

# ALMAN DİLİ VE EDEBİYATI DERGİSİ

## STUDIEN ZUR DEUTSCHEN SPRACHE UND LITERATUR

Sayı Number 39

Cilt Volume 1

ISSN 1303-9407



İSTANBUL  
ÜNİVERSİTESİ  
YAYINEVİ

# Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi – Studien zur deutschen Sprache und Literatur

Sayı / Nummer / Number: 39 • Cilt / Band / Volume: 1 • Haziran / Juni / June 2018

ISSN: 1303-9407 • DOI: 10.26650/sdsl

*Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi – Studien zur deutschen Sprache und Literatur* İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nin uluslararası ve hakemli dergisidir.

Yayımlanan makalelerin sorumluluğu yazarına/yazarlarına aittir.

*Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi – Studien zur deutschen Sprache und Literatur* wird als begutachtete, internationale Zeitschrift von der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur an der Philosophischen Fakultät der Universität Istanbul herausgegeben. Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt ihrer veröffentlichten Artikel.

*Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi – Studien zur deutschen Sprache und Literatur* is a peer-reviewed, international journal of the Faculty of Letters, Istanbul University. Authors bear responsibility for the content of their published articles.

## Dergi Hakkında / Über die Zeitschrift / About the Journal

### Yayın Sahibi / Inhaber / Owner

İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı

Anabilim Dalı adına imtiyaz sahibi Prof. Dr. Hayati Develi (İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Dekanı, Türkiye)

Prof. Dr. Hayati Develi (Dekan, Philosophische Fakultät, Universität Istanbul, Türkei), im Namen der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur an der Philosophischen Fakultät der Universität Istanbul

The Journal is owned by Prof. Hayati Develi (Dean, Faculty of Letters, Istanbul University, Turkey) on behalf of Istanbul University Faculty of Letters  
Department of German Language and Literature

### Sorumlu Müdür / Geschäftsführer / Responsible Director

Assist. Prof. Barış Konukman (Istanbul University, Department of German Language and Literature)

### Baş Editörler / Chefredakteure / Editor in Chiefs

Assist. Prof. Barış Konukman (Istanbul University, Department of German Language and Literature, Turkey)

Res. Assist. İrem Atasoy (Istanbul University, Department of German Language and Literature, Turkey)

### Yayın Kurulu / Redaktionsrat / Editorial Management

Prof. Mahmut Karakuş (Istanbul University, Department of German Language and Literature, Turkey)

Prof. Canan Şenöz-Ayata (Istanbul University, Department of German Language and Literature, Turkey)

Prof. Ersel Kayaoğlu (Istanbul University, Department of German Language and Literature, Turkey)

Assoc. Prof. Canan Şavkay (Istanbul University, Department of English Language and Literature, Turkey)

Assist. Prof. Şebnem Sunar (Istanbul University, Department of German Language and Literature, Turkey)

Assist. Prof. Barış Konukman (Istanbul University, Department of German Language and Literature, Turkey)

Assist. Prof. Özlem Karadağ (Istanbul University, Department of English Language and Literature, Turkey)

Res. Assist. İrem Atasoy (Istanbul University, Department of German Language and Literature, Turkey)

Res. Assist. Bülent Çağlakpınar (Istanbul University, Department of French Language and Literature, Turkey)

### Uluslararası Editöryal Kurul / Internationaler Redaktionsbeirat / International Editorial Board

Prof. Ali Osman Öztürk (Necmettin Erbakan University, Turkey)

Prof. Antonie Hornung (University of Modena, Italy)

Prof. Dursun Zengin (Ankara University, Turkey)

Prof. Gisella Ferraresi (Otto-Friedrich University, Germany)

Dr. Karla Lupşan (West University of Timișoara, Romania)

Assoc. Prof. Khrystyna Dyakiv (Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine)

Prof. Metin Toprak (Kocaeli University, Turkey)

Prof. Michael Hofmann (University of Paderborn, Germany)

Assoc. Prof. Necdet Neydim (Istanbul University, Turkey)  
Prof. Nergis Pamukođlu-Dař (Ege University, Turkey)  
Prof. Nilüfer Kuruyazıcı (Istanbul University, Turkey)  
Prof. Nilüfer Tapan (Istanbul University, Turkey)  
Prof. Paola Partenza (Gabriele d'Annunzio University, Italy)  
Prof. Ortrud Gutjahr (University of Hamburg, Germany)  
Prof. Sevinç Hatipođlu (Istanbul University - Cerrahpařa, Turkey)  
Prof. řeyda Ozil (Istanbul University, Turkey)  
Prof. Valeria Tscherniavskaia (St. Petersburg State Politechnical University, Russia)  
Dr. Withold Bonner (University of Tampere, Finland)  
Prof. Yasemin Balcı (Marmara University, Turkey)  
Prof. Yüksel Ekinci-Kocks (FH Bielefeld University of Applied Sciences, Germany)  
Assoc. Prof. Zehra Gülmüş (Anadolu University, Turkey)

**İngilizce Dil Editörü / Englisch-Redakteurin / English Language Editor**

Elizabeth Mary Earl (Istanbul University, Turkey)

**Yayın Türü / Publikationsart / Type of Publication**

Sürelili Yayın / Periodika / Periodical

**Yayın Dilleri / Publikationssprachen / Publication Languages**

Almanca, Türkçe ve İngilizce / Deutsch, Türkisch und Englisch / German, Turkish and English

**Yayın Periyodu / Publikationsperiode / Publishing Period**

Yılda iki kez (Haziran ve Aralık) / zweimal jährlich (Juni & Dezember) / Biannual (June & December)

**Tarandığı Endeksler / Indexiert in / Indexed by**

Emerging Sources Citation Index (ESCI)

TUBITAK ULAKBIM Social and Human Sciences Database

SOBİAD

**Baskı ve Cilt / Druck / Printing Office**

Hamdiođulları İç ve Dış Ticaret A.ř.

**Adres:** Zübeyde Hanım Mah. Elif Sokak No: 7/197 Altındađ, Ankara

**Sertifika No:** 35188

**Tel:** (0542) 695-7760 • **e-Posta:** hamdiogullari@hotmail.com

**Basım Tarihi:** Haziran 2018

**İletişim / Kontakt / Correspondence**

İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi

Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı

Ordu Cd. No: 6, 34459 Laleli İstanbul Turkey

**Telefon:** +90 (212) 440-0000/15910-15909

**Web:** <http://alde.istanbul.edu.tr> & [www.dergipark.gov.tr/iuaded](http://www.dergipark.gov.tr/iuaded)

**Elektronik posta / E-mail:** alde.editor@istanbul.edu.tr



## İÇİNDEKİLER / INHALT / CONTENTS

### MAKALELER / ARTIKEL / ARTICLES

**Withold BONNER**

Gespräche wie bei Auftritten im Theater Eisenbahnen als Bühne in den Romanen Emine Sevgi Özdamars

Trains as Stages in Emine Sevgi Özdamar's Novels

1-17

**Ali Osman ÖZTÜRK**

Zum pädagogischen Wert der Kinderliteratur am Beispiel von Else Günthers Roman *Sonjas lustige Türkenreise*

An Analysis of the Educational Value of Children's Literature in Else Günther's *Sonjas lustige Türkenreise*

19-33

**Saniye UYSAL ÜNALAN**

„Ich bin nur ich.“ Zur ‚Krise des Subjekts‘ in Feridun Zaimoglus Roman *Isabel*

“I am only me.” The ‘Crisis of the Subject’ in Feridun Zaimoglu's Novel *Isabel*

35-51

**Pınar AKKOÇ**

Der Künstler um die Jahrhundertwende als ein “Bürger auf Irrwegen”: Die Münchner Moderne in Thomas

Manns Frühwerk auf der Suche nach ihrer Identität

The artist at the turn of the century as a “burgher who's gone astray”: Munich's Modernist Movement in search of its

identity in the early stories of Thomas Mann

53-63

**Sevinç HATİPOĞLU**

Eine vergleichende Studie zu Denkwelten von Deutschlehrern anhand von Metaphern

A Comparative Study of the Realms of Thinking by German Language Teachers Using Metaphors

65-79

**Mukadder SEYHAN YÜCEL**

Selbstständige Lerngewohnheiten der LehramtsanwärterInnen für Deutsch als Fremdsprache

Self-learning habits of German language teacher candidates

81-94

**Khrystyna DYAKIV**

Das politische Fernsehinterview und kommunikative Misserfolge für Journalisten

Political television interviews and communicative failures for journalists

95-107



RESEARCH ARTICLE

## Gespräche wie bei Auftritten im Theater Eisenbahnen als Bühne in den Romanen Emine Sevgi Özdamars

### Trains as Stages in Emine Sevgi Özdamar's Novels

Withold BONNER<sup>1</sup>

#### ABSTRACT (English)

In Emine Sevgi Özdamar's literary texts, her protagonists typically perform like actors on a stage. Not much attention has been paid to the stage settings of Özdamar's novels where her actors perform their roles. This article addresses the following questions: first, where are the stages on which Özdamar places her novel's characters; and second, what is the historical and societal relevance being expressed by these particular stage settings? The role of trains in Özdamar's novels is of special interest. As Foucault says, "A train is an extraordinary bundle of relations," and this is true for her novels, where many diverse plays are performed using a railway compartment as the stage setting. In addition, the discussions of the motif of her use of German as her novels' language are played out on trains. It is repeatedly evident that her narratives of solidarity are told in these railway compartments. Though the panoramic view from the railway window, and the changeover to imaginary literary landscapes constitute illusionary spaces, where for once the 'actually existing socialism' seems to be apparent, Özdamar's protagonists are nevertheless aware of the problems German Democratic Republic's (GDR) socialism. The continuous traveling between East and West Berlin on the urban commuter train transforms the contradictory and coinciding fragments of the protagonist's identity into a horizontal coexistence. That is, although every railway journey must come to an end, one can always start a new, so that in spite of the protagonist's disillusionment, a utopian moment of solidarity shines forth.

**Keywords:** German-Turkish literature, Emine Sevgi Özdamar, Performativity, Trains, Railway compartment

#### ABSTRACT (Deutsch)

Im Hinblick auf die Texte Emine Sevgi Özdamars ist immer wieder festgestellt worden, dass deren Protagonisten wie Schauspieler auf einer Bühne agieren. Weit weniger Augenmerk wurde auf die Bühnenbilder der Romane gerichtet, in denen die Darsteller ihre Rollen zum Vortrag bringen. Dieser Beitrag geht der Frage nach, auf welche Bühnen Özdamar bevorzugt die Figuren ihrer Romane stellt und worin das geschichtlich bzw. gesellschaftlich Interessante besteht, das mit Hilfe dieser Bühnenbilder ausgesagt werden soll. Besonders augenfällig ist die Rolle, die Züge in den Romanen Özdamars spielen. Wie ein Eisenbahnzug von einem außergewöhnlichen Bündel von Relationen bestimmt ist (Foucault), so sind es höchst unterschiedliche Stücke, die auf der Bühne des Eisenbahnabteils zur Aufführung gebracht werden. Zunächst sind es Erörterungen der Motive für die Verwendung der deutschen Sprache, die dort lokalisiert werden. Dann sind es immer wieder Erzählungen von Solidarität, die in den Abteilen vorgetragen werden. Auch wenn der panoramatische Blick aus dem Zugfenster und die Zuwendung zur imaginären Ersatzlandschaft der Literatur kurzfristig einen illusionären Raum schaffen, an dem der ‚real existierende Sozialismus‘ wirklich stattzufinden scheint, sind sich Özdamars Protagonisten der Probleme des

---

<sup>1</sup> **Corresponding Author:** Withold Bonner (Dr.), School of Language Translation and Literary Studies, University of Tampere, Finland. **E-mail:** Withold.Bonner@staff.uta.fi

**Citation:** Bonner, W. (2018). Gespräche wie bei Auftritten im Theater Eisenbahnen als Bühne in den Romanen Emine Sevgi Özdamars. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, (39)1, 1-17. <http://dx.doi.org/10.26650/sdsl.2018.1.39.0008>

DDR-Sozialismus bewusst. Das ständige Oszillieren mit der S-Bahn zwischen West- und Ostberlin wiederum übersetzt die in sich widersprüchlichen Fragmente der Identität der Ich-Erzählerin in ein räumliches Nebeneinander. Trotz der Kritik am real existierenden Sozialismus bleibt ein Moment der Hoffnung. Denn obgleich jede Eisenbahnfahrt einmal endet und es nur verlorene Paradiese gibt, kann immer wieder eine neue Fahrt begonnen werden.

**Schlüsselwörter:** Deutsch-türkische Literatur, Emine Sevgi Özdamar, Performativität, Eisenbahnen, Eisenbahnabteil

## EXTENDED SUMMARY

In Emine Sevgi Özdamar's literary texts, her protagonists typically perform like actors on a stage, such as in Bertolt Brecht's epic theater. Although the author is clearly well aware of the imaginary stages on which her actors perform their roles, surprisingly little attention has been paid to these stage settings in the literary criticism of her novels. This article addresses the following questions: first, where are the stages on which Özdamar places her novel's characters, and second, what is the historical and societal relevance being expressed by means of these particular stage settings?

Particularly eye-catching in the novels of her so-called her Istanbul-Berlin trilogy novels is the frequent appearance of spaces that Foucault calls heterotopias; that is, cemeteries, mirrors, theaters, brothels, ships, and trains. The role of trains in Özdamar's novels is of special interest. As Foucault says, "A train is an extraordinary bundle of relations," and this is true for her novels, where many diverse plays are performed using a railway compartment as the stage setting. At first glance, each book in the trilogy strengthens one's impression that the trilogy is largely concerned with referential autobiographic writing. However, as a comparison of the highly diverging portrayals of the protagonist's first railway journey from Istanbul to Berlin show, it is the staging of auto-fiction, not of autobiography, that is orchestrated on the revolving stage of the railway compartment.

In addition, the discussions of the motif of her use of German as her novels' language are played out on trains. It is in a train compartment where the protagonist reveals her choice of German as the language for her literary texts. In addition, her decision to employ a partly hybrid language in her early texts, such as in *Mutterzunge* and *Das Leben ist eine Karawanserei*, where the German is permeated with direct translations of Turkish phrases, is motivated by the author's observations on the creative German-language use by many 'Gastarbeiters' during train journeys.

It is repeatedly evident that her narratives of solidarity are told in these railway compartments. The cigarettes the travelers smoke together or offer each other become symbols of this ongoing solidarity. Though the panoramic view from the railway window, and the changeover to imaginary literary landscapes constitute illusionary spaces, where for once the 'actually existing socialism' seems to be apparent, Özdamar's protagonists are nevertheless aware of the problems of GDR socialism. These include, among others, the remnants of fascist thinking in spite of the official GDR antifascist narrative. And, it is not only the staging of highly contradictory encounters in the train compartments that are facilitated by the protagonist's persistent traveling on the urban commuter train between East and West Berlin. This perpetual oscillatory traveling transforms the contradictory and coinciding fragments of the protagonist's identity into a horizontal coexistence. Although every railway journey comes to an end, one can always start a new, so that in spite of the protagonist's disillusionment, a utopian moment of solidarity shines forth. Finally, the protagonist becomes an actor, theater director, and author. Eventually, the protagonist's train journeys between Istanbul and Berlin and between East and West Berlin are followed by a journey to Paris,

where she assists director Benno Besson with the staging of the *Caucasian Chalk Circle* by Bertolt Brecht.

Im Hinblick auf die Texte Emine Sevgi Özdamars ist in der mittlerweile außerordentlich umfangreichen Sekundärliteratur immer wieder festgestellt worden, dass deren Protagonisten wie Schauspieler auf einer Bühne agieren. Im Sinne einer Butlerschen diskursiven Performativität übernehmen die Figuren Özdamars vorgegebene gesellschaftliche Rollen, die sie gleichzeitig in fortwährender karnevalisierender Wiederholung in Frage stellen.<sup>2</sup> In der Aufdeckung der gesellschaftlichen Gebundenheit diskursiver Äußerungen und damit der Veränderbarkeit dieser Verhältnisse gleichen die Protagonisten Özdamars Schauspielern im Brechtschen Theater der Verfremdung, wo diese nicht in den von ihnen auf die Bühne gestellten Figuren aufgehen, sondern zeigen sollen, dass Körperhaltung, Tonfall und Gesichtsausdruck der von ihnen dargestellten Figuren durch einen gesellschaftlichen ‚Gestus‘ bestimmt sind (vgl. Brecht, 1961, S. 126, 130).

Weit weniger Augenmerk als auf das Rollenverhalten der Protagonistinnen wurde dagegen auf die Bühnen und Kulissen der Romane Özdamars gerichtet, auf bzw. in denen deren Darsteller ihre Rollen zum Vortrag bringen, obwohl sich die Autorin durchaus der Bedeutung dieser Bühnen bewusst ist.<sup>3</sup> So heißt es z.B. in *Ulis Weinen*:

Ganz Deutschland war plötzlich wie eine Bühne, zwar wusste man nicht, welches Stück gespielt wurde, aber jeder wollte darin eine Rolle haben. In Westberlin sah man viele Menschen aus dem Osten auf dem Ku’damm, ihre Kleidung paßte nicht zu Westberlin, ihre Kostüme sahen in dem schicken Westberliner Bühnenbild so verbraucht aus. Die Menschen aus dem Osten sahen aus wie Schauspieler aus einem Maxim-Gorki-Stück, die plötzlich ihre Bühne verloren hatten und auf einer anderen Bühne, in der ein ganz anderes Stück gespielt wurde, gelandet waren. (Özdamar, 2001, S. 63-64)<sup>4</sup>

„Bühnenkunst ist Raumkunst [...]“, wie Max Herrmann (2006, S. 501), Pionier der Theaterwissenschaften in Deutschland, feststellt. Es handele sich dabei um ein Doppeltes: zunächst um die Wahl von fest begrenzten Schauplätzen, auf denen die Personen den Anforderungen der Handlung entsprechend zusammentreffen können; ferner handele es sich um die Fürsorge des Dichters für den Raum, in dem die Darsteller ihre Erlebnisse körperlich zum Ausdruck zu bringen haben (vgl. ebd.). Auch bei Brecht, dessen Einfluss auf das künstlerische Schaffen Özdamars unbestritten ist, kommt der Bühne in seinen theatertheoretischen Schriften eine wichtige Rolle zu. In seinem epischen Theater soll die Bühne nicht die Illusion eines konkreten Raumes erzielen, vielmehr solle sie mehr geschichtlich oder gesellschaftlich Interessantes aussagen, als es die aktuelle Umgebung tut (vgl. Brecht, 1961, S. 133).

<sup>2</sup> Vgl. hierzu u. a. Bird (2003, S. 158); Heinrichs (2011, S. 292); Neubauer (2011, S. 341); Mecklenburg (2009, S. 509) sowie Gutjahr (2016).

<sup>3</sup> Zwar verzeichnet Neubauer (2011, S. 348) das Shakespearesche Motto ‚All the world’s a stage‘, ohne sich dann aber weiter mit der Funktion der Bühne bei Özdamar zu befassen. Hakkarainen (2011, S. 312) stellt die These auf, Berlin werde als eine interkulturelle Theaterbühne dargestellt. Weiterhin verweist sie darauf, dass die Vorstellung von der Gesellschaft als Bühne bereits in dem klassischen Bild vom ‚theatrum mundi‘ enthalten sei. Allerdings verzichtet auch sie auf eine genauere Betrachtung dieser Bühne.

<sup>4</sup> Auch in einem weiteren Text sieht Özdamar (2003, S. 141) die Stadt als Bühne: „Die Stadt, die vor 35 Jahren aussah wie ein Bühnenbild, das auf einen Regisseur wartete, der Berlin als lebendige Stadt inszeniert, sieht heute wie eine Opernbühne aus. Es scheint so, als würden alle Sprachen und Farben miteinander spielen.“



In diesem Beitrag möchte ich der Frage nachgehen, auf welche Bühnen Özdamar bevorzugt die Figuren ihrer Romane – der sog. Istanbul-Berlin-Trilogie<sup>5</sup> – stellt und worin das geschichtlich bzw. gesellschaftlich Interessante besteht, das mit Hilfe dieser Bühnenbilder ausgesagt werden soll.

Aber was sollten die Räume sein, an deren Beispiel die Bühnen samt ihren Kulissen und Requisiten in den Romanen Özdamars untersucht werden könnten? Ost- oder Westberlin? Istanbul? Bursa? Paris? Und was dort speziell? Die Bühnen verschiedener Theater, auf denen die Ich-Erzählerinnen Özdamars auftreten? Die Straßen in Bursa, Istanbul oder im geteilten Berlin? Das Restaurant Kapitän in Istanbul, das Café am Steinplatz im Westberlin der 1960er oder das Mitropa-Restaurant im Ostberliner Bahnhof Friedrichstraße der 1970er Jahre?

Was an den Romanen der sog. Istanbul-Berlin-Trilogie zunächst auffällt, ist die hohe Frequenz, mit der immer wieder Räume auftreten, die Foucault als Heterotopien bezeichnet, und zwar Friedhöfe<sup>6</sup>, Spiegel<sup>7</sup>, Theater, Bordelle, Schiffe<sup>8</sup>, Züge<sup>9</sup>. Besonders augenfällig ist dabei die Rolle, die Züge in den Romanen dieser Trilogie spielen. *Das Leben ist eine Karawanserei* beginnt mit der Reise der Ich-Erzählerin im Bauch der Mutter in einem Zug. Der Roman endet mit der Bahnreise der Ich-Erzählerin nach Deutschland. Kulisse für den ersten Teil der *Brücke vom Goldenen Horn* ist der – von der Autorin als Bühne konstruierte und eingerichtete – Platz um die Ruine des Westberliner Anhalter Bahnhofs, des „Beleidigten Bahnhofs“.<sup>10</sup> Kurz nach Beginn des Romans wird erneut die Reise der Protagonistin von Istanbul nach Berlin geschildert, auf die bereits der erste Roman geendet war. Den Schluss des Romans bildet eine weitere Reise mit der Eisenbahn von Istanbul nach Berlin, nachdem den Höhepunkt des ersten Teils die Zugreise der Protagonistin nach Paris gebildet hatte. In *Seltsame Sterne starren zur Erde*, dem letzten Teil der Trilogie, kommt u. a. der S-Bahn eine gewichtige Rolle zu, mit der die Ich-Erzählerin zwischen den beiden Hälften der geteilten Stadt hin und her oszilliert. Das Buch endet schließlich damit, dass die Ich-Erzählerin mit der Bahn in Frankreich eintrifft, wo sie Benno Besson bei der Inszenierung des *Kaukasischen Kreidekreis* von Brecht assistieren wird.

### Ein Bündel von Relationen

Wie Foucault (2006, S. 319-320) schreibt, ist ein Eisenbahnzug zunächst von einem außergewöhnlichen Bündel von Relationen bestimmt: Man kann durch einen Zug hindurchgehen, man kann mit ihm von einem Punkt zu einem anderen gelangen, und dann erneut zu einem anderen, und schließlich bewegt sich der Zug auch selbst. Dieses Verständnis der Eisenbahn macht deutlich, warum die vom Verlag gewählte Bezeichnung *Istanbul-Berlin-Trilogie* eine unglückliche

---

<sup>5</sup> Im Jahre 2006 veröffentlichte Kiepenheuer & Witsch drei bereits früher erschienene Bücher der Autorin in einem Band unter dem Titel *Sonne auf halbem Weg. Die Istanbul-Berlin-Trilogie*. Die drei Bücher werden im Weiteren nach folgenden Ausgaben zitiert: *Das Leben ist eine Karawanserei hat zwei Türen aus einer kam ich rein aus der anderen ging ich raus* (Özdamar, 1992) unter der Sigle K, *Die Brücke vom Goldenen Horn* (Özdamar, 2002) unter der Sigle BGH sowie *Seltsame Sterne starren zur Erde. Wedding – Pankow 1976/77* (Özdamar, 2004) unter der Sigle SSt.

<sup>6</sup> Insbesondere in *Das Leben ist eine Karawanserei* verzeichnet die Ich-Erzählerin immer wieder Besuche auf verschiedenen Friedhöfen.

<sup>7</sup> Eine der wichtigsten Erzählungen Özdamars trägt den Titel *Der Hof im Spiegel*. Wie Neubauer (2011, S. 368) schreibt, stellt der Spiegel ein allgegenwärtiges Motiv in Özdamars Texten dar. Vgl. zum Topos des Spiegels ausführlich Weber (2009).

<sup>8</sup> In *Die Brücke vom Goldenen Horn* ist es immer wieder die Fähre über den Bosphorus, auf der von der Protagonistin wichtige Beobachtungen gemacht und zentrale Entscheidungen getroffen werden, wie z. B. die, eine Abtreibung vornehmen zu lassen und Schauspielerin zu werden (BGH, S. 193-194).

<sup>9</sup> In einem der Texte Özdamars (2001, S. 63) verrät deren Ich-Erzählerin, dass sie sehr viel mit dem Zug fahre.

<sup>10</sup> Zur Konstruiertheit dieser Bühne vgl. Bonner (2009).

Entscheidung darstellt. Das Bündel von Relationen und damit Bewegungen in unterschiedliche Richtungen werden durch diese Bezeichnung auf eine reduziert, nämlich die von Istanbul nach Berlin, womit die Texte auf einen teleologischen Migrationsroman verengt und uminterpretiert werden mit Deutschland als dem zwangsläufigen Ziel der angeblichen Akkulturation der Protagonistin und damit als Endpunkt der Bewegung. Demgegenüber wird durch das Bündel der einander überlagernden und entgegengesetzten Relationen die Ich-Erzählerin als Nomadin gesetzt, für die der Sinn der Reise gerade nicht in einem Ankommen besteht. Die Betonung des Unterwegsseins wird dadurch unterstrichen, dass sich die Ich-Erzählerin bereits im pränatalen Zustand im Transitraum Eisenbahn befindet. Als Nomadin soll mit Braidotti (1994, S. 22) ein Subjekt verstanden werden, das auf jegliche Ausprägung fixierter essentieller Identität verzichtet: „This figuration expresses the desire for an identity made of transitions, successive shifts, and coordinated changes, without and against an essential unity.“<sup>11</sup>

Gleichzeitig bezeichnet das in den Romanen Özdamars durch die Eisenbahnzüge repräsentierte Bündel möglicher Relationen noch ein Zweites, und zwar den Bruch mit einer angeblichen Evidenz, der zufolge die Einstellungen und Handlungen einer bestimmten Person ausschließlich monokausal auf deren ethnischen, nationalen bzw. religiösen Hintergrund zurückgeführt werden können. Stattdessen wird durch den Verweis auf ein Bündel von Relationen die Singularität eben dieses Ereignisses hervorgehoben, was in Anlehnung an Foucault als Evenementalisierung, als ein ‚Zum-Ereignis-Machen‘ bezeichnet werden soll: „Dort, wo man versucht wäre, sich auf eine historische Konstante zu beziehen oder auf ein unmittelbar anthropologisches Merkmal oder auch auf eine Evidenz, die sich allen auf die gleiche Weise aufdrängt, geht es darum, eine ‚Singularität‘ auftreten zu lassen.“ (Foucault, 2009, S. 252)<sup>12</sup> Dieses Verfahren der Abschwächung des kausalen Schwerefelds besteht für Foucault (2009, S. 253) darin, „[...] um das als Prozess analysierte singuläre Ereignis herum ein ‚Polygon‘ zu errichten oder vielmehr einen ‚Polyeder der Intelligibilität‘, bei dem die Anzahl der Oberflächen nicht im Voraus definiert ist [...]“

Es ist gerade diese scheinbare Evidenz, die Reduzierung einer Person auf ihren nationalen bzw. religiösen Hintergrund, was die Autorin in *Seltsame Sterne starren zur Erde* mit den Worten der Ostberliner Schauspielerinnen Gabriele Gysi als Rassismus kritisiert:

In einem Fernsehbericht im Westen lernte eine westdeutsche Frau Bauchtanz, kritisierte aber die Unterwürfigkeit der orientalischen Frauen. Wenn eine Deutsche Bauchtanz übt, dann ist das ihre persönliche, erotische Ausdrucksmöglichkeit. Wenn eine türkische Frau Bauchtanz macht, zeigt sie ihre Unterwerfung unter den Mann in einer patriarchalischen Gesellschaft. Die türkische Frau wird durch das System erklärt, während die Deutsche ihre eigene, besondere Biographie hat. Das heißt Rassismus. (SSt, S. 201-202)

### Das Eisenbahnabteil als Bühne

Für Wolfgang Schivelbusch (2011, S. 56-60) führt die Geschwindigkeit, mit der die Eisenbahnfahrt vonstattengeht, zur Verflüchtigung der umgebenden Landschaft und zu deren Wiederauferstehung als Panorama, was die Erfassung eines scheinbaren Ganzen, den Gewinn eines Überblicks ermöglicht oder, mit den Worten von August Strindberg aus dem Jahre 1855: „Ich

<sup>11</sup> Vergleiche hierzu auch die folgende Stelle: „The nomad’s identity is a map of where s/he has already been, s/he can always reconstruct it a posteriori, as a set of steps in an itinerary. But there is no triumphant *cogito* supervising the contingency of the self; the nomad stands for movable diversity, the nomad’s identity is an inventory of traces.“ (Braidotti, 1994, S. 14)

<sup>12</sup> Den Hinweis auf den Begriff der Evenementalisierung verdanke ich Tescan (2010).

will allerdings niemandem raten, ein fremdes Land *nur* vom Kupeefenster aus zu beschreiben, denn die Bedingungen dafür, daß man das tun kann, ist ganz einfach: alles vorher wissen.“ (Zit. nach ebd., S. 51)

Demgegenüber sucht man bei Özdamar zumeist vergeblich den die durchreiste Landschaft homogenisierenden panoramatischen Blick, den die Reisenden aus dem Zugfenster werfen. Im Gegenteil, es ist die Landschaft, die von außen durch das Zugfenster in diesen hineinsieht und damit das Innere des Zuges in den Fokus rückt. „Der Berg stand draußen wie ein von einem großen Vogel gelegtes Ei und schaute auf den Bauch von Fatma [...]“, heißt es z. B. in *Das Leben ist eine Karawanserei* (K, S. 10). Bei Özdamars literarischen Inszenierungen von Zugreisen steht im Mittelpunkt des Interesses ein höchst widersprüchlicher, heimlich unheimlicher Raum: Das durch den Gang an der Seite des Waggons zugängliche Abteil als in sich geschlossener, intimer Reiseräum,<sup>13</sup> der einen widersprüchlichen Status einnimmt zwischen der Intimität des Abteils und der Anonymität der Passagiere, zwischen privatem und öffentlichem Raum, zwischen Innen und Außen, zwischen Traum und Realität, zwischen rationaler Ordnung und unbewusstem Begehren.

Das Gegenüber der Reisenden, in dem einmal in der Kutsche, dem Vorgänger des Eisenbahnabteils, ein tatsächliches Bedürfnis nach Kommunikation institutionalisiert war, wird zunehmend unerträglich, weil die Basis für eine derartige Kommunikation durch die zunehmende Geschwindigkeit der Bewegung immer geringer wird. Die Sitzanordnung im Abteil zwingt die Reisenden in ein Verhältnis, das für sie immer weniger lebendiges Bedürfnis und immer mehr peinlicher Zwang ist (vgl. Schivelbusch, 2011, S. 71).

In seiner offenkundigen Widersprüchlichkeit wird das Eisenbahnabteil zu einem theatralischen Raum, zu einer Bühne, auf der die verschiedensten Rollen zur Darstellung gelangen. Es ist kein Zufall, dass Eisenbahnabteile zu einer beliebten Kulisse für Kriminalromane, Filme, Fernsehserien und eben auch für die Romane Özdamars werden.

Wo das Eisenbahnabteil zur Bühne wird, befinden wir uns definitiv in einem Raum, den Foucault als Heterotopie bezeichnet. Um nur einige wenige Kennzeichen von Heterotopien zu nennen, so bringen sie an ein und demselben Ort mehrere Räume zusammen, die eigentlich unvereinbar sind, so wie das Theater auf dem Rechteck der Bühne nacheinander eine ganze Reihe von Orten zur Darstellung bringt, die sich gänzlich fremd sind. Weiterhin stellen Heterotopien alle anderen Räume in Frage, und zwar auf zweierlei Weise: Entweder schaffen sie eine Illusion, welche die gesamte übrige Realität als noch größere Illusion entlarvt, oder sie schaffen ganz real einen anderen Raum, der im Gegensatz zur wirren Unordnung unseres Raumes eine vollkommene Ordnung aufweist (vgl. Foucault, 2005, S. 19-20). In diesem Sinne sieht auch de Certeau (1988, S. 209) das Planquadrat des Eisenbahnwaggons als vollkommene Verwirklichung einer rationalen Utopie. Im Innern der rationalisierten Zelle auf Reisen herrsche die Unbeweglichkeit der Ordnung des Vernunftstaats. Schließlich stehen, so Foucault (2005, S. 16), Heterotopien oft in Verbindung mit besonderen zeitlichen Brüchen. Auffällig an den Zugreisen, wie sie in den Texten Özdamars unternommen werden, ist denn auch, dass sie immer wieder im Kontext derartiger zeitlicher Brüche inszeniert werden, ob es nun um den Tod Benno Ohnesorgs, den amerikanischen Mondflug, den Militärputsch in der Türkei, das Ende der Franco-Ära in Spanien oder die anhaltende Wirkung des Zweiten Weltkriegs im geteilten Berlin geht.

---

<sup>13</sup> Siehe zu Abteil und Seitengang ausführlich Schivelbusch (2011, S. 67-83). Vgl. zu demselben Thema auch Beaumont (2007).

Im Folgenden soll ein genauerer Blick auf einige Szenen geworfen werden, die sich weitgehend auf der Bühne des Eisenbahnabteils in den Romanen Sevgi Emine Özdamars abspielen.

### Bühnendeutsch

Wie Ward (2005, S. 428) mit Blick auf die deutsche Nachwende-Literatur feststellt, nutzen Autoren fiktionaler Texte häufig die Eisenbahn als Modell für den Akt des Schreibens und des Lesens sowie angelegentlich für die Möglichkeiten und Grenzen von Schreiben und Kulturkritik. Mani (2016, S. 61) wiederum verweist darauf, dass es in den Werken Özdamars beim Reisen um das Ziehen und Rücken vieler Sprachen, Menschen und Geschichten geht. Dabei sind es insbesondere Erörterungen der Motive für die Verwendung bzw. die spezifische Art der Verwendung der deutschen Sprache, die in Eisenbahnabteilen lokalisiert werden, wobei der Ort immer auch auf das Transitorische der jeweiligen Entscheidung verweist.

In einer Bahn lässt so die Autorin die Entscheidung für das Deutsche als Literatursprache von ihrer Ich-Erzählerin artikulieren. In *Die Brücke vom Goldenen Horn* gerät diese in Paris auf der Suche nach der Cité Universitaire an einen Deutschen, der sie mit der Métro ans Ziel bringt, wobei dieser sie bittet, mit ihm auf Englisch zu kommunizieren, da er sich geniere, in Paris Deutsch zu sprechen, die Sprache von Goebbels und Hitler, was diese mit der Bemerkung quittiert, sie liebe Kafka (BGH, S. 125). So kurz diese Entgegnung ist, so ist sie es doch wert, bei ihr zu verweilen. Denn es geht nicht nur um die Abwehr des masochistischen Arguments, die deutsche Sprache sei nichts anderes als die *Lingua tertii imperii*. Mit dem Verweis auf Kafka referiert Özdamar auf etwas, was dieser selbst und mit ihm Deleuze und Guattari als kleine Literatur bezeichnen, wobei letztere betonen, eine kleine oder mindere Literatur sei nicht die Literatur einer kleinen Sprache, sondern die einer Minderheit, die sich einer großen Sprache bediene. Ein erstes Merkmal einer solchen Sprache sei daher ein starker Deterritorialisierungskoeffizient, der sie erfasse (vgl. Deleuze & Guattari, 1976, S. 24). In einem Brief an Max Brod meint Kafka, die Prager Juden lebten zwischen „der Unmöglichkeit, nicht zu schreiben, der Unmöglichkeit, deutsch zu schreiben, und der Unmöglichkeit, anders zu schreiben“ (zit. nach ebd.). Es mag sein, dass es gerade das Besondere dieser Literatur einer Minderheit ist, weswegen die Autorin ihre Protagonistin sich derart mit der Literatur Kafkas identifizieren lässt. Es mag aber auch sein, dass die Identifikation mit einem jüdischen Schriftsteller eine der *touching tales* von Türken und Juden markiert, zu denen es für Leslie A. Adelson (2005, S. 85-86) immer dann kommt, wenn Türken und Juden miteinander in Kontakt in deutschsprachigen literarischen Texten treten, die auf Viktimisierung und Völkermord anspielen. Dafür scheint zu sprechen, dass *Seltsame Sterne starren zur Erde*, der Titel des dritten Bandes der Trilogie, einem Gedicht der deutsch-jüdischen Dichterin Else Lasker-Schüler entnommen ist, aus dem die Ich-Erzählerin mehrfach zitiert wie auch aus dem Klappentext zum Buch, seinerseits Zitat aus einer Rede Gottfried Benns aus dem Jahre 1959 zu Lasker-Schüler, wo es heißt: „Dies war die größte Lyrikerin, die Deutschland je hatte. Ihre Themen waren vielfach jüdisch, ihre Phantasie orientalisches, aber ihre Sprache war deutsch, ein üppiges, prunkvolles, zartes Deutsch ...“ (SSt, S. 15).<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Auffällig ist auch die identifikatorische Nähe, aus der heraus die Ich-Erzählerin immer wieder über die Familiengeschichte der Gysis berichtet: Wie die Großmutter von Gabi Gysi während des Faschismus mit falschen Papieren in Frankreich überlebte (SSt, S. 202), wie ihr Vater, später Kulturminister der DDR, Botschafter in Italien und beim Vatikan sowie Staatssekretär für Kirchenfragen, kurz vor Kriegsende nur durch einen Zufall am Leben blieb (SSt, S. 183), wie ihrer Mutter während der NS-Zeit ein „J“ in den Studentenausweis gestempelt wurde und wie schließlich deren Bruder Gottfried Lessing

Zu ihrem ersten Argument, der Abwehr einer Reduzierung des Deutschen auf die Sprache des Dritten Reichs, kehrt die Protagonistin noch einmal anhand einer weiteren Begegnung in einem Eisenbahnabteil zurück. Verwundert registriert sie, wie ein Gespräch, das sie und ihr damaliger amerikanischer Geliebter, Professor für Deutsch und Englisch in Kopenhagen, während der Zugfahrt von Helsingør nach Kopenhagen auf Deutsch führen, einen älteren dänischen Mann dazu veranlasst, das gemeinsame Abteil schimpfend zu verlassen (SSSt, S. 223). Gleichzeitig macht die Ich-Erzählerin deutlich, dass die in der Fremdkonstituierung durch den dänischen Mitreisenden erfolgende Gleichsetzung von Sprache und nationaler Identität entschieden zu kurz greift.

Auch ihre Entscheidung, in ihren frühen Texten wie *Mutterzunge* (Özdamar, 1990), aber auch *Das Leben ist eine Karawanserei*, bewusst eine stellenweise hybride Sprache zu verwenden, in der das Deutsche von türkischen Phraseologismen unterwandert wird, lässt die Autorin in einem Interview auf der Beobachtung von Gesprächen zwischen Migranten verschiedener Herkunft in einem Eisenbahnabteil beruhen:

Ich meine die Situation im Zug, wo die Leute aus verschiedenen Nationen versucht haben, [...] ihre Bilder aus ihren eigenen Sprachen auf Deutsch zu übersetzen, denn dann sind immer Fehler drin. Und diese Fehler habe ich sehr gemocht, weil [ich] gemerkt habe, daß das eigentlich eine neue Sprache ist, die von ca. 5 Millionen Gastarbeitern gesprochen wird und daß die Fehler, die wir in dieser Sprache machen, in der deutschen Sprache, unsere Identität sind. Und ich habe deswegen Fehler auch als Kunstform benutzt und damit gespielt, z. B. in ‚Karagöz‘ oder auch in ‚Mutterzunge‘ [...].<sup>15</sup>

Ein derartiges Verfahren, bei dem im Ergebnis eines partiellen Kontakts zwischen unterschiedlichen Sprachen und infolge des phantasievollen Gebrauchs dieser Situation durch die Verfasserin eine ‚neue‘ Sprache entsteht, bezeichnet Bird (2003, S. 163) mit dem Begriff der Relexifikation. Dabei betont diese Definition den phantasievollen eigenständigen Gebrauch, den die Autorin von der Sprache macht.<sup>16</sup>

Wie die Eisenbahn zu einem Bündel unterschiedlicher Relationen wird, so werden die Texte Özdamars durch die Verwendung mehrerer Sprachen zu einem Knotenpunkt unterschiedlicher Welten (vgl. Mani, 2016, S. 62).

## Von Fakten und Fiktionen

Auf den ersten Blick verstärkt sich in der sog. Istanbul-Berlin-Trilogie von Buch zu Buch der Eindruck, es handele sich weitgehend um referentielle autobiografische Texte, wobei das Faktografische zunehmend gegenüber dem Fiktionalen überwiege. Dieser Eindruck wird dadurch unterstrichen, dass der zweite Teil des letzten Bandes aus Tagebucheintragungen zu bestehen scheint, die von Faksimileabdrucken aus den Notizheften der Autorin unterbrochen sind. Jedoch reicht ein Vergleich der höchst unterschiedlichen Darstellungen der ersten Bahnreise der Ich-

---

nach Afrika emigrierte, wo er sich mit der Schriftstellerin Doris Lessing verheiratete (SSSt, S. 188). Vgl. hierzu ausführlicher Bonner (2016).

<sup>15</sup> Aus dem Interview von Annette Wierschke mit Emine Sevgi Özdamar zitiere ich nach Bird (2003, S. 159-160) und Neubauer (2011, S. 354).

<sup>16</sup> Siehe zu Özdamars kreativer Sprachverwendung auch das Kapitel „Das verborgene Verhältnis der Sprachen: Özdamars Schreibpraxis vor dem Hintergrund von Benjamins Übersetzungsbegriff“ in Weber (2009, S. 229-254).

Erzählerin von Istanbul nach Berlin in *Das Leben ist eine Karawanserei* und *Die Brücke vom Goldenen Horn*, um zu erkennen, dass es sich stets um Inszenierungen handelt, um Autofiktion und nie um reine Autobiographie, was hier auf der Drehbühne des Eisenbahnabteils eingerichtet wird.<sup>17</sup>

Im ersten Band werden die Frauen, die als „Gastarbeiterinnen“ nach Deutschland fahren, darunter auch die Ich-Erzählerin, als Huren charakterisiert (K, S. 379-380), die sich zwar eine gewisse Unabhängigkeit erkämpft haben – „sie sind unsere Prophetinnen“, wird der Vater der Ich-Erzählerin zitiert (K, S. 375) –, die jedoch gleichzeitig ganz vom Gedanken an die abwesenden Männer beherrscht sind und sich, ähnlich den Frauen später im Westberliner Frauenwonaym, nach höchst fragwürdigen Kriterien auf die verschiedenen Abteile verteilen: Die einen kämmen ihre Haare mit Männersamen und die anderen schmieren Männersamen aufs Brot und essen es (K, S. 379).

Demgegenüber sind dieselben Frauen in *Die Brücke vom Goldenen Horn* desexualisiert (BGH, S. 14-15), sie haben ihre Schuhe ausgezogen und ihre Strümpfe bis unter die Knie gerollt. Anders als im ersten Band sitzt die Ich-Erzählerin diesmal nicht mit den anderen Frauen im Abteil, sondern sie befindet sich im Gang. Die Positionierung im Seitengang, betont die Absonderung von den anderen Reisenden und damit den Beobachterstatus der Ich-Erzählerin, was dadurch unterstrichen wird, dass sie während der Bahnfahrt Shakespeare liest. Diese junge Frau fährt nicht als „Gastarbeiterin“ nach Deutschland, sie wird letztlich Schauspielerin, Künstlerin werden. Dabei wird deren widersprüchliche Rolle, gleichzeitig ein junges, naives Mädchen *und* Beobachterin ihrer Mitreisenden sowie ihrer selbst zu sein, auf zwei Bühnen in zwei Romanen zur Darstellung gebracht.

Während der Bahnfahrt rauchen die Frauen übrigens eine Zigarette nach der anderen, ein Requisit, das diese Szene mit vielen anderen verbindet und das sich noch als äußerst wichtig erweisen wird.

### **Unterwegs nach Utopia**

In der pränatalen Eisenbahnfahrt zu Beginn von *Das Leben ist eine Karawanserei* entsteht das Bild einer solidarischen Gemeinschaft aus Frauen und den sie beschützenden mitreisenden einfachen Soldaten aus dem Volk, den „90 000 toten und noch nicht toten Soldaten“ (K, S. 9), die selber schutzbedürftig sind.

Die erste postnatale Eisenbahnfahrt, die in diesem Roman beschrieben wird, ist die Reise in den Sommerferien mit dem Großvater von Istanbul nach Malatya. Während dieser Fahrt im Abteil, einem der erzählerischen Höhepunkte des Romans, wird vom Großvater aus seinen Barthaaren vor erneut mitreisenden einfachen Soldaten ein Geschichts- und Geschichtenteppich der Türkei gewebt und ausgebreitet (K, S. 38-47), in dessen Bildersprache vom Ausverkauf des osmanischen Reiches an die imperialistischen Großmächte, dem Bau der Bagdad-Bahn, dem Verschleudern von Kulturdenkmälern wie dem Pergamonaltar, aber auch von der Bekanntschaft mit westeuropäischer Literatur der Shakespeare, Molière und Dante, vom Ersten Weltkrieg, vom Gelingen und Scheitern der Atatürkschen Revolution, von der Einführung der Trennung von Religion und Staat, von der Übernahme des lateinischen Alphabets und europäischer Sitten,

---

<sup>17</sup> Auch Gutjahr (2016, S. 9) verweist darauf, dass einzelne Lebensepisoden in den Romanen und Erzählungen leicht variiert Wiederholung finden.

schließlich von der zeitweiligen Schmugglerexistenz und Gefängnishaft des Großvaters, aber auch von dessen Schuld am Tod einer seiner Frauen erzählt wird.<sup>18</sup>

Es handelt sich um eine linke und gleichzeitig patriarchalische Geschichte, in der letztlich doch die Utopie einer solidarischen Gesellschaft aufscheint, was durch den Zusammenhalt zwischen dem Großvater und den einfachen Soldaten aus dem Volk unterstrichen wird. Hier ist das Zusammensein und gegenseitige Erzählen und Zuhören im Abteil lebendiges Bedürfnis und alles andere als peinlicher Zwang. Als an einer Station als Vertreter der Obrigkeit markierte Gendarmen zusteigen, wird das Erzählen für den Zeitraum ihrer Anwesenheit unterbrochen und der Geschichts- und Geschichtenteppich für eine Weile unter die Sitzbank geschoben und dort versteckt, um nach dem Aussteigen der Gendarmen wieder hervorgeholt und weitergewebt zu werden. Übrigens raucht der Großvater, während er seine Geschichte erzählt.

Ganz im Sinne der Foucaultschen Heterotopie schafft die Erzählung des Großvaters für ihn und die einfachen Soldaten einen anderen Raum, der im Gegensatz zur um sie herum herrschenden wirren Unordnung eine vollkommene Ordnung der Solidarität aufweist. Für de Certeau (1988, S. 209) liegt das Utopische der Erzählung in der Organisation des Eisenbahnwaggons begründet, „dieser vollkommenen Verwirklichung einer rationalen Utopie“. Doch wie de Certeau (ebd., S. 213) fortfährt, endet jede Eisenbahnfahrt einmal: „Es gibt eben nur verlorene Paradiese“ und „[e]s beginnt wieder die hautnahe Auseinandersetzung mit einer Wirklichkeit, die den von den Schienen und Fensterscheiben getrennten Betrachter aus seiner Rolle entlässt“ (ebd., S. 214).

