle Ziele und Progressionen verwenden. Plausibel wurden von den angesprochenen Themen, dass Lehrkräfte mit dem Gebrauch und Bezug der Texte bzw. literarischen Texte im Hinblick auf das interkulturelle Lernen das kritische Denken, das Handeln, die kommunikativen Strategien und die Reflexionsfähigkeit der angehenden Lehramtskandidaten weiterzuentwickeln versuchen. Kurz gefasst versuchen Lehrkräfte, mittels Texte das interkulturelle Lernen mit unterschiedlichen Implikationen zu realisieren.

"Ich bevorzuge die Literaturgattungen oder Stilmittel handlungs- und produktionsorientiert im Seminar zu behandeln. ... Z.B. Als wir mit den Studenten und Studentinnen Lautmalerei (Onomatopoesie) durchgenommen haben, habe ich ihnen eine Fabel, in die sie die Laute der Tiere einschreiben sollten, mitgebracht. Natürlich habe ich die Fabel umgeschrieben und Tiere bevorzugt, die bekannt waren und deren Laute im Deutschen und Türkischen anders waren. Ihre Aufmerksamkeit wurde auf die Laute der Tiere gelenkt und sie sollten sich Gedanken machen, ob sie gleich oder anders waren. Zuerst sagten sie Tierlaute sind doch gleich, aber dann haben sie im Internet recherchiert und festgestellt, dass es nicht so ist. Sie haben zuerst auf den deutschen Text die Laute geschrieben, dann es ins Türkische übersetzt und dabei auf die Laute geachtet. Damit wurde klar, dass Lautmalerei in einzelnen Sprachen anders ist. Natürlich wurde auch danach diskutiert, was alles noch anders sein kann. Dies wäre ein kleines Beispiel für Interkulturelles Lernen." L14

"Da das interkulturelle Lernen kernbegrifflich gegenseitiges Verstehen beider Kulturen und dadurch Eigenreflektion und Anwendung von gelernten bedeutet, versuche ich die Diskussionen, Projektarbeiten, Hausaufgaben, Studentenreferate usw. im Seminar Literaturgeschichte möglicherweise auf einer interkulturellen und landeskundeorientierten Ebene durchzuführen. z.B.: beim Recherchieren einer literarischen Epoche aus Deutschland, gleichzeitig in der Türkei parallellaufende literarische Epoche kritisch betrachten zu können aber nicht nur aus literarischen, sondern [auch aus] gesellschaftlichen, politischen und philosophischen Aspekten dieses Thema als ein Projekt durchzuführen und im Plenum zur Diskussion zu bringen." L13

“... Außerdem versuche ich mit unterschiedlichen Texten die Interkulturalität zu fördern. Mein Ziel ist nicht die StudentInnen zu manipulieren. Ich versuche mit unterschiedlichen Übungs- und Sozialformen die Wahrnehmungen der StudentInnen zu entwickeln.” L4

Außerhalb der benannten Befunde werden von Lehrkräften für interkulturelle Verstehensprozesse und interkulturelle Progressionsebenen Beispiele für die Unterrichtspraktizierung erwähnt, die im weiteren Sinne soziale, individuelle, kognitive und affektive Prinzipien der interkulturellen Kompetenz fördern. Diese Befunde zeigen, dass die Erfahrungen, das Interesse, die Handlungskompetenz, die Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft und das methodisch-didaktische Repertoire und Engagement der Lehrkraft für das Lehren und Lernen der Interkulturalität äußerst ausschlaggebend sind.

“Ich persönlich lege sehr viel Wert auf interkulturelles Lernen. In meinen Seminaren insbesondere in den Seminaren, die interkulturelles Lernen als Thema haben, beabsichtige ich die Sprachen- und Kulturbewusstheit bei den Studierenden zu steigern. Folgende Bearbeitung führe ich durch: interkulturelle Reflexionsübungen mit Diskussionen, Bearbeitung von Critical Incidents aus unterschiedlichen Bereichen, Bearbeitung von kommunikativen Situationen und interkulturelle Spiele...” L10

“Meistens versuche ich vergleichend die Studenten auf beide kulturellen Gegebenheiten wie Arbeitsmarkt oder Studienmöglichkeiten, studentisches Bewusstsein hier und dort etc. aufmerksam zu machen mit dem Ziel sie zu rütteln und zu schütteln, damit sie aus dem technologiegeprägten Tiefschlaf erwachen und ihre Unmündigkeit in sozialer Sicht wie auch ihre individuelle Ziellosigkeit in einer verdorbenen türkischen Kultur ihnen selbst klar wird. ... Es gibt daher viel zu diskutieren und die Studenten versuchen sich interkulturell an Themen zu beteiligen.” L7

“Ich profitiere von vielen Quellen, Büchern, Texte und Internetseiten. Bei der Lehrveranstaltung ‘spezifische Lehrmethoden’ versuchen unsere StudentInnen anhand Microteaching ihren Lehrerverhalten zu konkretisieren. Dabei wird auch Raum für Interkulturalität und Landeskunde gegeben. Bei der Präsentation der StudentInnen wird somit das Wissen zum interkulturellen Lernen aufgefrischt und weiterentwickelt. StudentInnen handeln somit selber und die Reflexionsfähigkeit entwickelt sich”. L4

Rekapitulierend ist zu erkennen, dass die Palette der Materialien und Möglichkeiten zur Methodik/Didaktik der Lehrkräfte für das interkulturelle Lernen reichhaltig ist und je nach Zielsetzung die Lehrkraft interkulturelles Lernen unterschiedlich praktiziert.

Befunde zu Interesse und Motivation der StudentInnen für ‘interkulturelles Lernen’ und ‘kulturbezogene Lernprozesse’

Die vierte Frage der Umfrage befasste sich mit Interesse und Motivation der StudentInnen in der Deutschlehrausbildung für das ‘interkulturelle Lernen’ und für ‘kulturbezogene Lernprozesse’. Von den Befunden wurde erstmals ersichtlich, dass im Allgemeinen von allen acht Universitäten der Standpunkt vertreten wurde, dass StudentInnen in der Deutschlehrausbildung ein hohes Interesse für ‘interkulturelles Lernen’ und für ‘kulturbezogene Lernprozesse’ haben. Dieses Interesse und die Motivation werden mit bestimmten Faktoren angebunden, die mit folgender Skizze visualisiert werden kann:



Im Hinblick auf die angesprochenen Themen ist zu erfassen, dass die Ziele für interkulturelles Lernen, welche von den Lehrkräften bei der Beantwortung der ersten Frage erwähnt worden sind, mit Motivation und Interesse der StudentInnen zum ‘interkulturellen Lernen’ und ‘kulturbezogenen Lernprozess’ übereinstimmen bzw. voneinander abhängig sind. Von den angedeuteten Befunden ist zu entnehmen, dass Interesse und die Motivation der StudentInnen für interkulturelles Lernen von ‘handlungs- medien- und kommunikati[ons]orientierten Progressionen, ansprechenden Themen und Inhalten des Unterrichts und dementsprechend mit der Vorgehensweise und Organisation der Lehrkraft’ abhängig ist. Lehrkräfte äußern zu diesem Standpunkt folgendes:

“Die Studierenden sind hoch motiviert, wenn es sich um interkulturelle Themen handelt und wenn jeder die eigene Meinung offen sagen kann. Nicht das Vortragen seitens der Lehrkraft, sondern die Möglichkeit, aktiv am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen, schätzen sie. Interessante Themen, die das Nachdenken über Kulturen ermöglichen, motiviert sie. Der Einsatz von Bildmaterialien und Videoausschnitten zu interkulturellen Situationen motiviert sie.” L10

“Ich nehme an, dass das Interesse der Studenten sehr hoch ist, wenn natürlich der Prozess im Unterrichtsfach mittels der Lehrkraft gut organisiert wird. Die Spiegelfunktion (durch das Andere sich selbst besser kennen zu lernen) motiviert die Studierenden im besonderen. Es bietet einen anderen Blick auf sich und das Andere an, was den Lehr- und Lernprozess interessanter und effektiver zu gestalten dienen kann.” L8

“Die Motivation im Unterricht ist groß, wenn Studenten selber etwas machen, also z.B: Handlungs- und Produktionsorientierter Literaturunterricht. Die Feststellung des Unterschieds motiviert sie und sie möchten dann andere Unterschiede herausarbeiten.” L14

“Das macht den StudentInnen nur dann richtig Spaß und gilt als Motivationsmittel, wenn sie Interkulturalität nicht aus den Texten lernen, sondern wenn sie sich einzeln oder in

Gruppen ausführlich beschäftigen. Es ist mir immer aufgefallen, dass sie sich immer besser vorbereitet haben, wenn sie die Aufträge über Deutschland oder besonders über 'deutsche Jugend' vergleichend mit ihren eigenen Verhältnissen und Lebensweisen an Hand nehmen." L13

"Das Interesse der Lehramtskandidaten [an] interkulturellem Lernen ist sehr hoch. Kontraste zieht sie an und wenn sie selber recherchieren, so ist das für sie mehr motivierender, besonders wenn unerwartete Sachen herauskommen. Abgabe von direkten Informationen finden sie langweilig. Übungen und Strategien, wobei die Interpretation und das Nachdenken im Mittelpunkt stehen, motiviert sie. Somit entwickeln sie auch ihre Wahrnehmung und Interpretationsfähigkeit." L4

Erkennbar wurden gleichfalls von den Befunden, dass die rasanten Entwicklungen im Bereich Technologien und Medien einen zentralen Stellenwert im Hinblick auf die Interkulturalität besitzen. Von den Befunden ist zu entnehmen, dass bei einigen Lehrkräften die effektive Bewusstheit für Medien sich gleichfalls auf den unterrichtlichen Prozess und dementsprechend auf die interkulturelle Progression auswirkt.

"Ich finde, das interkulturelle Lernen ist einer der motivierenden Faktoren des Sprachunterrichts. Denn die meisten Jugendlichen begegnen in unserem Zeitalter vor allem durch die technologischen Entwicklungen immer mehr mit fremden Kulturen. Durch das Internet und diverse online Spiele wachsen sie oft interkulturell auf und sind deshalb offen gegenüber den interkulturellen Konzepten." L1

"...Was uns, den Lehrkräften bleibt, ist angemessene Förderung dieser Bereitschaft durch angemessene Materialien, Medien und Aktivitäten. Einführung von traditionellen Begriffen und Abfrage in der Prüfung ist keine angemessene Förderung des interkulturellen Lernens von Jugendlichen." L9

Es wurde von mehreren Lehrkräften gemeinsam zum Ausdruck gebracht, dass die Mobilitätsförderung, insbesondere Austauschprogramme das Interesse und Motivation der Studierenden für Interkulturalität fördern. Zu diesem Kontext wurde angedeutet, dass ein möglicher Deutschlandaufenthalt für die individuelle Perspektivenentwicklung der StudentInnen sehr ausschlaggebend ist und die erlebte und authentische Landeskunde die interkulturelle Kompetenz der gegenwärtigen Lehramtskandidaten entwickeln könnte.

Interessant war es auch nach Aussage einer Lehrkraft, den Befund zu entnehmen, dass die Unterrichtssprache für Motivation und Interesse der StudentInnen Türkisch sein sollte. Die Lehrkraft brachte zu diesem Kontext zu Wort, dass für Diskussion und Teilnahme an Gesprächen die Sprache bevorzugt werden sollte, in welcher man sich wohlfühlt.

"Ich bin der Meinung, dass die Unterrichtssprache für interkulturelles Lernen Türkisch sein sollte. Das kann je nach Stadt und Universität sich verändern, jedoch ist es wichtig, dass StudentInnen und Lehrkräfte die Sprache bevorzugen sollen, wo sie sich selber wohl fühlen. Besonders beim Thema Magazin, bei Interpretation, bei Geschwätze usw. können sie viel mitwirken, wenn sie Türkisch sprechen. ... und beim interkulturellen Lernen ist Sprechen und diskutieren sehr wichtig. Damit sie sich gut ausdrücken, ihre Gedanken äußern können und ihre Wahrnehmungen verprachlichen können sollte auf Türkisch gesprochen werden..." L11

Ersichtlich wurde von diesen Befunden, dass Motivation und Interesse der StudentInnen im Hinblick auf das interkulturelle Lernen von verschiedenen Faktoren abhängig ist.

Befunde zu Problemen und Defiziten bei der Förderung der interkulturellen Kompetenz in der Deutschlehrausbildung

Die letzte Frage fokussierte sich darauf, wo oder worin Lehrkräfte Probleme oder Defizite bei der Förderung des interkulturellen Lernprozess in der Deutschlehrausbildung erkennen. Die Befunde dazu haben gezeigt, dass je nach Lehrkraft und Universität die Probleme und Erschwerungen zum interkulturellen Lernen sich verändern können. Abgesehen von den differenzierteren Antworten können die als gemeinsam angesprochenen Themen wie folgt zusammengefasst werden:

- *Mobilität und Alternativen entwickeln, StudentInnen nach deutschsprachigen Ländern schicken zu können, Austauschprogramme vermehren,*
- *Fortbildungsprogramme für Lehrkräfte für den Bereich Interkulturalität fördern, und*
- *Probleme sind abhängig [von] Zielen, thematischen Scherpunkten, Materialien und Studentenniveaus.*

Lehrkräfte deuten die Relevanz der Austauschprogramme und Mobilitätsalternativen an, da sie diese Möglichkeiten als einen positiven Schritt für die Entwicklung der Interkulturalität betrachten. Aufgrund dessen wird erwähnt, dass die Summe der Austauschprogramme sich vermehren sollte, womit die Möglichkeit besteht, die Kompetenzen der StudentInnen im Hinblick auf Interkulturalität und dementsprechend ihre deutschen Sprachenkenntnisse konstant zu erweitern.

Als ein anderes gemeinsames Problem wurde angegeben, dass für effektives und interkulturelles Lehren und Lernen eine konsequente Durchführung von Fortbildungsprogrammen für Lehrkräfte im Bereich Interkulturalität gewährleistet werden sollte. Die Lehrkräfte, die die Umfragen ausgefüllt haben, haben im grossen Teil einen deutschen Migrationshintergrund, sind aber bewusst, dass eine kontinuierliche Unterstützung in diesem Bereich sehr hilfreich sein kann.

Lehrkräfte sehen im Allgemeinen nicht große Probleme bei der Förderung der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz in der Deutschlehrausbildung, wobei zum Ausdruck gebracht wird, dass interkulturelles Lernen abhängig von Zielen, thematischen Scherpunkten, Materialien und Studentensprachniveaus ist und je nach Bedarf und Bedingungen Probleme vorkommen können. Lehrkräfte äußern sich zu diesem Punkt wie folgt:

“Es müssten einfach mehr bewusst Module, die thematisch auch anschlussfähig an die curricularen Inhalte sind, interkulturell orientiert sein. Dazu bräuchte es auch mehr Literatur, sowohl Primär- als auch Sekundärliteratur sowie mehr Raum zu Projektarbeiten als klassische Klausuren.” L11

“Lernziele sollten genau beschrieben und dementsprechend mit angemessenen Aktivitäten erreicht werden. Bei der Evaluation sollte man sich verschiedener Instrumente bedienen, je nach Lernziel. Man sollte das Profil der Studierenden (ohne und mit

Migrationshintergrund) unbedingt mitberücksichtigen, denn die Gewichtung und Inhalte der Lernziele können sich dadurch verändern.“ L10

“Meines Erachtens sollte Landeskunde und Interkulturalität in den Vorbereitungsklassen der Deutschlehrausbildung intensiver behandelt werden. Denn wenn sie Defizite im faktischen Wissen haben, so wird es schwieriger Interkulturalität zu fördern. Sprachliches und kulturbezogenes Lernen sollten reichhaltig in den Vorbereitungsklassen durchgeführt werden, damit in der Deutschlehrausbildung die angestrebten Ziele für Interkulturalität durchgesetzt werden können.“ L4

Ausblick

Der vorliegende Beitrag hat den Ausblick gegeben, dass Lehrkräfte in der Deutschlehrausbildung am Beispiel der Türkei, im unterrichtlichen Kontext als landeskundlich und interkulturell Kundige, dem interkulturellen Lernen einen großen Stellenwert beimessen. Die Befunde dieser Studie mit einigen Sätzen und Darstellungen zusammenzufassen und zu begründen ist schwierig. Denn, ein exaktes Bild für die Praxis, Ziele und Inhalte des interkulturellen Lernens in der Deutschlehrausbildung in der Türkei kann nicht gegeben werden.

Pauschal erkennbar ist, dass interkulturelles Lernen in den gegenwärtigen Abteilungen für Deutschlehrausbildung eine bedeutende Rolle einnimmt. “Eine interkulturell ausgerichtete Fremdsprachenlehrausbildung erweist sich als unerlässlich, weil dadurch den künftigen Fremdsprachenlehrern Möglichkeiten zur intensiven Beschäftigung, Hinterfragung und Verinnerlichung der interkulturellen Themen geschaffen werden kann” (Ünver 2009: 6). Ein Fazit dieser Studie ist, dass Lehrkräfte im allgemeinen Wert darauf legen und Bemühungen aufzeigen, ihre StudentInnen kulturell bzw. interkulturell zu befähigen. Die Befunde legen dar, dass Lehrkräfte anhand Medien, informativer und kommunikativer Technologien und mit Aktivitäten und Übungen versuchen, die Ziele und Inhalte des interkulturellen Lernens in ihren Lehrveranstaltungen in die Tat umsetzen.

Die Ansichten der Lehrkräfte in der vorliegenden Studie zeigen relevante Impulse und Anregungen für das interkulturelle Lernen in der Deutschlehrausbildung. Zu diesem Kontext ist zu hinterfragen, wie weit für die Deutschlehrausbildung curriculare Inhalte oder Module für interkulturelles Lernen inhaltlich und methodisch dargelegt werden können. Eine koordinierte Festlegung der interkulturellen Themen als Progression für interkulturelle Kompetenz in der Deutschlehrausbildung wäre eventuell wünschenswert und effektiv angemessen sein, wobei die Progression zu diesem Themenbereich je nach der Adressatengruppe der Deutschlehrausbildung variieren kann. Für diesen Sinn und Zweck sind kontinuierliche Fortbildungsseminare für Lehrkräfte erforderlich und eine interne Zusammenarbeit von Hochschuldozenten zum interkulturellen Lernen wünschenswert.

Literaturverzeichnis

Altmayer, Claus (2005): Rezension zu Röttger, Evelyn (2004): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland. Hamburg: Kovac (= Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis, Bd. 1), in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10 (3), 4 pp, Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/460/436> [Zugriffsdatum: 20. 10. 2015].

- Doyé, Peter** (2008): *Interkulturelles und mehrsprachiges Lehren und Lernen – Zwölf Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Ehrhardt, Claus & Neuland, Eva (Hrsg.)** (2009): *Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DaF-Unterricht*. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.
- Boeckmann, Klaus-Börge** (2015): “Autonomes und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht – unvereinbar oder untrennbar?”, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 2, 90-100. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tudarmstadt.de/index.php/zif/> [Zugriffsdatum: 20. 10. 2015].
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen** (2001): München: Langenscheidt.
- Röttger, Evelyn** (2010): “Interkulturelles Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis DaF: Grenzüberschreitung oder Hürdenlauf?”, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15: 2, 7-24. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Roettger.pdf> [Zugriffsdatum: 20. 10. 2015].
- Schreibler, Petra** (2012): Qualitative versus quantitative Forschung, <https://studienlektor.de/tipps/qualitative-forschung/qualitative-quantitative-forschung.html>, [Zugriffsdatum: 25. 10. 2015].
- Ünver, Şerife** (2009): *Ekursionen in (Inter) Kulturelle Themen*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Sprachlogik, Sprachgefühl und Sprachkompetenz

Otto Holzapfel, Freiburg i. Br.

Öz

Dil Mantığı, Dil Duygusu ve Dil Edinci

Yakın akraba dillerde tek başına belirteç olarak kullanılan ilgeçlerin yanlış anlaşılmasından yola çıkarak, Almancada (bu alanda) eksik olan dil mantığının anlaşılmasını sağlamaya çalışacağız. Bunun için mantıklı görünen karşıt dilsel çiftler, dilsel değişimle ilgili kökenbilgisi ve kanıtlar sunulacaktır. İlk aşamada “dil duygusu”nun ne anlama gelebileceğini açıklamaya çalışacağız. Bunun yerine, yabancı dil dersinde edinilebilecek ve alıştırmayla geliştirilebilecek “dil edinci” demenin daha doğru olduğunu düşünüyoruz. Örnekler bunu doğrulamaktadır. Sonuçta ise açıklayıcı diğer sorular sıralanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Dil mantığı, dil duygusu, dil becerisi, ön ekler, köken bilgisi.

Abstract

Language Logic, Language Sense and Language Skill

Considering the misunderstanding of the particles used as an adverb by itself in closely related languages, we will try to provide the comprehension of sense of language about this area, which is missing in German. For this purpose, opposite language pairs seeming logical and etimological proofs about language variation will be presented. Firstly, we will try to explain what the sense of language is. We believe that it is more appropriate to say ‘language acquisition’ which can be acquired and developed by means of activities in foreign language classes. Examples verify this. In the conclusion, some other clarifying questions follow.

Keywords: Language logic, language sense, language skill, prepositions, etymology.

Vorbemerkung: Zur Verdeutlichung setze ich tatsächliche und korrekte wörtliche Rede in Zitatzeichen „...“, wortwörtliche Aussagen (die inhaltlich nicht korrekt sein müssen) dagegen in Anführungsstriche «...». Wortteile, auf die es mir besonders ankommt, sind unterstrichen. Begriffe in übertragener Bedeutung werden mit einfachen Anführungsstrichen ‚...‘ markiert.