Es ist dieser Verlust der Illusionen und naiven Utopien, der die Ich-Erzählerin in *Die Brücke vom Goldenen Horn* mit so offensichtlicher Selbstironie von ihrer Reise zu den hungernden Bauern in Hakkâri erzählen lässt; davon, wie sie die Bäuerinnen in Anatolien über ihr Recht auf einen Orgasmus aufklärt oder davon, dass der Esel ihren Lenin-Text über *Staat und Revolution* frisst und sie schließlich in ihrer Naivität einem Geheimpolizisten ihre Reisepläne enthüllt.

Doch die Reise nach Hakkâri bedeutet nicht das Ende jeglichen utopischen Denkens. Es wird nur bescheidener, versteckter, weniger kollektiv, ohne aber jemals aufgegeben zu werden.<sup>19</sup> Als die Protagonistin in *Die Brücke vom Goldenen Horn* nach einem erneuten Militärputsch in der Türkei und nach der Hinrichtung radikaler Vertreter der türkischen Studentenbewegung ein weiteres Mal Istanbul Richtung Berlin verlässt, ist die Szene erneut ein Eisenbahnabteil. Diesmal befindet sich die Protagonistin nicht in der Gesellschaft einer größeren Zahl von Arbeitern oder Soldaten. Ihr gegenüber sitzt lediglich ein junger Mann, der die Zeitung *Cumhuriyet* liest und der Ich-Erzählerin eine Zigarette anbietet. An dieser Szene wäre nichts Auffälliges, wäre nicht die *Cumhuriyet* eine progressive Zeitung, in der die Protagonistin angesichts der türkischen Militärdiktatur die Nachricht vom Tod des faschistischen Diktators Franco liest, und hätte der aufmerksame Leser nicht mehr die dieser Stelle vorausgegangene Kapitelüberschrift im Gedächtnis: *Die Zigarette ist das wichtigste*

---

<sup>18</sup> An anderer Stelle wird der Tod der leiblichen Großmutter der Ich-Erzählerin anders erzählt (K, S. 71ff.). Auch Mecklenburg (2009, S. 517) verweist darauf, dass diese grausame Geschichte nicht für bare autobiographische Münze genommen werden könne. Denn diese Todesart lasse sich leicht als Variante zu einem im Roman (K, S. 99), aber auch schon in *Mutterzunge* erzählten Märchen erkennen. Diese Stilisierung solle symbolisch darstellen, wie stark Archaisches noch in die moderne Türkei hineinrage.

<sup>19</sup> Wie Mecklenburg (2009, S. 524) schreibt, erweist die Autorin mit der durch den ganzen Roman festgehaltenen solidarischen Sicht auf die Armen und Ausgebeuteten, auf die von den Herrschenden in Geschichte und Gegenwart Unterdrückten, Verfolgten und Getöteten ihren Respekt vor der heute gründlich verachteten Tradition sozialistischen Denkens und Schreibens.

*Requisit eines Sozialisten* – eine Aussage, die in ihrer Indirektheit nicht nur auf das Festhalten der Ich-Erzählerin an einer sozialistischen Utopie und die damit verbundene Gefährdung, sondern gleichzeitig auf deren Unsicherheit hinsichtlich des Inhalts dieser Utopie verweist:

Der junge Mann, der die Zeitung las, fragte mich: „Wollen Sie eine Zigarette?“  
„Ja.“ (BGH, S. 330)

Eine ähnliche Szene findet sich in *Seltsame Sterne starren zur Erde*, als die Westberliner Polizei in der von der DDR-Reichsbahn betriebenen S-Bahn auf Westberliner Gebiet nach aus der Haft entflohenen RAF-Mitgliedern sucht, damit aber gleichzeitig die Ich-Erzählerin gefährdet, die für Westberlin lediglich über ein Touristenvisum verfügt. In ihrer Angst erfährt sie die stillschweigende Solidarität eines Arbeiters: „Ein Westberliner Arbeiter rauchte eine Zigarette und lächelte zu mir herüber.“ (SSt, S. 159)

### **Ein panoramatischer Blick auf die DDR?**

Wie Schivelbusch (2011, S. 59) in Anlehnung an einen Text des französischen Journalisten Jules Clarétie aus dem Jahre 1865 feststellt, ermöglicht erst die Flüchtigkeit der vom Eisenbahnfenster aus beobachteten Szenerie die Erfassung eines Ganzen, d. h. die Gewinnung eines Überblicks, was dieser mit dem Begriff des Panoramas charakterisiert. Die Verflüchtigung der Wirklichkeit und ihre Wiederauferstehung als Panorama erweise sich dabei als Voraussetzung dafür, dass sich der Blick vollends von der durchreisten Landschaft emanzipiert und in eine imaginäre Ersatzlandschaft, die Literatur, begibt (ebd., S. 62), oder, um noch einmal auf das bereits angeführte Zitat von Strindberg zurückzukommen: Bedingung dafür, dass ein Reisender ein fremdes Land vom Kupefenster aus beschreiben kann, ist alles bereits im Voraus zu wissen.

In einer Szene in *Seltsame Sterne starren zur Erde* gibt es auch bei Özdamar den von vorgängiger Lektüre geprägten, die durchreiste Landschaft homogenisierenden panoramatischen Blick vom Zugfenster aus. Als die Ich-Erzählerin erneut mit dem Zug von Istanbul nach Deutschland fährt, um an der Ostberliner Volksbühne bei Benno Bessons zu hospitieren, liest sie in einem Buch über den Brecht-Schüler, wobei sich das Bild des Regisseurs über die Landschaft legt:

Immer wieder schaute ich auf das Foto Bessons, das während einer Probe zu *Der Drache* von Jewgenij Schwarz aufgenommen worden war. Er hatte auf der rechten Wange ein Muttermal. Wenn ich hinaus in die Landschaft schaute, sah ich draußen über den Hügeln dieses Gesicht, oder ein Baum ähnelte ihm. (SSt, S. 30-31)

Der panoramatische Blick aus dem Zugfenster und in Verbindung damit die Zuwendung zur imaginären Ersatzlandschaft der Literatur stellt in der Heterotopie der Ostberliner *Volks-Bühne* einen illusionären und damit den einzigen Raum her, an dem der „real existierende Sozialismus“ wirklich stattzufinden scheint; z.B. in den Notaten Benno Bessons, wo es über die Shen Te aus dem *Guten Menschen von Sezuan* von Brecht u. a. wie folgt heißt:

„Man sieht im Stück, nicht zuletzt an ihr, den Prozeß der Verproletarisierung der Leute. Eine Organisation des Proletariats ist allerdings nicht da. Die ist da, in der DDR, im Saal, im Zuschauerraum. Und deren Erfahrung muß man aktiv machen gegen das, was auf der Bühne los ist [...] Man muß im Zuschauerraum den Trieb wecken, denkend mitzuerfassen, daß es so nicht geht, aber daß es andere Wege gibt.“ (SSt, S. 43)

Wie bei einem Zusammentreffen Rudolf Bahro der Ich-Erzählerin erläutert, gibt es in der DDR allerdings keine Arbeiterklasse, da es auch keine Bourgeoisie gebe. Am Theater gebe es wiederum Phantasie, die den Bürokraten verdächtig sei (SSt, S. 91). In der Phantasie des Bessonschen



Theaters wird die Illusion eines real existierenden Sozialismus auf der Bühne geschaffen, die eigentlich – laut Foucault – die gesamte übrige Realität als noch größere Illusion entlarven müsste.<sup>20</sup>

Entsprechend dem von der Literatur gesteuerten panoramatischen Blick wird demgegenüber von der Ich-Erzählerin der illusionäre Raum, den das Theater schafft, auf die Straßen Ostberlins verlängert.<sup>21</sup> „Sechs Monate habe ich in Ostberlin gewohnt und gearbeitet, aber erst jetzt nehme ich die Straßen wahr. Als hätte ich sechs Monate lang im selben Stück gespielt, und jetzt ist das Stück abgespielt, und ich schaue das leere Bühnenbild an“ (SSt, S. 165). Auf den Ostberliner Straßen meint die Ich-Erzählerin wieder den Zuschauern zu begegnen, die angeblich dem organisierten Proletariat zugehören und wissen, dass es andere Wege gibt (SSt, S. 44). Auf dieser erweiterten Bühne, wo Straßen im Sinne des antifaschistischen Gründungsmythos der DDR u. a. nach dem von den Nazis ermordeten Schriftsteller Erich Mühsam benannt sind und Buchhandlungen den Namen von Karl Marx tragen, findet sich gleich dreifach die für die DDR-Literatur lange Zeit so zentrale Brechtsche Figur des lesenden – und fragenden – Arbeiters, in deren Nachfolge sich Schriftsteller und Arbeiter auf den „Bitterfelder Weg“<sup>22</sup> begeben hatten und die für eine ganze Generation von Schriftstellern zum Symbol für die Hoffnung auf das Gelingen einer deutschen proletarischen Kulturrevolution geworden war: „In einem Buchladen am Alexanderplatz legte ein Arbeiter viele Bücher in einen Korb und kaufte sie. Würde in der Türkei ein Arbeiter sich trauen, in Arbeitskleidung in einen Buchladen zu gehen?“ (SSt, S. 87)<sup>23</sup>

### Oszillationen in der S-Bahn

Noch einmal möchte ich auf die S-Bahn zurückkommen, in der die Ich-Erzählerin im letzten der drei Bände zwischen West- und Ostberlin, zwischen libertinäer Weddinger Wohngemeinschaft und Theater, zwischen Kapitalismus und preußischem Sozialismus oszilliert.<sup>24</sup> Auf der Drehbühne der S-Bahn-Abteile wird neben dem der Solidarität ein weiteres Stück gegeben. Wie ein Friedhof

---

<sup>20</sup> So geschieht es zumindest bei Heiner Müller (1999, S. 241-242), der in seinen Erinnerungen von der Aufführung eines seiner im Produktionsmilieu spielenden Stücke im Berliner Glühlampenwerk Narva berichtet, dem Patenbetrieb der Volksbühne. Nach der Aufführung tranken die Schauspieler mit den Werk tätigen Bier, bis ein Bote des Generaldirektors erschien und die Theaterleute aufforderte, durch einen unterirdischen Gang in einen anderen Raum zu kommen, was die Werk tätigen aber nicht wissen dürften. Dort gebe es ein kleines Buffet mit viel Getränken. In den Räumen des Generaldirektors wurden zuerst Toasts ausgebracht. „Und bei dem ersten Toast habe ich Besson zum ersten Mal erbleichen sehen. Der Generaldirektor sagte: ‚Wir wissen ja alle, daß es in Wirklichkeit ganz anders ist, aber ihr habt das wirklich sehr schön dargestellt.‘ Besson hatte geglaubt, unser Stück zeige die Wirklichkeit – eine schwere Enttäuschung.“

<sup>21</sup> Zu den inneren Widersprüchen dieses panoramatischen Blicks auf die DDR vergleiche weiter unten „Oszillationen in der S-Bahn“ sowie ausführlicher Bonner (2016, S. 243-251).

<sup>22</sup> Seinen Namen erhielt der „Bitterfelder Weg“ nach einer am 24. April 1959 veranstalteten Autorenkonferenz des Mitteldeutschen Verlags im Elektrochemischen Kombinat Bitterfeld. Entsprechend dem Motto der Konferenz („Greif zur Feder, Kumpel! Die sozialistische Nationalkultur braucht Dich!“) sollten Arbeiter literarisch aktiv werden und gleichzeitig hauptberufliche Schriftsteller in die Betriebe gehen, um über das Arbeitsleben zu schreiben.

<sup>23</sup> Bereits zuvor hatte die Ich-Erzählerin verzeichnet, wie ein Maurer in verschmierter Arbeitskleidung die Karl-Marx-Buchhandlung in der Karl-Marx-Allee betritt (SSt, S. 80). Auch später fallen der Ich-Erzählerin „Arbeiter in ihren Maurerkostümen“ in den Buchläden auf (SSt, S. 135).

<sup>24</sup> Wie Ege (2016, S. 38) feststellt, handelt Özdamars Werk „weitgehend von der oszillierenden Bewegung zwischen Städten und Erinnerungsräumen, von Grenzüberschreitungen und Überlappungen kultureller, sprachlicher und nationaler Räume zwischen Ost und West, Nord und Süd“.

scheinen die halbleeren Abteile der Ort einer Zeit zu sein, die im Jahre 1945 stehen geblieben ist und nicht mehr fließt, ein Ort, der ein Fragment der Atmosphäre der 1970er Jahre einfängt und sich melancholisch an vergangene Zeiten erinnert. Die S-Bahn fährt durch stillgelegte unterirdische Geisterbahnhöfe, aus dem Tunnel dringt die Dunkelheit in das Innere des Waggons, wohingegen nach dem Aufstieg an die Oberfläche aus den Abteifenstern an den Häusern die Einschusslöcher aus den letzten Kriegstagen sichtbar werden. Die Holzbänke in den Abteilen der alten S-Bahnwagen werden – wenn auch spärlich – besetzt von masturbierenden einsamen Männern und alten alleinstehenden Frauen:

Sie war eine dieser Frauen, die in ihren Wohnungen gerahmte Bilder ihrer im Krieg gefallenen Männer hatten und von deren Betten seit fünfunddreißig Jahren nur eine Hälfte benutzt war. Wenn diese Frauen ihre Bettwäsche waschen, dachte ich, waschen sie nur die Wäsche ihrer Hälfte. Die Hälfte der Toten, mit denen sie schlafen, ist sicher immer sauber. (SSt, S. 17)

Das ständige Oszillieren mit der S-Bahn zwischen West- und Ostberlin ermöglicht nicht nur die Inszenierung von höchst widersprüchlichen Begegnungen in den Abteilen. Es übersetzt gleichzeitig die in sich widersprüchlichen, einander überlagernden Fragmente der Identität der Ich-Erzählerin in ein räumliches Nebeneinander, wobei sich nur im Traum die verschiedenen Ebenen vermischen, die am Tage in Ost und West getrennt sind.<sup>25</sup>

Zwar scheint es so, als mache die Ich-Erzählerin im Vergleich zu Begegnungen mit dem gewöhnlichen Rassismus im Westteil der Stadt<sup>26</sup> als „Andere“ – oder eher als Exotin, die aus einem Land kommt, in das DDR-Bürger nicht fahren dürfen? – positivere Erfahrungen in Ostberlin, wo sie nicht nur von ihren Kollegen an der Volksbühne Respekt erfährt (SSt, S. 104), sondern auch von den Menschen auf den Ostberliner Straßen, z. B. von einem Jungen, dem sie auf dem Alexanderplatz begegnet und der sich neugierig danach erkundigt, aus welchem Land sie komme (SSt, S. 102). Doch auch in Ostberlin trifft sie auf einen Deutschen, der sich für einen reinblütigen Vertreter der „arischen Rasse“ hält und ihren Kopf auf ihre Rassenzugehörigkeit hin vermessen möchte, nicht ohne gleichzeitig sein sexuelles Interesse an ihr zu bekunden (SSt, S. 137).<sup>27</sup>

Bald verzeichnet das Tagebuch während des Aufenthalts in der DDR die Ausbürgerung Wolf Biermanns (SSt, S. 178) und die Verhaftung Rudolf Bahros, den die Ich-Erzählerin persönlich kennengelernt hatte (SSt, S. 229). Über dessen Buch *Kritik des real existierenden Sozialismus* kann die Protagonistin, die zu diesem Zeitpunkt in Pankow wohnt, nur auf die Weise etwas erfahren, dass ihr Freund Janosch, der nur wenige hundert Meter Luftlinie entfernt in Westberlin in ihrer Weddingener Wohngemeinschaft lebt, ihr daraus am Telefon vorliest. Ohnehin ist es kaum möglich, Schallplatten, Bücher und Zeitungen von West nach Ost zu bringen – paradoxerweise, aber kaum überraschend, umso weniger, je linker sie sind. Selbst der heterotope Raum des Theaters, in dem

<sup>25</sup> Vgl. dazu das folgende Traumnotat: „In meinem Traum stieg ich in einen spanischen Zug, der mich nach Westberlin bringen sollte. Der Zug ist voller Franco-Soldaten. [...] Dann kam ich zu meiner Wohngemeinschaft in Westberlin. In dem großen Raum sitzen DDR-Soldaten. Ich warf ein großes Tuch über meine Schultern wie Iskremas als Julius Cäsar im Film. Die Soldaten tranken Tee und gingen fort.“ (SSt, S. 124)

<sup>26</sup> So verzeichnet die Protagonistin folgendes Erlebnis aus einer Westberliner Kneipe: „Ich lief zur Theke, um die Biere zu bestellen, drei betrunkene Männer zogen mich mit ihren Blicken aus. Dann sagten sie wie im Chor: ‚Ab in die Gaskammer.‘“ (SSt, S. 165-166)

<sup>27</sup> Die Ich-Erzählerin reagiert darauf dergestalt, dass sie sich als jüdisch bezeichnet und ihn vor einer Verunreinigung seines Bluts warnt – ein weiterer Hinweis auf deutsch-türkisch-jüdische *touching tales*.

die Utopie des Sozialismus noch einen Ort zu haben scheint, entlarvt schließlich auch für die Protagonistin die übrige Realität als noch größere Illusion, als Besson endgültig die DDR verlässt.

### Das Prinzip Zigarette

Trotz der Kritik des real existierenden Sozialismus bleibt ein Moment der Hoffnung, der Utopie, wo sich erneut Theater und Politik begegnen. Denn es ist der *Kaukasische Kreidekreis*, ein weiteres Brecht-Stück, das Besson in Frankreich zur Aufführung bringen wird. Bei dessen Inszenierung in Zürich hatte er einst Brecht assistiert, doch diesmal wird ihm die Ich-Erzählerin assistieren. Es ist nicht nur die Bühne des Theaters, die mit konkreter Arbeit und Utopie an ein und demselben Ort mehrere Räume zusammenbringt, die eigentlich unvereinbar sind. Es sind auch die Requisiten auf dieser Bühne, die nicht übersehen werden dürfen. So raucht die Ich-Erzählerin wie auch viele Schauspieler der Volksbühne die DDR-Marke *Cabinet* (SSt, S. 20). Als sie mit der Bahn in Paris bei Benno Besson eintrifft, bedient sie sich aus einer Schachtel Gauloises, die dort auf dem Küchentisch liegt. Dieselbe Marke hatte die Ich-Erzählerin geraucht, als sie sich Besson zum ersten Mal in der Volksbühne vorgestellt hatte.<sup>28</sup>

Was bleibt, ist die Hoffnung und daher auch die Zigarette als das wichtigste Requisit einer Sozialistin, aber eben auch einer Schauspielerin. Obgleich jede Eisenbahnfahrt einmal endet und es nur verlorene Paradiese gibt, kann doch immer wieder eine neue Fahrt begonnen werden in der Hoffnung auf neue Begegnungen im Abteil und am Ziel auf ein Paradies, das dieses eine Mal noch nicht verloren ist<sup>29</sup> und wo noch niemand war, womit eine Lokalisierung von ‚Heimat‘ als Ort der Herkunft oder kultureller Identität undenkbar wird, oder mit den Worten von Ernst Bloch:

Der Mensch lebt noch überall in der Vorgeschichte, ja alles und jedes steht noch vor Erschaffung der Welt, als einer rechten. Die wirkliche Genesis ist nicht am Anfang, sondern am Ende, und sie beginnt erst anzufangen, wenn Gesellschaft und Dasein radikal werden, das heißt sich an der Wurzel fassen. Die Wurzel der Geschichte aber ist der arbeitende, schaffende, die Gegebenheiten umbildende und überholende Mensch. Hat er sich erfaßt und das Seine ohne Entäußerung und Entfremdung in realer Demokratie begründet, so entsteht in der Welt etwas, das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war: *Heimat*. (Bloch, 1959, S. 1628)<sup>30</sup>

### Literaturverzeichnis

- Adelson, L. A. (2005). *The Turkish Turn in Contemporary German Literature. Toward a New Critical Grammar of Migration*. New York: Palgrave Macmillan.
- Beaumont, M. (2007). Railway Mania: The Train Compartment as the Scene of a Crime. In ders. & M. Freeman (Hg.), *The Railway and Modernity. Time, Space and the Machine Ensemble* (S. 125-153). Oxford et al.: Peter Lang.
- Bird, S. (2003). *Women Writers and National Identity: Bachmann, Duden, Özdamar*. Cambridge: Cambridge University Press.

---

<sup>28</sup> Zwar verweist Mecklenburg (2009, S. 530) auf das wiederholte Auftreten des Motivs des Rauchens, doch entgeht ihm dabei, wie sehr es die Narration bereits in *Die Brücke vom Goldenen Horn*, erst recht aber in *Seltsame Sterne starren zur Erde* strukturiert.

<sup>29</sup> „Ist die Endstation das Ende einer Illusion?“ hatte bereits de Certeau (1988, S. 213) gefragt.

<sup>30</sup> Zur Problematik des Heimatbegriffs bei Özdamar siehe Konuk (1997, S. 157).

- Bloch, E. (1959). *Das Prinzip Hoffnung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bonner, W. (2009). Vom Frauenwonaym am beleidigten Bahnhof zum Restaurant ‚Kapitän‘ – Rauminszenierungen in Emine Sevgi Özdamars Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn*. In C. Parry & L. Voßschmidt (Hg.), „*Kennst du das Land...?*“ *Fernweh in der Literatur* (S. 122-135). München: iudicium.
- Bonner, W. (2016). „Haymatlos“ im kulturellen Gedächtnis: *Serenade für Nadja* von Zülfü Livaneli und *Seltsame Sterne starren zur Erde* von Emine Sevgi Özdamar. In P. M. Lützel, E. McGlothlin & J. Kapczynski (Hg.), *Gegenwartsliteratur. Ein germanistisches Jahrbuch. A German Studies Yearbook* 15 (S. 235-260). Tübingen: Stauffenberg.
- Braidotti, R. (1994). *Nomadic Subjects: Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. New York, NY: Columbia University Press.
- Brecht, B. (1961). Kleines Organon für das Theater. In ders., *Versuche*, Heft 12 (S. 105-134). Berlin: Aufbau.
- de Certeau, M. (1988): *Kunst des Handelns*. Berlin: Merve.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1976). *Kafka. Für eine kleine Literatur*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ege, M. (2016). Stadt und Sprache als Transiträume bei Emine Sevgi Özdamar. Interkulturelle Einblicke in narrative Topografien. *Text + Kritik*, 211 (Emine Sevgi Özdamar), 37-47.
- Foucault, M. (2005). *Die Heterotopien. Les hétérotopies. Der utopische Körper. Le corps utopique. Zwei Radiovorträge*. Zweisprachige Ausgabe. Mit einem Nachwort von Daniel Defert. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Foucault, M. (2006). Von anderen Räumen. In J. Dünne & S. Günzel (Hg.), *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (S. 317-329). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2009). Diskussion vom 20. Mai 1978. In ders., *Geometrie des Verfahrens. Schriften zur Methode* (S. 248–265). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gutjahr, O. (2016). Inszenierungen eines Rollen-Ich. Emine Sevgi Özdamars theatrales Erzählverfahren. *Text + Kritik*, 211 (Emine Sevgi Özdamar), 8-18.
- Hakkarainen, M.-L. (2011). Das neue Berlin als interkulturelle Bühne. In E. W. B. Hess-Lüttich, N. Kuruyazıcı, Ş. Ozil & M. Karakuş (Hg.), *Metropolen als Ort der Begegnung und Isolation. Interkulturelle Perspektiven auf den urbanen Raum als Sujet in Literatur und Film* (S. 311-325). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Heinrichs, P. (2011). *Grenzüberschreitungen: Die Türkei im Spiegel deutschsprachiger Literatur. Verrückte Topografien von Geschlecht und Nation*. Bielefeld: Aisthesis.
- Herrmann, M. (2006). Das theatralische Raumerlebnis. In J. Dünne & S. Günzel (Hg.), *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (S. 501-513), Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Konuk, K. (1997). Das Leben ist eine Karawanserei: Heim-at bei Emine Sevgi Özdamar. In G. Ecker (Hg.), *Kein Land in Sicht. Heimat – weiblich?* (S. 143-157). München: Wilhelm Fink.
- Mani, B. V. (2016). Weltliteratur als *bibliomigrancy*. Auf Emine Sevgi Özdamars ‚Sprachzügen‘. *Text + Kritik*, 211 (Emine Sevgi Özdamar), 59-70.
- Mecklenburg, N. (2009). *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft* (2. Aufl.). München: iudicium.
- Müller, H. (1999). *Krieg ohne Schlacht. Leben in zwei Diktaturen* (4. Aufl.). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Neubauer, J. (2011). *Türkische Deutsche, Kanakster und Deutschländer. Identität und Fremdwahrnehmung in Film und Literatur: Fatih Akın, Thomas Arslan, Emine Sevgi Özdamar, Zafer Şenocak und Feridun Zaimoğlu*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Özdamar, E. S. (1990): *Mutterzunge*. Erzählungen. Berlin: Rotbuch.

- Özdamar, E. S. (1992). *Das Leben ist eine Karawanserei hat zwei Türen aus einer kam ich rein aus der anderen ging ich raus*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Özdamar, E. S. (2001). Ulis Weinen. In dies., *Der Hof im Spiegel. Erzählungen* (S. 63-65). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Özdamar, E. S. (2002). *Die Brücke vom Goldenen Horn*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Özdamar, E. S. (2003). Berlin, Stadt der Vögel. In W. Eichwede & R. Kayser (Hg.), *Berlin, Moskau: Metropolen im Wandel* (S. 140-147). Berlin: Jovis.
- Özdamar, E. S. (2004). *Seltsame Sterne starren zur Erde. Wedding – Pankow 1976/77*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Schivelbusch, W. (2011): *Geschichte der Eisenbahnreise. Zur Industrialisierung von Raum und Zeit im 19. Jahrhundert* (5. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Tescan, L. (2010). Der Tod diesseits von Kultur – Wie Fatih Akin den großen Kulturdialog umgeht. In E. Özkan (Hg.), *Kultur als Ereignis. Fatih Akins Film „Auf der anderen Seite“ als transkulturelle Narration* (S. 47–70). Bielefeld: transcript.
- Ward, S. (2005): The Passenger as *Flâneur*? Railway Networks in German Language Fiction since 1945. *Modern Language Review*, 100 (2), 412-428.
- Weber, A. (2009): *Im Spiegel der Migrationen. Transkulturelles Erzählen und Sprachpolitik bei Emine Sevgi Özdamar*. Bielefeld: transcript.





RESEARCH ARTICLE

## Zum pädagogischen Wert der Kinderliteratur am Beispiel von Else Günthers Roman *Sonjas lustige Türkenreise*\*

### An Analysis of the Educational Value of Children's Literature in Else Günther's *Sonjas lustige Türkenreise*

Ali Osman ÖZTÜRK<sup>1</sup>

#### ABSTRACT (English)

Else Günther is a children's author who began writing after the World War II, but was almost completely forgotten by the end of the 1970s. In her books, which contain pre-intercultural characteristics, she made efforts to introduce some foreign continents, such as Africa and Asia (Turkey) as well as Scandinavian countries like Sweden, Norway, and Finland to the children of post-war Germany. Through such a familiarization, in my opinion, she aims to develop the intercultural skills in children of post-war children Germany. In *Sonjas lustige Türkenreise*, it appears that the author does not imply the destruction and consequences of the Nazi regime, even though she wrote in the beginning of the 1950s. On the contrary, she seems to bring an exemplary family life at the forefront of the new welfare society. Even the title *Sonjas lustige Türkenreise* is striking, for it includes the words "Turkish Trip" instead of "Turkey Trip." Therefore, it can probably be interpreted as a mental trip into the culture of the Turks, i.e., Asians. The novel is about "middle-class heroes" coming from good family backgrounds. In the novel, imagination and psychology become important elements for children to get away with the obligations of honesty (as a duty) and strict adherence to norms set by adults (see Steinlein, 2008, p. 327). In my opinion, this requires the involvement of Günther's young girl novel into the texts of "child autonomy literature" (Ewers, 1995), i.e., into the field of the pacemaker texts, as the novel includes a free-spirited and rebellious protagonist. Not only is the relationship between parents and children important but also the way in which Günther reflects foreign worlds, in terms of pedagogy, is interesting, especially regarding the intercultural education of children of the new generation.

**Keywords:** Else Günther, children's novel, young girl novel, educational, child autonomy.

#### ABSTRACT (Deutsch)

Else Günther ist eine Kinderbuchautorin, die sich nach dem Zweiten Weltkrieg schriftstellerisch zu betätigen begann und gegen Ende der siebziger Jahre fast völlig verschwunden ist. In ihren Kinderbüchern von vor-interkultureller Charakteristik versucht sie in Nachkriegs-Deutschland, den deutschen Kindern fremde Kontinente wie Afrika und Asien (die Türkei) einerseits und europäische Länder (wie Schweden) näher zu bringen und dadurch meines Erachtens die interkulturelle Kompetenz der Nachkriegskinder zu fördern. Ausgehend von dem Inhalt ihres Kinderromans *Sonjas lustige Türkenreise* kann

---

\* Dieser mit den Fördermitteln des *Forschungsfonds* [BAP] der Necmettin Erbakan Uni (ProjektNr. 172518001-469) geförderte Beitrag ist die erweiterte Fassung meines Vortrages, gehalten auf dem "International Congress LILETRAD 2017 - CÁTEDRA LILETRAD – Literature – Language – Translation" vom 05.07.2017 bis zum 07.07.2017 an der Universität Sevilla/Spainien.

<sup>1</sup> **Corresponding Author:** Ali Osman Öztürk (Prof.), Department of German Language and Literature, Necmettin Erbakan University, Konya, Turkey. **E-mail:** alozturk10@gmail.com

**Citation:** Öztürk, A. O. (2018). Zum pädagogischen Wert der Kinderliteratur am Beispiel von Else Günthers Roman *Sonjas lustige Türkenreise*. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, (39)1, 19-33. <http://dx.doi.org/10.26650/sdsl.2018.1.39.0002>

man sehen, dass die Autorin, obwohl sie Anfang der 50er Jahre schreibt, nicht von den Verwüstungen oder Folgen des vorangehenden Nationalsozialismus redet, sondern ein musterhaftes Familienleben in einer Wohlstandsgesellschaft in den Vordergrund rückt. Else Günthers Mädchenroman *Sonjas lustige Türkenreise* finde ich schon mit dem Titel auffällig; es heißt nicht *Türkei-*, sondern *Türkenreise*. Hiermit scheint wahrscheinlich eine mentale Reise in die Welt der Türken (als ein asiatisches Volk) gemeint zu sein. Der Roman handelt von "mittleren Helden" aus einem gut bürgerlichen Milieu, wo wir ebenfalls beobachten, dass "Fantasie und Psychologie, die den Kinderfiguren aus der Verpflichtung auf Wohlanständigkeit und strikte Anpassung an die von Erwachsenen gesetzten Verhaltensnormen heraushelfen, (...) zu wichtigen Elementen [werden]" (Steinlein, 2008, S. 327), was uns meines Erachtens ermöglicht, Else Günthers Mädchenroman mit seiner freimütigen und z.T. rebellischen Protagonistin zu dem Bereich der ‚Schwellentexte‘, d.h. Vorläufertexte einer "Literatur der Kindheitsautonomie" (Ewers) zugehörig zu betrachten. Nicht nur der Umgang der Eltern mit den Kindern, sondern auch die Art und Weise der literarischen Darstellung fremder Welten der Autorin Else Günther erscheint uns aus pädagogischer Perspektive von grosser Bedeutung, besonders im Hinblick auf interkulturelle Erziehung der Nachwuchsgenerationen.

**Schlüsselwörter:** Else Günther, Kinderroman, Mädchenroman, Didaktik, Kindheitsautonomie

## EXTENDED SUMMARY

Else Günther is a children's author who started writing books after the Second World War, but was almost completely forgotten by the end of the 1970s. In her books, which have a pre-intercultural characteristic, she introduces foreign continents such as Africa and Asia (Turkey) and countries such as Sweden, Norway, and Finland to children in post-war Germany. In my opinion, she uses her writing to develop the intercultural skills of post-war children.

Based on the children's book *Sonjas lustige Türkenreise*, it seems that the author did not talk about the destruction by and consequences of the Nazi regime, even though she wrote during the early 1950s. On the contrary, she brings an exemplary family life to the forefront of the welfare society. Even the title of her book is striking because it translates as *Turkish Trip* instead of *Turkey Trip*, so one could argue that it can be seen as a mental trip into the world of the Turks (as Asians).

Franz & Meier (1978, p. 155) state that the text pragmatics, or use and function of the text, should be taken more into consideration while organizing children's or juvenile literature. They suggest that the following questions be asked:

- Does the text primarily want to be instructive?
- Does the text primarily want to direct behavior?
- Does the text primarily want to entertain? (see Nündel, 1976)

From this point of view, my aim is to answer these questions about the text function in terms of what it is attempting to evoke in the reader's mind in the example of Else Günther's children's novel *Sonjas lustige Türkenreise*. My goal is to clarify how children's literature contributed to child education in the 1950s and which bridge functions between the self (me) and others after the racist regime. The focus of this research is the question of how the author encouraged child education and the overcoming of societal prejudices toward the degradation of foreign peoples and cultures. Else Günther mostly wrote novels during the first years of her authorship in the 1950s, which made a tremendous pedagogical contribution to intercultural children's education in the context of the literature of child autonomy. In this sense, the children are directed to conscientious behavior through the examples set by little Sonja's mischiefs and experiences.

Thus, the questions we have asked at the beginning are also answered based on Nündel (1976). Else Günther's text is entertaining on the one hand, but on the other hand, it is secretly so instructive that child readers are directed toward better behavior by reading.



From a pedagogical point of view, this approach is praiseworthy, because it would otherwise not be a suitable method for children's education. An unsympathetic teaching might have caused a negative reaction in the children and the desired aim would not have been reached. Children should be able to move autonomously in their own living and play areas so that they can create their own experiences by observing the human and animal environment. In this sense, Else Günther has a tendency to act in accordance with the text function of the novel *Sonjas lustige Türkenreise*, thus developing a role model for child readers and to initiate a spiritual identification process.

The novel is about middle-class heroes who come from a nice family environment. We see here that imagination and psychology are important elements for children to get rid of the obligation to undertake honesty as a duty and a strict adherence to norms set by adults (see Steinlein, 2008, p. 327). In our view, this requires the involvement of Else Günther's young girl novel to the texts of "child autonomy literature" (Ewers, 1995); that is, to the field of the pacemaker texts in this context, with its free-spirited and rebellious protagonist.

Not only parents' relationships with their children, but also the literal reflection of foreign worlds are obviously very important to the author in terms of pedagogical aspects, especially with regard to the intercultural education of the children of the new generation.

## 1. Zum Begriff Kinder- und Jugendroman<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Für die Literaturhinweise im Einführungsteil ist Frau Halime Yeşilyurt herzlich zu danken.

Die Begriffe "Kind" und "Jugend" haben je nach dem Ort und der Zeit andere Bedeutungen, deswegen ist es schon immer zu schwer, nach den Altersabstufungen festzustellen, wer Kind oder wer Jugend ist. Meistens werden diese Begriffe synonym verwendet und das dauerte bis in die 1960er Jahre hinein (Kümmerling-Meibauer, 2012, S. 11). Wegen dieser synonymen Verwendung entstehen Verwirrungen im deutschen Sprachgebiet und von daher *einsetzbar* sind auch die anderen sinnverwandten oder benachbarten Ausdrücke wie "Kinderliteratur, Jugendliteratur, Kinderbücher, Jugendbücher, Kinderschrifttum, Jugendschrifttum, Kinderlektüre und Jugendlektüre" für "*Kinder- und Jugendliteratur*" [KJL] (siehe dazu: Doderer, 1984, S. 162).

Mit der Verwendung des Terminus KJL stößt man eben auf eine Frage, mit der man sich immer beschäftigt und versucht, eine umfassende Antwort darauf zu finden, was eigentlich Kinder- und Jugendliteratur ist. O' Sullivan und Rösler (2013, S. 25) sind der Auffassung, dass man z.B. die Texte von Balzac, Böll oder Brönte nicht als "*Erwachsenen-Literatur*", sondern einfach als Literatur bezeichne. Sie meinen, dass die Verwendung dieses Begriffs nur möglich sei, wenn man eine Teilmenge der Literatur, die sich durch den Altersfaktor abhebt, mit der KJL vergleichen möchte.

Wie Kümmerling-Meibauer (2003a, S. 7; 2012b, S. 9) ausgedrückt hat, ist der Begriff "*Kinder- und Jugendliteratur*" mehrdeutig. Sie hebt hierbei hervor, dass er einerseits auf Literatur für Kinder, andererseits auf Literatur von Kindern hinweisen könne und dazu merkt sie an, dass man ihn von vornherein nur mit der ersten Bedeutung konnotiere. Die Frage, was eigentlich eine KJL ist, wurde meistens als Literatur für Kinder bewertet. Nach Ewers (1995, S. 13) meint KJL

*entweder die Gesamtheit der von Kindern und Jugendlichen hörend, zuschauend oder lesend rezipierten (fiktionalen und nichtfiktionalen) Literatur oder die Gesamtheit der als für Kinder und Jugendliche geeignet erachteten Literatur oder aber ein Subsystem des gesellschaftlichen Handlungssystems 'Literatur'.*

Ewers Standpunkt nehme ich hier als Ausgangspunkt für meine Ausführungen, deren Textkorpus der Kinderroman *Sonjas lustige Türkenreise* von Else Günther bildet, der (nach der Angabe auf dem Titelblatt) spezifisch für die Zielgruppe<sup>3</sup> "Mädchen 8-12 Jahre" verfasst ist (siehe Abbildung 1).



**Abbildung 1:** Für "Mädchen 8-12 Jahre"

<sup>3</sup> Auf die Kriterien, nach denen die KJL formal, stofflich, gattungs- und ursprungsmässig bzw. nach Zielgruppen und pragmatischen od. ästhetischen Autorintentionen aufgeteilt wird, einzugehen, ist hier nicht der richtige Ort (siehe hierzu Franz & Meier, 1978, S. 155)

### 1.1. Else Günther als Kinderromanautorin

Else Günther ist eine in der deutschen KJL-Forschung kaum beachtete Autorin zahlreicher Kinderbücher u.a. in der Reihe "Göttinger Jugendbände" in den 1950er Jahren. Ihr Geburtsdatum steht fest, aber Todesdatum ist unklar. Heute steht bei Wikipedia.de folgendes über sie:

"Else Günther" (auch: "Else Günther-Junghans", Pseudonyme für "Else von Friesen-Zebrowski", \* 11. April 1912 in Lautenburg, Westpreußen; † nicht ermittelt<sup>[1]</sup>) war eine deutsche Sängerin und Schriftstellerin. (...) Else Günther war Konzertsängerin; von 1935 bis 1945 hatte sie Auftrittsverbot. Ab Anfang der Fünfzigerjahre veröffentlichte sie zahlreiche Kinder- und Jugendbücher. In den Sechzigerjahren wechselte sie zur Trivilliteratur und schrieb vorwiegend Arztromane für die Heftreihen des Bastei-Verlags. Die in der Gemeinsamen Normdatei genannten Lebensdaten "1912 - 1977" sind umstritten, da Else Günther noch im 1999 erschienenen Jahrgang 1998 von *Kürschners deutschem Literatur-Kalender* als lebende Autorin nachgewiesen ist. (<https://de.wikipedia.org>)

Auch die gedruckten Quellen sind nicht im Stande, noch Genaueres über sie zu vermitteln<sup>4</sup>; deswegen lassen wir diesen biografischen Aspekt der Autorin vorübergehend dahingestellt sein. Was aber ihre Buchveröffentlichungen zwischen 1951-1955<sup>5</sup> betrifft, so stellen wir fünf Titel fest, die eine verwandte Thematik mit *Sonjas lustige Türkenreise* aufweisen<sup>6</sup>: deutsche-fremde Beziehungen in Kinder- bzw. Mädchenromanen: "*Nicht weinen Li. Erzählungen für Kinder*", "*Zwei aus Afrika. Eine Freundschaft zwischen schwarzen und weissen Kindern*", "*Sonja ist nicht mehr allein*", "*Sonja auf Reisen*", "*Hier bin ich Kapitän. Ein heiteres Reisebuch für Jungen und Mädels*". Wichtiger scheint mir also ihr Standort in der deutschen Kinderliteratur vor allem aus der Perspektive der interkulturellen Erziehung der Kinder durch Literatur..

Aus ihrer mangelhaft nachweisbaren Biografie kann man schließen, dass sie wahrscheinlich Halbjüdin oder aber auf alle Fälle unbeliebt bei den Nazis war, da sie als Konzertsängerin von 1935 bis 1945 Auftrittsverbot hatte. Trotz alledem befindet sich in ihren Werken fast nichts an Spuren der Verwüstungen oder Folgen des vorangehenden Nationalsozialismus, sondern sie stellt ein musterhaftes Familienleben in einer Wohlstandsgesellschaft dar. Die Thematik ihrer Bücher scheint also vor allem der Programmatik des "guten Jugendbuchs" (vgl. Steinlein, 2008, S. 323)<sup>7</sup> der 50er Jahre genau zu entsprechen, die wir bei namhaften Autoren wie Hans Baumann und Alfred Weidenmann, die "auf fortschrittliche Traditionen der Kinder- und Jugendliteratur der Weimarer Republik zurück[greifen, auch beobachten können; das ist die] Moral der Anständigkeit und des solidarischen Handelns, gepaart mit Tüchtigkeit und Gewitzheit der kindlichen oder jugendlichen Akteure." (Steinlein, 2008, S. 324)<sup>8</sup>

### 1.2. Ziel des Beitrags

<sup>4</sup> Siehe für eine relativ ausführliche Auseinandersetzung mit spärlicher Literatur Öztürk, 2016, S. 28.

<sup>5</sup> Siehe *Deutsche Bibliographie. Fünfjahres-Verzeichnis*, Bd. 5, 1951-1955, Bücher und Karten, Frankfurt a.M.: Buchhändlervereinigung GMBH., 1960, S. 1578f.

<sup>6</sup> *Nicht weinen Li. Erzählungen für Kinder*, München: P. Müller, 1951; *Zwei aus Afrika. Eine Freundschaft zwischen schwarzen und weissen Kindern*. München: P. Müller, 1952; *Sonja ist nicht mehr allein*. Göttingen: W. Fischer, 1954 (= Göttinger Jugendbände); *Sonja auf Reisen*. Göttingen: W. Fischer, 1954 (= Göttinger Jugendbände); *Hier bin ich Kapitän. Ein heiteres Reisebuch für Jungen und Mädels*, Köln: Winkler, 1955 (= Leuchtturm-Jugendbücher. 32).

<sup>7</sup> Zur Darstellung und Kritik der Theorie des "guten Jugendbuchs" s. Ewers, 1996, S. 165-177.

<sup>8</sup> Vgl. dazu Öztürk, 2016, S. 29f.

Franz & Meier (1978, S. 155) meinen, dass "es einer Überlegung wert zu sein [scheint], ob man nicht grundsätzlich *bei neuen Einteilungsvorschlägen* der Kinder- und Jugendliteratur *textpragmatische Aspekte berücksichtigen* sollte, d. h. es müsste stärker die Textverwendungsweise, die Funktion eines Textes beachtet werden" und schlagen vor, dass man folgende Fragen stellen sollte:

- Will ein Text überwiegend belehren?
- Will ein Text überwiegend zum Handeln anleiten?
- Will ein Text überwiegend unterhalten? [vgl. Nündel, 1976]"<sup>9</sup>

Davon ausgehend ist es mein Ziel, diese Fragen bezüglich der Textfunktion am Beispiel von Else Günthers Kinderroman "Sonjas lustige Türkenreise" daraufhin, was sie bei Rezipienten auszulösen versucht, zu beantworten. Hier wird es also darum gehen, zu verdeutlichen, ob und welchen Beitrag die Kinderliteratur zur Eltern- und Kindererziehung in den 50er Jahren zu spielen, welche Brückenfunktion zwischen dem Eigenen und Anderen sie in der Völkerverständigung nach einem völkisch gesinnten Naziregime zu erfüllen beabsichtigte. Die Frage, wie die Autorin die Erziehung der Kinder zur Bewältigung menschenunwürdiger Diskriminierung fremder Völker und Kulturen und zum Abbau der herrschenden Vorurteile in der Gesellschaft durch die Literatur fördern möchte, wird im Mittelpunkt meiner Ausführungen stehen.

## 2. Sonjas Türkenreise als Kinderroman

*Sonjas lustige Türkenreise* ist der sechste Band der Sonja-Reihe; er besteht aus 78 Seiten und enthält 9 Kapitel, die im Roman je mit einer für KinderleserInnen anziehenden Überschrift markiert sind. Er ist außerdem versehen mit Zeichnungen, die wie viele andere der Reihe auch von F. M. Kieselbach und Gertrud von Nordheim stammen:<sup>10</sup>

Kapitelüberschrift	Illustration
1. Familie Nelke auf Reisen (S. 7)	→ Familienbild (S. 11);
2. Ein toller Eselsritt (S. 14)	→ Eselsritt (S. 15);
3. Kirschpudding um Mitternacht (S. 23)	→ Kirschpudding (S. 26);
4. Achilles mit den Schildkröten (S. 33)	→ Schildkröten (S. 36);
5. Eine Kuckucksuhr, die Mama schreit (S. 41)	→ Athensbild mit Säulen (S. 43);
6. Knutchen zwischen Himmel und Erde (S. 48)	→ ein türk. Zollbeamter mit Fes (S. 53);
7. Der Mann mit dem Pflaster (S. 58)	→ Mann mit dem Pflaster im Dorf Derince (S. 62);
8. Märchenstadt am Goldenen Horn (S. 67)	→ Gruppenbild mit einem Orientalen (S. 69);
9. Huhn im Milch – nein sowas! (S. 73)	→ im Vorhof der Blauen Moschee (S. 75).

Parallel zu dem Inhalt der einzelnen Kapitel begleiten die Zeichnungen die KinderleserInnen und unterstützen somit auch ihr Phantasievermögen zur Erschließung der erstrebten Thematik der Handlung. Interessant scheint mir dabei, dass die Türkei-Vorstellung der Autorin und Zeichner nicht

<sup>9</sup> „Auf diesem Hintergrund, der kommunikativen Interessen und Bedürfnissen jugendlicher Rezipienten weitgehend Rechnung trägt, könnten dann differenzierte Klassifizierungen getroffen werden. Dabei müssten inhaltliche und nicht stoffliche Kriterien berücksichtigt werden [vgl. Gerlach, 1976, S. 68ff.].“ (Franz & Meier, 1978, S. 155)

<sup>10</sup> Die Seitenangabe hier und im Folgenden, wenn nichts anderes angemerkt, erfolgt nach der Ausgabe [1965] von Else Günthers *Sonjas lustige Türkenreise* (Göttingen: W. Fischer Verlag, Göttinger Jugend-Bände).

übereinstimmend, bzw. widersprüchlich ist. Die Zeichnungen scheinen eher der Aufrechterhaltung der vorhandenen Vorurteile zu dienen, während die Autorin dazu geneigt ist, sie zu relativieren und ausdiskutieren.