Adverbiale Präpositionen

Adverbiale Präpositionen [im Folgenden zumeist einfach: Präpositionen] sind im Deutschen anscheinend (oder scheinbar!) kein Problem. „Ich mache auf“ entspricht dem Gegenteil: „Ich mache zu“. Gleiches Verb, gegensätzlich verwendbare Präpositionen; das ist der ‚Normalfall‘. Im zweiten Fall muss ich, um den Gegensatz zu markieren, unterschiedliche Verben verwenden: „ich gebe aus“ gegen „ich nehme ein“. Oder: „ich wache auf“ gegen „ich schlafe ein“. Anscheinend ebenfalls problemlos. – Dann gibt es eine dritte Kategorie, in der gleiche Verben plus gegensätzliche Präpositionen Bedeutungsunterschiede ergeben. „Ich höre auf“ bedeutet etwas beenden, „ich höre zu“ bedeutet dem anderen Gehör schenken, zuhören. Aber ‚in der Regel‘ kann ich doch problemlos den Gegensatz formulieren: „ich gehe aus“ und dagegen: „ich gehe ein“.

Halt! Nein ich kann sagen: „ich gehe hinaus“ und dagegen korrekt „ich gehe hinein“, und ich markiere damit eindeutig Bewegungsrichtungen. Aber „ich gehe aus“ bedeutet etwa, dass ich ein Restaurant besuche; „ich gehe ein“ bedeutet, dass es mir sehr schlecht geht, im Extrem, dass ich sterbe. – Kommen Sie jetzt ins Grübeln? Dann sind Sie auf dem richtigen Weg!

Dieser Artikel ist ein (zugegebenermaßen laienhafter) Versuch, sich mit einem schwierigen Thema auseinanderzusetzen. Verständnis dafür setzt hohe Sprachkompetenz voraus, sollte aber auch dazu anregen, zu zeigen, wie diese erreichen bzw. vermitteln kann. – Man mag es wie folgt auf die scherzhafte Art ausdrücken. Wer zweisprachig denkt und dazu die Mehrdeutigkeit der Wörter liebt, kann darüber schmunzeln. Im Dänischen sagt man scherzhaft: „Forår: Træerne er sprunget ud, plænen er stukket af, flagstangen er rejst, der er ingen hjemme...“ Auf Deutsch bedeutet das: Frühjahr: Die Bäume sind «ausgesprungen», eben durch einen Sprung verschwunden, wie aus dem Gefängnis entsprungen. Richtig aber: Sie haben Blattgrün bekommen (die Knospen sind aufgebrochen). Die Wiese ist «abgestochen», d. h. abgehauen, verschwunden, ebenfalls wie ein Bösewicht „sich auf die Socken macht“. Richtig aber: Das Gras wurde mit einem Spatenstich am Rand begrenzt. Die Fahnenstange (in Dänemark wird bei jeder Gelegenheit geflaggt) ist «verreist», auf Reisen gegangen. Richtig aber: Sie ist (nach dem Winter wieder neu und frisch gestrichen) aufgestellt. (Fazit:) Es ist keiner zu Hause.¹

Man kann eine solche witzige Bemerkung ergänzen mit dem sprachlichen Gegensatz zwischen dänisch „træet er gået ud“, d. h. der Baum ist abgestorben, wörtlich «hinaus gegangen», und deutsch „der Baum ist eingegangen“, d. h. abgestorben, wortwörtlich «hinein gegangen». Ein solcher Vergleich zwischen Deutsch und Dänisch, zwei miteinander relativ eng verwandten Sprachen, lässt die Vermutung zu, dass jede Sprache ihre eigene Logik hat. Und sie entwickelt sich offenbar im Laufe der Sprachgeschichte unterschiedlich. – Dazu kommt die angedeutete Doppelbödigkeit der Sprache selbst. Die ist jedoch in sich durchaus nicht so logisch, wie man das eigentlich erwarten sollte. Ein Sprachsystem sollte doch in sich stimmig sein. Oder? Dann kann man auch eine fremde Sprache auf ‚logische‘ Weise erlernen. Wenn sie aber nicht logisch ist, fällt nicht nur das Erlernen schwer, man kann dann auf keinen Fall aus der eigenen Sprache wortwörtlich übersetzen (oder dem Computer die automatische Übersetzung überlassen: Jeder kann ausprobieren, was da für ein Unsinn herauskommt...). Ja man kann sich nicht einmal mit einem einfachen Wörterbuch behelfen, sondern man muss wohl in der (fremden) Sprache zu Hause sein, ‚leben‘, sie in der Art einer Muttersprache aufgesogen haben. Und dann ‚weiß‘ man, dass im Deutschen Bäume „eingehen“, wenn ihnen das Leben ausgeht (und nicht umgekehrt wie im Dänischen).

¹ Von wem die dänische Sentenz stammt, ist mir nicht mehr erinnerlich. Sie könnte von Piet Hein (1905 - 1996) sein, einem dänischen Multitalent, der u. a. unter den Pseudonymen „Gruk“ und „Kumbel“ schrieb; es könnte in etwa in dieser Form ein „Kumbel“ sein. - Mein Kollege in Odense, Dänemark, Prof. Flemming G. Andersen, erinnert sich an einen dänischen Witz aus seiner Kindheit: „Meine Fahnenstange ist «verreist» [aufgestellt]“; der andere antwortet: „Du kannst dich nicht beklagen, meine Wiese ist «abgehauen» [abgestochen]“. In einem modernen dänischen Schlager (Shubidua) heißt es u. a. „Ich bin ein langweiliger Knud [Name]. Wenn ich hereinkomme, dann gehen die Blumen «aus» [deutsch «ein», sie sterben]“. Solche Sprachwitze zeugen vom Verständnis für Mehrfachbedeutungen auf einem relativ hohen Sprachniveau.

Die Doppelbedeutung vieler Wörter, nämlich eine konkrete, reale und eine im übertragenen Sinn, ist ein Wesensmerkmal der (deutschen) Sprache.² Diese oben ‚Doppelbödigkeit‘ genannte Eigenschaft trägt im hohen Maß dazu bei, dass Wörter, unabhängig vom ersten Eindruck, den sie vermitteln, eine ganze Reihe von Assoziationen bzw. Konnotationen auslösen können. Sie geben der Sprache ihre (im positiven Sinn) Vieldeutigkeit, und sie tragen wesentlich zur ‚Farbigkeit‘ der Sprache bei. Auf einer hohen literarischen Ebene lebt die Lyrik davon. Aber auch im Alltagsleben ist das Phänomen allgegenwärtig. Besonders die Werbung macht sich diese Eigenschaft zunutze. In einer Werbung der Straßenbahn in Freiburg lese ich (Juli 2015): „Wir fahren zusammen, wir halten zusammen!“ Die erste Satzhälfte zielt auf die konkrete Bedeutung: Große Teile der Bevölkerung sollen die Straßenbahn gemeinsam benutzen (etwa um die Last des Auto-Verkehrs abzumildern). Der zweite Satzteil assoziiert (im übertragenen Sinn) richtiges soziales Verhalten (das ist auch bereits in dem „wir“ der ersten Satzhälfte mitgedacht), nämlich: wir kümmern uns umeinander, wir solidarisieren uns, wir tragen Lasten gemeinsam und profitieren davon. Auch ein solcher Satz ist schwer übersetzbar, zumindest wortwörtlich, weil in der anderen Sprache vielleicht die Doppelbedeutung von „zusammenhalten“ nicht existiert. Man muss dann auf eine analoge Übersetzung ausweichen, welche allerdings das ‚Sprachspiel‘ im Deutschen kaum nachvollziehen kann.

Ähnliche Sprachspiele sind im Deutschen häufig. Eine Bäckerei im Bahnhof macht mit Papiertüten und dem Aufdruck „Ihr Gebäckträger“ Reklame. Der „Gepäckträger“ war der Kofferträger auf dem Bahnhof; den Beruf gibt es praktisch nicht mehr, aber das Wort lebt im kulturellen Bewusstsein. Man kann zur Sprachlogik hier sogar anmerken, dass es das Wort selbst, „G**ä**ckträger“, sozusagen überhaupt nicht gibt, weder auf Standarddeutsch, noch in der Alltagssprache. Aber es ist ‚denkbar‘, und es löst die richtigen Konnotationen aus. Auch damit muss man rechnen. – Es gibt beim Fahrrad einen „Gepäckträger“, grundsätzlich in der gleichen Bedeutung wie der Mann auf dem Bahnhof, aber eben keine Person sondern eine Sache. Ein nicht nur unter Kindern beliebtes Sprachspiel ist „Teekessel raten“ oder „Teekesselchen“. Da spielt man mit der Doppelbedeutung gleichklingender Wörter: „Schale“ ist die Haut einer Frucht auch ein Gefäß.³ Für solche Wörter, oft nur gleichlautend, aber etymologisch unterschiedlicher Herkunft, gibt es viele Beispiele, die man auch gerade für den Unterricht gut verwenden kann: Absatz (Schuh und Text), Bach (Wasserlauf und Komponistname), Decke (Wäschestück und Raumabschluss nach oben), Essen (Mahlzeit und Stadtname), Flügel (Vogelschwinge und Musikinstrument) und so weiter.⁴

Eine besondere Vielfalt entwickelt die Präposition in Verbindung mit dem Verb „stehen“. Aus der Werbung einer Fußpflegefirma: „Gesunde Füße, wir stehen drauf.“ Auf gesunden Füßen steht man gut (konkrete Bedeutung); „auf etwas stehen“: wir bemühen uns darum, für uns ist das wichtig, wir verstehen uns darauf, wir bestehen darauf (übertragene Bedeutung). Daneben unter anderem: „zu etwas stehen“ (sich dazu

² Vgl. bei *Wikipedia.de* (August 2015) der Artikel „Mehrdeutigkeit“ und darunter besonders der Abschnitt „Bildliche Bedeutung neben wörtlicher“ mit verschiedenen Beispielen.

³ Dieses Beispiel bei *Wikipedia.de* (August 2015) in dem Artikel „Teekesselchen“ mit weiteren Beispielen und Verweisen, etwa auf „Mehrdeutigkeit“ (siehe Anmerkung 2).

⁴ Beispiele aus Holzapfel, Kirsten (1983): *Heiteres Teekessel-Ratelexikon*.

bekennen), „es steht nicht dafür“ (es lohnt sich nicht), „es steht etwas ins Haus“ (es ist zu erwarten; offenbar halb konkreter und halb übertragener Sinn), „das stehen wir durch“ (das erleiden wir gemeinsam) und so weiter. – Zu „ich stehe drauf / darauf“ in bildlicher Bedeutung für „das gefällt mir“, „das ist mir wichtig“ und so weiter kann man etwa den an sich mehrdeutigen (aber in seiner bildlichen Bedeutung eindeutigen) Ausdruck „ich bin gut drauf“ vergleichen. Auch da ist man nicht „auf etwas oben darauf“ (im wörtlichen Sinn), sondern man hat „gute Laune“. An sich würde der Satz auch in seiner konkreten Bedeutung Sinn machen, wenn nämlich auf die Frage etwa, ob man bei einem Foto im Augenblick gut getroffen, gut abgebildet wurde, ob alles zu sehen ist und so weiter, man die Antwort bekäme: „Du bist gut drauf“. Aber in erster Linie denkt man bei diesem Satz an eine übertragene, bildliche Bedeutung. Gerade auch das mögliche Spiel in der Sprache mit zwei Bedeutungsebenen, macht Deutsch interessant. Es ist ein ‚Spiel‘ nach Regeln, die aber variabel auslegbar sind. Die eigentliche Bedeutung des obigen Satzes erschließt sich aus seiner Verwendung im Zusammenhang, aus dem Kontext.

Zu den folgenden Beispielen, die unsystematisch aneinandergereiht werden, mag der Türkisch-Sprechende selbst Parallelen in seiner eigenen Sprache vergleichen bzw. parallele Erscheinungen dazu suchen – und sich (hoffentlich) wundern. Verwunderung ist ein Weg zur Neugierde und auch ein Weg, um etwas mit fundierter Begründung zu lernen und dadurch besser zu verstehen. Dabei geht es natürlich nicht nur um die adverbialen Präpositionen, die hier (für die deutschen Beispiele) einen Schwerpunkt bilden, sondern um vergleichbar schwierige Sprachstrukturen, die sich dem die Fremdsprache Lernenden schwer erschließen, die sich aber auch für den Muttersprachler einer einfachen Erklärung entziehen.

Logische Gegensatzpaare

Ich hätte gerne als theoretischen Überbau zur gesamten Fragestellung und zu den Einzelbeispielen solche Erklärungen und insgesamt eine ‚fundierte Begründung‘ geliefert. Ich sehe mich aber dazu nicht in der Lage; ich versuche jedoch naheliegende Erläuterungen. Bleiben wir also vorerst bei der Verwunderung, und nehmen wir die folgenden Beispiele mit einem Schmunzeln zur Kenntnis. Ich beschränke mich im Folgenden natürlich auf Beispiele aus dem Deutschen. – Übrigens heißt es Muttersprache (von der Mutter lernt man sie), aber Vaterland (der Vater bringt einem offenbar Patriotismus u. ä. bei). Es gibt auch ein Mutterland (das Herkunftsland einer Idee oder einer Mode etwa), aber es gibt keine «Vatersprache». Die Sprache verwendet offenbar nicht alle Begriffe, die möglich und ‚logisch‘ sind. Sondern man wählt aus, was üblich ist, und man vermeidet, was nicht zur allgemeinen Alltagssprache gehört. Sprache ist Kommunikation, und die funktioniert nur, wenn man die gleichen Begriffe verwendet – und mit diesen Begriffen weitgehend das Gleiche versteht.

Vor allem interessieren mich hier die Gegensatzpaare, die es wohl in jeder Sprache gibt. Im Deutschen kann man sie problemlos mit einer Präposition konstruieren: Es gibt einen Hinweg und einen Rückweg, einen Weg hin zu einem Ziel und einen Weg zurück vom Ziel. Es gibt aber Gegensatzpaare, die merkwürdigerweise aus verschiedenen Bereichen stammen.

Vorsicht ist der Blick nach vorne. Rücksicht ist jedoch kein Blick nach hinten, sondern ebenfalls eher nach vorne, wo ich auf den anderen achte, ihn beachte. Bei Vorsicht ‚sehe‘ ich, bei Rücksicht ‚denke‘ ich. Aber: Ich sehe mich vor. Ich nehme jedoch Rücksicht. Eigentlich „gebe“ ich doch Rücksicht. Ich kann keine Vorsicht «nehmen», sondern höchstens beachten; ich kann keine Rücksicht «sehen» (wie unlogisch, das „sieht“ man doch), sondern eben nur nehmen. Ich kann „Vorsicht“ mit keinem ‚normalen‘ Verb verbinden (mir fällt keines außer „beachten“ ein); „Vorsicht“ kann ich nur in der Einzahl verwenden. „Rücksichten“, die man nehmen muss, gibt es auch im Plural. Ich kann „vorsichtig“ sein, aber nicht «rücksichtig». „Rücksicht“ gibt es offenbar nur im übertragenen Sinn, „Vorsicht“ in beiden Bereichen bzw. ohne scharfe Grenzziehung zwischen realer und übertragener Bedeutung. Ich kann „weitsichtig“ und „kursichtig“ sein (dann brauche ich eine Brille), aber beide Adjektive kann ich auch im übertragenen Sinn verwenden.

Wenn ich jemanden auf den Rücken blicke, sehe ich seine Rückansicht, die kann ich ihm nicht ‚nehmen‘. Dass man Vorderansicht sagt, z.B. bei der Fassade eines Hauses, hat sprachlich damit zu tun, dass wir eine Fuge mit -er- einbauen, damit das Wort leichter auszusprechen ist. Eine «Voransicht» gibt es wohl nicht. Man könnte ein solches Wort konstruieren: Ich gebe etwas zur Ansicht, die aber noch nicht veröffentlicht ist, überlasse also jemanden eine Voransicht. Das wäre parallel zu einem Entwurf, der noch nicht gültig ist und den man Vorentwurf nennen kann (unlogisch, weil ein Entwurf in sich ja bereits zeitlich vor der festen Planung liegt). Aber «Voransicht» ist (so behaupte ich) nicht üblich; „das sagt man nicht“. Der Duden kennt ein solches Wort nicht, nur den Voranschlag, d. h. die Schätzung der Kosten im Voraus.

Es gibt also ‚logisch‘ mögliche Wörter, die man aber nicht verwendet. Und es gibt einen Hintersinn (eine Doppelbedeutung, die hinter einem Wort steckt), aber es gibt keinen «Vordersinn». Beim Gewehr gibt es allerdings einen Vorder- und einen Hinterlader, nämlich das ältere und das neuere Gewehr. Wenn Präpositionen sich dem übertragenen Sinn nähern (wie bei Hintersinn), dann stimmt der ‚logische‘ Gegensatz zum Gegenteil offenbar nicht mehr. Wortzusammensetzungen sind nicht wie Pole umkehrbar. Nicht zu jedem Begriff gibt es ein Gegenteil mit der einfachen ‚Umkehrung‘ der Präposition. Das liegt offenbar an der Sichtweise des Sprechenden: Auf meiner Seite ist der Verkehr, auf der Gegenseite ist der Gegenverkehr. „Verkehr“ als einzelnes Wort braucht keine Präposition. Wenn etwas wiederkehrt, kommt es zurück (zeitlich). Es gibt aber nichts, was in diesem Sinne «kehrt» (außer ein Besen). Eine „Kehre“ ist eine Wegbiegung. Wenn ich mit dem Besen arbeite, ist das jedoch keine «Kehre». – Das etymologische Wörterbuch führt die beiden Wörter „kehren“ für „umwenden“ und „kehren“ für „mit dem Besen reinigen“ nebeneinander auf, ohne auf ihren möglichen Zusammenhang in der Sprachentwicklung näher einzugehen.⁵

„Auskehren“ und „einkehren“ ist also nur scheinbar ein polares, gegensätzliches Wortpaar. Die beiden Grundwörter „kehren“ haben unterschiedliche Herkunft. Etymologische Unterschiede können demnach eine Erklärung dafür sein, dass scheinbare Paarbildungen ‚unlogisch‘ erscheinen. „Einkehren“ tue ich in ein Gasthaus. Ich wende sozusagen der weiterführenden Straße ‚den Rücken zu‘; „auskehren“ kann

⁵ Drosdowski, Günther, Paul Grebe u. a. (1963): *Duden. Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*, S. 319 f. – Das Buch ist nicht neu, aber eine Etymologie veraltet nicht so schnell.

ich nur mit dem Besen. Aber auch darauf (etymologische Unterschiede) kann man sich nicht immer verlassen. Ich habe „Aussicht“ aus einem Fenster, ganz konkret. Und im übertragenen Sinn: ich habe Verständnis für etwas. Aber ich habe keine «Einsicht» in ein Fenster; ich habe höchstens konkret „Einsicht“ in Akten. „Sicht“ (Substantiv zu „sehen“) ist hier etymologisch in beiden Fällen das gleiche Wort, aber die Verbindung mit einer Präposition lässt diese Wörter in verschiedene Bedeutungsbereiche geraten.

Etymologie

Während die Etymologie erläutern kann, aus welchen (manchmal verlorenen) Wurzeln Wörter entstanden sein können (nicht: entstanden sind, weil große Unsicherheiten bleiben), hilft ein Blick auf die ‚Systemgeschichte‘ der Sprache (manchmal verschüttete) Zusammenhänge deutlich zu machen. Dieses System erscheint manchmal unlogisch, weil es im Laufe der Sprachentwicklung einerseits lückenhaft geworden ist (weil Wortbildungen verschwinden bzw. vergessen werden), sich andererseits differenziert und durch Neubildungen reichhaltiger wird. Dabei verändern sich häufig die Bedeutungen der Begriffe. Um die Bedeutung der Sprache zu verstehen, muss man sie deuten (aber jede Deutung kann fehlerhaft sein).

Oft sind etymologische Wortzusammenhänge auch für den Muttersprachler kaum noch erkennbar; scheinbar unterschiedliche Wortbedeutungen stehen zusammenhanglos nebeneinander. Das gilt vor allem für die Differenzierung mit Hilfe von präpositionalen Präfixen. Einige Beispiele unter vielen: „Leid“ bedeutet „Schmerz“, „Krankheit“ usw. „Erleiden“ bedeutet in etwa „aus dem Leid heraus etwas erleben“; „beleidigen“ bedeutet dagegen „kränken, verletzen“ [-igen: „etwas machen“].⁶ „Ergehen“ gehört zu „Gehen“ und „Gang“ („Wie ist es dir ergangen?“), und Verbum und Substantiv entsprechen sich. Ebenso gilt das für „begehen“ und „Begehung“, schon nicht mehr für „ergeben“ und (Substantiv) „Ergebnis“ (das wird anders konstruiert, wie „ereignen“ und „Ereignis“). Überhaupt nicht mehr gilt das für „ertragen“ (nämlich fast synonym mit „erleiden“) und dem Substantiv „Ertrag“ (in etwa „Ergebnis“, „Ausbeute“); ähnlich gilt es nur bedingt für „betragen“ (in etwa in einer Bedeutung: gut erzogen sein, sich betragen; dazu substantiviert „gutes Betragen“), während der „Betrag“ etwa eine Geldsumme ist, die man schuldet. Am System der Verwendung solcher Präfixe ahnt man die lange und abwechslungsreiche Sprachgeschichte, die zum heutigen Deutsch geführt hat. – Um es nicht zu kompliziert werden zu lassen, verzichte ich hier auf etymologische Überlegungen. Solche stellt man in der Alltagssprache ebenfalls nicht an, wenn es um die Bedeutung von Wörtern geht. (Und im Dickicht der Wortbildungslehre sollten wir uns hier nicht verlieren.) – Wie funktioniert die Verständigung also?

Ein Problem sind offenbar die Präpositionen, die (so der Duden)⁷ „ein räumliches, zeitliches oder logisches Verhältnis zu einem anderen Satzteil“ angeben, offenbar

⁶ Drosdowski, Günther, Paul Grebe u. a. (1963): *Duden. Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*, S. 397.

⁷ Beziehungsweise Hermann, Ursula u. a. (1999): *Die deutsche Rechtschreibung*, die ich hier benütze (nach der letzten, eingreifenden Rechtschreibreform von 1996). Aber umgangssprachlich reden wir alle einfach vom «Duden» und meinen damit die ‚amtliche‘ Sprachnorm. Im Gegensatz etwa zum Französischen (siehe allerdings bei den weiterführenden Fragestellungen) gibt es keine staatliche Stelle, welche die Rechtschreibung festlegt; der «Duden» richtet sich und wird von Zeit zu Zeit korrigiert nach dem tatsächlichen Sprachgebrauch.

jedoch einer Systematik entbehren. Für die Verwendung ist man auf sein Sprachgefühl angewiesen (und das kann auch den Muttersprachler täuschen). Dazu ein Beispiel, das ich zufällig im Vorbeigehen auf der Straße in Freiburg aufschnappte. Touristen gehen vor mir in einer kleinen Gruppe; es sind wohl eher Besucher aus Norddeutschland oder aus dem Rheinland. Sie bleiben stehen, diskutieren miteinander, und einer sagt dann: «Wir gehen langsam zu.» Was bedeutet das? Sind wir dann „verschlossen“? In dem Sinn: Die Tür geht langsam zu. Nein. Umgangssprachlich (und man könnte hier vielleicht von einer Regionalsprache reden) bedeutet das: „Wir gehen langsam weiter.“ Sprachlich korrekt, aber höchst ungebräuchlich (vielleicht nur in einem Roman des 19. Jahrhunderts) wäre: Wir gehen langsam voran. Es gibt also sprachlich Korrektes, das aber so nicht verwendet wird (vielleicht so im heutigen Deutsch nicht verwendet wird). – Es wird noch schwieriger: Ein ähnlicher Ausdruck wäre: «Mach mal zu.» und das bedeutet je nach Zusammenhang: „Mache bitte die Tür zu, schließe sie.“ oder „Geh etwas schneller weiter, beeil dich.“ Wörter und Begriffe brauchen also ein Umfeld, das ihnen die korrekte Bedeutung gibt; isolierte Sätze sind oft mehrdeutig.

Das ist offensichtlich ein Problem, mit dem wir umzugehen lernen müssen. Die deutsche Sprache kennt gleichlautende Wörter, die verschiedene Herkunft haben. Ihre unterschiedlichen Bedeutungen bleiben erhalten, der äußerlichen Form nach scheinen sie gleich. In der Benützung bekommen sie ihre Eindeutigkeit oft durch Präpositionen. Also ich „kehre“, wenn ich mit dem Besen arbeite. Aber ich „kehre zurück“, wenn ich mich in die Gegenrichtung bewege. Kann man sich darauf verlassen? Nein! „Ich kehre ein“, wenn ich in ein Gasthaus gehe. „Ich kehre aus“, wenn ich mit dem Besen arbeite (siehe oben).

Nicht einmal auf die grammatikalische Zuordnung kann man sich verlassen. Ich kann über die Wirtschaft diskutieren (nicht die Gastwirtschaft, das Gasthaus, sondern die Volkswirtschaft, die wirtschaftliche Lage z.B. der Bundesrepublik). Ich sage dann: „Es geht voran.“ Die Wirtschaft. Ich kann nicht sagen «sie geht voran». Die Wirtschaft ist keine Person, die sich bewegt; „es“ ist grammatikalisch sächlich (neutrum, nicht feminin). Es gibt also Ausdrücke, die grammatisch richtig sind, sogar logisch sind, die man aber so nicht verwendet. Kann man daraus schließen, dass die Sprache eine ‚eigene‘ Logik hat? Vielleicht überhaupt keine Logik, sondern nur Konventionen, was jetzt gebräuchlich ist und was nicht?

Logik der Sprache

‚Logik‘ assoziiert bei mir die Vorstellung von Eindeutigkeit. Aber Sprache ist mehrdeutig, vieldeutig, und manchmal ist sie eben herrlich unlogisch. Hier die Aufgabe [zum Überlegen]: „Ich habe eine Aufgabe“ (und ich will sie lösen, erledigen). Aber „ich gebe auf“ bedeutet, dass ich aufhöre, dass ich meine Aktivität beende, dass ich mich „ergebe“. ⁸ Dieses Wort „ergeben“ verleitet Übersetzern zu wunderbaren Fehlleistungen. Auf Deutsch „ergibt“ man sich; im Dänischen „overgiver (man sig)“ [übergeben], falsch übersetzt ins Deutsche mit „sich übergeben“, vulgär „kotzen“, sich erbrechen. Nun ist „er-“ keine Präposition, sondern ein Präfix, eine angehängte Vorsilbe. ⁹ Aber wie soll ich

⁸ Ich kann allerdings auch einen Brief „aufgeben“, dann kommt er zur Post und wird nicht „aufgegeben“ (verlassen, vernichtet). Der Kontext erklärt den richtigen Zusammenhang.

⁹ Spielen Sie mal mit dem Präfix „er-“. Es bedeutet etymologisch „heraus“, „hervor“; man kennt es nicht als adverbiale Präposition, sondern nur in der unbetonten Stellung als Präfix. Es markiert den Anfang

das ‚logisch‘ erkennen? „Über“ ist eine Präposition, aber „er-“ eben nicht. Beim Präfix sind wir sprachlich in einer anscheinend völlig anderen Kategorie: entnehmen (wegnehmen; ich nehme weg [Präposition!]), Gebirge (mehrere Berge zusammen), verlieren, ankommen (ich komme an [Präposition!]). Ach; es gibt also „trennbare Präfixe“, die den „Wortakzent tragen“ (án-kommen), und es gibt „untrennbare“, die „unbetont“ sind (be-díenen).¹⁰ Ich ahne ein System, aber sehr ‚logisch‘ erscheint es mir nicht (vor allem nicht für den armen Studierenden, der die Sprache lernen will).¹¹

Ich suche ein anderes Beispiel, mit dem ich weiterkomme. Im Café lese ich (Juli 2015) in einer Illustrierten über ein Interview mit einem Politiker. Im Gespräch geht es um einen politischen Gegner, der aber auch im Gespräch und in Verhandlungen offenbar ‚unangenehme‘ Seiten zeigt. Der Reporter fragt: „Sind Sie durch mit ihm?“. Ich kenne den Ausdruck nicht (und würde ihn auch nicht verwenden), aber aus dem Zusammenhang ist ersichtlich (auch dafür braucht man, meine ich, ‚Sprachgefühl‘), dass er danach fragt, ob dieser Politiker jemals mit seinem Gegner wieder sprechen werde oder wolle (natürlich ‚muss‘ er). Bedeutung in diesem Fall etwa: Ich bin mit ihm durch viele Diskussionen gegangen; jetzt will ich keine Gespräche mehr, damit bin ich „durch“. – „Durch“: Pferde gehen durch (werden scheu und rennen wild davon, aber sie „gehen“; mit „rennen“ oder einem ähnlichen Verb kann man in diesem Sinn das „durch“ nicht verbinden – wie unlogisch!). Die Phantasie geht mit mir „durch“ (wird ‚wild‘ und unkontrollierbar; im übertragenen Sinn gebraucht); ich gehe durch etwas hindurch (durch die Tür; eigentlich durch die Türöffnung) und so weiter. Aber: Ich bin mit ihm durch? Warum eigentlich nicht? Tolerantes ‚Sprachgefühl‘ lässt manches zu, was man selbst nicht verwenden würde.

Es scheint so, dass Wörter, die im konkreten Sinn gebraucht werden, variierbar sind, während man sich bei einer übertragenen Bedeutung festlegen muss, festlegen auf eine Redewendung, die (weil sie stabil formuliert ist) verständlich bleibt. Gemeinsames Sprachgefühl erfordert offenbar diese feste Konvention für Begriffe in übertragener Bedeutung. „Mit ihm durch sein“ scheint mir sprachlich auf der Grenze zwischen konkretem Sinn und übertragener Bedeutung angesiedelt zu sein. Hier schwankt dann mein Sprachgefühl, weist eine Unschärfe auf, die zwischen Ablehnung und (tolerierender) Zustimmung pendelt.

Sprachgefühl

Wir sagen, dass wir nach Sprachgefühl entscheiden. Aber was bedeutet das? Sprachgefühl¹² ist kaum angeboren. Man kann eine Sprache lernen, man kann darin

eines Geschehens, etwa „erblühen“, „erblassen“, oder den Verlauf und das Ergebnis: „ergeben“, „erinnern“, „erkennen“ und so weiter.

¹⁰ Hermann, Ursula u. a. (1999): *Die deutsche Rechtschreibung*, S. 1030.

¹¹ Beim Wort „verlieren“ hilft die Etymologie weiter. Das Grundwort, das Verb, das zu „-lieren“ gehört, ist untergegangen, verloren gegangen. Mein Sprachgefühl kann es überhaupt nicht näher identifizieren. Bei „verrotten“ ahne ich noch ein Verbum «rotten», das es zwar im Deutschen auch nicht mehr gibt, aber doch in anderen germanischen Sprachen, zum Beispiel „rädne“ (dänisch „verfaulen“). Soll ich jetzt meinen Studierenden erst Dänisch beibringen, bevor sie Deutsch verstehen?

¹² «Als Sprachgefühl bezeichnet man das intuitive, unreflektierte und unbewusste Erkennen dessen, was als sprachlich richtig und angemessen bzw. als sprachlich falsch oder nicht angemessen empfunden wird (insbesondere in Wortwahl und Satzbau). Geprägt wird es im Zuge des Erwerbs der Muttersprache, wobei Herkunft, soziales Umfeld und Bildung und die entsprechenden sprachlichen

aufwachsen, und zwar über viele Jahre (ich selbst habe erst mit neun Jahren Deutsch gelernt). Sprachgefühl ist aber vor allem individuell gefärbt. Man passt sich der Mode an, ändert die Sprache mit den Jahren. Und man schafft und erfindet eigene Ausdrücke. Es gibt zum Beispiel eine Familiensprache. Meine Großmutter sprach von „dem Huhn“, wenn sie einen bestimmten Schreibsekretär, ein Möbelstück, meinte. Ich weiß nicht, warum. Und ein solcher Ausdruck wäre etwa in einem Zitat völlig unübersetzbar. Aber über Familiensprache schreibe ich hier nicht. – Ein Gradmesser, wie weit das Sprachgefühl individuell ist, mag folgendes Beispiel verdeutlichen. „Gut“ kann man auch als verstärkendes Adjektiv benutzen: „Das Glas ist gut gefüllt“, gleichbedeutend mit „Das Glas ist ziemlich voll“. Ein Satz wie „Es fängt an gut zu riechen“ bezieht sich ziemlich eindeutig auf die Feststellung „... das Essen ist bald fertig; es riecht bereits lecker“. Wenn ich die Satzstellung nur geringfügig verändere, kann ich im Hinblick auf die erstgenannte Möglichkeit formulieren: „Es fängt gut an zu riechen“ und kann damit konnotieren: Es fängt ziemlich an zu riechen, bald wird es stinken. Damit bekommt der Satz (nach *meinem* Sprachgefühl) die gegenteilige Bedeutung zum oben Zitierten. Aber der zweite Satz wird für viele missverständlich bleiben bzw. seine doppelte / andere Bedeutung je nach Sprachgefühl verbergen. Gleiche Wörter können Unterschiedliches bedeuten.

Ein zusätzliches Problem wäre auch, wenn man im zweisprachigen Vergleich bemerkt, dass unterschiedliche Wörter für die gleichen Inhalte verwendet werden, in diesem Fall im Alltagsslang. Auf Deutsch sagen Kinder «das ist hammer» (auch: «das ist hammermäßig») und meinen: „Das ist großartig“. Sie verwenden das Hauptwort Hammer als Adjektiv. Französische Kinder sagen: „c’est mortel“, auf Deutsch «das ist tödlich». Wie soll man das eine oder das andere etwa übersetzen, ohne ins Stolpern zu geraten? Auch davon soll hier nicht die Rede sein.

Ein anderes Beispiel, das ich zufällig in diesen Tagen hörte, ist die Redewendung aus Nordrhein-Westfalen „ich habe den Kaffee auf“ in der Bedeutung: mir reicht es, ich habe die Nase voll, ich will nicht einmal noch eine Tasse Kaffee trinken. Im Internet findet sich unter Narkive.de eine Diskussion von 2006 mit einigen Belegen. Im Ruhrgebiet soll das etwa bedeuten: ärgerlich sein, schlechte Laune haben. Jemand verweist auf das überaus nützliche *Wörterbuch der deutschen Umgangssprache* (Heinz Küpper, 1955-1970, 6 Bände, Hamburg: Claasen) mit dem Beleg, der „Überdruss“ bedeutet: „Man hat ihn [den Kaffee] aufgetrunken und wünscht keine weitere Tasse mehr.“ Im Standarddeutsch hat man allerdings ausgetrunken (auf einer anderen Internetseite wird jedoch als mögliche Parallele an „aufgegessen“ erinnert). Ein Österreicher reagiert schmunzelnd, wie ich es ebenfalls getan hätte: „ich würd’ mich schön bedanken, wenn ich den Kåffe [Kaffee] auch noch aufhaben müsste! Wir haben bestenfalls einen Hut auf“ (auch „schön bedanken“ bedeutet nicht „schön...“, sondern: ich wäre genervt und ähnlich – also inhaltlich eine parallele Redewendung). Mir war die

Erfahrungen des Kindes eine maßgebliche Rolle spielen. Durch intensive und bewusste Beschäftigung mit der Sprache kann das Sprachgefühl aber auch in späteren Jahren modifiziert und intensiviert werden.» (*Wikipedia.de*, Juni 2015; mit weiterführender Literatur). – In der französischen Literatur heißt es, dass grammatikalisches Wissen bereits in der frühesten Kindheit durch die ständige Wiederholung von gehörten Satzmustern erworben wird (Houdart, Olivier – Prioul, Sylvie [2009]: *La grammaire, c’est pas de la tarte!*, p. 12).

Redewendung fremd, und ich würde sie auch nicht verwenden (aus Unkenntnis nicht verwenden können).

Mein Sprachgefühl deckt sich nur teilweise mit dem anderer. Gewisse Ausdrücke übernehme ich nicht oder vermeide sie gar. Ein Beispiel für mich ist etwa die heute verbreitete Zustimmung: „Das ist kein Thema.“ oder kurz „kein Thema“. Das war mir bis vielleicht vor zehn Jahren (sagen wir ca. 2005, aber das ist nur eine vage Vermutung) fremd, und ich verwende den Begriff auch heute nicht. Ich brauchte einige Zeit, um zu verstehen, dass das nicht nur eine Person, die ich kennenlernte, sagte, sondern dass viele so sagen. Ich hatte den Beginn einer Sprachmode ‚verschlafen‘. Ich würde noch immer etwa sagen: „Ich bin ganz Ihrer Meinung“. Ich habe ja kein ‚Thema‘ auf irgendeine ‚Tagesordnung‘ gestellt, sondern vielleicht nur meine Meinung geäußert („Ich bin der Meinung, dass...“). Ich kann also mit der Antwort «kein Thema» eigentlich nichts anfangen. Doch zurück zu unseren Präpositionen, die offenbar ein ‚Problem‘ sind.

Ich orientiere mich in *Wikipedia.de* über das Stichwort „Präpositionen“. Sie sind vorangestellt (lateinisch *prae-positio*) und markieren die Lage des Hauptwortes, auf das sie bezogen werden. Sie sind einerseits eine grammatische Markierung, andererseits geben sie einen Inhalt wieder; sie werden nicht gebeugt (flektiert, je nach Bedeutung verändert). Im Deutschen können sie auch nachgestellt werden oder, zweigeteilt, den Hauptbegriff umschließen (in dieser Vielfalt der Stellung nennt man sie *Adpositionen*, d. h. sie sind beigelegt). Ihre unterschiedliche Herkunft in der Sprachgeschichte erklärt ihre Vielfalt. Zum Beispiel besagt „anhand einer Skizze“, dass ich sozusagen die Skizze in die Hand nehme und mich daran orientiere. Die Präposition „anhand“ stammt aus dem erweiterten Satz „ich nehme an die Hand / in die Hand“, also aus einem Substantiv.¹³

Eine Besonderheit der Präposition im Deutschen ist, dass sie den Kasus (Fall) des Hauptwortes bestimmt. Ich muss also „angesichts“ mit dem Genitiv verbinden: „Angesichts der Tatsache...“; ich muss „außer“ mit dem Dativ verbinden: „Außer mir passiert das auch anderen...“ Meine Mutter (mit dänischer Muttersprache) musste in ihrem Deutschunterricht in der Schule Reihen auswendig lernen, die sie noch im hohen Alter konnte, etwa „An, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor und zwischen“, ohne dass sie noch wusste, was sie mit dieser Reihe anfangen sollte (das hatte sie inzwischen längst vergessen). Es sind lokale Präpositionen, bei denen man zwischen dem Dativ und dem Akkusativ wählen muss, je nachdem, ob damit eine Ortsangabe gemeint ist („ich sitze in dem / im Zimmer“; „die Milch ist in dem / im Kühlschrank“) oder eine Richtungsangabe („ich gehe in das Zimmer“; „ich stelle die Milch in den Kühlschrank“). Das ist offenbar für Sprachlernende ein Problem. Denn „bei relativ festen Verbindungen... kann der zu verwendende Kasus nicht logisch erschlossen werden“ (so die *Wikipedia.de*). Damit sind wir bei einem Kern unseres hier erörterten Problemkomplexes.

¹³ Entsprechend informiert *Wikipedia.de* übersichtlich über die Herkunft von Präpositionen aus Adjektiven und aus Verben.

Wir überspringen den Rest der (an sich nützlichen) Erklärungen bei *Wikipedia.de*¹⁴ und wenden uns wieder unserem speziellen Problem zu: redensartlich festgelegte Fügungen mit Präpositionen ohne bezugnehmendes Substantiv vom anfangs genannten Typ „ich gehe ein / ich gehe aus“. Über sie sagt *Wikipedia.de* nichts. Und gerade sie machen uns ernsthafte Probleme, weil sie offenbar nicht logisch in der Sprache verankert sind, sondern nach Form und Bedeutung gelernt werden müssen. Das gilt natürlich auch für das die Muttersprache lernende Kind. Und auch für manche Erwachsene. Schon die Unterscheidung zwischen Dativ und Akkusativ (siehe oben mit den durchaus logisch erklärbaren Beispielen) macht vielen zu schaffen. Man sagt humorvoll dem Berliner nach, er könne diese beiden Fälle nicht unterscheiden. „Ik [ich] liebe dir, ik liebe dich; wie’s richtig ist, das wes [weiß] ik nich [nicht].“ Gerade im Dialekt hält sich die Umgangssprache nicht an die Regeln der Hochsprache (bzw. die Mundart hat andere Regeln).¹⁵ In meinem heimatlichen Freiburg im Südwesten Deutschlands wünscht man nicht „einen schönen Tag“, sondern (mundartlich korrekt) „schöner Tag“.

Die Internet-Seite „spass/gefaelltmir.cc“ meldet sich (Juli 2015) mit folgendem Spruch:

**Ich liebe dir... ich liebe dich...wie man das schreibt, das weiß ich nicht !
Doch ist die Gramatik auch nicht richtig...
Ich Liebe Dir , und das ist wichtig !**

Es sind nur wenige Kommentare, aber offenbar fällt keinem auf, dass man „Grammatik“ mit zwei m schreibt (und „liebe“ schreibt mein klein). Deutsch ist eine ‚schwere‘ Sprache, auch für jene, die sie im Alltag benützen. – Bei „lustig.de“ finden wir den Spruch ähnlich:

Ich liebe dir, ich liebe diech!
Wie mann das schreibt das weiss ich nicht!
ist die Grammatick auch nicht richtig, ich liebe dir und das ist wichtig

¹⁴ in der Fassung vom Juli 2015.

¹⁵ In der französischen Sprachwissenschaft spricht man mit Ferdinand de Saussure und den Strukturalisten von „eigenen, inneren Regeln“, die allerdings „willkürlich“ sind (Hinweis von Clara Schwarze, 2015). Nach Saussure gibt es in der Sprache „nur Unterschiede“. - Einfacher und deutlicher ist es für die Studierenden, im Deutschen zwischen Standardsprache und Umgangssprache zu unterscheiden und dabei die Extreme, nämlich Hochsprache als literarische Bühnensprache auf der einen Seite und den regionalen Dialekt auf der anderen Seite, aus dem Grundunterricht auszuklammern. Die grundsätzliche Unterscheidung verdeutlichen folgende Beispiele: „Woran ist er erkrankt?“ als Standardsprache und „An was ist er erkrankt?“ als Umgangssprache. Man vergleiche dazu Hermann, Ursula (1999): *Die deutsche Rechtschreibung*, S. 130. Unterrichtsziel sollte es natürlich zuerst sein, die Standardsprache zu erlernen, allerdings mit dem Ziel, sich sprachlich in der gegebenen Situation, so Clara Schwarze) neu und angemessen orientieren zu können. Sprache ist auch ein „Soziolekt“, eine Kommunikationsform bestimmter Bevölkerungskreise in spezifischen Kontexten. Nach dem Soziologen Pierre Bourdieu entsteht eigene Sprache, wo man sich von anderen unterscheiden will (Hinweis von Clara Schwarze, 2015).