## 2.1. Personenkonstellationen

### 2.1.1. Eltern

Dem Roman liegt eine Kernfamilie zugrunde, als deren wichtigste Komponente das Kind erscheint, um das sich alles dreht. Der Vater ist berufstätig (Arzt), die Mutter dagegen eine tüchtige Frau, die auch für Anfertigung der Kinderbekleidung sorgt. Sie kann ihre Kinder der Kinderfrau Guglhupf (die auch als Köchin dient, die sie mit ihren Leibgerichten verwöhnt) anvertrauen. In Abwesenheit der Mutter muss Dieter (der kleine Bruder der Protagonistin) von Guglhupf betreut werden. Die Eltern halten ein Tier (Papagei) zu Hause (dies ist eine gute Voraussetzung für Kindererziehung) und sind ebenfalls liebevoll den Kindern gegenüber (siehe Abbildung 2). Sie lassen ihnen freien Raum, obwohl sie doch Regeln haben, die sie aber den Kindern nicht strikt vorschreiben, so dass sie ihren freien Raum genießen können. Sonja: "Ich steige ab, wann es mir passt!" (S. 17)



**Abbildung 2:** Familie Uhlitz

Der Vater Dr. Uhlitz ist ebenfalls seiner Tochter gegenüber so liebevoll, macht sein Bestes, um die Kleine nicht spüren zu lassen, dass sie ein Waisenkind ist. Er ist ein ausgebildeter Mensch und will für seine Tochter alles Gute und macht sich große Sorgen um sie, bevor er Dorothee kennengelernt hatte.

*Nelkenmutter*, die eigentlich Dorothee heißt, ist Sonjas nicht-leibliche Mutter, trotzdem liebt sie sie über alles, weil diese mutterlose Kleine diese kranke junge Frau eine der glücklichsten auf der Welt macht, indem sie sich sowohl um ihre Lebensfreude als auch um das für ihre Gesundheit nötige Geld gekümmert hat. Darüber hinaus findet Dorothee bei Sonjas Vater die echte Liebe. Sonja liebt Dorothee so sehr, dass die Kleine sie "Nelke" tauft. Nachdem Nelkenmutter und der Vater ein neues Baby bekommen, bleibt Liebe zwischen Sonja und ihrer (Stief)Mutter genauso wie früher bestehen. Sonja findet echte Mutterliebe, nach der sie schon immer auf der Suche ist, bei Nelkenmutter.

### 2.1.2. Kinder

Die Protagonistin genießt ein harmonisches Familienleben, das ihr die verständnisvollen Eltern bereiten. Es wird im Roman häufig hervorgehoben, dass es beim Zusammentreffen, -sitzen und -

essen der Familie lustig zugeht (*lustiges Lachen, lustige Gesichter, schallendes Lachen*; vgl. z.B. S. 12, 13 usw.). Sie sollte ihrem natürlichen Kinderverhalten angemessen behandelt werden:

Gerade in eine neue Umgebung sollte die lebhaft Kleine, die daheim alles auf den Kopf stellte. Und wenn man sie noch mehr verwöhnte, so würde sie noch mehr Streiche aushecken, wie sie es in dem stillen Krankenhaus und im Kindergarten von Tante Gretchen getan hatte. (S. 7)

Sie kann sich in der Familienumgebung frei bewegen, aber unbemerkt doch von Eltern beaufsichtigt und orientiert. Ihre Erholung von einer bereits überstandenen Krankheit scheint den Eltern wichtiger zu sein als ihre Verwöhnung zu Hause, damit sie "tüchtig Seeluft bekäme" (S. 7). Sie kann die Freundschaft ihres gleichaltrigen Cousins, dessen Verhältnisse zum eigenen Vater nicht anders aussieht, erleben und davon Vieles lernen. Sie lernen sich zum ersten Mal beim Zusammentreffen ihrer Väter in Athen kennen, merken bald, dass sie einander sehr ähnlich sind: Sonja: "Du siehst aus, als ob (...) ich in den Spiegel guckte!" (S. 12) Der Vater Uhlitz ist überaus glücklich darüber und meint "unsere Kinder scheinen sich gut miteinander zu befreunden". (S. 12)

### 2.1.3. Nebenfiguren

Im Roman begegnen uns wichtige Nebenpersonen als Mitglieder des Familienkreises: neben den Eltern die Kinderfrau Guglhupf, Onkel Julius, Cousin Jüle, der tierfreundliche Grieche Achilles. Besonders die Köchin Guglhupf innerhalb und der Grieche Achilles außerhalb des Familienkreises sind beide gute, treue und mitleidige Personen (vgl. S. 8). Sie spielen je nachdem eine wichtige Rolle in der Darstellung der persönlichen, familiären und sozialen Verhältnisse und Einstellungen. Durch Guglhupf erkennen wir z.B. die Gründe, die den Vater Uhlitz zu einer Reiseentscheidung bewegen oder welche vorurteilsbeladenen Einstellungen die Deutschen dem Anderen gegenüber besitzen. Ebenfalls wird das Seelenerlebnis der Protagonistin in entscheidenden Fällen erst durch die Beobachtungen von Onkel Julius und Cousin veranschaulicht, so dass die LeserInnen sie auch aus anderen Perspektiven als des Erzählers erkennen können. Die lustigen Benennungen (Beinamen) der Figuren nach ihrem Aussehen (*Guglhupf* [*Gugelhupf* ist eine süddeutsch-österreichisch-schweizerische Bezeichnung für Kuchen mit Rosinen], *Sellerieschwänzchen* usw.) oder Charaktereigenschaften (*Nelkenmutti*, Onkel *Wuswus*) geben auch Aufschluss über ihre liebe- und humorvollen Beziehungen zueinander. Guglhupf ist für Sonja und für Familie Uhlitz nicht nur eine Köchin, sondern auch eine Kinderfrau, die die mutterlose kleine Sonja sehr lieb hat. Sie heißt eigentlich Mariechen, aber Sonja bezeichnet sie als Guglhupf, weil sie dick, süß und lieb ist. Sie kümmert sich immer um das kleine Mädchen, so auch wenn ihr Vater Sonja zur Erholung in die Türkei schicken will, macht Guglhupf sich große Sorgen um sie und ist dagegen, dass das kleine Mädchen in einer ganz neuen und vielleicht bösen Umgebung allein einer Gefahr ausgesetzt ist.

### 2.1.4. Fremde als Projektionsfläche des Eigenen

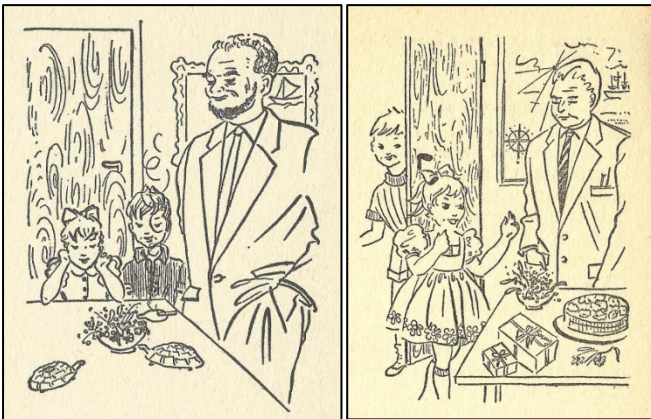
Im Roman kommen fremde Nebenfiguren vor, die als Projektionsfläche der eigenen Einstellungen und Werte fungieren. Der tierfreundliche Grieche Achilles und frauenfeindliche Türke spielen nämlich eine solche Rolle, damit die LeserInnen indirekt Hinweise auf Tierliebe und Frauenverehrung bekommen können. Wie ich weiter unten noch besprechen werde, bietet die fremde Welt eine entsprechende Gelegenheit überhaupt für die Wiederentdeckung der eigenen Welt der Protagonistin, so dass sie die beobachteten Unterschiede nicht verneint, sondern verinnerlicht. Dies scheint mir der bewussten Autorenintention zugehörig, weil auch die Auswahl aller anderen Schauplätze des Romans offenbar darauf hinausläuft.

### 3. Orts- und Kulturverhältnisse

#### 3.1. Welt

Die Welt selbst ist ein Schauplatz der Darstellung der Verschiedenheiten der Lebensformen. Es geht zwar um eine Reise nach Süden (damit wird Deutschland als Norden platziert), aber eigentlich handelt es sich um eine nach Osten, in die Türkei, die schon am Anfang des Romans als befürchtet dargestellt wird. Wenn wir an die der Entstehungszeit des Romans vorangehende (politisch aufgezwungene) völkische Gesinnung denken, scheint diese Überwindung der Gegensätze (Nord-Süd bzw. Ost-West) wichtig. Auch der Tier-Mensch-Gegensatz scheint seine Bedeutung zu verlieren, weil die Tierwelt eine Parallele zum Menschlichen als Projektionsfläche der offenbar erstrebten hohen Moralvorstellungen darstellt, um zu verdeutlichen, dass letztendlich, egal ob Tier oder Mensch, alles und jeder ein Lebensrecht hat, das ihm von Natur aus zusteht. Sonjas mentale Reise beginnt schon auf der Schifffahrt mit der Erkundung der Tierwelt; zunächst lernt sie die Delphine und dann die Schildkröten kennen (siehe Abbildung 3).

Die Bekanntmachung dieser Tiere als eine indirekte Metaphorik liefert dem Leser Vergleichsmöglichkeit: Delphine (Schweinsfische) beißen nicht, wenn man sie am Schwanz packt, so dass sie sich ergeben. Sie sind eine putzige und freundliche Gesellschaft. Die Romanfiguren sehen den schwimmenden Delphinen wehmütig nach und denken, dass das weite Meer für sie ein Spielplatz ist (vgl. S. 31f.). (Öztürk, 2015, S. 9)



**Abbildung 3:** *Sonja lernt die Schildkröten kennen.*

Genauso wie das weite Meer für Delphine ist die Welt (egal, ob in Griechenland od. in der Türkei) für Menschen ein Spielplatz, auf den andere keinen Lebensraumsanspruch erheben dürfen. Celonas in Griechenland sind Caprumbas in der Türkei, man muss vorsichtig sein beim Übergang mit Ihnen, es sind dieselben Lebewesen!

#### 3.2. Griechenland

Griechenland ist im Roman der Ausgangspunkt der Türkeireise der Protagonistin, das ist um so wichtiger, als es als Übergangsländ von Europa zum Asien die Funktion erfüllt, die Protagonistin langsam auf eine ganz andere Kultur vorzubereiten (siehe Abbildung 4). Griechenland scheint mit seiner Geschichte als Land des Heiligen Paulus, wo er gepredigt hat, und als Herkunftsland der europäischen (antiken) Kultur als Vorgeschmack für die Türkei, in der auch antike/griechische Kulturgüter vorzufinden sind, für die Thematik des Romans äußerst wichtig zu sein. Die religiösen

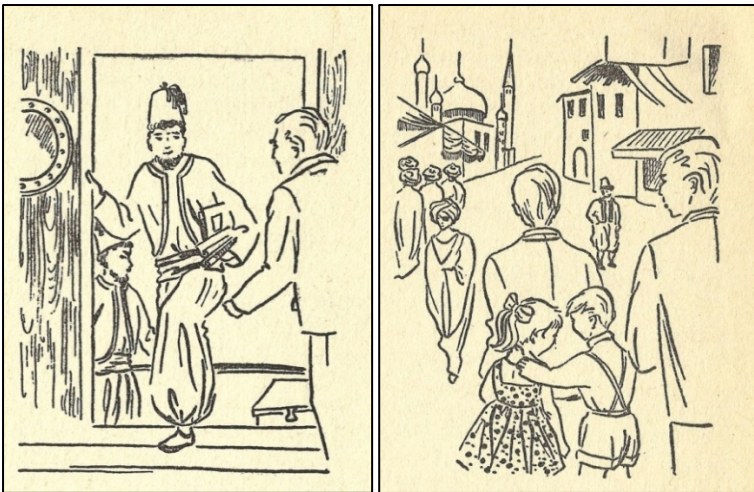
wie antiken Hinweise lassen uns erahnen, wie die Autorin beide Länder in Verbindung miteinander denkt bzw. zu denken gibt.



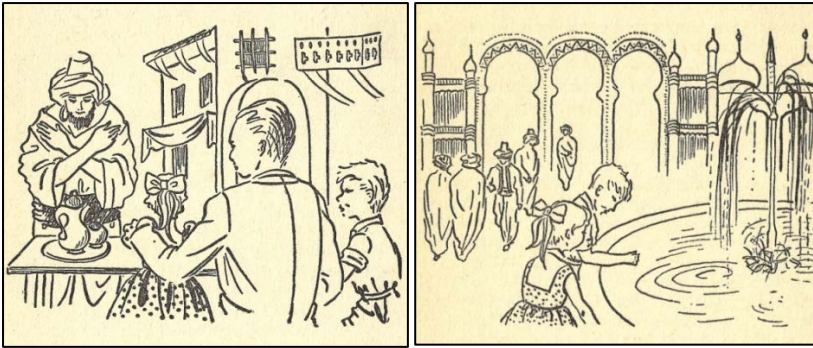
**Abbildung 4:** *Sonja in Griechenland*

### 3.3. Türkei

Die Türkei ist ein Land im Roman, wo die Deutschen ihre technologische Entwicklungshilfe wiederfinden; die Schnellzug-Bahn von Izmit nach Istanbul und die Neue Brücke auf dem Goldenen Horn, die von den Deutschen gebaut wurden, erinnern die Protagonistin und ihren Onkel an ihr eigenes Land als ein entwickeltes. Das ist ein wichtiger Moment am Ende des Romans, der die Personen mental in ihre Heimat schleudert. Die Türkei ist im Unterschied zu Griechenland ein islamisches Land mit vielen Minaretten (religiöser Unterschied) und den andersartig bekleideten und lebenden Leuten, die den Romanfiguren auf der Straße begegnen. Die den Befürchtungen und Vorurteilen Guglhupfs entsprechenden Türkei- und Türkenzeichnungen im Buch bestätigen die Art und Weise der Wahrnehmung dieses fremden Landes. Die Leute sind alle mit Fes oder Turban, die Städte mit Moscheen und Minaretten dargestellt und damit die Orientalität der fremden Umgebung hervorgehoben (siehe Abbildung 5).







**Abbildung 5:** Die Türkei als ein orientalisches Land

Diese neue/fremde Welt ist für sie unbekannt und angeblich voller Gefahr, kann Schauplatz unerwarteter Geschehnisse und Überraschungen werden. Gerade dass diese Befürchtungen sich im Verlauf der Romanhandlung unbegründet erweisen und dass die Figuren jenen fremden Sitten und Bräuchen mit großer Einsicht entgegnetreten, bildet eine entsprechende Basis für eine Völkerverständigung innerhalb der Handlung, so dass die Autorin ihre Agierenden zur Entdeckung eigener Identität im Ausland führt, damit die LeserInnen die Brückenfunktion der von den Deutschen gebauten Brücke auf dem Goldenen Horn und der Schnellzug-Bahn von Izmit nach Istanbul als gelungen wahrnehmen. Dies ermöglicht also nicht nur die Bestätigung eigenen Standpunktes, sondern führt auch zum Verständnis des Fremden.

#### 4. Pädagogische Aspekte des Sonja-Romans

Sowohl aus der Perspektive der Erzählweise und -haltung als auch aus der des Inhalts finde ich den Roman bewundernswert für eine Zeitspanne, wo die Menschen die schweren Folgen des Zweiten Weltkriegs zu überwinden/bewältigen bemüht sind. Einerseits finden sich die einzelnen Individuen und andererseits die sich rehabilitierenden Familien in der Gesellschaft zurecht und versuchen, die fehlenden Komponente des menschlichen und familiären Daseins auf humanitäre Weise zu kompensieren.

Dr. Uhlitz vermisst seine verstorbene Frau, seine Tochter die Liebe einer Mutter, die er zuerst mit Hilfenahme Guglhupfs (Kinderfrau und Köchin, zwei wichtige Funktionen einer Mutter) und dann durch Heirat mit Nelkenmutter Dorothee zu kompensieren vermag. Die Liebe zu einer Mutter und einer Freundin vereint sich für Sonja in einer von Krankheit genesenen Frau namens Dorothee, die von der Protagonistin als Nelkenmutter getauft wird; kein Zufall in der Namensgebung *Dorothee*<sup>11</sup> (*Gottesgabe*), da eine mütterliche Frau so fein und (bildersprachlich gemeint) treu ist.

##### 4.1. Innerfamiliäre Beziehungen

Die Hinweise auf Kinder-Eltern-Beziehung (am Beispiel *Sonja-Vater-Stiefmutter* und *Onkel-Cousin*) und auf innerfamiliäre Verhältnisse (am Beispiel von Vater-Onkel-, Vater-Mutter-Kinderfrau-Beziehung) sind im Hinblick auf identitätsstiftende (bzw. -fördernde) Entscheidung der

<sup>11</sup> Der Name *Dorothea* setzt sich aus den griechischen Wörtern δῶρον *doron* für ‚Gabe‘, ‚Geschenk‘ und Θεός *theos* für ‚Gott‘ zusammen und bedeutet daher *Geschenk Gottes* oder *Gottesgabe* (vgl. <https://de.wiktionary.org/wiki/Dorothea>). Ebenfalls heisst die dicke und süsse Guglhupf *Mariechen* (Maria), das hebräisch wortwörtlich „die Wohlgenährte“ bedeutet (<https://de.wiktionary.org/wiki/Maria>).

KinderleserInnen für das künftige Leben ausschlaggebend. Für Familien- und Gesellschaftsordnung ist es von großer Bedeutung, sich auf humanitärer Basis an die (nicht vorgeschriebenen, sondern im Roman) vorliegend beschriebenen beispielhaften Richtlinien zu orientieren. Ohne den Humor in allen Bereichen des Familienlebens außer Acht zu lassen, erfüllen die Eltern und Bediensteten ihre Rollen und Aufgaben, wobei die Fehlschläge mit Geduld und Verständnis entgegengenommen werden.

Die traditionelle geschlechterspezifische Rollenverteilung (etwa Mutter- und Haushaltsführungsrolle für Frauen, Geldverdienen und Familienschutzrolle für Männer) wird nicht streng genommen, indem die Kinderaufsicht (nach dem Tod der Mutter) dem Vater Uhlitz und während der Reise in die Türkei dem Onkel übertragen wird. Auch die Aufgaben der gesundheitlich und körperlich schwachen Nelkenmutter werden durch eine Köchin und Kinderfrau erleichtert. Was die Gleichberechtigung der Frauen betrifft, könnte Einiges aus dem Roman als Indiz dafür betrachtet werden; hinweisen möchte ich nur auf die Bemerkung von Jüle, als Sonja merkte, dass ein Türke gemächlich auf seinem Maultier sitzt, und seine Frau in ihren schweren, heißen Gewändern, mit dicht verschleiertem Gesicht und allen Lasten durch den Staub der Straße pilgern muss. Sonjas Entrüstung lässt hier deutlich hervortreten, dass so was in Deutschland gar nicht vorstellbar ist: "Der müsste mal an Bord kommen, der Eselreiter! Da würde er sehen, wer bei uns zu sagen hat. Das ließen unsere Muttis sich aber nicht gefallen!" (S. 68)

Die vorgeführte Solidarität von Vater und Onkel im alltäglichen Leben und ihrer Kinder (Sonja und Jüle) in ihren Streichen bilden ein schönes Identifikationsmuster, das pädagogisch zu begrüßen gilt.

#### **4.2. Ausserfamiliäre Beziehungen**

Pädagogisch und vor allem für die Entstehungszeit des Romans sehr wichtig finde ich die interkulturellen Aspekte der menschlichen Beziehungen, die während des vorangehenden Naziregimes einer menschenfeindlichen Politik zum Opfer gefallen sind. Nicht mehr Arroganz und Hass, sondern eine menschliche Neugier bestimmt die Haltung der Figuren den Fremden gegenüber. Die Fremden sind nicht mehr "definitiv" Fremde, die nicht als solche zum Vorschein kommen, sondern einfach Leute, die man erst kennenlernen muss. Sie werden meist mit ihrem menschlichen Handeln dargestellt und ihre ethnische Zugehörigkeit oder religiöser Glauben machen nichts aus:

Ein baumlanger Neger, der einen Turban trug, gab jedem Besucher ein Paar Filzschuhe, die man über die Strassenschuhe ziehen musste; und Jüle sah, wie Sonny, lustig über den neuen Spass, in ihren grossen, weichen Schuhen über die Fliesen des Vorhofes schlidderte. (S. 75)

Alles, was hier liebevoll geschildert wird, passiert nicht nur sozusagen vor äusseren Augen, sondern wird mittels beteiligender Beobachtung nahezu mit erlebt. Die Personen sind in dem Moment sowohl Beobachtende wie auch Beobachtete; Fremde wie Einheimische fühlen sich in einer muslimischen Kirche (Moschee) irgendwie zauberhaft in etwas vereint (aufgelöst), dass man vielleicht nur noch mit Menschsein verbalisieren kann.

Jüle betrachtete ihr Gesicht. Eine Wandlung war darin vor sich gegangen. Die sonst so übermütigen Augen blickten starr und weit aufgerissen, der kleine Mund stand offen, und der Kopf mit den weissblonden vorwitzigen Härchen fiel ihr mit einem Plumps in den Nacken, um all das in sich hineinzutrinken, was wie ein buntes Märchen war. (...) Wie aus einem inneren Drang heraus begann sie, Fuss vor Fuss zu setzen, Schritchen vor Schritchen, bis sie an der Gruppe war, die bei dem Koranlehrer sass. Stumm und unsicher sah sie die

zunächst Sitzende an. Es war eine junge, in Lumpen gehüllte Frau. Aus ihrem Umschlagtuch sahen sie die Stränen des blanken, schwarzen Haars hervor. Ihre dunklen Augen sahen eine Sekunde von dem Geistlichen weg und blickten das fremde Mädchen an. Dann rückte sie, und die Kleine sass im Kreis der anderen und sah eifersüchtig mit ihnen auf den Erzählenden, in sein bärtiges Gesicht unter dem Turban, der um den roten Fez geschlungen war. Und dieses Gesicht schien sie anzulächeln... (...) "Aber sie versteht doch gar nichts?" flüsterte Jüle seinem Vater zu. "Nein, sie versteht nichts. Aber es geht wohl etwas davon auf sie über, etwas von dem Zauber, meine ich." (S. 76f.)

Was wir in dieser Szene an der naiven Frömmigkeit der Kinder beobachten, geht bei dem Erwachsenen Onkel Julius anscheinend auch nicht vorbei, da er sich durch die Stimmung in der Moschee tief beeindruckt zeigt. Die Einstellung der Romanpersonen zu den nahen (griechischen) und fernen (türkischen) Fremden, egal Kinder oder Erwachsene, zeigt sich deutlicher als alles andere im Erlebnis der (christlichen wie muslimischen) Kirche, zumal die Gerührtheit der Eltern in der Pauluskirche in Athen und das Gefühl der inneren Ergriffenheit in der Blauen Moschee in Istanbul gleichwertig auf derselben Ebene geschildert werden.

Rühmenswert finde ich also die neutral gehaltene Beschreibung der anderen Menschen mit ihrem Glauben; keine diskriminierende Beurteilung im Hinblick auf Gottesauffassung jener Menschen lässt sich feststellen in den Ausführungen des Erzählers, was die Meinung der LeserInnen manipulieren würde. Nur zweimal kommt es darauf an, dass die Faulheit des Fremden und seine Frauendiskriminierung zum Ausdruck gebracht werden mussten. Da hat der Erzähler sich mit Recht gerade wegen ihrer neutralen Haltung dem Anderen gegenüber nicht zurückgehalten und ihren Gefühlen indirekt über die Kindersprache freien Lauf gelassen:

Dann starrte sie in die Zollbarkasse, wo der eine Zöllner gerade geheimnisvoll hinter dem Verschlag verschwand. Kurz danach kam er wieder angesaut und war so geschäftig, als habe er sich in dem Verschlag vor lauter Arbeit rein überschlagen müssen! (...) "Nun, was siehst du in dem Verschlag?" "Einen Korbsessel, Jüle, Nix wie'n Korbsessel. Und wenn er drin verschwindet, so ruht er sich bloß aus, der faule Kerl!" (S. 55)

## 5. Schlussfolgerungen

Entsprechend der Programmatik des "guten Buches" in den 50er Jahren legt Else Günther besonders in ihrem frühen Werk derartige Kinderromane vor, die zugehörig zu den Schwellentexten der Kinderautonomie auch pädagogisch betrachtet zur interkulturellen Erziehung der Kinder literarisch einen enormen Beitrag leisten. In dem Sinne werden die Kinder mit Streichen und Erlebnissen der kleinen Sonja überwiegend unterhaltend zum menschenwürdigen Handeln motiviert. Damit seien auch die anfänglich im Anschluss an Nündel (1976) gestellten Fragen beantwortet: *Der Text von Else Günther will zwar einerseits belehren, aber dies geschieht so unmerklich, dass sie KinderleserInnen mit Hilfe der unterhaltenden Lektüre überwiegend zum Handeln anleitet.*

Aus pädagogischer Sicht sind diese Art und Weise zu begrüßen, weil das Gegenteil nicht eine geeignete Methode der Kindererziehung darstellen würde. Eine verständnislose Belehrung könnte nämlich auf Reaktion der Kinder stoßen und die gewünschte Funktion nicht realisieren. Die Kinder sollten sich gewissermaßen autonom in ihrem Lebensraum bewegen, damit sie die menschliche und tierische Umwelt beobachten und ihre eigene Erfahrung machen können. In dem Sinne tendiert Else Günther entsprechend der Textfunktion des vorliegenden Kinderromans "*Sonjas lustige Türkenreise*" dazu, ihre Figuren in dieser beschriebenen Richtung handeln zu lassen und

damit eine entsprechende Musterrolle für Rezipienten zu entwickeln und einen seelischen Identifikationsprozess in ihnen auszulösen.

Der hier verdeutlichte Beitrag von Else Günther mit ihrem kinderliterarischen Schaffen (am Beispiel Sonjas "Türkenreise") zur Völkerverständigung in den 50er Jahren (besonders nach einem völkisch gesinnten Naziregime) sollte nicht unbedeutend betrachtet werden. Die Autorin fördert insgesamt literarisch die Erziehung der Kinder für eine bessere Zukunft, indem sie die vorherrschenden Vorurteile der Gesellschaft gegenüber dem Anderen ausdiskutieren bzw. abzubauen versucht.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

Günther, Else [1965]. *Sonjas lustige Türkenreise*, Göttingen: W. Fischer Verlag (= Göttinger Jugendbände).

### Sekundärliteratur

Doderer, Klaus (1984). *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur*. Begründet von Klaus Doderer, Band 2, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Kümmerling- Maibauer, Bettina (2003). *Kinderliteratur, Kanonbildung und Literarische Wertung*. Stuttgart-Weimar: Verlag J. B. Metzler.

Kümmerling-Maibauer, Bettina (2012). *Kinder- und Jugendliteratur Eine Einführung*. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Bundesgesellschaft).

Ewers, Hans- Heino (1995). ‚Kinder und Jugendliteratur‘ – Entwurf eines Lexikonartikels. In: Ewers, Hans-Heino; Nassen, Ulrich; Richter, Karin und Steinlein, Rüdiger (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur Forschung 1994/95. Mit einer Gesamtbibliographie der Veröffentlichungen des Jahres 1994*. Stuttgart und Weimar: Verlag J. B. Metzler.

Franz, Kurt und Meier, Bernhard (1978). Didaktische Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur. *Pädagogische Welt* 32 (3), 154-159. Abgerufen von <http://epub.uni-regensburg.de/25755/> (Zugriffsdatum: 26.06.2016).

Nündel, Ernst (1976): *Zur Grundlegung einer Didaktik des sprachlichen Handelns*. Kronberg/Ts.

O' Sullivan, Emer und Rösler, Dietmar (2013). *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Öztürk, A. O. (2016). Eigene und fremde Emotionsschilderungen von Else Günther in ihrem Kinderroman ‚Sonjas lustige Türkenreise‘, *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi* 2016 / I, Sayı: 35, 25-42.

Steinlein, Rüdiger (2008). Neubeginn, Restauration, antiautoritäre Wende, in: Wild, Reiner (Hrsg.): *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*, 3. Aufl, Stuttgart-Weimar: Verlag J.B Metzler, 312-342.

### Internetquellen:

[https://de.wikipedia.org/wiki/Else\\_G%C3%BCnther](https://de.wikipedia.org/wiki/Else_G%C3%BCnther) (Zugriff: 02.07.2016)

<https://de.wiktionary.org/wiki/Dorothea> (Zugriff: 10.03.2018)

<https://de.wiktionary.org/wiki/Maria> (Zugriff: 10.03.2018)



RESEARCH ARTICLE

## „Ich bin nur ich.“ Zur ‚Krise des Subjekts‘ in Feridun Zaimoglus Roman *Isabel*\*

“I am only me.” The ‘Crisis of the Subject’ in Feridun Zaimoglu’s Novel *Isabel*

Saniye UYSAL ÜNALAN<sup>1</sup>

### ABSTRACT (English)

Feridun Zaimoglu’s novel *Isabel* presents life and border situations from the 21st century life in Berlin. It further visualizes the theme of non-integrity as well as the crisis of the modern subject of the present, which results from social problems and social conventionality. The aim of this article is to focus on the conceptualization of the title character, and the protagonist as well, through the constitution of the subject from an intercultural perspective. By introducing and employing the theoretical approach of Stuart Hall and Judith Butler, specifically on the notion of “subject”, I will first analyze the ‘crisis of the subject’ which the title character is engaged with. I will further examine the critical positioning of the female protagonist, that reveals itself particularly in the conventional discourse and attitude she is subject to. In view of her exclusive disgust against the fundamental issues in life, the protagonist is primarily characterized by a new concept of self. Therefore, she takes a firmly distant attitude toward any kind of conventionality, and thus isolates herself from society. However, she rescues herself from the position of the subjected and non-“recognizable” (Butler, 2008, p. 15) individual as she reverses the dynamics of society through her critical attitude and linguistic statements. This means the title figure performs a “subversive resignification” (Butler, 2008, p. 246), and through this, creates a space for her self-defined subjectivity. This process of reevaluation, which is directly linked to the title character, can also be observed from an intercultural perspective. In this sense, I will proceed to explain how the novel undermines and recodes the ethnicized and culturalized female subject through the subversive title character. In this context, moreover, the novel leads to the critical reconsidering of perception patterns related to Turkish culture.

**Keywords:** *Isabel*, Feridun Zaimoglu, Subject, Crisis, Contemporary German literature

### ABSTRACT (Deutsch)

Feridun Zaimoglus Roman *Isabel* stellt das Leben und die Grenzsituationen des im Berlin des 21. Jahrhunderts lebenden Menschen dar und visualisiert dabei gleichzeitig die aus den sozialen Engpässen bzw. der gesellschaftlichen Konventionalität resultierende Desintegrität sowie Krisensituation des modernen Subjekts unserer Gegenwart. Das Ziel der vorliegenden Untersuchung besteht darin, die Konzeptualisierung der Titelfigur sowohl hinsichtlich der Subjektconstitution als auch aus interkultureller Perspektive ins Auge zu fassen. Erstens wird es vor dem Hintergrund der subjekttheoretischen Zugänge von Stuart Hall und Judith Butler darum gehen, die anhand der Titelfigur zum Tragen gebrachte ‚Krise des Subjekts‘ sowie die damit unmittelbar gekoppelte kritische Position der Protagonistin in den Blick zu nehmen, welche vorzüglich auf konventionelle Diskurse und Haltungen gerichtet ist. Denn Isabel zeichnet sich in Anbetracht des signifikanten Ekels, den sie dem Grundsätzlichen gegenüber empfindet, in erster Linie durch einen neuen Selbstentwurf aus und nimmt folglich eine dezidierte Distanzhaltung zu jeglicher Konventionalität ein und isoliert sich somit auch von der Gesellschaft. Aus der Position des unterworfenen und nicht „anerkannten“ Subjekts (Butler, 2008, S. 15) tritt sie allerdings insofern heraus, als sie kraft ihrer reflektierten Haltung wie auch ihrer sprachlichen Äußerungen die Bewertungsmechanismen der Gesellschaft in ihr Gegenteil umkehrt, d.h. eine „subversive Resignifikation“ (Butler, 2008, S. 246) vollzieht und auf diese Weise einen Raum für eine selbstgesetzte Subjektivität herstellt. Dieser mit der Titelfigur unmittelbar verknüpfte Neubewertungsprozess zeigt

\*Die vorliegende Arbeit ist die stark ausgearbeitete und erweiterte Fassung eines Vortrags, den ich unter dem Titel „Ein Berlin-Roman? Zu Feridun Zaimoglus *Isabel*“ auf der internationalen / kooperativen Tagung „Beziehungskrisen: Deutsch-türkische Verhältnisse in Literatur und Film“ im Rahmen der Germanistischen Institutpartnerschaft Universität Paderborn – Ege Universität / Universität Hamburg – Universität Istanbul am 15.11.2017 an der Ege Universität gehalten habe.

<sup>1</sup> **Corresponding Author:** Saniye Uysal Ünalın (Assoc. Prof.), Ege University, Faculty of Letters, Department of German Language and Literature, Bornova, İzmir, Turkey. **E-Mail:** saniyeu@gmail.com

**Citation:** Ünalın, S. U. (2018). „Ich bin nur ich.“ Zur ‚Krise des Subjekts‘ in Feridun Zaimoglus Roman *Isabel*. *Alman Dili ve Edebiyat Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 39(1), 35-51. <http://dx.doi.org/10.26650/sdsl.2018.39.1.0001>

sich ebenso auf einer weiteren Ebene, die aus interkultureller Sicht betrachtet werden kann. So soll in diesem Zusammenhang im zweiten Schritt gezeigt werden, wie der Roman mittels dieser subversiven Titelfigur das ethnisierte sowie kulturalisierte weibliche Subjekt unterläuft und neu kodiert. Die im deutschen Kontext mit der türkischen Kultur in Verbindung gebrachten Wahrnehmungsschablonen werden daher ebenfalls einem kritischen Neubewertungsprozess unterzogen.

**Schlüsselwörter:** *Isabel*, Feridun Zaimoglu, Subjekt, Krise, Deutschsprachige Gegenwartsliteratur

## EXTENDED SUMMARY

Even though Feridun Zaimoglu's novel *Isabel*, published in 2014, evokes his other novel *Leyla* in view of its female title character, there are significant differences between these two works. *Isabel* focuses on topics such as identity, integrity, border, and crisis situations, all of which are regarded as peculiar to Turkish-German Literature from a different perspective. The novel presents life and border situations from the 21st century life in Berlin. It further visualizes the theme of non-integrity as well as the crisis of the modern subject of the present, which results from social problems and social conventionality. The novel's female protagonist puts an end to her life as a model and begins a new life after separating from her long-term boyfriend. She is surrounded by figures from the lower social milieu, including bottle pickers, madmen, transsexuals, and homeless people. The aim of this study is to focus on the conceptualization of the title character with regard to the constitution of the subject and from an intercultural perspective. By using and introducing the theoretical approaches of Stuart Hall and Judith Butler to the "subject", I will first analyze the 'crisis of the subject', which appears with the eponymous character. I will also concentrate on the critical position of the female protagonist that is particularly targeted against the conventional discourses and attitudes of society. In view of her distinctive disgust for the fundamental things in life, the protagonist is primarily characterized by a new concept of the self. She has a firmly distant attitude toward any kind of conventionality and thus isolates herself from society. However, she also rescues herself from the position of the subjected and non-"recognizable" (Butler 2008: 15) individual, insofar as she reverses the dynamics of society through her critical attitude revealed in her discourse. This means that this character performs a "subversive resignification" (Butler 2008: 246) and creates a space for her self-defined subjectivity. This process of revaluation, which is directly linked to the title character, can also be observed from an intercultural perspective. Secondly, I will show how the novel undermines and recodes the ethnicized and culturalized female subject through its subversive title character. It is remarkable that even though this character is of Turkish origins, this fact has no specific function on the frame of the plot. The emphasis on the performative phrase "I am only me" makes the distant and critical position of the protagonist to any kind of conventional discourse strategies obvious. In this regard, the conceptualization of the title character is a reminiscent of the female characters in Koppstoff who explicitly reject the stereotypical formations of the Turkish-German woman that are commonly found in the German public. The speech of the character Gül is particularly important here. In this context, the novel leads to the critical reconsideration of perception patterns Turkish culture as well. It is clear that the novel initiates a revaluation of the Turkish culture within the German community and its elements in a subtle way.

## 1. Einleitung

In dem 2014 erschienenen Roman *Isabel* von Feridun Zaimoglu geht es nicht um krisenhafte Zustände von Migranten-Figuren, vielmehr stehen die Lebenskrisen von randständigen Figuren im Mittelpunkt, die einen Abstieg erlitten haben und einfach nur ums Überleben kämpfen. So auch die Titelfigur Isabel, die ihrem Leben als Model und Schauspielerin ein Ende setzt und nach der Trennung von ihrem Freund ein neues Leben zu beginnen versucht. Sie ist umgeben von Figuren aus dem unteren sozialen Milieu wie beispielsweise Flaschenpflücker, Irre, Transsexuelle oder Penner, die alle orientierungslos in Berlin umherirren, körperlich bzw. seelisch leiden und sich nicht mehr in der Gesellschaft verorten können. In der Literaturkritik wird dieser Umstand wie folgt bewertet:

„Versehrt“ ist vielleicht das richtige Wort, mit dem sich verallgemeinernd die Personen kennzeichnen lassen, die diesen Roman, oder überhaupt die Textwelt Feridun Zaimoglus, bevölkern. Ob vom Krieg, von der Liebe oder von der Familie: Es sind Beschädigte, Menschen, die als Mitmenschen nicht mehr einwandfrei funktionieren. (Granzin, 2014, Absatz 1)

Folglich präsentiert der Roman kein vom Katalog geschnittenes harmonisches Berlin-Bild, vielmehr lässt sich darin ein von Zerfall und Krise geprägtes Stadtbild beobachten, zumal die düsteren und verborgenen Lebensorte der Stadt aufgesucht werden, die einen Einblick in die existenziellen Nöte des heutigen Menschen geben, sodass gerade dadurch offensichtlich sozialkritische Akzente gesetzt werden. Beachtenswert ist dabei vor allem, dass die Hauptfigur Isabel türkischer Herkunft ist, jedoch dieses Detail für den Handlungsverlauf weitgehend irrelevant zu bleiben scheint. Dennoch ist es bezeichnend, dass die in der türkisch-deutschen Literatur verhandelten Themen wie beispielsweise Identität, Integrität, Grenzdasein, Krisensituationen oder etwa Entortung – diese Aufzählung ließe sich fortführen – strukturell gesehen in diesem Roman dennoch virulent werden und gerade daher auch eine besondere Sprengkraft haben. Der Roman *Isabel* scheint diese unter anderem für die türkisch-deutsche Literatur spezifischen thematischen Schwerpunktsetzungen in einen allgemeineren Kontext zu verlagern und dabei insbesondere den heutigen sozial benachteiligten Großstadtmenschen ins Blickfeld zu rücken. Vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen möchte ich in der vorliegenden Arbeit vor allem die Konzeptualisierung der Figur Isabel in den Fokus nehmen, da diese sowohl im Hinblick auf die Art der Subjektconstitution als auch aus interkultureller Sicht eine kritische bzw. dekonstruktive Perspektive ins Spiel bringt, die vornehmlich auf kulturelle Zeichen und konventionelle Bedeutungen gerichtet ist. Der Roman inszeniert gewissermaßen auf der Folie der Titelfigur eine ‚Krise des Subjekts‘ und macht auf diese Weise die vermeintliche Autonomie des modernen bzw. gegenwärtigen Subjekts fragwürdig. Dadurch werden gleichzeitig gesellschaftlich sowie sozial relevante Problemfelder berührt und deren Engpässe transparent gemacht. Gravierend ist es ebenso, dass sich diese weibliche Figur nachdrücklich diskursiv begründeten gesellschaftlichen, kulturellen oder auch ethnischen Zuschreibungen entzieht. Anhand einer solchen Konfiguration unterläuft der Roman das in literarischen bzw. medialen Diskursen ethnisierte bzw. kulturalisierte weibliche Subjekt und trägt gleichzeitig auf sehr subtile Weise zu einer Neukodierung des weiblichen Ichs mit türkischer Herkunft bei. Die theoretische Argumentationsgrundlage meiner Analysen bilden vor allem die subjekttheoretischen Ansätze von Stuart Hall und Judith Butler, die von der sprachlichen bzw. diskursiven Konstitution des Subjekts ausgehen und somit die autonome Selbstbestimmung des



Ichs radikal in Frage stellen. Insbesondere Butlers (2008) Ausführungen zum Subjektbegriff und die damit gekoppelten Ideen zur ‚kritischen Subjektivität‘ lassen sich insofern mit einer interkulturellen Perspektive engführen, als die Denkfigur der „subversiven Resignifikation“ (S. 246) zementierte Vorstellungen hinsichtlich des ethnisierten bzw. kulturalisierten Subjekts in ein neues Licht zu rücken vermag und somit auf diese übertragbar wird. Im Weiteren der vorliegenden Arbeit wird es darum gehen, die für die Hauptfigur spezifische Selbstverortung innerhalb der Gesellschaft als eine Form von reflektierter ‚dezentrierter‘ Positionierung lesbar zu machen, um darauf aufbauend explorieren zu können, dass gerade hiermit eine subversive und dekonstruktive Geste verschränkt ist. Inwiefern dieser Punkt sich in der Neubewertung der mit der türkischen Kultur und insbesondere türkischen Frau verknüpften Vorstellungen und Bilder bemerkbar macht, soll im letzten Abschnitt demonstriert werden.

## 2. Die Inszenierung einer Ich-Krise

Der mit sozialem Abstieg und genauso existenziellem Ekel konnotierte Zustand der Protagonistin Isabel aus dem gleichnamigen Roman könnte mit einer Ich-Krise bzw. ‚Krise des Subjekts‘<sup>2</sup> im Sinne von Stuart Hall zusammengedacht werden, womit tiefgreifende Erfahrungen des modernen Subjekts bzw. von modernen Identitäten wie etwa Dezentrierung oder aber Entortung gemeint sind. So macht auch ein Blick auf die moderne Literatur anschaulich, dass die Inszenierung von subjektiv erfahrenen Krisensituationen keinen Einzelfall darstellen, sei es der von einer Sprachkrise befallene Lord Chandos<sup>3</sup>, der aus der Haftstrafe entlassene Franz Biberkopf<sup>4</sup> oder etwa der seine Identität programmatisch abstreitende Stiller<sup>5</sup>, die alle den Halt im Leben verloren haben, um hier nur einige plakative und in der Tat unterschiedlich inszenierte Beispiele für die Krise des Ichs aus der deutschsprachigen Literatur herauszugreifen, in denen jedoch das Zusammenspiel von Krise und Kritik, welches bereits etymologisch in beiden Begriffen angelegt ist, eklatant in Szene gesetzt wird.<sup>6</sup> In diesem Zusammenhang ist in erster Linie danach zu fragen, wie der Roman *Isabel* die mit sozialem Verfall in Verbindung gebrachte Krisensituation der Protagonistin mit einer subjektkritischen Position verknüpft und gerade dadurch kritische Akzente setzt.

Wirft man zunächst einen Blick auf den Subjektbegriff, so wird deutlich, dass es prekär ist, diesen auf einen konsensfähigen gemeinsamen Nenner zu bringen. Denn dieser „vieldeutige Signifikant [bedeutet] in jeder Disziplin etwas anderes: grammatisches Subjekt, Rechtssubjekt, Protagonist im literarischen Sinn oder gar Subjekt der Geschichte“ (Zima, 2000, S. 1). Auch aus etymologischer

<sup>2</sup> Auf die „Krise des Subjekts in der Literatur des Modernismus“ geht Zima (2000) in seinem Buch *Theorie des Subjekts* ausführlich ein und hält in diesem Rahmen fest, dass „[n]ahezu die gesamte modernistische Literatur [...] den Nexus von Ambivalenz und Ich-Zerfall [illustriert]: einen Nexus, der stets kritische und selbstkritische Komponenten aufweist, und den ansatzweise schon die Romantiker erkannt und untersucht haben“ (S. 174).

<sup>3</sup> Lord Chandos beschreibt seine Situation mit folgenden Worten: „Mein Fall ist, in Kürze, dieser: Es ist mir völlig die Fähigkeit abhanden gekommen, über irgend etwas zusammenhängend zu denken oder zu sprechen.“ (Hofmannsthal, 1991, S. 48)

<sup>4</sup> Zu Beginn des Romans heißt es über die Hauptfigur nach der Freilassung aus dem Gefängnis etwa folgendermaßen: „Er schüttelte sich, schluckte. Er trat sich auf den Fuß. Dann nahm er einen Anlauf und saß in der Elektrischen. Mitten unter den Leuten. Los. Das war zuerst, als wenn man beim Zahnarzt sitzt, der eine Wurzel mit der Zange gepackt hat und zieht, der Schmerz wächst, der Kopf will platzen.“ (Döblin, 2003, S. 15)

<sup>5</sup> Erinnert sei hier an die programmatischen Anfangssätze des Romans: „Ich bin nicht Stiller! – Tag für Tag, seit meiner Einlieferung in dieses Gefängnis, das noch zu beschreiben sein wird, sage ich es, schwöre ich es und fordere Whisky, ansonst ich jede weitere Aussage verweigere.“ (Frisch, 2004, S. 9)

<sup>6</sup> Untersucht man die Begriffe ‚Krise‘ und ‚Kritik‘ auf ihre Etymologie hin, so können tatsächlich Übereinstimmungen festgestellt werden: Der auf das griechische Wort ‚krisis‘ zurückgehende Begriff ‚Krise‘ enthält die Bedeutung „Entscheidung, entscheidende Wende“ (*Duden Etymologie*, 1989, S. 388); unterdessen geht der Begriff ‚Kritik‘ auf das griechische Wort ‚kritikē‘ zurück und trägt die Bedeutungen „Beurteilung“, „kritische Besprechung“, „Tadel“ (*Duden Etymologie*, 1989, S. 389). Entscheidend und bemerkenswert ist, dass beide Substantive aus dem griechischen ‚krinein‘ abgeleitet (*Duden Etymologie*, 1989, S. 389) und somit etymologisch verwandt sind.

Perspektive ist der Begriff zweideutig angelegt. In seinem Buch *Theorie des Subjekts* schreibt Zima (2000) dazu Folgendes:

*Subjekt ist, etymologisch betrachtet, ein zweideutiges Wort, das sowohl Zugrundeliegendes (hypokeimon, subiectum) als auch Unterworfenes (subiectus = untergeben) bedeutet, so daß in der Philosophie beide Aspekte zum Tragen kommen [...]. (S. 3, Hervorhebungen im Original)*

Obzwar in der ursprünglichen Bedeutung der Aspekt der Unterwerfung ebenso mitklingt, wird innerhalb der neuzeitlichen Philosophie lediglich die „Vorstellung aktiven Handelns“ mit dem Subjektbegriff verknüpft, sodass das Subjekt in seiner Beschaffenheit als denkendes Wesen als „Quelle von Bewusstsein und Intentionalität“ (Aczel, 2008, S. 691) zur Geltung gebracht wird. Auch innerhalb der theoretischen Diskussion zeichnen sich zwei Hauptlinien ab, die auf diese etymologisch begründete „Ambivalenz des Subjektbegriffs“ (Zima, 2000, S. XI) rückführbar sind: „Das Subjekt oder *subiectum* erscheint bald als *Zugrundeliegendes*, bald als *Unterworfenes*, als Grundlage der Erkenntnis oder als manipulierte, verdinglichte Einheit.“ (Zima, 2000, S. XI, Hervorhebungen im Original) In den theoretischen Diskursen des 20. Jahrhunderts wird das Subjekt allerdings den kritischen und reflektierten Positionen der Moderne entsprechend vorzüglich als eine ‚unterworfenen‘ Einheit in den Blick genommen.