Hier lässt dann doch die Häufung der Fehler darauf schließen, dass man auch damit einen Scherz machen will. Nehmen wir zu Gunsten der Deutsch Sprechenden an, dass das auch im obigen, erstgenannten Beispiel der Fall ist. Und kombinieren wir das mit der Beobachtung, dass Kinder, die ihre Muttersprache lernen, in einem gewissen Alter anfangen, sich über Fehler in der Sprache lustig zu machen. Damit Witze machen zu können, signalisiert, dass man die ‚richtige‘ Sprache beherrscht; man weiß, wie es richtig ist. Das ist ein bedeutsamer Schritt im Spracherwerb.¹⁶

Sprachwandel

Ich möchte noch eine Dimension mit der eigenen Erfahrung in der dänischen Sprache illustrieren. Bis zum neunten Lebensjahr sprach ich nur Dänisch. Ich war in den folgenden Jahren mehrfach in den Ferien in Dänemark, aber ‚meine Sprache‘ blieb die meiner Mutter (bzw. Großmutter, die mich sehr beeinflusst hat). Mein Dänisch wurde durch die kurzen Aufenthalte nicht aktualisiert. Das merkte ich, als ich mit 36 Jahren mit der Familie für drei Jahre nach Dänemark zog. Andere bemerkten, dass ich ein ‚altertümliches‘, konservatives Dänisch sprechen würde (die Aussprache hatte sich inzwischen erheblich verändert). Aber auch in der Wortwahl war mir manches fremd. Ein Beispiel: Wenn man in Dänemark Verkehrsoffer wurde, wurde man „niedergefahren“ oder „heruntergefahren“ (dänisch „kørt ned“); so kannte ich dieses Verb. Ich lauschte zufällig einer Unterhaltung. Da ging es um einen Apfelbaum, dessen Früchte, da er älter wurde, weit oben hingen und die Ernte schwieriger wurde. Man dürfe, sagte der andere, den Baum nicht plötzlich alle Äste kürzen, ihn insgesamt stark zurückschneiden; das würde ihm schaden. Aber man könne ihn „langsam herunterfahren“. Es machte bei mir klick, und innerlich musste ich schmunzeln.

Ein Sprachwandel kann sich also auch in relativ kurzer Zeit bemerkbar machen; wenn man in der Sprache lebt, merkt man ihn kaum – im Abstand kann er einem durchaus auffallen. Wortneuschöpfungen, Modetrends, Einfluss von Fremdwörtern, der Einfluss des technischen Wortschatzes („herunterfahren“ kann man einen Computer) und so weiter können durchaus das Sprachgefühl verändern. Sprachgefühl habe ich zum großen Anteil mit anderen gemeinsam (sonst hätten wir Kommunikationsprobleme), aber es kann individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt sein. Und es ist generationenbezogen; Ältere sprechen anders als Jugendliche heute. Das gilt, selbst wenn wir den Slang und die Umgangssprache bestimmter sozialer Schichten ausklammern. Wenn etwas besonders toll ist, ist es „abgefahren“; ich würde diesen Ausdruck kaum verwenden.

Die hier behandelten Probleme könnten in einem weitaus größeren Rahmen erörtert werden. Da würde man z.B. auf Sondersprachen wie etwa die Jägersprache hinweisen, die ein eigenes, zusätzlich angelerntes Sprachgefühl (bzw. Sprachverständnis) voraussetzt. Auch manche Fachsprachen sind für den Außenstehenden schwer zu begreifen. Der Richter etwa „fällt“ ein Urteil, aber auch ein Baum wird „gefällt“. Gleichzeitig kann ich sagen: „Du gefällst mir“ (ich finde dich gut), „bitte, tue mir einen Gefallen“ (ich bitte dich um Hilfe) und „wir denken an die

¹⁶ Andere Webseiten wie *Magistrix.de*, *liebessprueche.de* und *gutefrage.net* beschäftigten sich auch mit „Ich liebe dir, ich liebe dich...“ Die Kommentare sind zum Teil bemerkenswert; inhaltlich bringen sie nichts Neues. Aber es ist (für mich) erstaunlich, worüber man sich im Netz unterhalten kann.

Gefallenen“ (die Toten des Krieges). In all diesen Fällen kann der Muttersprachler vom wachsenden und vom beim Kind mitwachsenden Sprachgefühl her die ähnlichen Wörter völlig unterschiedlichen Zusammenhängen zuordnen. Der Sprachlernende muss diese Unterscheide mühsam erlernen. Aber was ist nun dieses Sprachgefühl?

Zuerst wiederum ein Blick in die *Wikipedia.de*; zur ersten Orientierung kann man das durchaus empfehlen – und es ist (leider) fast die einzige ‚Literatur‘, die überall greifbar ist. In diesem Fall wird der Artikel „Sprachgefühl“ (Juli 2015) allerdings als verbesserungswürdig bezeichnet; eine Überarbeitung wäre wünschenswert, und auf der Diskussionsseite findet eine zum Teil heftige Auseinandersetzung statt. Nicht immer ist so etwas sachlich (leider), aber gerade im literatur- und sprachwissenschaftlichen Bereich hat *Wikipedia.de* meiner Meinung nach nicht seine Stärke. Richtig ist meines Erachtens, dass Sprachgefühl weitgehend „unreflektiert“ zu Erkennen gibt (oder meint), was „als sprachlich falsch oder nicht angemessen empfunden wird“. Verschiedene Voraussetzungen und Erfahrungen bestimmen die Entwicklung des Sprachgefühls, welches sich auch „in späteren Jahren“ verändern kann. „Kommunikative Kompetenz“ (ein weiteres Stichwort) kann man lernen und entwickeln.¹⁷ Hervorgehoben wird auch – in unserem Zusammenhang scheint mir das wichtig –, dass „der Sprachlernende große Schwierigkeiten (hat) bei der Übertragung schulischen Regelwissens auf natürliche Sprechsituationen“. Anders gesagt: Meiner Mutter nützte die oben erwähnte Aufzählung „An, auf, hinter, in...“ nichts, wenn sie sich entscheiden sollte, den Dativ oder den Akkusativ zu verwenden.

Fremdsprachenunterricht

Verwiesen wird in der Literatur bei *Wikipedia.de* auf ein Buch von Wilhelm Köller (1988) mit dem signifikanten Untertitel „Vom Sinn grammatischen Wissens“. Man kann sich fast vorstellen, dass dieser ‚Sinn‘ nicht sehr hoch gehandelt wird. Empfohlen wird (mit Verweis auf ein Buch von 1995) ein „ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht“, also ein Fremdsprachenerlernen, das sich weniger auf Regelwerke beruft als auf gelebte Alltagssprache. Hier gibt es viele Möglichkeiten, von denen ich vor allem eine überzeugend finde, nämlich die von Umut Balçı beschriebene Methode, durch Rollenspiele die Sprache des Alltagslebens zu lernen und zu üben.¹⁸ Das ist wohl das erste anzustrebende Ziel: Der Sprachlernende soll sich in der fremden Alltags- und Umgangssprache zurechtfinden, sie verstehen und sie verwenden können. Wenn das ‚spielend‘ geschieht (eben mit Rollenspielen), kann es sogar Spaß machen. – Von dort aus kann man dann auf einer weiteren Stufe die Sprache der Literatur kennen-

¹⁷ Um Sprachkompetenz zu ‚messen‘, gibt es beliebte Beispiele im Deutschen, etwa die korrekte Unterscheidung von der „selbe“ (identisch) und der „gleiche“ (gleiches Aussehen) oder von „scheinbar“ (nicht wirklich) und „anscheinend“ (vielleicht, könnte sein). Aber in der Umgangssprache hält sich kaum einer daran. Selbst bei Muttersprachlern ist in dieser Hinsicht die Sprachkompetenz gering (bzw. sie spielt im täglichen Leben keine Rolle). Bertelsmanns *Die deutsche Rechtschreibung* (1999), S. 138, hat bei „anscheinend“ ein erklärendes Info-Kästchen, das offenbar notwendig ist.

¹⁸ Dabei werden vorgegebene literarische Texte in die Art kleiner Theaterstücke umgeschrieben, und die Studierenden bekommen durch dieses Rollenspiel einen individuellen Zugang zum literarischen Text; vergleiche dazu Balçı, Umut (2008): *Theoretische Konzeption* [...]. – Allgemein dazu, d. h. Einbettung in den gesamten Unterrichtsstoff und seine Methoden, auch: Balçı, Umut (2013): *Das Kursbuch* [...]. – Solche Rollentexte gar auswendig zu lernen hilft sich geeignete Satzmuster einzuprägen; gleiches gilt überhaupt für auswendig gelernte Texte.

und verstehen lernen. Das ist das höhergesteckte Ziel für die Studierenden: Lesen, Verstehen, gar Interpretieren deutscher Literatur – und (wiederum in einem weiteren Schritt selbst als Lehrende etwa in der Schule) das Vermitteln solcher Literatur.¹⁹ – Ich denke, das ist keine falsche Vorgehensweise, wobei nicht ausgeschlossen ist, beide Bereiche miteinander zu verknüpfen, also den Spracherwerb auch am Anfang an einfachen literarischen Texten zu messen.²⁰ Was ‚richtig‘ und was ‚falsch‘ in einer Sprache ist, muss man lernen, und dazu braucht es Zeit und Geduld, Erfahrung und Übung, Interesse an der fremden Sprache und an der fremden Kultur (und und und). ‚Irgendwann‘ wird sich dann auch ein Sprachgefühl einstellen... – Da fällt mir ein Titel auf über „Sprachgefühl und Sprachsinne“, und da ich beide Autoren kennen- und schätzen gelernt habe, interessiert mich dieses Buch von 1982 in besonderer Weise.

Sprachkompetenz

Der oben genannte Beitrag von 1982 entstand als Antwort auf eine Preisfrage, welche die „Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung“ stellte, und die (anonyme) Einsendung von Gauger und Oesterreicher erhielt den ersten Preis; die Arbeit wurde dann unter den tatsächlichen Autorennamen veröffentlicht – beide sind ausgewiesene und in ihrem Fach hoch angesehene Sprachwissenschaftler der Romanistik. Dass es eine solche Akademie gibt, welche sich um die deutsche Sprache kümmert, ergibt sich daraus, dass Sprachpflege und Sprachkritik in Deutschland von wissenschaftlichen Institutionen betrieben wird (neben z. B. dem Duden-Institut als verlagseigene Institution).²¹ Hier wird beobachtet, kritisiert, es werden Vorschläge gemacht, aber es wird nicht ‚normiert‘ (wie z. B. in Frankreich von einer staatlichen Stelle). Die ‚Norm‘ ist das Hochdeutsche, aber was innerhalb dieser Norm als ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ eingeschätzt wird, unterliegt vielen Kriterien, die sich im Laufe der Zeit verändern und auch Sprachmoden und Sprachwandel berücksichtigen.²² Es geht also nicht darum, eine Norm für die ‚richtige‘ Sprache festzuschreiben, sondern man bemüht sich, den Sprachwandel zu begleiten, zu kommentieren, zu erläutern, nicht ihn zu lenken. In solcher ‚Zone der Unsicherheit‘, in einem Feld der Mehrdeutigkeit, in Bereichen der (scheinbaren) Beliebigkeit bewegt sich das Sprachgefühl als (scheinbar) feste Größe. Gauger und Oesterreicher geben dazu einige bemerkenswerte Hinweise.²³

¹⁹ Man vergleiche dazu Öztürk, Ali Osman (2007): *Zum Literaturunterricht in der Fremdsprachenlehrerbildung* [auf Türkisch].

²⁰ Hans-Martin Gauger (siehe unten und Publikation von 1982) spricht in einer anderen Veröffentlichung 1976 vom „literarischen Sprachbewusstsein“ (vergleiche Gauger, Hans-Martin, und Wulf Oesterreicher, 1982, S. 55).

²¹ Sehr ausführliche Hinweise geben in der *Wikipedia.de* (Juli 2015) die Artikel „Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung“, „Duden“, „Gesellschaft für deutsche Sprache“ und „Sprachpflege“ (jeweils mit vielen Verweisen).

²² Eine quasi amtliche Rechtschreibung gibt es im Deutschen erst seit 1901 (Orthographische Konferenz in Berlin); den Wandel zeigen die verschiedenen Auflagen des Duden (und ähnlicher Publikationen). Die letzte, umfassende Rechtschreibreform war 1998. Sie ist z. B. für Schulbücher normgebend und Zeitungen halten sich daran, aber weiterhin gelten unterschiedliche Regeln und unterschiedlicher Gebrauch z. B. in der Schweiz und in Österreich.

²³ Tragischerweise lese ich, während ich diesen Artikel vorbereite, in einer Todesanzeige, dass Prof. Dr. Wulf Oesterreicher, geboren 1942, Professor der Romanistik, am 7. August 2015 verstorben ist. Der Romanist Prof. Dr. Hans-Martin Gauger ist Jahrgang 1935; zu beiden vergleiche die Artikel bei *Wikipedia.de*.

Vom Sprachgefühl wird gefordert – falls ein solches überhaupt festzumachen ist -, dass es seine Berechtigung damit nachweist, dass wir darin „einen verlässlichen Zeugen für Sprachrichtigkeit [...] erblicken“ dürfen (S. 14). Zweifel melden sich gleich, wenn ‚Sprachgefühl‘ kein Terminus der wissenschaftlichen Sprachbeschreibung ist (S. 15). „Ein bestimmter Satz kann in einer Situation sinnlos, in einer anderen sinnvoll sein.“ (S.19) „Sätze können sprachlich richtig sein oder sprachlich falsch“ (S. 23), aber das entscheidet nicht über die inhaltliche Richtigkeit eines Satzes. „Sinn oder Sinnlosigkeit“ eines Satzes muss man von seiner „Wahrheit oder Falschheit“ (S. 24) trennen; „sinnlose und unwahre Sätze können sprachlich ganz richtig sein“ (S. 24). Die „sprachliche Richtigkeit ist unabhängig von Sinn, Absicht und Wahrheit“ (S. 24).

Sprachgefühl ist in Wirklichkeit „die Fähigkeit des ‚Könnens‘ einer Sprache“ (S. 28). Sprachgefühl kann man also lernen, durch Erfahrung und Übung erwerben. Richtiger wäre es demnach von „Sprachkompetenz“ (S. 31) zu sprechen.²⁴ – Die Wissenschaft, welche nur beobachtet, stellt regional und soziokulturell die „Uneinheitlichkeit einer Sprache“ (S. 37) fest. Auch die Hochsprache lebt in „Varianten“ (S. 37), nicht von einer einzigen Norm. Sprachkompetenz, so sollten wir es nennen, ist erworbenes Wissen um „Richtigkeit oder Angemessenheit bestimmter sprachlicher Formen“ (S. 44), ist ein Element der Bildung (S. 62); wir fügen hinzu: der Ausbildung. *Wikipedia.de* (Juli 2015) sagt unter dem Stichwort „Kompetenz (Linguistik)“ u. a. richtig, das sei „die Fähigkeit, den Inhalt einer Aussage grammatisch, orthografisch und syntaktisch korrekt zu formulieren“ und (als weiteren wichtigen Punkt) „die Fähigkeit sich im sozialen Kontext adäquat auszudrücken“. – Die Autoren Gauger und Oesterreicher schließen ihre bemerkenswerte Darstellung mit dem Hinweis, die Linguistik (die wissenschaftliche Sprachforschung) könne sich nicht darauf berufen, ‚nur‘ zu beobachten. Die Autoren fordern zudem eine „normbewusste Sprachpflege“ (S. 74; das ist nicht eine normierende Sprachvorschrift). Die Wissenschaft soll zwar nicht vorschreiben (S. 75), aber z. B. historisch erläutern (S.76). Wissenschaft und Sprachpflege können so Hand in Hand arbeiten; sie müssen sich nicht gegenseitig ausschließen.

Weiterführende Fragestellungen

Wenn man sich mit dem Sprachwandel, mit der Geschichte einer Sprache und mit der Etymologie seiner Wörter beschäftigt, tut man das notwendigerweise im Vergleich mit weiteren Sprachen der gleichen ‚Familie‘, beim Deutschen als einer der ‚germanischen‘ Sprachen etwa mit dem Dänischen, vor allem aber mit dem Englischen. Manche der angeschnittenen Probleme sollten im Englischen ähnlich sein; dem kann ich hier nicht weiter nachgehen. Ich möchte aber für den Interessierten auf zwei Bücher verweisen (aus einer Vielzahl von vielen, vielen anderen). Das eine habe ich vor vielen Jahren mit großem Vergnügen gelesen; es beschäftigt sich mit der Entstehung der Sprache und seiner Grammatik (vor allem mit Beispielen aus dem Englischen), und es hat ein sehr umfangreiches Literaturverzeichnis, das zum Weitersuchen einlädt: Steven Pinker

²⁴ Nach den Erfahrungen von Clara Schwarze (2015) hat sogar der Fremdsprachenlernende gegenüber dem Muttersprachler den Vorteil, dass er die Sprache ‚logisch‘ lernt, sie demnach in der Regel besser erklären kann als ein Muttersprachler.

(1994): *The Language Instinct*.²⁵ Das zweite bekam ich vor kurzer Zeit geschenkt und habe es (in der deutschen Ausgabe) ebenso verschlungen (Man kann metaphorisch ein Buch „verschlingen“; es ist dann immer noch da, aber gelesen, und durchaus nicht „gegessen“. „Das ist gegessen“ etwa gleichbedeutend mit „das ist von gestern / das kann man vergessen“.): Guy Deutscher (2011): *Du Jane, ich Goethe. Eine Geschichte der Sprache*.²⁶

Es wäre zudem reizvoll, die hier angeschnittenen Fragen für andere Sprachen zu diskutieren, etwa für das Französische, einer romanischen Sprache. Dazu gebe ich (wegen mangelnder eigener Kompetenz) nur einige Hinweise. In dem populär geschriebenen Buch „La grammaire, c’est pas de la tarte“ von 2009²⁷ geben die beiden Verfasser, der eine Korrektor bei der großen französischen Tageszeitung „Le Monde“, die andere Journalistin am „Nouvel Observateur“, eine Reihe von bedenkenswerten Hinweisen, die auch für die Sprachwissenschaft allgemein gelten können. Das Buch – meine anregende Ferienlektüre im August 2015 – behandelt schwerpunktmäßig Fragen der Genus-Zuordnung (feminin – maskulin), die im Deutschen anders behandelt werden, und das Problem femininer Formen in Zeiten der Gleichstellung von Mann und Frau (die im Deutschen anders gelöst sind). Generell deutlich wird aber, dass Sprache sich nicht an ‚Vorschriften‘ hält, (im Französischen) auch nicht an die der ehrwürdigen Académie Française, die schon 1635 gegründet wurde, und zwar auch mit dem Ziel, die Sprache zu vereinheitlichen und ihr eine offizielle Grammatik zu geben, von der aber bereits im 17. Jahrhundert Kritiker meinten, das wäre nutzlos. Ja, junge französische Sprachwissenschaftler sehen in dieser staatlichen Regulierung eine „machtlose Widerstandsbewegung“ gegen den Sprachwandel.²⁸

Sprachveränderung ‚von oben‘ kann auf revolutionäre Weise geschehen, etwa 1918 in Russland, als das kyrillische Alphabet vereinfacht wurde (ja, es bestanden sogar Pläne, 1920 die lateinische Schrift einzuführen) oder mit der „kemalistischen Revolution“, die in der Türkei die arabischen Schriftzeichen ebenfalls durch die lateinischen ersetzte.²⁹ Die französische Akademie und verschiedene staatliche Stellen, ministerielle Erlasse usw. haben sich mehrfach der Frage nach den femininen Wortformen in bisher der Männerwelt vorbehaltenen Bereichen angenommen (z. B. gab es im Ersten Weltkrieg im Paris plötzlich „Kutscherinnen“, weil die Männer alle an der Front waren). Viele der Vorschläge sind sprachlich ‚logisch‘, haben sich aber nicht durchgesetzt, und in der Praxis herrscht Unsicherheit (die ein Muttersprachler aber kaum bemerkt: ‚Fehler‘ werden übersehen und toleriert). Im Dänischen hat man

²⁵ Pinker, Steven (1994): *The Language Instinct. How the Mind Creates Language*. New York: W. Morrow and Co. / New York: Harper-Collins Publisher, 1995. – Vergleiche zum Linguisten „Steven Pinker“ (geboren 1954, Professor in Harvard / USA) [Wikipedia.de](#). Sein Buch von 1994 beschäftigt sich mit den allgemeinen Entstehungstheorien von Sprache als menschliches Kommunikationsmittel. Weiter schrieb er u. a. über den Spracherwerb von Kindern, die Sprachentwicklung bei Zwillingen, über das grammatische Problem der Vergangenheitsform und über unregelmäßige Verben.

²⁶ Deutscher, Guy (2011): *Du Jane, ich Goethe. Eine Geschichte der Sprache*. Englisch: *The Unfolding of Language* (2005); auf Deutsch auch: München: C. H. Beck, 2008. – Zum Linguisten Guy Deutscher (geboren 1969, forscht und lehrt derzeit in Manchester / England) vergleiche [Wikipedia.de](#) mit weiteren Hinweisen.

²⁷ Houdart, Olivier – Prioul, Sylvie (2009): *La grammaire, c’est pas de la tarte!*

²⁸ Mein Dank für solche und andere Hinweise geht an die junge französische Literaturwissenschaftlerin Clara Schwarze (zur Zeit an der Universität Zürich).

²⁹ Houdart, Olivier – Prioul, Sylvie (2009): *La grammaire, c’est pas de la tarte!*, p. 17.

übrigens das Problem jetzt (angeblich) gelöst: Alle (bisher männlichen) Wortformen gelten unterschiedslos für Männer *und* Frauen.³⁰ Ob es sich langfristig durchsetzt, muss die Zeit zeigen. Selbst die Académie Française musste 1984 zugeben, dass es ein „grammatisches Geschlecht“ gibt, welches aber keine logische Entsprechung in einem „natürlichen Geschlecht“ habe.³¹ Zusätzlich gehen die französischen Teilsprachen in Kanada und in der romanischen Schweiz eigene Wege.³² – Ein möglicher Ausweg ist der ministerielle französische Erlass von 1976, der zu einer „Toleranz“ gegenüber Rechtschreibung und Grammatik aufrief³³ (um Fehlerquellen im Schulunterricht zu vermindern), und einen vergleichbaren Weg beschriftet ja auch die umfassende deutsche Rechtschreibreform von 1996.

Literaturverzeichnis

- Balci, Umut** (2008): *Theoretische Konzeption für die Umgestaltung eines erzählenden Textes in die Form eines Dramas und die Erfahrungen und Ergebnisse aus deren Praktischen Umsetzung mit Studierenden der Onsekiz Mart Universität Çanakkale*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 17 (Sayı 1), s. 69-84.
- Balci, Umut** (2013): *Das Kursbuch* von Umut Balci: *KPSS Almanca Alan Sınavına Hazırlık: Konu Anlatımı ve Soru Örnekleri*. Çanakkale: Berdan Matbaası.
- Deutscher, Guy** (2011): *Du Jane, ich Goethe. Eine Geschichte der Sprache*. Aus dem Englischen von Martin Pfeiffer. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. – Auf Englisch: *The Unfolding of Language* (2005); auf Deutsch auch: München: C. H. Beck, 2008.
- Drosdowski, Günther**, Paul Grebe u. a. (1963): *Duden. Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*, Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Gauger, Hans-Martin**, und Wulf Oesterreicher: *Sprachgefühl und Sprachsinn*. In: Hans-Martin Gauger u. a. (1982): *Sprachgefühl? Vier Antworten auf eine Preisfrage*, Heidelberg: Lambert Schneider.
- Hermann, Ursula**, neu bearbeitet von Lutz Götze (1999): *Die deutsche Rechtschreibung*, München: Bertelsmann.
- Holzappel, Kirsten** (1983): *Heiteres Teekessel-Redelexikon*, Hannover: Pelikan. [Kinderbuch]
- Houdart, Olivier – Prioul, Sylvie** (2009): *La grammaire, c'est pas de la tarte!* [Die Grammatik, die ist nicht ganz ohne {Probleme}], Paris: Seuil.
- Öztürk, Ali Osman** (2007): *Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinde Edebiyat Öğretimi* [Zum Literaturunterricht in der Fremdsprachenlehrausbildung], Anı, Ankara.
- Pinker, Steven** (1994): *The Language Instinct. How the Mind Creates Language*. New York: W. Morrow and Co. / New York: Harper-Collins Publishers, 1995.
- Wikipedia.de**: *verschiedene Artikel*, aufgerufen im Juli und August 2015 (jeweils im Text und in den Fußnoten angegeben).

³⁰ Interessanterweise wird jetzt im Deutschen etwa bei Stellenausschreibungen ein „m / w“ (männlich – weiblich) verwendet, das im Dänischen bereits vor über 35 Jahren üblich war, aber jetzt durch die Neuordnung wegfällt. Benachbarte Sprachen entwickeln bzw. verändern sich unterschiedlich schnell.

³¹ Houdart, Olivier – Prioul, Sylvie (2009): *La grammaire, c'est pas de la tarte!*, p. 42.

³² Houdart, Olivier – Prioul, Sylvie (2009): *La grammaire, c'est pas de la tarte!*, p. 62.

³³ Houdart, Olivier – Prioul, Sylvie (2009): *La grammaire, c'est pas de la tarte!*, p. 92.

Die Türkensiedlung¹

Ömer Alkin, Düsseldorf

Im Romandebüt des Religionssoziologen Rauf Ceylan geht es nicht weniger als um die literarische Errettung einer Welt, die bis dato in der deutschsprachigen Literatur nur wenig Sichtbarkeit erfuhr: eine deutsch-türkische Kindheit in den Migrantenghettos der 1980er.

In ihr liegen Grausamkeiten, Schönheiten, Kuriositäten, Träume und Phantasie, Phantasma und Traumata dicht beieinander. In einer türkischen migrantischen Kindheit der 1980er rücken diese Erfahrungsqualitäten noch viel enger zusammen. So wie die unterschiedlichsten Menschen in der „Türkensiedlung“ es zu der Zeit tun.

Den Aufmacher für die Erinnerungen an diese Kindheit bietet die Suche des deutsch-türkischen Studenten Ilyas nach seinem besten Freund. In der Nacht zuvor erhält er einen Anruf von dessen Mutter: Alpay sei seit Tagen nicht heimgekehrt. Ilyas weiß, dass nur ein Besuch ihrer alten „Türkensiedlung“ ihn zu seinem Freund führen kann. So macht er sich auf den Weg in ihr altes Ghetto, während der Leser zahlreiche Einblicke in diese deutsch-türkische Ghetto-Kindheit des Protagonisten erhält.

Die mit genauen Beobachtungen und Witz angereicherten Kindheitserinnerungen werden dem Leser zu Beginn der Geschichte in relativ kurzen Texten und in einem schnellen Tempo regelrecht entgegengeschleudert. Doch was sich in ihnen offenbart, ist ein Bereich, der selten bis kaum Bestandteil einer erzählten Erfahrungswelt in Deutschland gewesen ist. In dieser Perspektive ist allein schon das Anliegen des Buches als interkultureller Beitrag zu werten: der im Verschwinden begriffenen oder schon verschwundenen Interkultur der Migranten zweiter Generation der 1980er ein kleines literarisches Erinnerungsarchiv zu widmen.

Die Welt der Zigeunersiedlung wird uns in Erinnerungen aus der Erwachsenen-Sicht erzählt. In dieser Siedlung ist kein Platz für eine Perspektive, die sich nur auf Betroffenheit oder auf eine migrantische deutsch-türkische Mischkultur reduziert. Vielmehr zeigt sich die Welt der türkischen Migranten in den Kindheitserlebnissen als ein sich durchdringender transkultureller und seinen eigenen inneren Gesetzen gehorchender „Mikrokosmos“. Entstehen lässt ihn Ceylan durch die Mischung von persönlichen Erfahrungen, soziopolitischer Kritik und Kulturbeschreibung.

Die Erinnerungen an diese ganz besondere Phase deutsch-türkischer Migrationsgeschichte sind weniger als soziorealistische Beschreibung oder als verträumter literarisch-poetischer Schleier zu verstehen. Das zeigt sich schon in der eher jugendlich-sachlichen Sprache des Protagonisten. Vielmehr liest sich der Text als eine

¹ Ceylan, Rauf (2015): *Die Türkensiedlung*. Leipzig: Engelsdorfer Verlag, 268 S.

nüchterne Nostalgie, in dem die beschriebenen kuriosen und typisierten Figuren und Geschehnisse die Bezugspunkte bilden. In diesem gemeinsamen Referenzpunkt ‚Kindheit‘ bietet sich dem Leser so ein Zugang zu einer Welt, die man sonst nur aus repräsentativen Darstellungen der Migrantenkultur kennt: aus Tatorts, Ehrenmordliteratur oder eher schlechten, denn rechten deutsch-türkischen Ethno-Comedies der letzten Jahre.

In dem Kapitel „Der Pass“ zeigt Ceylan beispielsweise ganz im „Der Hauptmann von Köpenick“-schen Sinne das schwierige Verhältnis der türkischen Migranten zu diesem Schriftstück, das ihre Identität definiert und auch über „Leben und Tod“ eines jeden Migranten entscheidet. Gerade umso ärgerlicher, dass dessen Existenz von dem türkischen Konsulat abhängt. Ein Ort übrigens, vor dem der Vater aus Ehrfurcht sich bewegte „als hätte er einen Hexenschuss“.

Das Kapitel „Der Koreaner“ erzählt eine migrantische Mediengeschichte. Der einzige Telefonbesitzer der Siedlung, ein vormals in Korea stationierter deutsch-türkischer Migrant, musste jedes Mal im Pyjama und zu später Stunde zu den türkischen Wohnungen hetzen. Denn ankommende Anrufe aus der türkischen Heimat konnten nur bei ihm entgegengenommen werden, hatte er als einziger daheim ein Telefon.

In diesen kurzen Texten geht es nicht um literarische oder psychologische Tiefe, sondern um eine aneinandergereihte Darstellung der Vielfalt migrantischen Lebens. In einem solchen Sinne bereichert Ceylans Roman das Feld der deutsch-türkischen Migrantenkultur: mit mal mehr, mal weniger ausführlichen Beobachtungen von spezifischen Praktiken, Zeichen, Dingen, Ereignissen dieser Siedlung der 1980er. Damit setzt Ceylan zu Beginn des Romans auf erfreulich lockere Art – jenseits einer ermüdenden Integrationsperspektive – auf die Hervorhebung sozialer und kulturhistorischer Besonderheiten seiner „Türkensiedlung“. Im Übrigen heißt diese eigentlich „Zigeunersiedlung“, weil „[m]an [...] sich für ein Viertel immer eine Minderheit – entweder wohlhabend oder eben absolute Außenseiter – sucht, die dann stellvertretend für das ganze Wohngebiet steht.“ In dieser repräsentationskritischen Beobachtung zeigt sich ein bescheidener soziologischer Gestus, der immer wieder an der einen oder anderen Stelle des Romans Mal mehr Mal minder aufschimmert.

Die erste Hälfte des Buches widmet sich damit einer phantasiereichen und nostalgischen Enthebung einer türkisch-migrantischen Kindheit. In einer mit Kuriositäten und Besonderheiten besetzten Welt wird diese durch scharfe Vergleiche (die elterlichen Erziehungsmethoden werden als „Karate“ bezeichnet) und Wissen zur westlichen sowie türkischen Populärkultur humoristisch perspektiviert.

Mit zunehmendem Verlauf des Romans tritt dann Ilyas‘ Suche nach seinem Idol und bestem Freund Alpay in den Vordergrund. Was Ceylan in der Beschreibung der Kindheit und des Viertels zurücknahm, kommt in der mit Ruhe erzählten Haupthandlung zum Zug: nämlich eine Soziokritik der deutschen schul- und integrationspolitischen Desaster der Zeit.

Die Soziokritik ist in den unterschiedlichen Gesprächen von Ilyas mit den Menschen der Siedlung angelegt. Nach der stückweisen Neubesiedlung durch Polen und deren späterem Wegzug ist die Zigeunersiedlung letztlich zur „Geisterstadt“ mutiert.

Dort spricht Ilyas mit dem Imam, dem ehemaligen Sozialarbeiter des Jugendzentrums, einer alten Freundin aus der Siedlung und einem entfernten Freund aus der Zeit. Mal ist es das Schicksal dieser Charaktere und mal das, was sie über Alpay erzählen, was die immer größer werdende Kluft zwischen dem sozialen Aufsteiger Ilyas und seiner früheren Lebenswelt verdeutlicht. In den Gesprächen wird die Diskrepanz der gelebten kindlichen Welt und dem „endlichen Stern“ der „Türkensiedlung“ vor Augen geführt.

Während sich Ilyas hier und in den Erinnerungen selbst als wenig kreativer, aber mit Verstand und Glück gesegnetes Kind und Mann skizziert, bildet sein Freund Alpay das phantasievolle, gut aussehende, mit allerlei Talenten bespickte und geistreiche, aber auch mit einem tragischen Schicksal konfrontierte Gegenbild zu ihm. An dem Schicksal Alpays und der Beziehung zu Ilyas zeigt uns Ceylan dann, dass eine erträgliche Existenz für viele in Deutschland zwar auch eine Frage der Umstände, des Schicksals ist – aber und gerade auch immer eine Frage der gerechten und gleichberechtigten Chancen, die in Deutschland der 1980er einer großen Zahl von Menschen insbesondere aus sozial schwachen Zusammenhängen nicht gegeben waren. In dem berührenden und rasch zum Ende der Handlung führenden Ende der Coming-of-Age-Erinnerungsgeschichte verbleibt das Gefühl, dass dieser pädagogische Gestus etwas zu vordringlich war. Was Ceylans Buch von der Betroffenheitsliteratur der 1980er Jahre allerdings unterscheidet, ist die gelebte Distanz des Autors zur Lebenswelt der Migranten: durch die Linse einer Kindheit, durch das ein um 30 Jahre interkulturelles Wissen und Sinn für Selbstironie reicher gewordenen Autorenauge blickt.

Schließt man das Buch nach dem wehmütigen Ende und sieht sich kurz vor Umklappen das Inhaltsverzeichnis mit den vielen gewählten Überschriften an, wie „Weihnachten versus Ramadan“, „La cuisine Turque“ oder „Monopoly Millionäre“, regeneriert sich die Lust danach, in der Lektüre über die Zigeunersiedlung die beschriebene Kindheit in der Vorstellung wieder aufleben zu lassen. Oder wie es der Protagonist Ilyas ausdrückt: „Nostalgie ist die Erinnerung an die Vergangenheit, wie sie niemals war.“ Das kann ich so für mich nicht bestätigen, schon gar nicht, wenn ich auf die Kindheit in unserem Viertel zurückblicke.“



Ein facettenreicher Autor: Feridun Zaimoglu.

Rezension zu dem Buch *Feridun Zaimoglu*¹

Saniye Uysal Ünalın, Izmir

Feridun Zaimoglu zählt mittlerweile zu den populärsten und prominentesten Stimmen der türkisch-deutschen Gegenwartsliteratur. Großes Interesse erweckte der vielseitige und produktive Schriftsteller, der auch als Theaterautor sowie Maler tätig ist und zudem für renommierte Zeitungen Kolumnen verfasst, bereits 1995 mit seinem Debüt *Kanak Sprak. 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft*. Sowohl in der Literaturkritik als auch in der Literaturwissenschaft stieß dieses Buch auf große Resonanz, was nicht zuletzt darauf zurückzuführen ist, dass Feridun Zaimoglu sowohl in inhaltlicher als auch sprachlicher Hinsicht ein außerordentliches und ungewohntes Werk präsentierte. Vor dem Hintergrund der fremdenfeindlichen Ereignisse nach der deutschen Wiedervereinigung – erinnert sei etwa an die Mordanschläge von Mölln und Solingen – partizipierten die Texte aus diesem Buch durch einen dezidierten gesellschaftskritischen Impetus an jenen Debatten, in denen es um die ‚ausländischen‘ Einwohner in Deutschland ging. Das Interesse und Engagement Zaimoglus für gesellschaftsrelevante Themen hat nicht nachgelassen, was neben seinem literarischen Schaffen die diversen Statements und Interviews ebenso unter Beweis stellen. Allerdings hat sich sein literarischer Themenradius eklatant erweitert, so dass Zaimoglu sich mittlerweile auch mit ‚nicht-türkischen‘ Themen beschäftigt, wie beispielsweise in *Ruß* (2011) oder dem jüngst erschienen Roman *Isabel* (2014). Diesem breit angelegten literarischen Themenspektrum des Schriftstellers versucht der in der Reihe *Contemporary German Writers and Filmmakers* erschienene englischsprachige Studienband *Feridun Zaimoglu*, herausgegeben von Tom Cheesman und Karin E. Yeşilada, gerecht zu werden.

Der Sammelband vereint insgesamt neun englischsprachige Beiträge, die mit relevanten Fragestellungen und Erkenntnissen den Texten Zaimoglus einen Mehrwert verleihen. Diesen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen sind zwei wichtige Kapitel vorangestellt: zum einen das unveröffentlichte erste Kapitel des Romans *Leyla* mit englischer Übersetzung sowie einem Kommentar der Herausgeber und zum anderen Interviews, ebenfalls samt englischer Übersetzung von Tom Cheesman, welche die Herausgeber mit dem Schriftsteller geführt haben. Eingerahmt sind alle diese Beiträge des Bandes von einer Einleitung und einem Bericht von Günter Senkel, dem Freund des Schriftstellers sowie Co-Autor seiner Theatertexte, der über seine Rechercharbeiten mit Zaimoglu erzählt und dabei auch private Erfahrungen mitreflektiert. In der Einleitung stellen die Herausgeber die einzelnen Kapitel des Bandes vor und skizzieren parallel dazu wichtige Stationen im Werk von Zaimoglu nach. Zugleich enthält der Band eine ausführliche Chronologie zu Zaimoglus biographischen Daten sowie Anmerkungen zur Zitierweise und Übersetzung von Zaimoglus Werken. Im

¹ Tom Cheesman / Karin E. Yeşilada (Hrsg.) (2012): *Feridun Zaimoglu. (Contemporary German Writers and Filmmakers, Vol. 1)*, Oxford u.a.: Peter Lang. ISBN 978-3-0343-0869-4

Unterschied zu dem Zafer Şenocak-Band², der ebenfalls von Tom Cheesman und Karin E. Yeşilada herausgegeben wurde, allerdings in einem anderen Verlag erschien, zeichnet sich dieser Band durch eine Einsprachigkeit aus. Dies ist Tom Cheesman zu verdanken, der die deutschen Beiträge ins Englische übertragen hat.

Intensiv mit dem Frühwerk Zaimoglus befassen sich in diesem Band zwei Beiträge. Yasemin Yıldız spürt die Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen *Kanak Sprak* (1995) und *Koppstoff* (1998) auf. Yıldız zufolge präsentieren beide Bücher einen je unterschiedlichen Umgang mit den in den 1990er Jahren in Deutschland verbreiteten Stereotypen über türkisch-deutsche Männer und Frauen: Zeichnet sich *Kanak Sprak* durch eine „herausfordernde Aneignung“ [meine Übersetzung: S.U.Ü.] eben dieser Stereotype aus, weist *Koppstoff* diese dezidiert von der Hand (vgl. 72). In diesem Zusammenhang stellt die Verfasserin die These auf, dass es in *Kanak Sprak* in erster Linie um die „Krise der ethnisierten Männlichkeit“ und die damit verschränkte körperliche und psychische „Verwerflichkeit“ [meine Übersetzungen: S.U.Ü.] des Mannes geht, die das Buch durch eine herausfordernde und übertriebene Übernahme jener Stereotypen über türkisch-deutsche Männer inszeniert und gleichzeitig durch seine Wortgewalt zu resignifizieren versucht (vgl. 81). Indessen finden sich in *Koppstoff*, so die weitere Argumentation, intertextuelle Bezüge zu *Kanak Sprak* hinsichtlich des sprachlichen Stils, auf deren Basis auch in diesem Buch die männliche Krise reinszeniert wird (vgl. 84).

Mit der „sprachlichen Rebellion in *Koppstoff*“ [meine Übersetzung: S.U.Ü.] setzt sich der Beitrag von Kristin Dickinson, Robin Ellis und Priscilla Layne auseinander. Die Verfasserinnen diskutieren in ihrem Beitrag, wie Zaimoglu die linguistisch rebellische Sprache einsetzt, um die implizite Bezeichnungsfunktion der Sprache und deren Bedeutung im deutschen Kontext freizulegen und ebenso neue bzw. alternative Formen von Handlungsmacht zu eröffnen (vgl. 95-96). Vor dem Hintergrund der Überlegungen von Judith Butler in Bezug auf die „Subjektkonstitution“ und „Verletzbarkeit“ durch die Sprache in *Excitable Speech* [dt. *Haß spricht*] (vgl. 96) wird der spezifische Sprachgebrauch in *Koppstoff* analysiert. Vor allem nehmen die Verfasserinnen den Begriff „Kanake“, die Beziehung dieses Begriffs zu einer Vielzahl von vulgären sowie körperlichen sprachlichen Ausdrücken und die historisch beladenen Implikationen des Begriffs „Ghetto“ näher in den Blick (vgl. 96). Mit Begriffen wie z.B. „Kanakweib“ leisten viele der Sprecherinnen in *Koppstoff*, so eine grundlegende Einsicht dieses Beitrags, Widerstand, und zwar indem sie die ihnen zugeschriebenen Begriffe als ein Moment des Protestes zitieren, auf diese Weise zudem ihre „ethnisierten Körper“ [meine Übersetzung: S.U.Ü.] und die Vorstellungen davon als diskursive Konstruktionen erkennbar machen, die durch und innerhalb der Sprache zustande kommen (vgl. 103 f.).

Tom Cheesman, der als einer der ersten sich mit dem Theaterwerk Zaimoglus auseinandersetzt, untersucht in seinem Beitrag das Theaterstück *Nathan Messias* (2006), das Zaimoglu wie viele andere seiner Theaterarbeiten mit Günter Senkel zusammen verfasst hat. Das Stück, so der Verfasser, dramatisiert den gegenwärtigen Einbruch von religiös motivierter Gewalt in die modernen Gesellschaften, deren intellektuelle Eliten

² Tom Cheesman/ Karin E. Yeşilada (Hrsg.) (2003): *Zafer Şenocak. (Contemporary German Writers)*, Cardiff: University of Wales Press.

von einem fast vollendeten zivilisatorischen Säkularisierungsprozess ausgingen (vgl. 119). Cheesman liest das Stück als eine äußerst provokative Bearbeitung von Lessings *Nathan der Weise* – ein kanonisches Werk der deutschen Literatur, das zweifelsfrei im Zeichen der Aufklärung wie auch der religiösen Toleranz steht. Der Verfasser hält in diesem Zusammenhang fest, dass zwischen Original und Bearbeitung insofern grundlegende Parallelen präsent sind, als beide Stücke auf die gleichen Hintergründe rekurren. Mit der radikalen Umwandlung der Nathan-Figur, so argumentiert Cheesman, entdeckt das Stück unbeabsichtigt einige Ideen wieder, die bei Lessing ebenfalls eine entscheidende Rolle gespielt haben. Dies bezieht sich vornehmlich auf Lessings Version der Ringparabel, die auf eine tausendjährige kulturelle Kontroverse zurückreicht, in der der „Skeptizismus“ und der „Messianismus“ schon immer miteinander in Verbindung standen (vgl. 124 f.). Abschließend bemerkt der Verfasser, dass eine abweisende Haltung gegenüber jeglicher Form von Autorität für das Stück bezeichnend ist. Die Mischung von „Aufklärungsoptimismus“ und „tragischem Realismus“ [meine Übersetzungen: S.U.Ü.] dürfte hiermit korreliert werden (vgl. 142).

Der Beitrag von Karin E. Yeşilada nimmt die literarische Thematisierung des Islam in den Blick, der sich wie ein „grüner Faden“ durch das Werk von Zaimoglu zieht. Vor dem Hintergrund der aktuellen öffentlichen Debatten über den Islam in der westlichen Welt, die insbesondere nach dem 11. September 2001 ihren Höhepunkt erreicht haben, konstatiert die Verfasserin, dass durch die Texte von deutschen Schriftstellern mit einem „muslimischen Hintergrund“ ein „Muslim Turn“ in der deutschen Literatur zustande gekommen ist (vgl. 146). Betont wird dabei ausdrücklich, dass allerdings in den ersten Texten von Zaimoglu, d.h. bereits vor dem 11. September, islamische Themen vorzufinden sind. Inwiefern Zaimoglu diesen „Muslim Turn“ repräsentiert, wird intensiv am Beispiel der Figur Yücel aus *Kanak Sprak* und an der Hauptfigur aus „Gottes Krieger“ – eine Erzählung aus dem Band *Zwölf Gramm Glück* (2004) – besprochen. Durch seine eigene fiktionale Darstellung der Figur des radikalen Islamisten verschafft Zaimoglu, so das Fazit des Beitrags, nicht nur einen Einblick in die Innenwelt dieser Figuren, sondern stellt ebenso eine subversive Alternative zu den populären medialen Diskursen über den radikalen Islam zur Verfügung (vgl. 160 f.). Um eine umfassende Kontextualisierung des „Muslim Turn“ zu gewährleisten, geht die Verfasserin nicht nur auf andere Texte von Zaimoglu ein, sondern berücksichtigt ebenso Texte aus der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur sowie anderen Literaturen, die sich ebenfalls durch eine literarische Auseinandersetzung mit dem Thema Islam kennzeichnen, jedoch von nicht-türkischen bzw. nicht-muslimischen Schriftstellern verfasst wurden.