Auch in Zaimoglus Roman *Isabel* kann im Hinblick auf die Konzeptualisierung der Hauptfigur beobachtet werden, dass das Subjekt als ‚unterworfenen‘ Ich zur Geltung kommt. Der Roman wird durch die folgenden Sätze eingeleitet: „Männer ohne Land. Frauen ohne Himmel. Zeit nach den Exzessen. Aufgebrauchtes, aufgesogenes Licht – Schluss.“ (Zaimoglu, 2014, S. 7). Dieses an die expressionistische<sup>7</sup> Lyrik gemahnende Anfangsbild des Romans ist nahezu mit einer apokalyptisch anmutenden Szenerie vergleichbar und es scheint, als ob eine alle Menschen betreffende Krisensituation vorläge, etwa ein Kriegsgeschehen oder die Folgen eines Krieges. Es handelt sich allerdings lediglich um eine persönliche Krise der Figur Isabel, deren dreijährige Beziehung in die Brüche gegangen ist. Die traumatisierende Trennung sowie der Auszug aus der gemeinsamen und luxuriösen Wohnung ihres Exfreundes markiert für Isabel ein neues Leben unter gänzlich anderen Vorzeichen. Auf den ersten Blick scheint der Roman anhand der Titelfigur ein Subjektbegriff zu entwickeln, das lediglich von einer sozialen Krise gezeichnet ist: Als marginale Figur führt sie unter prekären und sehr dürftigen Bedingungen „ein Lotterleben“ (Zaimoglu 2014, S. 79) in Berlin. Sie bekommt Essen in der Armenhilfe, verdient ihren Lebensunterhalt durch den äußerst kuriosen Einsatz ihres Körpers, indem sie beim Beischlaf eines bürgerlichen Ehepaars mit einem exzentrischen Keuschheitsgürtel einfach auf dem Stuhl sitzt (vgl. Zaimoglu 2014, S. 69). Der Herr, um dessen Haushalt und Pflege sie sich gelegentlich kümmert, fordert von ihr bei einem ihrer Besuche sexuelle Dienste, auf die Isabel jedoch nicht eingeht (vgl. Zaimoglu 2014, S. 150). Genauso wie ihre Schönheit und Attraktivität findet ihr mageres Aussehen im Laufe des Romans mehrfach Erwähnung. Übermüdung, Überdruß, Wut, Zorn und Hass insbesondere Männern gegenüber sind die prägenden und imposanten Eigenschaften, mit denen der Roman diese Figur attribuiert, ohne dass jedoch der Grund mitreflektiert wird. Diese exorbitante Verschlossenheit und Abneigung der Protagonistin gegenüber dem Leben zeigt sich auch darin, dass ihr der Lebenswille fehlt. Als sie bei ihrem Besuch in der Türkei von ihren Eltern kein Geld annimmt, machen diese sich ernsthaft

---

<sup>7</sup> Auf die sprachlichen Ähnlichkeiten des Romans mit dem expressionistischen Stil wurde bereits die Literaturkritik aufmerksam. Vgl. dazu Jessen (2014, Absatz 6).

Gedanken darüber, ob ihre Tochter „dekadent geworden“ sei oder etwa Berlin sie „zersetzt“ habe (Zaimoglu 2014, S. 94). Von ihrer ehemaligen Freundin Verena aus der Modebranche, an der Isabel früher ebenfalls teilhatte, wird diese gravierende Veränderung der Protagonistin rabiāt auf den Punkt gebracht:

Du bist ganz schön abgestiegen.

Wie meinst du das?

Freund weg, tolle Wohnung weg, sagte Verena, dann musst du noch beim Staat betteln gehen.

Du redest wie ein Spießler.

Wirklich? Schau dich doch an. Du hast nichts geschafft im Leben. (Zaimoglu 2014, S. 45)

Auch die folgenden emphatischen Worte umschreiben die Situation der Protagonistin aus der Perspektive der Mutter sehr eindrucksvoll: „Du spukst in deinen vier Wänden herum und nennst es Leben. Ein Gespinst – das ist deine Welt. Ein Gespenst – das bist du. Ein Gespenst im Gespinst – das ist deine Welt.“ (Zaimoglu 2014, S. 78) Offensichtlich wird in der Wahrnehmung der Eltern wie auch der ehemaligen Freundin die neue Lebensperspektive, sofern hier überhaupt die Rede von einer Perspektive sein kann, mit Abstieg, Verfall, Destruktion sowie Nichtwahrnehmbarkeit der Protagonistin in Verbindung gebracht. Diesem sozialen Untergang und der damit unmittelbar einhergehenden Aversion scheint hier demnach mehr als eine soziale Krise zugrunde zu liegen, denn diese herangezogenen Zeilen machen deutlich, dass es sich vielmehr um eine Ich-Krise der Hauptfigur, mit Stuart Hall (2012a) ausgedrückt, um eine „Krise der Identität“ (S. 180) bzw. des Subjekts handelt. Der Kulturwissenschaftler Stuart Hall (2012a) argumentiert im Hinblick auf die Moderne und der damit unmittelbar verknüpften Umbrüche bzw. Erfahrungen, dass die Vorstellung vom cartesianischen Subjekt der Aufklärungsphilosophie „als vollkommen zentriertem und vereinheitlichtem Individuum“ (S. 181) obsolet geworden sei. Denn „das moderne Individuum als einheitliches Subjekt wird fragmentiert“, sodass Hall zufolge (2012a) auch „moderne Identitäten“ nur noch in ihrer Dezentriertheit, Fragmentiertheit bzw. Zerstreuung fassbar werden (S. 180). Hierbei rekurriert Hall (2012a) vor allem auf theoretische Diskurse wie beispielsweise die Marx'sche Geschichtstheorie, die Psychoanalyse Freuds, die strukturalistische Sprachtheorie Saussures oder die bahnbrechenden Thesen Foucaults, welche die Selbstwahrnehmung und gesellschaftliche Verortung des Menschen maßgeblich beeinflusst haben und dessen Eingeschränktheit sowie „Dezentrierung“ (S. 193) vor Augen führen. Das Subjekt, so die Lesart Halls vor dem Hintergrund der neuen Erkenntnisse der Moderne, ist a priori determiniert und eingeschränkt, denn es verfügt über keine autonome Handlungsmacht und ist historischen bzw. zeitgeschichtlichen Prämissen, seinem eigenen Unterbewusstsein, den Strukturen der Sprache sowie staatlichen Machtstrukturen untergeordnet (vgl. Hall, 2012a, S. 193-199)<sup>8</sup>. Auch bei Louis Althusser und Judith Butler lassen sich ähnlich konturierte Zugänge zum Subjektbegriff feststellen. In diesen Ansätzen liegt jedoch der Fokus vornehmlich auf der Sprache, insofern als Sprache paradigmatisch als diskursives Netz den Einzelnen vorbestimmt und ideologisch festlegt. So wird der Einzelne Althusser zufolge durch sprachliche Äußerungen bzw. Anrufungen konstituiert und gerade somit auf eine Position festgelegt. Das bedeutet zugleich, dass der Einzelne nicht als „freies und unabhängiges Wesen“ bestimmbar wird, sondern „in das Netz imaginärer Beziehungen

---

<sup>8</sup> Zu den Begriffen ‚Subjekt‘ und ‚Identität‘ vgl. auch Hall (2012b, S. 66-69). Vgl. ebenso Uysal Ünalın (2013, S. 29-35).

eingebunden [ist], an denen er sich von der ihm zugewiesenen Position aus beteiligen kann“ (Aczel, 2008, S. 691).<sup>9</sup> Dieser Aspekt findet sich bereits bei Jacques Lacan, der zwar aus psychoanalytischer Perspektive die Subjektwerdung des Ichs anvisiert und dabei die aufs Engste miteinander verknüpfte Beziehung von Sprache und Ich in den Mittelpunkt stellt. Denn erst durch den Eintritt in die Sprache erhält der Einzelne eine Subjektposition innerhalb der kulturellen Ordnung, für welche die Sprache repräsentativ ist (vgl. Aczel, 2008, S. 691).<sup>10</sup> Unternimmt man den Versuch, die Titelfigur Isabel aus dieser Perspektive zu bewerten, so kann festgehalten werden, dass der Text ihren Abstieg bzw. ihre gesellschaftliche Position insbesondere durch die „Anrufungen“ bzw. sprachlichen Äußerungen ihres Umfeldes deutlich macht. Es ist diese sprachliche Bestimmung des Ichs, die es erlaubt, hier eine Verbindung zu den subjekttheoretischen Ausführungen von Judith Butler herzustellen. Ähnlich wie Althusser und Lacan geht Butler, die sich insbesondere aus genderkritischer Perspektive mit machttheoretischen Fragen auseinandersetzt und in diversen Schriften das Subjekt und dessen Entstehungsbedingungen in den Mittelpunkt ihrer Argumentationen stellt, von der sprachlichen Verfasstheit des Subjekts aus und legt dabei die determinierenden und restriktiven Effekte von sprachlichen Praktiken wie etwa der Namensgebung, Benennung und Anrufung offen:

Kraft dieser grundlegenden Abhängigkeit von der Anrede des anderen gelangt das Subjekt zur „Existenz“. Das Subjekt „existiert“ nicht nur dank der Tatsache, daß es anerkannt wird, sondern dadurch, daß es im grundlegenden Sinne *anerkannt* ist. (Butler, 2008, S. 15f., Hervorhebung im Original)<sup>11</sup>

Ganz in diesem Sinne kann die Protagonistin aus Zaimoglus Roman als nicht „anerkannt“ eingeordnet werden. Insofern erfährt auch der Subjektstatus der Protagonistin, so lässt sich feststellen, innerhalb des Romans eine entscheidende Einschränkung und wird als ‚Unterworfenen‘ ins Spiel gebracht. Von besonderer Wichtigkeit ist in diesem Zusammenhang der Umstand, dass Isabel von ihrer Freundin Verena innerhalb einer weiteren Szene, in der sie für ein ausgefallenes Model einspringt, diskreditiert und sprachlich verletzt wird. Als Isabel ihr Honorar beansprucht, entgegnet Verena ihr auf rigorose Weise folgendermaßen:

Sie [die Chefin, S.U.Ü.] hält dich für ein kaputtes Mädchen, das unter der Brücke schläft. Weißt du, was ich glaube?, sagte Isabel, du hast mich bei ihr schlecht gemacht. Dafür gesorgt, dass ich nicht wieder eingestellt werde. Denn du bist böse.  
Nein.  
Doch, bist du. [...]  
Du pflegst dich nicht, du stinkst, schrie Verena, den Skianzug müssen sie zur Reinigung bringen. Wahrscheinlich rasierst du dich nicht zwischen den Beinen. Rott bist du. (Zaimoglu 2014, S. 204)

Die Freundin kodiert Isabel in diesem Dialog als „kaputtes Mädchen“, das kein zu Hause hat, zudem „stinkt“ und „rott“ geworden ist. Mit dieser sprachlichen Bezeichnungspraxis bzw. Anrede kommt insofern performativ eine explizite Degradierung der Figur Isabel zum Tragen, als zum einen die

---

<sup>9</sup> Siehe dazu auch Zima, (2000, S. 242-243).

<sup>10</sup> In dem Aufsatz „Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint“ stellt sich Lacan (1991) prononciert „jeder Philosophie entgegen, die sich unmittelbar vom *cogito* ableitet“ (S. 63). Ebenso heißt es hier, dass es die Sprache ist, die dem Ich „im Allgemeinen die Funktion eines Subjektes wiedergibt“ (Lacan, 1991, S. 64).

<sup>11</sup> Zur Subjekttheorie Butlers vgl. auch die übersichtliche Rekonstruktion bei Villa (2003, S. 37-58). Vgl. ebenso zum Identitätsbegriff bei Butler (Uysal Ünalán, 2013, S. 35-43).

Nichtwertigkeit ihres Körpers besonders in den Vordergrund gestellt und zum anderen gleichzeitig gerade dadurch ihr jeglicher gesellschaftliche Status im buchstäblichen Sinne abgesprochen wird. Denn offensichtlich erscheint hier, um dies mit Butler zu formulieren, „die sprachliche Verletzung“ als ein „Modus der Anrede selbst, ein Modus [...], der das Subjekt anruft und konstituiert“ und mithin „eine konventionelle Haltung“ repräsentiert (Butler, 2008, S. 10). Aus dieser wertenden und bestimmenden konventionellen Haltung heraus geht auch die Verletzbarkeit des Ichs hervor. Unterdessen positioniert sich die Protagonistin dezidiert gegen eine solche wertende sowie einschränkende Haltung. Denn der von Isabel erfahrene gesellschaftliche Untergang ist unmittelbar auf ihren autonom getroffenen Entschluss zurückzuführen und somit als ihre Willensentscheidung zu bewerten. Dieser Umstand manifestiert sich vornehmlich in ihrem expressiven Sprachgebrauch. Die intrikate Wechselbeziehung von Sprache und Subjekt und das damit einhergehende elementare Eingebundensein des Einzelnen in ein diskursives Netz von Bedeutungen bzw. in eine Kommunikationssituation greift in gewisser Hinsicht auch Zima auf. Bemerkenswert ist dabei, dass hier der Akzent auf die Handlungsmacht des sprechenden Subjekts gesetzt wird:

Das Subjekt konstituiert sich im Diskurs, indem es auf andere Diskurse imitativ oder dialogisch-polemisch reagiert und sich im Verlauf dieser Kommunikation für oder gegen bestimmte semantische Relevanzkriterien, Klassifikationen und Definitionen entscheidet. Seine Identität als sprechendes und handelndes Subjekt kommt im Diskurs als *narrativem Programm* zustande. (Zima, 2000, S. 15, Hervorhebungen im Original)

Das Subjekt wird hier zum einen als diskursiver Träger beschrieben, das erst oder nur durch die Verortung innerhalb eines Diskurses die Möglichkeit erhält, sich zu konstituieren. Zum anderen wird gleichsam vernehmbar, dass das Subjekt durch eine polemische Reaktion ein eigenes „narratives Programm“ entwickeln kann. Die vollkommen oppositionelle Lebenshaltung und das selbstgesetzte „narrative Programm“ der Titelfigur veranschaulicht in diesem Zusammenhang die folgende Textstelle, in der das „Grundsätzliche“, d.h. die elementarsten Lebensbedingungen und die diese repräsentierenden Instanzen einen Zustand des Ekels bei der Protagonistin auslösen:

Isabel hatte viele Fragen. Was konnte eine Frau tun, wenn sie plötzlich Männern aus dem Weg ging? Antwort: Nix. Verblühe nur nicht, das ist die Hauptsache. Nächste Frage: Was tun gegen Verdruss? Antwort: Nix. [...] Sie alle ödete auf einen Schlag das Grundsätzliche an. (Zaimoglu 2014, S. 33)

Demgemäß kann argumentiert werden, dass die selbstgewählte unkonventionelle und asoziale Lebensweise als das „narrative Programm“ erscheint, anhand dessen die Hauptfigur dieses Romans performativ eine neue Identität annimmt und als „neuer Aktant“ (Zima, 2000, S. 22) auftritt. In Bezug auf ihr auffallend mageres Aussehen bemerkt beispielsweise eine Verwandte in der Türkei an einer Stelle des Romans, dass [e]ine Frau ohne Kurven [...] behindert“ sei und fragt, ob ihre Magerkeit „am deutschen Essen“ liege, darauf weist Isabel ausdrücklich auf ihren eigenen Willen hin: „Es liegt an mir, sagte Isabel leise.“ (Zaimoglu 2014, S. 148) Isabel, die in diesem Kontext ihres Veränderungs- und Umwertungsprozesses sich zudem auf „keine Männergeschichten“ (Zaimoglu 2014, S. 14) einlassen will, wird bemerkenswerterweise als ein schattenhaftes Wesen bezeichnet, das gewissermaßen auch gar nicht angesichts der Lebensweise der sie umgebenden Welt erkennbar ist: „Ihr Schatten sah aus wie eine Frau in dunklen Lumpen“ (Zaimoglu 2014, S. 14) Dass der neue Selbstentwurf der Protagonistin in keiner Weise mit den regulierenden Koordinaten bzw. „Relevanzkriterien“ (Zima 2000, S. 15) des überlegenen gesellschaftlichen Diskurses

kompatibel ist und sie selbst in diesem Kontext auch gar nicht als „anerkannbar“ (Butler 2008, S. 15f.) eingeordnet werden kann, machen somit implizit die Bezeichnungen ‚schattenhaft‘ sowie ‚gespenstisch‘ oder das ihr zugeschriebene Scheitern im Leben sichtbar. Auch die folgende Textstelle verweist explizit auf ihre reflektierte und kritische Haltung:

Während Isabel den Teerweg zurückging, fluchte sie laut über ihren schwachen Willen. Umgeben von Menschen *niederer Gesinnung*. In ihrer Umgebung fast nur kinderäugige *Träumer, die den Halt verloren*. Die so taten, als gehöre es sich, Teil der Ordnung zu sein. Sie verdarben ihr den Tag. Beleidigten sie. Sagten: Du hast aufgegeben. Sagten: Unbrauchbar bist du geworden, und du zeigst auch noch stolz die Spuren deiner Abnutzung. Sie sagten: Zeig beim Lachen mehr Zahnfleisch. Zeig ein bisschen mehr nackte Brust. [...] Häng dich an die Entscheidungsmächtigen, schwöre ihnen Gefolgschaft. Sie sagten: Arbeite dich an eine höhere Einsicht heran. [...] Es ist doch längst ausgewürfelt, wer bestehen wird, und wer fällt ... Ein Elend. (Zaimoglu 2014, S. 45f., Hervorhebungen S.U.Ü.)

Dieses Zitat veranschaulicht, in welchem Ausmaß die Protagonistin eine klare Frontstellung gegenüber einer auf Macht und Unterordnung bedachten Gesellschaftsstruktur einnimmt, innerhalb derer Menschen gerade durch einen Verzicht auf subjektive Präferenzen sowie eine Unterwerfung sich dem Ganzen gefügig machen, um auf diese Weise als Teil der Gesellschaftsordnung überhaupt wahrnehmbar zu werden. Somit setzt diese Figur ein polemisches Zeichen gegen die Prioritäten einer kommerziell, pragmatisch sowie konformistisch orientierten Gesellschaft. Beachtenswert ist dabei die von der Protagonistin vorgenommene Umkodierung: Während die Freundin Verena, wie oben gezeigt wurde, sie als eine Person definiert, die im Leben nichts geschafft habe, signifiziert nun Isabel umgekehrt die Masse aller konformistisch handelnden Menschen als „Träumer“ und legt gleichsam offen, dass eigentlich diese es sind, die „den Halt“ verloren haben und im Elend leben. In diesem Zusammenhang macht diese zitierte Passage evident, dass der Roman *Isabel* gerade anhand des „narrativen Programms“ der Titelfigur, die von einer Krise gezeichnet ist, eine ‚kritische Subjektivität‘<sup>12</sup> im Sinne Butlers zum Tragen bringt. Dieser Umstand macht zugleich die oben erwähnte Affinität von Kritik und Krise deutlich. Denn wenngleich sprachliche und diskursive Determinanten das Subjekt vorbestimmen, gibt es doch nach Butler für das Subjekt die Möglichkeit einer „Handlungsmacht“, sofern das Subjekt den Beschränkungen bzw. Eingrenzungen sowie der Möglichkeiten seiner Handlungsmacht bewusst wird und diesen entsprechend handelt (vgl. Butler, 2008, S. 32). So gesehen, könnte dieser innere Monolog der Protagonistin als „eine unerwartete, ermächtigende Antwort“ sowie ein „autoritativ[es]“ Sprechen (Butler, 2008, S. 10) bewertet werden, dem insofern eine Handlungsmacht inhärent ist, als dadurch „der herrschende, autorisierte Diskurs enteignet“ wird und somit eine „Möglichkeit seiner subversiven Resignifikation“ (Butler, 2008, S. 246) zur Entfaltung kommt. Gerade daher wäre die als Lebenskrise beschreibbare Situation der Protagonistin auf eine prinzipielle Haltung gegenüber jeglichen dominanten und restriktiven Strukturen und Mechanismen der Gesellschaft rückführbar, was gleichzeitig bedeuten würde, dass die literarische Inszenierung der Krise des Subjekts in diesem Text offensichtlich eine ‚kritische Subjektivität‘ freisetzt. Denn hiermit ist unmittelbar die antagonistische sowie subversive

---

<sup>12</sup> Erwähnenswert ist an dieser Stelle, dass Butlers Ausführungen zum Subjekt und dessen Entstehungsbedingungen als eine „kritische Subjekttheorie“ bewertet werden können. Vgl. dazu Villa, 2003, S. 48. Die Bezeichnung „kritische Subjektivität“ verwendet auch Zima (2000) in seinem Buch, wenn er die kritische Position des Subjekts hinsichtlich der dominanten Strukturen sowie die aus dieser Position zustande kommende neue Orientierung zu beschreiben versucht. Vgl. S. 18f.

Konfiguration der Protagonistin zu verbinden, die vor diesem Hintergrund offenbar als ein Zeichen der Negierung sowie Desillusionierung gewertet werden kann.

Überdies sind in diesem Zusammenhang ebenso die programmatischen Sprechakte der Protagonistin beachtenswert. Während der Freund Jo bei dem eingangs erwähnten Auszug aus der Wohnung des Exfreundes bemerkt, dass sie „sein Haustier“ (Zaimoglu 2014, S. 8) war, ist es bemerkenswert, wie Isabel, zwar ohne auf diese Bezeichnungspraxis zu rekurrieren, im Laufe des Romans nachdrücklich betont, dass sie „keine Beute“ (Zaimoglu 2014, S. 36) oder „kein Posierfleisch“ (Zaimoglu 2014, S. 152) sei und demnach einer solchen Vergegenständlichung bzw. Materialisierung ihres Ichs pointiert eine Absage erteilt. Gleichzeitig sind die selbstreferentiellen Aussagen bzw. Postulate wie beispielsweise „Ich bin aufgeräumt“ (Zaimoglu 2014, S. 14) oder „Ich will damit nix mehr zu tun haben“ (Zaimoglu 2014, S. 23) insofern vielsagend, als sie den neuen Lebens- bzw. Selbstentwurf dieser Figur pointiert zum Ausdruck bringen und dabei auch auf die Rolle der performativen Selbstbezeichnung hinweisen. Dieser polemisch-kritische Selbstentwurf kann somit zum einen im Sinne von Zima als das „narrative Programm“ der Protagonistin bewertet werden, zum anderen kann darin ebenso unter Bezugnahme auf Butler eine kritische Handlungsmacht bzw. Subjektivität gesehen werden. Die Sprechakte Isabels lassen sich in diesem Zusammenhang offensichtlich als ein Akt bzw. „Instrument des Widerstands“ (Butler 2008, S. 254) klassifizieren.

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen ließe sich formulieren, dass in diesem Roman die Stadt Berlin als Ort bzw. Träger von subjektiv erfahrenen Krisen zum Einsatz kommt und zusammenhängend damit die Frage nach einer menschlich würdigen Daseinsgrundlage und -möglichkeit innerhalb einer Großstadt mitreflektiert wird.<sup>13</sup> Unterdessen steht beispielsweise in *Selam Berlin* (Kara, 2004) die transkulturelle Beschaffenheit sowohl der Stadt als auch des Ichs im Mittelpunkt, und dabei kommt weitgehend der Frage nach der kulturellen Identität eine wichtige Dimension zu.<sup>14</sup> Im klaren Unterschied zu diesem Roman wird in *Isabel* nicht etwa die für Berlin spezifische kulturelle Diversität bzw. Vielfalt auf den Prüfstein gelegt bzw. thematisiert. Es handelt sich hier vielmehr um ein „zerfallendes“ (Zaimoglu 2014, S. 10) Berlin, welches paradigmatisch für das Großstadtbild des 21. Jahrhunderts per se zu stehen scheint und vor allem im Hinblick auf seine intrakulturellen Differenzen und sozialen Ungleichheiten fokussiert wird. Gerade daher erscheint hier Berlin als Sinnbild einer „verkehrte[n] Welt“ (Zaimoglu 2014, S. 137), die von den Menschen reuelos verlassen wird (vgl. Zaimoglu 2014, S. 37), zumal der Text die Stadt als „das armseligste Zuhause“ (Zaimoglu 2014, S. 17) beschreibt: „Berlin: kein undurchdringliches Dickicht. Man erkannte und entdeckte sie alle, die Irren und die Normalen.“ (Zaimoglu 2014, S. 68) Diese äußerst triste Stimmung Berlins findet ebenso in den folgenden Zeilen ihren Niederschlag: „Berlins Winde verbliesen die Leidenschaft. Jeder war gewillt, besiegt zu werden. [...] Isabel hatte damit nichts zu tun.“ (Zaimoglu 2014, S. 215) Die Krise des in der Großstadt verlorenen Menschen, der gegen den

<sup>13</sup> Lisa Eggert bemerkt in ihrer Rezension zu der Verknötung der Hauptfigur mit dem Stadtbild und der Gesellschaft Folgendes: „Die Geschichte einer Frau, die gleichzeitig die einer riesigen Stadt, die einer ganzen Gesellschaft ist. *Isabel* zeigt die dunklen Winkel Berlins genauso wie die menschlichen Abgründe in den gepflegten Vororten, berichtet von Schuld ebenso von Heimatlosigkeit und weiß dabei noch zu unterhalten.“ (Eggert, 2014, Absatz 4)

<sup>14</sup> So heißt es beispielsweise in den Analysen von Hendrik Blumentrath et al. (2007) folgenderweise: „Der Roman [*Selam Berlin*, S.U.Ü.] zeigt im Stil des Popromans, dass das Berlin der Wende durch Migration in den 70er Jahren längst schon ein transkultureller *melting pot* ist. [...] Der Roman führt vor Augen, dass Deutschland lange bevor es sich so wahrnahm, ein ‚Einwanderungsland‘ war. So zeigt der Schauplatz Berlin die Vielschichtigkeit seiner kulturellen Konstitution [...]“ (S. 80f.) Unterdessen zeigt Mahmut Karakuş (2010), inwiefern die Selbstwahrnehmung des Protagonisten von *Selam Berlin* von der Fremdbestimmung seiner deutschen Umgebung divergiert und welche Konsequenzen sich daraus hinsichtlich der Gestaltung des Berlin-Bildes ergeben (vgl. S. 56-59).

Strom zu schwimmen versucht und gleichzeitig in seiner Kreatürlichkeit und Zerrissenheit präsentiert wird, scheint in diesem Zusammenhang eine zentrale Komponente dieses Textes zu sein. So verhält es sich auch bei der Figur des Soldaten, die auf der Handlungsebene des Romans neben Isabel ebenfalls eine wichtige Rolle spielt.

Sein Nacken tat weh. Seine Rippen taten weh, und er fragte sich, warum. Weil er nicht mehr Soldat war. Weil er in Zivilkleidung herumlief. Kein Schinder heizte ihn an. Kein Brüllknecht machte ihn zur Memme. Es roch nicht mehr nach ungewaschenem Fuß im Saal. Er wusch sich Gesicht und Hände mehrmals am Tag, morgens und vorm Schlafengehen. Lange stand er im heißen Wasserstrahl, glotzte auf die Kacheln. Der geblümete Duschvorhang klebte ihm am nassen Leib. Machte ihm nichts aus. Das Glotzen beunruhigte ihn, er trieb ab: Er bestand dann nur noch aus Hals, Rumpf und Gliedmaßen. Sein Kopf verdampfte. Er drehte den Hebel auf heiß und heißer, und da – sein Kopf saß wieder auf seinen Schultern, kurz vor der Verbrühung. (Zaimoglu 2014, S. 63)

Ähnlich wie die Protagonistin ist der Soldat als eine desintegrierte Figur konzipiert, der während seines Kosovo-Einsatzes beim Autofahren versehentlich den Tod eines Mädchens verursacht und aufgrund seines traumatisierten Zustandes seinen Beruf als Soldat aufgegeben hat. An dieser herangezogenen Stelle wird die dezentrierte Stellung des Subjekts in den Vordergrund gestellt und es ist dabei bezeichnend, dass die Dezentrierung bzw. Desorientierung insbesondere mittels einer Emphase auf die Körperlichkeit des Subjekts zum Ausdruck kommt. Entscheidend ist hierbei, dass das Subjekt eine sichtbare Reduktion auf seinen Körper erfährt. Die Körperlichkeit des Subjekts, die mitunter an diversen Stellen des Romans diskursiv mitschwingt<sup>15</sup>, wäre als eine Akzentsetzung auf die anthropologischen Bedingungen lesbar, anhand derer der Text zudem die Möglichkeit eröffnet, kulturalistische Perspektiven auszublenden und den Blick auf eine allgemeinmenschliche Lebensperspektive hinzulenken.<sup>16</sup> In *Isabel* werden daher auch nicht kulturell Entortete und kulturelle Entortungen problematisiert, vielmehr geht es um soziale Entortungen und sozial Entortete, die in Bezug auf ihr existenzielles Grenzdasein in den Blick kommen, sodass aus dieser Problematisierung auf mikrokosmischer Ebene auch eine Kritik und ein Widerstand gegen die Effekte unserer globalisierten Lebenswirklichkeit resultiert.<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> An folgender Textstelle kommt dies etwa folgenderweise zum Ausdruck: „Ihr [Isabels, S.U.Ü.] Rücken schmerzt, im Liegen wie im Sitzen. Masseur sagt: Muskel gehorcht dem Willen. Therapeut sagt: Kopf ist die Klinge, die hineinsticht, wenn man ihn lässt. Isabel weiß: Verrücktwerden – eine Frage der Zeit.“ (Zaimoglu 2014, S. 160, Hervorhebungen im Original). An anderer Stelle wird betont, dass der Hunger das einzige ist, was Isabel und der Soldat noch empfinden (vgl. Zaimoglu 2014, S. 182). Überdies sind im Laufe des Romans Gewaltszenen zu verzeichnen, innerhalb derer der Körper durch Gewalt erfahrbar und sichtbar gemacht wird (vgl. etwa dazu Zaimoglu 2014, S. 126-127, 137, 139).

<sup>16</sup> In Bezug auf die Bedeutung von Körperdiskursen heißt es bei Aleida Assmann (2011) im Anschluss an die Thesen von Terry Eagleton, dass bei der Festlegung des Kulturbegriffs nunmehr der Körper an die Stelle des Geistes getreten sei. Auf diese Weise sei es möglich, ganz im Sinne von Eagletons „politische[r] Anthropologie“ die „Körperlichkeit des Menschen“ zur „Grundlage aller Kultur“ zu machen und dabei gegen einen „Kulturalismus“ einzutreten, „der alle widerständige Realität in soziale Konstruktionen und Diskurse auflöst“ (S. 92). Denn die „Grundbedingungen und Grundbedürfnisse, die vom Körper vorgegeben sind“, können zum „Fundament für eine mitmenschliche Solidarität“ werden, „das sich durch kulturelle Differenzen und Partikularitäten hindurch als tragfähig erweisen könnte“. (S. 92) Bei Eagleton (2001) heißt es diesbezüglich, dass es im Grunde eine Kultur gibt, die jedoch aufgrund ihrer unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Reflexionsweisen differenziert wird: „Eine gemeinsame Kultur ist also durchaus kompatibel mit einer hierarchischen. Der entscheidende Unterschied ist nicht der zwischen verschiedenen Arten von Kultur, sondern zwischen verschiedenen Graden des Bewußtseins.“ (S. 160). Zugleich formuliert Eagleton (2001), dass Kultur überwiegend das ist, „wofür wir leben“ und Phänomene wie „Liebe, Beziehung, Erinnerung, Verwandtschaft, Heimat, Gemeinschaft, emotionale Erfüllung, geistiges Vergnügen, das Gefühl einer letzten Sinnhaftigkeit“ allen Menschen sehr wichtig seien (S. 182).

<sup>17</sup> Denn die „Verletzlichkeit“ sowohl des Körpers als auch des Subjekts erscheinen in diesem Kontext, so könnte mit Herrmann und Horstkotte (2016) argumentiert werden, als Reaktionsweisen „auf den Verlust von Fortschrittsoptimismus nach den politischen Utopien des 20. Jahrhunderts und auf Erfahrungen von Krieg, Gewalt und Entrechtung“, was auch als „Effekt einer philosophischen Kritik am autonomen Subjekt, die auf die genannten Entwicklungen reagiert“ (S. 113), gesehen werden kann. Herrmann und Horstkotte (2016) zufolge „stiften“ in



### 3. Fiktionale Neukodierungen der türkischen Frau

Festzuhalten ist in diesem Zusammenhang, dass die Protagonistin angesichts ihres oben beschriebenen narrativen Programms als ein Zeichen der Negation wie auch Dekonstruktion zu beschreiben ist, anhand derer gerade der Akzentwandel von der kulturellen auf die soziale und somit allgemeinere Dimension überhaupt wahrnehmbar wird. Dieser Aspekt macht sich vornehmlich in einer Episode des Romans bemerkbar, als Isabel zum Opfer eines Delikts wird. Der Bruder ihrer verstorbenen Freundin Juliette entführt und misshandelt sie körperlich. Diesem Mann, der als „[a]bartiges Schwein“ (Zaimoglu 2014, S. 218) und „nachgemachter Mensch“ (Zaimoglu 2014, S. 155) dargestellt wird, geht es bei diesem Entführungsakt lediglich um Geld. Er lässt Isabel unter der Voraussetzung frei, dass sie ihm das Geld auftreibt. Als Isabel Zuflucht in der Frauenunterkunft findet, wird sie dort mit der Frage konfrontiert, wer sie so zugerichtet habe: „War’s dein Vater? Oder der Bruder?“ (Zaimoglu 2014, S. 228). Isabels Antwort darauf lautet: „Weder noch.“ (Zaimoglu 2014, S. 228) Wenngleich Isabel auf der Textebene von ihrer Umgebung in keiner Weise als Türkin bezeichnet bzw. wahrgenommen wird – der nichttürkische Name ‚Isabel‘ ist hier ebenfalls vielsagend – und diese Zuordnung zum Türkischen einzig in der Türkei-Episode vernehmbar wird, als sie der Einladung ihrer Eltern folgt, liegt es an dieser Stelle nahe zu vermuten, dass in der Frauenunterkunft die Verwehrtheit ihres Körpers implizit auf patriarchale Gewaltstrukturen ihrer Kultur bzw. Herkunft zurückgeführt wird. Indes kann diese Gewalterfahrung offenkundig einerseits mit den sozialen Missständen und andererseits mit der Brutalität des Menschen begründet werden.<sup>18</sup> Das bedeutet also, dass hier gerade anhand des mit männlicher Gewalt verschränkten Körperdiskurses insofern eine Verlagerung von der kulturalistischen Perspektive zu einer globalen Perspektive erfolgt, als der Mensch mitsamt der ihn auszeichnenden Gewaltsamkeit in den Fokus genommen wird. Mithilfe dieses Perspektivenwechsels konstituiert dieser Text nicht nur ein von herrschenden Machtstrukturen losgelöstes, sondern ebenso von kulturellen und ethnischen Zuschreibungen isoliertes Bild einer weiblichen Figur türkischer Herkunft, das offensichtlich einen expliziten Kontrast zu dem Bild der „geschundenen Suleika“ (Yeşilada, 1997) bildet, wie dies von Karin E. Yeşilada treffend formuliert wurde.<sup>19</sup> Denn weder wird Isabel „von Vater und Brüdern unterdrückt“, noch wird sie „erst durch das Eingreifen eines (blonden) deutschen Helden von ihrem Joch befreit“ (Yeşilada, 1997, S. 96). In *Isabel* geht es nämlich in keiner Weise um die Darstellung der unterdrückten türkischen Frau. Dementsprechend handelt es sich um ein klares „Gegenstück zu *Leyla*“ (Jessen, 2014, Absatz 6)<sup>20</sup>, da die in *Leyla* enthaltenen Klischeebildungen über die türkische Frau in diesem Roman in ihr Gegenteil verkehrt und ad absurdum geführt werden. In diesem Kontext kommt der folgenden selbstreferentiellen Äußerung der Protagonistin eine entscheidende Funktion zu: „Ich bin nur ich. Nicht modern und nicht von gestern.“ (Zaimoglu 2014, S. 26) Mittels dieser Selbstbezeichnungspraxis der Hauptfigur wird die Festlegung auf eine Identitätskategorie sowie jegliche Form von diskursiver oder etwa ethnizierender Zuschreibung vehement abgelehnt: Sie ist

---

Zaimoglus *Isabel* somit „Schwäche und Verletzlichkeit [...] die Parameter für eine literarische Subjektconstitution auch im Zusammenhang mit sozialer Ausgrenzung“ (S. 117).

<sup>18</sup> Diese Reduktion des Menschen auf das Grundsätzliche ruft ebenfalls Brechts Dramen ins Gedächtnis, insbesondere die *Dreigroschenoper*, wo es programmatisch folgendermaßen heißt: „Die Welt ist arm, der Mensch ist schlecht.“ (Brecht, 2010, S. 45).

<sup>19</sup> Auch Yasemin Yildiz (2009) beschäftigt sich mit dem Bild der „geschundenen Suleika“ und zeigt, inwiefern dieses Bild in medialen und nicht-fiktionalen Diskursen „produziert“ und „reproduziert“ wird (S. 465).

<sup>20</sup> Zaimoglus 2006 publizierter Roman *Leyla* (Zaimoglu, 2006) fand insbesondere durch die Plagiatsvorwürfe ein starkes Echo in der Literaturkritik.

nicht Frau, Migrantin, Türkin, Deutsche, Schauspielerin, sondern nur „ich“. Denn es ist, wie bereits nachskizziert, für Subjekte kennzeichnend, dass sie erst durch sprachliche Bezeichnungspraktiken eine diskursive Verortung und somit eine Existenz und auch Identität erhalten: „Sprache ist also nicht Ausdrucksmittel, sondern Ermöglichungsbedingung des Subjekts.“ (Blumentrath et al., 2007, S. 44) Dieses Postulat der Protagonistin bezüglich ihres Ichs signalisiert demnach im Sinne Butlers (2008) eine „subversive Resignifikation“ (S. 246) sowie gleichzeitige Verwerfung von diskursiv vorgeschriebenen Einschränkungen und wäre somit übertragbar auf die literarische wie auch mediale Repräsentierung des ethnisierten weiblichen Subjekts. Die Betonung der performativen Formulierung „ich bin nur ich“ zielt, um dies mit Butler (2008) zu formulieren, auf eine „kollektive Anerkennung“, um überhaupt in der Gesellschaft „funktionieren“ zu können; gerade daher kommt auf diese Weise gleichsam „eine kritische Perspektive“ (S. 246) auf gegebene und konventionelle Diskursstrategien zum Einsatz, die sowohl allgemein das Subjekt als auch im engeren Sinne das kulturell ‚andere‘ Subjekt betreffen. In dieser Hinsicht erinnert die Konzeptualisierung Isabels an die Figuren aus Zaimoglus *Koppstoff*, welche die in der deutschen Öffentlichkeit verbreiteten Stereotypenbildungen von der türkisch-deutschen Frau explizit zurückweisen.<sup>21</sup> Erinnert sei hier beispielsweise an die Rede der Anarchistin Gül:

Also, ich bin nicht ne brave Türkenmutter hinterm Herd [...]. Nee, da setz ich Widerstand gegen und tu was. Und in dieselbe Sparte paßt die Frage nach dem eigenen Stand als Immigrantenkind, und wenn ich was gegen fremdgefügtes Schicksal habe, dann bin ich gegen [...] die Orientalklatsche meines Homelands. (Zaimoglu, 2011, S. 141f.)

Wenngleich aus der Perspektive der Hauptfigur in *Isabel* die Türkei als „Süden“ (Zaimoglu 2014, S. 90) oder ein „andere[r] Kontinent“ (Zaimoglu 2014, S. 149) wahrgenommen wird, was den Grad der Entfremdung sowie Distanzhaltung der Protagonistin zur Türkei deutlich macht, wird doch in diesem Roman jegliche Form der Orientalisierung und Fremdzuschreibung der türkischen Kultur insbesondere in der Türkei-Episode implizit einer kritischen Revision unterzogen. Obwohl die Eltern darum bemüht sind, ihre Tochter mit einem gutbürgerlichen Mann zu verkuppeln und daher diverse Treffen organisieren, verhält sich Isabel bei diesen Treffen sehr reserviert und zeigt sich den Männern gegenüber desinteressiert. In Anbetracht der Tatsache, dass die Eltern Isabels als gutbürgerliche sowie gebildete Menschen profiliert werden, konstituiert der Text eine buchstäbliche Kontrastfolie zum Bild des patriarchal-gewaltsamen Vaters und der unterworfenen Mutter. Isabels Mutter Derya schildert das Familienbild folgendermaßen:

Sie, eine Schullehrerin, heiratet ihn, einen Bankangestellten, der bald nach der Hochzeit kündigte. [...] Er sprach drei Fremdsprachen. Er fuhr in deutsche, englische, französische Städte. In Frankreich ließ man ihn auflaufen. In Deutschland und England knüpfte er lohnende Kontakte. Schwere Zeiten. Dann: Export. Dann: Erfolg. Isabels Mutter trat in den Vorruhestand. Sie waren gute Bürger. Das Geld verdarb sie nicht. Sie entdeckten die Kultur, besuchten Konzerte und Ausstellungen. Ein Einzelkind: ihre Tochter. (Zaimoglu 2014, S. 78)

Diese zitierte Stelle belegt den Umstand, dass dieser Roman fiktional ein türkisches Familienbild präsentiert, in dem es ein gleichwertiges Verhältnis zwischen den Geschlechtern gibt. Zudem werden Mann und Frau als weltoffene, beruflich erfolgreiche sowie kulturinteressierte Menschen dargestellt. So spricht der Vater „vom Privatleben seiner Tochter, in das er sich einzumischen

<sup>21</sup> Bezüglich *Koppstoff* konstatiert Yasemin Yildiz (2012): „In contrast to *Kanak Sprak*, *Koppstoff* does not embrace existing stereotypes about Turkish-German women but rather repudiates them.“ (S. 82)

verbot. Aber: Er und Derya waren keine Idioten, keine rückständigen Südländer, die man mit einer bizarren Lebenseinstellung beeindrucken könnte.“ (Zaimoglu 2014, S. 104) Der Vater zeigt sich in der Tat als diskret, der die Tochter und deren Privatleben respektiert; entscheidend ist zudem, dass der Vater jegliche Rückständigkeit explizit verwirft. Wenn es über die Mutter heißt, dass sie „die härteste Deutsche“ (Zaimoglu 2014, S. 108) ist, die Isabel kennt, scheint sich darin ebenfalls eine neue Perspektive auf die türkische Kultur bemerkbar zu machen. Ebenso verweist die Wahrnehmung der türkischen Nachbarn, in deren Augen Isabel „das von der Säure einer fremden Kultur verätzte Mädchen“ (Zaimoglu 2014, S. 100) ist, auf die Destabilisierung sowie Umwertung von festen kulturellen Zeichen und Wahrnehmungen, insofern als hier es die deutsche Kultur ist, die als fremd signifiziert wird.

In diesem Zusammenhang möchte ich schließlich auf eine Textstelle eingehen, in der Isabel bei einem Spaziergang mit dem Soldaten im Berliner Tierpark förmlich darüber echauffiert ist, als ein Mädchen von ihrem Bruder geschlagen wird. Der Roman präsentiert die Reaktion der Protagonistin auf diese Szene in Form einer ‚Hassrede‘, innerhalb derer die in Deutschland beobachtbare Lebensweise einer nichtdeutschen Community rekapituliert und somit nahezu ein Soziogramm dieser Community wiedergegeben wird:

Ehre, schreien sie, mir gebührt Ehre. Die Mutter ist heilig. Aber was fluchen diese Kerle ständig? [...] Die eigene Frau im Heim ist heilig. Sie bekocht den Kerl [...]. Sie zieht seine Blagen groß, sie kämmt den Knaben das Haar, sie knotet Schleifen an die Zöpfe des Mädchens. Heimleiß, das ist die Ehre des Kerls. (Zaimoglu 2014, S. 172)

Die Söhne fressen. Damit sie die Schwester schlagen können... (Zaimoglu 2014, S. 173).

Anhand dieser zitierten Sätze aus dieser ‚Hassrede‘ wird feststellbar, dass eine Fixierung der beschriebenen Frauen und Männer auf eine bestimmte Kultur oder etwa Religion nicht erfolgt. Aber dennoch werden hier Stereotypenbildungen und Wahrnehmungsschablonen erkennbar, die mit einer in der deutschen Gesellschaft geläufigen Wahrnehmungshaltung gegenüber fremden und insbesondere nichteuropäischen Kulturen vereinbar sind und in denen mitunter die Geschlechterdifferenz besonders auffallend ist. Diese ‚Hassrede‘, die bezeichnenderweise gar keinen Adressaten hat und in der die Protagonistin kulturalisierende Wahrnehmungsmuster zitiert und sich gleichzeitig ostentativ gegen die darin zum Tragen kommende Haltung stellt, kann in gewisser Hinsicht in Anlehnung an Butler (2008) als ein „Akt des Widerstands“ (S. 250) sowohl gegen solche Haltungen als auch gegen die Wahrnehmungsmuster vom ‚Anderen‘ bewertet werden. Denn die Handlungsmacht des Subjekts findet Butler zufolge vornehmlich in Praktiken wie beispielsweise des „hate speech“ ihren Niederschlag, wobei es sich um eine besondere Form der Rede handelt, in der die sprachliche Festgelegtheit des Subjekts aufgesprengt wird und auf diese Weise die Möglichkeit für eine Neusignifizierung des Subjekts entsteht (vgl. Butler 2008, S. 219). Zu diesem wirkungsreichen Potential der Sprache schreibt Butler (2008) Folgendes: „Jener Moment, in dem ein Sprechakt ohne vorgängige Autorisierung dennoch im Vorgang seiner Äußerung Autorität gewinnt, kann einen veränderten Kontext seiner zukünftigen Rezeption antizipieren und setzen.“ (S. 250) Es ist bezeichnend, dass diese herangezogene Rede aus dem Roman für den Handlungsverlauf gar keine tragende Rolle spielt und dramaturgisch betrachtet auch wegfallen könnte. Insofern ist sie offensichtlich mit der vom Text auf subtile Weise vorgenommenen Neukodierung des türkischen Familienbildes in Verbindung zu setzen. Denn insbesondere der aggressive Ton bewirkt hier eine gewisse Autorität der Rede und diese scheint

darauf abzielen, das türkische Familienbild sowie dessen Rezeptionskontext umzugestalten und somit zu einer Resignifizierung des türkischen Familienbildes beizutragen.

#### 4. Schluss

Feridun Zaimoglus Roman *Isabel* bietet sich auf sehr subtile Weise für interkulturelle Fragestellungen an, die thematische Schwerpunktsetzung scheint viel intensiver auf der problematischen und existenziellen Notlage des in sozialen Engpässen lebenden Subjekts zu liegen. Obzwar in diesem Roman sozial relevante Diskursfelder eine gravierende Rolle spielen, geht es darin im klaren Unterschied zur „sozialkritischen Dokumentarliteratur der 1970er Jahre“ keineswegs um „soziales Engagement“ oder etwa um die Aufdeckung von sozialen Misereen sowie den daraus entstehenden Konsequenzen (Herrmann / Horstkotte, 2016, S. 118). Gerade an diesem Punkt leitet der Text allerdings insofern einen Perspektivenwechsel ein, als das Subjekt in seiner diskursiven Eingebundenheit und der dennoch präsenten Handlungsfreiheit dargestellt wird. So steht in diesem Roman in erster Linie die fiktionale Inszenierung einer subjektiven Krisensituation im Mittelpunkt, sodass anhand dieser Krisensituation gewissermaßen fixierte Bedeutungen und konventionelle Haltungen aus kritischer Sicht betrachtet werden. Dabei ist es vornehmlich die spezifische Konzeptualisierung der Protagonistin, entlang derer der Text ein weibliches Subjekt inszeniert, welches eine Abweichung in zweifacher Hinsicht figuriert: Als Subjekt funktioniert sie erstens nicht im Sinne der konventionellen Regeln der modernen Gesellschaft und stellt deren Wertmaßstäbe perpetuierlich ins Zwielficht; zweitens subvertiert sie subtil die in literarischen wie auch medialen Diskursen mit der türkischen Kultur sowie Frau in Einklang gebrachten kulturellen Bezeichnungspraktiken. Sowohl aus subjekttheoretischer als auch interkultureller Perspektive betrachtet, lässt sich somit feststellen, dass der Roman ein krisenhaftes Subjekt entwirft, das als eine Figur des kritischen Widerstands beschreibbar wird. Ganz im Sinne Butlers handelt es hierbei um ein Subjekt-konzept, das „sich vom vorgängigen Kontext bereits gelöst und [...] in das Projekt der Selbstdefinition eingegangen“ (Butler, 2008, S. 254) ist. Bemerkenswert ist daher, dass die Titelfigur sich aus der Position des verworfenen bzw. unterworfenen Subjekts mittels eines subversiven „narrativen Programms“ (Zima, 2000, S. 15) einen Handlungsfreiraum schafft, innerhalb dessen sie den überlegenen Diskurs und dessen Wertungskriterien unterläuft und sich selbst darüber stellt. In Anbetracht dieses signifikanten thematischen Akzentwandels bzw. Perspektivenwechsels, der sich nachgerade in der türkisch-deutschen Literatur abzeichnet, ließe sich somit auch die Schlussfolgerung ziehen, dass die türkisch-deutsche Literatur ihren Fokus verstärkt von der kulturellen Ebene auf die globalere Ebene richtet und dabei vornehmlich durch die Inszenierung von allgemeinmenschlichen Konstanten bzw. Befindlichkeiten kulturalistische Perspektiven auszublenden versucht.

#### Literaturverzeichnis

- Aczel, R (2008). Subjekt und Subjektivität. In Ansgar Nünning (Hrsg.), *Metzler Lexikon. Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*, vierte aktualisierte und erweiterte Auflage (S. 691-692). Stuttgart / Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Assmann, Aleida (2011). *Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen*, 3., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

- Blumentrath, H., Bodenbug, J., Hillman, R., Wagner-Egelhaaf, M. (2007). *Transkulturalität. Türkisch-deutsche Konstellationen in Literatur und Film*. Münster: Aschendorff.
- Brecht, B. (2010). *Die Dreigroschenoper*. Der Erstdruck 1928. Mit einem Kommentar von Joachim Lucchesi. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2008). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. (K. Menke, M. Krist, aus dem Englischen Übers.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Döblin, A. (2003). *Berlin Alexanderplatz. Die Geschichte von Franz Biberkopf*. München: dtv.
- Duden Etymologie* (1989). *Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*, 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage von Günther Drosdowski. Duden Band 7. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Eagleton, T. (2001). *Was ist Kultur? Eine Einführung*. (H. Fliessbach, aus dem Englischen Übers.). München: C.H. Beck.
- Eggert, L. (Oktober 2014). *Ziel- und zeitlose Streifzüge durch Berlin*. Feridun Zaimoglu „Isabel“ – ein kleines Monument für eine große Stadt. *literaturkritik.de*, Nr. 10, Oktober. Abgerufen von <http://literaturkritik.de/id/19851>
- Frisch, M. (2004). *Stiller*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Granzin, K. (10.09.2014). Feridun Zaimoglu „Isabel“. Die Ballade von Isabel. Der neue Roman von Feridun Zaimoglu feiert allein die Wucht des Augenblicks. *Frankfurter Rundschau*. Abgerufen von <http://www.fr.de/kultur/literatur/feridun-zaimoglu-isabel-die-ballade-von-isabel-a-561761>
- Hall, S. (2012a). Die Frage der kulturellen Identität. In Stuart Hall, *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. (S. 180-222). Hamburg: Argument.
- Hall, Stuart (2012b). *Alte und neue Identitäten, alte und neue Ethnizitäten*. In Stuart Hall, *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. (S. 66-87). Hamburg: Argument.
- Herrmann, L., Horstkotte, S. (2016). *Gegenwartsliteratur. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Hofmannsthal, H. v. (1991). Ein Brief. In Hugo von Hofmannsthal, *Sämtliche Werke*. E. Ritter (Hrsg.), Bd. 31: *Erfundene Gespräche und Briefe*. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 45-55.
- Jessen, J. (24.03.2014). Feridun Zaimoglu „Isabel“. Am Anfang war der Hass. *Zeit Online*. Abgerufen von <http://www.zeit.de/2014/12/feridun-zaimoglu-isabel/komplettansicht>
- Kara, Y. (2004). *Selam Berlin*. Zürich: Diogenes.
- Karakuş, M. (2010). Identitätssuche: Der Prozess oder das Ziel? Yade Karas Roman „Selam Berlin“. In: Yadigar Eği (Hrsg.), XI. *Türkischer Internationaler Germanistik Kongress 20-22. Mai 2009. Globalisierte Germanistik: Sprache – Literatur – Kultur. Tagungsbeiträge* (S. 52-59). Izmir: Ege Üniversitesi Matbaası.
- Lacan, J. (1991). Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint. In Jacques Derrida, *Das Werk. Schriften 1*. N. Haas (ausgew. u. hrsg.), R. Gasché (Übers.), unter Mitwirkung von Chantal Creusot, (3. korrigierte Aufl.). Weinheim / Berlin: Quadriga, (S. 61-70).
- Uysal Ünalın, S. (2013). *Interkulturelle Begegnungsräume. Neue Identitätskonstruktionen in der türkisch-deutschen Gegenwartsliteratur*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Villa, P.I. (2003). *Judith Butler*. Frankfurt a. M. / New York: Campus.
- Yeşilada, K. E. (1997). Die geschundene Suleika. Das Eigenbild der Türkin in der deutschsprachigen Literatur türkischer Autorinnen. In M. Howard (Hrsg.), *Interkulturelle Konfigurationen. Zur deutschsprachigen Erzählliteratur von Autoren nichtdeutscher Herkunft* (S. 95-114). München: Iudicium.
- Yildiz, Y. (2009). Turkish Girls, Allah's Daughters, and the Contemporary German Subject: Itinerary of a Figure. *German Life and Letters* 62 (4), (S. 465-481).

- Yildiz, Y. (2012). Wordforce: Ethnicized Masculinity and Literary Style in *Kanak Sprak* and *Koppstoff*. Cheesman, T., & Yeşilada K. E. (Hrsg.), *Feridun Zaimoglu* (S. 71-91). Oxford u.a.: Peter Lang.
- Zaimoglu, F. (2006). *Leyla*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Zaimoglu, F. (2011). *Kanak Sprak / Koppstoff. Die gesammelten Mißtöne vom Rande der Gesellschaft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Zaimoglu, F. (2014). *Isabel*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Zima, P. V. (2000). *Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne*. Tübingen / Basel: Francke.







RESEARCH ARTICLE

## Der Künstler um die Jahrhundertwende als ein “Bürger auf Irrwegen”: Die Münchner Moderne in Thomas Manns Frühwerk auf der Suche nach ihrer Identität

The artist at the turn of the century as a “burgher who’s gone astray”: Munich’s Modernist Movement in search of its identity in the early stories of Thomas Mann

Pınar AKKOÇ<sup>1</sup>

### ABSTRACT (English)

The turn of the 20th century was affected by the process of modernization: new areas of production emerged which coincided with deepening financial crises. This especially affected the nature of the bourgeois life at the time, and caused unique social and cultural transformation. This profound changing process resulted in the questioning of the basic elements that had made up the bourgeois society. In effect, the period ended with the “burgher” trying to illuminate his own nature and to redefine himself. This situation has also been referred to as “the identity crisis of the individual citizen”, which can be seen as a major topic in the literary works published from 1870 to 1914. The early stories of Thomas Mann examine the issues arising from these identity crises, particularly regarding the new bourgeois man. In this context, importantly, Mann mostly concentrated on the lives and problems of artists. His novella *Gladius Dei* (1902) includes these important themes, such as confrontations of burghers, extraordinary artworks, and by that, it also reveals a tragic situation of an artist. The artist, who is part of bourgeois life himself, is trying to transcend his everyday life through art, and in so doing, aims to get rid of the banalities of social life. However, at the time, the artist as a member of the bourgeois society was also inevitably involved in the process of decadence, which society was going through. Against this background, this article analyzes *Gladius Dei* with the intention of showing the situation in Munich’s modernist movement in the fin-de-siècle. In the context described above – starting from the contradictory position of the artist – the major aim of this study is to show that *Gladius Dei* can be seen as an implicit criticism of the modernist circles of Munich.

**Keywords:** Thomas Mann, Munich’s Modernist Movement, *Gladius Dei*, decadence, identity crisis

### ABSTRACT (Deutsch)

Die von Krisen gekennzeichnete Umbruchphase gegen Ende des 19. Jahrhunderts brachte gesellschaftliche wie auch kulturelle Umwälzungen mit sich. Die Hinterfragung der Grundbausteine, die die bürgerliche Gesellschaft zusammenstellten, hatte zur Folge, dass das Bürgertum sich selbst auf den Grund ging und somit sein eigenes Wesen zu beleuchten versuchte. Diese Hinterfragung, die auch als Identitätskrise des Bürgertums zu bezeichnen ist, spiegelt sich in den Literaturwerken, die insbesondere zwischen 1870-1914 entstanden sind, wieder. Thomas Manns Frühwerk beinhaltet die Identitätskrise des Bürgertums und richtet das Hauptaugenmerk auf den Künstler. Seine Novelle *Gladius Dei* (1902) thematisiert das Zusammentreffen eines Bürgers und einem ausgefallenen Kunstwerk und reflektiert die tragische Situation

<sup>1</sup> **Corresponding Author:** Pınar Akkoç (Lecturer), Özyeğin University, School of Foreign Languages, Istanbul, Turkey.

**E-Mail:** pinar.akkoc@ozyegin.edu.tr

**Citation:** Akkoç, P. (2018). Der Künstler um die Jahrhundertwende als ein “Bürger auf Irrwegen”: Die Münchner Moderne in Thomas Manns Frühwerk auf der Suche nach ihrer Identität. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 39(1), 53-63. <http://dx.doi.org/10.26650/sdsl.2018.1.39.0004>

des Künstlers. Der Künstler, der selbst ein Bestandteil des Bürgertums ist, versucht sich während des tiefgreifenden Umbruchs von den gesellschaftlichen Bindungen weitestgehend zu lösen. Dabei ist der Künstler ebenfalls Angehöriger des Bürgertums, das er für verwerflich hält. Dieser Aufsatz befasst sich mit der Novelle *Gladius Dei* mit der Absicht, von der widersprüchlichen Lage des Künstlers im Werk ausgehend die Lage der Münchner Moderne im oben beschriebenen Zusammenhang näher zu betrachten. Das Ziel dieses Artikels ist es aufzuzeigen, dass *Gladius Dei* eine verdeckte Kritik an der Kunstszene in und um München übt. Zu diesem Zweck wird in diesem Artikel die Darstellung des Künstlers und der sogenannten Münchner Moderne in *Gladius Dei* diskutiert, wobei der Fokus auf der Beziehung zwischen dem Künstler und der Gesellschaft, an die sich das Kunstwerk richtet, liegen wird.

**Schlüsselwörter:** Thomas Mann, Münchner Moderne, *Gladius Dei*, Dekadenz, Identitätskrise

## EXTENDED SUMMARY

Published in 1902, Thomas Mann's novella *Gladius Dei* concentrates on the confrontation of a burgher and his extraordinary artwork, and by that, shows a tragic situation of an artist at the turn of the 20th century. In the novella, Mann criticizes the art scene in and around Munich, which was the "city of art" in Germany during the process of modernization. The city turned into a center for artists who independently produced art and sold these works in flourishing art galleries. Rapidly increasing industrialization had caused an increase in the income of the rising educated middle classes, who in turn had become increasingly interested in art. In the fin-de-siècle, or more precisely, in the transition to modernity, art occupied a special role in society. As such, its overall position became more autonomous. Art, which tried to separate itself from everyday life with clearly visible borders, provided the basis for the simple array of entertaining works that were characterized by the "L'art pour l'art" principle. The narrative of the novella depicts Munich' art scene in its excessiveness, and simultaneously emphasizes the strong aestheticism and the extreme dominant role of beauty in these artworks. Mann's storyline reflects the fact that artworks increasingly gained function as commodities. It was not only artists who profited from these artworks, but an increasing number of people started to deal with art, and as such, art became considered a trade. This, in turn, led to a situation in which art started to lose its function and turned into something meaningless. In the novella, this lucrative "beauty business" is reflected in the Blüthenzweig art gallery. While showing exaggerated attitudes toward art, the narration critiques the fact that art was gaining such an autonomous position in society. Hieronymus, who is a pious character, feels offended by the obscene representation of Madonna, which he sees in the beauty shop of Blüthenzweig. In fact, he wants this inconvenient painting to be burned. Hieronymus' stance represents the group of people within society who thought that this new type of art was misleading and caused separation from religion. The text refers to secularization as one of the main results of modernization process. The role of religion began to change and the educated middle classes began to question religious devotion. Instead, art was almost worshiped and thereby it was beginning to replace religion. However, the separation from religious institutions was not easily accepted, and there was staunch opposition against this development. Modern art was blamed for the intellectual development and emotional alienation of individuals from religion. While the Munich art scene and its excessiveness is reflected in the "beauty business" of Blüthenzweig, Hieronymus' pointed depiction also symbolizes the exaggerated moral attitudes toward modern art, whereby the narrative draws attention to a balanced position. Mann refers to the theatrical exaggeration of beauty, which runs into a dead-end through the lack of reference to everyday life, whereby the artwork simultaneously loses its function and meaning. The novella ends with the

process of estrangement of the artist, for whom the work of art only exists in terms of aesthetic and material values. Moreover, Mann criticizes the nonsensical beauty worship and emphasizes that this is a result of artistic disconnectedness. Hence, the aspiration of the artist to separate himself from the bourgeoisie seems absurd, for the artist himself is part of the bourgeois world. The ostensible antithesis of artistry and bourgeoisie was the consequence of this civil period in crisis. Thus, it can be seen as a reflection of the entire bourgeois situation at the turn of the century, implying the social reality of decadence. *Gladius Dei* contains an implicit criticism of the fin-de-siècle art scene in Munich. The narrative interprets art as meaningless by showing how much it has become oriented toward purely aesthetic values.

## 1. Einleitung: die Jahrhundertwende und die bürgerliche Identitätskrise

In Thomas Manns Novelle *Tonio Kröger* nennt die russische Malerin Lisaweta Iwanowna Tonio Kröger "einen Bürger auf Irrwegen [...] - einen verirrtten Bürger" (Mann, 2007, S. 41). Tonio Kröger, der sich danach sehnt, ein Künstler zu sein und kein einfacher Bürger stellt das Künstlertum dem Bürgertum gegenüber und glaubt zunächst, dass die Kunst und das "normale" bürgerliche Leben streng voneinander getrennt seien. Lisaweta erinnert jedoch mit ihrer Bezeichnung an die enge Beziehung zwischen den beiden. Nicht nur in seinem Frühwerk, sondern als ein Motiv seines Gesamtwerkes behandelt Thomas Mann das Thema des Künstlers und stellt die Künstlerproblematik ins Zentrum seiner Werke. Dabei geht es nicht darum, schlichtweg die Erlebnisse des Künstlerlebens darzustellen, wie etwa in dem Bildungsroman, der die vorhergegangene Generation prägte. Bei Thomas Mann dreht es sich um die Erwägung der Ausgangslosigkeit des Künstlers seiner Zeit. "Tod des Gefühls, Schwäche des Selbstgefühls, Unmächtigkeit des Künstlers vor der Wirklichkeit: das ist Thomas Manns erste Thematik", wie Hans Mayer es feststellt (1980, S. 33). Es ist zugleich mehr als die Künstlerproblematik; ausgehend von der Künstlerproblematik wird im Grunde die Zeitenproblematik dargestellt. Denn der Künstler als ein Bestandteil der Gesellschaft seiner Zeit ist allen voran ein Bürger. Damit kristallisiert sich auch das Grundmotiv bei Thomas Mann und insbesondere seinem Frühwerk heraus: das Verhältnis von Bürger und Künstler.

In der Phase der Jahrhundertwende oder genauer gesagt in der Übergangsphase zur Moderne, hat die Kunst eine besondere Rolle innerhalb der Gesellschaft übernommen und eine autonome Stellung bekommen. Die auch mit dem Begriff Belle Epoque bezeichnete Phase ist eine der seltenen Zeitabschnitte, währenddessen es in Europa keinen Krieg gab. Diese vergleichsweise lange Zeit des Friedens brachte einen freien Spielraum für das kulturelle Leben mit sich. Zudem hatte der Frieden wirtschaftlich positive Folgen. Zwar entwickelte sich Deutschland infolge der Industrialisierung zu einer Klassengesellschaft und die Arbeiterklasse hatte vieles gegen ihre Lebensbedingungen einzuwenden und Arbeiter organisierten sich in Gewerkschaften. Trotzdem ändert es nichts daran, dass sich ein mittleres und gehobenes Bürgertum in Großstädten bildete, dessen Angehörige sich materiell gesichert fühlten und sich um ihre Existenz nicht sorgen brauchten. Doch ist keineswegs davon abzusehen, dass der Großteil der Gesamtbevölkerung noch immer auf dem Land lebte und von diesem wirtschaftlichen Aufschwung kaum etwas mitbekam. Es war nur die in den Städten angesiedelte gehobene Schicht, die das "Schöne" dieser Phase erlebte. Genau an diese gesellschaftliche Schicht richtete sich moderne Kunst. Der wirtschaftliche Aufschwung hatte zur Folge, dass Künstler unabhängiger wurden und imstande waren, Kunsthandlungen zu gründen, dort ihre Werke auszustellen und zu verkaufen. Es war eine Phase, in der die Zahl der Galerien extrem anstieg. Nicht nur Künstler selbst, sondern auch Investoren, die davon überzeugt waren, mit Kunstwerken Geld verdienen zu können, gründeten Galerien. Zahlreiche Kunsthandlungen blühten in sämtlichen Städten Europas. Diese Situation stellte zugleich die Basis für die simple Aufreihung von unterhaltenden Kunstwerken dar, die mit dem L'artpourl'art Prinzip zu kennzeichnen waren. Diese Reihung, die schnell zur Überproduktion von Kunstwerken führte, machte das Kunstwerk immer mehr zum Konsumgut. Der Warencharakter der Kunstwerke zeichnete sich besonders durch den übertrieben starken Ästhetizismus und der einseitigen Hervorhebung des Schönen am Kunstwerk aus. Adorno macht auf diese rasch in den Prozess der "Entkunstung" führende Entwicklung aufmerksam:

Von der Autonomie der Kunstwerke, welche die Kulturkunden zur Empörung darüber aufreizt, daß man sie für etwas Besseres hält, als was sie zu sein glauben, ist nichts übrig als der Fetischcharakter der Ware, Regression auf den archaischen Fetischismus im Ursprung der Kunst. (Adorno, 1995, S. 16)

Es handelt sich um eine dekadente Phase, die durch den moralischen Verfall gekennzeichnet ist. Eine der Folgen war, dass die Zahl der gewinnorientierten Künstler stieg. Während der Warencharakter und die extrem starke Betonung des Ästhetischen dazu führte, dass Kunstwerke an künstlerischem Wert verloren, trug der materielle Wert des Kunstwerks dazu bei, dass es an Akzeptanz seitens des Bürgertums gewann, was die autonome Stellung von Kunst bestärkte. Moderne Kunst wurde von der Mehrheit der Gesellschaft, die in Großstädten angesiedelt war, bewundert. Sie stellte sich als die neue Religion der neuen, sich in jeder Hinsicht verändernden modernen Gesellschaft heraus.

Um die Jahrhundertwende war das Bürgertum unter dem direkten Einfluss des Modernisierungsprozesses. Dieser zeichnete sich nicht allein durch industrielle und technische Fortschritte aus. Die Säkularisierung war ein ausschlaggebender Impuls in ganz Europa und ihr Einfluss kam nicht nur in Institutionen zur Geltung, sondern löste wesentliche geistige Anregung innerhalb der Gesellschaft aus. Somit änderte sich die Rolle der Religion in der Öffentlichkeit, was das menschliche Zusammenleben stark beeinträchtigte. Thomas Nipperdey konkretisiert die Folgen dieser Entwicklung:

Die Einheit von religiöser und gesellschaftlicher Lebenswelt zerfällt, der einzelne gehört zu verschiedenen Identifikationen, die Lebensbereiche separieren sich; es gibt Zugehörigkeitsverluste, und Religion verliert an Funktion, sie wird etwas Spezielles [...] Religion verliert an sozialem Kurswert. (Nipperdey, 1990, S. 506)

Dieser Verlust beschleunigte den Aufschwung von Kunst. Religion wurde durch die Kunst ersetzt. Besonders die gut gebildete Mittelschicht wendete sich von der Religion ab und suchte in der Literatur, Musik und Philosophie nach Inspiration. In gleicher Weise wurde sie seitens verschiedener Gesellschaftsgruppen als blasphemisch und verleumderisch, oder aber geistig anspruchslos empfunden. Es handelte sich somit um zwei gegensätzliche Standpunkte gegenüber der modernen Kunst, durch die die Gesellschaft geprägt war. Besonders mit dem Hervortreten von krisenhaften Ereignissen im alltäglichen Leben wurde die Kunst und ihre neue Stellung immer öfter hinterfragt.

In Thomas Manns Erzählung *Gladius Dei* wird die Entwicklung, die die Kunst um die Jahrhundertwende durchmachte, näher betrachtet. Die Erzählung zeigt, dass besonders in München die Kunst eine entscheidende Stellung einnahm. Die Dominanz von Kunst innerhalb der Gesellschaft und die große Bewunderung von Kunst und Künstlern wird in *Gladius Dei* mithilfe der ausführlichen Darstellung der Kunstszene in München deutlich sichtbar. Der für die Novelle kennzeichnende Eröffnungssatz "München leuchtete" (Mann, 2004, S. 222), der zugleich der Schlusssatz des ersten Teils der Erzählung ist, unterstreicht dies. Doch gab es wie schon erwähnt noch immer die bürgerlichen Bestandteile der Gesellschaft, die moderne Kunst in ihrer neuen Stellung verachteten. Diese werden in der Erzählung durch die Figur des Hieronymus' und dessen extremen Standpunkt repräsentiert. Ihm ist der Kunstladenbesitzer Blüthenzweig gegenübergestellt. Es handelt sich dabei nicht nur um zwei gegensätzliche Standpunkte, sondern um einen scheinbar grundsätzlicheren Gegensatz; den zwischen dem Künstler und dem Bürger. Diese Gegenüberstellung steht repräsentativ für das auffällige Verhältnis zwischen dem Künstler

und dem Bürger in der Übergangsphase zur Moderne, worauf Thomas Nipperdey aufmerksam macht. Er spricht von einer "Spannung" zwischen den beiden und verweist auf mehrere Gründe:

Zum einen resultierte sie aus der Entwicklung der Kunst, die sich, autonom geworden, nach ihren eigenen, artistischen Prinzipien entwickelte und damit zunehmend esoterisch und elitär wurde. Zum andern ergab sie sich aus dem Auseinanderdriften künstlerischer und bürgerlicher Lebensentwürfe. Die einen legten auf möglichst große Ungebundenheit Wert und nahmen Unsicherheiten in Kauf; die anderen brauchten Sicherheit für ihre Geschäfte und fanden sich mit den dafür nötigen Reglementierungen ab. Anders gesagt: Die bürgerliche Gesellschaft strebte nach Stabilität; die Kunst wirkte aus eigener Notwendigkeit instabil, ja destabilisierend. (Nipperdey, 1998, S. 73)

Die auf Einfallsreichtum und Erfindung basierende moderne Kunst verlor ihren Bezug zum alltäglichen Leben und war somit immer weniger nachvollziehbar für den einfachen Bürger. Das Abstrakte an modernen Kunstwerken löste eine Art Unruhe in der Öffentlichkeit aus. Die von Nipperdey angesprochene Spannung zwischen künstlerischer und bürgerlicher Welt führte zu einer Polarität innerhalb der Gesellschaft, woraus sich die oppositionelle Haltung profilierte, die sich sogar in der Form kunstfeindlicher Kritik wiederfand. Diese Situation hatte einen deutlichen Einfluss auf die gesamte Atmosphäre besonders in München, aber auch in Berlin. Diese beiden Städte waren zu der Zeit in Deutschland die beiden Zentren der Kunstszene. Besonders im Jahrzehnt zwischen 1895-1905 hatte München eine florierende und lebendige Künstlerszene. Für Künstler in den Kreisen der Kunst, Literatur, Musik und der Architektur war die Stadt das Zentrum zum Aufbruch (Schmitz 1990). Die künstlerische Ungebundenheit stand den bürgerlichen Verpflichtungen gegenüber, was in Skepsis und gegenseitiger Zweifel zwischen dem Bürgertum und dem Künstler resultierte. Diese Seinslage stellt die Problemebene des Frühwerks von Thomas Mann dar, die soeben die zentrale Thematik in *Gladius Dei* ist. Durch die Konfrontation von zwei extremen Standpunkten angesichts der Funktion von Kunst wird in der Erzählung Kritik an verfehltem Künstlertum und keinen bestimmten Zweck erfüllenden Künstler geübt.

## **2. *Gladius Dei* und der Künstler in seiner Krise**

*Gladius Dei* spielt sich um 1900 in München ab. Nachdem im ersten Teil die Stadt München sehr detailliert beschrieben wird, wird im zweiten Teil auf die Figur des Hieronymus, einen tiefreligiösen Mann, fokussiert. Mit seiner Bekleidung, "er trug keinen Hut [...], sondern hatte stattdessen die Kapuze seines weiten, schwarzen Mantels über den Kopf gezogen" (Mann, 2004, S. 226), macht er den Eindruck eines religiösen Fanatikers. Dass er einem Mönch ähnelt und so aussieht, als sei er in einer "Klosterzelle zu Florenz aufbewahrt" (Mann, 2004, S. 226) worden, unterstreicht dies. Während in München Hochstimmung herrscht, geht er mit seinem Gesicht unter seiner Kapuze versteckt durch die Straßen von München, besucht eine Kirche, betet in aller Ruhe und läuft weiterhin in den Straßen der Stadt. Sein Gang durch die Straßen Münchens wirkt ziemlich außergewöhnlich. Er scheint sich nicht wohlfühlen. Er ist nicht fröhlich, wie die anderen Menschen, denen er begegnet. Hieronymus empfindet die Dynamik und die heitere Stimmung, die die gesamte Stadt erfüllt, als etwas Negatives. Als er weiterhin durch die Straßen geht, kommt er an einer Kunsthandlung vorbei und sieht im Schaufenster ein Madonnenbild ausgestellt. Es handelt sich um eine äußerst lüsterne Darstellung. Bei der Betrachtung des Gemäldes, das eine Reproduktion ist und wovon er dann auch mitbekommt, dass das Original von der Pinakothek angekauft worden sei, hört er mit, wie zwei junge Männer mit sexueller Wollust über die Madonna sprechen. Nach drei Tagen geht Hieronymus zum Kunstgeschäft und verlangt, das Gemälde

wegzulegen und anschließend zu verbrennen, weil es seinen religiösen Gefühlen widerspreche. Nach einer kurzen Diskussion mit dem Kunstladenbesitzer Blüthenzweig wird er dann von einem Mitarbeiter im Laden herausgeschmissen. Auf der Straße liegend murmelt Hieronymus vor sich hin: "Gladius Dei super terram [...] cito et velociter" (Mann, 2004, S. 241). Somit erhofft er dem Kunstladenhändler die Strafe von Gott.

Der Kunsthändler Herr Blüthenzweig tritt dadurch hervor, dass er sehr auf seinen Gewinn fixiert ist. Er scheint zwar Hintergrundwissen über die Kunstwerke zu haben, jedoch ist ihm allen voran der Verkauf wichtig. Seine besonders herausragende höfliche Artikulation beim Gespräch mit seinen Kunden unterstreicht seine Begierde, Geld zu verdienen. Das Zusammentreffen Hieronymus' und dem Inhaber des Kunstladens Blüthenzweig ist eine Widerspiegelung von zwei Gegenpolen. Auf der einen Seite Hieronymus, der die Kunst als hetzerisch auffasst; auf der anderen der Kunsthändler, für den das Kunstwerk nur noch mit seinem Wertobjekt da ist. Die übrigen Figuren, die sich im Laden befinden, als Hieronymus hereintritt – die Person, die im Laden Zeitung liest, und Krauthuber, der Hieronymus anschließend rauswirft – sind ebenfalls Bestandteile dieser Gegensätzlichkeit. Sie unterstreichen, dass die Mehrheit zwar von dem Modernisierungsprozess mitgenommen ist, doch gibt es auch noch diejenigen, die die vorliegende Entwicklung ablehnen, was durch Hieronymus in Erinnerung gerufen wird.

Der Pracht, dem Schmuck, dem Stil und der Schönheit; all den Kennzeichen, die die Stadt prägen, ist Hieronymus entgegengestellt, der mit seiner äußeren Hässlichkeit als der komplette Kontrast fungiert. Gerade er, als der totale Gegenpol des übertrieben Ästhetischen, wodurch die Stadt durch den ganzen Text hindurch gekennzeichnet ist, ist der Frage hinterher, was Schönheit wirklich ist. Bei ihrer Begegnung hält Hieronymus vor dem völlig verwunderten Blüthenzweig eine Rede über Schönheit und Kunst:

Schönheit... Was ist Schönheit? Wodurch wird die Schönheit zutage getrieben und worauf wirkt sie? Es ist unmöglich, dies nicht zu wissen, Herr Blüthenzweig! Wie aber ist es denkbar, eine Sache so sehr zu durchschauen und nicht angesichts ihrer von Ekel und Gram erfüllt zu werden? (Mann, 2004, S. 237)

Während Hieronymus glaubt, eine Schmäherei gegen die Kunst zu halten, spricht er soeben die Debatte um Kunst und Ästhetik an und unterstreicht die Unechtheit und Bedeutungslosigkeit der damaligen Kunstwelt:

Kunst! Rufen sie, Genuß! Schönheit! [...] Denkt man, mit prunkenden Farben das Elend der Welt zu übertünchen? Glaubt man, mit dem Festlärm des üppigen Wohlgeschmacks das Ächzen der gequälten Erde übertönen zu können? (Mann, 2004, S. 238)

Auch spricht Hieronymus in seiner Rede wenn man so will von den beiden extremen Standpunkten, die besonders zwischen den Jahren 1902 und 1904 stark ausgeprägt waren. In seiner Rede werden die Diskussionen um Kunst in diesen Jahren deutlich sichtbar:

Gott läßt sich nicht spotten, und ein Greuel ist in seinen Augen euer frecher Götzendienst der gleißenden Oberfläche! [...] ich schmähe nicht die Kunst! Die Kunst ist kein gewissenloser Trug, der lockend zur Bekräftigung und Bestätigung des Lebens im Fleische reizt! Die Kunst ist die heilige Fackel, die barmherzig hineinleuchte in alle fürchterlichen Tiefen, in alle scham- und gramvollen Abgründe des Daseins; die Kunst ist das göttliche Feuer, das an die Welt gelegt werde, damit sie aufflame und zergehe samt all ihrer Schande und Marter in erlösendem Mitleid! (Mann, 2004, S. 238)

Er deutet darauf hin, dass Kunst stellvertretend für die Stellung Gottes als schöpferische Kraft hervortritt. In seinen Augen ist die Abwendung von Gott ein Fehler des Bürgertums. Seine Einwendung ist jedoch für Herrn Blüthenzweig keineswegs einleuchtend. Die Szene der Konfrontation in Blüthenzweigs Kunstladen enthält keinen sinnvollen Austausch der beiden und aus Blüthenzweigs Perspektive handelt es sich eindeutig um ein Missverständnis. Somit liegt für ihn noch nicht einmal eine Konfliktsituation vor, außer dass er schlichtweg angegriffen wird. Die Kluft zwischen Hieronymus und Herrn Blüthenzweig ist symbolhaft für die beiden Standpunkte, die sie vertreten. Blüthenzweigs Kunsthandlung wird im Text mehrmals auch "Schönheitsgeschäft" genannt, was darauf aufmerksam macht, dass in diesem Laden das Schöne an Kunstwerken besonders hervorgehoben wird. In Blüthenzweigs Laden gibt es hauptsächlich Reproduktionen von Meisterwerken aus verschiedenen Galerien Europas. Als Hieronymus in seinen Laden kommt, sieht er zunächst Blüthenzweig bei seinem Austausch mit einem britischen Kunden zu:

Hundertfünfzig Mark, Sir [...] Münchener Kunst, Sir. Sehr lieblich in der Tat. Voller Reiz, wissen Sie. Es ist die Grazie selbst, Sir. Wirklich äußerst hübsch, niedlich und bewunderungswürdig.« Hierauf fiel ihm noch etwas ein und er sagte: »Höchst anziehend und verlockend.« Dann fing er wieder von vorne an. (Mann, 2004, S. 232)

Sein extrem geldgieriges Verhalten im Kontakt mit seinen Kunden zieht sich durch die gesamte Szene hindurch. Blüthenzweig und sein Laden stehen im Text repräsentativ für die "Entkunstung" von Kunst, dessen neue Stellung als reines Wertobjekt und die große Diskrepanz zwischen dem einfachen Bürger und der Kunstwelt. Die Reproduktionen in seinem Kunstladen, die nur auf das Kriterium des Schöneins basieren, sind die Antithese zu als hässlich und niedergestellt abgestempelten Gesellschaft, dessen Vertreter Hieronymus ist. Die symbolistische Schönheit, der in Blüthenzweigs Laden ausgestellten Kunstwerke sowie die Pracht Münchens, stehen der unteren, nicht gebildeten Mittelschicht gegenüber. Diese Idee wird im Text noch stärker unterstützt, indem die soziale Lage von Hieronymus mit folgendem Absatz klar gemacht wird:

Ich bemerke Ihnen im voraus, daß ich nicht in der Lage, noch überhaupt willens bin, irgend etwas zu kaufen. Es tut mir leid, Ihre Erwartungen enttäuschen zu müssen. Ich habe Mitleid mit Ihnen, wenn Ihnen das Schmerz bereitet. Aber erstens bin ich arm, und zweitens liebe ich die Dinge nicht, die Sie feilhalten. Nein, kaufen kann ich nichts. (Mann, 2004, S. 234)

Es ist zwar deutlich zu sehen, dass es sich im Text um eine extrem starke Kontrastierung handelt, wodurch die ganze Situation etwas parodisiert wirkt. Nicht nur die Entgegensetzung dieser, auch der Kontrast zwischen Hieronymus' dunklem Aussehen und der scheinenden, hellen Stadt trägt dazu bei. Dass die Religiosität von Hieronymus ebenfalls übertrieben ist, unterstützt die Tatsache, dass eine spöttische Haltung vorliegt. Trotzdem stehen die beiden repräsentativ für das Verhältnis von Kunst und Bürgertum im Text.

Neben der Szene mit der Begegnung von Hieronymus und Blüthenzweig weist *Gladius Dei* viele andere Anhaltspunkte über die Stellung von Kunst innerhalb der Gesellschaft auf. Im ersten Teil sieht man in der Erzählung, wie sehr Kunst vom Volk bewundert wird. Es ist fragwürdig, ob die Menschen überhaupt etwas von Kunst verstehen. Doch liegt eine weitgehende Akzeptanz und Respekt vor der Kunstszene vor. Die in der Erzählung dargestellten Künstler sind sehr uneingeschränkt. Man sieht, dass sie in ihrer Stellung und alltäglichen Lebensweise Staatsmännern ähneln. Künstler fahren in Wagen durch die Straßen Münchens, sie werden vom Volk bewundert und fühlen sich stark. Dieses Gefühl von Stärke und Macht zeigt sich im weiteren Teil in



Blüthenzweigs Laden wieder. Die gehobene Stellung des Künstlers in der Erzählung unterstreicht die fehlende Beziehung zur bürgerlichen Welt. Diese Beziehungslosigkeit führt zu einer geistigen Diskrepanz zwischen dem Künstler und dem Bürger und das bringt Kunstwerke mit sich, die unsinnig auf den Bürger wirken. Das Kunstwerk ist geistig anspruchslos und inhaltsleer. Die Hochachtung des Künstlers innerhalb der Gesellschaft steht im Kontrast zu diesem Prozess des inhaltlichen Verlusts und bringt den Künstler in eine krisenhafte Lage, die auch die Ursache der Konfliktsituation zwischen Hieronymus und Blüthenzweig ist.

### 3. Die Kunststadt München und die Kunstdebatte

*Gladius Dei* lässt sich kulturgeschichtlich in die Phase der sogenannten Münchner Neurenaissance einordnen. Die Erzählung spiegelt den deutschen Renaissance-Kult um 1900 wieder, dessen Zentrum München war. Es handelte sich damals um eine bewusste Nachahmung von italienischen Vorbildern. Es ist bekannt, dass in München vieles bezüglich der Stadtplanung Münchens und der Einrichtung von Museen unter Ludwig I. (1825-1848) neu aufgestellt wurde und König Ludwigs Taten sehr auf die italienische Stadt Florenz ausgerichtet waren, was die Architektur wie auch die Atmosphäre in München eindeutig prägte. Durch systematische Planung entwickelte sich München besonders gegen Ende des 19. Jahrhunderts zum Stadt der Künste. In mancher Hinsicht ist *Gladius Dei* als eine Anerkennung oder sogar ein Lob an die Kunststadt München zu verstehen, wobei die Darstellung des skrupellosen Ästhetizismus zugleich daran zweifeln lässt. München ist in *Gladius Dei* umso mehr wie ein Imitat von Florenz dargestellt, was sich nicht nur in der Darstellung der bayrischen Hauptstadt wiedererkennen lässt, sondern auch daran, dass Hieronymus mit seinem Aussehen als ein direktes Imitat des italienischen Predigers Savanarola, der im 15. Jahrhundert gelebt hat, geschildert ist. Die Revolte von Hieronymus gegen das Münchner Kulturleben nimmt durch diesen direkten Bezug zu Italien wieder einmal einen komischen Charakter ein und das Ganze wirkt wie eine Parodie, weshalb man auch häufig auch von einer Milieusatire spricht (Frühwald, 1980), wenn es um *Gladius Dei* geht. In der Erzählung sieht man besonders anhand des ausführlichst beschriebenen Architekturstils der Stadt die künstliche Nachmade der Renaissance.

Es ist eindeutig, dass es bei der Novelle nicht in erster Linie um die verspöttete Darstellung Münchens als Kunststadt ging. Der Fokus war vielmehr die Kunstdebatte in einem viel weiteren Sinn. So behauptet Wolfgang Frühwald, dass die Erzählung als ein Verweis auf die "Lex Heinze", ein umstrittenes Gesetz zur Zensur von Kunstwerken, gesehen werden könnte (1980, S. 332). Ferner deutet Frühwald darauf hin, dass die Novelle auf die Kunstdebatte der Bayerischen Abgeordnetenversammlung von 1896 hinweise, in der besonders die Darstellung nackter Körper in Kunstwerken diskutiert wurde. Ob die Erzählung in direktem Zusammenhang mit dieser Debatte betrachtet werden kann, ist zwar nicht eindeutig, doch ist offen zu erkennen, dass es direkt im Bezug zu den Diskussionen um Kunst und die Stellung von Kunst in der Öffentlichkeit stand. Die von Neo-Renassancismus stark beeinflusste Kunstwelt steht im Text den wahren Interessen, den Vortellungen und den Erfordernissen des Volkes gegenüber. Man sieht im Text ganz deutlich, dass die direkte Nachahmung von Florenz in einer äußerst künstlichen Nachmade resultierte. Genau dieses Künstliche und Falsche ist im Text hervorgehoben und bestimmt den Ton der Erzählung. Die Oberflächlichkeit der Kunst ist besonders durch die Tatsache unterstrichen, dass in Kunstläden, so auch in Blüthenzweigs Laden, hauptsächlich Reproduktionen ausgestellt und verkauft werden. Nichts ist original, alles ist unecht, was in der Affektiertheit von Blüthenzweig ins Auge sticht. Das

Aufeinandertreffen von "falschem" Künstlertum mit dem Bürgertum bringt unvermeidbarerweise Chaos und Missverständnisse mit sich und hat einen zerstörerischen Charakter. Um das vor Augen zu führen, stellt die Erzählung dem Ästhetizismus den moralischen Fanatismus gegenüber. Dabei betont sie die Widersprüchlichkeit und reflektiert die Situation in einem komischen Zusammenhang. Der Gegensatz zwischen dem Ästhetischen und dem Moralischen repräsentiert die Grundlage der Kunstproblematik. Hieronymus hat eine nicht genau bestimmbare Meinung über die destruktiven Neigungen der modernen Kunst, deshalb hat er keine genauen Anhaltspunkte bei seinem Widerspruch. Er kann seine fehlende Bereitschaft, das für ihn so abscheuliche Kunstwerk zu akzeptieren, einzig und allein mit religiösen Motiven begründen. Die hinter der Oberfläche der "leuchtenden" Kunststadt versteckte zerstörerische Tendenz der fin de siècle ist für ihn unklar. Die Erzählung macht auf die selbstzerstörerischen Aspekte der geistigen Entwicklung in Deutschland nur indirekt aufmerksam, indem sie auf die Antithese zwischen Hieronymus' Moralverständnis und dem Standpunkt des modernen Künstlers eingeht und diese beiden gegenüberstellt. Dadurch führt sie die beklagenswerten Seiten der ästhetizistischen Welt in komischer Kritik vor Augen, so dass Hieronymus' Ablehnung gar nicht so abwegig wirkt, obwohl er als ein totaler Außenseiter ausgezeichnet ist. Dadurch, dass die übertriebene Hervorhebung von bloßer Schönheit und der Durchbruch der Reproduktionskunst in der Erzählung stark parodiert wird, wird Kritik daran geübt, dass Kunstwerke immer weiter an geistigem Wert verlieren.

#### 4. Fazit

In *Gladius Dei* übt Thomas Mann eine deutliche Kritik an der vom Stil der Neorenaissance geprägten Münchner Kunstwelt. Die Erzählung stellt die Kunst als inhaltsleer dar, indem sie zeigt, wie sehr die Kunstwelt auf rein ästhetische Werte ausgerichtet ist. Während die Münchner Kunstszene und dessen Maßlosigkeit in dem "Schönheitsgeschäft" von Blütenzweig wiedergespiegelt ist, symbolisiert Hieronymus' zugespitzte Darstellungsweise die übertriebene moralische Haltung gegenüber der modernen Kunst, wobei die Erzählung auf einen ausgeglichenen Standpunkt aufmerksam macht. Weder dürfte Kunst zu einem so oberflächlichen Objekt werden, die immer mehr als ein Wertgegenstand zur Geltung kommt, noch ist die von Unmut erfüllte Herangehensweise und der übermäßige Ärger von Hieronymus nachvollziehbar. Durch die fehlende Darstellung der Mitte in dieser Erzählung und der Konfrontation dieser beiden so widersprüchlichen Standpunkte wird die verdeckte Kritik in *Gladius Dei* sichtbar.

Das Werk spiegelt den Schönheitskult der Jahrhundertwende wieder. Es verweist auf die fehlerhafte Auffassung von Schönheit, die sich durch den fehlenden Bezug zum alltäglichen Leben in eine Sackgasse verläuft, wodurch das Kunstwerk an Funktion und Bedeutung verliert. Es endet in dem Prozess der Entfremdung des Künstlers, für den das Kunstwerk nur noch mit dem ästhetischen und materiellen Wert existiert. Thomas Mann kritisiert die unsinnige Schönheitsverehrung und betont, dass das ein Resultat der künstlerischen Beziehungslosigkeit ist. Die Bestrebung des Künstlers, sich vom Bürgertum abzusondern ist absurd, denn der Künstler ist selbst ein Bestandteil der bürgerlichen Welt. Der Künstler als ein "Bürger auf Irrwegen" ist von gleichem Wesen wie der Bürger. Der vorgebliche Gegensatz von Künstlertum und Bürgertum ist die Folge der Bürgerzeit in ihrer Krise. Somit handelt es sich um die Widerspiegelung einer gesamten bürgerlichen Seinslage während der Jahrhundertwende, nämlich der gesellschaftlichen Wirklichkeit des Verfalls.

## Literaturverzeichnis

- Adorno, T. W. (1995). *Ästhetische Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Frühwald, W. (1980). Der christliche Jüngling im Kunstladen, Milieu- und Stilparodie in Thomas Manns Erzählung *Gladius Dei*. In G. Schnitzler (Hrsg.), *Bild und Gedanke: Festschrift für Gerhart Baumann zum 60. Geburtstag*. München: Fink Verlag. S.330–332.
- Mann, T. (2004). *Gladius Dei in Frühe Erzählungen, 1893 – 1912*. Große kommentierte Frankfurter Ausgabe. Frankfurt am Main: Fischer Verlag. S. 222-242.
- Mann, T. (2007). *Tonio Kröger. Mario und der Zauberer*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Mayer, H. (1980). *Thomas Mann*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Nipperdey, T. (1990). *Deutsche Geschichte 1866 – 1918. Band I. Arbeitswelt und Bürgergeist*. München: C. H. Beck Verlag.
- Nipperdey, T. (1998). *Wie das Bürgertum die Moderne fand*. Stuttgart: Reclam Verlag.
- Schmitz, W. (1990). *Die Münchner Moderne. Die literarische Szene in der "Kunststadt" um die Jahrhundertwende*. Stuttgart: Reclam Verlag.





RESEARCH ARTICLE

## Eine vergleichende Studie zu Denkwelten von Deutschlehrern<sup>1</sup> anhand von Metaphern<sup>2</sup>

### A Comparative Study of the Realms of Thinking by German Language Teachers Using Metaphors

Sevinç HATIPOĞLU<sup>3</sup>

#### ABSTRACT (English)

The fact that the perceptions of the teaching profession determine the attitudes of teachers and their behavior within the classroom is mentioned often in different scientific discourses. In this regard, it is important to explore prospective teachers' perceptions of teachers and the teaching profession in order to make conclusions about their own learning and teaching behavior. The use of metaphors to identify the realms of thinking of prospective German language teachers regarding their future role as teachers is vital if one assumes that teachers have a fundamental role in the teaching process. This study, therefore, aims to investigate the metaphors that German language teacher trainees employ to describe their role as future teachers. Since the material is analyzed qualitatively, the method of metaphor analysis used: the data were gathered from Turkish and German students in the German language teacher training programs. This study evaluates the likelihood of emerging cultural differences that can be seen in the thinking of these prospective teachers. The results of the study show that both groups see the teacher as a guide, mentoring and helping their students. It is suggested that the obtained results should be included in the process of German language teacher training, and as such, made part of the discussion of the role of the teacher in the future.

**Keywords:** Metaphor, Realms of thinking, Teachers' role, German language teacher, German teacher education

#### ABSTRACT (Deutsch)

Dass die Wahrnehmungen bzgl. des Lehrerberufs die Einstellungen von Lehrern und ihre Verhaltensweisen innerhalb der Klasse bestimmen, wird im Fachdiskurs immer wieder angesprochen. In dieser Hinsicht ist es von Bedeutung, dass die Wahrnehmungen bzgl. der Lehrer und des Lehrerberufs der angehenden Lehrer festgestellt werden, um Rückschlüsse auf das spätere eigene Lern- und Lehrverhalten ziehen zu können. Der Einsatz von Metaphern zur Feststellung der Denkwelten von angehenden Deutschlehrern bzgl. ihrer zukünftigen Rolle als Lehrer ist von Bedeutung, wenn man davon ausgeht, dass die Lehrer eine besondere Relevanz im Lehrprozess haben. Daher hat sich die folgende Untersuchung zum Ziel gesetzt, festzustellen, mit welchen Metaphern die angehenden Deutschlehrer ihre Rolle als zukünftige Lehrende beschreiben. In der qualitativen Studie wurde die Technik der Metapheranalyse verwendet. Das notwendige Datenmaterial wurde, anhand einer Untersuchung, von türkischen und deutschen Studierenden der Deutschlehrausbildung gesammelt, um

<sup>1</sup> Aus Gründen der Lesbarkeit wird im ganzen Text das generische Maskulinum verwendet.

<sup>2</sup> Der vorliegende Artikel ist eine völlig überarbeitete und erweiterte Fassung eines Beitrags, der auf dem 3. International Symposium on Language Education and Teaching (ISLET 2017) im April 2017 in Rom (Italien) vorgetragen wurde.

<sup>3</sup> **Corresponding Author:** Sevinç Hatipoğlu (Prof.), Hasan Ali Yücel Faculty of Education, İstanbul University-Cerrahpaşa, İstanbul, Turkey. **E-mail:** shatip@istanbul.edu.tr

**Citation:** Hatipoglu, S. (2018). Eine vergleichende Studie zu Denkwelten von Deutschlehrern anhand von Metaphern. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, (39)1, 65-79. <https://dx.doi.org/10.26650/sdsl.2018.1.39.0005>

somit zum einen zu sehen, wie angehende Deutschlehrer ihren zukünftigen Beruf sehen. Zum anderen soll die Auswertung eine Vergleichsbasis herstellen, um festzustellen, ob kulturelle Unterschiede in den Denkwelten der angehenden Lehrer zu sehen sind. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass beide Gruppen den Lehrer als einen Wegweiser sehen, der sie führt und ihnen hilft. Die Ergebnisse sollen in den Prozess der Deutschlehrerausbildungen implementiert werden, wenn es darum geht, die Rolle des Lehrers gemäß der neueren Ergebnisse der Lehrerforschung zu definieren.

**Schlüsselwörter:** Metapher, Denkwelten, Lehrerrolle, Deutschlehrer, Deutschlehrerausbildung

## EXTENDED SUMMARY

The fact that the perceptions of the teaching profession determine the attitudes of teachers and their behavior within the classroom is often mentioned in academic literature (Borg, 2003, p. 81). In this regard, it is important to explore prospective teachers' perceptions of teachers and the teaching profession in order to make conclusions about their own learning and teaching behavior. The word "metaphor," originally from Greek, is an important tool to describe how people see life, the environment, events and objects, and seek explanation through comparison (Cerit, 2008, p. 694). Metaphors structure our inner world, thinking processes, and reflect not only our plans and ideas, but also how we perceive our environment (Marsch, 2009). To a large extent, metaphors also form the way we think, experience, decide, and behave in our daily lives (Lakoff & Johnson, 1980).

Numerous studies show the reproduction of thinking of prospective (or currently practicing) English teachers via metaphors. In particular, in this sense, in the field of prospective German language teachers (or currently practicing) the potential to use metaphors has hardly been used. Therefore, this study aims to determine which metaphors prospective German language teachers describe their role as future teachers. Since teachers describe their role through metaphors, they also construct specific personal meanings about teaching per se.

This study attempts to answer the following five research questions: (i) What metaphors do prospective Turkish language teachers of German create to describe a German language teacher? (ii) What metaphors do prospective German language teachers of German create to describe a German language teacher? (iii) How do prospective Turkish language teachers of German describe their metaphors? (iv) How do the prospective German language teachers of German describe their metaphors? (v) Do these metaphors reveal cultural differences?

Data were gathered from a research study group consisting of 130 German language students (62 Turkish and 68 German) who were at the time studying in their first year in the German language teacher training programs at Turkish and German universities respectively.

These teacher trainee students were asked to provide their own conceptualization regarding their roles as language teachers through the statement "A German teacher is like .....because....." They were asked to focus on only one metaphor. These reasons enabled a more precise interpretation of the metaphors and their classification into categories.

The data for this study were analyzed using the metaphor analysis methodology. The metaphors were separately analyzed. Similar metaphors were brought together and were codified according to the typology of metaphors developed by De Guerrero and Villamil (2000). This categorization includes nine role categories: cooperative leader, knowledge provider, challenger/agent of change, nurturer, innovator, provider of tools, artist, repairer, and gym instructor.

The results show that the Turkish participants named 35 different metaphors while the German participants named 48. The metaphors that the participants produced varied in terms of number and content. The German participants preferred animate metaphors whereas the Turkish participants mostly created not-so-imaginative metaphors. Only the metaphors of teacher, travel guide, and parent were used by both groups.

Because most of the prospective teachers were being considered teachers, they were also conceptualized as being cooperative leaders. In both groups, this category was the most commonly described metaphor.

While the Turkish student group saw the teacher as a second “knowledge provider,” this category was only seventh among the German student group. It is remarkable that both groups did not see the teacher as an “innovator”. The results of the Turkish students, in particular, show that they see the teacher according to behavioristic principles, that is, as a person who—besides conveying knowledge and giving support to students— does not take any other roles. From the analysis of the results, it can be concluded that cultural characteristics are hardly apparent.

Undoubtedly, the results, as described above, cannot be generalized and must be supported by further research. In this context, the study presented here is only a first step in this direction, for it attempts to give an insight into the realm of thinking in the field of prospective German language teachers.

## Einleitung

Die Rolle des Lehrers spielt im Bildungsprozess eine ausschlaggebende Rolle. Die Lehrer sind es, denen bei der Gestaltung und Durchführung von effektiven Lehr- und Lernprozessen eine hohe Verantwortung zukommt. Die Äusserung „auf den Lehrer kommt es an“ (Lipowsky, 2006, S. 47) zeigt auf besondere Weise die Relevanz des Lehrers, seines Handelns und seiner Kompetenzen. Unter anderem ist seit der Hattie-Studie belegbar: „Lehrpersonen gehören zu den wirkungsvollsten Einflüssen beim Lernen“ (Hattie, 2013, S. 280). Dies führt nochmals vor Augen, welche Wichtigkeit der Lehrer im Lernprozess der Schüler hat. Daraus ist zu folgern, dass die Ausbildung von Lehrern ebenfalls eine besondere Bedeutung hat, wenn es darum geht die Rolle des Lehrers in den Mittelpunkt der Diskussionen der Lehrerforschung zu rücken. Folglich soll in der vorliegenden Arbeit das Augenmerk auf die Ausbildung von Lehrern im Allgemeinen und Deutschlehrern im Besonderen geworfen werden.

Borg (2003, S. 81) geht von der Annahme aus, dass die Wahrnehmungen bzgl. des Lehrerberufs die Einstellungen und Verhaltensweisen der Lehrer innerhalb der Klasse bestimmen bzw. prägen. Helmke (2006) stellt dar, dass Wahrnehmungen der handelnden Akteure durch Vorwissen, Erfahrungen und Überzeugungen bestimmt werden. Kallenbach (1996) führt an, dass sich im Lehrerverhalten „schulische Lebensbezüge widerspiegeln“ (S. 42). In diesem Zusammenhang hebt Hattie (2013) hervor, dass

die Überzeugungen und Vorstellungen von Lehrpersonen hinterfragt werden müssen [...], weil es beim guten Lehren im Kern darum geht, dass die Erwartungen und Vorstellungen der Lehrpersonen sich Debatten, Widerlegungsversuchen und Untersuchungen stellen müssen (S. 282).

In dieser Hinsicht ist es von Bedeutung, dass die Wahrnehmungen der angehenden Lehrer bzgl. des Berufs des Deutschlehrers festgestellt werden, um Rückschlüsse auf das eigene Lehrverhalten machen zu können und, um ihre zukünftige Rolle als Lehrer feststellen zu können.

## Metaphern in Sprache und Denken

Metaphern als eine Ausdrucksvariante in der Sprache dienen in diesem Rahmen als eine gute Ausgangsbasis, die Denkwelten der angehenden Deutschlehrer herauszufinden. Denn, als ein wichtiger Bestandteil der Alltagssprache wird den Metaphern eine grundlegende Bedeutung für menschliche Denkprozesse zugeschrieben (Lakoff & Johnson, 1980). Ihrer Annahme nach werden Wahrnehmung, Denken und damit auch Handeln durch konzeptuelle Metaphern beeinflusst und determiniert. Somit schlagen sich in der Sprache und damit auch in Metaphern nicht nur mentale Prozesse nieder, sondern auch Grunderfahrungen und das Weltbild des Menschen sowie die Eigenart einer Kultur (Radden, 1997, S. 74). Metaphern sind somit sowohl als Produkt vorangegangener, als auch als Determinante zukünftiger Lehr- und Lernhandlungen aufzufassen (De Guerrero & Villamil, 2002) und können somit einen umfassenden Blick auf das Vorwissen, die Erfahrungen und Überzeugungen, also auf die Wahrnehmungen der zukünftigen Lehrer bzgl. des Verstehens ihres Lehrerberufs, werfen.

Der Begriff „Metapher“ geht aus dem griechischen *metaphorá* hervor und bedeutet so viel wie ‚Übertragung‘. Die Metapher ist

- ein (besonders als Stilmittel gebrauchter) sprachlicher Ausdruck, bei dem ein Wort aus seinem eigentlichen Bedeutungszusammenhang in einen anderen übertragen wird, ohne



dass ein direkter Vergleich die Beziehung zwischen Bezeichnendem und Bezeichnetem verdeutlicht (Duden, 1999).

- ein Werkzeug, um darzustellen wie Menschen das Leben, die Umwelt, Ereignisse und Objekte sehen und durch Vergleiche nach Erklärungen suchen (Cerit, 2008, S. 694).

Weitere Definitionen sind:

- Metaphern zeigen wie Individuen die Welt und sich selbst wahrnehmen (Yalçın Wells, 2015, S. 162).
- Metaphern strukturieren unsere Denkprozesse und spiegeln nicht nur unsere Pläne und Ideen wider, sondern auch, wie wir die Umwelt wahrnehmen. (Marsch, 2009).

Im alltäglichen Leben werden Metaphern sehr oft eingesetzt, unter anderem um eine Sachlage, eine Tätigkeit oder ein Gefühl besonders einprägsam zu beschreiben. Untersuchungen zur Lehrerforschung und zum Lehr- und Lernprozess diskutieren in vielfältiger Weise den Einsatz von Metaphern. So z. B. (Martínez, Sauleda & Huber, 2001; Jensen, 2006; Saban, 2006; Saban, Koçbeker & Saban, 2006; Saban, Koçbeker & Saban, 2007; Marsch, Scheuch & Krüger, 2008; Lehmann & Ebner, 2011; Lehmann, 2012; Schmitt, 2011a; Ebner & Lehman, 2012; Gür, 2012; Eren & Tekinarslan, 2013; Karabay, 2016). Aber auch Studien, die den Zusammenhang zwischen Metaphern und Lehren und Lernen von Fremdsprachen hervorheben, zeigen die Ergiebigkeit von Metaphern zur Untersuchung komplexer Prozesse bzw. der Tätigkeiten der beteiligten Akteure. In diesem Rahmen sind sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene zahlreiche Arbeiten zum Bereich der Englischlehrerausbildung vorzufinden. Unter anderem beleuchten zahlreiche Arbeiten (De Guerrero & Villamil, 2000; De Guerrero & Villamil, 2002; Gillis & Johnson, 2002; Farrell, 2006; Nikitina & Furuoka, 2008; Seferoğlu, Korkmazoğlu & Ölçü, 2009; Wan, Low & Li, 2011; Yeşilbursa, 2012; Oktay & Vancı Osam, 2013; Inceçay, 2015; Çetin Köroğlu & Ekici, 2016; Asmalı & Çelik, 2017) die Wiedergabe von Denkwelten der angehenden bzw. bereits praktizierenden Englischlehrer mit Hilfe von Metaphern.

Diese Untersuchungen zeigen einerseits die Möglichkeiten, die sich durch den Einsatz von Metaphern zur Professionalisierung von Lehrkräften bieten. Andererseits zeigen die Studien, dass es weiterhin ein Anliegen der Forschung ist auf diesem Gebiet Untersuchungen durchzuführen. Insbesondere im Bereich der Denkwelten der Deutschlehrer bzgl. des Deutschlehrerberufs ist das Potenzial der Metapher in diesem Sinne kaum genutzt worden.

### **Zielsetzung**

Im Rahmen dieser Arbeit geht es folglich darum, die Denkwelten und Denkmuster von angehenden Deutschlehrern in Bezug auf die Rolle des Deutschlehrers mit Hilfe von Metaphern zu bestimmen, um mögliche Vorhersagen bzw. Aussagen zu machen, die für die Konzeption und Durchführung von Unterricht innerhalb des Ausbildungsprozesses von Bedeutung sein können. Gleichzeitig soll aber die Analyse der Metaphern auch zeigen, ob kulturspezifische Besonderheiten bzgl. des Berufsleitbildes 'Deutschlehrer' zwischen türkischen und deutschen angehenden Deutschlehrern vorliegen.

Ausgangspunkt dieser Untersuchung war die Frage, welche Metaphern angehende Deutschlehrer verwenden, wenn sie über das Lehrerbild sprechen. Die Metapher soll an dieser Stelle als eine Ausdrucksvariante dienen, um das schwer Fassbare, schwer Beschreibbare unserer Geistes-, Gefühls- und Erlebenswelt konzeptuell greifbar machen und benennen zu können (Schwarz, 2008).

Um mit den Worten von Saban (2006) es auszudrücken,: Metaphern “dienen als eine Linse, ein Bildschirm oder ein Filter, um etwas nochmals zeigen zu können [...]” (S. 300) und ermöglichen es uns Erlebtes und unser Handeln in einem neuen Licht zu sehen. Metaphern sollen demnach Gedanken plastischer formulieren und sie somit veranschaulichen zu machen (Peyer & Künzli, 1999, S. 183).

### **Fragestellungen**

Aus der oben genannten Zielsetzung ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Mit welcher Metapher bzw. mit welchen Metaphern beschreiben die angehenden türkischen Deutschlehrer ihre Rolle als Lehrende?
- Mit welcher Metapher bzw. mit welchen Metaphern beschreiben die angehenden deutschen Deutschlehrer ihre Rolle als Lehrende?
- Wie beschreiben die angehenden türkischen Deutschlehrer ihre Metaphern bzgl. des Begriffs Deutschlehrer?
- Wie beschreiben die angehenden deutschen Deutschlehrer ihre Metaphern bzgl. des Begriffs Deutschlehrer?
- Weisen die Metaphern kulturspezifische Merkmale auf?

### **Untersuchungsdesign**

#### **Probandengruppe, Erhebungsinstrument und Erhebungsverfahren**

An der Untersuchung, die im Studienjahr 2016/2017 durchgeführt wurde, haben Studierende im ersten Semester der Abteilung für Deutschlehrerausbildung einer türkischen Universität und Studierende der Abteilung für Deutsche Sprache und ihrer Didaktik einer deutschen Universität teilgenommen. Beide Gruppen stehen noch am Anfang ihres Studiums. Bei dieser qualitativen Studie wurde die Metaphernanalyse- Technik (Schmitt 2003; Schmitt 2011b) verwendet. Die insgesamt 130 Probanden (62 türkische und 68 deutsche Lehramtsanwärter für Deutsch) sollten den Satzanfang “Ein(e) Deutschlehrer/in ist wie ein(e).....,” weiterführen und im Weiteren mit “denn....” exemplarisch vervollständigen. Kurzum: die Befragten sollten zuerst eine Ähnlichkeit herstellen und im Anschluss daran eine Begründung geben. Diese Begründungen ermöglichen eine präzisere Interpretation der Metaphern und ihre Einordnung in Kategorien.

#### **Datenanalyse**

In der Phase der Analyse der Daten wurden die von den Probanden genannten Metaphern vorerst identifiziert und thematisch aufgelistet. Dabei wurden die Begründungen einer detaillierten Inhaltsanalyse unterzogen, denn, so Pishghadam, Fatemi, Torghabeh & Navari (2011), liegt es “in der Natur der Metaphern, dass sie dem Benutzer eine Art von Subjektivität verleiht” (S. 87) und somit jede Metapher für jeden der Probanden eine andere Bedeutung haben kann. Denn, Metaphern sind individuelle Konstrukte und werden subjektiv von jedem Einzelnen anders verstanden und interpretiert (Marsch, 2009, S. 38). Im Rahmen dieser Untersuchung wurden die Metaphern ohne Begründung bzw. logisch nicht passender Begründung eliminiert. Im darauffolgenden Schritt wurde versucht eine inhaltliche Kategorisierung der Metaphern vorzunehmen. Die inhaltliche Kategorisierung wurde ausgehend von der Metaphern Typologie von De Guerrero und Villamil (2002) vorgenommen. In ihrer Studie haben sie Englischlehrer nach

Metaphern zur Beschreibung ihrer Tätigkeit befragt und haben die Ergebnisse in neun Kategorien eingeordnet. Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es zu untersuchen, inwieweit die Metaphern der türkischen und deutschen Lehramtsanwärter für Deutsch in diese Typologie einzuordnen sind, bzw., ob neue Kategorien hinzugefügt werden müssen.

Im Folgenden wird die Typologie von De Guerrero und Villamil (2002) dargelegt, um die Kategorisierung der von den Studierenden genannten Metaphern einordnen zu können.

Der Lehrer als ein...

- Wegweiser bzw. kooperativer Leiter, der seinen Schülern hilft und sie führt
- Wissensvermittler, der seinen Schülern Informationen vermittelt, weitergibt.
- Agent des Wandels bzw. Herausforderer, der seinen Schülern Gelegenheiten zum Lernen schafft
- Ernährer, der die potenziellen Fähigkeiten seiner Schüler fördert
- Erneuerer, der die neuen Entwicklungen und Methoden verfolgt und in seinen Unterricht einbaut
- Anbieter von Werkzeug, der Wissen zur Verfügung stellt und mit seinen Schülern dieses Wissen gemeinsam aufbaut bzw. konstruiert.
- Künstler, der das Wissen seiner Schüler formt und für den das Lehren eine kreative Arbeit ist
- Reparatureur, der die Fehler seiner Schüler korrigiert
- Fitnesstrainer, der den Schüler trainiert.

### Ergebnisse

62 türkische Probanden haben an der Studie teilgenommen. 15 von ihnen haben die Satzanfänge nicht ergänzt, so dass bei der Analyse nur 47 Antworten ausgewertet wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass die türkischen Lehramtsanwärter 35 unterschiedliche Metaphern genannt haben. Folgende Metaphern wurden jeweils genannt: Buch (x4), Lehrer (x4), Baum (x3), Wasser (x2), Wegweiser (x2), Genie, Schokolade, Duden, naher Verwandter, Schwierigkeit, Glück, Mutter, Benzin, Kämpfer, Licht, intelligenter Mensch, Eltern, Knäuel der Kulturen, Anleitung, Musiklehrer, Fischer, Familie, Techniker, Mercedes, Ameise, Trockner, scharfer Pfeffer, Fluß, Aufpasser, Blume, Fuchs, Schüler, Kerze, Internetverbindung, Deutscher

Die Tabelle (1) zeigt die Einordnung der von den türkischen Lehramtsanwärtern genannten Metaphern in die erstellten Kategorien.

Kategorie (Lehrer als...)	Metapher	f	%
kooperativer Leiter/ Wegweiser	Verwandter, Mutter, Baum, Knäuel der Kulturen, Lehrer (x2), Fischer, Techniker, Ameise, Trockner, Wegweiser, Schüler, Kerze, Internetverbindung, Buch, Aufpasser	15	42,85

Wissensvermittler	Buch (x3), Duden, Glück, Kämpfer, intelligenter Mensch, Anleitung, Lehrer (x2), Deutscher	8	22,85
Anbieter von Werkzeug	Genie, Licht, Baum, Wasser, Fuchs, Reiseführer	6	17,14
Ernährer	Schwierigkeit, Baum, Wasser, Blume	4	11,42
Erneuerer	Fluß	1	2,85
Künstler	Musiklehrer	1	2,85
Reparateur	Eltern	1	2,85

**Tabelle 1:** Verteilung der Metaphern der türkischen Lehramtsanwärter nach Kategorien

Bei der Analyse der Begründungen ist aufgefallen, dass bei 5 Antworten der Deutschlehrer zwar mit einer Metapher beschrieben wurde, die Begründung jedoch keinen Sinn ergab, so dass diese 5 Antworten in der Kategorisierung nicht aufgeführt worden sind.

16 Studierende beschreiben anhand von 15 Metaphern den Lehrer als einen 'kooperativen Leiter bzw. Wegführer'. Auffallend sind hier Metaphern wie *Internetverbindung* oder auch ein *Knäuel der Kulturen*. Oder aber auch Tierbezeichnungen wie *Ameise*. Bis hin zum *Trockner*.

11 Studierende sagen, dass der Lehrer ein 'Wissensvermittler' ist und benutzen dafür 8 Metaphern. Die Metaphern *Buch* und *Lehrer* wurden jeweils 2-mal genannt. *Intelligenter Mensch* und *Kämpfer* sind die Metaphern, die hier auffallen.

6 Studierenden bezeichnen den Deutschlehrer als 'Anbieter von Werkzeug' mit 6 Metaphern. So sind hier z.B. die Metaphern *Genie* und *Fuchs* interessant.

Die Kategorie des 'Ernährers' wird mit 4 Metaphern beschrieben. Die Metaphern *Baum*, *Blume* und *Wasser* rufen in Gedanken die Natur hervor. So kann eine Verbindung zwischen Natur und Ernährung hergestellt werden. Eine Verbindung zu der Metapher *Schwierigkeit* und der Kategorie 'Ernährer' herzustellen, ist jedoch schwieriger herzustellen.

Die Kategorien Lehrer als 'Erneuerer', 'Künstler' und 'Reparateur' werden jeweils von einem Studierenden mit einer Metapher genannt. In diesem Zusammenhang werden die Metaphern *Fluß*, *Musiklehrer* und *Eltern* genannt.

Es wurden keine Metaphern genannt, die in die Kategorien 'Fitnesstrainer' und 'Agent des Wandels' einzuordnen sind.

Im Weiteren geht es um die Darstellung der Ergebnisse der deutschen Studierenden. An der Studie haben 68 deutsche Lehramtsanwärter teilgenommen. Vier von ihnen haben die Sätze nicht ergänzt. In den 64 Antworten wurden 48 unterschiedliche Metaphern genannt. Diese sind: Gärtner (x7), Lehrer (x3), Zauberer (x3), Künstler (x2), Reiseführer (x2), Fee (x2), Sonne (x2), Angler (x2). Desweiteren wurde jeweils ein-mal genannt: Verkehrspolizist, Polizist, Licht des Wissens (light of knowledge), Radio, Nahrung, Freund, Puppenspieler, Eltern, Leseratte, Besserwisser, Schwimmer, Weber, Pädagoge, Spielleiter, Diamant, Mensch, Kulturhüter, Astronaut, Antiquitätensammler, Elefant, Frau, Zoodirektor, Stimme, Geländer Wetterexperte, Dompteur, Dirigent, Manager, Helfer, Flasche, Muse, Schreiner, Ordnungshüter, Hebamme, Held, Handwerker, Wasser, Stadtplan, Archäologe, Mutter, Geschenk.

Die folgende Tabelle (2) zeigt die Einordnung der von den deutschen Lehramtsanwärtern genannten Metaphern in die erstellten Kategorien.

Kategorie (Lehrer als...)	Metapher	f	%
kooperativer Leiter/ Wegweiser	Geländer, Radio, Sonne, Gärtner (x4), Eltern, Lehrer, Manager, Helfer, Schreiner, Reiseführer, Hebamme, Held, Mutter	13	27,08
Anbieter von Werkzeug	Spielleiter, Sonne, Kulturhüter, Wetterexperte, Stimme, Polizist, Flasche, Handwerker, Künstler	9	18,75
Künstler	Diamantenschleifer, Weber, Zauberer (x3), Gärtner, Fee, Reiseführer, Künstler, Muse, Angler,	9	18,75
Fitnesstrainer	Elefant, Schwimmer, Puppenspieler, Mensch, Zoodirektor, Dirigent, Dompteur, Angler, Ordnungshüter	9	18,75
Ernährer	Pädagoge, Freund, Nahrung, Astronaut, Geschenk, Gärtner (x2),	7	14,58
Herausforderer/ Agent des Wandels	Leseratte, Fee, Lehrer, Stadtplan, Archäologe, Frau,	6	12,5
Wissensvermittler	Licht des Wissens, Besserwisser, Lehrer, Antiquitätensammler, Wasser,	5	10,41
Reparateur	Verkehrspolizist	1	2,08

**Tabelle 2:** Verteilung der Metaphern der deutschen Lehramtsanwärter nach Kategorien

Aus der Tabelle (2) kann man sehen, dass 16 Studierende mit 13 unterschiedlichen Metaphern den Deutschlehrer als einen 'Wegweiser' beschreiben, dabei wird die Metapher *Gärtner* 4-mal genannt, was auffallend ist, wenn man betrachtet, dass alle anderen Metaphern nur 1-mal genannt werden.

9 Studierende beschreiben den Deutschlehrer mit jeweils 9 Metaphern als 'Anbieter von Werkzeug' bzw. als 'Fitnesstrainer'. Und 11 angehende Deutschlehrer beschreiben mit 9 Metaphern den Lehrer als einen 'Künstler', wobei hier die Metapher *Zauberer* 9 -mal genannt wurde.

7 Studierende beschreiben mit 6 Metaphern den Lehrer als 'Ernährer'. 6 Studierende sehen mit jeweils 6 Metaphern den Deutschlehrer als einen 'Agenten des Wandels'. 5 Studierenden

beschreiben mit 5 Metaphern den Lehrer als 'Wissensvermittler'. In diesem Zusammenhang werden z.B. Metaphern genannt wie *Licht des Wissens* oder auch *Besserwisser*. Nur ein Studierender sieht den Deutschlehrer als 'Reparateur' und nennt die Metapher *Verkehrspolizist*.

Die folgende Tabelle (3) zeigt eine Gegenüberstellung der Metaphern und ihrer Kategorisierung der türkischen und deutschen Studierenden.

Kategorie (Lehrer als...)	Metaphern der türkischen Lehramtsanwärter	Metaphern der deutschen Lehramtsanwärter
kooperativer Leiter/ Wegweiser	Verwandter, Mutter, Baum, Knäuel der Kulturen, Lehrer (x2), Fischer, Techniker, Ameise, Trockner, Wegweiser, Schüler, Kerze, Internetverbindung, Buch, Aufpasser	Geländer, Radio, Sonne, Gärtner (x4), Eltern, Lehrer, Manager, Helfer, Schreiner, Reiseführer, Hebamme, Held, Mutter
Wissensvermittler	Buch (x3), Duden, Glück, Kämpfer, intelligenter Mensch, Anleitung, Lehrer (x2), Deutscher	Licht des Wissens, Besserwisser, Lehrer, Antiquitätensammler, Wasser,
Herausforderer/ Agent des Wandels	--	Leserratte, Fee, Lehrer, Stadtplan, Archäologe, Frau,
Ernährer	Schwierigkeit, Baum, Wasser, Blume	Pädagoge, Freund, Nahrung, Astronaut, Geschenk, Gärtner (x2)
Erneuerer	Fluß	--
Anbieter von Werkzeug	Genie, Licht, Baum, Wasser, Fuchs, Reiseführer	Spielleiter, Sonne, Kulturhüter, Wetterexperte, Stimme, Polizist, Flasche, Handwerker, Künstler
Künstler	Musiklehrer	Diamantenschleifer, Weber, Zauberer (x3), Gärtner, Fee, Reiseführer, Künstler, Muse, Angler
Reparateur	Eltern	Verkehrspolizist
Fitnesstrainer	--	Elefant, Schwimmer, Puppenspieler, Mensch, Zoodirektor, Dirigent, Dompteur, Angler, Ordnungshüter

**Tabelle 3:** Gegenüberstellung der Metaphern der türkischen und deutschen Lehramtsanwärter

Diese Gegenüberstellung zeigt, dass lediglich die Metaphern *Lehrer*, *Reiseführer* und *Eltern* in beiden Gruppen benutzt wurden, jedoch aufgrund der Erläuterungen in unterschiedliche

Kategorien eingeordnet werden. Ansonsten variieren die Metaphern. Wobei zu erkennen ist, dass die deutschen Studierenden zum Teil sehr ausgefallene Metaphern gewählt haben. Desweiteren wird die Kategorie der Lehrer als 'Reparateur' in beiden Gruppen jeweils nur mit einer Metapher identifiziert. Es kann festgestellt werden, dass die Kategorie der Lehrer als 'Erneuerer' in beiden Gruppen nicht identifiziert wurde.

### **Diskussion und Schlussfolgerung**

Ausgehend von der Aussage, dass eine Metapher "ein wichtiges Instrument der Analyse im Bereich der Bildungsforschung ist, die darauf abzielt, die Rolle des Lehrers zu verstehen" (Oxford, Barcelos, Harrington, Lavine, Saleh, & Longhini, 1998, S. 45), war der Ausgangspunkt dieser Untersuchung die Frage, welche Metaphern angehende Deutschlehrer verwenden, wenn Sie über die Rolle des Deutschlehrers sprechen. Es wurde der Versuch unternommen für angehende Deutschlehrer bedeutsame Metaphern zur Beschreibung ihres Berufsbildes und die Metaphern, die ihre Vorstellungen zum Lehr- und Lernprozess widerspiegeln und einen Einfluss auf das unterrichtliche Handeln ausüben, zu identifizieren. Denn so Gillis und Johnson (2002, S. 37) werden durch Metaphern bestimmte pädagogische Werte, Überzeugungen und Prinzipien offenbart, die für die Professionalisierung des Lehrers von Bedeutung sind.

Die Metaphern, die die Studierenden produzierten, waren zahlenmäßig und inhaltlich unterschiedlich. Während die deutschen Studierenden eher lebhaftere und variierende Metaphern produzierten, waren die Metaphern der türkischen Studierenden nicht so ideenreich und eher einfältig.

Die Auswertung zeigt, dass sowohl die türkischen als auch die deutschen Lehramtsanwärter den Lehrer als 'kooperativen Leiter bzw. Wegweiser' sehen. In beiden Gruppen wurde jeweils diese Kategorie mit Metaphern am meisten beschrieben. Dass die Studierenden den Lehrer und somit auch ihre zukünftige Aufgabe als 'Leiter' bzw. 'Wegweiser' sehen, könnte so aufgefasst werden, dass die angehenden Deutschlehrer dazu bereit sind, die Rolle des Betreuers und Mentors zu übernehmen und sie somit den Lernprozess ihrer Schüler steuern wollen. Die unten angeführten Beschreibungen sollen dies konkretisieren.

*Eine Deutschlehrerin ist wie eine Hebamme, denn sie holt den Gedanken hervor.*

*Eine Deutschlehrerin ist wie eine Reiseführerin, denn sie kann durch die Wüste leiten.(d)*

*Ein Deutschlehrer ist wie ein Gärtner, der dafür sorgt, dass Pflanzen (Schüler) wachsen.*

*Eine Deutschlehrerin ist wie eine Mutter, denn sie bringt viel bei.*

Während die türkischen Studierenden den Lehrer als 'Wissensvermittler' an zweiter Stelle sehen, liegt der Lehrer als 'Wissensvermittler' bei den deutschen Studierenden mit 5 Metaphern erst an siebter Stelle. Die Konzeptualisierung, dass der Lehrer ein 'Wissensvermittler' ist, zeigt, dass der Beruf aus der Sicht der Studierenden ein hohes Maß an Fachwissen und Kompetenz erfordert, was den Beruf des Lehrers als eine nicht einfach zu bewältigende Aufgabe ins Licht stellt. Die Studierenden sehen den Lehrer als einen Experten, der für das Vermitteln von neuen Informationen zuständig ist. Es kann vermutet werden, dass, so Nikitina und Furuoka (2008) sich dieses Verständnis von der Rolle des Lehrers zweifelsohne auch auf die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler auswirkt und der Lehrer somit in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens rückt.

*Der Deutschlehrer ist wie ein Buch, denn er verfügt über viel Wissen.*

*Der Deutschlehrer ist wie eine Anleitung, denn er weiß auf alle unsere Fragen eine Antwort.*

*Der Deutschlehrer ist wie ein Kämpfer, denn er versucht allen etwas beizubringen.*

An den obigen exemplarischen Beschreibungen sieht man, dass das Wissen des Lehrers im Vordergrund steht.

Während eine recht große Anzahl der deutschen Studierenden den Lehrer als 'Anbieter von Werkzeug', als 'Künstler' und als 'Fitnesstrainer' sieht, sieht nur eine sehr kleine Anzahl von türkischen Studierenden den Lehrer derart. Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass das gemeinsame Erarbeiten mit der Lehrperson den türkischen Studierenden nicht so vertraut ist. Ebenfalls ist die Rolle des Lehrers als Künstler, der etwas neues aus Sprache schafft und formt im türkischen Bildungsbereich eher nicht sehr bekannt. Die folgenden Beispiele der Studierenden sollen die obengenannten Kategorien verdeutlichen.

*Ein Deutschlehrer ist wie eine Sonne, denn er macht Konturen sichtbar.*

*Ein Deutschlehrer ist wie ein Angler, denn er fischt gerne im Trüben.*

*Ein Deutschlehrer ist wie ein Zauberer, denn er kann viel Kreatives vermitteln.*

*Ein Deutschlehrer ist wie ein Zauberer, denn er kann mit Worten zaubern.*

*Ein Deutschlehrer ist wie ein Stadtplan, denn er bietet verschiedene Wege an.*

*Ein Deutschlehrer ist wie ein Ordnungshüter, denn er macht auf Regeln aufmerksam.*

*Ein Deutschlehrer ist wie ein Dompteur, denn er muss alle im Zaum halten.*

Die Rolle des 'Ernährers' wird seitens der Studierenden wie folgt beschrieben.

*Der Lehrer ist wie eine Blume, denn sie blüht, wenn man sie liebt.*

*Der Lehrer ist wie ein Baum, denn er gibt Früchte.*

*Der Deutschlehrer ist wie ein Geschenk, denn er sensibilisiert für Sprache.*

Jeweils mit einer Nennung in beiden Gruppen wird der Lehrer als ein 'Reparateur' gesehen.

*Der Deutschlehrer ist wie ein Verkehrspolizist, denn er achtet darauf, dass die Regeln eingehalten werden.*

*Ein Deutschlehrer ist wie die Eltern, denn er korrigiert wie sie Fehler.*

Auffallend ist auch, dass beide Gruppen den Lehrer, außer einer Nennung, nicht als einen 'Erneuerer' sehen. Die Kenntniss von neuen Lehrwegen und Methoden wird anscheinend als keine vorrangige Aufgabe des Lehrers gesehen. Diese Sicht darf aber im Ausbildungsprozess der angehenden Deutschlehrer keinen Platz haben, wenn es uns wichtig ist, die neueren Entwicklungen und Innovationen in den Ausbildungsprozess zu implementieren.

Die Ergebnisse insbesondere der türkischen Studierenden zeigen, dass sie den Lehrer als eine Person betrachten, die Wissen vermittelt und dem Schüler Unterstützung gibt. Die anderen Rollen nehmen vielmehr eine unterordnende Funktion ein. Diese Auffassung entspricht eher einer behavioristischen Sichtweise auf den Lehrer, dessen Aufgabe es demnach ist, auf mechanische Weise Wissen auf Schüler zu übertragen. Man kann vermuten, dass die Schüler diesem Modell von Lehrer in ihrer schulischen Laufbahn vertraut sind und ihm daher auch keine andere Rolle zuschreiben können, weil sie kein anderes Lehrermodeill bisher kennen. Zu ähnlichen Ergebnissen



kommen unter anderem auch (Çetin Köroğlu & Ekici 2016; Asmalı & Çelik 2017). Aber gerade dieses Bild vom Lehrer sollte in den Ausbildungsprogrammen der Deutschlehrer keinen Platz haben, wenn es darum geht, die Rolle des Lehrers im 21. Jh. neu zu definieren.

Aus der Analyse der Ergebnisse kann gefolgert werden, dass kulturspezifische Merkmale kaum ersichtlich sind bzw., dass die Beschreibung der Metaphern hinsichtlich dessen nicht ausreichende Rückschlüsse geben können. Um genauere Aussagen machen zu können, müssten die Lernerfahrungen und Lerngewohnheiten der Studierenden hinterfragt werden.

Die oben beschriebenen Ergebnisse können zweifelsohne nicht verallgemeinert werden und müssen durch weitere Untersuchungen unterstützt werden. So wurden in dieser Untersuchung beispielsweise die Variablen Geschlecht und Alter nicht berücksichtigt. Untersucht werden müsste, ob hinsichtlich dieser Variablen die Ergebnisse Unterschiede aufweisen. Denkbar ist auch eine derartige Untersuchung mit Studierenden des letzten Semesters durchzuführen, um mögliche Änderungen bzgl. des Lehrerbildes innerhalb des Ausbildungsprozesses sehen zu können. Außerdem könnten eine größere Anzahl von Probanden verallgemeinerbare Ergebnisse in Bezug auf das Verständnis der Wahrnehmungen der Studierenden liefern. Auch sollten weitere Arbeiten in Bezug auf die Denkwelten der praktizierenden Lehrer durchgeführt werden, um somit auch ihre Perspektive in Untersuchungen aufnehmen zu können. Die Ergänzung des Erhebungsinstruments durch z.B. Interviews könnte vielleicht auch eine detailliertere Einsicht in die Denkwelten führen, so dass auf evt. kulturelle Differenzen näher eingegangen werden kann. Denkbar ist es unter anderem, die Untersuchung mit Studierenden unterschiedlicher kultureller Erfahrungen und Bildungserfahrungen durchzuführen.

Es kann festgehalten werden, dass Metaphern dazu beitragen können, dass angehende Deutschlehrer über ihren zukünftigen Beruf nachdenken. Die Sensibilisierung dafür und das Nachdenken darüber, führt zur Entwicklung ihrer beruflichen Denkwelten, was im Ausbildungsprozess gefördert werden muss. Diese hier dargestellte Untersuchung versteht sich in diesem Zusammenhang als einen ersten Schritt in dieser Richtung und unternimmt den Versuch einen Einblick in die Denkwelten von angehenden türkischen und deutschen Deutschlehrern zu vermitteln.

## Literaturverzeichnis

- Asmalı, M., & Çelik, H. (2017). EFL teachers' conceptualizations of their roles through metaphor analysis. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 1-13.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language learning. A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36 (2), 81-109.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri [Views of students, teachers and managers about the metaphors relating to the concept of teacher], *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 693-712.
- Çetin Köroğlu, Z., & Ekici, G. (2016). English language teacher candidates' perceptions of language teachers: A metaphor study. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4 (2), 387-398.
- De Guerrero, M. C. M., & Villamil, O. S. (2000). Exploring ESL teachers' roles through metaphor analysis. *Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL)*, 34 (2), 341-351.
- De Guerrero, M. C. M., & Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6 (2), 95-120.

- DUDEN (1999): *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache*. 3. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim/ Leipzig etc.: Duden-Verlag.
- Eren, A., & Tekinarslan, E. (2013). Prospective Teachers' Metaphors: Teacher, Teaching, Learning, Instructional Material and Evaluation Concept. *International Journal of Social Sciences and Education*, 3 (2), 435-445.
- Ebner, H. G., & Lehmann, B. (2012). Mit Metaphern den Facetten der Tätigkeit von Lehrpersonen auf der Spur. *Die berufsbildende Schule*, 64 (2), 42-47.
- Farrell, T. S. C. (2006). "The teacher is an octopus": Uncovering preservice English language teachers' prior beliefs through metaphor analysis. *RELC*, 37, 236-248.
- Gillis, C., & Johnson, C. L. (2002). Metaphor as renewal: Re-imagining our professional selves. *The English Journal*, 91 (6), 37-43.
- Gür, H. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği ile ilgili metaforları: Kosova örneği [Teacher candidates' metaphors related to teaching and teaching profession: Kosova example], *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7 (3), 885-897.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning*. Übersetzt und überarbeitet von W. Beywl & K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem "Kerngeschäft" der Schule (II Folge). *Pädagogik*, 58 (2), 42-45.
- Inceçay, V. (2015). The Foreign Language Classroom is Like an Airplane. Metaphorical Conceptualizations of Teachers' Beliefs. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6 (2), 74-96.
- Jensen, D. F. N. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (1), 1-17.
- Kallenbach, C. (1996). *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Karabay, A. (2016). An investigation of prospective teachers' views regarding teacher identity via metaphors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 1-18.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press.
- Lehmann, B. (2012). Entwicklung eines Instruments zur Erfassung unterrichtsbezogener Metaphern. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen – aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung*. (S. 127-139). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Lehmann, B., & Ebner, H. G. (2011). "Ein Lehrer ist wie...": Mit welchen Metaphern umschreiben Studierende der Wirtschaftspädagogik die Tätigkeit von Lehrpersonen? In U. Faßhauer, Uwe, J. Aff, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung* (S. 135-145). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 47-70). Weinheim: Beltz Verlag.
- Marsch, S., Scheuch, M., & Krüger, D. (2008). Experten beschreiben das Lehren und Lernen im Biologieunterricht. Nutzung von Metaphern zur Beschreibung konstruktivistischer Lernumgebungen. *Erkenntnisweg Biologiedidaktik* 7, 53-68.
- Marsch, S. (2009). *Metaphern des Lehrens und Lernens. Vom Denken, Reden und Handeln bei Biologielehrern*. (Nicht veröffentlichte Dissertation). Freie Universität Berlin, Deutschland.
- Martínez, M. A., Sauleda, N., & Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17, 965-977.
- Nikitina, L., & Furuoka, F. (2008). "A Language Teacher is Like...": Examining Malaysian Students' Perceptions of Language Teachers through Metaphor Analysis". *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5 (2), 192-205.

- Oktay, Y. B., & Vancı Osam, Ü. (2013). Viewing foreign language teachers' roles through the eyes of teachers and students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 44, 249-261.
- Oxford, R., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., & Saleh, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System* 26 (1), 3–50.
- Peyer, A., & Künzli, R. (1999). Metaphern in der Didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (2), 177-194.
- Pishghadam, R., Fatemi, A. H., Torghabeh, R. A., & Navari, S. (2011). Qualitative metaphor analysis and language learning opportunities. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 14 (1), 77- 108.
- Radden, G. (1997). Konzeptuelle Metaphern in der kognitiven Semantik. In W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb*. 2. Aufl. (S. 69–84). Tübingen: Narr.
- Saban, A. (2006). Functions of Metaphor in Teaching and Teacher Education: A review essay. *Teaching Education* 17 (4), 299-315.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi [Investigation of perceptions of teacher candidates about teacher concept through metaphor analysis], *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (2), 461-522.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17 (2), 123- 139.
- Schmitt, R. (2003). Methode und Subjektivität in der Systematischen Metaphernanalyse, *Forum Qualitative Sozialforschung*, 4 (2). Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0302415> [10.03.2018].
- Schmitt, R. (2011a). Metaphern für Lernen und Lehren: Drei Annäherungen. Sammelbesprechung *Forum Qualitative Sozialforschung*, 12 (3). Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1103195> [10.03.2018].
- Schmitt, R. (2011b). Metaphernanalyse in der Erziehungswissenschaft. In S. Maschke & L. Stecher (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Methoden der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung, Qualitative Forschungsmethoden* (S. 1-34). Weinheim: Juventa.
- Schwarz, M. (2008). *Einführung in die Kognitive Linguistik*. 3. überarbeitete und erweiterte Aufl. Tübingen: A. Franke.
- Seferoğlu, G., Korkmazgil, S., & Ölçü, Z. (2009). Gaining insights into teachers' ways of thinking via metaphors. *Educational Studies*, 3, 323-335.
- Wan, W., Low, G. D., & Li, M. (2011). From students' and teachers' perspectives: Metaphor analysis of beliefs about EFL teachers' roles. *System*, 39 (3), 403-415.
- Yalçın Wells, Ş. (2015). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının öğretmen ve sanatçı algısına ilişkin metafor analizi [A Study of Trainee Visual Arts Teachers Metaphorical Perception of the Concept of 'The Teacher' and 'The Artist'], *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 60-175
- Yeşilbursa, A. (2012). Using metaphor to explore the professional role identities of higher education English language instructors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 468-472.





RESEARCH ARTICLE

## Selbstständige Lerngewohnheiten der LehramtsanwärterInnen für Deutsch als Fremdsprache

### Self-learning habits of German language teacher candidates

Mukadder SEYHAN YÜCEL<sup>1</sup>

#### ABSTRACT (English)

Concepts such as lifelong learning, motivation, self-learning, communicative competence, and learner autonomy play a central part in the current and contemporary education process. These key concepts are identified as important objectives in education. Students are at the center of this process because the self-learning habits of students are indispensable in the frame of identified objectives. Self-learning is undoubtedly significant for German language teacher candidates, too. The purpose of this study is to reveal the self-learning habits of German language teacher candidates in the sample of Trakya University. In accordance with this purpose, a questionnaire was administered in all classes of the German Language Teaching Department. In this context, the questionnaire aimed to identify German language teacher candidates' self-learning habits and perspectives on self-learning itself. One of the significant outcomes of this study is that German language teacher candidates evaluate the self-learning process as important. However, they possess a limited perspective on the context and need guidance and encouragement regarding self-learning. For this reason, one of the most important duties of the German Language Teaching Education Department is to arrange environments where active learning will be maintained for students, learning objectives will be determined, and taking responsibility will be specified and guided. **Keywords:** Self-learning habits, self-learning, objectives, German language teacher candidates, German Language Teaching

#### ABSTRACT (Deutsch)

Begriffe wie lebenslanges Lernen, Motivation, selbstständiges Lernen, kommunikative Kompetenz und Lernerautonomie erhalten im gegenwärtigen und zeitgenössischen Bildungsprozess einen zentralen Stellenwert. Diese Schlüsselbegriffe werden in der Bildung als relevante Ziele angesprochen. Im Zentrum dieses Prozesses stehen die Lernende, weil insbesondere die selbstständigen Lerngewohnheiten der Lernenden für die angedeuteten Ziele unumgänglich sind. Ausgehend von diesen Tatsachen ist die Wichtigkeit des ‚selbstständiges Lernens‘ gleichfalls für Lehramtsstudierende DaF von großer Bedeutung. Unter diesem Hinblick intendiert der Artikel am Beispiel der Universität Trakya die selbstständigen Lerngewohnheiten der Studierenden der Deutschlehrerausbildung darzustellen. Um diesen Ziel näher zu kommen, wurde eine Umfrage an Studierenden aller Studienjahrgängen der Deutschlehrerausbildung durchgeführt. Bezweckt wurde hiermit ein Bild zu bekommen, welche selbstständige Lerngewohnheiten Studierende der Deutschlehrerausbildung besitzen und welche Perspektiven sie im Hinblick des ‚selbstständiges Lernens‘ ermitteln. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen u.a., dass LehramtsanwärterInnen für DaF die Relevanz des ‚selbstständiges Lernens‘ hoch einschätzen, ihre Perspektiven zu diesem Kontext jedoch begrenzt sind und sie Anleitung und Anregung für Förderung des selbstständigen Lernens benötigen. Deswegen ist einer der wichtigsten Aufgaben der Deutschlehrerausbildung für Studierende Wege zum aktiven Weiterlernen, Wege für Lernziele setzen und Wege für Verantwortung übernehmen zu arrangieren.

<sup>1</sup> **Corresponding Author:** Mukadder Seyhan-Yücel (Assoc. Prof.), Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, Trakya University, Edirne, Turkey. **E-mail:** mukadderyucel@trakya.edu.tr

**Citation:** Seyhan-Yücel, M. (2018). Selbstständige Lerngewohnheiten der LehramtsanwärterInnen für Deutsch als Fremdsprache. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 39(1), 81-94. <http://dx.doi.org/10.26650/sdsl.2018.1.39.0003>

**Schlüsselwörter:** Selbstständige Lerngewohnheiten, selbstständiges Lernen, Ziele, LehramtsanwärterInnen für DaF, Deutschlehrerausbildung

## EXTENDED SUMMARY

Learning starts with the birth of an individual, and the learning process is dependent on several factors during the life span of individuals. Family, environmental factors, social culture and traditions, education system, conditions, necessities, and teacher attitudes are the factors that direct the learning process. Learning is both an individual and a social process, and the traditions of learning and teaching are effective in this process. Learning and teaching habits are also dependent on a country's teaching and learning tendencies or education system. However, this situation should not create the view that learning can be generalized as a single learning culture and is fixed. Just like the variety of individuals, learning habits hold individual differences, too. In other words, people have different learning habits and strategies, and these learning habits may change over time. When individuals think about the issue of learning, have a conscious comprehension of learning, or make conscious decisions on how they will learn in a successful way, their learning habits may change, and their motivation may increase. For learners (individuals), self-learning means taking the responsibility of learning, planning, analyzing, and evaluating; being able to identify their strengths and weaknesses; and being motivated to learn. To sum up, self-learning is a component of lifelong learning. Self-learning may take place both during and out of the formal education process. The importance of self-learning to the learners can be summarized as follows:

- Supporting learner autonomy,
- Identifying and developing individuals' own skills and competencies,
- Being able to follow the dynamic developments of the twenty-first century and information and communication technologies, and
- Increasing one's own motivation.

Concepts such as lifelong learning, motivation, self-learning, communicative competence, and learner autonomy play a central part in the current and contemporary education process. These key concepts are identified as important objectives in education. Students are at the center of this process because the self-learning habits of students are indispensable in the frame of identified objectives. Self-learning is undoubtedly significant for German language teacher candidates, too. The purpose of this study is to reveal the self-learning habits of German language teacher candidates in the sample of Trakya University. In accordance with this purpose, a questionnaire was administered in all classes of the German Language Teaching Department. In this context, the questionnaire aimed to identify German language teacher candidates' self-learning habits and perspectives on self-learning itself. A total of 40 German language teacher candidates (32 females, 8 males) participated in the study. In each class from the first grade to the fourth grade, a total of 10 students were randomly chosen, and a total of 40 students answered the questionnaire to collect data. The number of participants was limited because open-ended questions were included, aside from the close-ended questions, in the questionnaire. Close-ended questions were analyzed by using SPSS and were evaluated in percentages. For open-ended questions, content analysis was performed.

The findings of the study demonstrate that the keywords used by participants on self-learning were “interest,” “want,” and “effort.” Terms such as “identifying objects” or “taking responsibility” were expressed by only three participants. The self-learning habits emphasized mostly by the German language teacher candidates who participated in the study were note-taking, summarizing, writing sentences with the newly learned words, researching, vocabulary studies, and repetition. These findings indicate that the participants especially focused on writing skill among their self-learning habits. This finding shows that various learning styles and different learning methods should be allowed in the education process of students. Only in this way can students develop their skills, competences, and tendencies in the context of self-learning. As mentioned in the introduction part of the study, one of the most important objectives of the German Language Teaching Department is to help German language teacher candidates become competent in the linguistic, professional, and cultural dimensions. An especially crucial skill for German language teacher candidates is linguistic competence (reading, writing, speaking, and listening) in the teaching learning dimension. With regard to their evaluation of language levels, more than half of the participants (58%) classified their language levels as intermediate. Another important detail to note is that the number of participants who regard their language levels as weak or low (30%) was not scarce. In this respect, German language teacher candidates inevitably become more conscious about self-learning to develop their German language skills.

One of the significant outcomes of this study is that German language teacher candidates evaluate the self-learning process as important. However, they possess a limited perspective on the context and need guidance and encouragement regarding self-learning. For this reason, one of the most important duties of the German Language Teaching Education Department is to arrange environments where active learning will be maintained for students, learning objectives will be determined, and taking responsibility will be specified and guided.

## 1. Einleitung

Lernen fängt mit der Geburt an und wird von verschiedenen Faktoren geprägt. Familie, sozialer Umfang, kulturelle Traditionen, Bildungssystem, Bedingungen und Verhaltensweisen von LehrerInnen sind bewirkende Faktoren beim Lernprozess. Das Lernen ist somit sowohl ein individueller als auch ein sozialer Laufbahn, wobei Lehr- und Lerntraditionen eine bewirkende Prägung erstellen. Lerngewohnheiten sind gleichfalls mit der Lehr- und Lerntradition eines Landes bzw. mit dem Bildungssystem des Landes abhängig. Das Bildungssystem in der Türkei z.B. fokussiert sich dominant auf die Aufnahmeprüfungen für Universitäten. Besonders an türkischen Gymnasien, welche sich wesentlich groß prüfungsorientiert fortsetzen, werden soziale Gewohnheiten und allgemein Bedürfnisse der Lernenden beiseitegeschoben. Kurz gefasst; Denk- und Lernverfahren der SchülerInnen an Gymnasien drehen sich um die Universitätsaufnahmeprüfung. Dies führt zur Konsequenz, dass das Lernen im türkischen Erziehungssystem mechanisch und auswendigorientiert durchsetzt, wobei kreatives, nachdenkliches und kritisches Lernen und Denken außer Acht gelassen wird (Çakır, 2012; Hatipoğlu, 2017; Seyhan Yücel, 2013).

Diese Situation sollte jedoch nicht den Ausblick erstellen, dass das Lernen als eine einzige Lernkultur verallgemeinert werden kann und statisch ist. Wie die Vielfalt der Menschen, existieren gleichfalls unterschiedliche individuelle Lerngewohnheiten. Mit anderen Worten heißt das, dass Menschen verschiedene Lerngewohnheiten und -strategien besitzen und diese sich auch mit Zeit verändern können. Denn wenn Individuen über sein eigenes Lernen nachdenken, einen bewussten Einblick über das Lernen verfügen oder wenn sie selber bewusst entscheiden, wie sie aktiv oder erfolgreich lernen können, verändern sich gleichfalls Lerngewohnheiten und die Motivation kann somit steigern.

Die Erkenntnisse der Neurobiologie, Neurodidaktik und Neuropsychologie haben ein bewirkendes Ausmaß an die Lerntheorien erstellt. Diese Wissenschaften erklären, wie Lernen im Gehirn stattfindet, welche Faktoren je nach Alter, Motivation, Bedürfnis, sozialer und schulischer Umfeld bei diesem Prozess relevant sind und wie neues Wissen mit vorhanden verknüpft werden kann (Beck, 2003; Brand & Markowitsch, 2009; Caspary, 2006). „Sowohl die kognitivistische als auch die konstruktivistische Lerntheorie unterstützt die Annahme, dass das Bewusstsein für das eigene Lernen eine zentrale Voraussetzung für den Lernerfolg ist. Das eigene Lernen zu kennen und zu verstehen, beginnt damit, zu wissen, auf welcher Weise man gern lernt“ (Ballweg, Drumm, Hufeisen, Klippel & Pilypaityè, 2013, S. 81). Mit diesem Hinblick legen die Lerntheorien Kognitivismus, Konnektionismus und Konstruktivismus dar, dass für ein erfolgreiches Lernen besonders das bewusste selbstständige Lernen unumgänglich ist.

Selbstständiges Lernen bedeutet für Lernende, Verantwortung zum Lernen zu übernehmen, planen, analysieren und bewerten können, eigene Stärken und Schwächen einsehen können und Motivation zum Lernen haben (Acar, 2014; Alkan & Erdem, 2013; Long, 2000). Die terminologische Unterscheidung und Präzision zwischen Lernerautonomie, autonomes Lernen, lebenslanges Lernen, selbstständiges Lernen bzw. eigenständiges Lernen und selbstgesteuertes Lernen ist nicht so leicht, weil ihre Berührungspunkte stark ineinander vernetzt sind. In der Forschungsliteratur und in den gegenwärtigen Bezugswissenschaften wird diese Thematik sowohl deskriptiv, theoretisch als auch empirisch erarbeitet, welche in dieser Studie aus Platzgründen nicht resümiert werden können (Vgl. Apeltauer, 2010; Aydede & Kesecioğlu, 2012; Bachel, 2005; Edmondson, Boyer &



Artis, 2012; Salas, 2010). Rekapitulierend ist von diesem Kontext, dass die erwähnten Termine als Umsetzung von unterschiedlichen Formen der Lernerautonomie bezeichnet werden können (Tassinari, 2010).

Selbstständigeres Lernen ist dementsprechend ein wichtiger Baustein der Lernerautonomie. Mit dem selbstständigen Lernen nehmen Lernende zeitlich, örtlich und stofflich ohne Anleitung selber Verantwortung über das eigene Lernen an. Selbstständiges Lernen bedeutet einerseits die Unabhängigkeit, dies besagt jedoch nicht, dass Lernende mit selbstständigem Lernen nur individuell arbeiten können oder sollen. Partnerarbeit, Projektarbeit oder Gruppenarbeit können gleichfalls bei selbstständigem Lernen stattfinden, denn der Lernende entscheidet selber, mit welchen Materialien, Zielen, Übungen und Sozialformen er am besten, motiviert und erfolgreich lernen kann. Selbstständiges Lernen kann ebenso im schulischen Ort stattfinden. Bei diesem Prozess sind Lehrkräfte die Hauptakteure. Denn wenn Lehrkräfte selber diese Kompetenz besitzen, den Unterricht in diesen Sinne regulieren und Freiraum für Lernerautonomie, Binnendifferenzierung, Sozialformen und vielfältige Unterrichtsformen und Aktivitäten verschaffen, kann selbstständiges Lernen im Bildungsbereich geschult und gefördert werden. Offene Progressionen, Materialien, Ziele, kreative und kommunikative Ansätze, Vielfalt von Übungs- und Sozialformen, Anlässe zum kritischem Nachdenken und Persönlichkeitsentwicklung sind einige von der wichtigsten Faktoren bei diesem Prozess.

Ob außerhalb oder innerhalb der Ausbildung, warum selbstständiges Lernen gegenwärtig für einen Lernenden relevant ist, kann wie folgt konstatiert werden:

- Für Unterstützung der Lernerautonomie und des Weiterlernens,
- Für Weiterentwicklung und kritisches Auseinandersetzen des Individuums zu seinen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen,
- Für das Nachfolgen der Veränderungen der Dynamiken des 21. Jahrhunderts bzw. der Kommunikations- und Informationstechnologien und
- Für die Entwicklung der Motivation.

In der gegenwärtigen Wissensgesellschaft werden den Lernenden bestimmte Herausforderungen übergeben. Dieser Standpunkt bringt die Ansicht, dass lebenslanges Lernen, Motivation, selbstständiges Lernen, kommunikative Kompetenz und Lernerautonomie eine zunehmende Brisanz erhalten. Ausgehend von diesen Tatsachen ist die Wichtigkeit des ‚selbstständiges Lernens‘ gleichfalls für Lehramtsstudierende DaF von großer Bedeutung. An der Deutschlehrerausbildung der türkischen Universitäten zählen zu den allgemeinen Zielen, dass StudentInnen anhand ihres Studiums sprachlich (Deutsch), fachlich und kulturell unabdingbare Kompetenzen erreichen und diesbezüglich die Vermittlungs- und Lehrfähigkeit trainieren und entwickeln sollen können. Bei unterschiedlichen Abhandlungen (Tagungen, Workshops, Konferenzen etc.) in der Türkei zur Deutschlehrerausbildung und Germanistik, werden von der wissenschaftlichen MitarbeiterInnen in Gesprächen zum Ausdruck gebracht, dass Studierende der Deutschlehrerausbildung für das Studium und für Verbesserung der Deutschkenntnisse selbständig wenig arbeiten, StudentInnen mehreres von der Lehrkraft erwarten. Diese unzufriedenen Ansichten erstellten den Ausgangspunkt dieser Studie, wobei eine Analyse zu Einstellungen und Einsichten der StudentInnen zu diesem Themenbereich ausschlaggebend ist. In diesem Hinblick fokussiert sich diese Studie am Beispiel der Universität Trakya anhand einer quantitativen und qualitativen

Untersuchung darzustellen, welche Einstellungen Studierende der Deutschlehrerausbildung zum selbstständigen Lernen besitzen und welche selbstständige Lerngewohnheiten sie verfügen.

## 2. Forschungsdesign, Befragungsgruppe der Studie und Auswertungsverfahren

Um Einstellungen zum selbstständigen Lernen und selbstständige Lerngewohnheiten der LehramtsanwärterInnen für Deutsch als Fremdsprache der Universität Trakya kennenlernen zu können, wurde von der Autorin als Forschungsdesign im Hinblick der aktuellen Forschungen zu diesem Themenbereich ein Fragebogen erstellt, welche aus offenen und geschlossenen Fragen besteht. Ziel dieses Fragebogens war, einen Einblick zu verschaffen, was Studierende an der Deutschlehrerausbildung der Universität Trakya unter selbstständiges Lernen verstehen, was für selbstständige Lerngewohnheiten sie besitzen und welche Perspektiven sie zu diesem Kontext verfügen. Die Endfassung des Fragebogens wurde mit zwei wissenschaftlichen Mitarbeitern der erziehungswissenschaftlichen Fakultät diskutiert, konzipiert und schließlich am Dezember 2017 vom 1. - 4. Studienjahr durchgeführt.

Die Befragungsgruppe dieser Studie sind Lehramtsanwärter für Deutsch als Fremdsprache der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Trakya. Vom 1. bis 4. Studienjahr haben sich insgesamt 40 Studierende an der Umfrage teilgenommen (32 weiblich, 8 männlich). Vom jedem Studienjahr haben 10 Studierende die Umfrage ausgefüllt. Aufgrund der offenen Fragen in der Umfrage und Analyse der Beantwortungen wurde die Zahl der Befragungsgruppe der jeweiligen Studienjahre begrenzt gehalten. Die Befragten dieser Studie wurden zufällig und spontan ausgewählt. Als Auswertungsverfahren wurden die geschlossenen Fragen mit Hilfe des SPSS-Programms analysiert und in Prozentzahlen quantitativ bewertet. Die Beantwortungen der offenen Fragen wurden inhaltsanalytisch analysiert und qualitativ ausgewertet. Folgend werden die quantitativen und qualitativen Auswertungen der Beantwortungen als Befunde dargestellt.

## 3. Befunde

Die Selbsteinschätzungen der Befragten zum Fremdsprachenniveau in der deutschen Sprache sind wie folgt:

**Tabelle 1:** Einschätzungen der Befragten zum deutschen Sprachniveau

Sprachniveau Deutsch	f	%
Sehr gut	0	0
Gut	5	12,5
Mittelmäßig	23	57,5
Mangelhaft	12	30

Ersichtlich ist von der Tabelle 1, dass fasst 58 % der Befragten ihre Fremdsprache als mittelmäßig einstufen und niemand von den Befragten in der Fremdsprache Deutsch sich als sehr gut bewertet. Nur 12,5 % der Befragten schätzen sich in Deutsch gut und 30 % als mangelhaft ein. Diese Befunde ergeben den Ausblick, dass mehr als die Hälfte der Befragten ihre Fremdsprache Deutsch als mittelmäßig einstufen und die Zahl der Befragten mit mangelhaftem Deutsch nicht gering ist.

Die nächste offene Frage befasste sich mit der Thematik, was die Befragten unter ‚Selbstständiges Lernen‘ verstehen. Die Frage lautete wie folgt: Können Sie bitte mit 3 Schlüsselwörtern

‚selbstständiges Lernen‘ beschreiben? Die Auswertung hinsichtlich der Schlüsselwörter erstellte folgende Befunde:

**Tabelle 2:** Schlüsselwörter für ‚selbstständiges Lernen‘

Schlüsselwörter	f
Interesse, Bereitschaft, Bemühung	19
Wiederholen	13
Arbeiten (pauken), lernen	12
Forschen / recherchieren	7
Ziele festlegen	6
Filme anschauen	4
Neugier	4
Verantwortung nehmen	3
Wortschatzarbeit	3
Individuell arbeiten	3
Bewusstes lernen	3
Auswendig lernen	2
Kreativität, Lernenlernen, sich entwickeln, Praktik machen, Schreiben, Konzentration, Geduld, Schreiben, zurückblicken, Hausaufgaben machen	1

Aus der Tabelle 2 lässt sich vorerst entnehmen, dass im Allgemeinen die Befragten sowohl unterschiedliche als auch gemeinsame Vorstellungen zum ‚selbstständigem Lernen‘ besitzen. Die meist angeschriebenen Schlüsselwörter zu diesem Kontext sind ‚Interesse, Bereitschaft, Bemühung, Wiederholen, Arbeiten und Lernen‘. Bei der Beschreibung wurden zu diesem Kontext von 40 Befragten 7-mal ‚forschen bzw. recherchieren‘ angegeben und ‚Ziele festlegen‘ wurde 6-mal angedeutet. ‚Verantwortung nehmen, individuell arbeiten und bewusstes Lernen‘, welche zu den zentralen Schlüsselbegriffe des selbstständigen Lernen gehören, wurden von Befragten nur 3-mal angeschrieben. Allgemein kann von den produzierten Schlüsselwörtern der Befragten erschlossen werden, dass die Befragten teils, aber nicht sehr umfassende Kenntnisse zu diesem Themenbereich besitzen und ihre Einstellungen dementsprechend reflektieren. Nur 2 von 40 Befragten haben diese Frage nicht beantwortet.

Bei der nächsten Frage wurde nachgefragt, ob die Befragten selbstständige Lerngewohnheiten besitzen oder nicht. 32 (80%) von 40 Befragten beantworteten diese Frage mit ‚ja‘ und 8 (20%) mit ‚nein‘. Demzufolge wurden die Befragten gebeten, welche die Frage mit ‚ja‘ beantwortet haben, ihre selbstständigen Lerngewohnheiten stichwortartig zu beschreiben. Welche selbstständigen Lerngewohnheiten die Befragten besitzen, lässt sich folgendermaßen zusammenfassen:

**Tabelle 3:** Selbstständige Lerngewohnheiten der LehramtsanwärterInnen

Selbstständige Lerngewohnheiten	f
---------------------------------	---

Schreiben (Kurze Notizen halten, Zusammenfassungen machen, neugelernte Wörter oder Themen mit Sätze formulieren)	14
Recherchieren, forschen, nachfragen	13
Wortschatzarbeit durchführen (Übungen & Aktivitäten)	9
Wiederholen (neugelernte Themen, Wörter und grammatische Pensen)	9
Lesen (verschiedene Textsorten, Bücher in der türkischen Sprache)	6
Aufgaben, Übungen oder Tests im Internet bearbeiten	6
Filme, Videos anschauen, Musik hören	6
Auswendig lernen	4
Übungen zur Grammatik durchführen	2
Übersetzen	2
Konversationsübungen und Aktivitäten	1
Kontinuierlich arbeiten	1

Aus der Tabelle 3 ist zu erkennen, dass die Befragten als meist erwähnte selbstständige Lerngewohnheit die Fähigkeit ‚Schreiben‘ erwähnen. Unter diesem Aspekt wird ausgeführt, dass eine eigenständige Aneignung stattfindet, wobei schriftliche Notizen zum Gelesenen gehalten werden und neugelerntes schriftlich wiederholt oder zusammengefasst wird. Desweiteren wird 13-mal von Befragten angedeutet, dass sie als selbstständige Lerngewohnheit für Hausaufgaben, für ein neugelerntes Thema, für individuelle Bedürfnisse und Interesse nachfragen und recherchieren. Andererseits ist von der Tabelle 3 zu erkennen, dass manche selbstständige Lerngewohnheiten der Befragten sich auf die Teilbereiche und Aspekte des gegenwärtigen Studiengangs ‚Deutschlehrersausbildung‘ fokussieren. Zu diesem Kontext werden von Befragten Übungen, Wiederholungen und Aktivitäten zum Wortschatz, Grammatik und Übersetzung zum Ausdruck gebracht. Als Lernmedium für das selbstständige Lernen werden von Befragten neben Arbeiten im Internet für Tests, Übungen oder Aufgaben gleichfalls Videos, Musik, Filme und Bücher für das Anschauen, Anhören oder Lesen angegeben. Interessant ist auch von der Tabelle 3 abzulesen, dass 4-mal die Befragten als selbstständige Lerngewohnheit das Auswendiglernen zu Worte gebracht haben. Wie weit dieses Auswendiglernen nachhaltig und effektiv ist, ist eine offene Frage.

Wie schon angedeutet, hatten 8 von 40 Befragten erwähnt, dass sie keine selbstständigen Lerngewohnheiten besitzen. Diese Studierende wurden mit der Bitte aufgefordert ihre Gründe dafür zu schreiben. Die Ursachen für dieses Verhalten sind in Tabelle 4 dargestellt.

**Tabelle 4:** Ursachen für den Mangel der selbstständigen Lerngewohnheiten

Ursachen	f
Keine Lern- oder Arbeitsgewohnheiten	3
Probleme beim Verstehen	2
Keine Motivation/Geduld	2
Keine Kenntnisse zu diesem Prozess	1

Die erwähnten Ursachen der Tabelle 4 ergeben den Ausblick, dass die 8 Befragten ein geringes Bewusstsein über das selbstständige Lernen besitzen und demzufolge keine Verantwortung für das selbstständige Lernen übernehmen können.

Die Auswertung auf die Frage ‚Ist selbstständiges Lernen Ihrer Meinung nach nützlich oder nicht? Können Sie Ihre Stellungnahme dazu begründen?‘ zeigt, dass 35 (87,5%) Befragte das selbstständige Lernen als nützlich und 5 (12,5%) von 40 Befragten das selbstständige Lernen als nicht nützlich empfunden haben. Je nach Studienjahr ist die Verteilung der Einschätzung in Tabelle 5 angegeben.

**Tabelle 5:** Einstellung zur Nützlichkeit des selbstständigen Lernens

Selbstständiges Lernen		Studienjahr				
		1.Sj.	2. Sj.	3. Sj.	4. Sj.	Total
<b>Nützlich</b>	<b>f</b>	6	6	10	10	35
	<b>%</b>	15,0%	22,5%	25,0%	25,0%	87,5%
<b>Nicht nützlich</b>	<b>f</b>	4	1	0	0	5
	<b>%</b>	10,0%	2,5%	0%	0%	12,5%

Von der Tabelle 5 ist abzulesen, dass alle Befragten des 3. und 4. Studienjahrs und 9 von 10 Befragten des 2. Studienjahrs das selbstständige Lernen als nützlich einschätzen. Beim 1. Studienjahr hingegen stufen 6 Befragte das selbstständige Lernen als nützlich und 4 als nicht nützlich ein. Diese Verteilung könnte man eventuell dadurch erklären, dass die Erfahrungsbasis der Befragten zu Lernkonzepten und methodisches Vorgehen je nach Studienjahren sich weiterentwickelt.

Warum Befragte das selbstständige Lernen als nützlich bezeichnen, können von den Erklärungen der Befragten wie folgt rekapituliert werden (Vgl. Tabelle 6):

**Tabelle 6:** Themen zur Nützlichkeit des selbstständigen Lernens

Nützlichkeit des selbstständigen Lernens	f
Für Nachhaltigkeit	11
Für bewusstes und tiefgreifendes Lernen	10
Für individuelle Lernstile/ Lerngewohnheiten und Lernmethoden	9
Für individuelle Entwicklung, Planung und Verantwortung	7

Zusammenfassend weisen die angesprochenen Themen auf die grundlegenden Konzepte des selbstständigen Lernens hin. Von Befragten wurde mehrmals angedeutet, dass selbstständiges Lernen im Hinblick der Nachhaltigkeit nützlich ist, wenn sie beim Lernprozess selber Mühe geben, selbstständig lernen und sich dabei aufwenden. Betont wurde gleichfalls von Befragten, dass sie beim selbstständigen Lernen besser lernen können und es nützlich ist, weil sie selber recherchieren, neue Sachen erfahren oder neues Wissen lernen. Sie lernen somit bewusster, weil sie über ihr eigenes Lernen nachdenken. Ein anderes Thema von den Beantwortungen zeichnete

sich als individuelle Lernstile, Lerngewohnheiten und/oder Lernmethoden aus. Befragte brachten zu diesem Kontext die Auffassungen, dass sie als Student/Studentin unterschiedlich lernen und dementsprechend unterschiedliche Lerngewohnheiten haben. Unter diesem Hinblick wurde erörtert, dass Individuen unterschiedlich sind und jeder sich selber besser kennt. Besonders beim Planen des Lernens wäre das selbstständige Lernen nützlich, weil sie bei diesem Prozess Verantwortung nehmen und wissen was ihre Stärken und Schwächen sind.

Die Begründung von den Befragten des 1. Studienjahrs, warum selbstständiges Lernen nicht nützlich ist, wurde folgendermaßen erwähnt:

- brauche immer Anleitung/Hilfe oder Menschen für Unterstützung,
- kann selbstständig nicht lernen,
- weiß nicht, wie man selbstständig lernt und
- für Sprechen und Hören in Deutsch geht selbstständiges Lernen nicht.

Diese Erfassungen zeigen, dass die Befragten einmal das selbstständige Lernen mit nur alleine lernen verwechseln und sie für ihren Lernprozess noch keine Ziele setzen oder Verantwortung nehmen.

Ebenso wurde erfragt, ob die Lehrveranstaltungen in der Deutschlehrrausbildung das selbstständige Lernen anregen oder nicht. Die Befragung ergab, dass 67,5 % der Befragten äußern, dass die Lehrveranstaltungen in der Ausbildung das selbstständige Lernen anregen, wobei 32,5 % der Befragten das Gegenteil behaupten (Vgl. Tabelle 7).

**Tabelle 7:** Förderung des selbstständigen Lernens in der Deutschlehrrausbildung

Unterstützt die Ausbildung das selbstständige Lernen?	f	%
Ja	27	67,5
Nein	13	32,5

Diejenigen Befragten, die die Fragestellung mit ‚ja‘ beantwortet haben, wurden angefragt, wie die Deutschlehrrausbildung das selbstständige Lernen fördert? Die Befunde stellen dar, dass sich diese Situation nach inhaltliche Konzipierung der Lehrveranstaltung und Vorgehen der Lehrkraft verändert. Zu diesem Kontext haben die Befragten erwähnt, dass interessante Themeninhalte oder Seminare das selbstständige Lernen fördern. Demzufolge haben Befragte zu Worten gebracht, dass für ein tiefgreifendes Wissen, für Nachhaltigkeit oder für Befestigung eines Themas das üben, wiederholen und recherchieren wichtig ist. Nach Angaben der Befragten findet selbstständiges Lernen in der Ausbildung statt, weil Lehrkräfte Hausaufgaben, Übungen, Projekte oder Aufgaben für weiteres Lernen abgeben. Diese Aufgabenstellungen, Übungen oder Projekte fördern nach Wörtern der Befragten das recherchieren, die Motivation, das bewusste Lernen, Fleiß und Anstrengung. Angedeutet wurden von Befragten, dass manche Lehrveranstaltungen und dementsprechend einige Lehrkräfte vieles nur theoretisch und/oder frontal erklären. Zudem erwähnen manche Studierende, dass sie dann selber vieles nachschauen oder recherchieren, welches sie als selbstständiges Lernen bezeichnen.

Diejenigen Befragten, die meinen, dass die Ausbildung nicht zum selbstständigen Lernen führt, bringen zu Worten, dass sie wenig motiviert sind, weil sie nicht wissen oder nicht dazu gefördert werden, wie man selbstständig lernt. Andere brachten zu Worten, dass viele Inhalte der

Lehrveranstaltungen auswendig gelernt werden müssen. Unter diesem Hinblick kann die Konsequenz erschlossen werden, dass fast ein Drittel der Befragten behaupten, dass die Lehrveranstaltungen in der Deutschlehrerausbildung das selbstständige Lernen nicht anregen.

Zuletzt wurde den Befragten eine Kreuztabelle vorgegeben, wobei sie individuell die zutreffende Aussage zum selbständigen Lernen ankreuzen sollten. Die Gesamtübersicht der Ergebnisse auf die Frage: ‚Welche der angegebenen Aussagen schätzen sie als Deutschlehrerkandidat/in für das selbstständige Lernen wichtig und nützlich?‘ sind folgendermaßen ausgefallen (siehe Tabelle 8):

**Tabelle 8:** Die Relevanz des selbstständigen Lernens

	f	%
Für eine gute Motivation.	35	87,5
Um die individuellen Stärken und Schwächen kennen zu lernen.	30	75
Um Ziele festlegen zu können.	33	82,5
Um sich in den Fertigkeiten der Fremdsprache Deutsch weiter entwickeln zu können.	31	77,5
Um bewusst und aktiv lernen zu können.	35	87,5
Für Unterstützung des kognitiven und konstruktiven Lernens.	19	47,5
Um im Studium der Deutschlehrerausbildung erfolgreich sein zu können.	21	52,5
Anhand unterschiedlichen Sozialformen (Gruppenarbeit, Partnerarbeit) das effektive Lernen gewährleisten zu können.	15	37,5
Um Verantwortung des Lernens zu übernehmen.	34	85

Die Ergebnisse aus der Tabelle 8 machen vorerst deutlich, dass die Befragten als LehramtskandidatInnen der Deutschlehrerausbildung im Hinblick ‚Motivation‘ (87,5%), ‚Ziele festlegen‘ (82,5%), ‚Verantwortung übernehmen‘ (85%), ‚bewusstes und aktives Lernen‘ (87,5%), ‚Entwicklung in der Fertigkeiten DaF‘ (77,5%) und ‚Kennenlernen von eigenen Stärken und Schwächen‘ (75%) das selbstständige Lernen hoch einschätzen und als wichtig einsehen. Das selbstständige Lernen hat jedoch im Blickwinkel der Befragten ‚für den Erfolg in der Deutschlehrerausbildung‘ (52,5%), ‚für Unterstützung des kognitiven und konstruktiven Lernens‘ (47,5%) und ‚für Profitieren von Sozialformen‘ (37,5 %) keine gleichrangige hohe Wichtigkeit wie die vorher erwähnten Aussagen. Auffällig unterschiedliche Einschätzungen liegen darin, dass die Befragten das bewusste und aktive Lernen als wichtig oder nützlich einschätzen, jedoch die Relevanz des effektiven Lernens anhand Sozialformen (Gruppenarbeit, Partnerarbeit) nicht groß einsehen. Diese Andeutung könnte eventuell dadurch erklärt werden, dass nicht alle Befragten mit den Sozialformen anvertraut sind oder das selbstständige Lernen mit alleine Lernen verwechselt wird.

#### 4. Zusammenfassung und Ausblick

Das Hauptziel dieser Studie war, die Einstellungen und Einsichten der LehramtsanwärterInnen für DaF am Beispiel der Universität Trakya zu selbstständige Lerngewohnheiten darzustellen. Anhand offenen und geschlossenen Fragen mittels eines Fragebogens wurde intendiert einen Einblick zu verschaffen, was Studierende unter selbstständiges Lernen verstehen und was für selbstständige Lerngewohnheiten sie besitzen. Die Auswertung der Befunde stellen vorerst dar, dass die

Einsichten der Befragten zu diesem Kontext teils überdeckend teils hingegen differenziert sind, welche sowohl eine erwartende als auch eine natürliche Konsequenz ist. Bei der Selbstbeschreibung zu ‚selbstständigem Lernen‘ haben fast die Hälfte der Befragten die Schlüsselwörter ‚Interesse, Bereitschaft und Bemühung‘ zugeschrieben. ‚Ziele festlegen oder Verantwortung übernehmen‘ wurde sehr gering angesprochen. Geht man davon aus, das Lernende in ihrer Ausbildung individuelle Antriebsquellen besitzen, so können gleichfalls Interesse, Bereitschaft, Bemühung und Motivation der Lernenden unterschiedlich sein (Bannach, 2002). Wenn Studierende bewusst über ihren Lernweg sind, wenn sie Maßnahmen für ihren Lernprozess treffen können und dabei Verantwortung und Entscheidungen übernehmen, so können Studierende einen bewussteren Einblick zu ihren Interessen, Stärken und Schwächen bekommen. Die Befunde dieser Studie ergeben jedoch den Ausblick, dass eine geringe Zahl der Befragten bei ihren Lernzielen und Verantwortungen bewusst sind.

Ausgehend von den ermittelten Befunden wäre zu schließen, dass ein großer Anteil der Befragten das selbstständige Lernen als nützlich einschätzen, jedoch den Inhalt dieses Konzept nicht ausreichend genug ausfüllen können. Sozialformen wie Gruppenarbeit und der kognitiver und konstruktiver Aufbau von Wissen werden von Befragten nicht als eine großwichtige Implementierung des selbstständigen Lernens betrachtet. Diese Ergebnisse zeigen, dass die Befragten unter ‚selbstständigem Lernen‘ begrenzte Auffassungen besitzen, welche auch ihre Perspektiven zu diesem Kontext einschränken. Denn Verantwortung kann beim Lernen übernommen werden, wenn Lernende in Kooperationsbereitschaft oder Teamfähigkeit einer Sache nachgehen, Quellen suchen, forschen und präsentieren. Neben Verantwortung bekommen die StudentInnen anhand Sozialformen selber somit die Möglichkeit ihren Lernprozess zu steuern, Ziele zu setzen und Planungen durchführen. Dieses Resultat bringt mit sich auch die Frage, wie weit Sozialformen in der Deutschlehrausbildung Platz einnehmen bzw. praktiziert werden? Denn erst wenn Studierende mit Sozialformen anvertraut sind und Lehrkräfte in ihren Seminaren einen bewussten Einsatz von Gruppenarbeit, Partnerarbeit oder Projektarbeit integrieren, besteht die Möglichkeit, dass Studierende sinngemäße Profite für ihren Lernweg erhalten.

Die konstruktivistische Lerntheorie wird heute in der Fremdsprachendidaktik als einer der wichtigsten Hauptakteure betrachtet. Die Angleichung neu gelerntes Wissen mit vorhandenem zu verknüpfen können, baut auf die Sprachkompetenz auf. Wolf erwähnt zu diesem Kontext, dass das konstruktivistische Lernen „die Herausforderung der Fähigkeit zu mehr Selbständigkeit beim Lernen und Sprachenlernen“ ist (Wolff, 2002: 8). Sozialformen, das konstruktivistische Lernens, Interesse, Motivation und Bereitschaft der Lernenden wird in der gegenwärtigen Fachliteratur im Hinblick des ‚selbstständiges Lernens‘ vieldeutig aufgegriffen, wobei die Inhalte der Ausbildung bzw. die schulische Praxis wichtige Funktionen einnehmen (Martinez, 2008; Stübiger & Schäfer, 2003; Tassinari, 2010). Gemeint wird hierbei, dass das ‚selbstständige Lernen‘ ein Kontinuum ist, indem anhand Leitlinien und Zielsetzungen des Bildungsprozesses, Lernende zum selbstständigem Lernen gefördert und ermutigt werden. Lernende im schulischen Ort zum selbstständigen Lernen fördern bedeutet, dass Lehrkräfte den Lernenden im Klassenräume Freiraum geben, Ziele, Themen und Inhalte gemeinsam festlegen und eine Vielfalt und Diversität von Aufgaben, Übungen, Aktivitäten und Materialien gewährleistet wird. Bei Bearbeitung von Aufgaben, Hausaufgaben oder Übungen ist es besonders wichtig, dass die Lernende die Bewusstheit besitzen, wie sie zu diesen Aufgaben voran- oder hervorgehen. Das Repertoire, methodisch-didaktisches Hintergrundwissen



und die Offenheit der Lehrkräfte leisten bei diesem Prozess einen zentralen Beitrag. Erst somit können im schulischem Prozess Lernende zum selbständigem Lernen trainiert, unterstützt und auf Kenntnisse und Wissen der Lernenden Bezug genommen werden (Ballweg, Drumm, Hufeisen, Klippel & Pilypaityé, 2013; Schmenk, 2012; Wolff, 2002).

Im Hinblick der selbstständigen Lerngewohnheiten der Befragten läßt sich in dieser Studie zeigen, dass schriftlich kurze Notizen halten, Zusammenfassungen machen, neugelernte Wörter oder Themen in Sätze formulieren, recherchieren, Wortschatzarbeit durchführen und Wiederholen die meist erwähnten Gewohnheiten sind. Diese Ergebnisse zeigen, dass schriftliche Fähigkeiten eine Domäne bei den selbstständigen Lerngewohnheiten der Befragten bilden. Diese Konsequenz deutet an, dass verschiedene Formen des Lernens und unterschiedliche Lernwege für Studierende zugelassen werden müssen, damit sie ihre Fähigkeiten und Repertoire zum ‚selbständigem Lernen‘ weiterentwickeln können. Wie in der Einleitung dieser Studie erwähnt wurde, ist einer der wichtigsten Ziele der Deutschlehrausbildung, dass Studierende anhand des Studiums fachbezogen, berufsorientiert und kulturell unabdingbare Kompetenzen erreichen. Beim Trainieren der Vermittlungs- und Lehrfähigkeiten der Studierenden sind die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten von großer Bedeutung. Die Einschätzungen der Befragten zu ihren fremdsprachlichen Kenntnissen in Deutsch legten in dieser Studie dar, dass mehr als die Hälfte der Befragten ihre Fremdsprache Deutsch als mittelmäßig einstufen und die Zahl der Befragten mit mangelhaftem Deutsch nicht gering ist. Aufgrund dessen hat die Weiterentwicklung der deutschsprachlichen Kompetenz der Studierenden mit ‚selbständigem Lernen‘ eine enge Beziehung. Wir Lehrkräfte in der Deutschlehrausbildung haben hierbei die Aufgabe für Studierende Wege zum selbständigen Lernen, Wege zum Arbeiten, Wege für eigene Potentiale kennenlernen und Wege für Verantwortungsübernahme zu arrangieren.

## Literaturverzeichnis

- Acar, C. (2014). *Investigation Of Science Teacher Candidates' Self Directed Learning Skills In Terms Of Several Variables*. (Unveröffentlichte Magisterarbeit). Pamukkale University, Denizli.
- Alkan, F., & Erdem, E. (2013). The Effect of Self-Directed Learning on the Success, Readiness, Attitudes Towards Laboratory Skills and Anxiety in Laboratory. *Hacettepe University Journal of Education* 44, 15-26.
- Apeltauer, E. (2010). Lernerautonomie, Lehrerautonomie und Deutsch als Fremdsprache. In Y.Eğit, (Hrsg.), *Globalisierte Germanistik: Sprache-Literatur-Kultur* (S.15-34), Izmir.
- Aydede, M., & Kesecioğlu, T. (2012). The Effect of Active Learning Applications on Students' Self Direct Learning Skills. *Hacettepe University Journal of Education* 43, 37-49.
- Bachel, D. (2005). *Autonomes Lernen - In Theorie und Praxis*. Abgerufen von [http://www.g-daf-es.net/salamanca\\_auf\\_deutsch/projekt/db2.pdf](http://www.g-daf-es.net/salamanca_auf_deutsch/projekt/db2.pdf)
- Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J., & Pilypaityé, L. (2013). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? DLL2*. München: Klett Langenscheidt.
- Bannach, M. (2002). *Selbstbestimmtes Lernen: freie Arbeit an selbstgewählten Themen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Beck, H. (2003). Neurodidaktik oder: Wie lernen wir? *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 3, 323-330.
- Brand, M., & Markowitsch, H. J. (2009). Lernen und Gedächtnis aus neurowissenschaftlicher Perspektive - Konsequenzen für die Gestaltung des Schulunterrichts. In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (S. 69-85). Weinheim, Basel: Beltz.

- Caspary, R. (2006). *Lernen und Gehirn: Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg, Herder Spektrum.
- Çakır, G. (2012). Herausforderung oder doch die bitterste Enttäuschung Was bietet ein Studium im Studiengang Deutsch als Fremdsprache mit Lehramtsbezug in der Türkei. *Tribüne: Zeitschrift für Sprache und Schreibung*, 7-10.
- Edmondson, D.R., Boyer, S.L., & Artis, A.B. (2012). Self-directed learning: A meta-analytic review of adult learning constructs. *International Journal of Education Research*, 7, 40-48.
- Hatipoğlu, S. (2017). Deutschlehrerinnen/-Lehrer Als "Agenten Des Wandels": Kritisches Denken Im Lehrerausbildungsprozess. In H. Asutay (Hrsg.), *Balkan Educational Studies – 2017* (S. 300-306), Trakya University Publication No: 188.
- Long, H. B. (2000). Understanding Self-Direction in Learning. In H. B. Long (Hrsg.), *Practice & Theory in Self-Directed Learning* (S.11-24). Schaumburg, IL: Motorola University Press.
- Martinez, H. (2008). *Lernerautonomie und Sprachenlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Salas, G. (2010). *Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşlukları (Anadolu Üniversitesi Örneği)*. (Unveröffentlichte Magisterarbeit). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Schmenk, B. (2012). Von Autonomie zu Aufgaben und zurück. Oder: Wie muss ein Autonomiekonzept aussehen, das uns hilft didaktisch-methodische Entscheidungen für das aufgabenorientierte Lernen zu treffen? In K. Biebighäuser, M. Zibelius&T. Schmidt (Hrsg.), *Aufgaben 2.0: Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und –lernen mit digitalen Medien* (S. 57-89), Tübingen: Narr.
- Seyhan Yücel, M. (2013). Einstellungen zum kritischen Denken bei Lehramtskandidatenfür Deutsch und Englisch als Fremdsprache. *Hacettepe University Journal of Education*) 28 (2), 377-393.
- Stübig, F., & Schäfer, C. (2003). *Selbstständiges Lernen in der Schule*. Kassel: kassel university press. Abrufbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3333/pdf/Stuebig\\_2003\\_Selbstaendiges\\_Lernen\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3333/pdf/Stuebig_2003_Selbstaendiges_Lernen_D_A.pdf)
- Tassinari, M.G. (2010). *Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*, Peter Lang.
- Wolff, D. (2002). Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. *Babylonia*, 4, 7-14. Abrufbar unter <http://babylonia.ch/de/archiv/anni-precedenti/2002/nummer-4-04/fremdsprachenlernen-als-konstruktion/>





RESEARCH ARTICLE

## Das politische Fernsehinterview und kommunikative Misserfolge für Journalisten

### Political television interviews and communicative failures for journalists

Khrystyna DYAKIV<sup>1</sup>

#### ABSTRACT (English)

The article analyzes television interviews in Ukrainian and German from the perspective of the personality of the interviewer and the difficulties that arise before and during that interview. Communicative deviations as differences in the expectations of the interviewer vis-à-vis the expectations of the respondent and the addressee are revealed and critically analyzed. Particular attention is paid to the triangle of relationships between the interviewer, the respondent, and the addressee (the viewer). Elements such as age, sex, status, knowledge, interests, and expectations play an important role in the building of relationships between the interviewer, the respondent, and the addressee. Therefore, they are important for the overall success of the interview. Accordingly, the journalist assumes three roles: a representative of the audience (the addressee), a promoter of the invited (the respondent), or a representative of himself/herself. Here, by the term “communicative deviations” we understand the differences in the expectations of the communicators in an interview. In this article, we only draw on and reflect the deviations in the television interviews in both languages when the interviewer has other expectations about the interview than the respondent or the addressee (the viewer), which is a failure from the side of the first one, that is, the interviewer. Communicative deviations as violations of the interviewer’s expectations in all their forms can be avoided, or at least reduced, if all the elements of communication at the informative and emotional level—and very often at the communicative-situational level—are taken into account, and greater attention is also paid to technical characteristics.

**Keywords:** Political television interviews, communicative failures, Ukrainian language, German language

#### ABSTRACT (Deutsch)

Der Artikel widmet sich den politischen Fernsehinterviews im Ukrainischen und Deutschen aus der Perspektive der Persönlichkeit des Interviewers und der Schwierigkeiten, die vor und während des Fernsehinterviews auftreten. Kommunikative Abweichungen (Deviationen) werden als Unterschiede in den Erwartungen des Interviewers im Vergleich zu den Erwartungen des Befragten und des Adressaten aufgezeigt und analysiert. Besonderes Augenmerk wird auf das Beziehungsdreieck, bestehend aus Interviewer, Befragter und Adressat, gelegt. Bei der Beziehung zwischen diesen drei Größen spielen die Elemente Alter, Geschlecht, Status, Wissen, Interessen und Erwartungen eine wichtige Rolle und tragen zum Erfolg des Interviews bei. Dementsprechend übernimmt der Journalist drei Rollen: als Vertreter des Publikums, als Promotor des Eingeladenen (des Befragten) oder als Vertreter von sich selbst. Durch kommunikative Deviationen werden die Unterschiede in den Erwartungen der Kommunikatoren in einem Interview verstanden. In diesem Artikel wird nur auf die Abweichungen in den Fernsehinterviews in beiden Sprachen eingegangen, wenn der Interviewer andere Erwartungen an das Interview hat als der Befragte oder der Adressat (der Zuschauer), was für das erste ein Misserfolg ist, d.h. für den

<sup>1</sup> **Corresponding Author:** Khrystyna Dyakiv (Assoc. Prof.), Department of Intercultural Communication and Translation, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine. **E-mail:** khrystyna.dyakiv@gmail.com

**Citation:** Dyakiv, K. (2018). Das politische Fernsehinterview und kommunikative Misserfolge für Journalisten. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, (39)1, 95-107. <http://dx.doi.org/10.26650/sdsl.2018.1.39.0009>

Interviewer. Es werden kommunikative Abweichungen des Interviewers gegenüber dem Befragten und dem Adressaten skizziert und die Strategien zur Überwindung von Misserfolgen eines Fernsehinterviews vorgeschlagen. Kommunikative Abweichungen als Verstöße gegen die Erwartungen des Interviewers in all seinen Erscheinungsformen können vermieden oder zumindest reduziert werden, wenn alle Elemente der Kommunikation auf informativer und emotionaler und sehr oft auf kommunikativ-situativer Ebene samt technischen Besonderheiten berücksichtigt werden.

**Schlüsselwörter:** das politische Fernsehinterview, kommunikative Misserfolge, ukrainische Sprache, deutsche Sprache

## EXTENDED SUMMARY

The article analyzes television interviews in Ukrainian and German from the perspective of the personality of the interviewer and the difficulties that arise before and during that interview. Communicative deviations as differences in the expectations of the interviewer vis-à-vis the expectations of the respondent and the addressee are revealed and critically analyzed. Particular attention is paid to the triangle of relationships between the interviewer, the respondent, and the addressee (the viewer). Elements such as age, sex, status, knowledge, interests, and expectations play an important role in the building of relationships between the interviewer, the respondent, and the addressee. Therefore, they are important for the overall success of the interview. However, we believe that all these elements can be generalized under a hypernym of expectations. Accordingly, the journalist assumes three roles: a representative of the audience (the addressee), a promoter of the invited (the respondent), or a representative of himself/herself. In this article, we only draw on and reflect the deviations in the television interviews in both languages when the interviewer has other expectations about the interview than the respondent or the addressee (the viewer), which is a failure from the side of the first one, that is, the interviewer.

Therefore, the two levels at which interviews are conducted are important. Namely, these are the informative level (receiving and providing information) and the emotional level (feelings and mutual understanding). The informative level includes informative purpose, types of questions, clarity of expression, clarity of answers, and content of information. The emotional level embraces climate (socio-emotional connection), non-verbal behavior, elaborative questions, intentional adjustment, and approaches to journalists and respondents. Yet, we believe that it is also noteworthy to include a third level, namely a contextually situational one.

On the basis of empirical material, we have identified the following communicative deviations in the television interviews from the perspective of the interviewer: 1. The goal is not set or is prepared inaccurately, 2. The topic is too broad, 3. Inappropriate respondent, 4. The respondent is not sufficiently prepared for the interview, 5. Difficulties in conducting interviews (such as issues with equipment or problems with shooting), 6. The respondent is not listening (in some situations this prevents the opening of a dialog altogether), 7. Too conventional and fixed list of questions, 8. Lack of time for preparation, and 9. Wrong approach to the respondent in terms of his/her expectations regarding age, gender, status, knowledge, and interests.

Taking into account the communicative failures in the television interviews we have analyzed before, one can distinguish the following ways of eliminating them: 1. Clearly define the goal of the interview, 2. Find the appropriate communication partner in terms of his/her skills and the ability to speak, 3. Create a favorable atmosphere in the previous conversation to properly prepare the respondent for the communication, 4. Carefully listen to the respondent, 5. During the interview itself, the content, the intention of the respondent, the language, and the speaking

manner of the respondent, as well as the body language, and facial expressions and gestures of the respondent should be additionally observed, and 6. In cases when the interviewer is evading a question or does not want to respond at all, one can resort to these tactics.

Communicative deviations as violations of the interviewer's expectations in all their forms can be avoided, or at least reduced, if all the elements of communication at the informative and emotional level—and very often at the communicative-situational level—are taken into account, and greater attention is also paid to technical characteristics. This will contribute to an interesting and dynamic, understandable and consistent, and most importantly, informative television interview. At the same time, there were no significant differences in the television interviews in Ukrainian (more cautious and sensitive questions) or in German (more specific and targeted questions), for the journalists' European way of conducting television interviews is similar in both linguistic cultures, and the differences are due to the historical development of democracy.

## 1. Einleitung

Das journalistische Interview wurde zum Objekt der Forschung in den Bereichen des Journalismus, der Linguistik in ihren verschiedenen Ausprägungen und in der Soziologie. Allerdings bleiben die Probleme des Erfolgs in einem Fernsehinterview noch offen in Abhängigkeit von den Rollen der Kommunizierenden und von kommunikativen Abweichungen als solchen, und noch mehr in Abhängigkeit von Unterschieden in den Erwartungen der Kommunizierenden und des Publikums. Es gibt Untersuchungen der Formen, der Parameter und Strategien in den Interviews in verschiedenen Medien und in verschiedenen Sprachen. Die Frage der Deviationen in Fernsehinterviews auf verschiedenen Ebenen der Kommunikation ist jedoch bis heute nicht erschöpft beantwortet.

## 2. Problemgegenstand, Zielsetzung und Forschung

Die Übersicht der jüngsten Forschung und Publikationen zu diesem Thema wurde in unseren Artikeln vorgeschlagen, in denen das Interview als Objekt der Sprachforschung auf dem kommunikativ-pragmatischen (Апалат, 2003; Денискіна, 2005; Саламатіна, 2011; Britten, 2008; Fasel, 2011; Friedrichs & Schwinges, 2005, Haller, 2013; Klug, 2004), funktionellen (Сушкевич, 2013; Kött, 2004), kognitiven (Штельмах, 2008), gattungsstilistischen (Штельмах, 2008; Гапотченко, 2005) und kontrastiven (Кійко, 2016; Саламатіна, 2011; Malá, 2004) Forschungsgebieten (detailliert Дяків, 2016а) und auch in verschiedenen Bereichen der Wissenschaft im ukrainisch- und deutschsprachigen Raum (Дяків, 2016b) erforscht wurde. Der Zweck des Beitrags ist es, Schwierigkeiten für Journalisten in einem Fernsehinterview zu identifizieren, kommunikative Deviationen (Abweichungen) zu untersuchen und Möglichkeiten der Vermeidung dieser Deviationen im Ukrainischen und Deutschen festzustellen.

In Anbetracht unterschiedlicher Klassifikationen von Interviews nach der Anzahl der Journalisten und der Befragten, nach der Art der Medien oder der Übertragung, nach dem Inhalt, dem Ziel des Interviews oder nach dem Durchführungsort wurden für das Forschungsmaterial kurze Fernsehinterviews im Ukrainischen und Deutschen in der Video-Sharing YouTube ausgewählt, die die höchste Anzahl von Ansichten der Zuschauer erhalten haben. Eben diese lebendigen Videos besitzen Originaltöne; ein bestimmtes Thema wird von einer bestimmten Person präsentiert, somit wird die subjektive Einstellung des Befragten widerspiegelt; ein Großteil des Publikums identifiziert sich durch die Person des Befragten.

Unter den politischen Fernsehinterviews werden Kurzinterviews verstanden, die dem politischen Thema gewidmet sind, d.h. nicht unbedingt mit einem Politiker durchgeführt werden müssen. Unter je 100 untersuchten Kurzinterviews auf YouTube im Ukrainischen und Deutschen sind knapp ein Viertel zum politischen Thema, das neben Interviews zum Thema Sport sowie Stars zu den beliebtesten Themen gehören.

## 3. Theoretischer Ansatz

Der Beitrag stützt sich auf die Arbeiten von Häusermann & Käppeli, 1994; Friedrichs & Schwinges, 2005 und Haller, 2013. Dabei halten wir uns an die Aussage, dass das Interview immer auf möglichst unterhaltsame Art nicht nur Wissen und Meinungen, sondern auch die Denkweise(n) bemerkenswerter oder für die Sache aufschlussreicher Personen als Abfolge von Äußerungen in einer authentischen Form zur Darstellung bringt (vgl. Haller, 2013, S. 125). Gleichzeitig ist das Interview ein wichtiger Teil der journalistischen Arbeit, keine Kunst, sondern in erster Linie ein

Handwerk, das gelernt werden kann. Das Interview ist ein bewusster Wechsel von Fragen und Antworten, in denen nur eine Person fragt und die andere nur antwortet (Friedrichs & Schwinges, 2005, S. 7). Wir glauben jedoch, dass es ein perfektes Modell der Gattung Interview bezeichnet.

In heutigen Fernsehsendungen sind Interviews oft ein Teil einer Talkshow oder einer bestimmten TV-Sendung. Zu seiner Unterscheidung vom Statement muss das Interview mindestens zwei Fragen und zwei Antworten enthalten. Jedes Interview ist asymmetrisch, weil die Rollen darin festgelegt werden (Friedrichs & Schwinges, 2005, S. 11). Oft kann aber der Befragte selbst Fragen stellen, was die „ideale“ Form von Interviews verletzt und dann geht ein solches Interview in ein Gespräch über. Es wird jedoch auch zu einem Gespräch, wenn der Journalist fragt und dabei seine eigene Meinung zum Ausdruck bringt. Die Interviews tendieren in der Regel zu einem Gespräch, wenn der Journalist engagiert ist und eine Menge Hintergrundwissen hat, wie letztlich auch das heutige Publikum (vor allem in Kultur- und Sportprogrammen) (vgl. Friedrichs & Schwinges, 2005, S. 11). Wir stehen auf dem Standpunkt, dass heutige Interviews eher eine hybride Form haben und sehr oft nicht leicht von dem Gespräch oder der Talkshow zu trennen sind.

In einem Interview üben die Teilnehmer bestimmte Rollen wegen der sozialen Beziehungen aus. Den informativen Zweck der Interviews berücksichtigend sind diese Rollen klar zu unterscheiden: die Interviewer stellen Fragen und steuern den Dialog, die Befragten geben Antworten, aber das Publikum ist der eigentliche Adressat. Und beide Kommunikanten sollten sicherstellen, dass die Öffentlichkeit zufrieden ist. So ist das Fernsehinterview an den Dritten – an das Publikum gerichtet. Dies ist bis zu einem gewissen Grad die Inszenierung direkter Teilnehmer für andere. So gibt es ein Dreieck von Beziehungen (Abb. 1), von denen jedes Element eine wichtige Rolle spielt und damit auch für den Erfolg des Interviews verantwortlich ist (Friedrichs & Schwinges, 2005, S. 16):

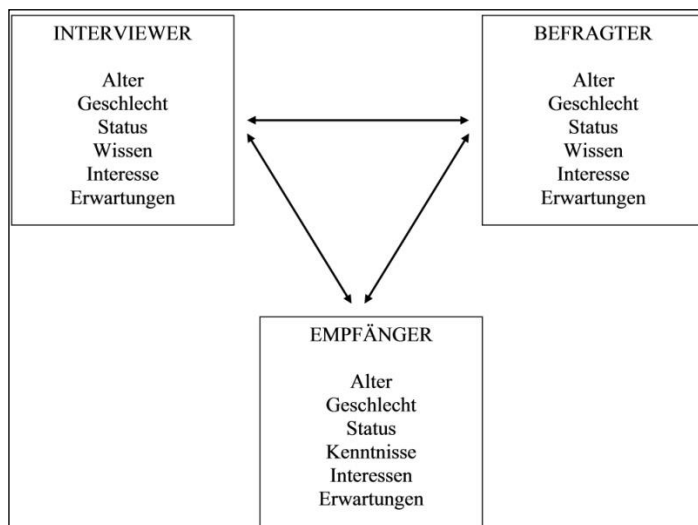


Abbildung 1



Wir glauben jedoch, dass das Hauptkriterium der Beziehungen vom Interviewer, Befragten und Adressaten eben das Kriterium der Erwartung ist, die als ein Hyperonym für alle anderen Faktoren in diesem Schema (Erwartungen in Bezug auf das Alter, Geschlecht und die Statusunterschiede, auf das Wissen und Interessen) fungieren kann.

Die Journalisten können in einem Interview in drei Rollen auftreten (vgl. Friedrichs & Schwinges, 2005; Häusermann & Käppeli, 1994), nämlich als Vertreter des Publikums (der Selbstvertreter des Empfängers), als Gast-Promotor (der Promotor des Befragten) oder als Vertreter von sich selbst (Selbstdarsteller). Allerdings ist die Rolle des Interviewers nicht immer so einfach zu kategorisieren, oft sind diese Merkmale unbewusst ineinander verflochten. Dies bewirkt wiederum eine Reaktion der Befragten, die nicht immer zu verstehen, vorherzusehen oder zu erkennen ist. Von großer Bedeutung ist auch die Erfahrung von beiden Seiten, die zu den Manipulationen der Kommunikanten und somit zu ihrer gegenseitigen Abhängigkeit führt.

Jeder Journalist demonstriert und produziert während seiner Karriere seinen eigenen Interview-Stil. Aus seiner Position ist ein Interview eine geplante Veranstaltung mit der Absicht, eine andere Person durch eine Reihe von gezielten Fragen und nonverbalen Verweisen auf Antworten zu induzieren.

Wir halten es für angebracht, die Unzulänglichkeiten des Interviews für Journalisten zu benennen, was wichtig ist, damit solche Unzulänglichkeiten nicht als kommunikative Abweichungen identifiziert werden. Der Interviewer (Journalist) ist völlig abhängig vom Befragten. Ein wichtiges Thema kann also vom nicht passenden Befragten erläutert werden, der entweder inkompetent oder wortkarg, langweilig oder ängstlich während des Interviews ist. Viele Journalisten glauben, dass ein Interview eine leichtere Option ist, um keinen Bericht oder keine Reportage zu erstellen. Allerdings sollte abgewägt werden, ob dieses oder jenes Thema für das Interview geeignet ist. Letzteres hat dann die Bedeutung, wenn die Authentizität und Bedeutung des Gesagten vom Befragten relevant ist (vgl. Friedrichs & Schwinges, 2005, S. 16).

Unter kommunikativen Abweichungen (Deviationen) werden die Unterschiede in den Erwartungen der Kommunikanten in der Interviewsituation verstanden. In diesem Beitrag werden nur die Abweichungen untersucht, wenn der Interviewer andere Erwartungen vom Interview als der Befragte oder der Adressat (der Zuschauer) hat, was für den ersten, das heißt den Interviewer, ein Misserfolg ist. Folglich sind vier Möglichkeiten auszusondern, in denen der Interviewer seine Erwartungen bezüglich des Fernsehinterviews nicht realisiert: aus eigener Schuld, wegen des Befragten, wegen des Adressaten oder durch externe Faktoren.

Des Weiteren werden die kommunikativen Deviationen betrachtet, die sich aus dem Verschulden des Interviewers ergeben. Wir halten uns voll und ganz an die Ansichten erfahrener Journalisten und Wissenschaftler (vgl. Friedrichs & Schwinges, 2005, S. 11; Häusermann & Käppeli, 1994, S. 149), die eine Reihe von Problemen nennen, die für Journalisten vor einem und während eines Fernseh-Interviews entstehen, was unmittelbar zu den weiteren kommunikativen Abweichungen von der Position des Interviewers führt. Zu diesen Problemen gehören:

- 1) Angst des Befragten zu unterbrechen;
- 2) unzureichende Klarheit über das Konzept des Interviews;
- 3) unzureichendes Vertrauen in sich selbst, dementsprechend eine sehr leise Stimme;

- 4) Vergessen, den Befragten wiederholt zu befragen, um eine konkrete Antwort zu erhalten;
- 5) das Zögern, den Befragten zu stoppen, der ohne Unterlass spricht;
- 6) Unfähigkeit, diejenigen zu hinterfragen, die nicht sprechen wollen;
- 7) Zeitmangel für die Recherche vor dem Interview;
- 8) das "Nicht-Herausfinden", worum es bei dem Gespräch gehen soll;
- 9) Unfähigkeit dem Befragten zuzuhören, während der Interviewer sich auf die nächste Frage konzentriert;
- 10) Unfähigkeit, weitere Fragen zu entwickeln;
- 11) wegen des Zeitdrucks kein Verstehen dessen, was der Befragte sagt;
- 12) nur Überwachung der Fragenliste;
- 13) die Suche nach den richtigen Originaltönen (typisch für das Interview und hat 3 Funktionen: kann das Thema verstärken oder widerlegen, charakterisiert den Sprecher, belebt die Übertragung);
- 14) Befürchtungen in dem kontroversen Interview, dass der Befragte bemerken wird, wie unsicher die Position des Interviewers ist;
- 15) unpassende Formen der Begrüßung und Verabschiedung;
- 16) Übergänge von einem Thema zum anderen sind zu lang oder überflüssig;
- 17) zweifache Moderation kann die Aufgabe bei der Arbeit belasten;
- 18) Gefahr der Redundanz.

Das Interview ist auch eine Form der zwischenmenschlichen Interaktion, in der neben journalistischen und sprachlichen vor allem psychologische Konstellationen und Probleme berücksichtigt werden (Häusermann & Käppeli, 1994, S. 125). Daher sind zwei Ebenen von großer Bedeutung: die inhaltliche (Empfangen und Bereitstellen von Informationen) und die emotionale (Gefühle und Verständnis). Die inhaltliche Ebene umfasst den informativen Zweck, die Arten von Fragen, die Klarheit der Aussage, die Klarheit der Antworten und den Inhalt der Informationen. Zu der emotionalen Ebene gehören die Atmosphäre (soziale und emotionale Beziehung), nonverbales Verhalten, Suggestivfragen, bewusste Unterstellung, das Herangehen an den Journalisten und Befragten (Friedrichs & Schwinges, 2005, S. 14-15). Wir vertreten aber den Standpunkt, dass es hier an der kontextuell-situativen Ebene fehlt, die die Beziehungen zwischen den Kommunikanten völlig abdecken würde. Deswegen wäre es sinnvoller noch diese dritte Ebene auszusondern.

#### **4. Exemplarische Analyse**

Auf der Grundlage des empirischen Materials wurden in den Interviews die folgenden kommunikativen Abweichungen von der Position des Interviewers entdeckt:

1. Die Zielsetzung fehlt oder ist ungenau. Das passiert sehr oft im Ukrainischen und im Deutschen, wenn die Fragen der Journalisten nicht zu hören oder im endgültigen Video ausgeschnitten sind, oder wenn der Interviewer kein Mikrofon hat.
2. Das Thema ist zu weit gefasst. Zum Beispiel ist Maria Maksakova in einem Interview (TCH, 22.04.2017) empört über die Fragen in Bezug auf Putin und die Freundschaft mit Surkov, denn die

Journalistin legte es auf eine große Anzahl von heiklen Fragen ganz unterschiedlicher Art und in kurzer Zeit (innerhalb von 4 Minuten) an:

Mit wem kommunizieren Sie in der Ukraine? Wer gehört zu Ihrem engsten Kreis? Sie hatten einen großen Einfluss in Russland ... oder Herr Surkow, der Sie in die Politik gebracht hat... Sind Sie dem „Einheitlichen Russland? beigetreten“ ... Wie hat sich Ihre Stellungnahme zu Putin heute geändert ...? Und über Ihre Mutter kann gefragt werden? ... Und seine Handlungen (von Putin)... über die Annexion von der Krim? ... ist es seine Entscheidung? Ihre Kinder sind jetzt in Russland? Und vermissen Sie sie nicht? Die Kinder leiden doch dort? ... die älteste Tochter ... nahm das ganze Geld? ... Haben Sie einen Konflikt mit seiner Frau? ... Werden Sie sich rechtfertigen? ... und können Sie etwas zu Stalins Enkelin sagen?

In vielen Interviews gibt es eine große Anzahl von Themen, die in keinem Zusammenhang und sehr verstreut sind, was ein Nachteil für den Befragten sowie für den Adressaten ist.

3. Ein nicht passender Befragter. Das ist der Fall im Video mit Jugendlichen (Limburg FM, 6.07.2015). Die Befragten wiederholen sich vielmals im Video, machen lange Pausen, äußern sich unklar, haben keine Erfahrungen in Bezug auf das Interviewwerden. Allerdings gibt es keine Alternative zu diesem Befragten, weil eben Jugendliche befragt werden sollen.

4. Der Befragte ist nicht ausreichend auf das Interview vorbereitet. Dazu gehören Interviews wie „Ivan Dorn kommentierte sein skandalöses Interview mit dem russischen Journalisten. TSN“ (TCH, 19.08.2017), in dem der Befragte völlig überrascht war, weil er mit einer ukrainischen Journalistin über seine anti-ukrainische Position nicht kommunizieren will. Er hat das Interview nicht erwartet, begann sich vor der Journalistin zu verstecken, entkommt zuerst, dann sind seine Aussagen verschwommen, die Stimme bricht ab. Schließlich ist dieses Interview exklusiv und sensationell, aber noch ganz am Anfang war die Interviewerin selbst sich nicht sicher, ob es gelingen wird. Eine ähnliche Situation wird mit den Jugendlichen beobachtet (Limburg FM, 6.07.2015), die keine Erfahrungen mit Interviews gemacht haben.

5. Schwierigkeiten bei der Durchführung von Interviews (technische Störungen, die Situation der Aufnahme). In einem Interview „Tanya Chornovol. Vollständiges Interview auf Kanal 5“ (5 канал, 26.12.2013) ist die Befragte in der Notaufnahme. Ihre Nase ist gebrochen, sie wischte sich ein Auge, um etwas zu sehen. Es ist schwierig für sie zu sprechen, und es ist kompliziert sie zu verstehen. Auch die Frage der Journalistin nach der Angst vor dem Tod (Chornovol ist auch eine Journalistin) erschwert das Interview. Dies gilt auch für die Sendung „Politischer Aschermittwoch der SPD: Interview mit Katarina Barley“ (Volksfreund TV, 15.02.2018), in der die Befragte schlecht zu hören ist, weil sie bei einem Abendessen interviewt wird.

6. Der Befragte hört in manchen Situationen nicht darauf, dass der Dialog nicht zustande kommt. Meistens kümmern sich befragte Politiker nur darum, wie vorteilhaft sie sich zeigen können, aber sie berücksichtigen die Frage nicht, sprechen nur die Themen an, mit denen sie sich in einem besseren Licht zeigen können. Das betrifft auch solche Schlüsselpolitiker wie A. Merkel und P. Poroschenko, die keine Antwort geben, sondern meistens für sie relevante Themen ansprechen:

(1) Alla Mazur (Journalistin): Die gestrige Erklärung des holländischen Premierministers, soll man beunruhigt werden oder nicht? Aus Anlaß...

Petro Poroschenko: eee...warten Sie nun mit Erklärungen... warten Sie... eee ... gestern...eee... viele Euroskeptiker haben eine Erklärung erwartet, dass die Ukraine... eee... dass Holland aus dem

Ratifizierungsprozess rausgeht... Und dies ist nicht passiert... (Адміністрація Президента України, 23.10.2016).

(2) Anne Will: Habe ich richtig zugehört, dass Sie gesagt haben, ich ändere gar nichts? Ich mache einfach weiter so...

Angela Merkel: Das kann ich ja nicht machen... Die CDU-Politik... die Arbeitswelt verändert sich. ...Wir müssen werben... dass die Menschen sehen... Wir lösen ihre Probleme und geben ihnen eine sehr konkrete Zukunft. (Helmut Zermin, 29.02.2016).

7. Eine zu verfestigte Liste von Fragen. In dem oben erwähnten Interview mit Maria Maksakova (TCH, 22.04.2017) wurde von der Interviewerin geplant, alle möglichen Fragen zu stellen (siehe oben), ohne den Verlauf des Interviews selbst zu berücksichtigen. Gleiches gilt auch für "Interview mit Toni Kroos", denn der Interviewer ist kein Fachjournalist, sondern ein Fan (ProSieben, 21.09.2017). Obwohl das Interview recht gut ist, wirkt es abrupt. Es gibt keinen Zusammenhang zwischen den Fragen, es tendiert eher zu einer Blitz-Umfrage:

Wie hat sich dein Leben verändert, seit du in Madrid ein bisschen zu Hause bist? Seid ihr ein Team? Angela Merkel wirkt sehr kontrolliert. Wenn ihr gewinnt, was sagt sie dann? Wie stellst du dir vor, wie Deutschland in zehn Jahren ist? Man darf auch saufen? (ProSieben, 21.09.2017).

8. Der Zeitmangel bei der Vorbereitung. Die Spontaneität des Interviews "Wie irgendeiner Oleg von zwei verschiedenen Kanälen interviewt wurde" (Vitalii Tsyganiuk, 2.12.2013) zeigt, wie eine schlechte Aufnahme bzw. ein schlechter Ton) und die Abwesenheit der ersten Frage das Verstehen beeinflussen. Es hilft nur, die Untertitel zu lesen (Ereignisse um Lenin. 2 Perspektiven): "Ich weiß nicht, welche Art von Menschen waren da... Ukrainer, keine Angst! Kommen Sie hierher..." (Vitalii Tsyganiuk, 2.12.2013). Wenn die Politiker während des Interviews die Informationen (Fakten, Statistiken usw.) angeben, kann der Interviewer kaum überprüfen und nachfragen, ob es wirklich stimmt.

9. Falsche Herangehensweise an den Befragten hinsichtlich seiner Erwartungen in Bezug auf Alter, Geschlecht, Status, Wissen und Interessen. Dieser Fall tritt häufig ein, wenn der Interviewer befürchtet, kein Interview mehr mit dem Befragten zu bekommen. Dann stellt der Interviewer seine Fragen sehr vorsichtig, lässt den Befragten 'laufen', unterbricht ihn nicht, was zu den oberflächlichen, üblichen und klischeehaften Antworten führt. Ein 4-jähriger Junge gab z.B. eine unerwartete Antwort (eine einfache, so der Interviewer) auf die Frage: "Sind da (im Kindergarten) auch Ausländer?" – "Nein, das sind Kinder" (Hiphop.de, 14.08.2015).

Unter Berücksichtigung der kommunikativen Misserfolge in den oben besprochenen Fernsehinterviews kann man folgende Möglichkeiten der Vorbeugung von Deviationen unterscheiden:

1. Den Zweck des Interviews klar definieren, das Thema beschränken und sich auf einige wichtige Punkte konzentrieren.

2. Den geeigneten Kommunikationspartner finden, was die Fach- und die Sprechkompetenz anbetrifft. In manchen Situationen entsteht ein Problem, welcher Befragte zu wählen ist: ein Befragter in einem hohen Amt, aber mit abstraktem Wissen oder ein Befragter auf einer niedrigeren Ebene, aber mit einem professionellen und kompetenten Wissen. Ein weiteres Problem tritt auf, wenn ein Befragter mit dem Thema und Zweck des Interviews völlig vertraut ist,

aber aus verschiedenen Gründen erlauben sein Sprachniveau oder seine Sprechkompetenz nicht, ein entsprechendes Interview durchzuführen.

3. In einem früheren Gespräch eine gute Atmosphäre für die Einstellung der Befragten schaffen um zu kommunizieren und die Erfahrung des Befragten in einem Fernsehinterview, den Aufnahmeort, die Arbeit mit dem Mikrophon, den Sprechverhaltenskodex vor der Kamera zu besprechen, sich über die Namen und Titel des Befragten im Voraus informieren, je nach Bedarf die erste Frage im Voraus stellen.

4. Dem Befragten genau zuhören. Die Fähigkeit des Interviewers zuzuhören ist eine der Voraussetzungen für ein erfolgreiches TV-Interview.

5. Während des Interviews zusätzlich die Bedeutungen und die Absichten des Befragten, die Sprache und den Sprachstil und die Körpersprache, die Mimik sowie die Gestik des Befragten berücksichtigen.

6. Wenn der Interviewte eine Antwort vermeidet oder die Frage nicht beantwortet, was bei politischen Interviews am häufigsten auftritt, können folgende Taktiken verwendet werden (vgl. Häusermann & H. Käppeli, 1994, S. 149):

1) wenn ein Befragter einer These widerspricht, Beweise und Beispiele geben;

2) dem Befragten Gelegenheit geben, die allgemeinen Aussagen zu klären, Beispiele einfordern;

3) die Widersprüche in den Argumenten des Befragten benennen;

4) die Fragen wiederholen, die nicht beantwortet wurden;

5) auf das Ausweichmanöver des Befragten direkt hinweisen (Metakommunikation).

## **5. Fazit**

Natürlich bleibt die unbestreitbare Tatsache, dass ein guter Anfang die Aufmerksamkeit auf das Interview lenken kann, ein positiver oder negativer Eindruck wird jedoch durch das Ende erweckt (Friedrichs & Schwinges, 2005, S. 45). Das Hauptkriterium der Beziehungen vom Interviewer, Befragten und Adressaten ist eben das Kriterium der Erwartung, die als ein Hyperonym für alle anderen Faktoren in dem Beziehungsdreieck (Erwartungen in Bezug auf das Alter, Geschlecht und die Statusunterschiede, auf das Wissen und Interessen) fungieren kann. Falsche oder nicht realisierte Erwartungen der Kommunikanten führen oft zu den kommunikativen Deviationen. Kommunikationsstörungen als Erwartungsdiskrepanzen können in all ihren Erscheinungsformen vermieden oder mindestens reduziert werden, wenn dabei alle Elemente der Kommunikation sowohl auf der inhaltlichen als auch der emotionalen Ebene und oft auf der kontextuell-situativen (und technischen) berücksichtigt werden. Dies wird zu einem interessanten und dynamischen, verständlichen und kontroversen, aber vor allem zu einem informativen politischen Fernsehinterview beitragen. Bei der durchgeführten Analyse wurden keine signifikanten Unterschiede in den Fernseh-Interviews im Ukrainischen oder Deutschen entdeckt, weil der europäische Stil der Interviewdurchführung von den Journalisten in beiden Kulturen ähnlich ist. Das Einzige, was sie unterscheidet, ist die Tendenz zu einem direkteren und offeneren Stil des Interviewens in den analysierten deutschen Interviews und zu einem ruhigen und zurückhaltenden Stil der Interviewführung im Ukrainischen, besonders was die Interviews mit Politikern anbetrifft. Dies ist unserer Ansicht nach mit den geschichtlichen Geschehen und der Demokratieentwicklung in diesen Ländern verbunden.

Die Forschung hat die Aussichten festzustellen, wie und inwieweit die kommunikativen Deviationen durch eine Störung der Transparenz und Klarheit des Ausdrucks (z.B. lexikalische, syntaktische und textuelle Ebenen) verursacht werden, welche Rolle für die Deviationen in einem Fernsehinterview die Gattungstonalität und nonverbale Ausdrucksmittel in verschiedenen Sprachen und Kulturen spielen.

## Literaturverzeichnis

- AdminIstratsIya Prezidenta UkraYini. (23.10.2016). Interv'y'u Prezidenta UkraYini P. Poroshenka ukraYinskim telekanalam. [Videodatei]. Abgerufen am 15. Februar 2018 von <https://www.youtube.com/watch?v=FdH-TH1fSas>
- [Адміністрація Президента України. (23.10.2016). Інтерв'ю Президента України П. Порошенко українським телеканалом. [Videodatei]. Abgerufen am 15. Februar 2018 von <https://www.youtube.com/watch?v=FdH-TH1fSas>]
- Apalat G. (2003). Struktura, semantika I pragmatika tekstlv-Interv'y'u (na materIall suchasnoYi angломovnoYi presi). Avtoref. dis... kand. filol. nauk: 10.02.04 KiYiv. nats. lIngv. un-t. 19 s.
- [Апалат Г. (2003). *Структура, семантика і прагматика текстів-інтерв'ю (на матеріалі сучасної англomовної преси)*. Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04 Київ. нац. лінгв. ун-т. 19 с.]
- Britten U. (2008). *Interview planen, durchführen, verschriftlichen*. Bamberg: Palette Verl.
- DeniskIlna G. (2005). Struktural I komunikativni parametri zhanru vInogo Interv'y'u : (na materIall teleperedach 2000-2004 rr.). Avtoref. dis. kand. filol. nauk. Nats. ped. un-t Im. M.P. Dragomanova. 24 s.
- [ДенискІна Г. (2005). *Структурні і комунікативні параметри жанру вільного інтерв'ю : (на матеріалі телепередач 2000-2004 рр.)*. Автореф. дис. канд. філол. наук. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. 24 с.]
- DyakIv, H. (2016a). Interv'y'u yak ob'Ekt filologIchnih doslIdzhen v UkraYini: perspektivi v devlatologIYi. *Inozemna filologIya*, 129, 103–109.
- [Дяків, Х. (2016a). Інтерв'ю як об'єкт філологічних досліджень в Україні: перспективи в девіатології. *Іноземна філологія*, 129, 103–109.]
- DyakIv, H. (2016b). UkraYinska devlatologIya: stan I perspektivi rozvitku. *Science and Education a New Dimension. Philology. Budapest*, 4 (20), Issue 85, 20-24.
- [Дяків, Х. (2016b). Українська девіатологія: стан і перспективи розвитку. *Science and Education a New Dimension. Philology. Budapest*, 4 (20), Issue 85, 20-24.]
- Fasel C. (2011). Erzählende Textsorten. Abgerufen am 15. Februar 2018 von [http://www.journalistenkolleg.de/c/document\\_library/get\\_file?uuid=102c1eef-d2d5-415e-a56e-84fac3041a2f&groupId=10157](http://www.journalistenkolleg.de/c/document_library/get_file?uuid=102c1eef-d2d5-415e-a56e-84fac3041a2f&groupId=10157)
- Friedrichs, J., Schwinges, U. (2005). *Das journalistische Interview*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gapotchenko N. (2005). Struktural ta zhanrovo-stillstichnl osoblivostI tekstlv Interv'y'u v suchasnl frantsuzkly presi (komunikativno-pragmatichniy aspekt). Avtoref. dis... kand. filol. nauk: 10.02.05. KiYiv. nats. lIngv. un-t. 19 s.
- [Гапотченко Н. (2005). *Структурні та жанрово-стилістичні особливості текстів інтерв'ю в сучасній французькій пресі (комунікативно-прагматичний аспект)*. Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.05. Київ. нац. лінгв. ун-т. 19 с.]
- Haller, M. (2013). *Das Interview*. 5. Aufl. Konstanz, München: UVK.
- Häusermann, J., Käppeli, H. (1994). *Rhetorik für Radio und Fernsehen*. Aarau/Frankfurt am Main: Sauerländer.
- Helmut Zermin (29.02.2016). Angela Merkel bei Anne Will – das vollständige Interview vom 29.02.2016. [Videodatei]. Abgerufen am 15. Februar 2018 von <https://www.youtube.com/watch?v=9sIKqESqOiU&t=8s>

- Hiphop.de. (14.08.2015). Es gibt 1.000 Antworten auf die Flüchtlingsfrage. Die einzig wahre liefert ein 4-Jähriger! [Videodatei]. Abgerufen am 15. Februar 2018 von <https://www.youtube.com/watch?v=Tjsl5EkDZCU>
- Klug A. (2004). Grundlagen der Interviewführung. – Abgerufen am 15. Februar 2018 von: [http://www.mediensyndikat.de/grafik/material/grundlagen\\_der\\_interviewfuehrung.pdf](http://www.mediensyndikat.de/grafik/material/grundlagen_der_interviewfuehrung.pdf)
- Klyko Yu. E. (2016). Nimetsko-ukraYinski paralell v Informatsylnih mediazhanrah: fraktalniy pldhd. Chernlvtst: Rodovld.
- [Кійко Ю. Є. (2016). *Німецько-українські паралелі в інформаційних медіажанрах: фрактальний підхід*. Чернівці: Родовід.]
- Kött M. (2004). *Das Interview in der französischen Presse. Geschichte und Gegenwart einer journalistischen Textsorte*. Tübingen: Niemeyer.
- Limburg FM. (6.07.2015). Interview Politikverdrossenheit – Jugendliche ohne Interesse an Politik. [Videodatei]. Abgerufen von <https://www.youtube.com/watch?v=LTIUEBqs4YY&t=38s>
- Malá I. (2004). Dialogische Textsorten in deutschen und tschechischen Printmedien: Beispiel „Interview“. Abgerufen von: [https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/106054/1\\_BrunnerBeitratgeGermanistikNordistik\\_18-200416.pdf?sequence=1](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/106054/1_BrunnerBeitratgeGermanistikNordistik_18-200416.pdf?sequence=1)
- ProSieben. (21.09.2017). Interview mit Toni Kroos. Ein Mann, eine Wahl. [Videodatei]. Abgerufen am 15. Februar 2018 von <https://www.youtube.com/watch?v=FYjMtB3U9iM>
- Salamatina O. (2011). MovlennEviy zhanr "Interv'yu" v suchasny nlmetskomovny ta ukraYinomovny presl: funktsionalni ta pragmatichni oznaki. Avtoref. dis. kand. flol. nauk : 10.02.15. Odesa: DZ "Pivdenoukr. nats. ped. un-t Im. K.D. Ushinskogo". 20 s.
- Саламатіна О. (2011). *Мовленнєвий жанр "інтерв'ю" в сучасній німецькомовній та україномовній пресі: функціональні та прагматичні ознаки*. Автореф. дис. канд. філол. наук : 10.02.15. Одеса: ДЗ "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського". 20 с.
- Shtelmah M. (2008). Interv'yu v sisteml zhanrlv suchasnoYi ukraYinskomovnoYi komunikatsiyi: avtoref. dis. kand. flol. nauk: 10.02.01. KiYiv: KiYiv. Nats. un-t Im. T.Shevchenka. In-t filologiyi. 18 s.
- [Штельмах М. (2008). *Інтерв'ю в системі жанрів сучасної українськомовної комунікації: автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.01. Київ: Київ. Нац. ун-т ім. Т.Шевченка. Ін-т філології. 18 с.]*
- Sushkevich O. (2013). Akslologichna modalnist Interv'yu: funktsionalni ta strukturni osoblivosti : avtoref. dis. kand. flol. nauk : 10.02.15. Odesa: DZ "Pivdenoukr. nats. ped. un-t Im. K.D. Ushinskogo". 20 c.
- [Сушкевич О. (2013). *Аксіологічна модальність інтерв'ю: функціональні та структурні особливості : автореф. дис. канд. філол. наук : 10.02.15. Одеса: ДЗ "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського". 20 с.]*
- TSN. (22.04.2017). Mariyu Maksakovu pld chas Interv'yu TSN oburili pitannya pro Putina ta druzhbu z slm'Eyu Surkova. [Videodatei]. Abgerufen am 15. Februar 2018 von <https://www.youtube.com/watch?v=DCGp8jN0DXc>
- [TCH. (22.04.2017). *Марію Максакову під час інтерв'ю ТСН обурили питання про Путіна та дружбу з сім'єю Суркова. [Videodatei]. Abgerufen am 15. Februar 2018 von <https://www.youtube.com/watch?v=DCGp8jN0DXc>*
- TSN. (19.08.2017). Ivan Dorn prokomentuvav svoE skandalne Interv'yu roslyskomu zhurnallstu. [Videodatei]. Abgerufen am 15. Februar 2018 von <https://www.youtube.com/watch?v=jWeMHC BDQA>
- [TCH. (19.08.2017). *Іван Дорн прокоментував своє скандальне інтерв'ю російському журналісту. [Videodatei]. Abgerufen am 15. Februar 2018 von <https://www.youtube.com/watch?v=jWeMHC BDQA>*
- Vitalii Tsyganiuk. (2.12.2013). Yak yakiyis Oleg dav interv'yu 2 riznim kanalam. [Videodatei]. Abgerufen am 15. Februar 2018 von <https://www.youtube.com/watch?v=qDiVBx08yts>
- [Vitalii Tsyganiuk. (2.12.2013). *Як якийсь Олег дав інтерв'ю 2 різним каналам. [Videodatei]. Abgerufen am 15. Februar 2018 von <https://www.youtube.com/watch?v=qDiVBx08yts>*

Volksfreund TV. (15.02.2018). Politischer Aschermittwoch der SPD: Interview mit Katarina Barley. [Videodatei]. Abgerufen am 15. Februar 2018 von <https://www.youtube.com/watch?v=mxajIU4fnY>

5 kanal. (26.12.2013). Tanya Chornovol. Povne Interv'yu 5 kanalu. [Videodatei]. Abgerufen am 15. Februar 2018 von <https://www.youtube.com/watch?v=CQ9sXVT0710>

[5 канал. (26.12.2013). Тая Чорновол. Повне інтерв'ю 5 каналу. [Videodatei]. Abgerufen am 15. Februar 2018 von <https://www.youtube.com/watch?v=CQ9sXVT0710>]





## INFORMATION FOR AUTHORS

### 1. General Information about *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur*

#### 1.1. Aim and Scope

Before submitting your application to *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, please review the "Aim and Scope" page of the journal [link to the Aim and Scope page]. The studies not covered by the journal are not taken into the evaluation process.

#### 1.2. Application Types

The works submitted for publication are first examined by the Editor in Chiefs and the Editorial Board in terms of their purpose, subject, content, manner of presentation and compliance with the writing rules. Your work should be 8000 words, excluding welders.

##### 1.2.1. Research Article

*Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur* publishes disciplinary and/or interdisciplinary, theoretical and/or applied research articles that focus on German language and literature in the following fields: literary studies, linguistics, cultural studies, media studies, translation studies, and language teaching.

##### 1.2.2. Book Review and Congress Reports

*Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur* also publishes book reviews of scientific books and news of national and international conferences which cover the mentioned fields (literary studies, linguistics, cultural studies, media studies, translation studies, and language teaching).

#### 1.3. How to submit your article

When you are preparing your work, consider how others may find it easier to work with you. Other researchers and readers will search your work through search engines such as Google. For this reason, the title, key words and essence of your work are the most important elements for your study to be found.

## 2. Editorial Policies

### 2.1. Double Blind Review

All submissions will be (double-blind) peer-reviewed.

### 2.2. Review Process

An editorial preliminary evaluation of a submitted work is completed within 30 days. The review process takes about 3-4 months, considering the current intensity.

### 2.3. Author Responsibilities

All persons with a certain level of contribution to the work must be specified as authors. The primary / priority writer of the work, such as the order of the authors; and shall not take into account the titles and statutes of the authors in the *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur* publication policy. In the studies produced only from masters and doctoral theses, the thesis article is designated as the primary / authorized author.

If there are people or institutions that have contributed to the study (such as technical support, data collection, financial support, etc.) other than authorship, they should be listed on the title page of the work.

It is expected that everyone involved in the journal as a writer will express their support in the context of the study. It is possible to get the appropriate funding statement here [There will be a referral link here]. If no support for the study is available, you can write: In the context of this study, no public institution, commercial sector or NGO received any support. The writers are expected to declare all conflicts of interest relating to their work.

### **3. Publication Policies**

Istanbul University adopts publishing policy based on academic integrity and ethics. Review our authors' "Committee on Publication Ethics" (International Standards for Authors) and Istanbul University Publications [a referral link will come here].

Istanbul University and *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur*; ideas and arts rights, copyright, plagiarism and publishing. We constantly investigate plagiarism allegations or abuses to protect the author's rights and respect for the magazine. All applications are reviewed by a plagiarism prevention program. We reserve the right to actively initiate actions on this subject if, as a result of these investigations, we find a problem with an application related to plagiarism, the third party's unauthorized use of copyright, inadequate notification or writing of the article. If these conditions are identified in a published article (i) publishing eratum or corrigendum; (ii) withdrawing the article from the publication; (iii) we may initiate various legal proceedings in the form of notifying the relevant authors' institutions.

*Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, Creative Commons is licensed with Quotation-Gayriticari 4.0 International License. For this reason, open access is released in such a way. However, Istanbul University makes a license agreement with the authorized author of the work in order to publish the work in full text on various platforms (web page, databases, indexes, promotion circles etc.).

### **4. Manuscript Format**

Prepare your work in a word processor program, preferably Microsoft Word (.doc, .docx, etc.). *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur* expects applicants to prepare their applications as a single document (title page, essay, main text, pictures, tables, bibliography, attachments, etc.). Make sure that the elements in your file are large enough to be readable, especially tables and pictures. Certain file formats do not produce high resolution, such as .jpg and .gif; For this reason, use .tif format when recording your images. Give the document a simple name. Do not use special characters, punctuation marks, symbols in the file name; Be careful not to leave spaces in the file name. Please send additional documents (scale form, original data set, etc.) that you think are useful to the editors or referees during their examination.

Important Note: The main document you upload contains author names, authors' information; If the work is produced from a presentation, a report, a thesis, there should be no information about them. Be sure to remove this information from the application documentation before uploading. Such information should be included on the Title Page.

All authors should include the following information on the Title Page:

- (i) full names
- (ii) institutional information
- (iii) addresses
- (iv) e-mail addresses

In *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, the sixth edition of the Writing Guide developed by the American Psychological Association is preferred.

*Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur* accepts articles written in one of the following languages: German, Turkish, and English. Applications received in these languages are examined in terms of language competences and their use before the referee evaluates them. Applicants who are judged so as not to be able to understand a mainstream court will not be awarded the referee evaluation process and will be sent to the author for language correction.

## 5. ORCID

Istanbul University; ethical, transparent and fair editorial and referee evaluation process. In this context, Istanbul University supports the Open Researcher and Contributor ID (ORCID) platform. ORCID matches the researcher's previous activities by assigning a digital ID number to disaggregate researchers. In the articles published in *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, authors are included with the ORCID numbers. Our expectation from the writers is to provide ORCID information during their application. If your ORCID number is not yet available, you can retrieve it here.

## 6. Article Submission

Follow the directions below to submit a study to the *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur*.

## 7. Publication Process

Online First is the medium where Istanbul University publishes ready-to-print articles online before the press. In a published article on Online First, the volume is published with DOI (Digital Object Identifiers) number, not number information. The article is removed from the Online First page when it is published, and is included in the published number in the website. Once your work has been published, you can use a variety of channels to allow readers and other researchers to access your work faster. In addition, Istanbul University has a solution partnership with Kudos on enriching and enhancing the articles.

## 8. Contact

If you have any questions about *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, you can contact [alde.editor@istanbul.edu.tr](mailto:alde.editor@istanbul.edu.tr) by e-mail.

## General Format Properties

Font	All fonts in 10 point Times New Roman font are used.
Page Structure	A4 size paper; * top, bottom, right and left spacing 2.5 cm (0.98 inch) * based on two sides * without hyphenation The work should be prepared as a single column. 0.5 cm indentation should be placed at the beginning of the paragraph.
Paragraph Structure	Paragraph in the indents section; * Before and after the field 6 pt (0.6 lines) * line spacing should be 1.5.
Page Limit	A study based on the template above should not exceed 8000 words.

## Referral Departments

Title	The article title is bold and should be centered on the page.
Author names	Do not add author names to the reference file. Applications with author names are not processed and returned. (Examine the Sample Article)

The Abstract	A 200-250 words abstract for the article should be submitted in the original language of the article and in English. In addition, an extended abstract of 600-650 words in English should be attached at the end of the article.
Key words	should be between 5 and 8 words.
Main text	Quantitative and qualitative studies should include Introduction, Methods, Findings, Discussion sections. In the method section, if an original model is used, Absolutely with the subdivision Sample / Study Group, Data Collection Tools and Process subdivisions. Compilation type studies should reveal the problem, analyze the literature in a competent way, the deficiencies in the literature, to stand on the gaps and contradictions and to throw them out for solution you should mention the necessary steps. In other studies it can be changed according to the type of the subject but this will either squeeze the reader or use the text care should be taken not to be in the form of subdivisions in the detail to strengthen it.
Bibliography	Both in the text and in the sourcebook American Psychologists Publication Manual of American Psychological Association (APA) (6th edition). For the use of basic texts used in bibliography writing, see the section entitled Basic Bibliographic Guides.
<b>Tables, Shapes and Attachments</b>	
Table and Figures	<p>Table, figure, picture, graph etc. elements must be included in the text. It should not be given at the end of the work (if the application is given in the text in the text, not at the relevant places but also at the back of the main text, your application will not be processed and returned).</p> <p>Paragraph outside of the general template in tables and figures in the indents section on the tab;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Before and after the field 0,</li> <li>* The line spacing must be Single.</li> </ul> <p>The tables and shapes must be based on the left and the text wrapping feature it should be closed.</p>
Attachments	Each attachment must be placed on separate pages after the welder. Show the other p value only outside the table. Table do not create a separate p column inside. In text Show p values in italics.
<b>Heading System</b>	
Title Creation	The words that make up the first and second level headings the first letters should be written in large letters (with the exception of: attachments are always in lower case). Table and figure headings should also be arranged according to this rule
Basic Headings	The title of the work and basic headings (Methods, Findings, Discussion) centered and bold written (Introduction to the introduction no title is given). Please give all major sections a consecutive number using Arabic numerals (1, 2, 3, etc.).
Second Level Heading	Left based and bold typed. From the previous paragraph a line is separated by a space.

Third Level Heading	Title Based on the left, 0.5 cm inside and bold. Only the first the word begins to capitalize; the rest are in small letters continues. Put the last point and the paragraph head  It; / RTI & gt; From the previous paragraph line spacing.
Table and figure headings	Table and figure expressions (like Table 1, Figure 1) are used in a flat form. The first letters of the words that make up the table and figure headings are capitalized and the title is written in italics.
<b>Other Highlights</b>	
Emphasis	Do not use bold format in the text. Highlights must be done with the "" sign.
Substance Sequences	In the order in the text, instead of the sub-algebra 1, 2, 3, prefer the sorting (i), (ii) etc.
Direct quotations	Direct quotations are written in 9 points with indentations on the left according to normal text. It is also not shown in italic format. Separate paragraphs are not shown directly in the quotations "".