Mit dem spektakulären Roman *Leyla* (2006), der nach seinem Erscheinen in der Literaturkritik ein breites Echo fand, setzen sich zwei Beiträge des Bandes auseinander, die diesen Roman aus verschiedenen Perspektiven ins Auge fassen. Während Frauke Matthes dem „türkisch muslimischen Maskulinismus“ [meine Übersetzung: S.U.Ü.] in *Leyla* nachgeht, nimmt Yasemin Dayıoğlu-Yücel die Plagiatsdebatte um den Roman ins Visier. Matthes konzentriert sich insbesondere auf die Gender-Problematik und somit auf die Darstellung der Beziehungen zwischen Männern und Frauen. Ihre These lautet in diesem Zusammenhang, dass Zaimoglus literarische Darstellung einer konservativen „Männlichkeit“ wie auch „Weiblichkeit“ als ein kritischer Kommentar an dem sogenannten „Maskulinismus“ gelesen werden kann (vgl. 170). Unter Bezugnahme auf

Judith Butlers Gender-Theorie wird hier Zaimoglus Darstellungsweise der Geschlechterrollen als eine „Gender-Performativität“ gedeutet, was gleichzeitig bedeutet, dass die Geschlechter-Identität eine performative Angelegenheit ist und nicht als konstant bzw. unveränderlich gedacht werden sollte. Indessen stellt Dayioğlu-Yücel fest, dass in der Plagiatsdebatte statt des literarischen Textes die Figur des Autors und damit zusammenhängend die Frage nach der kulturellen wie auch der biographischen Authentizität des Autors im Mittelpunkt stand. Bei näherer Betrachtung stellt diese Debatte der Verfasserin zufolge ein exemplarisches Beispiel für die Wahrnehmung von Migrationsautoren im deutschen literarischen Feld dar. Denn die Frage, ob es gerechtfertigt sei, von einem Plagiat zu sprechen, wurde in der Literaturkritik vorwiegend in Bezug auf das kulturelle Kapital bzw. den kulturellen Hintergrund diskutiert (vgl. 183). Nachdem Dayioğlu-Yücel diese Debatte rekonstruiert, nimmt sie ausgewählte Textstellen aus *Leyla* und Emine Sevgi Özdamars *Karawanserei*-Roman unter die Lupe. Hier vertritt sie die These, dass die Ähnlichkeiten zwischen den beiden Romanen keineswegs durch einen gemeinsamen kulturellen Kontext begründet werden können, da eine solche Argumentation mit einer Essenzialisierung von Kultur einhergeht und zudem Migrationsautoren auf ihr kulturelles Erbe reduziert (vgl. 184).

Dem in der Forschung weniger behandelten Buch *Rom intensiv: Mein Jahr in der ewigen Stadt* (2007) widmet sich der Beitrag von Petra Fachinger. Das Buch versammelt jene Texte, die der Autor in der Manier eines Flaneurs während seines Aufenthaltes in der Villa Massimo in Rom verfasst hat. Fachinger arbeitet heraus, auf welche Weise dieser „deutsch-muslimische Autor“ mit „türkischem Hintergrund“ auf die „Anti-Rom Texte“ von nicht-muslimischen deutschen Autoren wie z.B. Rolf Dieter Brinkmann, Uwe Timm, F.C. Delius oder Hans-Ulrich Treichel rekurriert, um den Mythos von Rom als ewige Stadt zu entmystifizieren. Zaimoglus Rom entpuppt sich dabei als ein urbanes Zentrum, das aus eigenen besonderen „*ethnospaces*“ zusammengestellt ist (vgl. 213). Die Interaktion zwischen Islam und Katholizismus inszeniert Zaimoglu, so Fachinger, satirisch als einen „Kampf der Kulturen“ (Huntington). Auf diese Weise werden fest eingefahrene Denkmuster in Frage gestellt: Dualismen wie der „aufgeklärte säkulare Westen“ versus „Islam“ oder Prophezeiungen darüber, dass globale Konflikte kulturell statt ideologisch oder ökonomisch fundiert sind (vgl. 216).

Die bemerkenswerten Bezüge von Zaimoglus Texten zur deutschen Romantik werden in den Beiträgen von Margaret Littler und Michael Hofmann ausführlich thematisiert. In ihrer Analyse von *Liebesbrand* (2008) spricht Margaret Littler von einer „romantischen Wende“ [meine Übersetzung: S.U.Ü.] (vgl. 220) bei Zaimoglu. Sie spürt den politischen Einfluss dieser Wende auf und fragt gleichzeitig nach dem daraus resultierenden Verhältnis des Autors zum deutschen Literaturkanon. Dass sich der Autor der deutschen Romantik verpflichtet, ist für Littler sowohl durch seinen Anspruch auf einen Anschluss an die deutsche Tradition als auch durch den literarischen Spielraum der Romantik erklärbar (vgl. 219). Die Verfasserin präsentiert eine Lektüre des Romans, in der sie die Zeichen der „Liebe“, „Sehnsucht“ und des „Begehrens“ genau in den Blick nimmt. Ihrer Meinung nach verleiht der Roman insbesondere der Liebe eine markante Transformationskraft. Der „kosmopolitische Anspruch“ [meine Übersetzung: S.U.Ü.] des Romans, so lautet das zentrale Argument des Beitrags, liegt darin, dass der Roman „Identität“ in einem „Darüberhinaus“ („*beyond*“) denkt und

zugleich politische Reflexionen über Mitteleuropa zu Beginn des 21. Jahrhunderts liefert (vgl. 220). Diese These untermauert die Verfasserin durch einen Vergleich mit Kleists Drama *Penthesilea*, indem sie im Hinblick auf die Thematisierung von Gewalt und Begehren intertextuelle Bezüge zu diesem Drama feststellt. Unterdessen veranschaulicht Hofmann in seinem Beitrag³, dass die „romantische Rebellion“ ein signifikantes Merkmal von Zaimoglus Texten darstellt. Die Wiederbelebung der deutschen Romantik bei Zaimoglu verschränkt sich, so der Verfasser, insofern mit interkulturellen Gesichtspunkten, als dadurch ein spezifischer Begegnungsraum von deutscher und türkischer Kultur zustande kommt. Die Kanaken-Figuren aus dem Frühwerk, die romantischen Motive sowie die antikapitalistische bzw. antibürgerliche Haltung in den späteren Texten machen Hofmann zufolge den Bezug des Schriftstellers zur deutschen Romantik evident (vgl. 239 f.). Den eingehenden Textanalysen stellt der Verfasser Einblicke in die Konzepte der romantischen Tradition voran und berücksichtigt dabei insbesondere die „Dialektik der Aufklärung“. Die spezifische Rolle der türkisch-deutschen Literatur hinsichtlich der Wiederentdeckung der deutschen Romantik wird zudem unter Bezugnahme auf den ebenfalls renommierten deutsch-türkischen Autor Zafer Şenocak diskutiert. In seinen Analysen konzentriert sich Hofmann auf *Kanak Sprak, Liebesmale, scharlachrot* (2000), *Liebesbrand* und *Ruß* (2011). Wenngleich die deutschen Rezipienten dieses Revival der romantischen Tradition innerhalb der türkisch-deutschen Literatur als etwas Exotisches wahrnehmen, so die hier vertretene These, sind in diesem vermeintlich „Fremden“ elementare Bestandteile der eigenen Kultur präsent (vgl. 240).

Literaturwissenschaftlerinnen und Literaturwissenschaftler, die sich in ihrer Forschung dem Werk von Feridun Zaimoglu widmen, werden zweifelsfrei künftig von diesem Band ausgiebig profitieren. Denn die hier versammelten Beiträge verschaffen nicht nur einen umfassenden und gut strukturierten Einblick in das bisherige Werk Feridun Zaimoglus, sondern machen auch die diversen Facetten seiner Texte erkennbar und diskutieren diese mit fachlicher Kompetenz in ihrem literarischen und gesellschaftlichen Kontext. Der Band antwortet somit auf das bislang bestehende Desiderat, einen sehr guten Gesamtüberblick über das Werk des Autors zu geben. Auch wenn ein separates Kapitel zur Zaimoglu-Forschung wünschenswert wäre, das eine systematische bibliographische Auflistung zu den einzelnen Werken des Schriftstellers enthält, zeigen die Literaturverzeichnisse der einzelnen Beiträge, dass hier sowohl der neueste Forschungsstand als auch relevante (Selbst-)Kommentare des Autors mitberücksichtigt wurden. Mit Sicherheit trägt dieser Band nicht nur zu einem besseren Verständnis von Zaimoglus bisherigem Werk bei, sondern vermittelt ebenso interessante und spannende Impulse, darüber weiter nachzudenken und weiter zu forschen. So besteht auch das Verdienst der Herausgeber vor allem darin, ein grundlegendes und kompaktes Nachschlagewerk zu Feridun Zaimoglus literarischem Werk zusammengestellt zu haben, das für jeden, der sich mit diesem Autor auseinandersetzt, zur Pflichtlektüre werden wird.

³ Zur deutschen Fassung dieses Beitrags siehe Michael Hofmann (2013): *Deutsch-türkische Literaturwissenschaft*, Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 65-77.



Feridun Zaimoglu

Tom Cheesman and
Karin E. Yeşilada (eds)

Peter Lang

Contemporary German Writers and Filmmakers
Contemporary German Writers and Filmmakers
Contemporary German Writers and Filmmakers

Dr. İclâl Cankorel'in Çeviri Faaliyetleri Üzerine

Acar Sevim, İstanbul

Yrd. Doç. Dr. İclâl Cankorel'in çeviri faaliyetleri içinde Alman edebiyat tarihinin en önemli eseri olan *Faust*'un çevirisi dikkat çekmektedir. Dr. Cankorel, *Faust*'un her 2 bölümünü de Türkçeye çevirerek Alman edebiyatının bu en büyük eserinin ülkemizde daha fazla tanınmasına katkıda bulunmuştur. Bundan önce de çeşitli defalar dilimize çevrilen *Faust*'un bir Germanist tarafından tekrar tercüme edilmesi daha önceden kalan eksikliklerin tamamlanmasına da yol açacaktır. Son derece zor olan *Faust*'un dilinin Türkçeye aktarılması büyük bir birikimi ve beceriyi gerektirmektedir. Germanist olmayan birinin böyle bir işe kalkışması, haliyle büyük hataları da beraberinde getireceğinden, çevirinin Dr. Cankorel'e yaptırılması Doğu Batı Yayınevi'nin işe ne kadar ciddiyetle sarıldığına bir göstergesidir. Antik çağdan 18. yüzyıla kadarki Batı düşünce ve kültür tarihinin bir sentezini oluşturan *Faust* adlı dramının çevirisi Batı'nın kavranması yolundaki çabaların önemli bir parçasını oluşturmaktadır.

Cankorel'in gerçekleştirdiği başka bir önemli girişim de Romantik şair Novalis'in *Heinrich von Ofterdingen* adlı romanının çevirisidir. Alman romantizminin temel eserlerinden olan *Heinrich von Ofterdingen*'in Türkçeye doğru bir biçimde aktarılması ana vatanı Almanya olan ve bütün dünyaya yayılan Romantik hareketin iyi anlaşılmasının önünü açacaktır. Yine Doğu Batı Yayınevi'nin çıkardığı bu temel eser Almanya'nın millî birliğinin kurulmasına götüren sürecin başlangıcını oluşturan bu akımın önemini anlaşılmasında Türk okuyucuya yardımcı olacaktır. Maalesef genellikle hayal dünyasından oluşan bir atmosfer olarak anlaşılan Romantizmin asıl amacının bu olmadığı, edebiyat dışında sanatın bütün dallarını ve bilimi de kapsayan bir dünya görüşü olduğu sadece edebiyat tarihçileri tarafından bilinmektedir. Romantik akım hakkında bilinenlerin çoğunun özü değil kabuğu kapsadığı dikkate alındığında, bu çevirinin ne kadar önemli bir boşluğu dolduracağı açıkça görülecektir. Bunun dışında Romantik dönem edebiyatının başka bir örneği olarak aynı yayınevinden ETA Hoffmann'ın *Murr Kedinin Hayat Görüşleri* (Kater Murr) adlı eseri çıkmıştır.

Modern edebiyatın en güçlü isimlerinden Almanca yazar Çek ve Yahudi asıllı Franz Kafka'nın temel çalışmalarından *Dönüşüm* de yine Dr. Cankorel tarafından Türkçemize kazandırılmıştır. Dev yazar Kafka'nın anlaşılması çok güç olan ve modern insanın çaresizliğini anlatan bu çalışması her ne kadar kolay bir dille kaleme alınmışsa da içerdiği anlam açısından büyük yanlış anlamalara yol açabileceğinden bir Germanist tarafından çevrilmesinin önemi ortadadır. Böceğe dönüşme metaforu sayesinde modern insanın çalışma hayatı tarafından nasıl insanlıktan çıkarıldığını gösteren bu anlatı aslında toplumda bireyin nasıl ezildiğinin ve köleleştirildiğinin hikâyesidir. Daha önce de önemli çevirmenler tarafından çevrilen bu eserin dilimize yeni bir bakışla aktarılması bir boşluğu kapatacaktır.

Dr. Cankorel'in dilimize kazandırdığı başka bir roman ise Sibylle Lewitscharoff'un *Pong diye biri* adlı eseri. Çağdaş edebiyattan bir örnek olan bu roman Ingeborg Bachmann ödülünü almıştır.

Dr. Cankorel sadece Almancadan çeviri yapmakla kalmamış. Rusçadan *Rus Edebiyatı Öykü Antolojisi* içinde yer alan *Nika* adlı hikâyeyi çevirmiş. Kavis Yayınları tarafından basılan antolojideki hikâyenin yazarı Viktor Olegoviç Pelevin.

Dr. Cankorel'in çalışmaları sadece edebiyatla sınırlı değildir. Ülkemize iktisat alanında büyük hizmetler veren Alman Prof. Dr. Fritz Neumark'ın *Vergi Politikası* adlı temel eseri de 1975 yılında kendisi tarafından dilimize kazandırılmıştır.

Sonuç olarak, çeviri zahmetli bir süreçtir. Felsefi derinliği olan klasik eserlerin çevirisi ise daha büyük bir sabır ve ustalık gerektirir. Dr. Cankorel'i bu çalışmalarından dolayı kutlamak isterim ve başarılı çeviri çalışmalarını sürdürmesini dilerim.



Kongressbericht über den X. Internationalen Kongress der Germanisten Rumäniens

Yüksel Gürsoy, Konya

Das wissenschaftliche Interesse auf dem Feld der Germanistik ist in den letzten Jahren in Rumänien, auch dank Herta Müller, die 2009 den Nobelpreis für Literatur bekommen hat, stark gestiegen. Nach dem letzten Kongress der Germanisten Rumäniens 2012 in Bukarest wurde der 10. Kongress der Germanisten Rumäniens vom 01. bis 04. Juni 2015 in der Aula an der Universität Transilvania in Braşov/Kronstadt veranstaltet. Die Tagung wird alle drei Jahre an jeweils wechselnden Hochschulen vom dortigen Germanistik-Fachbereich veranstaltet, was zeigt, dass die Germanistik in Rumänien an vielen Orten durch zum Teil kleine, aber aktive Lehrstühle vertreten ist.

Der Austragungsort war die Aula Magna der Transilvania Universität Braşov. Die Aula ist ein imposantes dreigeschossiges Gebäude mit parkähnlichem Vorplatz, das auch natürlich besagten großen Konferenzraum anzubieten hat, dazu aber auch eine größere Anzahl an Seminarräumen, alle mit modernster Technik und jeweils mit Wifi versehen, so dass alle kongressgebundenen Veranstaltungen, seien es Plenum, Arbeit in Sektionen oder Lesungen, dort ausgetragen werden konnten. Der großzügige geschnittene öffentliche Bereich erlaubte es, ihn sowohl für das täglich besetzte Tagungssekretariat als auch für die Kaffeepausen zu nutzen bzw. die Mahlzeiten dort einzunehmen, was knapp 160 Teilnehmer ein gewisses logistisches Geschick voraussetzte.

Am 1. Juni morgens um neun ging es mit einem ausgedehnten Plenum los, zu dem erlesene musikalische Einlagen (geboten von Elena und Paul Cristian) gehörten. Die Gastgeberin Doz. Dr. Carmen Elisabeth Puchianu las das Grusswort des abwesenden Vorsitzenden der Gesellschaft der Germanisten Rumäniens, Prof. Dr. George Gutu. Weitere Grußworte sprachen Gerhard Reiweger, Botschafter Österreichs, Mihaela Gheorghe, Prorektorin der Transilvania-Universität, Uwe Koch, Kulturreferent der Deutschen Botschaft, Dieter Müller, DAAD Bukarest und Enikő Dacz vom Institut für Kultur und Geschichte der deutschen in Südosteuropa an der Universität München.

Anschließend wurde bis abends in 7 verschiedenen Parallel-Sektionen mit Untersektionen getagt und die Vorträge wurden so nach Themenbereiche unterteilt wie "Theoretische und angewandte Linguistik", "Varietäten- und Kontaktlinguistik", "Die Literatur und ihre mediale Vermittlung", "Interkulturalität zwischen Hybridität und Interreferenzialität", "Der erste Weltkrieg in Wort und Bild", "Die deutschsprachige Migrationsliteratur zwischen Eigenständigkeit und Globalisierung", "Raumkonstruktionen in den deutschsprachigen Literaturen in und aus Ostmittel- und Südosteuropa", "Didaktik des Deutschunterrichts (DaF, DaM, DaU)", "Emanzipation und Manipulation, „Mittel und Wege der deutschsprachigen Moderne und Postmoderne", "Interculturalitate in actiune, Interreferentialitati literar-culturala (die

rumänische Sektion)”, ”Translationswissenschaft”. Mit einem gut strukturierten und durchaus übersichtlichen Programmheft konnten die Teilnehmer unbeschwert zu den einzelnen Sektionen, Untersektionen und Nachwuchsforum finden. Die unmittelbare Nähe der acht Seminarräume in der Aula zeichnete sich recht positiv aus, zumal so die Möglichkeit bestand, flexibel von einem Vortrag zum anderen zu wechseln, ohne dabei viel von einer Präsentation zu versäumen.



Eröffnungsveranstaltung

(Von links): Paul Cristian (Klavier), Elena Cristian (Violine), Eniko Dacz (IKGS), Dieter Müller (DAAD Bukarest), Gerhard Reiweger (Botschafter Österreichs), Mihaela Gheorghe (Prorektorin der Transilvania Universität Braşov), Uwe Koch (Kulturreferent der Deutschen Botschaft)

Der zweite Kongresstag wurde ebenfalls von zwei Plenarvorträgen eingeläutet, worauf bis abends in den Sektionen und Nachwuchsforen weitergearbeitet wurde. Besonders erfolgreich war das bewährte Nachwuchsforum unter der Leitung von Doz. Dr. Ioana Hermine Fierbinţeanu (Universität Bukarest) und Lekt. Dr. Robert Gabriel Elekes (Universität „Sapientia“ Neumarkt /Târgu Mureş). Beim Forum für Nachwuchswissenschaftler haben sich Studierende der Universität Jassy/Iaşi, Kronstadt und Bukarest angemeldet. Außerhalb des Programms konnte auch eine Wiener Masterandin referieren, die zurzeit ein DaF-Praktikum an der Ovidius-Universität in Konstanza/Constanţa absolviert.

Beide Abende wurden durch hochkarätige Lesungen abgerundet. Am ersten Abend lasen der aus Bulgarien stammende, in Österreich lebende Schriftsteller Dimitri Dinev und der aus dem Banat gebürtige, in Deutschland wohnhafte Horst Samson aus ihren Werken, wobei sie unter der fachkundigen Moderation von Olivia Spiridon (Tübingen) auch einiges über ihren Werdegang erzählten. Der zweite Abend gehörte den in Rumänien wirkenden Schriftsteller Joachim Wittstock und Caius Dobrescu, deren Lesung von Carmen Puchianu und Robert Elekes moderiert wurde. Damit das Landeskundliche bei so vielen in- und ausländischen Gästen nicht zu kurz komme,

boten die Veranstalter am Mittwoch, dem 3. Juni, eine Exkursion zu den Kirchenburgen in Tartlau und Honigberg an, wobei es in letzterer auch ein Orgelkonzert gab.



Die Kirchenburg Tartlau



Ein Gruppenfoto der Kongressteilnehmer von der Exkursion in der Kirchenburg Tartlau

Anschließend wurde in Rosenau ein landesübliches Mittagessen geboten. Wer danach noch fit genug war, konnte auch die Rosenauer Burg besichtigen und dann ging es über die Schulerau zurück nach Kronstadt, wo die Carmen Elisabeth Puchianu zusammen mit Robert Elekes am Abend das Theaterstück "Pflegefall" darboten.

Nach einem abschließenden Plenum, während dessen auch der Austragungsort des nächsten Kongresses festgelegt wurde, kam auch die Zeit, Abschied zu nehmen, was gar nicht so leicht fiel. Die vier Tage haben nicht nur zum fachlichen Austausch Gelegenheit geboten, sondern auch zum Auffrischen älterer und neuerer Freundschaften zum Schliessen neuer Bekanntschaften, zum gegenseitigen Einladen zu lokalen Tagungen – kurzum zur Pflege eines globalen Germanisten-Netzwerks, waren da ja Teilnehmer nicht nur aus anderen europäischen Ländern, sondern sogar von anderen Kontinenten dabei. So herzlich der Aufenthalt in Braşov/Kronstadt war, so schwer fiel wie schon erwähnt den Germanisten der Abschied von der idyllischen Schönheit der sie umgebenden Natur. So hieß es dann am Ende mit einem weinenden und einem lachenden Auge “Auf Wiedersehen 2018 in Grosswardein/Oradea!”

Gesellschaft der Germanisten Rumäniens
Universität „Transilvania“, Braşov/Kronstadt

X. INTERNATIONALER KONGRESS DER GERMANISTEN RUMÄNIENS

BRAŞOV / KRONSTADT 31.05. - 4.06.2015








Bericht über den XIII. Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) „Germanistik zwischen Tradition und Innovation“

Sevinç Hatipoğlu, Istanbul – Mukadder Seyhan Yücel, Edirne

Der 13. Weltkongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) fand dieses Jahr vom 23.08.2015 bis zum 30.08.2015 unter dem Motto „Germanistik zwischen Tradition und Innovation“ in Shanghai/China statt. Gastgeber dieses vielfältigen und reichhaltigen internationalen Kongresses war die Tongji-Universität. Mehr als 1200 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus 69 Ländern haben an diesem Kongress, der alle fünf Jahre organisiert wird, teilgenommen. Auch die Türkei beteiligte sich mit ca. 30 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus Edirne bis Van an diesem Kongress.



Ausblick von der Uferpromenade „Bund“ auf „Pudong“, das neue Geschäftszentrum von Shanghai mit Wolkenkratzern und Glaspalästen.

Die Sektionen auf dem Kongress wurden in vier Fachbereiche (A-D) aufgegliedert. Alle Beiträge in diesen Fachbereichen fanden in verschiedenen Parallelsektionen statt. In allen Fachbereichen haben Teilnehmende aus der Türkei mit unterschiedlichen Beiträgen teilgenommen. Sektion A befasste sich mit der ‚Sprachwissenschaft‘. Diese Sektion teilte sich wiederum in dreizehn Untersektionen auf. ‚Literaturwissenschaft‘ war das Thema der Sektion B. Diese Sektion beinhaltete eine breite Palette von Sektionen (30). Die dritte Sektion (Sektion C) konzentrierte sich auf die ‚Kulturwissenschaft‘. Die Themen dieser Sektion verteilten sich auf vier Bereiche. Die Sektion D befasste sich mit der ‚Sprachdidaktik und Sprachvermittlung‘. Die Sektion ‚Sprachdidaktik und Sprachvermittlung‘ unterteilte sich in zwölf Bereiche. Alle Abstracts zu den erwähnten Sektionen und Untersektionen sind online abrufbar unter der Adresse: <http://www.ivg2015-tongji.com/index.php?classid=800>.

Am Sonntag, dem 23. August fand die Anmeldung im Kongressbüro statt. Der offizielle Beginn des Kongresses war am Montag, dem 24. 08. 2015. Nach einem musikalischen Entree folgten die Eröffnungsansprachen durch den Präsidenten der IVG, Prof. Dr. Zhu Jianhua. Nach der Eröffnungsrede folgte eine Begrüßung durch den Präsidenten der Tongji-Universität, Prof. Dr. Pei Gang. Anschließend wurden Begrüßungen und Ansprachen vom Präsidenten der Alexander von Humboldt-Stiftung, Prof. Dr. Helmut Schwarz, der Präsidentin des Deutschen Akademischen Austauschdienstes, Prof. Dr. Margret Wintermantel, des Vorstandsmitglieds des Goethe-Instituts, Dr. Bruno Gross, der Präsidentin des Chinesischen Germanistenverbandes, Prof. Dr. Liu Yuelian, des Botschafters der VR China in Deutschland, Herr Shi Mingde, des Generalkonsuls der Bundesrepublik Deutschland in Shanghai, Jörn Beißert, der Generalkonsulin der Republik Österreich in Shanghai, Frau Silvia Neureiter, des Generalkonsulats der Schweizerischen Eidgenossenschaft in Shanghai, Frau Anna Mattei und des Generalkonsuls des Großherzogtums Luxemburg in Shanghai, Herrn Luc Decker gehalten.

Den Eröffnungsreden folgten zwei Plenarvorträge in der großen Aula der Tongji-Universität. Prof. Dr. Peter-André Alt (Freie Universität Berlin) hat einen Vortrag mit dem Titel „Barocke Schädelbasilektionen. Gehirn, Imagination und Poesie in der Frühen Neuzeit“ gehalten. Der zweite Plenarvortrag von Prof. Dr. Zhao Jin (Tongji-Universität, Shanghai) mit dem Titel „Text und Kultur. Die Kulturalität der Texte“ war ebenfalls ein Teil des ersten Kongresstages.



Grimm-Preisverleihung

Deutscher Kulturabend

An den folgenden Tagen fanden die einzelnen Sektionsarbeiten statt, in denen ein intensiver und reger Austausch zwischen den Kolleginnen und Kollegen erfolgte. Diese Gespräche führten zu neuen Einsichten und Perspektiven, neuen bilateralen Kooperationen und Projekten. Neben der Sektionsarbeit fanden jeweils am Morgen Plenen statt, die Bezug zu den einzelnen Teilbereichen der Germanistik nahmen.

Bücherstände diverser Verlage boten den Teilnehmenden einen Einblick in die Neuerscheinungen im Bereich deutsche Sprache und Literatur und Möglichkeiten zum Austausch von Ideen und Erfahrungen. Der Besuch der türkischen Gruppe beim Peter Lang Verlag bot die Gelegenheit über mögliche Kooperationen zwischen den einzelnen Institutionen und dem Verlag und dem Türkischen Germanistenverband (GERDER) zu diskutieren.



Gruppenbild türkischer Teilnehmender vor der Grossen Aula

(Von links) Yrd. Doç. Dr. Dilek Altinkaya Nergis, Doç. Dr. Sevinç Hatipoğlu, Arş. Gör. Gonca Kışmir, Prof. Dr. Faruk Yücel, Prof. Dr. Ali Osman Öztürk, Doç. Dr. Ümit Kaptı, Prof. Dr. Sevinç Sakarya Maden, Yrd. Doç. Dr. Bora Başaran, Doç. Dr. Ünal Kaya, Prof. Dr. Nazire Akbulut, Okt. Mualla Öztürk, Doç. Dr. Mukadder Seyhan Yücel, Prof. Dr. Leyla Çoşan.

Der Kongress wurde mit kulturellen und sozialen Veranstaltungen abgerundet. Konzerte, Kurzfilme, Lesungen, Preisverleihungen und Abendessen, die von den einzelnen Vertretungen der deutschsprachigen Länder organisiert wurden, haben zum kulturellen und sozialen Wohlbefinden der Teilnehmenden beigetragen. Ein einzigartiger chinesischer Kulturabend, der den Gästen einen Einblick in die chinesische Kultur geboten hat und ebenso die Ausflüge in die nähere Umgebung von Shanghai, die

für den Donnerstag (27. 08.2015) geplant wurden, waren nur einige der Höhepunkte des Kongresses. Zum Schluss wurde auf der Generalversammlung am 30.08.2015 beschlossen, dass der XIV. Weltkongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik 2020 in Palermo-Italien stattfinden soll.



Abschlusskonzert

IVG Şanghay 2015: Kısa Bir Değerlendirme

Ensa Filazi, İstanbul

2010 yılında Polonya'nın Varşova kentinde “*Vielheit und Einheit der Germanistik*” teması ile gerçekleştirilen 12. Uluslararası Germanistik Kongresi'nin ardından 13. Uluslararası Germanistik Kongresi 2015 yılında “*Germanistik zwischen Tradition und Innovation*” teması ile Çin Halk Cumhuriyeti Şanghay Tongji Üniversitesi'nde 23-30 Ağustos 2015 tarihlerinde düzenlendi. Türkiye'nin de aralarında bulunduğu 96 ülkeden kongreye katılan 1200'ün üzerinde değerli akademisyen ve araştırmacı kongrede bildirimlerini sundular.

Sekiz gün süren kongrenin etkinlik takvimini ve gerçekleşen oturumları kapsayan konferans izlenimlerimi bir katılımcı olarak sizlerle paylaşmak isterim.¹

Kongre 24 Ağustos tarihinde saat 10.00'da Tongji Üniversitesi'nin büyük salonunda IVG (*Internationale Vereinigung für Germanistik*) başkanı Prof. Dr. Jianhua Zhu'nun konuşmasıyla açıldı. Sonra Tongji Üniversitesi'nin Rektörü², Alexander von Humboldt Vakfı³, DAAD Değişim Programı⁴ ve Goethe Enstitüsü'nün başkanları⁵ kısa konuşmalar yaptılar. Almanya, Avusturya, İsviçre ve Lüksemburg başkonsoloslarının misafirlere hitaplarının hemen sonrasındaki klasik müzik dinletisi ile açılış töreninin ilk bölümü tamamlandı. Açılış töreninin ikinci bölümünde “*Barocke Schädel-Basislektion. Gehirn Imagination und Poesie in der Frühen Neuzeit*” (Prof. Dr. Peter-André Alt – Freie Universität Berlin) ve “*Text und Kultur. Die Kulturalität*” (Prof. Dr. Zhao Jin – Tongji-Universität) başlıklı iki plenum yer aldı.

Açılış töreninin en hatırdada kalan etkinliği Çin Kültür Gecesi'ydi. Gecenin ilk gösterisi olan Pekin-Opera Tiyatrosunun konseri sonrasındaki Kung-Fu dövüş sporu gösterisi etkileyici efektlerle seyircileri büyüledi. “Ackerwickezupfen” adlı gösteride dövüş sporu ile dans sanatının birleşimi izleyicilere sunuldu. Gecenin devamında Tongji Üniversitesi'nin öğrenci sanat topluluğu “Frühling in Tianshan”, halk müziği eşliğinde danslarını sergilediler ve Çin'in ünlü Erhu çalgıcısı Ma Xiaohui, Çin'in geleneksel müziği ve Avrupa kültürü esintileriyle izleyenlere hoş bir müzik şöleni sundu.

Gecenin finalinde ses sanatçısı, Yang Xuejin, “Mein Vaterland” adlı şarkıyı seslendirdi ve kapanışta öğrenci sanat topluluğu “Grenzlandschaften” isimli, bir müzikli dans gösterisi sundu. Akabinde bizleri Çin mutfağının lezzetleriyle buluşturdular.

¹ Konferansa ilişkin Çin tarafından yayımlanan rapor için bkz.

<http://de.tongji.edu.cn/new/index.php?classid=6170&newsid=8555&t=show>. Son erişim 29.11.2015.

² Präsident der Tongji-Universität, Prof. Dr. Pei Gang.

³ Prof. Dr. Helmut Schwarz.

⁴ Prof. Dr. Margret Wintermantel.

⁵ Dr. Bruno Gross.

Kongre süresince her gün gerçekleşen bir plenum ve sonrasında diğer oturumlar yer almaktaydı. Toplamda kongre boyunca altı plenum ve 51 oturum gerçekleşti. Kongrenin her bir gününün akşamında katılımcıların ilgi duyacağı etkinlikler vardı. Alana çeşitli yayınevlerinin stantları kurulmuştu ve tanınmış yazarların söyleşilerine yer verilmişti.

Ülkemizden kongreye katılan değerli akademisyen ve araştırmacıların göz doldurucu çalışmaları yabancı akademisyenler tarafından büyük ilgiyle karşılandı. Ben de tüm katılımcılarımızın bildirilerini izlemek için azami gayret sarfettim. Ancak programdaki zaman çakışmaları nedeniyle⁶ sadece bir kısmını izleyebildim. Aşağıda kongreye Türkiye’den gelen tüm katılımcıların sundukları bildirilerin yer aldığı oturumların ve sunum başlıklarının kongrenin 2. gününden itibaren listesi yer almakta.

Kongrenin 2. Günü: Salı (24.08.2015):

Oturum B8: “Die Sprache der Emotionen lesbar machen: ‘Fremde’ und ‘eigene’ Emotionskulturen”

Nergis Pamukoğlu- Daş ⁷	“Kulturelle Emotionsunterschiede lesbar gemacht – Zur Übersetzbarkeit von Onomatopoesie in der deutschen und türkischen Comicsprache”
Faruk Yücel ⁸	“Übersetzung als hybrider Zwischenraum: Kulturkontakt in Pamukspostmodernem Roman Die weiße Festung”

Oturum B15: “Entwicklungstendenzen der deutschen Literatur nach 1989/90. Neueste deutschsprachige Literatur als Speicher zeitgenössischer Identitätsmodelle”

Ünal Kaya ⁹	“Individuelle Entwicklung und kulturelles Gedächtnis in Zaimoğlu”
------------------------	---

Oturum B27: “Literarische Herrscherbilder zwischen Gerechtigkeit und Despotie”

Yücel Aksan ¹⁰	“Der falsche Nero v. Feuchtwanger. Ein Roman im Un-Wandel der Zeiten”
---------------------------	---

Oturum C5: “Interkulturalität (in) der Wissenschaft”

Turgut Gümüsoğlu ¹¹	“Kulturtranslation und Lostopie”
--------------------------------	----------------------------------

Oturum D2: “Qualifizierung von DaF-Lehrkräften weltweit”

Sevinç Maden ¹²	“Portfolio – Entwicklung einer neuen Lernkultur in der Deutschlehrausbildung”
----------------------------	---

⁶ Çarşamba günü saat 11:00-11:30 arasında Türkiye’den gelen 5 katılımcının konuşması vardı.

⁷ Prof. Dr., Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü.

⁸ Prof. Dr., Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü.

⁹ Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü.

¹⁰ Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü.

¹¹ Yrd. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Almanca Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı.

¹² Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü.

Kongrenin 3. Günü: Çarşamba (25.08.2015):

Oturum A1: “Beziehungsgestaltung durch Sprache: Kontrastive Analysen kommunikativer Praktiken”

Sevil Celik Tsonev ¹³ ve Peter Çelik Tsonev ¹⁴	“Einige Reflexionen kultureller Praktiken auf sprachlich-textuelle Gestaltungsmöglichkeiten: Trauer und Freude in deutschen, türkischen und bulgarischen Kulturdimensionen”
--	---

Oturum A3: “Angewandte Fachsprachenforschung”

İrem Atasoy ¹⁵	“Wissenschaftstexte im Vergleich: Eine kontrastive Analyse deutscher und türkischer Fachtexte im Bereich der Medienwissenschaft”
---------------------------	--

Oturum B15: “Entwicklungstendenzen der deutschen Literatur nach 1989/90. Neueste deutschsprachige Literatur als Speicher zeitgenössischer Identitätsmodelle”

Mahmut Karakuş ¹⁶	„Ohne Heimat und ohne Familie zu sein, etwas Schlimmeres kann sie [Gül] sich gar nicht vorstellen. “Heimat zwischen Verklärung und Enttäuschung im Roman <i>Heimstraße 52</i> von Selim Özdoğan”
Martina Özkan ¹⁷	“Identitätsfindung im Schnittpunkt von Erinnerung und Atmosphäre. Andreas Maiers Projekt Ortsumgehung”

Oturum D8: “Lernplattformen zum virtuellen Lernen – was bringen sie für Lernen und Lehren und welche Chancen und Möglichkeiten für die internationale Germanistik”

Ayşegül Altun ¹⁸ Maren Schwerger ¹⁹ ve Tülin Arslan ²⁰	“Wer liest denn meinen Text?! – Wie mithilfe einer Open-Source-Lernplattform Sprachaufmerksamkeit gefördert werden kann”
---	--

Kongrenin 4. Günü: Çarşamba (26.08.2015)

Oturum A13: “Kontrastive Textologie”

Neslihan Demez ²¹	“Deutsche und türkische Gerichtsurteile im kontrastiven Vergleich”
------------------------------	--

¹³ Yard. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Almanca Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı.

¹⁴ Dr., Dilbilimci.

¹⁵ Araş. Gör., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.

¹⁶ Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.

¹⁷ Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü.

¹⁸ Yrd. Doç., Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

¹⁹ Öğr. Gör., Mersin Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Çeviri Bölümü, (Almanca) Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı.

²⁰ Doç. Dr., Türk Alman Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Almanca Hazırlık Eğitimi Programı

²¹ Araş. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çeviribilim Bölümü, (Almanca) Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı.

Oturum B8: “Die Sprache der Emotionen lesbar machen: ‘Fremde’ und ‘eigene’ Emotionskulturen”

Ali Osman Öztürk ²²	“Eigene und fremde Emotionsschilderungen von Else Günther in ihrem Kinderroman Sonjas lustige Türkenreise”
Gülseren Aslan ²³ Ensa Filazi	“Übersetzungsproblematik Interlingualer Emotionsdarstellungen: Mutterzunge von E. S. Özdamar und ihre Übersetzung ins Türkische”

Oturum B9: “Ökologie und Umwelt wandel in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur”

Recep Akay ²⁴ (<i>Programda yer almış, ancak kongreye katılmamıştır.</i>)	“Ökologische Themen in der deutschen Gegenwartsliteratur”
--	---

Oturum B20: “Innovation: Die Wiederkehr des Vergessenen in Literatur und Literaturwissenschaft / B28 Mediävistik zwischen Tradition und Innovation”

Gonca Kışmir ²⁵	“Kulturelles und Kommunikatives Gedächtnis In Uwe Timms Am Beispiel meines Bruders”
----------------------------	---

Oturum B17: “Mittlere Deutsche Literatur und Kultur der Frühen Neuzeit (1400 bis 1750)”

Arif Ünal ²⁶	“Joseph von Eichendorff als geistlicher Dichter”
Nevide Dellal ²⁷	“Der Beitrag der Neuen Zeitungen zur Geschichte der deutschen Sprache, Literatur und Kultur”

Oturum B18: “Literatur 2.0 – Produktion und Rezeption”

Yasemin Dayıoğlu-Yücel ²⁸	“Videospiel und literarische Vorlage in Interaktion”
--------------------------------------	--

Oturum C1: “Kulinaristik: Kultur – Kommunikation – Küche”

Leyla Coşan ²⁹	“Die osmanische Küche, Tischmanieren und Gastlichkeit in den deutschsprachigen Reiseberichten”
---------------------------	--

Oturum D2: “Qualifizierung von DaF-Lehrkräften weltweit”

Sevinç Hatipoğlu ³⁰	“Selbstreflexionen angehender türkischer DeutschlehrerInnen zur Schreibkompetenz am Beispiel der Istanbul Universität”
--------------------------------	--

²² Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı.

²³ Dr., Robert Koleji Almanca Öğretmeni.

²⁴ Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Fen- Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü.

²⁵ Araş. Gör., Ankara Üniversitesi, Dil- ve Tarih- Coğrafya Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü.

²⁶ Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü.

²⁷ Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı.

²⁸ Dr., University of Pennsylvania, Department of Germanic Languages and Literatures.

²⁹ Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Fen- Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü.

³⁰ Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı.

Ümit Kaptı ³¹	“Der Einfluss kultureller Unterschiede auf das Fremdsprachenlernen. Wie beeinflusst dieser die Lehrkräfte?”
Recep Ragıp Başbağı ³²	“Studienbegleitender Fremdsprachenunterricht für die Deutschlehrausbildung an der Marmara Universität”

Oturum D8: “Lernplattformen zum virtuellen Lernen – was bringen sie für Lernen und Lehren und welche Chancen und Möglichkeiten f. die internationale Germanistik”

Sertan Gür ³³	“Entwicklung des Vokabulars mittels Lernnetzwerke bei DaF-Lernern”
--------------------------	--

Kongresin 6. Günü Cuma (28.08.2015)

Oturum A11: “Zweisprachige Lexikografie – Entwicklung, Stand, Tendenzen”

Bora Başaran ³⁴	“Computergestütztes Verfahren zur lexikalischen Datensammlung von und für Deutschlehrer-Kandidaten”
----------------------------	---

Oturum B8: “Die Sprache der Emotionen lesbar machen: ‘Fremde’ und ‘eigene’ Emotionskulturen”

Nazire Akbulut ³⁵	“Emotionen durch Ironie beherrschen und hemmen”
Dilek Altınkaya- Nergis ³⁶	“Kulturelle Emotionsunterschiede lesbar gemacht – Zur Übersetzbarkeit von Onomatopoesie in der deutschen und türkischen Comicsprache”

Oturum B9: “Ökologie und Umweltwandel in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur”

Abdulkerim Uzağan ³⁷	“Katastrophen und Tsunami in Phi Phi Island von Josef Haslinger”
---------------------------------	--

Oturum B13: “Zeitreisen. Historische Romane im neuen Jahrtausend”

Sevil Onaran ³⁸	“Die historischen Kriminalromane Volker Kutschers als Beitrag zur kollektiven Erinnerung”
----------------------------	---

Oturum B14: “Beauty is but skin-deep: “Der Wandel des Schönheitsbegriffs in Literatur und Kunst”

Meral Ozan ³⁹	“Schönheitsideale in deutschen und türkischen Volksmärchen. Eine narrative Diskursanalyse”
--------------------------	--

³¹ Yrd. Doç., Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı.

³² Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü.

³³ Okt., Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Temel Yabancı Diller Bölümü.

³⁴ Yrd. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı.

³⁵ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü.

³⁶ Yrd. Doç., Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Almanca Mütercim Tercümanlık Bölümü.

³⁷ Yrd. Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü.

³⁸ Öğrt Gör. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü.

³⁹ Doç. Dr., Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, Halkbilim Anabilim Dalı.

Metin Toprak ⁴⁰	“Psychologische Begründung der Ästhetik. Th. Lipps Theorie der Kunst”
----------------------------	---

Oturum D8: “Lernplattformen zum virtuellen Lernen – was bringen sie für Lernen und Lehren und welche Chancen und Möglichkeiten f. die internationale Germanistik”

Ahmet Tanır ⁴¹	“Die Zufriedenheit der Studenten bezüglich des Einsatzes von interaktiven Whiteboards im DaF Unterricht”
---------------------------	--

Kongrenin 7. Günü Cumartesi (29.08.2015)

Oturum B 4: “Fakten und Fiktionen in Literatur und Medien”

Onur Bazarkaya ⁴²	“Schein, Sein und Hochstapelei. Zur Faktualität fiktionaler Hochstaplerliteratur”
------------------------------	---

Oturum D10: “Kognition der Mehrsprachigkeit”

Yasemin Acar Çimen ⁴³ ve Erdinç Yücel ⁴⁴	“Eine Analyse einiger alltäglichen Dialogen bezüglich der Fertigkeit Sprechen”
--	--

Kongrenin son gününde yaptığı kapanış konuşmasında IVG Başkanı Prof. Dr. Zhu Jianhua kongrenin hazırlık süreci ve kongrede gerçekleşen etkinliklerden bahsetti. Kapanış konuşmasından sonra yeni yönetim kurulu seçildi.

Yönetim kuruluna seçilecek adayların daha önceden belirlenmiş olması ve Türkiye’den gelen değerli hocalarımızdan birinin adaylığını koymak istemesi, ancak adaylığının seçim esnasında kabul edilmemesi, toplantı salonunda küçük de olsa bir tartışma yaratmış ve bir fikir ayrılığı yaşatmıştır.

IVG’nin yeni dönem yönetim kurulu ve başkanının seçilmesi sonrasında oy birliği ile IVG 2020 kongresine İtalya’nın Floransa kentinin ev sahipliği yapması karara bağlanmıştır.

Beş yılda bir gerçekleştirilen, Türkiye ve dünyanın farklı ülkelerinden Germanist edebiyat ve dilbilimcilerin katıldığı bu önemli organizasyonda yer almanın son derece heyecanlı ve gurur verici olduğunu söylemeliyim. Çin’in ev sahipliğinden sonra, İtalya Floransa kentinde IVG platformunda tekrar birlikte olma umuduyla...

⁴⁰ Prof. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü.

⁴¹ Arş. Gör., Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı.

⁴² Öğr. Gör. Dr., Namık Kemal Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü.

⁴³ Arş. Gör., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı.

⁴⁴ Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı.

Internet Explorer browser window showing the website www.ivg2015-tongji.com. The page features a header with the logo of the **Internationale Vereinigung für Germanistik** (IVG) and a background image of a cityscape. Below the header, there is a navigation menu on the left and a main content area.

Header: Internationale Vereinigung für Germanistik
 Association Internationale des Germanistes
 International Association for Germanic Studies
 Präsident: Univ.-Prof. Dr. Jianhua Zhu
 Ehrenpräsident: Univ.-Prof. Dr. Francesco Grazia

Left Navigation Menu:
 Herzlich Willkommen
 Einloggen Anmelden
 Passwort vergessen?
 Startseite
 Abstracts und Programm
 FAQ: Tagungsort, Anreise, Unterkunft, Kulturprogramm
 Präsidium und internationaler Ausschuss
 Satzung
 Geschichte und Aufgaben der IVG
 Mitgliedschaft
 Kongressarbeiten
 Germanistenverbände weltweit
 Rundbriefe des Präsidenten
 Finanzielle Unterstützung

Main Content Area:
Germanistik zwischen Tradition und Innovation
XIII. Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG)
 Shanghai, 23.08.2015 - 31.08.2015

Präsidium und internationaler Ausschuss mehr >
 Prof. Dr. Jianhua Zhu (Shanghai, China)
 Prof. Dr. Laura Auteri (Palermo, Italien)
 Prof. Dr. Adjai A. Paulin Odeupona-Yinnon (Lomé, Togo)

Geschichte und Aufgaben der IVG mehr >
 Die IVG wurde 1951 auf dem Kongress der Fédération Internationale des Langues et Littératures Modernes in Florenz (Italien) gegründet und blickt auf eine nunmehr 55-jährige Geschichte zurück. Ihre Mitgliederzahl stieg von anfänglich (1956) 192 aus 23 Staaten auf 1706 (Stand im Jahr 2000) Mitglieder aus 61 Staaten der Welt.

Kontakt
 Univ.-Prof. Dr. Jianhua Zhu
 Tongji University
 German Department, College of Foreign Languages
 Room 420, Huwen Building, 1209 Siping Road
 200092, Shanghai, P.R. China
 Tel: 0086-021-65981326
 Fax: 0086-021-65984977
 E-MAIL: ivg2015@tongji.edu.cn

Hinweise zur Publikation der Beiträge online

Footer: Deutscher Generalkonsul in Shanghai nennt IVG-Kongress 2015 Top-Ereignis

AUTORINNEN UND AUTOREN

Yücel Aksan, Doç. Dr., Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, İzmir – Türkiye. E-Mail: yucelaksan@yahoo.de

Ömer Alkin, Ph.D., Institut für Kunstgeschichte an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Deutschland. E-Mail: oemer.alkin@hhu.de

Sabit Ayan, Yrd. Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı, Isparta. E-Mail: sabitayan@sdu.edu.tr

Daniil Danilets (Даниил Данилец), Internationale Universität für Geisteswissenschaften, Fakultät für Linguistik und Translationswissenschaft, Lehrstuhl für Germanistik und Orientalistik, Odessa, Ukraine. E-Mail: kinder.07@list.ru, danilets.daniil@gmail.com

Funda Kıziler Emer, Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Aydın. E-Mail: fkiziler@yahoo.de

Ensa Filazi, Arş. Gör., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Almanca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı, İstanbul. E-Mail: ensa.filazi@hotmail.com

Yüksel Gürsoy, Yrd. Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi, Beyşehir Ali Akkanat Turizm Fakültesi, Seyahat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği Bölümü, Beyşehir-Konya. E-Mail: ygursoy@selcuk.edu.tr

Sevinç Hatipoğlu, Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul. E-Mail: shatip@istanbul.edu.tr

Otto Holzapfel, Prof. Dr., Freiburg Albert-Ludwigs Universität, Freiburg i Br., Deutschland. E-Mail: ottoholzapfel@yahoo.de

Acar Sevim, Prof. Dr., Marmara Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, İstanbul. E-Mail: asevim@marmara.edu.tr

Mehmet Uysal, Yrd. Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı, Isparta. E-Mail: mehmetuysal@sdu.edu.tr

Saniye Uysal Ünalın, Doç. Dr., Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, İzmir. E-Mail: saniye.uysal@ege.edu.tr

Mukadder Seyhan Yücel, Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Edirne. E-Mail: mukadderyucel@hotmail.com

Allgemeine Richtlinien für die Herausgabe der Interkulturellen Zeitschrift für Germanistik DİYALOG (Online Ausgabe)

DİYALOG ist das Organ von GERDER, dem türkischen Germanistenverband.

DİYALOG wendet sich an Leser, die an interkulturellen und komparatistischen Themen interessiert sind und/oder auf den Gebieten des Multilingualismus oder der Multikulturalität arbeiten. Auch wenn *diyalog* die türkische Schreibweise für *Dialog* ist, so soll der Dialog nicht nur auf Deutschland und die Türkei beschränkt sein, sondern kann sich auf beliebige Kulturen, Sprachen oder Literaturen unserer Welt beziehen.

Multi-/Interkulturalität und Mehrsprachigkeit sind im weitesten Sinne die Bereiche, innerhalb derer sich die Beiträge in DİYALOG bewegen. Aufsätze behandeln Themen aus den Bereichen Deutsch als Fremdsprache, Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft und Übersetzungswissenschaften.

DİYALOG ist eine internationale, peer-reviewed Zeitschrift, die zweimal jährlich online erscheint. Die ersten Nummern erscheinen 2013.

Anschrift der Redaktion:

DİYALOG: Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik [Intercultural Journal of German Language, Culture, and Literature]

c/o Prof. Dr. Ali Osman Öztürk;
Konya N.E. University; Department of Foreign Language Education;
TR 42090 KONYA.
Kontakt unter: ozturk@konya.edu.tr

c/o Prof. Dr. Ali Osman Öztürk;
Konya N.E. Üniversitesi; Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı
TR 42090 KONYA.
E-Mail: ozturk@konya.edu.tr

DİYALOG hat folgende Eigenschaften:

(I.) Die Zeitschrift trägt den Namen “DİYALOG: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik”. (Die Zeitschrift ist damit die Weiterführung einer früheren Zeitschrift mit demselben Namen, damals herausgegeben vom Goethe-Institut in Ankara. Die Herausgabe der früheren Zeitschrift wurde 1999 eingestellt. Vom Goethe-Institut wurde dann auf Antrag des GERDER-Vorstands die schriftliche Erlaubnis erteilt, eine Zeitschrift mit demselben Namen als Organ von GERDER herauszugeben.)

(II.) Die Verwaltung von DİYALOG besteht aus folgenden Einheiten mit nachstehender Aufgaben- und Kompetenzverteilung:

A: Eigentümer (sahibi, owner) von DİYALOG ist GERDER. GERDER ist somit für alle wirtschaftlichen Aspekte der Zeitschrift zuständig. Der GERDER-Vorstand unternimmt

künftig die erforderlichen bürokratischen und formellen Schritte, um aus DİYALOG eine internationale Zeitschrift zu machen mit dem Ziel, dass DİYALOG in einem internationalen Index wie SSCI aufgeführt wird.

B: Die Gruppe der Herausgeber der Zeitschrift (yayın kurulu, editorial board) wird gebildet von Prof. Dr. Nuran Özyer (Ankara) Prof. Dr. Mahmut Karakuş (İstanbul), Prof. Dr. Tahsin Aktaş (İstanbul), Prof. Dr. Cemal Yıldız (İstanbul), Prof. Dr. Ali Osman Öztürk (Konya). Letzterer ist Vorsitzender der Gruppe (editör, Editor-in-Chief) und Geschäftsführender Herausgeber (Sorumlu Müdür/Publications Director). Die Gruppe der Herausgeber ist für den Inhalt der Zeitschrift verantwortlich und entscheidet gemeinsam über die endgültige Gestalt einer Nummer der Zeitschrift.

C: Dem vorsitzenden Herausgeber Prof. Dr. Ali Osman Öztürk (editör, editor) zugeordnet ist eine Redaktion bestehend aus Doç. Dr. Leyla Coşan, Yrd. Doç. Dr. Mehmet Tahir Öncü und Öğr. Gör. Dr. Özlem Tekin, die die laufenden Arbeiten an der Zeitschrift durchführen.

D: Der wissenschaftliche Beirat (hakemler kurulu, advisory board) soll aus angesehenen Wissenschaftlern aus verschiedenen Ländern gebildet werden. Eingehende Beiträge für die Zeitschrift werden Mitgliedern des wissenschaftlichen Beirats zur Begutachtung vorgelegt. Für die Bildung eines qualifizierten wissenschaftlichen Beirats ist die Gruppe der Herausgeber verantwortlich.

(III.) Als interkulturelle Zeitschrift veröffentlicht “DİYALOG: Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik” Aufsätze aus den Bereichen Sprach- und Literaturwissenschaft, Deutsch als Fremdsprache und Übersetzungswissenschaft. Die Beiträge sollen eine interkulturelle oder komparative Komponente enthalten. Über inhaltliche Festlegungen von “interkulturell” und “komparativ” entscheidet der Herausgeberbeirat.

(IV.) Die Aufsätze erscheinen auf Deutsch oder Türkisch und enthalten eine deutsche/türkische und eine englische Zusammenfassung. Die Zahl der türkischen Aufsätze wird auf %30 der sämtlichen Beiträge in der jeweiligen Ausgabe beschränkt.

(V.) Es können Themenhefte oder Hefte mit thematischem Schwerpunkt erscheinen. Darüber entscheidet je nach Vorliegen von Beiträgen der Herausgeberbeirat.

(VI.) Die Zeitschrift erscheint zweimal jährlich.

(VII.) Die Publikationsrichtlinien der Zeitschrift werden vom Herausgeberbeirat erstellt.

(VIII.) Die Zeitschrift soll international und peer-reviewed sein. Eingesandte Beiträge werden von zwei Gutachtern begutachtet (Doppelblindgutachten; double-blind review). In Zweifelsfällen entscheidet der Editor, einen dritten Gutachter in Anspruch zu nehmen.

(IX.) Der Editor der Zeitschrift wird vom GERDER-Vorstand beauftragt. Die Bestellung des Herausgeberbeirates erfolgt auf Vorschlag des geschäftsführenden Herausgebers mit Beschluss des Gerder-Vorstandes.

(X.) Die Zeitschrift wird auf der Homepage von GERDER www.gerder.org.tr elektronisch veröffentlicht.

Redaktionelle Richtlinien für „DIYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik“

Dateiformat

Textdatei bitte im .doc-Format (Microsoft Office Word). Eine Beispielgestaltung ist ganz unten zu finden.

Format

- Seitenformat: Din A4, Hochformat, 1 Seite pro Blatt.
- Schriftart: Times New Roman.
- Schriftgröße für die Überschrift: 16 p. Für Untertitel: 14 p.
- Schriftgröße für den Haupttext: 12 p.
- Schriftgröße für die Fußnoten und Literaturangaben: 10 p.
- Schriftgröße für den Abstract: 10 p.
- Schriftgröße für den Verfasser, den Dienort 12 p.
- Zeilenabstand: 1,1 Zeilen im Haupttext, 1 Zeile im Namenfeld, Beitragstitel, Abstract, in den Fußnoten und in Zitaten über drei Zeilen.
- Seitenränder: oben und unten 3 cm. rechts und links 3 cm.
- Blocksatz.
- Bei Aufzählungen bitte keine Nummer, sondern nur Punkte einsetzen.
- Absatzabstand: vor dem Absatz 0 pt, nach dem Absatz 6 pt.

Absätze und Abschnitte

Bei einem neuen Abschnitt und einem neuen Absatz wird am Ende des vorhergehenden Absatzes immer 1x die Enter-Taste gesetzt.

Bei Abschnitten bitte keine Nummerierungen verwenden.

Hervorhebungen im Fließtext

Grundsätzlich vermeiden.

Zur Markierung einzelner Wörter (Jargon, uneigentliche Verwendung etc.): ‚einfache Anführungszeichen‘

Lateinische und andere fremdsprachliche Ausdrücke bitte kursiv setzen.

Abkürzungen

Bitte nur die gängigen Abkürzungen wie v. a., z. B., bzw. und etc. verwenden. Die Schreibung soll einheitlich mit Leerzeichen sein.

Neue Rechtschreibung:

Für alle Beiträge gilt grundsätzlich die *neue Rechtschreibung* nach dem Duden 2006.

Zitate bitte in der Rechtschreibung der verwendeten Textausgabe belassen, bitte keine Anpassungen vornehmen.

Zitierweise:

- Die *Fußnotenzeichen* befinden sich direkt hinter dem Zitat oder hinter dem Satzzeichen, wenn sich die Fußnote auf den ganzen (Teil-)Satz bezieht.
- *Anfang und Ende eines Zitates* werden durch typographisch unterscheidbare Anführungszeichen (zu Beginn unten, am Ende oben) gekennzeichnet.
- Zitate über drei Zeilen werden durch einmaliges Drücken der Enter-Taste abgesetzt und an beiden Rändern jeweils 1 cm eingerückt, Anführungszeichen entfallen hier.
- *Werden Worte/ Passagen des Originalzitates ausgelassen*, so wird dies durch rechteckige Klammern und drei Auslassungspunkte deutlich gemacht: „Der Himmel ist [...] blau.“
- *Wörtliche Rede in Zitaten und Zitate in einem Zitat* müssen durch einfache ebenfalls typographisch unterscheidbare Anführungszeichen (zu Beginn unten, am Ende oben) gekennzeichnet werden: „Am Ende seines Lebens tat Heine den Ausspruch: ‚Ein paar grundlegende Zitate zieren den ganzen Menschen.‘“
- *Eigene Ergänzungen* zu einem Zitat werden in eckige Klammern gesetzt: „Das Land [Argentinien] hat viel unbesiedelte Fläche.“
- Beim Zitieren von *Verszeilen und Strophen* kann man diese entweder originalgetreu wiedergeben oder Zeilenwechsel durch Virgel / bzw. das Strophenende durch doppelte Virgel // kennzeichnen.
- Zitate müssen selbst bei *orthographischen Besonderheiten* oder merkwürdiger Interpunktion

originalgetreu übernommen werden, man kann solche Fehler [sic!] aber kennzeichnen wie eben demonstriert.

- Falls bestimmte Teile des Zitates hervorgehoben werden sollen, ist dies als *Veränderung des Zitates* auszuweisen. Dies geschieht durch Setzen des Initialen des Verfassers: [Hervorhebung XY].
- Zitatbelege bitte *im Text immer als Harvard-Beleg* nach folgendem Schema aufführen (Mustermann 2009: 39). Auch bei Verweisen wann immer möglich die genaue(n) Seitenzahlen angeben (vgl. Mustermann 2009: 30-40). Dies gilt auch für den Fußnotentext.
- Um Beispielsätze zu markieren bitte Ziffern in runden Klammern benutzen:
 - (1) Das ist ein Beispielsatz.
 - (2) Das ist noch einer.

Besonderheiten und Abkürzungen:

- Mehrere Seiten werden wie folgt zitiert: S. 423f. bzw. S. 423ff.
- Abkürzungen für Seite oder Spalte: S. oder Sp.
- Ebenda / ebendort wird abgekürzt ebd.
- Bitte achten Sie in Ihrem Text auf die korrekte Anwendung von Binde- (-) und Gedankenstrich (–):
- Bindestriche / Trennstriche bestehen aus einem kurzen Strich!
- Gedankenstriche / Streckenstriche / Aufzählungsstriche bestehen immer aus einem langen Strich!
- Bei Einschüben, bei Stichpunkten, zwischen Jahreszahlen und Seitenangaben wird *der lange Strich* verwendet.
- Bei Gedankenstrichen steht immer vor und nach dem Strich ein Leerzeichen.
- Bei *Streckenstrichen*, wie bei Jahreszahlen und Seitenangaben, steht vor und nach dem Strich *kein Leerzeichen*.
- Wenn Sie Wörter manuell trennen wollen, verwenden Sie bitte Strg + Bindestrich. So verhindern Sie, dass der Bindestrich sichtbar bleibt, wenn sich im neuen Layout der Zeilenverlauf ändert.
- *Titel* von literarischen Werken immer kursiv setzen.
- Zahlen von eins bis zwölf im Text ausschreiben.
- Eigene Übersetzungen sollten mit den Initialen des Verfassers gekennzeichnet sein [Meine Übersetzung: XY].
- Werden Reprints alter Texte oder neuere Ausgaben alter Werke zitiert, folgt der Nennung der Jahreszahl der Neuausgabe die Jahreszahl der Originalausgabe in eckigen Klammern (Beispiel: Bouquet 2008 [1572]).

Literaturverzeichnis

Generell gilt:

Titel von Monographien, Sammelbänden und Zeitschriften werden immer kursiv, Titel von Beiträgen in Sammelbänden und Zeitschriften in Anführungsstriche gesetzt.

Bei Herausgeberschriften den Herausgebernamen mit der Abkürzung (Hg.) versehen; die Herausgebernamen werden durch Schrägstrich mit Leerzeichen davor und dahinter verbunden.

Nur Titel aufnehmen, die tatsächlich im Text zitiert wurden.

Der Zeilenabstand beträgt 1, nach der zweiten (und folgenden) Zeile wird 1 cm eingerückt (nach folgendem Schema):

Wilkens, Gabriela / Neumann, Ursula (2002): „Multikulturalität und Mehrsprachigkeit als Lernbedingungen im Literaturunterricht“, in: Bogdal, Klaus-Michael / Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München, S. 78-90.

Bitte im Allgemeinen an folgendes Musterschema halten:

Name, Vorname (nicht abgekürzt), (Erscheinungsjahr): *Titel, Untertitel*, ggf. Bd., ggf. Aufl., Ort, S.000.

Bücher:

Gansel, Carsten / Liersch, Werner (Hg.) (2009): *Hans Fallada und die literarische Moderne*, Göttingen.

Aufsätze:

Bei Aufsätzen stehen die Aufsatztitel in Anführungszeichen, die Bandtitel oder die Zeitschriftentitel sind kursiv.

Hernik, Monika (2009): „Nüchterne Sachlichkeit“, in: Gansel, Carsten / Liersch, Werner (Hg.): *Hans Fallada und die literarische Moderne*, Göttingen, S. 51–66.

Artikel in Zeitungen und Zeitschriften:

Bei der Angabe von Zeitschriftenjahrgang und Heftnummer wird die Heftnummer dem Jahrgang nach

einem Schrägstrich nachgestellt.

Spahn, Christian (2004): „Starker Goldstaub“, in: Die Musterzeitschrift (51/2), S.56.

Internetquellen:

Mustermann: *Das Zitieren einer Internetquelle*, verfügbar unter: URL [letztes Zugriffsdatum].

Filme:

Für Filme gilt im Prinzip dieselbe Vorgehensweise wie für Texte. Statt des Autors wird in der Regel der Regisseur genannt; statt Seitenangaben sind für einzelne Zitate aus Filmen Minuten und Sekundenangaben unter Nutzung des Zeitzählers an Video- oder DVD-Playern zu machen, um die zitierte Passage möglichst genau zu bestimmen. Bei DVDs kann zusätzlich die Kapiteleinteilung angegeben werden, es sollte aber nicht auf die Minuten- und Sekundenzählung verzichtet werden:

Luis Buñuel: *Belle de jour*, DVD, 96 min., Barcelona: Manga Films 2001 (Frankreich 1967), 26:00–26:10 min. (Kap. 2).

Abbildungen

- Bildunterschriften: Künstlername; Titel, Jahr/Jahrhundert, Material/Technik, Maße, Stadt, Gebäude/Institution, Raum, Inventarnummer, Seite/Folio, weitere Angaben.
- Die Bildnachweise haben die Form: Abbildungsnummer: Quelle und eindeutigen Aufschluss auf die Quelle (Buren 1991 (wie Anm. 3), S. 12, Abb. 3).
- Die Autoren müssen selbstständig die Copyright-Bedingungen für die von ihnen benutzten Bilder klären!

Zur Seite-Einrichtung bitte beachten:

