

DIYALOG

INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK

DIYALOG

2017 / 2



**DIALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
NR. 2017/2**

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT DER EDITORINNEN

DEUTSCHE LITERATUR

- 01.** Zum Geschlecht der Macht im Kolonialismus: Weiblichkeit, Männlichkeit und Asymmetrie in Alfred Döblins *Amazonasroman* | **1**

Pierre Kodjio Nengué, Montreal

- 02.** Eine Untersuchung zur Erzählstruktur in der Erzählung „Die Ermordung einer Butterblume“ von Alfred Döblin | **18**

Zennube Şahin, Erzurum

- 03.** Alman Genç Kız Edebiyatı Bağlamında Genç Kız İmgesinin Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları ile Analizi. Geleneksel *Der Trozkopf* Romanından Modern *Lady Punk*'a Romanına Değişim Süreci | **30**

Neriman Nüzket Özen, Tekirdağ

- 04.** Bemerkungen zu Heiner Müllers Gedicht ‚Fernsehen‘ | **48**

Hans-Christian Stillmark, Potsdam

SPRACHWISSENSCHAFT

- 05.** „We Love To Entertain You“ – Werbesprache | **57**

Nihal Durmuş, Ingolstadt

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

06. „Zehen oder sehen?“: Konzeption, Durchführung und Evaluation einer Ausspracheschulung für türkische DaF-Lehramtsstudierende des ersten Studienjahres | 105

Anastasia Şenyıldız - Göknur Korkmaz, Bursa

07. „Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabı”nın Kültür Bilgisi ve Kültürlerarasılık Bağlamında İncelenmesi ve Değerlendirilmesi | 121

Sevinç Sakarya Maden, Tuğba Kula, Cansu Çalışkan, Edirne

08. Exzerpieren in Deutsch als Fremdsprache: Eine korpusbasierte Studie am Beispiel von Studierenden im Lehramtsstudiengang Deutsch als Fremdsprache in der Türkei | 144

Gülay Heppinar, İstanbul

TRANSLATIONSWISSENSCHAFT

09. Die Relevanz paratextueller Elemente beim Übersetzungsprozess | 165

Yelda Arkan, Mersin

10. Übersetzungsstrategien der Kinderliteratur | 182

Sevtap Günay Köprülü, Nevşehir

11. Zum Vergleich des Textes ‘Das Brot‘ mit seiner türkischen Wiedergabe bezüglich der expliziten und impliziten Wiederaufnahmerelationen | 195

Nevin Gökay – Hasan Yılmaz, Konya

REZENSIONEN

12. „Çeviri Atölyesi / Çeviride Tuzaklar” | 205

Nilgin Tanış Polat, İzmir

13. “Wirksamkeit und Nachhaltigkeit vorintegrativer Spracharbeit” | 209

Nihan Demiryay, Çanakkale

BERICHTE

14. Tagungsbericht: „Beziehungskrisen: Deutsch-türkische Verhältnisse in Literatur und Film“ | 212

Sinem Saniye Battal, İzmir

15. Bericht über die Tagung “*Beziehungskrisen: Deutsch-türkische Verhältnisse in Literatur und Film*” | **216**

Kadriye Öztürk, Eskişehir

16. Kulturelle Leitbilder in der Literatur von Zafer Şenocak aus ausgewählter Literatur durch den Präsenzworkshop mit Zafer Şenocak | **222**

Mutlu Er, Selda Koçak, Max Florian Hertsch, Begüm Kardeş, Ankara

18. Kongre Raporu: V. Uluslararası Batı Kültürü ve Edebiyatları Araştırmaları Sempozyumu | **235**

Özge Sinem İmrağ, Sivas

19. Uluslararası Savaş ve Kültür Sempozyumu Üzerine Kısa Bir Değerlendirme | **238**

Kadir Albayrak, Sivas

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

DIYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik wird indexiert im **ULAKBİM TR DİZİN (TÜBİTAK)**, in der deutschen **IBZ** (Internationale Bibliographie geistes- und sozialwissenschaftlicher Zeitschriftenliteratur) und **IBR** (Internationale Bibliographie der Rezensionen geistes- und sozialwissenschaftlicher Literatur) und der **Germanistik im Netz. Virtuelle Fachbibliothek Germanistik**.

Liebe Kolleginnen, Liebe Kollegen,

Mit der zweiten Ausgabe unserer Zeitschrift DİYALOG des Jahres 2017 grüßen wir Sie ganz herzlich und freuen uns, Ihnen mitteilen zu können, dass sie sehr aktuelle Beiträge beinhaltet.

Die vorliegende Ausgabe sticht mit Beiträgen aus den komparatistischen, imagologischen, sprach-, erziehungs- und translationswissenschaftlichen Fachbereichen der Germanistik hervor. *Literaturwissenschaftlich* sind die beiden ersten Beiträge, die sich mit dem Thema Döblin befassen („Zum Geschlecht der Macht im Kolonialismus: Weiblichkeit, Männlichkeit und Asymmetrie in Alfred Döblins *Amazonas*-Roman“ und „Eine Untersuchung zur Erzählstruktur in der Erzählung ‘Die Ermordung einer Butterblume’ von Alfred Döblin“).

Imagologisch geht es um die Untersuchung der Mädchenfigur aus der Perspektive der soziologischen Genderforschung („Alman Genç Kız Edebiyatı Bağlamında Genç Kız İmgisinin Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları ile Analizi. Geleneksel *Der Trotskopf* Romanından Modern *Lady Punk*'a Romanına Değişim Süreci“) und die “Bemerkungen zu Heiner Müllers Gedicht ‚Fernsehen‘“, während *sprachwissenschaftlich* das Problem der Werbesprache diskutiert wird.

Der Fachbereich “*Erziehungswissenschaft*” wird von drei BeiträgerInnen vertreten: Es geht hier einerseits um „Konzeption, Durchführung und Evaluation einer Ausspracheschulung für türkische DaF-Lehramtsstudierende des ersten Studienjahres“ und andererseits um die Evaluation des Lehrbuchs “Schritt für Schritt Deutsch”. Der dritte Beitrag thematisiert das “Exzerpieren in Deutsch als Fremdsprache im Lehramtsstudiengang in der Türkei“.

Translationswissenschaftlich werden “die Relevanz paratextueller Elemente beim Übersetzungsprozess“ und „Übersetzungsstrategien der Kinderliteratur“ diskutiert. Die Übersetzung der Kurzgeschichte “Das Brot” von Wolfgang Borchert bildet das Thema des dritten Beitrags aus diesem Fachbereich.

Zwei Rezensionen (“Çeviri Atölyesi / Çeviride Tuzaklar” und “Wirksamkeit und Nachhaltigkeit vorintegrativer Spracharbeit”) und Berichte über die internationale Tagungen “*Beziehungskrisen: Deutsch-türkische Verhältnisse in Literatur und Film*” in Izmir und über zwei internationale Symposien in Sivas (*V. Uluslararası Batı Kültürü ve Edebiyatları Araştırmaları Sempozyumu*) und in Amasya (*Uluslararası Savaş ve Kültür Sempozyumu*) runden die Ausgabe 2017/2 ab.

Zum Schluss möchte ich allen Kolleginnen und Kollegen, die zu dieser vorliegenden Ausgabe beigetragen haben, meinen herzlichen Dank aussprechen, Sie alle auf den Redaktionsschluss für die nächste Nummer der Zeitschrift **Ende April des Jahres 2018** aufmerksam machen und mit besten Wünschen zum neuen Jahr 2018 herzlich grüßen.

Konya, im Dezember 2017

(Im Namen der EditorInnen)

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk

Geschäftsführender Herausgeber und

Vorsitzender von GERDER

Zum Geschlecht der Macht im Kolonialismus: Weiblichkeit, Männlichkeit und Asymmetrie in Alfred Döblins *Amazonas-Roman*

Pierre Kodjio Nengué , Montréal

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage des Geschlechts der Macht im Kolonialismus anhand der thematischen Konstellation von „Weiblichkeit, Männlichkeit und Asymmetrie“ in Alfred Döblins *Amazonastrilogie*. Anders als frühere Beiträge über die Trilogie, die sich mit den Themen „Kolonialismus“, „Interkulturalität“, „koloniale Gewalt“ „Struktur“ und mit anderen sich auf ästhetische und publizistische Schriften des Autors ergebenden thematischen Schwerpunkten befassen, wird die Dialektik von Macht und Gender im Selbstermächtigungsprozess der Amazonas zunächst als destruktiv für innerindianische Geschlechtsverhältnisse und dann kontraproduktiv für die von eigenen Ehemännern angenommene antikoloniale Strategie betrachtet. Eigene Ehemänner geraten ins Kreuzfeuer der Kritik und Gewalt, wobei antikoloniale Front sozusagen dadurch unterminiert wird. Nachgewiesen wird im Beitrag, wie Amazonas, ihren politischen Zynismus betreibend, eher zu Alliierten der Kolonisatoren werden und unbewusst zur Verankerung des Kolonialismus beitragen. Des Weiteren wird untersucht, wie die selbstreflexionsfähigen und vernunftbegabten Amazonas aus früheren politischen Fehlentscheidungen lernen, ihre gegen eigene Ehemänner gerichteten politischen Gesten und Überzeugungen nun von Grund auf umzudenken, um in eigener Kulturordnung Eintracht zu stiften, wodurch eine zukunftsorientierte gemeinsame antikoloniale Front ermöglicht werden könnte.

Schlüsselwörter: Döblin, Geschlecht der Macht, *Amazonastrilogie*, Weiblichkeit und Männlichkeit, Asymmetrie und Kolonialismus

Abstract

About sex of power in colonialism: femininity, masculinity and asymmetry in Alfred Döblin's Amazonas novel

The present paper deals with the question of sex of politics through the thematic constellation of "femininity, masculinity and asymmetry" in Alfred Döblin *Amazonas* trilogy. In contrast to previous contributions, it deals with the themes of "colonialism", "interculturalism", "colonial violence" "structure", and other thematic focuses deriving from the aesthetic and journalistic writings of the author, in the article, it is shown that the dialectic of power and gender becomes the self-empowerment process of the Amazons first as a destructive for inner-Indian gender relations and therefore counter-productive for the anticolonial strategy assumed by their own husbands. Their own husbands are caught up in the crossfire of criticism and violence, whereby the anticolonial front is so to speak undermined. In the article, it is shown how Amazons, while practicing their political cynicism become the allies of the colonizers and unconsciously contribute to the anchoring of colonialism. It also examines how the self-reflective and rational Amazons learn from previous political mistakes to rethink their political gestures and convictions which are clearly directed against their own husbands and surely to create harmony in their own cultural order, thereby this could enable a common future-oriented anticolonial front.

Keywords: Döblin, sex of power, *Amazonastrilogie*, femininity and masculinity, asymmetry and colonialism

Zur Einführung

Die Döblin-Forschung schenkt dem *Amazonas*-Roman seit Jahren Aufmerksamkeit. Auch wenn sich die frühe Rezeption sowie die erste Forschungsliteratur für die Struktur, Motive und den Kontext der Trilogie (Müller-Salget 1972; Schuster/Bode 1973; Erhardt 1974; Sperber 1975) interessierte, so wurde dieses Werk im Kontext des Exils oder Themen des Romans (etwa die Figur Las Casas, Urwald, Eroberung, Exil und Exotik, Christentum und christlicher Widerstand, Individuation und Regression) besonders in den achtziger Jahren betrachtet (Brüggen 1987; Stauffacher 1985:59-75; Stauffacher 1991: 103-111; Stauffacher 1991 b : 191-197; Maaß 1997; Pfanner 1999: 135-150; Choi 1996). Seit 1999 sind wichtige Forschungsarbeiten zum Thema „Interkulturalität“ in der Trilogie durchgeführt worden (Delgado 1999: 151-166; Heinze 2003; Kodjio Nenguié 2005). In zwei Beiträgen beschäftigt sich Kodjio Nenguié mit „Döblins Relektüre imperialistischer Entdeckungsreisen“ und mit der Frage von „Kolonialismus, Gender und Macht“ (Kodjio Nenguié 2012: 235-249; Kodjio Nenguié 2013: 159-187).

Mit Blick auf die bisherige Forschung über die Trilogie wurde nicht ganz explizit die thematische Konstellation von „Weiblichkeit, Männlichkeit und Machtasymmetrie“ untersucht. Nun fragt es sich, wie und inwiefern der doppelte Kampf der Amazonen gegen den Männer-Kolonialismus (Indianer und Konquistadoren) ihre Selbstermächtigung beeinflusst und ob und inwiefern die Machtvorstellung der Amazonen im Kampfprozess Veränderungen annimmt. Folgende Punkte werden im Beitrag untersucht: 1. Die Textgeschichte der Trilogie, 2. Die Frauenrepublik als Gegenmacht der doppelten Kolonisierung, 3. die Natur des Kampfes der Amazonen gegen den doppelten Männer-Kolonialismus, 4. Verwandlung des Kampfes gegen Männer-Kolonialismus, 5. die politische Identität der Amazonen. Der Ausblick wird der Frage von Geschlecht der Politik als eine Konstellation von Macht, Identität und *Re-writing* gewidmet.

Zur Textgeschichte der *Amazonastrilogie*

Döblins Entdeckung südamerikanischer Ethnographien und des riesigen mythenvollen Flusses „Amazonas“ dürfte [...] als ein entscheidender Kontext der *Amazonastrilogie* wahrgenommen werden. Zwar führen die Quellen der Trilogie auf seine Bewunderung bebildeter Ethnografien über Amazonas und Südamerika und auf seine Lektüre von Sören Kierkegaards *Entweder-Oder* zurück, aber er griff besonders im Schaffensprozess auf die auf Südamerika bezogenen ethnografischen Schriften zurück (Charlevoix./Francois-Xavier de 1756; Volaire 1956; Kierkegaard 1909; Krause 1911; Koch-Gründberg 1909; Koch-Gründberg 1927); Friederici 1910, Métraux 1928; Karlinger Zacherl 1976). Die Biografen des Autors gehen oft auf diese Quellen der Trilogie ein (Schuster/Bode1973; Schröter 1978; Arnold 1996). Auch in Döblins Briefen, Aufsätzen, Essays und autobiografischen Schriften könnten Informationen über die Quellen der *Amazonastrilogie* gefunden werden (Döblin 1963; Döblin 1988; Döblin 1980; Döblin 1972). Döblin hatte mit seinem *Wang-lun*-Roman und dem indischen Epos *Manas* nicht nur sein Interesse an der östlichen Denkweise kundgetan, sondern auch die Grenze der Eigenkultur überschritten und machte damit auch Fremdkulturen zu seinem Erzählgegenstand. Mit der *Amazonastrilogie* war nicht mehr die Faszination für die

fremdkulturelle Denkweise, sondern vornehmlich eine kritische Auseinandersetzung mit dem eurozentrischen Blick auf die indianische Kultur- und Denklogik der Fokus.

Die intertextuelle und imaginierte Reise führt den Autor Döblin, der vor allem im prometheischen Geist aufgewachsen war, um den Begriffsapparat seines Zeitgenossen Lucien Lévi-Bruhl oder auch des späteren Anthropologen Claude Lévi-Strauss zu verwenden, in „das wilde Denken“, „die wilde Seele“ und „die geistige Welt“ der „Primitiven“ und „der Naturvölker“ (Levi-Bruhl 1926; Levi-Bruhl 1959; Levi-Bruhl 1963; Lévi-Strauss 1968). Döblins Beschäftigung mit Südamerika und seinen Menschen stellt zugleich eine Konfrontation mit fremden Topografien, mit einer anderen Kulturlogik und mit neuen politischen Axiomen und mit der Narration über das matriarchalische Herrschaftsprinzip indianischer Amazonen dar. Gerade die Entdeckung der Narration über Amazonen sollte sein Interesse am Amazonen und ihrer Existenz geweckt haben.

Im *Amazonas-Roman* stellt der Autor konsequent eine Sequenz der Amazonen-Legende dem Romangeschehen voran. Im Epilog schreibt Alfred Döblin über den Entstehungsprozess seiner Trilogie und macht auf sein Interesse an den Themen Christentum im Kampf mit der Natur ebenso wie auf den Kampf der Christen aufmerksam (Döblin 1980: 447). Diese im Epilog zu findenden Äußerungen des Autors über die Beschäftigung mit dem Amazonasstrom hingegen sind allzu vage, um dieses Interesse am Amazonentum deutlich zu machen. Zentrale Themen waren für Döblin die Entwicklung des Christentums im Begegnungsprozess, die Anbetung natürlicher Urmächte und die Entfremdung. Das Amazonentum stellte zu Beginn des Schreibprozesses zwar noch ein peripheres Thema, aber im Schreibprozess selbst wurde es zu einem der wichtigsten Themen der Trilogie. Erstaunlicherweise beginnt der erste Band der Trilogie, nämlich *Land ohne Tod* mit einer Schilderung der Amazonenvölker Südamerikas. So stellte der Autor dem ganzen Romangeschehen die Amazonenlegende voran und deutete damit an, dass er sowohl den Lebensgeschichten und den Taten männlicher Konquistadoren als auch denen der weiblichen Amazonen und ihren indianischen Ehepartnern Wert beimisst. In europäischen Kolonialprozessen kristallisieren sich aber auch Konfrontationen zwischen Männern und Frauen einerseits und zwischen Konquistadoren (Tätern) und Kolonisierten (Opfern) andererseits heraus.

Die Frauenrepublik als Gegenmacht der doppelten Kolonisierung

Die Aporien der weiblichen Macht zeichnen sich in ihren politischen Aktionen und Projekten ab. Dabei tritt ihre Opposition zu den Männern und den Kolonisatoren hervor. Nun wird die Männlichkeit aus der Sicht der Frauen zum Inbegriff des Bösen und Hässlichen. Gerade deswegen wird die Männlichkeit als Gefahr und Bedrohung von Amazonen wahrgenommen. Amazonen verbinden nicht nur die Indianer mit Eroberungsphantomen, die sie und ihr Land zu vergewaltigen beabsichtigen. Männer und Kolonisatoren bilden eine Gegenmacht, deren Ausgrenzungsmechanismen und Strategien gegen die Amazonenherrschaft gerichtet sind. So müssen die Amazonen *de facto* gegen den zum Sündenbock gewordenen doppelten Feind kämpfen: gegen männliche Kolonisatoren (Indianer und Eroberer). Dass Amazonen sich vor einer doppelten Kolonisierung, also vor dem inneren und äußeren Kolonialismus fürchten, daran kommt kein Zweifel auf.

Amazonen haben konfliktträchtige Beziehungen zu indianischen Machthabern. Ein erstes deutliches Beispiel liegt in ihrer aggressiven und kampflustigen Haltung Cuzumarra gegenüber. Ihre Wortführerinnen banalisieren Cuzumarras antikoloniale Rhetorik und ordnen sie dem Wahnsinn zu. Erinnert sei an Cuzumarras apokalyptische Warnung vor der weißen Kolonisation. Dass er dabei auf die Zerstörung einiger Indianerreiche durch europäische Konquistadoren hinweist und sich kein Gehör verschafft, sogar wenn er von der Vernichtung des eigenen Reiches spricht, zeugt von dem verachtenden Blick der Amazonen auf indianische Anführer überhaupt. Dabei setzt sich Cuzumarra zum Ziel, anderen Indianern den für die Existenz der IndianerInnen bedrohenden Kolonisierungsprozess mündlich zu verbreiten, um also mittels der Sensibilisierung den bevorstehenden Kolonisierungsprozess einzudämmen (Döblin 1988 I: 18-47).

Die Gleichgültigkeit der Amazonen gegenüber Cuzumarras Erzählung über das bedauernswerte Schicksal eines ehemaligen geflohenen Frauenvolkes zeugt von deren Männerhass. Offenbar bildet Cuzumarra aus deren Sicht keinen zuverlässigen Informanten. Der Versuch, seine Erfahrungen über den bevorstehenden Kolonisierungsprozess mit weiblichen Anführerinnen zu teilen, scheitert. Es gelingt ihm nicht, die Machthaberinnen frühzeitig über hässliche Dimensionen so aufzuklären, dass diese Letzteren zum einen sich kritisch mit dem Kolonisierungsprozess auseinandersetzen und zum anderen passende Abwehrmechanismen hätten entwickeln können. Cuzumarra beschreibt die Undurchdringlichkeit des Urwalds und der Amazonen und macht zugleich auf den Beginn des Kolonisierungsprozesses aufmerksam. Es folgt die Darstellung der Amazonen als wildes Kriegsvolk. Diese doppelte Undurchdringlichkeit der Natur und ihrer Menschen verbirgt zugleich ihre jeweilige Zerstörungswut, sofern die europäischen Fremden von ihrer geheimnisvollen Dimension lernen. Zum einen zerstört der Amazonasfluss all das, was durch ihn läuft und wird darum „Bootszerstörer“. Zum anderen stellen die fürchterlichen Amazonen eine dauernde Gefahr für Konquistadoren und für ihre Ehemänner dar (Döblin 1988 I: 47).

Amazonen und Männer-Kolonialismus: Anarchie, Selbstermächtigung oder Kollaboration?

Die Undurchdringlichkeit der Frauen und der Natur ist eine Herausforderung für jegliche männliche Eroberung. Doch dadurch verschaffen sich die Amazonen einen Naturschutz, wodurch sie sich der männlichen Macht entziehen. Diese metaphorische Undurchdringlichkeit stellt ein Hindernis [für] europäische Kolonisatoren und Vergewaltiger dar. Zu Recht verweist Sabine Schülting auf die Kombination der Motive von Natur- und Fraueneroberung hin. Sie vertritt zu Recht die plausible These, nach der die Penetration des jungfräulichen Landes und seinen zu erobernden Territorien mit jungfräulichen weiblichen Körpern gleichgesetzt wird, zumal die bisher noch nicht eroberten Körper und Räume in Besitz genommen werden und verletzt sind (Schülting 1997:46). „Die Überwindung geographischer Hindernisse durch die Reisenden“, so Schülting, „wird durch (jene) Vorstellungen von Sexualität strukturiert, die den sexuellen Akt als Unterwerfung, Entjungferung oder Vergewaltigung des weiblichen Körpers denken“ (Schülting 1997: 47).

Die doppelte Jungfräulichkeit des Landes (des Amazonasgebiets) und des Körpers (der Amazonen), der Inbegriff der Identitätsbewahrung, werden durchbrochen und mit neuen Bedeutungen besetzt. Das Eindringen von Kolonisatoren in den Amazonasurwald stellt den Versuch dar, Körper, Ressourcen und kulturelle Besitztümer zu erobern, zu verändern und zu vernichten.

In den Kapiteln *Gefangen*, *Die Fürstin Inti Cussi*, *In der Hütte*, *Neumond* und *Kreisende Kondore hört das Bekenntnis meiner Schuld* sind Grundmomente der europäischen Penetration dieser doppelten Jungfräulichkeit enthalten (Döblin 1988 I: 52-84). Der männliche Eroberer dringt mittels der Gewalt in die Natur- und Kulturheimnisse der Indianer ein und findet das Hässliche der Amazonen vor. So erkennt der europäische Eroberer nicht nur die wilde Natur mit ihren Menschen und Untieren, sondern auch die ihm fremd vorkommenden animistischen Rituale mit der Verehrung der als Ahnen geltenden Schlangen ebenso wie die Performanz lokaler Ritualen (Döblin 1988 I: 48). So wird der Zugang zum Amazonasgebiet sowie zu den Amazonen für Cuzumarra und die Fremden ungeheuer schwierig. Der erste Kontakt mit dem neuen Kulturraum zeichnet sich durch Bilder des Horrors aus. So zum Beispiel die Präsenz von Schlangen sowie die Begegnung mit fürchterlichen und den Zungen zeigenden Kriegerern, die an sich ein Tableau des Grauens bei den Amazonen vorwegnehmen.

Diese Erfahrung des Grauens wird im Kapitel *Gefangen* dort deutlich, wo Cuzumarra und seine Gefährten gefangen genommen werden. Tatsächlich stellt er später fest, dass alle Männer ein ähnliches Schicksal erleiden. Zu Sklaven der Kriegerinnen werden sie. Furchteinflößender und erschreckender sind dabei ihre verstümmelten Zungen, eigentlich die Markenzeichen der Gewalt. Schon fürchten sich Cuzumarra und seine Gefährten davor, vergiftet oder sogar überfallen zu werden (Döblin 1988 I: 47). Die Verstümmelung der Männerzungen trägt eine weitere Bedeutung. Sie ist nämlich ein Zeichen der Grausamkeit und der Willkür. Zudem wird den Männern die Möglichkeit der Kommunikation verwehrt. Dieser Männerhass ängstigt nicht nur die Fremden, sondern auch den in Zorn geratenen Cuzumarra. Auch wenn er sich dagegen sträubt, sind sich seine Gefährten dessen sicher, dass das Ganze deshalb in Ausweglosigkeit einmünden wird, weil im Süden des Amazonasgebiets Amazonen, diese Feinde der Männer herrschen (Döblin 1988 I: 53).

Cuzumarras Gefährten üben Kritik an seiner Entscheidung, das Reich der Amazonen gemeinsam mit ihnen zu betreten. Aus diesem Grund rebellieren sie gegen ihn (Döblin 1988 I: 47). Die Unterredung mit der Führerin der Frauen gewährt Cuzumarra und seinen Gefährten nur eine beschränkte Bewegungsfreiheit und einen bedingten Kontakt zu anderen Männern (Döblin 1988 I: 56) „Man ließ sie mit Männern reden, nur wenigen waren die Zungen verstümmelt, die meisten hatte man verkrüppelt, indem man ihnen ein Bein, einen Arm oder ein Auge verletzte“ (Döblin 1988 I: 56). Auch hier erinnern Bilder verstümmelter und verkrüppelter Männer an den Terror der Amazonen. Sie zeigen, dass der Sieg der Frauen über Männer zu negativen Zwecken benutzt wird und ins Hässliche ausartet.

Das Bild grausamer Amazonen erinnert daran, dass die das Schöne verkörpernden Wertemuster (Bewahrung und Förderung der Menschenrechte, der Emanzipation der Frauen oder Abschaffung der Versklavung sowie die Schaffung einer gleichgerechten

Partnerschaft zwischen Männern und Frauen) nicht einmal in das politische Programm in Indianerreiche eingefügt werden. Folglich hat man es hier mit einem menschenrechteverletzenden politischen Regime zu tun, in dem das Schöne zugunsten des Hässlichen verdrängt wird.

In der Eroberung ihrer Ehemänner teilen Amazonen mit europäischen Konquistadoren gewisse Merkmale. So weisen sie Ähnlichkeiten in der schonungslosen Verübung von Gräueltaten auf. Im Reich der Amazonen findet sich keine Männerliebe. So stoßen Cuzumarra und seine Gefährten auf ein männerverachtendes Weibervolk, das weder Gehör auf ihre Erzählung von der Heimat noch auf die durch Weißhäutigen verübten Grausamkeiten hat. Cuzumarras Reise ins Reich der Amazonen endet darum mit Ausweglosigkeit und Verzweiflung, weil es ihm nicht gelingt, eine Brücke zu schlagen zwischen dem Reich der Amazonen und anderen von Männern regierten Gebieten. Mehr noch wird sein Sensibilisierungsversuch über den europäischen Imperialismus zum Scheitern verurteilt.

Wenn er aber meint: „[...] Die Weißen werden in dieses Land heruntersteigen und in einer Falle erschlagen werden“ (Döblin 1988 I: 56), so spielt er mit dem Gedanken, dass entweder die Amazonen gegen den europäischen Imperialismus rebellieren werden oder aber auch, dass es zu einer Synergie antikolonialer Kräfte, darunter auch zu dynamischen Amazonen kommen wird. Seine Narration über Grausamkeiten der weißen Kolonisatoren wird jedoch von Amazonen nicht positiv aufgenommen, sondern eher in Frage gestellt. Auch hier fungiert der Rekurs auf die Vergangenheit als die auf dem Identitätsdiskurs gründende politische und die eine latente antikoloniale Rhetorik erzeugende Strategie nicht, weil Amazonen von Kampf gegen die Eroberung ihres Reiches durch Männer besessen sind (Döblin 1988 I: 56-58). So verkennen Amazonen die durchaus aussagekräftige antikoloniale Perspektive von Cuzumarra und anderen männlichen Führern. Zwar macht es Sinn für Amazonen gegen die innerindianische Geschlechter- und Machtasymmetrie zu kämpfen, aber dies lähmt von Grund auf ihre antikoloniale Positionierung.

So verwandeln sich Amazonen bei ihrer Machtpraxis in *politische* Amateurrinnen, die ein patriarchalisches Machtregime durch ein matriarchalisches ersetzen wollen. Ihr Ziel besteht nicht in der Austilgung von Geschlechter- und Machtasymmetrien überhaupt. Vielmehr wollen sie diese bekämpfend ihr Macht- und Wahrheitsregime durchsetzen. Dadurch fokussieren sie ihren Kampf auf innenpolitische Asymmetrien derart, dass sie die Gefährlichkeit der von außen kommenden Eroberung unterschätzen. Sie übersehen insofern die von Cuzumarra vermittelten Wissensformen über die beginnende koloniale Asymmetrie und stellen konsequent weder eine politische Zusammenarbeit noch einen Gedankenaustausch mit diesem Visionär in Sicht. In der Legitimation der kolonialen Machtasymmetrie sind zwei Erklärungsmuster zu erkennen. Während Cuzumarra diese auf innere Konfliktsituationen und auf den Mangel einer Selbstdynamik zurückführt, tun die noch stolzen Amazonen den Widerstandsunfähigen ab. Cuzumaras idyllische Lesart eines harmonischen Lebens indianischer Nationen untereinander untergräbt die von innen induzierten Ursachen etwa die Uneinigkeit, die Feindschaft und die Konkurrenz unter Indianern vor und während des europäischen Imperialismus. Die durchaus anfechtbare Position des indianischen Führers wird jedoch von einem Gefährten in Frage gestellt (Döblin 1988 I: 57): „Wir waren nie ungehorsam. Du sagst, wir waren glücklich. Wir waren nicht glücklich und nicht unglücklich. Wir

hassen die Weißen, die wilde Tiger sind, wie du, aber sie haben nur zerstört, was wir auch nicht erhalten wollten“ (Döblin 1988 I: 58).

In dieser kontroversen Diskussion über die die Uneinigkeit säende Rolle der Kolonisatoren und die Unfähigkeit zur Selbstkritik wirft Cuzumarra seinen Gefährten vor, die Kolonisatoren und den Kolonialismus herbeigewünscht zu haben. Diesem ungewöhnlichen Vorwurf folgt eine weitere scharfe Kritik, besonders wenn seine Gefährten zu erkennen geben:

Das ist nicht wahr! Den Fürsten machen wir Vorwürfe, und wenn du dich zu ihnen stellst, dir auch. Ihr seid schuld, daß die Weißen das Land unterjocht haben und morden und unsere Dörfer verbrennen. Was ihr mit dem Land getan habt, war nicht gut. Nein, Cuzumarra, alle deine Straßen, Vorratslager, die Hilfe für die Alten und Kranken und die Verteilung der Aussaat und der Ernte, wovon du erzählst, es war alles nicht gut (Döblin 1988 I: 58).

In der gesamten Diskussion klingt die Kritik an der vorkolonialen Ordnung und an der Idylle der Indianer an. Eines muss man festhalten: Cuzumarra fehlt es an selbstanalytischer Reflexionskraft, zumal er die innerindianische Fehlentwicklung verdrängt, wenn er jenes von innen induzierte Erklärungsmuster außer Acht lässt.

Gegen Cuzumarras Erklärungsversuch spricht eher das Handeln und Tun jener berüchtigten, blutrünstigen, unehrlichen und zur Gewalt geneigten Amazonen. So zum Beispiel im Kapitel *Die Fürstin Inti Cussi*, in dem das Versprechen der Fürstin Inti Cussi, Cuzumarra und seine Gefährten weiterreisen zu lassen, lediglich als zynisch-politische Taktik fungiert: „In einem Maisfeld hatten zwei Männer, die da arbeiten, gesagt: sie seien Kriegsgefangene und müßten dienen, man hätte ihnen einen Fuß zerschlagen, damit sie nicht fliehen könnten“ (Döblin 1988 I: 60).

In Indianerreichen beginnt der Machtzynismus mit Toezas Herrschaft. Er setzt sich mit der andauernden Grausamkeit im Reich der Fürstin Inti Cussi fort und wird zur Alltagsnormalität. Sie kennt ja unterschiedliche Phasen: Vergiftung eigener Ehemänner unter der Regie von Toeza, Verstümmelung und Verkrüppelung der Männer, sowie die Gefangennahme von Cuzumarra und seinen Gefährten, um nur diese Beispiele zu erwähnen. Zusammenfassend basiert die Macht der Amazonen auf jener Körperpolitik, soweit die Körper politischer Subjekte im Sinne Michel Foucaults zur Zielscheibe der Macht werden (Foucault 1975: 182).

Karl Rosekranz (und in seiner Nachfolge auch Adorno) entwirft die Kategorie der Hässlichen, durch die auch einige politische Aktionen der Amazonen gelesen werden könnten (Rosekranz 1996; Adorno 1990). Rosekranz versteht unter der „Ästhetik des Hässlichen“ einen interdisziplinären Sammelbegriff, der in ethischer Sicht das Böse, in rechtswissenschaftlicher Sicht das Unrecht, im religiösen Sinne die Sünde und in biologischer Sicht die Pathologie“ unter anderen darstellt. Dabei bemüht er sich das Hässliche zwischen dem Schönen und dem Komischen so zu verorten, dass die anderen Extreme das Satanische darstellt (Rosekranz 1996: 5-6, 12-13).

In der Gegenüberstellung von Schönerem und Hässlichem war sich Rosekranz dessen bewusst, dass beide Kategorien darum nicht nur relativ sind, weil sie von sinnlich-empirischen Urteilen herrühren, sondern und vor allem auch, weil sie Konventionen sind. Rosekranz nennt die Mode „das Gebiet des konventionell

Schönen“, das aber temporär wechselt, von der Stimmung abhängt und zu ihrem Gegensatz entwickelt werden könnte (Rosekranz 1996:16-17). Des Weiteren setzt er das Hässliche mit dem Negativen, dem Unvollkommenen gleich (Rosekranz 1996: 18-21). Rosenkranz' Kategorie des Hässlichen wird im Folgenden herangezogen, um politische Aktionen der Amazonen ihren Ehemännern und dem Antikolonialisten Cuzumarra gegenüber zu beleuchten.

Weil das Grausame zur überwiegenden Figur einer solchen Körperpolitik erhoben wird, kommt kein Zweifel darüber auf, dass Amazonen den Inbegriff des Hässlichen darstellen. Dabei fällt auf, dass sie dermaßen von einem politischen Kalkül besessen sind, dass sie von dem doch für ihre Existenz wichtigen antikolonialen Diskurs nicht hören wollen, oder aber auch die Identität stiftende Funktion der Erinnerung und der Geschichte auf eine arrogante Weise von der Hand weisen oder sogar neutralisieren. Die Amazonen dimensionieren tatsächlich die Welt einfach ein, dulden keine Dissidenten sowie kein Alternativdenken überhaupt. Sie fabrizieren die von Hebert Marcuse postulierte eindimensionale Welt, in der nur noch gewisse Ideologeme zugelassen werden (Marcuse 1968).

Ein Beispiel für diese Eindimensionierung liegt im Verhalten der Königin. Sie tut Cuzumarras Reden über traurige Erinnerungen an die Zerstörung der Städte Pancerolla und Chuquita lapidar ab. Damit wird deutlich, dass die Königin im Politiktreiben kaum die Gegenwart und die Zukunft einbezieht. Vielmehr beschränkt sie sich auf die Vergangenheit. So werden andere Zeitdimensionen, die jegliches ethisch motivierte politische Handeln, jenes Planen und Bilanzieren darstellen, ganz unbewusst vernachlässigt. Offenkundig gehen hier Ethik und Politik nicht zusammen. Die politische Praxis der Amazonen entzieht sich daher jeder Moral und Humanität, weil sie Geschlechtsasymmetrie, Unrecht und das Böse pflegt. Die Selbstermächtigung der Amazonen artet in Komisches und Tragisches zugleich aus.

Die politische Identität der Amazonen: Körpergewalt, Wildheit und Aberglaube

In seiner Narration über die weiße Eroberung in benachbarten Indianerreichen weist Cuzumarra auf die hohe Zahl der Leichen hin und schöpft zugleich aus dem Emotionskapital der Königin, weil er erreichen will, dass sie gerührt wird (Döblin 1988 I: 61). Es stellt sich jedoch heraus, dass diese Königin kein Gehör dafür hat. Vielmehr fragt sie nach Waffen und Geistern der Weißen und erhält von Cuzumarra die richtige Antwort, weil dieser Letztere das Kreuz und Christus als deren Wunderwaffen und Zaubermittel nennt. Die Erkenntnis der Waffen und Geister europäischer Eroberer zielt darauf ab, die eigene Abwehrstrategie auszuarbeiten. Erst dann empfiehlt die Königin ihren Gefolgsleuten, die Bilder Christi, jene Zauberkraft der Weißen, zu rauben (Döblin 1988 I:61-62).

Die Königin Inti Cussi richtet ihr Augenmerk auf abergläubische Fundamente der Macht der Kolonisatoren und schöpft zugleich aus dem indianischen Wahrnehmungs- und Denkreperoire, um eine mögliche Machtasymmetrie zu verstehen und auszudeuten. Sie nimmt aber gleichzeitig den Selbstschutz vorweg, obgleich die verwendeten Mittel dazu eher illegal sind, nicht viel bringen und von einer gewissen Naivität zeugen, weil unklar bleibt, wie ein solcher Raub vor sich gehen wird und ob sie die in der Volkphantasie der Eroberer eingegrabenen Vorurteile nicht bloß bestätigt.

Ein anderes Beispiel der Objektivation der zynischen Vernunft liegt vor, wenn die Königin Inti Cussi Cuzumarra Fragen stellt, um auf eine listige Weise sein Frauenbild zu gewinnen. Auf diese Fragen antwortet er deshalb mit Vorsicht und List, weil er das Vertrauen der Königin gewinnen will. Überraschenderweise wird er nicht geschont. Auch seine Gefährten werden umgebracht. Der Rachegeist und die Heuchelei der den Männern mit Ressentiments entgegenkommenden Amazonen werden dadurch verdeutlicht. Sie nehmen ihre Rache an Männern. An den Mythos der aus Toeza stammenden Amazonen erinnert Inti Cussi. Dabei macht sie auf die Verklavung und Verachtung sowie an den Kauf und Verkauf der Amazonen/Frauen durch Männer (Döblin 1988 I: 65) aufmerksam.

In dieser Textstelle werden aus der Sicht der Königin die Geschichte und Identität der Amazonen definiert. Ihre Identität beruht auf dem Namen des Stromes und des Urwalds, aber auch auf dem Krieg, dem Reichtum sowie auf dem Widerstand gegen Männer. Amazonen verstehen sich als emanzipierte Frauen. Im Kapitel *Neumond* wird diese Identität der indianischen Kosmogonie zugeordnet. So gehört zur dieser Identität die ständige Bereitschaft, Männer unbesorgt zu töten. Ein Mordritual zeichnet sich dort ab, wo Cuzumarra zum Beispiel erst bemalt, dann rasiert und verzaubert und schließlich umgebracht wird.

Die ganze Natursymbolik des Zeitwechsels, die dem grausamen Mordritual innewohnt und folgt, wird dort sichtbar, wo vom Aufbruch der Amazonen die Rede ist. Die große Mutter des Wassers Sukuruja steigt in den Fluss, wenn einige Rituale (die Totenklage, die Maskierung, die Zauberei etwa) inszeniert werden. Parallel dazu wird die Grausamkeit gegenüber den Männern zur Schau gestellt (Döblin 1988 I: 72-73, 74-75). Zu diesem Anlass bekommt Cuzumarra einen Lanzenschlag, stirbt aber nicht, sondern wird von der Nachbarkönigin gefangen gehalten (Döblin 1988 I: 76). Es kommt zuerst zu Massenkämpfen der Frauen gegen die Männer und dann gegeneinander besonders bei den Verwandlungsritualen. Morbidität, Kannibalismus, Grausamkeit, Wildheit und Monstrosität der Amazonen werden dabei deutlich (Döblin 1988 I: 80-82). Das historisch und kolonialgeschichtlich tradierte Bild von Kannibalen-Amazonen inszeniert Döblin im *Amazonas* und ordnet es der auch in den Romanen *Wang-lun*, *Wadzek* und *Manas* thematisierten Gewalt zu (Kodjio Nenguié 2000).

Der Weg zur Schönheit: Gleichstellung, Partnerschaft und Revision des Wahrheitsregimes der Amazonen

Mit Cuzumarras Tod wird jede Bewusstmachung stillgelegt, und der organisierte Widerstand nicht wahrgenommen. Die Ankunft des Kolonisators Fransisco Orellana im Reich der Amazonen (Döblin 1988 I: 83) stellt nicht nur den Beginn der europäischen Eroberung, sondern vor allem auch die Bewusstseins- und Kulturkrise bei den Amazonen-Völkern dar, weil Amazonen keinen Verlass mehr auf ihre Kulturreferenzen haben:

Die Mutter des Stromes, Sukuruja, verließ den Strom wieder. Es wurde Ebbe. Aus dem Tal stürmten die Geister an, die die Weißen gestört hatten. Die Zauberfrauen hatten zu tun, um alle zu beruhigen, die Geister konnten sich vom Fluß, aus den Wäldern entfernen, die Jagdtiere konnten flüchten, man war schutzlos, verloren, musste alle anrufen, ihnen Gaben bringen, sie beschwören zu bleiben (Döblin 1988 I: 83-84).

Offenbar wird der weiblichen Überlegenheit über die Männer ein Ende gesetzt. Eigentlich ersetzt die europäische Eroberung die Unterjochung der Männer durch Amazonen. Döblin lässt die Entwicklung der Amazonen unter weißer Herrschaft untertauchen, bis hin zu den beiden letzten Kapiteln von *Land ohne Tod* (Döblin 1988 I: 267-281). Hier erfährt man, dass die weiße Eroberung und die weibliche zwar zusammengehen, ohne jedoch voneinander zu wissen.

Das vorletzte Kapitel des Romans, *Tije und Guarikoto*, inszeniert einen Dialog zwischen Tije, der jüngeren Frau und Kudurra, der älteren Frau. In diesem äußert wichtigen Gespräch kommt es darauf an, Aspekte der Macht und der Politik der Amazonen zur Debatte zu bringen. Gesprächsthemen sind das Zusammenleben mit Männern, die Liebe zwischen Frauen und Männern und die Modernisierung der Sitten der Frauenvölker (Döblin 1988 I: 267-268). Die jüngere Frau stellt das Problem der Liebe, des Erhaltens von Kindern durch die Liebe zu Männern und das Problem ihres Tötens im Krieg zur Diskussion. Damit bewegt sie ganz explizit andere Frauen zur Besinnung, Humanität und Flexibilität. Eigentlich reflektiert sie über die Möglichkeit eines Veränderungsprozesses bei den eigenen Leuten. Kudurra bekennt sich zum Töten von drei Männern, möchte aber keinen mehr umbringen, sondern sie einerseits in der Hütte halten und andererseits wie ihre Papageien füttern (Döblin 1988 I: 268).

Derartige Äußerungen beschreiben ganz plastisch eine kulturelle Modernisierung bei den Amazonen. Anders als frühere Amazonen ist Kudurra keinesfalls in alten Mythen, dem Kult der Ewigkeit und in Kontinuitäten verfangen oder davon besessen. Vielmehr versucht sie ganz offen, mit indianischen Sitten kritisch umzugehen:

Unsere Königin und unsere Priesterinnen sind hart. Es sind viele Frauen hinter den Sümpfen zu den anderen Frauen gelaufen. Die töten keine Männer. [...] Sie sind freundlich mit den Männern, die Männer freundlich mit ihnen. Es folgen manche Frauen den Männern in die Dörfer, manche Männer gehen zu den Frauen (Döblin 1988 I: 268).

Selbst die Königin Tuvanare möchte Frieden mit Männern schließen, obwohl dies zum Zeichen der Unterwerfung der Männer werden sollte (Döblin 1988 I: 268). Die Veränderung des Verhaltens der Amazonen den Männern gegenüber stellt ein deutliches Indiz für die Humanisierung ihrer politischen Praxis durch den Autor dar. Durch selbstkritische Überlegungen und die natürliche Annäherung zwischen den Männern und Frauen wegen Kindererziehung und Liebe wird ein fruchtbarer Dialog zwischen Amazonen und Männern wiederhergestellt. Das Bild männerfeindlicher, männertötender und kriegerischer Jungfrauen oder genauer die amazonische Ausartung der weiblichen Herrschaft findet auf diese Art und Weise seinen Untergang (Bachofen 1975: 63). Ein neues Geschlechterverhältnis scheint sich demzufolge abzuzeichnen. Diese Dekonstruktion des Amazonentums konkretisiert sich durch die Einflechtung der Liebesgeschichte zwischen Guariko und Tije (Döblin 1988 I: 269-271).

Die friedliche Annäherung zwischen beiden Geschlechtern wird durch eine Säkularisierung der Sitten und durch einen Entmystifizierungsprozess begleitet, in dem die Verletzung und Veränderung der Sitten der Amazonen ermöglicht werden (Döblin 1988 I: 272-273). Die letzte offizielle Szene, in der der Männerhass der grausamen Königin Truvanare dargestellt wird, ist erneut der Neumond. Sie bringt noch im Zeichen des Männerhasses einen Mann zum Opfer um. Dabei wird der schreckliche Maskentanz angeführt. Bei diesem Tanz werden der Mond und wilde Tiere angerufen. Auch hier

schweifen Amazonen durch Wälder, um das Lebende zu zerreißen. Das Hässliche kehrt insofern wieder:

Mit den Krallen der Panther, deren Fell sie trugen, mit den Sägen der Rochenfische zerrissen die Priesterinnen das Opfer, das die Königin umarmt hatte. Sein Blut spritzte in die Runde. [...] Sie schleppten in Raserei ihre Männer an, die wilden Maskentiere überfielen und zerrissen auch sie (Döblin 1988 I: 277).

Dieses grausame Ritual der Amazonen gründet auf dem zum Spiel gewordenen Töten der Männer. Doch das Verhalten der großen Mutter Toeza und von Walyarana zeigt deutlich, dass sie sich von der grausamen Szene distanzieren und damit einem Veränderungsprozess unterliegen. Toezas Verhalten bringt andere Frauen zum Nachdenken: „Unbeweglich stand sie, stützte sich auf ihre Lanze. Das Feuer erhellte manchmal ihr uraltes runzliges Gesicht. Voll Abscheu und Trauer sah sie die Frauen“ (Döblin 1988 I: 277). Über den Abscheu und Trauer hinaus ist sie hilflos. In der Maskenhütte sitzt sie und mit einer Vogelstimme ruft sie Walyarina, der sich neben sie legt (Döblin 1988 I: 277). Im Gespräch mit ihm stellt sie die Inhumanität der Amazonen in Abrede:

Sie tanzen für uns. Ich habe keine Freude daran. Ich habe schon den Fürstinnen Zeichen gegeben, aber sie hören nicht. Sie sind tobsüchtig. Sie beleidigen uns.» «Was tun sie?» «Sie töten Männer, sie morden und morden. [...] Wir waren unterworfen von den Männern, da haben wir uns befreit [...] Jetzt aber morden sie, zu jeder Zeit, es ist kein Opfertag, sie sind Verbrecherinnen, sie sind schlecht wie Männer geworden (Döblin 1988 I: 277-278).

Formuliert wird aus Toezas Sicht eine offene Kritik an jener alten Ordnung der Amazonen, die den Fokus auf die weibliche Dominanz legt. Aus der Perspektive der Amazonen wird die jetzige Ordnung als Ausdruck des Hässlichen enthüllt. Die Lage spitzt sich zu in Truvanares Aufforderung, dass auch andere froh und glücklich zu ihr erschienene Brautkriegerinnen ihre Männer vor dem Fest herzugeben haben (Döblin 1988 I: 278).

Diese Aufforderung stellt nach Toeza ein Zeichen der Missachtung und der Herausforderung dar, wogegen sie energisch reagiert, indem sie mit dem Mond spricht. Wendet sie sich dem Mond zu, lässt sie zugleich Amazonen und Truvanare in Stich, um nach diesem Gespräch mit dem Orakel über das Schicksal der Amazonen zu entscheiden: „Sie müssen zugrunde gehen. Komm, Walyarana, wir wollen diese Reiche nicht mehr beschützen. Sie sind das Verderb unserer Töchter. Wir wollen diese Reiche zerstören“ (Döblin 1988 I: 278). Toezas Äußerungen offenbaren ganz deutlich, dass sie der amazonischen Ordnung ein Ende setzt. Dass Kudurra das große Tigerfell aus dem Maskenhaus stiehlt und infolgedessen einige Männer befreit werden, ist der Logik der Selbsterneuerung und der inneren Implosion zuzuordnen (Döblin 1988 I: 278):

Mit Kudurras Herrschaft beginnt also eine neue Ära im Geschlechterverhältnis, das durch ein Nebeneinander von Männern und Frauen markiert ist. Zugleich verschwindet die Macht der Königin und die der Priesterinnen. Die Amazonen haben noch die schwarze Yurupari, eine schwarze Affenhaut. Als der weiseste aller Männer tritt er auf. Er kennt auch den stärksten Zauber. Beim Bad am Fluss wird er von der Mutter des Flusses umgebracht und verbrannt (Döblin 1988 I: 279-280). Damit wird der Entzauberungsprozess der Amazonen durchgeführt. Auch wenn die Amazonen mit der

Asche von Yurupari noch zaubern können, ist nach wie vor festzuhalten, dass Toeza nicht bereit ist, Amazonen zu helfen. Diese Hilflosigkeit bestätigt sich erzählstrategisch mit Toezas Verschwinden (Döblin 1988 I: 280).

Döblins Darstellungsweise der Amazonen nimmt einige Aspekte jenes Amazonenbilds in sich auf. Dieses durchaus diskussionswürdige Bild der Amazonen beflügelt nicht nur die damalige europäische Volksphantasie. Vielmehr wird ein solches Amazonenbild auch in zeitgenössischen Narrationen inszeniert. Döblin berücksichtigt im *Amazonas-Roman* auch jene mythologische und historische Darbietungsweise der Amazonen, in der das Hässliche und der Monologismus zur Sprache kommen. Darüber hinaus wird der dialogische Charakter von Döblins Repräsentation deutlich. Sie erkennt man an selbstkritischen und an vielstimmigen Haltungen diesem Ideologem gegenüber. Im Gegensatz zur kolonialistischen Darstellungsweise der Amazonenordnung, die auf jenes Hässliche zugeschnitten wird, das den Kolonialisierungsprozess legitimiert, stellt Döblins Darstellungsweise eine kritische Auseinandersetzung mit der Ideologie und der Ideologisierung der Amazonenordnung dar.

Döblin entzieht sich ganz bewusst der allzu einseitigen kolonialen Repräsentation der Amazonenordnung, in der sehr oft Amazonen nur als der Inbegriff des Hässlichen dargestellt werden. Diese dialogische Repräsentation findet man gegen Ende des Romangeschehens in Form einer Distanz von der populären Ideologisierung derselben Ordnung. In Döblins Darstellungsweise treten mythologisch relevante Charakterzüge der Amazonen hervor, die Bachofen (1975) mit dem Begriff des „Muttertums“ zusammenfasst. In diesem ungeheuer wichtigen Prinzip fügen sich viele Erscheinungsformen zusammen: Liebe, Frieden, Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit, Humanität. In seiner Kritik an Bachofens Repräsentation des amazonischen Prinzips spricht Diop (1959) von einer Ästhetik der Umkehrung, die zunächst den Schattenseiten der Amazonenordnung (Chaotisches, Kannibalisches, Inhumanes und Grausames) Vorrang gibt. Erst dann werden solche Handlungsmuster in deren Gegenteile umgekehrt.

Döblins Wider- und Widerschreiben der vielseitigen Geschichte der Amazonen wohnt insofern das ästhetische Verfahren der Rekonstruktion-Dekonstruktion inne. Döblins Darstellungsweise des Amazonenbildes dialogisiert mit anderen geschichtlich konstituierten Bildern des Indianers. Auf jeden Fall klingen in Döblins Rekonstruktion und Dekonstruktion des kolonialistischen und kulturanthropologischen Diskurses über Amazonen Momente der europäisch-indianischen Begegnungsgeschichte an. Der Autor geht über mythologische und historische Darstellungsebenen hinaus und setzt sich kritisch mit kolonialistischen Repräsentationsformen der Amazonen auseinander. Er lässt in seiner Darstellung der Amazonen und deren Kulturen Selbstdynamik, Selbstkritik sowie die Fähigkeit zur Selbstreflexion, zur inneren Implosion und zum rationalen Handeln hervortreten und unterschreibt nicht Bachofens Postulat, nach dem das Amazonische Ausdruck des Primitiven sei (Diop 1959:12).

Es stellt sich keine Frage, wenn die in nichtwestlichen Kulturräumen verortete Amazonenordnung kolonialanthropologisch und kolonialdiskursiv primitiven Räumen und Räumen der Primitiven zugeordnet werden. Im daraus erwachsenen politischen Kalkül kolonialer Theoretiker lässt sich das exemplarische Prinzip des Muttertums dem Reich der Primitiven (Indianern und Amazonen) zuordnen, während das

Vatertumprinzip Zivilisierten (europäische Kolonisatoren) und westlichen Kulturräumen zuzuschreiben sei. So bedeutet der Sieg der Kolonisatoren über Indianerreiche zugleich den des Vatertumprinzips. Diese binäre Konstruktion des Selbst und des Anderen fungiert mit der Stereotypisierung als Diffamierungsstrategie. Döblin umgeht diese Opposition, indem er das Amazonentum dialogisch strukturiert.

Am Ende von *Land ohne Tod* erweisen sich das Wasser, die Erde und der Urwald als kosmische Träger. Sie repräsentieren kosmische Träger des Amazonentums. Die mythologische Gestaltung will, dass die Sonne als Vaterprinzip fungiert, während die Grenzregion zweier Welten der Mond ist (Bachofen 1975: XIV). Nicht von ungefähr spricht Toeza mit dem Mond. Nur er vermittelt als eine Art Gott zwischen Geschlechtern. Hier überschneiden sich Geschlechtsverhältnisse und kosmische Erscheinungen. Insofern darf man von dem neuen Gesetz der Harmonie reden.

Ausblick: Das Geschlecht der Politik: Macht, Identität und *Re-writing*

In der Untersuchung der Dialektik von Kolonialismus, Macht und Gender in Döblins *Amazonas* wird deutlich, dass Amazonas zu Beginn des Romangeschehens wahre Machthaberinnen sind. Die Macht in Indianerreichen nährt sich von der dominierenden Identität: der Geschlechtsidentität. Damit identifiziert sich die Macht mit dem Geschlecht. Dies gilt nicht nur für die Amazonenköniginnen, sondern und stärker noch auch für andere Indianerkönige, die, genauso wie Amazonas, mittels der Gewalt herrschen. Dies gilt zusätzlich für die Konquistadoren, deren Machtregime grausamer als die der lokalen Machthaber wird. Wie man sieht, identifiziert sich die Macht mit dem Geschlecht im doppelten Sinne (Genre und Rasse). Die Position ist zur Macht bestimmt, ob und wann das Subjekt zum starken oder schwachen Geschlecht gehört.

Geht die Macht von einem Geschlecht zu einem anderen, wie dies der Fall in Döblins *Amazonas* ist, so spricht man zu Recht von einer Sexualisierung der Macht und der Politik, die aufgrund der Kunst des Redens und des Handelns des Autors an Bedeutung gewinnt. Wenn die koloniale Macht in Döblins Trilogie die Macht der Amazonas und die anderen Indianerkönige ablöst, so figuriert dies den Sieg des „starken Geschlechts“ über das „schwache“ und zwar im doppelten Sinne, denn dem Ersteren kommt die Aufgabe zu, Letzteres zu "zivilisieren" und diese aus der naturgegebenen, selbstverschuldeten Barbarei und der Wildheit herauszuholen. Hier liegt das vor, was Millet als jene Sexualpolitik (*sexual politics*) bezeichnet, die dann „Sexus und Herrschaft“ in Verbindung deshalb bringt, weil aus ihrer Sicht die Beziehung zwischen Geschlechtern Gegenstand der Politik, nämlich des Zusammenlebens nach annehmbaren und rationalen Prinzipien vorstellbar sind, und so gestaltet sein sollte, dass die Macht über die anderen eliminiert werden muss (Millet 1990; Millet 2006: 103-104). Millet stellt hierdurch das Patriarchat, die Macht- und Geschlechterasymmetrie ebenso wie das Regieren des Männlichen über das Weibliche nicht nur in der westlich-christlichen Zivilisation, sondern auch in nichtwestlichen Kulturen in Frage (Millet 2006: 104-105).

Millet ist der Auffassung, dass die patriarchalische Sexualpolitik historisch gesehen eine ideologische Dimension darum gewinnt, weil Weltreligionen im Allgemeinen und besonders die jüdisch-christliche Religion diese legitimieren. In westlichen Kulturen, so Millet weiter, kommt eine Ideologisierung des Patriarchats in

biblischen Narrationen und westlichen Mythen vor (Millet 1990, 51-54). Das „schwache Geschlecht“ besteht aus verweiblichten Kolonialsubjekten, die sich dem männlichen Geschlecht, dem der Kolonisatoren zu beugen haben. Auch die in Kolonisierungsprozessen unterjochten und diskriminierten männlichen Kolonialsubjekte werden durch ihre Machtpositionierung „feminisiert“. So wird ihnen wie auch den weiblichen Kolonialsubjekten die patriarchalisch bestimmte passive Frauenrolle in der kolonialen Dialektik zugewiesen, während den Konquistadoren die patriarchalisch festgelegte aktivere Männerrolle zukommt. Genau hier wird jene weibliche Macht, nämlich die Macht der Amazonen darum verteufelt, weil sie sich beiden Machtvarianten entziehen.

Wenn es eindeutig wird, dass ein derartiges lokales Machtsystem die vor der Kolonisierung destabilisierenden Elemente in sich enthält, so fällt auf, dass es im weiteren Romangeschehen besonders durch die koloniale Gewalt säkularisiert und entfremdet werden wird. Die Kolonialmacht setzt sich zum Ziel, nicht nur die diese lokale Macht verkörpernden Körper zu bewachen, zu kontrollieren und zu unterdrücken, sondern arbeitet auch ein neues politisches Wahrheitsregime aus, in dem Körper der Kolonisierten zur Zielscheibe der Macht werden (Foucault 1975: 182). Döblin setzt sich genuin mit der Frage nach der Konstruktion von Identitäten auseinander, die sich an den Kategorien „Rasse“, „Kultur“, und „Geschlecht“ entfaltet. Die in der Kolonialgeschichte oft eingeschriebene politische Positionierung der Frau als Opfer und Mittäterinnen wird dementiert, weil Amazonen ohnehin ihre eigene Geschichte schreiben wollen und Führerpositionen innehaben.

Anders als die ihre Ehemänner in der kolonialen Szene begleitenden weißen Frauen oder als die im europäischen Kolonialismus mitwirkenden Frauen, die, wie Martha Mamozai zu Recht bekräftigt, nur eine weibliche Variante des „Herrenmenschentums“ darstellen, weil sie genauso wie Kolonisatoren gierig, brutal und rassistisch waren und zur rassistischen Herrschaftssicherung beigetragen hatten, indem sie die ihren Männern zugeordnete Rolle zu eigen machten und aktiv mittrugen.

Diese Kolonialfrauen, so Mamozai weiter, sahen in ihrer Gegenwart in der Kolonialszene die Möglichkeit gesellschaftlichen Aufstiegs und einer ungeheuren Aufwertung ihres Status, zumal sie ja aus der patriarchalischen Ordnung ihrer Heimat herauskommen könnten. (Mamozai 206: 1-13). Amazonen stellen also nicht kleinkarierte Renegaten und Arrivierten aus der sie unterdrückenden patriarchalischen Gesellschaft, auch nicht jene passiven kolonisierten Opferinnen, die durch Kolonialfrauen und ihre Partner zu Objekten degradiert wurden, sondern Akteurinnen der eigenen Geschichte und Zukunft dar. Auch für G. Spivak, die angesichts der doppelten Unterdrückung der Frauen in Indien die Frage stellt, ob die Subalterne sprechen könne und dürfe (Spivak 1988: 271-315), bietet Döblins kritische, vielstimmige und interdiskursive Repräsentation der Amazonen eine überzeugende Antwort: Die durch die europäische Geschichtsschreibung marginalisierten und oft unberechtigterweise zu kolonialen Mittäterinnen degradierten Amazonen stellen ein Muster von regierenden, ermächtigten, selbstreflexiven emanzipierten Frauen dar: Sie können sprechen, denken, urteilen, über ihr Werden nachdenken und ihr eigenes Schicksal in die Hände nehmen.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Th. W.** (1990): *Ästhetische Theorie*. Adorno, G./ Tiedemann, R. (Hg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Arnold, A.** (1996): *Alfred Döblin*. Berlin: Morgenbuch Verlag.
- Bachofen, J. J.** (1975): *Das Mutterrecht. Eine Untersuchung über die Gynaitokratie der Alten Welt nach ihrer religiösen und rechtlichen Natur. Eine Auswahl*. Heinrichs, J.-G. (Hg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brüggen, H.** (1987): *Land ohne Tod. Eine Untersuchung zur inneren Struktur der "Amazonas"-Trilogie Alfred Döblin*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Charlevoix, R.P. P/ Francois-Xavier De, S. J.** (1756): *Histoire du Paraguay. 3 Bände*. Paris: Didot, Giffart & Nyon.
- Choi, H.-S.** (1996): *Christentum und christlicher Widerstand im historischen Roman der 30er Jahre. Studien zu Las Casas vor Karl V. Szenen aus der Konquistadorenzeit von Reinhold Schneiders Las Casas und zum Land ohne Tod von Alfred Döblin*. Regensburg Roderer.
- Delgado, Th.** (1999): "Poetische Anthropologie. Interkulturelles Schreiben in Döblins Amazonas-Trilogie und Hubert Fichtes Explosion. Roman der Ethnologie", in: *Internationales Alfred Döblin-Kolloquium 11.1997*. Leipzig. Lorf, I./Sander, G. (Hg.). Bern u. a: Peter Lang, 151-166.
- Diop, Ch. A.** (1959): *L'unité culturelle de l'Afrique noire. Domaines du Patriarchat et du Matriarchat dans l'antiquité classique*. Paris/Dakar: Présence Africaine.
- Döblin, A.** (1988): *Briefe*. Hrsg. von Heinz Graber, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Döblin, A.** (1988): *Amazonas. Romantrilogie*. Hrsg. von Werner Stauffacher. Teil I-III. Olten: Walter-Verlag AG.
- Döblin, A.** (1963): *Aufsätze zur Literatur*. Olten/Freiburg im Breisgau: Walter.
- Döblin, A.** (1980): *Autobiographische Schriften und letzte Aufzeichnungen*. Hrsg. von Edgar Pässler. Olten/Freiburg im Breisgau: Walter-Verlag.
- Döblin, A.** (1972): "Die Frau in der Klassengesellschaft", in: *Schriften zur Politik und Gesellschaft*. Olten/Freiburg im Breisgau: Walter, 12-17.
- Erhardt, J.** (1974): *Döblins Amazonas-Trilogie*. Worms: Heinz.
- Foucault, M.** (1975): *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Friederici, G.** (1910): *Die Amazonen Südamerikas*. Leipzig: Simmel & co.
- Heinze, D.** (2003): *Kulturkonzepte in Alfred Döblins Amazonas-Trilogie: Interkulturalität im Spannungsverhältnis von Universalismus und Relativismus*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.
- Hermes, Ch.** (2005): *Konfliktreiche und herrschaftsfreie Formen interkultureller Beziehungen in Alfred Döblins Amazonas-Trilogie*. München: Grin Verlag.
- Karlinger, F. / Zacherl, E.** (Hg.) (1976): *Südamerikanische Indianermärchen*. München: Eugen Diederichs.
- Kierkegaard, S.** (1909): *Entweder-oder*. Dresden: Dresden Verlag Ungelenk
- Kiesel, H.** (1986): *Literarische Trauerarbeit. Das Exil-und Spätwerk Alfred Döblins*. Tübingen: Niemeyer.
- Koch-Gründberg, Th.** (1927): *Indianermärchen aus Südamerika*. Jena: Eugen Diederichs.
- Koch-Gründberg, Th.** (1909): *Zwei Jahre unter den Indianern Nordwest-Brasiliens. Reise im Nordwesten Brasiliens 1903/1905*. 2 Bände. Berlin: Ernst Wasmuth.
- Kodjio Nenguié, P.** (2000): *Döblins Beziehungen zum Eigenkulturellen als Zugang zum Fremdkulturellen: Das Kampfmotiv als Zugang zu Fremdkulturellen. Untersuchung zum Roman*

“Wadzeks Kampf mit der Dampfturbine” (1918). *Beitrag zur expressionistischen Avantgarde*. Stuttgart: Ibidem-Verlag.

Kodjio Nenguié, P. (2005): *Interkulturalität im Werk von Alfred Döblin Werk (178-1957). Literatur als Dekonstruktion totalitärer Diskurse und Entwurf einer interkulturellen Anthropologie*. Band I und II. Stuttgart: Ibidem-Verlag.

Kodjio Nenguié, P. (2012): “Alfred Döblins Relektüre imperialistischer Entdeckungsreisen in der Amazonas-Trilogie. Macht, Eroberung und Überlebensstrategien in (post-)kolonialen Begegnungsprozessen”, in: *Literarische Entdeckungsreisen. Vorfahren - Nachfahrten - Revisionen*. Bay, H./Struck, W (Hg.). Köln/Weimar: Böhlau, 235-249.

Kodjio Nenguié, P. (2013): “Kolonialismus, Gender und Macht. Zu Alfred Döblins Amazonastrilogie”, in: *Ibero-amerikanisches Jahrbuch für Germanistik*. 6 (2012). Hernández, I/Vedda, M. (Hg.). Berlin: Weidler Buchverlag, 159-187.

Krause, Fr (1911): *In den Wildnissen Brasiliens. Bericht und Ergebnisse der Leipziger Araguaya-Expedition 1908*. Leipzig: R. Voigtländer.

Levi-Bruhl, L. (1926): *Das Denken der Naturvölker*. Wien und Leipzig: Braumüller.

Levi-Bruhl, L. (1959): *Die geistige Welt der Primitiven*. Düsseldorf: Dietrichs.

Levi-Bruhl, L. (1963): *L'âme primitive*. Paris: Les Presses universitaires de France.

Levi-Bruhl, L. (1963): *Le surnaturel et la nature dans la mentalité primitive*. Paris: Les Presses Universitaires de France.

Lévi-Strauss, Cl. (1968): *Das wilde Denken*. Übersetzung von Hans Naumann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Maaß, I. (1997): *Regression und Individuation. Alfred Döblins Naturphilosophie und späte Romane vor dem Hintergrund einer Affinität zu Freuds Metapsychologie*. Frankfurt am Main: Lang.

Mamozai, M. (2006): “Frauen und Kolonialismus – Eine weibliche Variante des ‚Herrenmenschentums‘”, in: *Dialogforum 23. Mai 2006*. Berlin: AfricAvenir, 1-13.

Marcuse, H. (1968): *L'homme unidimensionnel*. Paris: Minuit.

Metraux, A. (1928): *La Religion des Tupinamba et ses rapports avec celle des autres tribus Tupi-Guarani*. Paris: Bibliothèque de l'École des Hautes Études, Sciences Religieuses (45).

Millett, K. (2006): “Sexus und Herrschaft”, in: Ingrid Kurz-Scherf u.a. (Hg.): *Reader feministische Politik und Wissenschaft. Positionen, Anregungen, Perspektiven*. Königstein/Ts: Ulrike Helmer Verlag, 103-106.

Millett, K. (1990): *Sexual Politics*. University of Illinois press. Urbana and Chicago.

Morgan, L. H. (1908): *Die Urgesellschaft: Untersuchungen über den Fortschritt der Menschheit aus der Wildheit durch die Barbarei zur Zivilisation*. Stuttgart: Dietz.

Müller-Salget, Kl. (1972): *Alfred Döblin. Werk und Entwicklung*. Bonn: Bouvier.

Pfanner, H. F. (1999): “Der entfesselte Prometheus oder die Eroberung Südamerikas aus der Sicht Alfred Döblins”, in: Lorf, I. / Sander, G. (Hg.): *Internationales Alfred Döblin Kolloquium Leipzig 1997*. Bern u.a.: Peter Lang, 135-150.

Rosekranz, K. (1996/1853): *Ästhetik des Häßlichen*. Königsberg. Leipzig: Reclam.

Schröter, Kl. (1978): *Döblin*. Hamburg: Rowohlt.

Schülting, S. (1997): *Wilde Frauen, fremde Welten: Kolonisierungsgeschichten aus Amerika*. Hamburg: Rowohlt.

Schuster, I. / Bode, I. (1973) (Hg.): *Alfred Döblin im Spiegel der zeitgenössischen Kritik*. Bern/ München: Francke Verlag.

Sperber, G. B. (1975): *Wegweiser im Amazonas. Studien zur Rezeption, zu den Quellen und zur Textkritik der Südamerika-Trilogie Alfred Döblins*. München: tuduv.

- Spivak, G. Ch.** (1988): "Can the Subaltern Speak?", in: *Marxism and Interpretation of Culture*. Cary Nelson, C / Grosberg, L. (Hg.). Chicago: University of Illinois Press, 271-315.
- Stauffacher, W.** (1991): "Zwischen altem und neuem Urwald. Zum Geschichtsbild von Alfred Döblins „Amazonas“", in: *Internationales Alfred Döblin-Kolloquium*. Lausanne. Stauffacher, W. (Hg.). Bern u. a: Peter Lang, 103-111.
- Stauffacher, W.** (1991): "Exil und Exotik. Zu Alfred Döblins Amazonas-Roman", in: *Akten des VIII. Internationalen Germanistenkongresses. Band 8. Emigranten- und Immigranteliteratur. Begegnung mit dem „Fremden“*. Band 8. Stauffacher, W. (Hg.). München: iudicium, 191-197.
- Stauffacher, W.** (1985): "Las Casas bei Alfred Döblin und Reinhold Schneider", in: Stauffacher, W. (Hg.). *Internationales Alfred Döblin-Kolloquium Marbach am Neckar*. Berlin, 59-75.
- Voltaire** (1957): *Candide ou l'optimisme*. Paris: M. Didier.

Eine Untersuchung zur Erzählstruktur der Erzählung “Die Ermordung einer Butterblume” von Alfred Döblin

Zennube Şahin , Erzurum

Öz

Alfred Döblin’in “Die Ermordung einer Butterblume” Adlı Öyküsünün Anlatı-Yapısal Bir İncelemesi

Alfred Döblin, yapıtlarında edebiyat ve tıp dünyasının özelliklerini birleştiren başarılı yazarlardan birisidir. İnsanın kendisiyle ve çevresiyle problemlili ilişkileri, büyük şehirdeki dağınıklığı ve ruhsal hastalıklar onun edebi eserlerine damgasını vurur ve yazınsal yaratımı, tıp alanındaki bilgisinin ve özellikle ruhsal motiflerin etkisi altında kalır. Bu yüzden eserlerinde bu tıbbi etkilerle yoğun bir şekilde karşılaşmak mümkündür.

Döblin, “Die Ermordung einer Butterblume” adlı öyküde Bay Michael Fischer’in orman gezintisinde yaşadıklarını ele alır. Figürün karmaşıklıkları anlatıcı ve anlatıcının anlatım biçimi ile somutlaştırılır. Çünkü metnin yapısı en az içeriği kadar önemlidir. Bu yüzden metnin yapısı, metnin anlatıcı ve değişen anlatı perspektifleri ile açığa kavuşturulmasına yönlendirir. Anlatıcının önemli fonksiyonu dışında öykü, sıradışı figürü ile dikkate alınır. Figür kendisi ile bir tartışma içindedir ve ruhsal sıkıntıları vardır. Onun ruhsal sıkıntıları anlatıcı ve anlatım biçimi aracılığıyla incelenir ve açığa kavuşturulur. Bu ruhsal sıkıntıların etkileri anlatıcıyı takip ederek bulunur ve anlatıcının anlatılan dünya karşısındaki zihniyeti aracılığıyla izler/motifler çözüme kavuşturulur.

Anahtar Kelimeler: Anlatıcı, Anlatım Biçimi, Ruhsal Sıkıntılar/Hastalıklar.

Abstract

Eine Untersuchung zur Erzählstruktur der Erzählung “Die Ermordung einer Butterblume” von Alfred Döblin

Alfred Döblin ist einer der erfolgreichen Schriftsteller, der die Eigenschaften der Literatur und Medizinwelt in seinen Werken vereint. Problematische Beziehungen des Menschen mit sich selbst und mit seiner Umgebung, seine Zerissenheit in der Großstadt, seelische Krankheiten prägen seine literarischen Werke und seine literarische Kreativität steht unter dem Einfluß seiner medizinischen Kenntnisse und insbesondere unter den seelischen Motiven. Aus diesem Grunde besteht immer die Möglichkeit, in seinen Werken diesen medizinischen Einflüssen häufig zu begegnen.

Döblin stellt in der Erzählung “Die Ermordung einer Butterblume” die Erlebnisse des Herrn Michael Fischer bei einem Waldspaziergang dar. Die Komplexität der Figur wird durch den Erzähler und seine Erzählweise konkretisiert. Denn die Konstruktion des Textes ist ebenso wichtig wie der Inhalt. Deswegen führt die Konstruktion des Textes dazu, den gesamten Text durch den Erzähler und die wechselnden Erzählperspektiven aufzuklären. Ausser der wichtigen Funktion des Erzählers wird die Erzählung auch mit der ausserordentlichen Figur in Betracht gezogen. Die Figur ist in einer Auseinandersetzung mit sich selbst und hat seelische Probleme. Seine seelischen Probleme werden durch den Erzähler und seine Erzählweise untersucht und aufgeklärt. Die Einflüsse dieser seelischen Probleme werden durch die Verfolgung des Erzählers gefunden und die Spuren/Motive werden durch die Einstellung des Erzählers gegenüber der erzählten Welt gelöst.

Schlüsselwörter: Der Erzähler, Die Erzählweise, Seelische Probleme/Krankheiten.

I. Einleitung

Alfred Döblin (1878-1957) ist einer der bekanntesten Autoren in der deutschen Literatur des 20. Jahrhunderts. Döblin, der zu den bedeutendsten Autoren der deutschen Literatur gehört, wird als der Vertreter des Expressionismus anerkannt. Außerdem hat er seine expressionistischen Arbeiten mit den neusachlichen Arbeiten weitergemacht (Weidner 2016: 181). Obwohl er eine Karriere als Arzt gemacht hatte, interessierte er sich für Literatur und Philosophie. Er hat einen großen Erfolg sowohl als Autor als auch Nervenarzt (Mitidieri 2016: 429). Er hat viele Aufsätze über innere Medizin geschrieben. Aber er hat diese fachschriftstellerische Tätigkeit abgebrochen. Döblin hat seine Neigung zur Literatur und Medizin kombiniert und brachte sein Interesse in diesem Bereich wie folgt zum Ausdruck;

“Warum hatte ich denn begonnen, Medizin zu studieren? Weil ich Wahrheit wollte, die aber nicht durch Begriffe gelaufen und hierbei verdünnt und zerfasert war. Ich wollte keine bloße Philosophie und noch weniger den lieben Augenschein der Kunst“ (Richter, 2007: 1811).

Er beginnt sich im Bereich von literarischen Arbeiten zu bewegen. In seinen Arbeiten trifft man auf Andeutungen medizinischer Sachverhalte wie Kriegsneurose, Gewalt, Wahnsinn, Alkoholismus. Das zeigt, dass sich medizinische Einflüsse und Motive in Döblins Werken bevölkern. Es gibt eine grosse Verbindung zwischen der Medizin und der Literatur bei Döblin. Die Annäherung von Döblin an die Psychoanalyse beginnt erst in den 1920er Jahren. Aber vor dieser Annäherung beschäftigt er sich mit psychiatrischen Arbeiten und der Psychopathologie. Deswegen beobachtet man die Verwendung und Transformation des psychiatrischen Wissens in Döblins Werken sehr oft und intensiv (Mitidieri, 2016: 50-55).

Alfred Döblin zählt zu den bedeutenden Autoren des Übergangs zwischen der Jahrhundertwendeliteratur und dem Expressionismus. “Alfred Döblin galt in seiner Jugend als ein Hauptvertreter der neuen Novellistik, die im Expressionismus aufblühte.” (Döblin 1965: 162) Alfred Döblin ist einer der Autoren der literarischen Moderne. Er wird von Heinrich von Kleist und Friedrich Hölderlin stark beeinflusst. Seine seelische Welt und die gesellschaftlichen Umstände spiegeln sich in seinen Werken wider. Er hat den Ersten Weltkrieg und die Einflüsse des Krieges erlebt. Er hat gegen die Macht und die Klassenunterschiede gekämpft. Er ist immer gegen den Kapitalismus, den Faschismus, die Industrialisierung/Großstädterung (Aytaç 1978: 106-109). Seine Werke zählen zu einer Antwort auf den “fortschreitenden Verlust von Welt, als dessen Ursache der grassierende subjektivistische Rationalismus der technischwissenschaftlichen, also zivilisatorischen Moderne.“ (Maillard, Mombert, 2006: 13) Insbesondere signalisieren seine Romane das Problem der Menschen mit sich selbst und mit ihrem Umgang. Döblin wählt die Großstadt als Schauplatz der Entfremdung, der Macht und der Klassenunterschiede in seinen Werken (Schütz, Vogt 1977: 177-180). In der Literaturwelt geht es um berühmte Namen, auf die er wirkt und auch von denen er beeinflusst wird. Er hat enge Beziehungen mit Berliner SchriftstellerInnen wie Paul Scheerbarth, Arno Holz, Erich Mühsam, Richard Dehmel, Frank Wedekind, Else Lasker-Schüler und Herwarth Waiden (Harder, Hille 86). Außerdem wird Döblin’s literarische Fähigkeit zu den traditionellen Modalitäten der Erzählung als ein wichtiger Einfluß auf die Entwicklung des epischen Theaters von Bertolt Brecht gesehen. Brecht bringt dies

wie folgt zum Ausdruck; "Von Döblin habe ich mehr als von jemand anderm über das Wesen des Epischen erfahren. Seine Epik und sogar seine Theorie zur Epik hat meine Dramatik stark beeinflusst." (Brecht 1993: 23) Döblin hat nicht nur auf Brecht einen grossen Einfluß, sondern auch auf Günter Grass, Wolfgang Koeppen, Arno Schmidt und W. G. Seebald. Sogar in einem Gespräch im Jahr 1967 redet Günter Grass von Döblin: "Über meinen Lehrer Döblin." (Davies, Schonfield 2009: 2) Auch Döblin wird von Hölderlin, Schopenhauer, Nietzsche beeinflusst. "Hölderlin, Schopenhauer, Nietzsche haben schon unter meiner Schulbank gelegen. Ich habe schon als Quartaner gedacht und geschrieben." (Döblin 1965: 162) Er schrieb aus der Frühzeit zwei Aufsätze über Nietzsche. – Der Wille zur Macht als Erkenntnis bei Friedr. Nietzsche (1902), Zu Nietzsches Morallehre (1903) - Diese zeigen, dass er eine Neigung auch zur Philosophie hat. Ausserdem zeigt Walter Muschg ein deutliches Urteil über die literarische Leistung von Döblin mit dem folgenden Zitat;

Alfred Döblin ist hier noch nicht der Wortführer der naturalistischen, sozialistischen Kunstrevolution, für die er nach dem Ersten Weltkrieg heftig eintrat, sondern selbst noch erstaunlich in abgelebten literarischen Konventionen befangen. Wie so viele Umstürzler seiner Generation erlag auch er noch den Stimmungszaubereien des Symbolismus, die damals in den Gedichten und lyrischen Dramen Hofmanstahls, in den Frühwerken Rilkes, in den Novellen Thomas Manns die Jugend faszinierten. (...) Von den Geschichten der "Ermordung der Butterblume" schwelgt die Hälfte noch derart in der morbiden Sprach- und Seelenmusik des Fin de Siecle, dass sie nur noch als Zeugnisse seiner Entwicklung interessant sind. (Davies, Schonfield 2009: 33)

Seine naturalistischen, sozialistischen und kunstrevolutionären Arbeiten, die nach dem Ersten Weltkrieg entstanden sind, deuten auf seine literarische Konvention hin. Döblin behandelt die Unruhe des Bürgers und die Stimmungsschwankungen in den Gedichten, Dramen und Werken der berühmten Namen wie Hofmanstahl, Rilke und Thomas Mann. Es gibt Ähnlichkeiten ihrer literarischen Arbeiten in Hinsicht auf das Thema und die strukturellen Formen. In seinen Werken stehen der Mensch und die Frage nach dem Wesen des Menschen auf der Welt im Vordergrund. Die Menschen sind fast immer mit allen Seiten, insbesondere mit der Seele dargestellt und im Zentrum der Handlung liegt die seelische Welt der Menschen. Die Menschen in seinen Werken sind im Allgemeinen im Streit mit sich selbst. Seine literarischen Werke bieten die Möglichkeit, aus vielen Perspektiven -wie soziologisch, politisch und psychologisch- geforscht zu werden (Bartscherer 1997: 31).

Er hat auch Romane geschrieben, aber im Gegensatz zu seinen Romanen stehen seine Erzählungen im Vordergrund. Nach 1910 verfasste er zahlreiche Bücher, Theaterstücke und musikalische Werke. Ausserdem war er tätig im Bereich von Aufsätzen über aktuelle gesellschaftliche Probleme. Seine Arbeiten umkreisen die Liebe, die Religion, das moderne Leben, die Einsamkeit, die Gesellschaft und den Bürger. Aus diesem Grunde wird er erst nach 1910 mit seinen Veröffentlichungen berühmt (Spreng 2014: 6-8).

Sein Roman "Berlin-Alexanderplatz", der mit "Ulysses" von James Joyce und "Manhattan" von John Dos Passos verglichen wird, und seine Erzählung "Die Ermordung einer Butterblume" (1910) fallen mit ihren theoretischen Konstruktionen auf. Dieser obengennante Vergleich zeigt die Bekanntheit und Wichtigkeit des Romans in der Weltliteratur. Erzähltheorie und Konstruktion sind wichtige Elemente in seinen

Werken, auf die besonders geachtet werden muss, weil gerade die Erzähltheorie und Konstruktion seiner Werke auf seinen grossen Erfolg in der Weltliteratur hinweisen (Dollinger, Köpke, Tewarson 2004: 1-3).

In den Werken von Döblin sind die Auswirkungen der Großstädte/Metropolen sehr intensiv zu sehen. Aber insbesondere sind sie hinsichtlich ihres literaturtheoretischen Aspekts behandelt, weil sie für literaturtheoretische Untersuchung geeignet sind und viele Punkte über Erzähler/Erzählhaltung beinhalten. Seine Werke machen ihn selbst berühmt/bekannt und insbesondere die Sammlung "Die Ermordung einer Butterblume" gibt mit ihrem Titel Hinweise auf unterschiedliche Perspektiven. Der Titel deutet auf die Personifizierung einer Blume. Der Begriff "Die Ermordung" wird hier für den Tod einer Pflanze statt des Menschen verwendet. Man spürt die Komplexität von dem Inhalt des Textes sofort (Marks 1997: 54-55). Im Grunde erweckt der Titel Neugier, worauf Spannung und Interesse folgt, und die Formulierung der Erzählung erhöht diese Spannung noch mehr. Wegen dieser Spannung erhöhenden Formulierung der Erzählung "Die Ermordung der Butterblume" wird das Erzählen als das "Döblinsche Erzählen" (Sperrle 2016: 15) bezeichnet. Denn die Auseinandersetzung des Erzählers mit der erzählten Welt und seine Funktion im Text sind ein wichtiger Forschungsgegenstand. Ausserdem gilt die Erzählung als "Pionierleistung des Expressionismus" (Schlüter 2015: 48). Eigentlich ist das entfremdete Ich der modernen Welt ein charakteristischer Begriff sowohl für den Expressionismus als auch für die Werke von Döblin.

Die Literaturwissenschaftler laden der Figur dieser Erzählung zahlreiche Krankheiten wie eine Zwangserkrankung, eine Schuldneurose, einen Wahn, eine Psychose und eine Schizophrenie auf (Becker, Krause, 2008: 84). Döblin behandelt selbst in den 1950er Jahren in einem Text die Halluzination und die Zwangsvorstellung;

In Freiburg im Breisgau im letzten Studienjahr kam mir beim Spazieren über den Schlossberg das Thema der Novelle "Die Ermordung einer Butterblume", ich wusste nun etwas von Zwangsvorstellungen und anderen geistigen Anomalien. Es liefen da Jungen über die Wiese und hieben mit ihren Stecken fröhlich die unschuldigen schönen Blüten ab, dass die Köpfe nur so flogen. Ich dachte an die Beklemmungen, die wohl ein feinfühligere Mensch oder, wenn man will, auch belasteter Mensch nach einem solchen Massenmord empfinden würde. (Pässler 1980: 470)

Döblin überträgt seine medizinische Seite oder sein medizinisches Wissen in seine literarischen Werken. Das obige Zitat zeigt sowohl seine Inspirationsmomente für seine Literatur als auch die Wirkung seines Berufes eines Nervenarztes auf seine Literaturwelt.

II. Die Analyse der Erzählung "Die Ermordung einer Butterblume"

Die Erzählweise in dieser Erzählung ist so wichtig, dass der Inhalt des Textes mit dem Erzähler und mit seiner Erzählhaltung an Bedeutung gewinnt. Denn die Absicht des Erzählers und seine Erzählhaltung gegenüber der erzählten Welt vollenden den Text. Diese Situation führt uns dazu, den Text hinsichtlich der Erzählweise zu analysieren.

Die Erzählung beginnt mit dem Er-Erzähler, und der Inhalt handelt von einer Figur. Er erzählt zuerst das, was diese Figur macht:

Der schwarzgekleidete Herr hatte erst seine Schritte gezählt, eins, zwei, drei, bis hundert und rückwärts, als er den breiten Fichtenweg nach St. Ottilien hinanstieg, und sich bei jeder Bewegung mit den Hüften stark nach rechts und links gewiegt, so dass er manchmal taumelte; dann vergass er es. (Döblin 1965: 5)

Dieser schwarzgekleidete Herr ist der Protagonist der Erzählung. Der Erzähler stellt dar, dass die Figur seine Schritte zählt und immer wieder diese Bewegung wiederholt und als er zum Ende des Weges kommt, vergisst er, bis wieviel er gezählt hat. Das zeigt, dass es eine eintönige Atmosphäre in der Erzählung herrscht. Sogar in den ersten Sätzen der Erzählung kann man ganz offen verstehen, dass er einen Tick hat. Diesen Tick kann man als ein Zeichen seines Krankheitsbilds bezeichnen und diese Verhaltensstörung -immer wiederkehrende Bewegungen- zeigt, dass er sich selbst nicht kontrollieren kann.

Der Erzähler beschreibt zuerst das, was die Figur macht und mit der Beschreibung gibt er Signale, dass es um etwas Seltsames in der Erzählung geht. Daraufhin beginnt er, das Aussehen der Figur zu beschreiben;

Die hellbraunen Augen, die freundlich hervorquollen, starrten auf den Erdboden, der unter den Füßen fortzog, und die Arme schlenkerten an den Schultern, dass die weissen Manschetten halb über die Hände fielen. (...) Er hatte eine aufgestellte Nase und ein plattes bartloses Gesicht, ein ältliches Kindergesicht mit süßem Mündchen. (Döblin 1965: 5)

Der Erzähler interpretiert die Augen, den Mund und das Gesicht der Figur. Sein Aussehen und sein Verhalten bei der Wanderung formen sein Erscheinungsbild. Er wandert ruhig und achtlos, bleibt mit dem Stock am Unkraut hängen und beim Versuch sich zu befreien verletzt er sich. Er interessiert sich für die verwachsenen Blumen. Dann, einen Augenblick später, erzählt der Erzähler von ihm als "der Dicke" mit dem Hut. Er benennt ihn zuerst Den Herrn, dann den Dicken und danach im Laufe der Erzählung verwendet er andere Begriffe. Er schildert die Luft und den Umgang des Herrn oder des Dicken. Er beschreibt den Umgang und die Wanderung des Herrn detailliert;

Es blieb, als der Herr immer ruhig und achtlos seines Weges zog, an dem sparlichen Unkraut hängen. Da hielt der ernste Herr nicht inne, sondern ruckte, weiter schlendernd, nur leicht am Griff, schaute sich dann, am Arm festgehalten, verletzt um, riss erst vergebens, dann erfolgreich mit beiden Fausten das Stöckchen los und trat atemlos mit zwei raschen Blicken auf den Stock und den Rasen zurück, (...) Die Luft laut von sich blasend, mit blitzenden Augen ging der Herr weiter. Die Bäume schritten rasch an ihm vorbei; der Herr achtete auf nichts. (Döblin 1965: 5)

Der Erzähler handelt von Dem Herrn als der ernste Herr, der ernste Mann, der Dicke, der schlaffe Herr in Schwarz, eine untersetzte Gestalt, der finstere Dicke, der runde Herr und der todblasse Herr. Diese Begriffe ändern sich. Der Erzähler verwendet verschiedene Beschreibungen; "Da hielt der ernste Herr nicht inne, (...) [h]äufig schüttelte der ernste Mann den Kopf über das sonderbare Vorkommnis. -Man wird nervös in der Stadt. Die Stadt macht mich nervös,- (...)" (Döblin 1965: 6) Von seinem Aussehen ausgehend beurteilt der Erzähler ihn als einen ernsten Mann. Im obigen Zitat stehen die negativen Gedanken des Herrn über die Stadt im Vordergrund. Er kritisiert die Stadt. Wir können sagen, dass er die Natur bevorzugt und die Stadt oder das Stadtleben hasst. Jenes Zitat ist der erste Satz der Figur. Zum ersten Mal bringt er seine Gedanken

ohne Vermittler zum Ausdruck. Diese Ausdrücke beweisen, dass er, wie Döblins andere Figuren in anderen Werken, die Stadt nicht mag. Ausserdem können wir den Namen der Figur zuerst nicht erfahren. Die Figur wird am Anfang der Geschichte nur von aussen beschrieben. Seine emotionalen Regungen werden danach dargestellt. Seine alltäglichen Emotionen werden berichtet. Er berichtet über seine Nervosität oder sein Unwohlsein in der Stadt. Das ist auch ein Beispiel der detaillierten Erzählungsweise des Erzählers. Ausserdem macht er mit den Erklärungen „*mit blitzenden Augen*“, „*Die hellbraunen Augen, die freundlich hervorquollen,*“ wieder Interpretation.

Bei einer scharfen Biegung des Weges nach oben galt es aufzuachten, Als er ruhiger marschierte und sich mit der Hand gereizt den Schweiß von der Nase wischte, tastete er, daß sein Gesicht sich ganz verzerrt hatte, daß seine Brust heftig keuchte. Er erschrak bei dem Gedanken, daß ihn jemand sehen konnte, etwa von seinen Geschäftsfreunden oder eine Dame. (Döblin 1965: 5)

Das Erschrecken des Herrn zeigt die auktoriale Macht des Erzählers und diese Macht spiegelt sich in seiner Erzählung wider. Bei dem auktorialen Erzählverhalten reflektiert der Erzähler alles. Es geht um Innensicht und keine Beschränkung. Bei der Erzählung der Innensicht der Figur steht das personale Erzählverhalten im Vordergrund. Die auktorial-personale Mischform ist im Übergangsbereich der auktorialen zur personalen Erzählsituation (Mair, 2015: 194-196). Wie man vom Zitat auch verstehen kann, werden die Gedanken, Reaktionen und Urteile der Figur mit ihrer Perspektive gegeben. Der Herr hat Angst, dass seine Geschäftsfreunde oder eine Dame ihn sehen können. Und der Erzähler vermittelt diese Angst/Emotionen des Herrn und bindet hier seine Optik an die innere Welt des Herrn.

Im Text gibt es auch andere Teile, die das auktoriale Erzählverhalten des Erzählers zeigen. Wenn er ruhig marschiert, wischt er den Schweiß von der Nase. Daraufhin bemerkt er, dass sich sein Gesicht verzerrt, dass seine Brust sehr stark und heftig keucht. Plötzlich denkt er, dass jemand (seine Geschäftsfreunde oder eine Dame) ihn sehen könnte. Dann sofort wischt er sein Gesicht. Der Erzähler beschreibt diesen Augenblick wie folgt; „Er strich sein Gesicht und überzeugte sich mit einer verstohlenen Handbewegung, dass es glatt war“. (Döblin 1965: 6) Der Erzähler betont mit dem Begriff *die verstohlene Handbewegung*, dass er sich des Schweißes auf seinem Gesicht schämt und dass er Angst hat, wenn jemand ihn sehen kann. An diesen Erklärungen ist es sehr klar zu sehen, dass der Erzähler ihn sowohl innerlich als auch äusserlich beschreibt. Seine Angst weist auf seine innere Welt hin. Der Erzähler macht einen sehr intimen Blick auf die Figur mit diesen Erklärungen. Er fragt „Warum keuchte er? Er lächelte verschämt“. (Döblin 1965: 6) Diese Frage macht die Leser neugierig und das zeigt, dass der Erzähler in der Mitte des Textes steht. Er mischt sich in die Ereignisse ein und lässt sein Wesen in den Text durchsickern. Dass er verschämt lächelt, ist ein Zeichen seiner Gefühlswelt. Er teilt die Gedanken und die Gefühle des Herrn mit.

Wenn er seine Wanderung weiterführt, erinnert er sich an seine Lehrlingsjahre, weil ein Spazierstöcken ihn etwas denken lässt;

Vor die Blumen war er gesprungen und hatte mit dem Spazierstökchen gemetzelt, ja, mit jenen heftigen aber wohlgezielten Handbewegungen geschlagen, mit denen er seine Lehrlinge zu ohrfeigen gewohnt war, (...) (Döblin 1965: 6)

In diesem Zitat gibt es eine Rückwendung. Die Rückwendung wird als ein Zurückblicken oder einen Rückblick zu den in der Vergangenheit entstandenen Ereignissen beurteilt. Der Erzähler geht vor die Zeit der Gegenwartshandlung zurück. Das bedeutet einen chronologischen Bruch (Leuchtenberger 2003: 272). In der Erzählung geht es um die Lehrlingsjahre des Herrn. Der Erzähler berichtet, dass der Herr an die Ohrfeigen aus den Lehrlingsjahren gewohnt ist. Diese Rückwendung zeigt, dass es keine chronologische Reihenfolge in der Erzählung gibt. Der Erzähler berichtet einfach, er hat keine Absicht, nach der Reihe zu erzählen oder chronologische Zeit zu beachten.

Außerdem gibt es leichte ironische Benennungen; "Im Augenblick, als Herr Fischer stehen bleiben wollte, fuhr es ihm durch den Kopf, daß es ja lächerlich war, umzukehren, mehr als lächerlich" (Döblin 1965: 8), "(...) sich bei jeder Bewegung mit den Hüften stark nach rechts und links gewiegt, (...)" (Döblin 1965: 5). Nach diesen Äusserungen sagt der Erzähler für ihn "der ernste Mann". "Da hielt der ernste Herr nicht inne, (...)" (Döblin 1965: 5) "Häufig schüttelte der ernste Mann den Kopf über das sonderbare Vorkommnis." (Döblin 1965: 6) Daraufhin konkretisiert er wieder diese ironische Erzählweise mit diesem Vergleich; "In den Ernst seines Äffchengesichts war ein leidender Zug gekommen; (...)" (Döblin 1965: 12). Diese Darbietungsarten zeigen sowohl die Beobachtungen als auch die Interpretationen des Erzählers. Eigentlich fallen auch solche rhetorischen Ausdrücke des Erzählers auf;

Sein Arm hob sich, das Stöckchen sauste, wupp, flog der Kopf ab." (Döblin 1965: 6)
"Hoho, man wollte ihn aufhalten, ihn sollte nichts aufhalten; er würde sie schon finden".
(Döblin 1965: 9)

Diese Ausdrücke verringern die Eintönigkeit des Textes und erleichtern den Zugang zum Verstehen des Textes. Dieses Ausdrucksmittel deutet darauf hin, dass der Erzähler alle eigenen Ausdrucksmöglichkeiten verwendet. Die Alliterationen werden auch verwendet; "Häufig stolperte er, hüpfte unruhig, mit blaubleichen Lippen weiter". (Döblin 1965: 8) Diese stilistischen Mittel betonen, sowohl den Inhalt als auch die Darstellung des Textes und sie unterstützen die Deutlichkeit. Dies wird als Strategien der Verlebendigung der Erzählung beurteilt. Die stilistische Gestaltung der Erzählung hebt auch die literarische Tradition des Autors hervor. Die stilistischen oder sprachlichen Mittel sind bei der Vermittlung der Inhalte kein Nebenmerkmal, sondern werden als eine der Hauptmerkmale der Darstellung gesehen (Lahn 2016: 196-197).

Nach kurzer Zeit beginnt er wieder, seine Schritte zu zählen. Er macht das immer und das zeigt die Eintönigkeit in seinem Leben. Wenn er seine Schritte zählt, beginnt der Erzähler, plötzlich ihn als Herr Michael Fischer zu bezeichnen. Er stürzt auf die Blumen, aber plötzlich rutscht er aus und fällt hin. Dann kann er nichts begreifen und sagt; "Was ist geschehen?" (Döblin 1965: 6) Daraufhin antwortet er sich selbst;

Ich bin nicht berauscht. Der Kopf darf nicht fallen, er muss liegen bleiben, er muss im Grass liegen bleiben. Ich bin überzeugt, dass er jetzt ruhig im Gras liegt. Und das Blut - -, Ich erinnere mich dieser Blume nicht, ich bin mir absolut nichts bewusst. (Döblin 1965: 6)

Er staunt darüber, was passiert ist. Er stützt sich auf die Pflanzen. Aber der Kopf einer Butterblume war von ihm abgeschlagen worden. Daraufhin misst er dieser Tat eine

andere Bedeutung zu. Er denkt, die Butterblume wäre ein Mensch und er hätte ihn getötet. Die Personifizierung sieht man hier offenkündig.

Nach dieser Abschlagung des Kopfes der Blume kamen immer wieder seine Schuldgefühle und Gewissensbisse in ihm hoch. Er denkt, dass ein rotes Plakat an allen Anschlagssäulen Freiburgs am nächsten Morgen hängen würde; "Mord begangen an einer erwachsenen Butterblume, auf dem Wege von Immental nach St. Ottilien, zwischen sieben und neun Uhr abends. Des Mordes verdächtig." (Döblin 1965: 7) In diesem Zitat sieht man, dass er die Abschlagung des Kopfes einer Butterblume mit dem Tod eines Menschen auf unnormale Weise vergleicht. Das zeigt, dass die Gedankenwelt und die Gefühlswelt des Herrn oder von Fischer ungesund sind.

Er hält den Kopf der Butterblume in seiner Hand und trägt ihn wie eine Menschenleiche. "Herr Michael wippte versuchend mit den Knien, schnupperte in die Luft, horchte nach allen Seiten, flüsterte ängstlich; - Nur einscharren will ich den Kopf, weiter nichts. Dann ist alles gut. Rasch, bitte, bitte." (Döblin 1965: 9) Er wandert mit diesen Gedanken und sein trauriges Gesicht beginnt mit dem Lachen; "Dabei lächelte er, und sein Mäulchen wurde rund wie ein Loch. Laut sang er ein Lied, das ihm plötzlich einfiel; -Häschen in der Grube sass und schlief-" (Döblin 1965: 9). Seine Gefühle ändern sich sehr schnell. Seine depressive Stimmung rückt an die Stelle vom Glücksempfinden. Die Mischung der Gefühle -Traurigkeit und Glück, wie Schuldgefühle dann Gemeinheit- wirkt fast ganze Gefühlslage der Menschen und diese Mischung oder schnelle Veränderungen in dem seelischen Zustand ist ein Zeichen einer seelischen Krankheit zu sehen. In der Verhaltensweise spielen seelische Konstellationen eine grosse Rolle. Die Krankheiten, die von seelischen Enflüssen abhängen, zeigen die Wahrnehmungsarten der Person. Seelische Dimensionen der Person bestimmen die Wahrnehmung der Vorgänge (Vetter 2017: 7-19). Der Herr in der Erzählung ist seelisch nicht gesund und er hat ungesunde Gedanken und deshalb anormale Verhaltensweisen. Deswegen ärgert sich er schnell und er beginnt plötzlich, zu lachen. Sich schnell verändernde seelische Dimensionen spiegeln sich in seinem Verhalten wider. Er denkt immer, dass jemand ihn verfolgt. Deswegen will er sich verbergen. "Manchmal schlich er bei der Biegung des Weges rasch zurück, ob ihn jemand beobachte" (Döblin 1965: 9). Die Angst des Herrn vor Verfolgung lässt der Erzähler sehr heftig und intensiv merken.

Der Erzähler stellt die Situation des Herrn dar, aber mit den Interpretationen und Erklärungen macht er die Konstruktion und die Deutlichkeit des Textes kompliziert.

Vielleicht lebte sie überhaupt noch; ja woher wusste er denn, dass sie schon tot war? Ihm hutschte durch den Kopf, dass er die Verletzte wieder heilen könnte, wenn er sie mit Hölzchen stützte und etwa ringsherum um Kopf und Stiel einen Klebeverband anlegte. Er fing an schneller zu gehen, seine Haltung zu vergessen, zu rennen. (Döblin 1965: 9)

Der Erzähler interpretiert hier, ob die Blume noch lebt oder tot ist. Der Herr will das vergessen, was er auch macht, deswegen entscheidet er sich, wieder zu dem Tatort zurück zu gehen.

Wo war die Stelle? Er musste die Stelle finden. Wenn er die Blume nur rufen könnte. Aber wie heiss sie denn? Er wusste nicht einmal, wie sie hiess. Ellen? Sie hiess vielleicht Ellen, gewiss Ellen, Er flüsterte ins Gras, bückte sich, um die Blumen mit der Hand anzustossen. -

Ist Ellen hier? Wo liegt Ellen? Ihr, nun? Sie ist verwundet am Kopf, etwas unterhalb des Kopfes. Ihr wisst es vielleicht noch nicht. Ich will Ihr helfen; Ich bin Arzt, Samariter. Nun, wo liegt sie? Ihr könnt es mir ruhig anvertrauen, sag ich euch. (Döblin 1965: 9)

Der Herr benennt diese Blume "Ellen". Er stellt sich vor, dass diese Butterblume Ellen heißen kann. Er bittet die anderen Blumen ihm zu helfen, um Ellen zu finden. Er sagt, dass er Arzt und Samariter sei. In diesem Zitat kann man sehen, dass er in einer fiktiven Welt lebt, von der er träumt. Er sucht nach einer fiktiven Blume namens Ellen unter anderen Blumen. Die Verhaltensweise des Herren ist seltsam. Diese Verhaltensweise kann man als Gewissen beurteilen, aber dieses Gewissen oder seine Gewissenbisse sind ungesund. Das ist ein Zeichen seines ungesunden psychologischen Zustands. Dieser ungesunde psychologische Zustand des Herrn wird klar und deutlich vom Erzähler hervorgehoben.

Er kann die Blume nicht finden. Der Erzähler beschreibt das Suchen des Herrn nach der Blume so; "Aber wie sollte er, die er zerbrochen hatte, erkennen? Vielleicht fasste er sie gerade mit der Hand, vielleicht seufzte sie dicht neben ihm den letzten Atemzug aus." (Döblin 1965: 9) Er deutet auf die Bemühung des Herrn nach dem Suchen der Blume. Er kann sie nicht finden, deswegen sagt er; "Gebt sie heraus. Macht mich nicht unglücklich, ihr Hunde. Ich bin Samariter. Versteht ihr kein Deutsch?" (Döblin 1965: 10) Der Erzähler fühlt die Ausweglosigkeit des Herrn sehr intensiv. "Er musste wohl hier im Wald kondolieren, den Schwestern der Toten." (Döblin 1965: 10) Das ist eine der zahlreichen Personifizierungen im Text. Die Personifizierung der Blume wird sowohl mit ihrem Tod als auch mit dem Beileid zu ihrem Tod immer wieder betont. Das macht die Blume immer menschlicher. Aber sein Suchen nach der Blume ist erfolglos. Deswegen setzt er seinen Gang fort. Beim Gehen beginnt er, zu denken, dass er Recht hatte, die Blume zu töten;

"Ja, er hatte die Blume getötet, und das ging sie gar nichts an, und das war sein gutes Recht, Blumen zu töten, und er fühlte sich nicht verpflichtet, das näher zu begründen. Soviel Blumen, wie er wollte, könnte er umbringen, im Umkreis von tausenden Meilen, nach Norden, Süden, Westen, Osten, wenn sie auch darüber grinsten." (Döblin 1965: 11)

Einerseits denkt er, dass er unschuldig ist, andererseits beginnt er wieder, zu verzweifeln. "Was werden sie noch mit mir machen?" (Döblin 1965: 11) Er fragt sich selbst, was die anderen Blumen ihm antun könnten. Auch der Erzähler befragt die Situation des Herrn; "Was sollte das alles; um Gotteswillen, was suchte er hier!" (Döblin 1965: 11) Die Darstellung des Erzählers zeigt das Dilemma des Herrn. Im obigen Zitat zeigt der Erzähler, dass er auf sein Suchen nach der Blume reagiert.

Er geht sofort nach Hause und in seinem Schlafzimmer beginnt er, laut mit sich selbst zu sprechen. "Da sitz ich, da sitz ich." (Döblin 1965: 11) Er versucht, die Erlebnisse zu vergessen. Er zieht einen anderen schwarzen Anzug an und liest eine Zeitung. Aber beim Lesen lassen die Gedanken ihn nicht los; "Es war etwas geschehen, es war etwas geschehen." (Döblin 1965: 12) Am nächsten Tag beginnt er Geld in einen Kasten für die Blume zu legen. Für Speise und Trank der Blume bringt die Wirtschaftlerin jeden Tag ein kleines Näpfchen. Der Erzähler beschreibt seine Schuldgefühle und seine Gewissenbisse mit dem Geld, das er für sie sparrt und mit dem Näpfchen, das für sie gestellet wird. Aus Schuldgefühlen eröffnet er ein Konto für die Butterblume, die er ermordet hat. "Er büsste, büsste für seine geheimnisvolle

Schuld. (...) Wie ein Gewissen sah die Blume in seine Handlungen, streng, von den grössten bis zu den kleinsten alltäglichen.” (Döblin 1965: 12) Er weint immer für sie. Er denkt, dass die Blume den Sonnenschein nicht mehr sehen kann und dass die Blume, Ellen, all diese Schönheit ihm raubt. Deswegen wird er jeden Tag immer trauriger. Der Erzähler nennt ihn *der Verhärtete* und stellt seinen Zustand dar, inzwischen macht er eine Erklärung über seine Kindheit;

Da weinte der Verhärtete eines Morgens am Fenster auf, zum ersten Mal seit seiner Kindheit. Urplötzlich, weinte, das ihm fast das Herz brach. (...) die verhasste Blume, mit jeder Schönheit der Welt klagte sie ihn jetzt an. Der Sonnenschein leuchtet, sie sieht ihn nicht; sie darf den Duft des weissen Jasmins nicht atmen. Niemand wird die Stelle ihres schwächlichen Todes betrachten, keine Gebete wird man dort sprechen: das durfte sie ihm alles zwischen die Zähne werfen, wie lachhaft es auch war und er die Hände rang. Ihr ist alles versagt; das Mondlicht, das Brautglück des Sommers, das ruhige Zusammenleben mit dem Kuckuck, den Spaziergängern, den Kinderwagen. (...) Ja, an Selbstmord dachte er, um diese Not endlich zu stillen. (Döblin 1965: 12-13)

Der Erzähler beschreibt detailliert den Zustand und die Gefühle des Herrn. Mit diesen detaillierten Beschreibungen des Erzählers kann der Leser die Erlebnisse des Herrn konkretisieren. Er trauert, als ob er einen Menschen getötet hätte.

Plötzlich beginnt er, sich verbittert zu verhalten. An dem Jahrestag ihres Todes verhält er sich, als ob er sich an nichts erinnern würde. Wenn er sich mit seinen Freunden trifft, fragt man ihn nach seinem Leibgericht. Er sagt mit kalter Überlegung, dass sein Leibgericht eine Butterblume ist. Er erwartet heimlich eine Strafe von ihr. Er glaubt, dass die Blume ihn manchmal wütend anschreit. Deswegen bleibt er manchmal in seinem Zimmer, manchmal in seinem Kontor. Die Wirtschafterin stürzt den Topf, in dem die Blume ist, beim Reinemachen um und der Topf zerbricht. Sie wirft den zerbrochenen Topf mit allen Scherben in den Mülleimer. Daraufhin springt er vor Glück auf. Der Erzähler beurteilt seinen Zustand so;

Es konnte ihm niemand etwas nachsagen; er hatte nicht mit dem geheimsten Gedanken den Tod dieser Blume gewünscht, nicht die Fingerspitze eines Gedankens dazu geboten. (...) Er hatte mit ihr nichts zu schaffen. Sie waren geschiedene Leute. Nun war er die ganze Butterblumensippenschaft los. Das Recht und das Glück standen auf seiner Seite. Es war keine Frage. Er hatte den Wald übertölpelt. Gleich wollte er nach St. Ottilien, in diesen brummigen, dummen Wald hinauf. (...) Er konnte morden, so viel er wollte. (Döblin 1965: 15)

Der Herr rettet sich von der Butterblume durch die Wirtschafterin. Er fühlt sich erlöst. Indem er laut lacht, geht er zum Bergwald und die Erzählung endet mit der Verschwindung des Herrn im Dunkeln des Bergwaldes.

III. Fazit

In dieser Arbeit wird die Anormalität der Hauptfigur zugrunde gelegt, weil sie zwischen dem Identitätsverlust und dem Wahnsinn bleibt. Im Zentrum der Erzählung steht ein Mann, der sich unter Schuldgefühlen seltsam verhält. Eigentlich bestimmen seine Wahnvorstellungen seinen Charakter und von diesen Wahnvorstellungen ausgehend kann der Leser über ihn etwas erfahren. Mit diesen Selbststörungen der Figur gibt Döblin eine Möglichkeit oder Gelegenheit, den Text hinsichtlich der Normalität der Figur und mit der Erzähltechnik zu analysieren und zu kritisieren. Bei diesem Anlass

kann man zum Ausdruck bringen, dass die medizinischen Kenntnisse von Döblin im Vordergrund in seiner literarischen Kreativität stehen.

Döblin gibt dem Leser einen Leitfaden an die Hand, indem er die Figur ungesund gestaltet. Die Erzählweise wird selbst zum Gegenstand der Erzählung. Döblin verwendet erzähltechnische Besonderheiten in seinem Text auf intensivste Weise. Deswegen fällt der Text mit seiner komplizierten Konstruktion auf. Die Rätselhaftigkeit und die Komplexität der Erzählung rührt von sowohl der Erzählweise des Erzählers als auch dem Konflikt der Figur mit der realen Welt. Dass der Erzähler die Figur mit vielen Begriffen anspricht, die wir mit Beispielen im Teil der Analyse schon erklärt haben, gibt dem Text ausserdem einen besonderen Wert. Das macht auch die Erzählweise kompliziert.

Das Erzähltempo ist zuerst sehr langsam, aber nachdem er die Blume, nach der er sucht, nicht finden konnte, beschleunigt sich das Erzähltempo. Die Geschichte setzt sich sehr langsam fort. Es gibt kein wichtiges Ereignis, das eine Aufregung erweckt, aber es geht um Neugier erweckende Konstruktion im Text. Anstatt des Ereignisses werden die Gedankenwelt und Gefühlswelt der Figur detailliert wiedergegeben. Diese Welt wird von dem Blickwinkel des Er-Erzählers übertragen und die Figur spricht nur teilweise.

Die imaginierte Ermordung der Butterblume ist das Symbol für die ungesunde Gedankenwelt der Figur. Ein realer Vorgang verwandelt sich im Kopf der Figur zu den Wahnideen. Der Herr gerät in ein seltsames Schuldverhältnis zu der Butterblume. Die Butterblume treibt ihn zum Wahnsinn. Dieser Wahnsinn spiegelt sich in dem Erzählen wider. Deswegen geht es um Doppelperspektive im Text. Zuerst beschreibt der Erzähler seine Handlungen mit seinem objektiven Blickwinkel. Aber danach beginnt er, ihn mit seiner inneren Welt und mit den Interpretationen zu beschreiben, und das macht die Erzählweise subjektiv. Die Perspektive des Erzählers zu ihm ändert sich im Laufe der Handlung und das gibt dazu Anlass, den Text hinsichtlich des Erzählers und der Erzählweise detailliert zu analysieren.

Literaturverzeichnis

- Aytaç, Gürsel** (1978): *Çağdaş Alman Edebiyatı*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Bartscherer, Christoph** (1997): *Das Ich und die Natur: Alfred Döblins literarischer Weg im Licht seiner Religionsphilosophie*, Paderborn: Igel Verlag Wissenschaft.
- Becker, Sabina - Krause, Robert** (2008): "Tatsachenphantasie": Alfred Döblins Poetik des Wissens im Kontext der Moderne, *Jahrbuch für internationale Germanistik*, Reihe A –Band 95, Bern: Peter Lang Verlag.
- Brecht, Bertolt** (1993): "Über Alfred Döblin", in Ders.: *Werke. Grosse kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe*. Hg. von Werner Hecht u.a., Bd. XXIII, Berlin, Weimar: Aufbau-Verlag.
- Davies, Steffan – Schonfield, Ernest** (2009): *Alfred Döblin: Paradigms of Modernism*, Berlin: Walter De Gruyter.
- Dollinger, Roland Albert - Köpke, Wulf - Tewarson, Heidi Thomann** (2004): *A Companion to the Works of Alfred Döblin*, USA: Camden House.
- Döblin, Alfred** (1965): *Die Ermordung einer Butterblume und andere Erzählungen*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

- Harder, Matthias – Hille, Almut** (2006): *“Weltfabrik Berlin”: eine Metropole als Sujet der Literatur; Studien zu Literatur und Landeskunde*, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lahn, Silke – Meister, Jan Christoph** (2016): *Einführung in die Erzähltextanalyse*, 3. Auflage, Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Leuchtenberger, Katja** (2003): *Wer erzählt, muss an alles denken: Erzählstrukturen und Strategien der Leselenkung in den frühen Romanen von Uwe Johnsons*, Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Mair, Meinhard** (2015): *Erzähltextanalyse [German-language Edition]: Modelle, Kategorien, Parameter*, Stuttgart: Ibidem Verlag.
- Maillard, Christine - Mombert, Monique** (2006): *Der Grenzgänger Alfred Döblin, 1940-1957, Biographie und Werk*, Internationales Alfred-Döblin-Kolloquium Strasbourg 2003, Bern: Peter Lang Verlag.
- Mitidieri, Gaetano** (2016). *Wissenschaft, Technik und Medien im Werk Alfred Döblins im Kontext der europäischen Avantgarde*, Postdam: Universitätsverlag.
- Pässler, Edgar** (Hrsg.) (1980): *Alfred Döblin. Autobiographische Schriften und letzte Aufzeichnungen*, Olten/Freiburg, Br. 453-539.
- Richter, Gabriele** (2007): “Alfred Döblin (1878–1957): ‘Man kennt sich allmählich gründlich und möchte umziehen’”, *Deutsches Ärzteblatt*, 104, Heft 25, 1811-1813. URL: [https://www.aerzteblatt.de/archiv/56103/Alfred-Doeblin-\(1878-1957\)-Man-kennt-sich-allmaehlich-gruendlich-und-moechte-umziehen](https://www.aerzteblatt.de/archiv/56103/Alfred-Doeblin-(1878-1957)-Man-kennt-sich-allmaehlich-gruendlich-und-moechte-umziehen) (18.12.2017)
- Marks, Reiner** (1997): “Literatur und Zwangsneurose – Eine Gegenübertragungs-Improvisation zu Alfred Döblins früher Erzählung *Die Ermordung einer Butterblume*”. In: *Internationales Alfred-Döblin-Kolloquium*. Ed. Gabriele Sander. Leiden 1995, Bern, New York: P. Lang Verlag, 49-60.
- Schütz, Erhard – Vogt, Jochen** (1977): *Einführung in die deutsche Literatur des 20. Jahrhunderts: Weimarer Republik Faschismus und Exil*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sperrle, Philipp** (2016): *Spielarten des Phantastischen in frühen Erzählungen Alfred Döblins*, Norderstedt: Philipp Sperrle Herstellung und Verlag.
- Spreng, Michaela** (2014): *Alfred Döblins Nietzsche-Verständnis vor dem Hintergrund der philosophischen Schriften Felix Hausdorffs*, München: Herbert Utz Verlag.
- Vetter, Thomas** (2017): *Die seelische Dimension von Krankheiten: Eine kritische Betrachtung unseres aktuellen Krankheitsverständnisses*, Leipzig: Engelsdorfer Verlag.
- Weidner, Daniel** (2016): *Handbuch Literatur und Religion*, Stuttgart: J.B.Metzler Verlag.

Alman Genç Kız Edebiyatı Bağlamında Genç Kız İmgesinin Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları ile Analizi

Geleneksel *Der Trotzkopf* Romanından Modern *Lady Punk Romanına* Değişim Süreci¹

Neriman Nüzket Özen , Tekirdağ

Öz

Bu makalede geleneksel Alman genç kız romanının temel eserlerinden birisi olan Emmy von Rhoden'in *Der Trotzkopf* (1885) adlı romanı ile modern dönemi temsilen Dagmar Chidolue'nun *Lady Punk* (1985) adlı romanı toplumsal cinsiyet araştırmaları ile yeniden okunmuştur. Bu okuma ve analiz süreci sonucunda kurgusal genç kız imgesinin gelenekselden moderne doğru geçirdiği değişim karşılaştırmalı olarak ortaya konmaya çalışılmıştır. Diğer bir hedef ise modern döneme gelindiğinde genç kız imgesinin lehine olan özgürleşmesinde rol oynayan etmenleri ve kazandığı özgürlüğün niteliklerini vurgulamaktır. Sonuçların toplumsal cinsiyet araştırmalarına dayanılarak yorumlanması sürecinde ise çalışmaya her iki romandan elde edilen bulgular rehberlik etmiştir.

Anahtar Sözcükler: Toplumsal Cinsiyet, Genç Kız Romanı, Geleneksel, Modern, Özgürlük.

Abstract

An Analysis of the Young Girl Image in the context of the German Young Adult Girl's Literature Based on Gender Studies

The Transformation Process from Traditional "Der Trotzkopf" to Modern "Lady Punk"

In this article, Emmy von Rhoden's *Der Trotzkopf* (1885), which is one of the fundamental works of the traditional German young adult girl novel and Dagmar Chidolue's novel *Lady Punk* (1985), representing the modern era, have been re-read through gender studies. As a result of this reading and analysis process, the transformation of the young girl image from the traditional to the modern have been tried to be compared. Another goal has been to emphasize the factors that play a role in the emancipation of the young girl image in modernist period and the qualities of freedom that she earns. In the process of interpreting the results based on gender studies, the findings obtained from both novels have given guidance to this study.

Keywords: Gender, Young Adult Girl's Literature, Traditional, Modern, Freedom.

Giriş

20. yüzyılın başlarından itibaren ortaya çıkan kadın hareketlerinin temelde amaçladıkları özgürleşme çabalarında ne kadar yol aldıkları günümüzde globalleşmeye devam eden dünyada açıkça görülmektedir. Neredeyse her toplum bu globalleşmeden

¹ Bu makale, "İnatçı Kız'dan Lady Punk'a Genç Kızlık Serüveni. Alman Genç Kız Edebiyatını Geleneksel Yaklaşımdan Moderne Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları ile Yeniden Okuma" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

bir şekilde etkilenirken kendi toplumsal, sosyal ve kültürel yapısında da farklı etkileşim ve değişimleri yaşamıştır. Özellikle yüzyıllardır ataerkil toplum yapısını koruyan pek çok toplumda yeri geldiğinde baskı unsuru olabilen veya olması arzu edilen geleneksel ve dini normlar da bu değişim rüzgârlarından nasiplenerek etkilenmiştir. Geleneksel toplum yapısından moderne doğru giden süreçteki değişim, kadınlara daha önce hayal bile edilemeyecek noktalarda özgürlük sağlamıştır. Bu özgürleşme sürecinde özellikle genç kızların ve kadınların egemenliği altında yaşadıkları eril otoritelerden yavaşça çözümlenerek kurtulmaya başlamaları hem onlar hem de toplumsal yapı adına oldukça etkili sonuçlar doğurmuştur.

Özgürleşme hareketlerinin Batı’da çıkış noktasını en başta erkekler ile eşit hakları elde etme düşüncesi, yani feminist kuram oluştursa da zamanla bu hedef, özellikle 1968’de yaşanan toplumsal hareketlilikler sonrası, arzu edilen özgürlüğe ulaşmada yetersiz kaldığından geliştirilerek 1980’lerde ‘Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları’ kavramının doğuşuna neden olmuştur. Bu yeni düşüncenin en büyük hedefi dişil cinsin doğuştan sahip olduğu biyolojik cinsiyeti dışında ayrıca toplumsal ve kültürel normlar, güç dengeleri ve toplumsal yapıya egemen olan söylem tarafından kurgulanarak sunulan sosyal ve kültürel cinsiyetini görünür kılmak ve kurgulanarak sunulmuş biçimini ortaya koyarak çözümlenmeye uğratmaktır. Böyle gerçekmiş izlenimi ile sunulan hazır cinsiyet rollerine gündelik hayat dışında, oldukça geniş sınırlara sahip en büyük kurgu dünyası olan edebiyatta da rastlamak çok olağandır. Pek çok farklı disiplinin etki alanına giren bu yönelim Almanya’da da önemli bir araştırma alanının kapılarını aralamıştır. Batı edebiyatında kendine bir tür olarak önemli bir yer edinmiş olan ‘Genç Kız Edebiyatı’nın Almanca metin örnekleri üzerinden yapılan okumalarda yukarıda değinilen özgürleşme çabaları sonucu gelenekselden moderne doğru gerçekleşen yenilik ve değişimler edebi genç kız ve kadın figürleri analizleri bağlamında görülmektedir. Bu çalışmanın amacı da örnek okumaların yapıldığı metinlerde var olan kurgusal dişil figürlerin toplumsal cinsiyet kurgularını analiz ederek ortaya koymak ve çözümlenmesini sağlamaktır. En nihayetinde yapılacak olan karşılaştırma ise geleneksel ve modern genç kız figürleri arasındaki farklılıkları, gelişimi, değişimi ve özgürleşme adımlarını ön plana çıkartmayı hedeflemektedir. Geleneksel metin örneği olan roman *Der Troztkopf* ilk kez 1885 yılında yazarı Emmy von Rhoden’in ölümünden sonra kızı tarafından yayınlanmıştır ve 1998’de Türkiye’de de Kültür Bakanlığı Yayınları altında *İnatçı Kız* olarak çevrilerek yayınlanmıştır. Modern dönemi temsil eden roman ise 1986’da Dagmar Chidolue tarafından kaleme alınan *Lady Punk* adlı romandır ve Deutscher Jugendliteraturpreis ödülünü (Alman Gençlik Edebiyatı Ödülü) almıştır. Her iki roman arasında tam 100 yıllık bir zaman diliminin yatıyor olması da bu zaman sürecinde yaşanan büyük gelişmeleri kavramak adına oldukça önemlidir.

Alman Çocuk ve Gençlik Edebiyatı’nın Gelişim Süreci

Çocuk ve gençlik edebiyatından bahsederken değinilmesi gereken öncelikli nokta ‘çocuk’ kavramının toplumsal yaşantıda hangi dönemde kabul görüp değer kazandığı ve hangi süreçten sonra edebiyata dahil edildiği noktasıdır. Onur (2005: 24) Eski Dünya’nın çocuğa karşı bu kadar hassas ve değer veren bir tutum izlemediğini ifade ederken, çocuğun değer kazanmasının düşünülenin aksine çok da uzun bir geçmişe dayanmadığını vurgular. Çocuk tarihi üzerine yapılan en ünlü araştırma Ariés’in 1960’da yaptığı araştırmadır. Ariés bu çalışmada çocuğun biyolojik bir varlık

oluşunun yanı sıra toplumsal bir olgu olduğunu ve böyle kabul görmesinin de 15. hatta 16. yüzyıla dayandığını ve eski uygarlıkların çocuğu nasıl yadsıdığını ortaya koyma hedefinden yola çıkmıştır (Tan 1993: 8). 18. yüzyılın ortalarına değin ne çocukluk ne de ergenlik kavramlarının adı anılmamıştır. Ortaçağ'da da Kaminski'nin (1998: 8) belirttiği üzere ya masum ve günahsız varlıklar olarak görülüyorlar ya da Neydim'in (2005: 22) ifadesi üzerine tam tersi bir düşünceye göre bir günah olarak görülüyorlar ve babanın otoritesi altında öldürülme tehdidiyle karşı karşıya kalabiliyorlardı. O nedenle ki Ortaçağ'da da çocuklara özgü kıyafetler, oyuncaklar ya da oyunlar bulunmamaktaydı. Çocuklara birer yetişkinmiş gibi davranan toplum onları kendilerinden farklı ve özel görmemekteydi, ki Kaminski de onları (1998: 9) minyatür yetişkin olarak tanımlamaktadır. Yetişkinler karşısında hiç bir değeri olmayan çocuğun edebiyatın kurgusal dünyasında da varlık göstermesi mümkün olmamıştı. Yalnızca Aydınlanma dönemine kadar masal gibi sözlü edebiyat türlerinde küçük de olsa yer alabilmişlerdi.

17. yüzyıla gelindiğinde çocuğa karşı ilgi artmaya başlamıştı. Fakat bu ilginin nedeni onun sevilerek korunma altına alınmasından ziyade, kötü olarak kabul edilen varlığını ıslah etmeye yönelikti. Neydim'e (2005) göre ebeveynlerin amacı onların yüklerini ortadan kaldırmaktı, böylece kız çocukları manastırlara, erkek çocukları da orduya gönderilmeye başlandı. Çocuğun varlığını eğitmek, onun kötü ve günah olan ile mücadele etmesi şekline dönüşmüştü. Pek çok ünlü isim, örneğin Calvin, Descartes, Locke, Darwin ve Rousseau bu amaçla günümüze dek önemini sürdürmüş olan görüş ve eğitim modellerine hayat vermişlerdi (Onur 2005: 24). Stein (2008: 280) o dönemde çocuğa uygun öğretici ve faydacı ilkelere dayanan bu didaktik çocuk ve gençlik edebiyatı türünün örnekleri olarak Johann Bernhard Basedow'un *Elementarwerk* (1774), Joachim Heinrich Campe'nin *Robinson Crusoe der Jüngere* (1779) gibi eğitici ve bilgilendirici macera kitaplarını, Felix Christian Weiße'nin *Der Kinderfreund* (1775) adlı ilk Alman çocuk dergisini sıralar. Özellikle Rousseau *Emile oder über die Erziehung* (1762) adlı kitabında dönemin aile profiline uygun çocuk profilini yetiştirmek adına katı ve disiplinli bir yaklaşımla Emile adlı kurgusal figürü kitap boyunca şekillendirir. Bu bağlamda 17. yüzyılda eğitime verilen önemin görünürde artmış olduğu ve daha fazla okulun açılmaya başlandığı gerçeği altında yatan asıl neden burjuvazi toplumuna uygun bireyler yetiştirebilmek ve bu sınıfın devamını sağlamaktır. Ancak burada Kaminski'nin (1998: 12) vurguladığı önemli bir nokta vardır: Çocukluk kavramı gelişirken öncelikli olarak erkek çocuklarının lehine gelişim göstermiş ve onları desteklemiştir. Kız çocukları ise uzun yıllar yetişkinlerle aynı kefeye konularak geleneksel yaşam biçimlerine boyun eğmeye devam etmek zorunda kalmışlardır. Bu gerçeklik de kız çocuklarına ait ayrı bir edebiyatın doğup gelişim göstermesinin gecikmesinin en önemli nedenlerindedir. Kaminski'nin (1998: 11) vurguladığı bir diğer nokta ise çocukluk tarihinde araştırılan tarihin sürekli burjuva sınıfı çocukluk kavramına dair olduğu ve proletarya veya çiftçi ailelerin çocuklarının durumunun nerdeyse hiç belgelenmemiş olmasıdır. Bu durumda Kaminski'ye göre çocuk ve gençlik edebiyatı kökenini burjuva sınıfının soylular ve kilise karşısında özgürleşme hareketlerinden almaktadır.

Çocukluk tarihi bağlamında çocuk ve gençlik edebiyatı araştırmalarında önemli bir yere sahip olan araştırmacılarından birisi de Malte Dahrendorf'tur. Dahrendorf'a göre (1996: 13) çocuk ve gençlik edebiyatının temellerinin batıda matbaanın icadı ile atıldığı

ispatlanabilir ama asıl 18. yüzyıl Aydınlanma dönemi çocuk ve gençlik edebiyatı için önemli zaman dilimini oluşturur. Dahrendorf da Kaminski gibi arzu edilen çocuk profiline dikkatleri çekmektedir. Ona göre de burjuva çocukluk kavramı sanayileşme sonucunda aile yapısında geniş aileden çekirdek aileye doğru yaşanan toplumsal değişim ve artan şehirleşme sonucu doğan işçi sınıfına bir tepki olarak doğmuştur ve 18. yüzyıl boyunca yazılı edebiyatın önemli bir parçası haline gelmiş olan aile ve çocuk dergilerinin nasıl bir öneme sahip olduğunu belirtir. Çünkü bu dergiler içerikleri ile burjuva sınıfına ait çalışkanlık, dakiklik, itaatkârlık, sadakat, feragat edebilmek, insan sevgisi gibi değerlerin yücelterek aktarılmasını sağlamaktaydılar. Değişmeye başlayan toplumsal yapı ile kadın ve erkeğin rolleri de toplumsal normlar tarafından belirginleştirilmeye başlanmıştı: Kadının görevi kendinden feragat ederek ailesinin ve çocuğun değerini yükseltmekti. Roller arasında annelik, mutlu evlilik yürütme, şefkat ve koruma duygusunu yaşayarak yaşatmaydı. Erkek ise iş ve çalışma dünyasında kendi konumunu sağlamlaştırmıştı. Bu toplumsal gerçeklikler sonucunda gelişmeye başlayan çocuk yazını da artık bir eğitim ve yetiştirme aracı olarak kullanılmaktaydı. Dönemin çocuk ve gençlik yazını aslında yetişkinlerin ve dolayısı ile toplum çıkarlarını gözeten ve onlara hizmet eden hem aydınlanmacı hem de davranış değiştiriciydi.

Tüm bu gelişim sürecine bakıldığında Alman çocuk ve gençlik edebiyatı tarihinin hangi yıllara dayandığına dair soruya farklı görüşler ileri sürülerek verilen cevap Aydınlanma dönemi ve matbaanın icadı olarak ağır bassı da Weinkauff ve von Glasenapp'ın (2010: 18) ifade ettikleri üzere bu görüş yapılan yeni araştırma ve çalışmalar sonucunda düzeltilmiştir. Artık günümüzde çocuk ve gençlik edebiyatının kökenlerinin Almanya'da geç dönem Orta Çağ'a kadar dayandığı ancak büyük gelişimini Aydınlanma döneminde yaşadığı görüşünde araştırmacılar hemfikir olmaktadır. Maier de (1993: 239) matbaanın icadından sonra basılan ve büyük sayıda insanlara ulaşan kitapların şüphesiz büyük öneme sahip olduğunu, çocuk ve gençlik edebiyatının gelişimine katkıda bulunduğunu belirtir, ancak bu metinlerin hala eğitimin pedagojik izlerini taşıdığını, genç okurun ihtiyacı, metinlerin psikolojik etkileri gibi noktaların ise pek bilinmediğini vurgular. Çocuk ve gençlik edebiyatının genel edebiyat içerisinde tür olarak kendi bağımsızlığını yavaş yavaş Aydınlanma döneminde kazanması ise düşünüldüğünde bir tesadüf değildir çünkü aklın ön plana çıkması ile bireye ve onun eğitimine, kendini ahlâki ve manevi açıdan geliştirmesine verilen değer nihayetinde çocuk ve gençlik yazınına doğurup gelişimini de hızlandırmıştır. Inge Stephan (2008: 178) bu gelişimde Aydınlanma döneminin önemli isimlerinden John Locke'un eğitici ve ahlaki fikirleri ile *Ezop'un Fablleri* ile *Reineke Fuchs* isimli resimli hikâyeyi çocukların okuyabileceği metinler olarak öneriyor olmasının Almanya'da erken dönemlerde yansımalarının önemine dikkat çekmektedir. Locke'un özellikle çocukların yetenek ve kavrayışlarına uygun, basit, eğlendirici metinlerin kaleme alınarak yaygınlaştırılması gerekliliğine dair görüşü Almanya'da büyük ses getirmiştir. 18. yüzyılın ikinci yarısı artık çocuk ve gençlik edebiyatının edebiyat dünyasında tür olarak bağımsızlaşmaya başladığı zaman dilimidir. Metinler çoğalarak rağbet görmeye başlamış yeni fikirler ve bakış açıları doğmuş, okuma yazma oranının artmaya başlamış ve okumaya olan ilginin artmıştır. Çocuklara karşı sergilenen katı ve didaktik tutum esnemeye başlamış ve artık okuyucu kitlesini hedef alan metinler üretilmeye başlanmıştı. Hans-Heino Ewers de (1998: 20) çocuk ve gençlik edebiyatının ilk defa bir edebi aktarım aracına Aydınlanma döneminde dönüştüğünü destekler. Elde ettiği en büyük kazanç da kendine özgü belirli bir alıcı kitlesinin var olması gerçeğidir.

Maier'e göre (1993: 242) Aydınlanma dönemi yazarlarının aksine Romantik dönemde Aydınlanma'nın yarattığı ruh halini eleştiren, onun karşısında yer alan bir düşünce oluşmaya başladı. Bu da çocuk ve gençlik edebiyatının yapısını değiştirerek geliştirecek etkileri beraberinde getirdi. Pedagojinin normları altında biçimlendirilen çocuk ve gençlik edebiyatında yeni, idealleştirilmiş, şiirsel ve ütöpik bir çocuk imgesi doğdu. Romantik dönemin sürece katkısı ise Aydınlanma'nın çocuk ve gençlik edebiyatı kapsamının dışında tutarak dâhil olmalarına direndiği bazı halk edebiyatı türleri, çocuk şarkı ve şiirleri, masallar, fantastik anlatılar, Romantik dönem ile birlikte çocuk ve gençlik edebiyatında kendilerine bir yer edinmeyi başardılar. Böylece 19. yüzyıl başlarken Romantikler tarafından derlenen ve yazılan masallar da (Grimm Kardeşler, Ludwig Bechstein, Hans Christian Andersen gibi) bu türe dahil oldular ve 19. yüzyılda gelişim gösteren eğitim sistemi de çocuk ve gençlik edebiyatının taşıdığı didaktik işlevi azaltmaya başladı. Çocuk ve gençlik edebiyatı daha eğlendirici hale gelmeye başlasa da burjuva sınıfının düşünce yapısına uygun erdemlerin içselleştirilmesine sağlayan bir sosyalleşme aracı olarak işlevini de sürdürdü. Kaminski'ye göre (1998: 20) Alman Romantik döneminin çocuk ve gençlik edebiyatında neden olduğu önemli gelişmelerden biri de bu türün metinlerini kaleme alan yazarların niteliklerinin değişmesiydi. Genel itibarı ile pedagoğ ve teologlar tarafından yazılan metinler artık şairler, yazarlar ve edebiyat bilimcilerin de üretebildiği metinlere dönüştüler. Tüm bu gelişmeler devam ederek 19. yüzyılın ilk yarısında çocuk ve gençlik edebiyatının içeriksel ve estetik temellerini oluşturarak 20. yüzyıla kadar geçerliliğini korudular. Uzun yıllar sonrasında oluşan bu yapı hem çocuklara rahatlayabilecekleri bir hayal dünyası sağlarken aynı zamanda onları disiplin altına almaya ve eğitmeye de çalışıyordu. Ancak Kaminski'ye göre (1998: 20) 19. yüzyılın ikinci yarısında çocuk ve gençlik edebiyatı metinleri bu kez baskın ve okurlarını yönlendirici bir role büründüler. Özellikle savaş ihtimalinin artması ile metinlerde düşmanlık ve kin gibi duyguların izlerine rastlanmaya başlandı. Bismarck döneminde ise genç kız edebiyatına yönelik metinler çoğalmaya ve anlam kazanmaya başlamıştı. Genç kız için kendi cinsiyetine bağlı rollerin toplumsal yapı tarafından "doğru" olarak belirlenerek kendisine metinler aracılığı ile sunulması ve kendine kurgulanan yeni kimliğini arzu edilen şekilde yaşamasının vakti ne yazık ki gelmişti.

Alman Genç Kız Edebiyatı'nın Tür Olarak Ayrışması

Alman Genç Kız Edebiyatı'nın ayrı bir edebi tür olarak genel çocuk ve gençlik edebiyatından ayrışarak genç kızlara yönelik ve özellikle onları okur olarak hedefleyen bir edebiyat haline dönüşmesi 16. ve 17. yüzyıllara denk gelmektedir. Özellikle Aydınlanma sürecinde Almanya'da yaşanan Filantropi dönemi bir dönüm noktası olmuş, edebiyatta alıcı kitle olarak kız çocuklarının keşfedilmesini de sağlamıştı. Filantropi akımının destekçilerinden birisi olan Joachim Heinrich Campe genç kızlara seslenen *Väterlichen Rath*, *Theophron* ve *Väterlichen Rath für meine Tochter* adlı kitapları yazarak genç kız edebiyatının da temellerini atmış oldu. İlk başlarda geleneksel genç kız edebiyatı özelliklerini yansıtan bu tür, genel anlamda genç kızın terbiye eğitimi için kullanılan bir araçtı. Campe Aydınlanma döneminde özellikle burjuva kız çocuklarına hitap ederek kadınlar hakkında genel görüşler dile getirerek kadının yetiştirilip eğitilmesinin özel ve genel bir durum olduğundan bahsetti. Eserlerini kadınların ev hanımı, eş, anne rolüne hazırlanmasını amaçlayarak kaleme alan Campe aslında genç kız ve kadınlardan kendilerini gizleyip yok saymalarını da talep etmiş oldu.

Campe'nin bu tutumu da Kaminski'ye göre (1998: 19) kadın ve genç kızların artık özel hayata, ev içindeki yaşantıya mâhkum edilerek erkeğin dünyasından ayrılmaya başlamasının temellerini atmıştı. Genç kız edebiyatının doğuşunda göz önünde bulundurulması gereken bir diğer nokta da o dönemde yaşanan gelişmelerden dolayı toplumsal yaşamın ve aile bireylerinin toplumsal rollerinin değişime uğramasıdır. Sanayileşme ile birlikte erkek evin dışındaki çalışma hayatında ağırlık kazanırken, geleneksel aile yapısı da çözülmeye uğrayarak çekirdek ailenin ortaya çıkmasını sağlayan faktör olmuştur. Bu durumda kadınlar ve kız çocukları evin dört duvarı içindeki yerlerini alırken, bu rol dağılımının toplumsal düzenin arzu ettiği şekilde gerçekleşmesi için 18. yüzyıl genç kız edebiyatının nasıl etkili bir araç olarak kullanıldığı onun metinlerdeki yansımalarında görülmektedir: Genç kızlar hem aile içindeki rollerine hem de toplumsal cinsiyet rollerine uygun biçimde yetiştirilecek, bu süreçte ailelere rehberliği genç kız edebiyatı ürünleri yapacaktı. Neydim de (2005: 20) genç kız edebiyatının bir edebi tür olarak kendine özgü özelliklerinin tespit edilebilmesi için, sadece edebiyat tarihine bakmanın yeterli olmadığını, aynı zamanda doğuşunda etki gösteren toplumsal, kültürel ve ekonomik şartların da araştırılması gerektiğini belirtir. Genç kız edebiyatının gelişiminde Dahrendorf'a göre ise (1977: 419) burjuva aydınlanmasının eğitim alanındaki akılcı ve iyimser tavrı, 18. yüzyılda doğan burjuva değerler birliği (görev bilinci, kendinden feragat etme, kendini başkaları için feda etme, topluma adama, duyarlılık, erdem), yazarların anonim bir kitleye yazdığı orta sınıf edebi pazarın oluşumu da büyük rol oynamıştır.

Aydınlanma dönemi çocuk ve gençlik edebiyatı piyes ve hikâye kitaplarında kız ve erkek çocukları kurguda neredeyse eşit sayılarda temsil edilseler de Wild'e göre (1990: 96) metinlerde artık dişil figürlere özgü cinsiyet ayrımları da görülmekteydi: Kızlar dişil cinsle bağdaştırılan dikiş dikmek ve örgü örmek gibi eylemlere teşvik ediliyor, kibirlilik, kendini beğenmişlik gibi davranışlar da öncelikli olarak kız figürlerine atfediliyordu. Bunun sonucunda da bu özellikler genç kız okurlarınca sanki tipik dişil cinsiyet özellikleriymiş gibi içselleştirilmeye başlanıyordu. Dahrendorf (1984: 125) da gelişmeye başlayan bu yeni türün burjuva sınıfı dişil karakterlerine tutucu, anti özgürlükçü bir dünya imgesinin propagandasını yaptığını ve kadının toplumsal düzendeki geleneksel statüsünü onaylamak ve sabitlemek amacıyla olduğunu destekler. Başlarda özellikle burjuva sınıfı genç kızlarına yönelik bu kitaplar onlara kendi imgelerini idealleştirilmiş bir şekilde göstererek toplumsal rollerini öğretirken gelecekte kuracakları aileleri için de hazırlamaktaydı. Geleneksel genç kız kitaplarının içinde en köklü olan ve bir prototip haline gelen kitap Emmy von Rhoden'in *Der Trotzkopf* adlı eseridir. Keiner (1994: 33) geleneksel genç kız kitaplarında betimlenen gerçekliğin sınırlı bir alan içinde tutularak eylem alanlarının da burjuva genç kızının dar dünyasından oluştuğunu belirtir. Yaşamaya çalıştığı bu sınırlı alan ise nişan veya evliliğe kadar devam ettirilir. Anlatının merkezinde genelde ergenliğin başlangıcında bir genç kız yer alır. Bu genç kız ilk başlarda bir erkek çocuğu gibi dişil olmayan yabaniyet, haylazlık tarzında davranışlar sergiler ve çoğu zaman annesinin ölmüş olması nedeni ile babasına güçlü bir duygusal bağ ile bağlıdır (von Glasenapp 2003: 7). Genç kız önceleri şiddetle karşı çıksa da sosyalleşmesi evinin ve alışkın olduğu yaşam alanının dışında bir ortamda gerçekleşir, yani yatılı pansiyonda. Burada yabancı küçük kızdan bir genç hanımefendi doğar ve süreç genç kızın doğallığından oldukça etkilenen eş adayı ile evlenmesi ile sonuçlanır. Genç kızın ergenliği, nişan, evlilik, anne-kız

çatışmaları metinlere ele alınırken cinsellik hala bir tabuydu. Kurgulanan figür cinsel açıdan deneyimsiz, masum ve günahsız kız figürüydü.

Bu geleneksel metin şablonu uzun yıllar varlığını devam ettirmiştir. Kimi zaman genç kız figürü karakter olarak farklıymış gibi görünse veya mekânlarda değişiklikler olsa da genç kız metinlerinde bu genel olay örgüsünün dışına çıkılmamıştır. Ancak 1970'lerden itibaren feminist kadın hareketlerinin ve özellikle İskandinavya'dan gelen edebi akımların getirdiği yenilikçi hareketler ile genç kız edebiyatında da değişiklikler yaşanmaya başlandı (Dahrendorf 1996: 88). Kitaplarda sevgi ve cinselliğe açıkça değinilmeye, hamilelik, kürtaj, evlilik dışı annelik, eşcinsel aşk ilişkileri gibi konular da ele alınmaya başlandı. Genç kızın meslek kazanıp erkekten bağımsız bir hale gelme isteğinin artması, bunun da daha sık ifade edilmesini sağladı. Tüm bu farklılaşmalar 60'larda başlayan toplumsal değişim, 1968 öğrenci hareketleri ve 60'ların sonu ile 70'lerin başındaki 'İkinci Dalga Feminizm' hareketleri ile bağlantılıydı. Grenz de (1997: 277) 70'li yılların başından itibaren genç kız edebiyatında iki ayrı yönde gelişim gösteren bir değişimin yaşandığını ifade eder. İlkinde, genç kızın toplum tarafından belirlenen rollere uyum sağlaması ve iyi bir eş olması beklentilerini okuruna yansıtan edebiyattan ayrımlanarak doğan ve geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini sorgulayan, meslek ve eğitim konularında erkek ile eşit hakları talep eden özgürlükçü genç kız edebiyatı yer alır. Grenz ikinci yön değişikliğinde ise 80'lerin sonlarına doğru gelişen ve genç kızın kendi kimliğini keşfetmesi amacını içeren genç kız edebiyatını konumlandırır. Bu yeni gelişim gösteren farklı genç kız edebiyatının ağırlık noktası artık erkekten bağımsızlaşıp onunla eşit hakları elde etmekten çok, ne eril özellikleri üstüne alan ne de ona karşı bir kutuplaşma oluşturup karşısında yer alan, yalnızca hepsinden farklı bir dişil kimliği yaratmaktır. Artık metinlerde kadının ve genç kızın nasıl olması gerektiğine dair düşünceler, imgeler eleştirel bir şekilde sorgulanmaya başlandı. Yeni metinleri üreten yazarlar şimdiye dek yazılanların tam tersini yazarak genç kızlara yakıştırılan karakter özellikleri yerine dişil cinsiyet özelliklerini aktarmayı hedefliyorlardı. Genç kız romanlarında artık açıkça cinselliğe dair duygu ve deneyimler ifade ediliyordu. 1990'ların ortasından itibaren feminizmden ayrımlaşarak doğan toplumsal cinsiyet araştırmaları kavramı ile dişil cinsiyete atfedilen özelliklere, yani antropolojik, biyolojik ya da psikolojik olmayan tam tersi kültürel olarak kurgulananlara dikkat çekilmeye başlandı. Amaç erkekleri bir düşman imge olarak görmekten çok kadın ve genç kızlara toplumsal olarak zorla dayatılan cinsiyet özelliklerini ortaya koyma ve bunları geçersiz kılmaktı. Bu yeni bakış açısı sayesinde genç kız edebiyatı örneklerinde genç kız ve kadınlar daha da güçlenerek erkek egemenliğinde yer alan toplumsal alana ayak bastılar. Bu sonucunda Grenz'e göre (2008) 90'lı yıllar ve 21. yüzyılın ilk çeyreğinde kadınlar, annelerinden daha fazla haklara ve farklı bir bilince sahip olduklarından dolayı artık mağdur olarak görmüyorlardı.

Genç Kız Edebiyatının Karakteristik Özellikleri

Ayrı bir tür olarak gelişen Genç Kız edebiyatı kavramında adı geçen "Genç Kız" kavramı toplumda olması arzu edilen genç kız figürüne dair belli bir imgeyi yansıtır aslında ve bu imge ile toplumsal yapı arasında bir bağ vardır. Bu genç kız imgesi sadece biyolojik bir sürecin sonucu değil aynı zamanda bir toplumsal roldür de. Dahrendorf (1984: 110) 'Genç Kız' edebiyatına ait kitapların nasıl tanımlanıp sınıflandırıldığı sorunsalı karşısında sabit yaş ve cinsiyet sınıflamalarından çok, genç kızın sosyalleşmesinde ve kendi durumunun bilincinde olmasında yardımcı olacak,

özgürleşmesini sağlayacak olan kitapların sayılabileceğini ifade ederek katı bir tanımlamadan kaçınmaktadır. Ancak bu kitapların biçimsel özelliklerine bakıldığında kitabın başlığı, kapak resmi, alt başlıkları ile biçimsel olarak genç kızlara hitap ettiği açıkça belli olmaktadır. Kitapların başlıkları sosyalleşme sürecinde olan genç kızlara hitap ederler. Başlık olarak genç kız isimlerinin kullanılması veya genç kızların yaş gruplarına uygun, onların gündelik hayatları ile ilişkilendirilen konulara dikkat çeken başlıkların kullanılması gibi. Alt başlıklarda “Mädchenroman, Schicksal, Abschied, Herz, Glück” gibi kelimelerin yer alıyor olması da kitapların doğrudan genç kızlara yöneldiğini göstermektedir.

Metinlerin içeriksel özelliklerine bakıldığında ise okur kitlesini oluşturan genç kızların aynı zamanda bu kitapların ana figürlerini de oluşturdukları görülmektedir. Maier'e göre (1993: 147) geleneksel romanlara kıyasla modern genç kız edebiyatı metinleri genç kızların dünyaya bakışlarını, hayatlarını nasıl yaşadıklarını ve deneyimlediklerini göstermek isterken onların ilgi alanlarını da göz önünde tutar ve aile, okul, meslek hayatındaki roller gibi alt konulara da vurgu yaparak genç kızların büyüme sürecinde yaşadıkları zorluk ve sorunları daha gerçekçi biçimde ele alırlar. Maier, özellikle geleneksel genç kız kitaplarında okura sunulan gerçek dışı dünyada mutlu sonun ya tesadüfler sonucu ansızın ya da genç kızın genç erkek ile karşılaşması sonucu gerçekleştiğini belirtir. Bu durumda hayata ve dış dünyaya dair geleneksel şablonlar dışında fazla deneyim ve bilgisi olmayan, eleştirmekten yoksun okuyucu genç kız kitlesine hayatı böyle güzel ve rahat sunan kitaplar eğlendirici ve rahatlatıcı gelmektedir. Bu kurgusal etkiler okurun onları içselleştirerek özdeşim kurmasına, hayatın gerçekliği ile kendi dünyası arasında bir denge kurma ihtiyacını tatmin etmesini sağlarlar. Günümüz modern genç kız kitaplarının çoğu için ise artık bu geleneksel şablon geçerliliğini yitirmiştir. Yazarlar okurları olan genç kızın dünyasını tek taraflı göstermemeye çabalayarak, kurguladıkları imgenin sorunlara eleştirel yaklaşım gerçekçi davranışlar sergilemesini ön planda tutmaktadırlar.

Genç kız kitaplarında yer alan figürler ise çoğunlukla okuru olan genç kız ile yaşıt ya da yaşça çok az büyüktürler. Figürlerin olay örgüsünde gerçekleştirdikleri eylem ve davranışlar olağan ve öğrenilmesi gereken davranışlarmış gibi algılanacak biçimde yansıtılırlar. Gerçek dünyadaki genç kızların toplumun isteği doğrultusunda sosyalleşmeleri ve kurgu figür ile özdeşim kurmaları amaçlandığından anlatı tekniklerinde de belirli anlatı biçimleri bu hedefler desteklenmektedir. Örneğin genelde genç kızın kendisinin Ben Anlatıcı olması, her şeyi bilen bir anlatıcı konumunda okuruna doğru varsayılan gerçekliklerin telkininde bulunması gibi.

Genç kız imgesinin karakter özelliklerine bakıldığında ise Maier (1993: 151) yine geleneksel ve modern kitaplar arasında bir karşılaştırma yapar. Geleneksel romanlarda ergenlikten genç kadınlığa doğru gelişim sürecinde olan genç kıza kendini beğenmişlik, abartılı narsislik, histeriklik, övünme, duygularını aşırı bir biçimde ifade etme gibi davranış biçimlerinin atfedildiğine, özellikle de bağımlı olma ve boyun eğip uyum sağlamaya hazır olma gibi eğilimlerin baskın bir şekilde genç kızın karakteristik özellikleri arasındaymış gibi sunulduğuna dikkatleri çeker. Bu da Maier'e göre geçmişten bu yana süregelen geleneksel önyargıların devamının sağlar. Diğer yandan Maier olumlu gelişmelere de değinerek bu kez özgürleştirici genç kız kitaplarındaki imgelerin nasıl yavaş yavaş değişime uğradığını, genç kızların kitaplarda ana figür olarak ipleri ellerine almaya başladıklarını vurgular. Brigitte Pyerin'in özgürlükçü ve

modern genç kız kitapları üzerine 1989'da bir araştırma yaparak değişime dair ipuçlarını şu şekilde özetler:

Man kann sich wirklich freuen an den "neuen Mädchen". Sie sind klug, aktiv und aufmüpfig. Sie fügen sich nicht in die traditionelle Mädchenrolle und nehmen die damit verbundenen Behinderungen und Diskriminierungen nicht länger hin. Ihr Erwachsenwerden ist kein Anpassungsprozess. (Pyerin 1989: 30. Bkz. Maier 1993: 150)

Feminizm'den Toplumsal Cinsiyet Araştırmalarına Uzanan Yol

Edebiyat biliminde, cinsiyet sınıflandırılmasından yola çıkarak cinsiyet rollerine dair ayrıntılı araştırmalar yapıp edebi metinleri bu çıkış noktasından hareketle analiz eden Feminist edebiyat kuramı ve toplumsal cinsiyet araştırmalarının net sınırlarla birbirlerinden ayrı tutulmaları mümkün değildir ancak aralarında bir farklılık da vardır, o da cinsiyet kavramına yaklaşım biçimleridir. 1970'lerde Amerika'da başlayan kadın hareketlerinden temellenerek doğan feminist kuram Almanya'da da 1980'lerde akademik alanda bir araştırma alanı olarak kabul edilerek gelişmeye başlamıştır. Virginia Woolf, Simone de Beauvoir gibi öncülerin yıllar öncesinden yüksek sesle ifade etmeye başladıkları bu görüşlere göre özetle Feminist edebiyat kuramı ortaya çıkmaya başladığı ana dek, var olan edebiyat geleneğinin, kadınları hem metinlerde figür olarak, hem yazar olarak hem de bilim kadını olarak dışladığı ve eril otoritenin gücünden kaynaklanan bir bilim dalından geliştiğini savunarak eleştirir (Köppe / Winko 2008: 201). Feminist kuramı destekleyenler bir yandan cinsiyetin dil aracılığı ile kurulduğunu, cinsiyete bağlı yazı stratejileri ve eril bir dilin olduğunu savunurken var olan edebiyat tarihinin de eril izler taşıdığını ve yeniden yazılması gerektiğini ifade ederek kadınlara özgü bir dilin oluşturulup kadın yazarları ve metinlerinin görünür kılınması hedefine ulaşmaya çalışırlar. Fakat feminizm kökenli bu görüşler de bir noktadan sonra yine cinsiyetlendirici, düalist, genelleyici ve eşitlikçi niteliklere sahip oluşları açısından eleştirilmeye başlandılar ve yetersiz oldukları tartışılmaya başlandı ve bu tartışmalar üzerinden de Gender Studies yani Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları gelişmeye başladı.

Toplumsal cinsiyet araştırmaları² ise Köppe ve Winko'ya (2008: 201) göre cinsiyetler arası farklılıklara ve cinsiyetin kültürel bir kurgu olduğu düşüncesinden yola çıkarak çalışmalarını bu yönde devam ettirir. Böylece amaç eril veya dişil olanı araştırmanın merkezine koymak değil, kültürel bir kurgu olan cinsiyeti görünür kılıp ortaya çıkartmaktır. TCA 1980'lerden itibaren edebiyat bilimi, sosyoloji, dil bilimi, tarih yazımı, felsefe gibi çeşitli disiplinlerde araştırmalarını sürdürürken, sosyal tarih, ideoloji eleştirisi, psikoanalitik ve postyapısalcı kuramları kendine dayanak alır. TCA feminist kuramın önemli temsilcilerinin geliştirdiği düşünce ve metinleri kendine temel alarak gelişimini sürdürmektedir. Tek başına bütüncül bir kuram değildir. Daha çok disiplinler arası özelliklere sahiptir. Feminist kuramın kadınların erkekler karşısında toplumsal hayatta eşit haklar kazanması hedefi ile olgunlaşarak eyleme dönüştürdüğü feminist hareketlerden bir sonraki adımda TCA doğmaya başlamıştır çünkü asıl hedefi eşitlikten ziyade kadın ve erkek arasındaki farklılığı ortaya koymaktır (Nünning / Nünning 2010: 252). Bunu yaparken de kadını bir özne olarak daha görünür hale getirmek istiyordu. İnsanların cinsiyet olarak farklılaştırılıp eril ve dişil olarak sınıflanması düşüncesi 1800'lerin burjuva toplumuna dayanmaktadır. Schöbler (2008:

² Gender Studies kavramı bu noktadan itibaren bu çalışmada Türkçe karşılığı olan Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları'nın kısaltmasını işaret eden TCA ile adlandırılacaktır.

9) 18. yüzyılın ortalarından itibaren çok farklı bir kadın imgesi oluşturulduğuna dikkat çeker: O yıllarda bilimsel disiplinlerin birbirinden ayrılarak gelişmelerini sürdürmeye başlaması ile kadının doğa bilimlerine ve doğaya yakın konumlandırılmasının, onun doğanın bir parçası olarak görülmesinin, pasif ve duyarlı olma gibi özelliklerin sadece kadına atfedilmesinin bu uzun zaman devam edecek olan kadın-erkek ayırımına dair düşüncelerin doğmasını da o desteklemiştir. Almanya’da devam ettirilen TCA çalışmalarının önemli isimlerinden biri olan Renate Hof *Die Grammatik der Geschlechter* adlı kitabında da (1995: 109) kadın ve doğa arasında bir yakınlığın aslında gerçekte var olan bir bağ olmadığını, ancak bunun metaforik atıflarla bilinçli bir şekilde gerçekleştirildiğini ifade ederek Schöbner gibi 18. yüzyıl sonlarına doğru kurgulanarak yaratılmış bir kadın kavramına vurgu yapar. Yine Alman araştırmacılarından Breger de (2005: 48) TCA bağlamında yazdığı *Identität* başlıklı makalesinde eril ve dişil kimliğin nasıl kutuplaşarak ayrımlandığına değinirken bu kez 19. yüzyıla dönüp bakıldığı vakit modernliğe geçiş sürecinin bilim dünyasında kimlik kavramının da yeni ve farklı bir biçimde tanımlanmasını sağladığına dikkat çeker. Breger’e göre 1800’lerin sonları insanların düşünce ve anlayışlarının artık erillik, dişillik ve ırklara göre biçimlenerek değiştiği bir zaman dilimidir. Ancak Breger’e göre daha da önemli olan nokta bu değişimin adeta olağan ve doğalmışçasına, insan doğası üzerinden temellendirilerek değişmezmiş gibi kabul görmesiydi. Böylece doğa-kültür ikili karşıtlığının yanı sıra sanki doğanın yapısı gereği olması zorunlu bir ayırım varışçasına mekânları ve eylemleri de cinsiyete göre kodlayan bir sistem var olmaya başlamıştı: Toplumsal alanın özel alandan ayrılması gibi. Erkek evin dışında, kültürel ve üretken işlerin gerçekleştiği toplumsal alana kadın evin içine, özel alana yerleştirilmekteydi. Kadın duygusal, erkek akılcı olarak kodlanırken, kadın çoğu bilimsel alanın da dışında bırakılmaktaydı. Örneğin, Matematik gibi akıla ihtiyaç duyulan bilim dalları da eril otorite egemenliğine girmişti. Böylece kadının kendi küçük ve dar dünyasından dışı doğru açılmasının öni kesilmeye başlanmıştı.

Sigrid Weigel (1990) eril ve dişil cinsiyet arasındaki ilişkiyi edebiyat bilimi üzerinde irdelerken bir noktaya dikkat çeker: Weigel bir bilim dalının eril nitelikler taşımasının geçmişten itibaren çoğunlukla erkekler tarafından yürütülüyor olmasından kaynaklanmadığını, ancak bu izlenimin Foucault’nun çalışmalarında ortaya koyduğu üzere bir söylemin oluşturduğu normlar, güç dengeleri ve gelenekler aracılığıyla kurgulanarak oluşturulduğunu ifade eder. Toplumsal cinsiyetlerin kurgulanmasında çok önemli roller oynayan söylemler Foucault’ya göre, bir toplumu ve insanların yaşayış biçimlerini şekillendiren ve inançlar, yargılar, simgeler, değerler, semboller, kelimeler, harfler, kurumlar, normlar, gelenekler ve bunların yansıması olan dilden oluşan dev bir organizmadır. Bu bağlamda Jäger (2012: 215) var olan gerçekliğe bakmak gerektiğini söyleyerek gerçekliğin insanlar tarafından dil sayesinde yaratıldığını ifade eder. Jäger’in bahsettiği düşünce (2012: 222) eleştirel söylem analizidir ve bu düşüncenin hedefi de sosyal normları açığa çıkartarak toplumda hangi gerçekliklerin ne tür araçlar kullanılarak geçerliliklerinin sağlandığını, örtük biçimde nelerin normal ya da tam tersine sıra dışı olarak kabul ettirildiğinin açığa çıkartmaktır.

Simone de Beauvoir’ın 1949 yılında yayınlanan *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau* adlı kitabı ilk önce feminist edebiyat kuramı, sonrasında ise TCA için önemli bir temel kaynaktır. Beauvoir’a göre cinsiyete dair biyolojik temelli görüşler bilimsel olgulara dayalı olsalar da, bir insanın cinsiyetine bağlı özelliklerine hangi

anlamların yüklenip kodlanacağına sadece yaşadığı sosyal bağlam karar kılar ve bu görüş de aynı zamanda TCA'nın temel argümanlarından biridir. Beauvoir'ın çok meşhur bir cümlesi vardır ve bu sözler de onun cinsiyeti nasıl gördüğünü tamamen özetlemektedir: “Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es”.

Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es. Kein biologisches, psychisches, wirtschaftliches Schicksal bestimmt die Gestalt, die das weibliche Menschenswesen im Schoß der Gesellschaft annimmt. (Beauvoir 1968: 265. Bkz. Schöbner 2008: 55)

Beauvoir kadınların geleneksel imgeler sistemi dahilinde eril cins tarafından nasıl kurgulanıyorlarsa, kendilerinin de öyle var olarak, kendilerinin farklı ve bağımsız, bir varoluş biçiminde olabileceklerinin farkında bile olmadıklarını, eril cinsin gözünde ne iseler, kendilerini de öyle görüp kabul ettiklerini savunur. Erkek karşısında hep ‘Öteki’ olarak kurgulanan “Kadın”dır ve o yalnızca basit bir doğa varlığıdır:

Die Frau wird als Heilendes und Verschlingendes zugleich imaginiert; sie ist Idol und Magd, Quell des Lebens und Macht der Finsternis; sie ist das urhafte Schweigen der Wahrheit selbst und dabei unecht, geschwätzig, verlogen; sie ist Hexe und Heilende; sie ist die Beute des Mannes und seine Verderberin; sie ist alles, was er nicht ist und was er haben will, seine Verneinung und sein Daseinsgrund. (Beauvoir 1968: 155. Bkz. Schöbner 2008: 55)

Anglo-Amerikan feminist edebiyat bilimi 1970 ve 80’lerde dişil cinsiyetin sosyo-kültürel boyutunu ve bu boyutunun edebi metinlerdeki yansımalarını araştırırken Fransız feminist edebiyat kuramı ise Helene Cixous, Luce Irigaray ve Julia Kristeva gibi temsilcileri ile psikoanalitik ve postyapısalcı kuramı temel almıştır. Fransız kuramcılar Dişil dilin bastırıldığına inanıyorlar ve dişil kimliğin böyle yabancılaştırılıp ötekileştirildiğini ifade ediyorlardı. Bundan kurtulmak için onlara göre yapılacak şey beden ile dil arasında bir bağlantının oluşturularak dişil bir dil ve dişil bir yazının oluşturulmasıydı. Amaçları kadının toplumda kendini var edebilmesi için eril gücün izlerini taşıyan dili yapı söküme uğratarak kültürü yeniden kodlamasıydı. Ataerki düzenin etkilerinden uzak bir edebi dil olmadığı sürece kadının öznelliğini nasıl ifade edebileceği üzerine tartışmışlardır (Nünning / Nünning, 2010: 254). Bu önemli isimler ataerki edebiyatın çizgisel zamanı kullanan, kapalı ve kurallı olan ve kaygan bir zemine sahip olmayan yapısını sökmeye çabalarken dil ve kimlik arasındaki bağın da tekrar sorgulanması gerektiğini belirtiyorlardı.

1970’lerde yaşanan İkinci Dalga kadın hareketleri (Women’s Studies) kadın ve erkeğin eşit olduklarını göstermenin yanı sıra kadınlara ait, onlara özgü, ayrı bir kültürün varlığını ortaya koyma amacı ile yürütülürken bu amaçlardan farklılaşarak gelişmeye başlayan Gender Studies Women’s Studies’den farklı olarak cinsiyetler arası ilişkileri, biyolojik ve kültürel cinsiyetin farklılıklarını incelemeye başlamıştı. Farklı oldukları nokta ise şöyle özetlenebilmekteydi: Women’s Studies dişiliği bedensellikten yola çıkarak tanımlamakta, TCA ise dişiliğin sadece biyolojik yaradılıştan yola çıkarak değil, sosyal, psikolojik ve kültürel bir kurgu olarak var edildiğini göstermeye çalışmaktadır. TCA’da ‘Sex’ kavramı doğuştan gelen biyolojik cinsiyet özelliklerini işaret eden bir kavramdır, ‘Gender’ ise kültürel-toplumsal kurgu sonucu doğan cinsiyet rolleri ve onlara yüklenen işlevleri bir araya toplayan bir kavram olmuştur (Czollek vd. 2009: 17). Bu iki tanımlama dışında cinsiyet kavramı edebiyatta kurgulanan retorik bir olgu olarak da kabul görür. Köppe ve Winko (2008: 203) özellikle Foucault’nun söylem

analizi ve Lacan'ın psikanaliz ve yapı söküme kuramları bağlamında eril ve dişil olarak ayrımlanan cinsiyetlerin retorik, yani söz dizimsel, salt sözel, sembolik birer olgu olarak kabul edildiklerini belirtir.

Hof (1995: 92) feminist hareketler ve feminist kuramda dikkatlerin dişil cinsiyete yoğunlaştırılmasına, eril ve dişil cinsiyet ayrımının yaşantılar üzerindeki etkilerine dair çok sayıda araştırma ve çalışma yapılmış olmasına rağmen, cinsiyetler arasındaki karşılıklı etkileşimlerin göz ardı edildiğini belirtir. Ancak TCA'nın edebiyatta metin analizlerinde kullanılmaya başlanması ile okura eril-dişil, doğa-kültür, duygu-akıl gibi var olan ikili karşıtlıkları yapı söküme uğratarak, onların toplumsal düzenin birer mekanizması olduklarının farkına varılmasının yolu açılmıştır. Feminizm ile TCA arasındaki farklılık noktasını Schöbler (2008: 9) şöyle ifade etmiştir: Feminizm baskı altında tutulan dişil cinsiyete yoğunlaşırken sahip olunan cinsiyeti de doğal ve değişmez olarak görür, tekil bir dişil kimliğe sahip bulunduğu fikrinden yola çıkar. Ancak TCA tam tersine kültürel ve sosyal etkiler altında kurgulanan cinsiyet kimliğine odaklanır. Gender kavramı, toplumun cezalar, yasaklar ve ödüller aracılığı ile geçerliliğini ve bağlayıcılığını desteklediği, kültürel, kurgusal cinsiyet rollerini kapsar. Sex kavramı ise 'Gender'in tam karşıt kavramıdır ve anatomik cinsiyete işaret eder. Bu iki kavram da ilk kez 1975 yılında Amerikalı kuramcı ve antropolog Gayle Rubin tarafından adlandırılıp geliştirilmiştir.

Disiplinler arası ve transdisipliner nitelikte olan TCA pek çok farklı bilimsel disiplinlerin birbirinden farklı yöntemlerini alır, onları modifiye ederek kullanır. Aynı zamanda farklı disiplinlere uygulanabilirlik özelliğine de sahip olan TCA'nın temellerini ve araştırma sorunsallarını oluşturan konuları Czollek vd. (2009: 19) şöyle sıralar: Cinsiyet rolleri ile cinsiyetler arası ilişkileri inceler, Gender'i kültürel kurgu ile yaratılan cinsiyet olarak kabul eder, cinsiyetler arasındaki sosyal eşitsizlikleri analiz eder, cinsiyetlerin toplumsal düzendeki sosyal konumlarını inceler, kurgulanan bu cinsiyetler arasındaki farklılıkları araştırır, cinsiyetin dişil ve eril olarak nasıl ayrımlaştırıldığına dair süreci analiz etmeye çalışır, dişil ve eril cinsiyete yüklenen farklı anlamları analiz eder, cinsiyetlerin toplum ya da bir kültür içerisindeki değerlerini araştırırken her hangi bir cinsiyete nasıl değer kazandırıldığı ya da aksine değerinin nasıl düşürüldüğüne dair mekanizmaları açığa çıkartmaya çalışır.

Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Edebi Metinleri Nasıl Ele Alırlar?

Dişil cinsiyetin ve onun deneyimlerinin metinlerde nasıl dışlandığı ya da mitleştirildiğine dair stratejileri açığa çıkartmayı amaçlayan TCA odak noktasını, metnin içinde bulunduğu toplumla, kültürle ve ataerkil düzenin güç dengeleri ile kurduğu ilişkilerin yine metindeki yansımaları oluşturmaktadır. Metin cinsiyet ilişkilerini nasıl biçimlendiriyor?, Metin içinde doğduğu ataerkil düzenin şartlarını yeniden üretiyor mu, yansıtıyor mu, ya da eleştiriyor mu?, Kadın yazarların metinlerinde öznellik nasıl kuruluyor? gibi sorular metin analizleri sırasında sorulabilecek sorulardandır. Bu soruların cevaplarını alabilmek için Köppe ve Winko (2008: 210) bazı önerilerde bulunurlar: Öncelikle metin bağlamında sorunlu alanlarda, motiflerin, figürlerin kurgulanış biçimlerinde ve figürlerin metin içinde gerçekleştirdikleri eylemlerinde, metin konusu ile de örtüşen karakteristik bulguların aranarak ortaya koyulması ve dilsel/imgesel özelliklerin incelenmesi gibi. Bu süreçte toplumsal, tarihsel ve kültürel bağlam da göz önünde tutulmak zorundadır: Analiz

edilen metnin oluşturulduğu dönemde kadının sosyal statüsüne, metnin oluştuğu şartlara, dönemin diline, dışıl olanı dışlayan dil içi mekanizmalar hakkında arka plan bilgisine sahip olmak da oldukça önemlidir.

Cinsiyetlerin metin içerisinde okurlara sunulmuş biçimlerini eleştirel bir yaklaşımla incelemenin önemini vurgulayan Nünning ve Nünning (2010: 255), bir yandan hem içeriksel hem de biçimsel metin öğeleri analiz edilirken, diğer yandan da eril ve dişil cinsiyetlerin statülendirilmesini sağlayan güç dengelerini de çözebilmek gerektiğini ifade ederler. Metinlerde mekânın ve zamanın nasıl kurgulandığı da analiz edilirken metinde kimin, kiminle ve ne hakkında konuştuğuna yani dişil sese dikkat etmek, bu sesi ortaya çıkartabilmek toplumsal yapıdaki güç dengelerine, bu gücün metin içerisinde kiminle nasıl konuştuğuna dair bilgileri de araştırmacıya yansıtır. Hem feminist kuram hem de TCA konuşan sesin eril otoritenin sesini yansıtarak dişil sesi susturmasının ve onu görmezden gelmesinin de normalmişçesine kabul edildiğini belirtir. Metinlerde yer alan kurgusal eril ve dişil figürlerin konuşmalarının içerikleri ve diyaloglara katılma oranları da onların sosyo-kültürel olarak nasıl kurgulandıklarına dair bilgi verirler.

Metinlerde özne ve nesne konumlandırmalarının ne kadarının dişil ne kadarının da eril cinsiyete ait olduğu, kimin kim tarafından nesne olarak algılandığı ve bunun gerçek toplumsal cinsiyet düzeni ile nasıl bir ilişki kurduğunu araştırmak da bir diğer analiz kriteridir. Figürlerin cinsiyet kategorisine bağımlı bir şekilde ne kadar ve ne tür eylemlerde bulduklarının analiz edilmesi ise yetkin ve güç sahibi olma durumlarının karşılaştırılmasına olanak sağlar. Mekân nasıl kurgulanmıştır ve taşıdığı anlam nedir? Fiziksel güç ve dayanıklılık kurgulanarak kime atfediliyor? Bedenin yaratılışından ötürü doğal olarak güçsüz ve zayıf, narin, duygusal yapıda olmak kime atfediliyor? Ana figür kendini ne derece ifade edebiliyor? Anlatıcı müdahalesi ne kadardır? Kimin bakış açısı metni yönlendirmektedir? Olay örgüsünde eylemleri aktif biçimde gerçekleştiren güçlü figür kimdir? gibi soruların sorulması da yol göstericidir. Çünkü önemli sahnelerde dişil figürün eril karşısında sessiz kalıyor oluşu yine ataerkil düzenin göstergesi olabilmektedir.

Geleneksel ve Modern Genç Kız Figüründe Yaşanan Değişim

Geleneksel Alman genç kız edebiyatının temel taşlarından olan Emmy von Rhoden'in *Der Trotzkopf* isimli romanı ile 1970'lerden itibaren dünyayı etkisi altına alan büyük toplumsal değişimin genç kız edebiyatına yansımalarının modern bir metin örneği olan Dagmar Chidolue'nun *Lady Punk* adlı romanı toplumsal cinsiyet araştırmaları açısından yeniden okunmuştur. Bu okumanın amacı gelenekselden moderne doğru geçen zaman diliminde, ki bu iki metin arasında tam yüz yıllık bir zaman vardır, kurgulanan genç kız figürünün geçirdiği değişimi ortaya çıkartmaktır. Bu değişimin temelinde cevabı aranan sorular ise figürün kendisine dayatılan zoraki cinsiyet rollerinden sıyrılarak ne denli özgürleşebildiği, cinsiyet rollerinde ne tür bir değişimin yaşandığıdır. Değişimin daha görünür kılınması amacına ise yeniden okuma sonrası analiz süreci figürlerin, mekânların, para ve din gibi etmenlerin ayrıntılandırılarak ele alınması ile ulaşılmaya çalışılmıştır. Ve çalışmanın sonucunda da eril otoritenin ve söylem mekanizmalarının ne denli güç yitirdiği, toplumsal normların dişil cinsiyete yüklemeye çalıştığı rollerin zayıflayarak geçerli olan cinsiyet kodlarının kırılarak çözülmeye uğradığı ortaya koyularak çalışmanın amacı ile örtüşme sağlanmıştır. Böylece genç kız romanına

doğuşundan itibaren yüklenen eğitici işlevinin zayıflamaya başlaması ile geleneksel roman figürü Ilse'den modern Terry'ye doğru genç kızların lehine bir gelişimden bahsedilebilir.

Öncelikle fiziksel ve duygusal değişime bakıldığında, geleneksel eğitici romanda genç kıza atfedilen narinlik, kırılganlık, zayıflık gibi fiziksel özelliklerin onu maalesef korunmaya muhtaç, çaresiz ve savunmasız bir role büründürdüğü ve okuyucuda eril bir figürün güven ve koruyuculuk sağlaması gerektiği hissini yarattığı görülmektedir. Tıpkı Ilse gibi. Ona atfedilen bu özellikler romanın sonunda kurtarıcı prensi Leo'ya ve de geleneksel rollerine kavuşup evlenmesini sağlamış, her ne kadar inatçı bir yapısı olsa da geleneksel çizgiden ayrılmasına müsaade etmemiştir. Ilse hayatının yegâne amacı olan prensine kavuşarak iyi bir eş, anne, ev hanımı olma döngüsünden kaçamazken Terry için durum bunun tam tersidir artık. Terry kendi başının çaresine bakabilen, bağımsız bir genç kızdır. Duygusal yönleri onun için birer zayıflık göstergesi olduğundan ağlamak, bağıllık duymak gibi özellikleri asla dışarıya yansıtmaz. Ilse'ye sunulan geleneksel kimlik karşısında Terry tam bir *Lady Punk*'tır aslında. Kendine makyaj ve kıyafetler ile farklı kişilikler kurgulayarak günü hissettiği kimliğe bürünerek geçirir. Fiziksel olarak da narin, zayıf değil, daha yapılı ve güçlüdür, yeri geldiğinde kendini eril figürlerin istenmeyen eylemlerinden de koruyabilir. Her ikisi de inatçıdır aslında ama Ilse'nin çocuksu inadı eril figürde ehlileştirilmesi gereken bir yanı olarak onu daha da çekici hale getirirken, Terry bilinçli olarak kullandığı hırçın, inatçı tavrıyla amaçlarını gerçekleştirmede yol alır. Terry'nin annesine duyduğu öfke ve nefret de bu inat ile perçinlenirken Ilse üvey annesine duyduğu öfkeyi de sevgi, merhamet, şefkat ve boyun eğme gibi geleneksel genç kız figüründe olması arzu edilen duygular ile unutarak kendini yatılı okula gönderen üvey annesini affeder. Yalan, utanma, hırsızlık gibi kimi olumsuz eylemler geleneksel romanda anlatıcı tarafından sürekli olumsuzlanırken, Terry burada da kendine sunulan özgürlüğün tadını çıkartmaktadır, çünkü Terry artık Ilse gibi örnek alınacak olan figür değildir. Yüzyıllarca dişil cinsiyete yüklenen ev işleri, yemek, temizlik gibi sözde görevler de ne Terry ne de annesi ya da büyükannesi tarafından yapılmamakta, bu tür işler için para ile yardımcı çalıştırılmaktadır.

Geleneksel ve modern romanda figürlerin sosyalleşme süreçleri de değişime uğramıştır. Daubert (1985: 47) geleneksel romana kıyasla modern romanlarda genç kızların sosyalleşmelerinin kendini bulma süreci olduğunu vurgular. Geleneksel romanlarda gerçekleşen sosyalleşme ise genç kızın uyum içerisinde ataerkil yapıya uygun bir genç kadına dönüşmesidir. Bu durumda Ilse yine kendisine dinî, ahlaki normlar ve kilise, yatılı pansiyon gibi kurumların çizdiği yoldan yürürken, geleceğini kendini yönlendiren, roller dayatan otoriteler olmadan kurup şekillendirmek Terry'ye bırakılıyor.

Kurgusal metinde aile yapısının değişimine bakıldığı vakit modern metinde aile kurumunun ve anne-baba figürlerinin önem yitirdikleri görülmektedir. Ilse'nin eril otoriteyi temsilen bir babası ve geleneksel dişil rolleri ona aktaran bir üvey annesi vardır. Dini otoriteyi temsil eden rahibin de katılımı ile Ilse adına kararlar alınır ve uygulanır. Oysa Terry umursamadığı, sevmediği annesi ve büyükannesi ile yaşamaktadır ve baba figürü çok uzakta devam eden hayatından dolayı onun için sadece hayali bir imgedir. Örnek alacağı, almak durumunda olduğu hiç kimse ve aslında modern dönemin getirisi olarak böyle bir zorunluluğu da kalmamıştır. Masal prensi de modern dönemde ortadan kaybolmuştur. Ilse'yi koruyup güven veren Leo'nun

karşısında Terry için arzu ettiği kadar bağımsız ilişkiler kurma özgürlüğü yer almaktadır. Ataerkil toplumun rollerinden sıyrılan Terry hayatına girecek olan erkeği de seçme hakkını elde etmiştir.

Mekân olarak yatılı pansiyon ve baba evi önemli bir konumdadır geleneksel Ilse için. Baba evi onu sonunda evliliğe götüren kurumdur, yatılı pansiyon ise toplumsal norm ve otoritelerin dışı bir figür olan müdire aracılığı ile temsil edilen ve Ilse'nin arzu edilen değişimini gerçekleştiren mekândır. Yatılı pansiyonda geçirdiği zaman ona dışı akranları sayesinde de geleneksel toplumsal cinsiyet kimliğini kazandırır, daha doğrusu dayatır, kabul ettirir, boyun eğdirir. Dış dünya ile arasına sınır olan, hapsedildiği bu mekânda el işi, ev işi, görgü kurallarını da öğrenen Ilse bir nevi ehlileştirilir. Terry ise hiç bir mekâna hapsedilmeden kendi arzu ettiği, seçtiği mekânlarda geçirir hayatını, özgürce seyahat eder, gezer. Romanlardaki anlatıcı rolü de gelenekselden moderne doğru bir değişim geçirmiştir. Ilse'ye sürekli sesini duyurarak onu yönlendiren, eleştiren, ona toplumsal cinsiyet rollerini sunarak kabul etmesi için üzerinde bir otorite kuran anlatıcı eril ve çizgisel anlatı biçimi ile geleneksel genç kız roman şablonunu doğrudan yansıtmaktadır. Modern dönem anlatıcısı ise bakış açısını genç kız figürünün iç dünyasına yönelterek, daha duygusal, daha kişisel bir tavırla, ön yargısız ve eleştirmeden Terry'nin duygu durumunu ortaya koyarak okur olan genç kızların onunla özdeşim kurmasını kolaylaştırır. İç monologlar, geçmişi hatırlamalar da yeni anlatı stratejileri olarak okurla buluşur.

Cinsellik Ilse için bir tabudur, sadece doğurganlık ve üreme gibi terimlerle akla gelir ve yaşanır. Dış cins yüzyıllardır süregelen düşünce kalıplarından ötürü elde edilecek, avlanıp ehlileştirilecek olan taraf olarak görülürken, eril cins seçen ve bu durumda avlayandır. Ancak geçen yüz yıllık süre sonunda artık avlayan ve seçen taraf dişi cins, yani Terry'dir. Cinsellik konusunda Terry partnerini seçme, istemediği ilişkilerden uzaklaşma, doğurmak zorunda olmama gibi pek çok özgürlük kazanırken genç kıza ataerkil toplumda dayatılan çok sayıda dışı davranış da önem kaybetmeye başlamıştır. Ilse'nin yaşamını yöneten ve toplumsal normlarca kendisine sunulan görgü kuralları, küçük hanımefendi olma zorunluluğu, kendinden büyük otoritelerden korkma, en küçük bir hatada ayıplanarak ikaz edilme gibi durumlar ne yazık ki onun toplumsal cinsiyet rollerini de pekiştirmekteydi. Terry için asla geçerli olmayan bir durumdur bu. İsteddiği gibi yemek yeme, sakız çiğnemek, görgü kurallarını hiçe saymak karşısında karşısına herhangi bir norm ya da otorite çıkararak onu ayıplamaz, sınırlandırmaz ve kural koymaz. Yıllarca sadece eril cinse atfedilen bir eylem olan sigara içme Terry için de olağandır artık. Bu özgürlükler biraz da dini normların da güç kaybetmesi ile gelmiştir genç kızın hayatına. Toplumsal hayatta insanları kısıtlayan, baskılayan cinsiyetlerin kurgulanmasında da büyük role sahip olan dinî normlar Ilse'nin hikâyesinde onun kasabanın rahibinin de etkisi ile maalesef yatılı pansiyondaki hayata gitmesine neden olmuştur. Rahip bir aile dostu olarak sözü geçen bir figürdür ve genç kızın toplumun arzu ettiği şekilde eğitilmesi için gereken yönlendirmelerde bulunur. Günahlar ve yasaklar Ilse'yi korkutabiliyor, ölüm de oldukça etkileyebiliyorken, modern Terry'nin hayatında dini inançlar, motifler ya da otorite baskılarına rastlanmaz.

İki romanın analizi sürecinde en çok göze çarpan nokta ise genç kız figürlerinin kimlik arayış süreci ve kendilerini algılayış halleridir şüphesiz. Aslında kimliğini, kim olduğunu arayan, sorgulayan sadece Terry'dir. Hayatında baba figürünün eksik oluşu, toplumsal yapının tüketim toplumuna doğru değişmiş olması, doyumsuzluk, mutsuzluk,

bağımsızlaşmaya başlayan dişil cinse farklı sorumluluk ve rollerin doğması, gençler ile yetişkinlerin dünyalarının birbirinden ayrılması bu arayış sürecinde onunla birlikte yol alan etkenlerdir. Fakat bu durum onun lehinedir çünkü kendi kimliğini kurgulamada seçimler yapma konusunda tamamen özgürdür. Geleneksel dünyanın sınırlarını aşmasına izin verilmeyen Ilse ise tamamen kendisine dayatılan roller ve görevlerle kimliğini toplumsal norm ve otoritelerin kurgulamasını kabul ederek toplumsal düzene uyum sağlamak dışında bir şey yapacak durumda değildir. Geleneksel genç kız romanının eğitici işlevine ters düşmeyecek biçimde kurgulanmış bir figür olarak yolculuğunu tamamlayan Ilse genç kız okurlarının zihinlerinde içinde buldukları şartlara itiraza dair en ufak ihtimale bile yer fırsat vermemektedir.

Sonuç

Bu çalışmada Alman genç kız edebiyatı kapsamında Emmy von Rhoden'in geleneksel ataerkil toplumsal düzeni yansıtan *Der Trotzkopf* (1885) adlı romanı ile Dagmar Chidolue'nin 20. yüzyılın modern ve özgürlükçü yapısını temsil eden *Lady Punk* (1985) adlı romanları toplumsal cinsiyet araştırmaları bağlamında okunarak kurgusal genç kız imgesinin toplumsal cinsiyetinin her iki dönemde nasıl kurgulandığı ortaya koyulmak üzere analizler yapılmıştır. Amaç genç kızlar hedeflenerek yazılan bu tür romanlarda kurgulanan genç kız figürlerine atfedilen dişil cinsiyet rollerinin geleneksel ve modern toplumsal düzende günümüze kadar geçirdiği değişimleri, yenilikleri ve farklılıkları sorgulayarak, bunların genç kızların lehine olan gelişimlerini görünür kılmaktır.

Kuramsal arka plana dayanarak yapılan bu çalışma sürecinde genç kız edebiyatına bağımsız bir tür olarak doğuşundan itibaren belirli işlevlerin yüklenmiş olduğu görülmüş, Geleneksel roman genç kızın sosyalleşmesine aracı olurken onun toplumsal cinsiyetini ataerkil toplumun beklentilerini karşılayacak ve onu devam ettirecek şekilde kurgulamak hedefinin devam ettirildiği görülmüştür. Keiner (1994: 41) de geleneksel izler taşıyan metinlerde genç kızın olgunlaşıp kendini bulması sürecinin aslında var olan şartlara uyum sağlama ve yetişkinliğe geçiş sürecinden başka bir şey olmadığını ifade eder. Yetişkin olmak genç kıza nihai toplumsal statüyü sağlayacağından dolayı kendisine dayatılanlara uyum sağlamak, daha doğrusu boyun eğmek dışında bir eylemde bulunamaz. Kendisine çizilen yol anlatıcı aracılığı ile normalleştirilir ve genç kız yazık ki sonunda arzu edilen genç hanımefendiye dönüşür.

Fakat *Lady Punk* romanının genç kızı Terry her ne kadar kendini bulma sürecinde duygusal karmaşa ve kaygılar yaşasa da özgürlüklerini kendi lehine kullanma bilincine sahiptir. 1970'lerden sonra yaşanan toplumsal değişime paralel gelişen genç kız edebiyatının bu modern imgesini Jacobi (1995: 215) "New Girl" olarak tanımlamaktadır. Jacobi bu yeni genç kızların artık kesinlikle geleneksel rolleri üstlenecek genç kızlar olmadıklarını vurgular. Onlar tıpkı Terry gibi hırslı, iddialı, tutkulu ve kendi cinsiyetlerinin farkındadırlar. *Lady Punk* romanı geleneksel kadın imgesinin ve kadın olmanın ne demek olduğunu sorgularken, dişil kimliğin gelişimine engel olan her şeyi eleştirel yansıtır. Toplumsal yapının geçirdiği değişim gereği genç kıza ne kendi hayatına dair nihai çözümler ne de toplumsal cinsiyetine dair kesin roller dayatılmamakta, dişil kimliğine her hangi bir davranış atfedilerek yakıştırılmamaktadır. Bu da her iki roman arasında geçen 100 yıllık sürede genç kızın özgürlük anlamında kendi lehine ne kadar önemli bir yolu arkasında bıraktığının edebiyat aracılığı ile okura

yansımalarıdır. Edebi genç kız imgelerinin özgürleşmesi okuru olan genç kızların da bir şekilde özgürleşmesidir.

Kaynakça

- Breger, Claudia** (2005): "Identität". İçinde: Stephan, Inge / von Braun, Christina (ed.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. Köln. Böhlau Verlag GmbH & Cie, s. 47-66.
- Czollek, Leah Carola** (v.d) (2009): *Lehrbuch Gender und Queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Dahrendorf, Malte** (1977): "Mädchenbuch". İçinde: Doderer, Klaus (ed.): *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Personen Länder- und Sachartikel zu Geschichte und Gegenwart der Kinder und Jugendliteratur*. Cilt 2. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, s. 418-422.
- Dahrendorf, Malte** (1984): "Mädchenliteratur". İçinde: Haas, Gerhard (ed.): *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch*. 3. Baskı. Stuttgart: Reclam, s. 110-133.
- Dahrendorf, Malte** (1996): *Vom Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin: Volk und Wissen Verlag.
- Daubert, Hannelore** (1985): "Die 'neuen' Mädchen. Eine kritische Bestandsaufnahme". İçinde: *Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur*. Sayı: 4., München, s. 46-55.
- Ewers, Hans Heino** (1998): *Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung*. Ditzingen: Reclam Verlag.
- Grenz, Dagmar** (1997): "Darstellungsformen weiblicher Adoleszenz in der zeitgenössischen Literatur für Mädchen und in der allgemeinen Literatur". İçinde: Grenz, Dagmar / Wilkending, Gisela (ed.): *Geschichte der Mädchenlektüre: Mädchenliteratur und die gesellschaftliche Situation der Frau vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Weinheim: Juventa Verlag, s. 277-296.
- Grenz, Dagmar** (2008): "Mädchenliteratur. Von den 70er Jahren bis zur Gegenwart". İçinde: Wild, Reiner (ed.): *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. 3. Baskı. Stuttgart Weimar. Verlag J.B. Metzler, s. 379-393.
- Hof, Renate** (1995): *Die Grammatik der Geschlechter: Gender als Analysekategorie der Literaturwissenschaft*. Frankfurt am Main : Campus Verlag.
- Jacobi, Juliane** (1995): "Das junge Mädchen: Kontinuität und Wandel eines Weiblichkeits-Konzepts im 19. und 20. Jahrhundert; vom "Jüngling" zum 'newgirl'". İçinde: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Cilt 2. Weinheim: Juventa Verlag, s. 215-235.
- Jäger, Siegfried** (2012): *Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung*. 6. Baskı. Münster. Unrast Verlag.
- Kaminski, Winfred** (1998): *Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur. Literarische Phantasie und gesellschaftliche Wirklichkeit*. 4. Baskı. München: Juventa Verlag.
- Keiner, Sabine** (1994): *Emanzipatorische Mädchenliteratur 1980-1990: Entpolarisierung der Geschlechterbeziehungen und die Suche nach weiblicher Identität*. Frankfurt am Main: Lang Verlag.
- Köppe, Tielmann / Simone Winko** (2008): *Neuere Literaturtheorien. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Maier, Karl Ernst** (1993): *Jugendliteratur: Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung*. 10. Baskı. Bad Heilbrunn. Klinkhardt Verlag.
- Neydim, Necdet** (2005): *Türkiye'de Çeviri ve Telif Eserlerde Genç Kız Edebiyatı*. İstanbul. BU Yayınevi.
- Nünning, Vera / Ansgar Nünning** (2010): *Methoden der literatur-und kulturwissenschaftliche Textanalyse*. Nünning, Vera / Nünning, Ansgar (ed.): Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Onur, Bekir** (2005): *Türkiye'de Çocukluğun Tarihi*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Schößler, Fransızka** (2008): *Einführung in die Gender Studies*. Berlin: Akademie Verlag.

- Stein, Peter** (2008): "Unterhaltungsliteratur, Kinder- und Jugendliteratur, Frauenliteratur. Vormärz". İçinde: Beutin, Wolfgang (ed.): *Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, s. 279-284
- Stephan, Inge** (2008): "Entstehung der Kinder- und Jugendliteratur. Aufklärung". İçinde: Beutin, Wolfgang (ed.): *Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, s. 178-180.
- Tan, Mine** (1993): "Çocukluk: Dün ve Bugün". *Toplumsal Tarihte Çocuk Sempozyumu*. 23-24 Nisan 1993. Bildiri Kitabı. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, s.1-22.
- von Glasenapp, Gabriele** (2003): "Spurensuche. Historische (geschichtserzählende) Mädchenliteratur des 19. Jahrhunderts aus gendersensibler Perspektive". İçinde: *Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*. Sayı 14. s. 35-59. (Çevrimiçi) https://www.phheidelberg.de/fileadmin/user_upload/deutsch/Lesezentrum_Archiv/Hefte_1115/las_enapp.pdf (20.08.2017)
- Weigel, Sigrid** (1990): *Topographien der Geschlechter: Kulturgeschichtliche Studien zur Literatur*. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Weinkauff, Gina / Gabriele von Glasenapp** (2010): *Kinder-und Jugendliteratur*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Wild, Reiner** (1990): "Literatur für Mädchen". İçinde: Wild, Reiner (ed.): *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Aufklärung*. 1.Baskı. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, s. 95-98.

Bemerkungen zu Heiner Müllers Gedicht ‚Fernsehen‘

Hans Christian Stillmark , Potsdam

Öz

Heiner Müller'in „Televizyon seyretmek“ adlı şiiri için birkaç saptama

Bu makale Heiner Müller'in Doğu Avrupa Sosyalizminin çöküşüne doğrudan bir tepki olarak yazdığı bir şiirini konu edinmektedir. Şiir bir çok aşamada yazıldığı ve yayınlandığı için, değişim ve dönüşümler tarafından belirlenen ortaya çıkış durumuna göz atma imkanı sunmaktadır; makalemiz bunu ortaya koymayı deneyecektir.

Şiir aynı zamanda yazarın, yanılgılarına yönelik öz eleştirel görüşleriyle tarihi bir döneme ilişkin görüşlerinin çakıştığı geçici bir yaşam bilançosu olarak da okunabilir. Yine bu komple değişim sürecine karşı takınılan tutum ve dönüşümün değerlendirilmesi yazar tarafından öz eleştiriye tabi tutulduğundan, makalemizde yazarın tarih felsefesi ve estetik atölyesine nüfuz etmeye çalışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Heiner Müller, sosyalizmin çöküşü, değişim, tarih felsefesi, estetik.

Abstract

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit einem Gedicht Heiner Müllers, das dieser in unmittelbarer Reaktion auf den Zusammenbruch des osteuropäischen Sozialismus verfasste. Da dieses Gedicht in mehreren Etappen geschrieben und publiziert wurde, gibt es Einblicke in die von Umbruch und Verwerfungen gekennzeichnete Entstehungssituation, die der Beitrag erläutern will.

Es kann gleichermaßen als eine vorläufige Lebensbilanz des Autors gelesen werden, wo sich selbstkritische Äußerungen zu den Irrtümern mit denen einer geschichtlichen Epoche kreuzen. Da die eingenommene Haltung zu diesem komplexen Veränderungsprozess und die Bewertung dieser Wende durch den Autor auch wiederum einer Selbstkritik unterworfen wurde, versucht der Beitrag, einen Einblick in die geschichtsphilosophische und ästhetische Werkstatt des Autors Heiner Müller zu geben.

Schlüsselwörter: Heiner Müller, Zusammenbruch des Sozialismus, Umbruch, Geschichtsphilosophie, Ästhetik.

FERNSEHEN

*Margarita says my father
Was Howard Hughes a member
Of the next/last Generation
Which doesn't move its ass
From the tv-chair because
Outside lives man the beast
On the screen at least
It is flat and doesn't watch you*

1 GEOGRAFIE

Gegenüber der HALLE DES VOLKES
Das Denkmal der toten Indianer
Auf dem PLATZ DES HIMMLISCHEN FRIEDENS
Die Panzerspur

2 DAILY NEWS NACH BRECHT 1989

Die ausgerissenen Fingernägel des Janos Kadar
Der die Panzer gegen sein Volk rief als es anfang
Seine Genossen Folterer an den Füßen aufzuhängen
Sein Sterben als der verratene Imre Nagy
Ausgegraben wurde oder der Rest von ihm
BONES AND SHOES das Fernseh war dabei
Verscharrt mit dem Gesicht zur Erde 1956
WIR DIE DEN BODEN BEREITEN WOLLTEN
FÜR FREUNDLICHKEIT
Wieviel Erde werden wir fressen müssen
Mit dem Blutgeschmack unserer Opfer
Auf dem Weg in die bessere Zukunft
Oder in keine wenn wir sie ausspein

3 SELBSTKRITIK

Meine Herausgeber wühlen in alten Texten
Manchmal wenn ich sie lese überläuft es mich kalt Das
Habe ich geschrieben IM BESITZ DER WAHRHEIT
Sechzig Jahre vor meinem mutmaßlichen Tod
Auf dem Bildschirm sehe ich meine Landsleute
Mit Händen und Füßen abstimmen gegen die Wahrheit
Die vor vierzig Jahren mein Besitz war
Welches Grab schützt mich vor meiner Jugend

4 FÜR GUNTER RAMBOW 1990

Im Fernseh die Verhaftung Erich Honeckers nach der Krebsoperation am Tor der Charité. Ein alter Mann, gezeichnet von sechzehn Jahren Macht, die seinen Verstand überfordert und seinen Charakter, ausgehöhlt von zehn Jahren Haft im Zuchthaus Brandenburg, zermürbt hat, trauriger Beleg für Jüngers These von der wachsenden Disproportion zwischen dem Format der Akteure und ihrem Aktionsradius in der neueren Geschichte, von seinen Kreaturen jetzt dem Volkszorn als Sündenbock präsentiert. (Inzwischen hat ihn die Kirche aufgenommen, eine alte Macht, die nur noch nach den Seelen greift, nicht mehr nach den Körpern.) Ich sehe die Bilder und denke and Rambows Theaterplakate in Frankfurt, Hauptstadt der Banken und der Prostitution und, eine kurze Zeit lang, des politischen Theaters in der Bundesrepublik. ANTIGONE: Hölderlins republikanischer Stuhl, brennend auf dem Scheiterhaufen der Restauration. GUNDLING: die zerissne Figur des zweigeschlechtigen stürzenden Ikarus LessingKleistFriedrichderGroße, links oben flatternd das NEUE DEUTSCHLAND, eine Zeitung ohne Leser; verlorenes Bramsegele der sozialistischen Totgeburt. HAMLETMASCHINE: der Hamletdarsteller ohne Gesicht im Rücken eine Mauer, sein Gesicht eine Gefängniswand. Bilder, die keine Aufführung einholen konnte. Wegmarken durch den Sumpf, der sich schon damals zu schließen begann über dem vorläufigen Grab der Utopie, die vielleicht wieder aufscheinen wird, wenn das Phantom der Marktwirtschaft, die das Gespenst des Kommunismus ablöst, den neuen Kunden seine kalte Schulter zeigt, den Befreiten das eisernen Gesicht seiner Freiheit.

1990

Das oben stehende, mehrteilige Gedicht (der Text folgt der Ausgabe Müller 1998: 232f.) entstand im Verlaufe der Jahre 1989/90 und wurde sogleich mehrfach (auch in den separaten Teilen) publiziert.¹ Es handelt sich bei diesem Text um eine unmittelbare Reaktion auf die weltpolitischen Veränderungen des Jahres 1989, der die Situation des DDR-Autors kennzeichnet und die Bilanz seiner Lebenserfahrungen bündelt. Der Titel des Gedichts „Fernsehen“ kann zum einen verstanden werden im Sinne von ‚In-die-Fernschauen‘, den Blick gerichtet in die Raumzeit eines Lebens, der Vergangenheit und Zukunft einschließt. Ein Ich schaut zurück auf seine Lebenszeit und zieht ein Resümee – diese Lesart wird vor allem durch den 3. Teil „Selbstkritik“ gestützt. „Fernsehen“ bezeichnet zugleich aber auch den konkreten Apparat bzw. die Institution und die rezipierende Tätigkeit der Telekommunikation.

Im Gedichttext erscheint eine Isotopie dieser Verstehensvariante basierend durch *tv-chair* und das mehrmals auftretende Wort *Fernsehn*, das sich zugleich mit dem verschluckten Auslaut von der ersten Lesart distanziert. Wie auch immer aufgefasst: das Element beobachtender Wahrnehmung und Reflexion aus einer Distanzstellung heraus ist in diesem Titel aufgehoben, ein poetischer Blickwinkel wird eröffnet, dem nachzugehen ist. Eine Besonderheit der Entstehungsgeschichte des Gedichts ist in seiner zeitlich uneinheitlichen Publikation zu sehen. Müller veröffentlichte den Text zu seinen Lebzeiten in jenen Jahren mehrfach. Er begann dabei mit den Teilen 1 bis 3, zu denen er anlässlich weiterer Veröffentlichungen den englischsprachigen Prolog und den Teil 4 montierte. Ich werde mich in meinen Bemerkungen an dieser entstehungsgeschichtlichen Reihenfolge orientieren.

I. Die Einheit der Welt in der Gewalt

Die Überschrift des ersten Teils *Geografie* kann ebenso mehrfach gedeutet werden. Geografie als (wissenschaftliche) Beschreibung der Erde macht zunächst auf den Gegenstand der Betrachtung, wie auch auf den Betrachterstandpunkt des Reflektierenden aufmerksam. Mit der Müller eigenen rigorosen Metaphorik eröffnet sich der Blick auf die Erde als Ganzes, was wiederum rückwirkend den Titel des gesamten Textes inhaltlich konkretisiert. Globale Telekommunikation in Hinsicht auf den Betrachter von Welt und der beobachtend-reflektierende Blick des schreibenden Subjekts auf Länder und Kontinente der Erde durchdringen sich und werden in eins zusammengezogen.

Der elliptische erste Teil bezeichnet zunächst einen konkreten Ort, wobei der ins Auge springende, weil drucktechnisch hervorgehobene *Platz des Himmlischen Friedens* für den Mai des Jahres 1989 in Peking eine konkrete politische Faktizität anzeigt. Hier wurden die für Demokratie demonstrierenden Studenten durch die chinesische Volksarmee mit Panzern zusammengeschossen.² Der Schock, den die TV-Bilder, die um die Welt

¹ Die vollständige Erstveröffentlichung erfolgte in: *Theater heute* 12/1989 S.1. Weitere Publikationen vgl. Schmidt, Ingo/Vaßen, Florian (1993: 60).

² Vgl. Müller 1990: 57. Heiner Müller äußerte im Gespräch mit Frank M. Raddatz: „Es macht die Amerikaner so gefährlich, daß sie so viel weiter hinter dem Mond wohnen als die Russen. Und die Urformel ihres Fundamentalismus lautet: ‚Nur ein toter Indianer ist ein guter Indianer‘ Man muß sich auch das vor Augen führen, wenn man die Reaktion der Alt-Kommunisten in China begreifen will: Als auf dem Platz des Himmlischen Friedens diese Freiheitsstatue errichtet wurde, sind die in Panik verfallen. In China sind Zeichen sehr wichtig, und da meinten sie wohl, das sei ein Verkehrsschild in Richtung USA, und da helfen

gingen, auslösten, war besonders für die an einer Demokratisierung der Verhältnisse interessierten Bewegungen Osteuropas tief. „Die chinesische Lösung“³ - so wurde damals mit Schrecken befunden, war auch für die DDR-Führungselite denkbar als Antwort auf den durch Gorbatschow eingeleiteten Reformkurs von „Glasnost“ (Durchschaubarkeit der politischen Handlungen des Staates, Herstellung einer demokratischen Öffentlichkeit) und „Perestroika“ (Umbau der Gesellschaft hin zu einem Sozialismus mit menschlichem Antlitz einschließlich marktwirtschaftlicher Elemente).

Nicht sofort zu entschlüsseln ist gewiss das *Denkmal der toten Indianer*, das in Müllers Äußerungen jedoch wiederholt als feste Metapher auftaucht: Es handelt sich um die Freiheitsstatue im Hafen von New York, die die Republik Frankreich den Vereinigten Staaten von Amerika 1886 zum Geschenk machte. Eine Nachbildung dieser Statue hatten die chinesischen Demonstranten tatsächlich 1989 *Gegenüber der Halle des Volkes* auf dem *Platz des Himmlischen Friedens* errichtet. Im Müller'schen Verständnis hat die Freiheitsstatue als Symbol jedoch ein Janusgesicht. Sie steht einerseits zwar als Sinnbild der Freiheit der Europäer, die aber andererseits als Eroberer des amerikanischen Kontinents einen Ausrottungskrieg gegen die indianische Urbevölkerung führten. Das Wort *Denkmal* (Müller 1989: 95ff.) kennzeichnet hier zugleich einen Gedächtnisprozess, der die Opfer der Geschichte in einem umfassenden Sinn vergegenwärtigt und in das flüchtige TV-Bild eine raumzeitliche Dimension einbringt.

Eine zweite Lesart des ersten Teils erinnert für einen Leser, der das historische TV-Bild nicht kennt, eine Betrachtung der Erde im Sinne ihrer Kontinente, wobei die *Halle des Volkes* insbesondere für die osteuropäisch-sozialistische Welt stehen könnte, die *Indianer* den amerikanischen Kontinent ins Bild bringen und der *Platz des Himmlischen Friedens* auf Asien verweist. Im Diskurs der Politik kommt damit die Dreiteilung der Erde in Erste, Zweite und Dritte Welt zur Sprache, die allesamt durch die *Panzerspür*, d.h. durch die gewaltsame, waffenstarrende Machtpolitik miteinander verbunden sind. Die Spur als Anwesenheit eines Abwesenden markiert so das drohende Gewaltpotential des im Clinch vereinten Globus. Wenn das Wort *Panzerspür* auch an den sachlichen Zusammenhang von „Rüstung“, „Rüstungswettlauf“, „Wettrüsten“, „Nachrüstung“ usw. erinnern mag, so sind damit politisch-historische Prozesse seit 1945 referiert, die wiederum durch eine ganze Kette geographischer Namen Geschichte kennzeichnen: Stalingrad, Berlin, Budapest, Prag, Vietnam, Chile, Afghanistan, Peking und über den Entstehungskontext des Gedichtes hinausgehend bis zum Golfkrieg, Bosnien und Tschetschenien usw. – auch dies ergäbe eine Beschreibung der Erde, mithin eine Ansicht von Geografie. All diese Orte sind durch die *Panzerspür* miteinander verbunden und damit zugleich gekennzeichnet.

nur noch Panzer.“ (In diesem und in den folgenden Zitaten wird das Original in der alten Rechtschreibung wiedergegeben.)

³ „Bei den ersten großen Demonstrationen, als Honecker noch im Amt war, fuhren vor Leipzig, Dresden und Berlin Panzer auf. Die Armee hatte Einsatzbefehl und übte den Nahkampf. Der Einsatz der Armee wurde einerseits durch die große Anzahl der Demonstranten, andererseits durch die Initiative einiger mutiger Leute verhindert.“ Heiner Müller wies im Gespräch mit Patrik Landolt „Nicht Einheit, sondern Differenz“ auf die ‚chinesische Lösung‘ ausdrücklich hin. (Müller 1994: 38f.)

II. Die historische (De-)Mission der Arbeiterklasse und seiner Partei

Die Überschrift des zweiten Teils markiert zum einen den Zeitpunkt der Abfassung des Textes 1989, weist zum zweiten durch die zitatähnliche Formulierung auf die Traditionswahl des Autors und damit zugleich auf dessen analoge Lebenssituation mit dem Vorgänger Bertolt Brecht hin. Im Jahr 1989 jährte sich zum 50. Male der deutsche Überfall auf Polen, der den II. Weltkrieg einleitete. Vor 50 Jahren schlossen Hitler und Stalin einen Nichtangriffsvertrag. Brecht befand sich damals im schwedischen Exil und schrieb unter anderen die „Svendborger Gedichte“, auf die Heiner Müller weiter unten rekurriert. Das berühmte „Arbeitsjournal“, das u.a. Brechts Gedanken und Kommentare zur Weltpolitik und Kunstprogrammatisch tagebuchartig zusammenfasste, war einem Lieblingsprojekt Brechts folgend als ein Diarium von „Daily News“ konzipiert und ist in gewisser Weise Vorbild für die geschichts-philosophische Reflexion Müllers 50 Jahre später. Die isolierte Exil-Situation Brechts korrespondiert so in auffallender Weise mit der Lage Müllers. Allerdings ist dessen Exil anders zu fassen.

Zunächst kommen wieder Fernsehbilder des Jahres 1989 ins Blickfeld. Der Schauplatz ist diesmal Ungarn - ein damals in der Reform des erstarrten sozialistischen Systems weit vorangeschrittenes Land. Im Sommer 1989 rehabilitierten die ungarischen Reformsozialisten in einem Staatsakt einen der erschossenen und heimlich verscharrten Führer des ungarischen Volksaufstandes von 1956, Imre Nagy. Nagy war 1956, nachdem das stalinistische Rákosi-System gestürzt worden war, zum kommunistischen Ministerpräsidenten berufen worden und leitete die Entstalinisierung und Demokratisierung Ungarns ein. Unter Rákosis Diktatur war er, wie auch der späterer Parteiführer János Kádár, Parteiausschluss, Ächtung und Verfolgung, Kádár sogar (*Die ausgerissenen Fingernägel des Janos Kadar*) Haft und Folter ausgesetzt gewesen. Um die komplizierten Verflechtungen nur kurz anzudeuten: Kádár rief im Herbst 1956 die sowjetischen Panzer ins Land, als das ungarische Volk sich gerade von der Fremdherrschaft befreien wollte und an wirklichen und vermeintlichen Mitgliedern des verhassten Staatssicherheitsdienstes AVH Lynchjustiz übte.

Die Aufständischen erlagen der Übermacht der Panzer. Nagy wurde gefangen genommen und verborgen festgesetzt. Um seinen Fall sollte ein Schauprozess installiert werden. Später, da Kádár und die Sowjets sich einen Schauprozess nicht leisten konnten, wurden Nagy und seine Mitstreiter ermordet und perfider Weise *mit dem Gesicht zur Erde* verscharrt. Kádár, der bis 1988 die so genannte „fröhlichste Baracke des real existierenden Sozialismus“ als Partei- und Staatsführer regierte, war 1989 bereits von allen Ämtern enthoben und erlebte die landesweit als Feiertag begangene Rehabilitation Imre Nagys noch. Er starb wenige Tage danach. Die Exhumierung der Überreste Nagys (*Bones and Shoes*) und seine würdevolle Bestattung, zu der etwa eine Million Ungarn ihm die letzte Ehre erwiesen, war für das Land, das seine Grenze nach Westen bereits geöffnet hatte, von überragender Bedeutung.

Der Fernsehzuschauer Müller verbindet nun in seinem Gedicht die äußerst komprimierte Geschichte der ungarischen kommunistischen Partei mit der Programmatik des ebenfalls 1956 gestorbenen Bertolt Brecht. Müller zitiert hier bekenntnishaft aus dem Schlussgedicht der „Svendborger Gedichte“ „An die Nachgeborenen“ eine Kurzdefinition gesellschaftlichen Engagements, das ihn mit Brecht verbunden hatte: *Wir die den Boden*

bereiten wollten/Für Freundlichkeit. Bei Brecht setzt der Text mit „[...] konnten selber nicht freundlich sein“ fort. Müllers Gedicht, das zuvor den verratenen und verscharften Imre Nagy erinnert, findet zu der bitteren Erkenntnis und zugleich zu einem Schuldeingeständnis: *Wieviel Erde werden wir fressen müssen/ Mit dem Blutgeschmack unserer Opfer.* Die revolutionären Gesellschaftsveränderer, zu denen sich Müller in diesem kollektiven *WIR* hinzuzählt, sind auf fatalste Weise mit dem Gegenteil ihrer Bemühungen konfrontiert. Die Gleichsetzung der Genossen als Folterer kündigt die radikale Abrechnung mit der ruhmlosen eigenen Geschichte bereits an. Die Textmontage aus scheinbar objektivem Bericht, dem Brecht-Zitat und dem Kommentar verweist in aller Schärfe auf eine inhaltlich aussichtslose Lage. Die Sicht auf die Ferne kann düsterer kaum sein - die von Müller wohl am häufigsten ab 1989 zitierte Sentenz aus Brechts „Futzer-Fragment“ unterstreicht dies am Ende seiner Autobiographie: „Wie früher Geister kamen aus Vergangenheit/ so jetzt aus Zukunft ebenso.“ (Müller 1994a: 361) Eine lebbarere Perspektive scheint genommen, denn die Alternative - entweder Erde-fressen, um in eine bessere Zukunft zu kommen, *Oder in keine wenn wir sie ausspeien* - bezeichnet bildhaft ein tödliches Scheitern. Jedoch führt die radikale Abrechnung mit der eigenen Geschichte möglicherweise doch zur besseren Zukunft, allerdings hat diese bessere Zukunft ihren Preis: eine tödliche Abrechnung mit den im *WIR* zusammengefassten Akteuren. Das in diesem *WIR* gefasste geschichtliche Subjekt - etwa der Bund der Kommunisten, wie er von Marx/Engels konzipiert und hernach unter Lenin dogmatisiert, schließlich unter Stalin pervertiert wurde, um die geschichtliche Mission des Proletariats zu erfüllen - erweist sich am Ende des zweiten Teils als perspektivlos für das Überleben der menschlichen Gesellschaft. Es hat aus der Erkenntnis seines schmachvollen Scheiterns, nur noch seine Demission zu vollziehen.

Das *WIR* hat übrigens einen im Fall Müller noch spezifischen Hintergrund: Die Publikation von Müllers frühen Dramen in Buchform firmierte in einer Sammelausgabe von Stücken des so genannten „didaktischen Theaters“ unter dem Titel „Der Weg zum Wir“ (Adling 1960) und übernahm (bewusst oder unbewusst) eine Formel, die in der Zeit des Faschismus in Deutschland als „Gemeinnutz geht vor Eigennutz“ propagiert wurde. Die Betonung des *WIR*, die auch in einer ähnlichen Abwandlung als „Vom Ich zum Wir“ in der DDR gebräuchlich war, deutete damals den Verzicht auf individuelle Rechte und Freiheiten als einen positiv klingenden Vorgang in eine „freiwillige“ Unterwerfungsgeste um.

III. Der Autor in der Maske der tödlichen Zerknirschung

Nach der Problematisierung des geschichtlichen Subjekts, das sich in seine Auflösung begibt, und im rapiden Verfall des kommunistisch-sozialistischen Partei- und Staatensystems des Jahres 1989 bleibt im „Ich“ des dritten Teils die Person des Autors übrig. Das lyrische Subjekt des Gedichts, das im ersten Abschnitt konturlos schien, im zweiten in einem *WIR* auftrat, individualisiert sich im dritten Teil. Die Linienführung des Gesamttextes - von der Globalität (die unteilbare Welt) über Partikularität (das sozialistische Staatensystem und seiner Geschichte) zur Individualität (die Person des Autors betreffend) - ist präzise nachvollziehbar.

Die Frage Müllers nach sich selbst wird von ihm auf seine Verantwortung als Autor eingegrenzt und zugespitzt. Das kalte Erschrecken vor den alten Texten, die

Selbstwahrnehmung des sechzigjährigen Autors, der sich zur Zeit der Abfassung des Gedichts noch 20 Jahre Lebenszeit einräumte, geht angesichts des zerbrochenen Ethos in den Todeswunsch über. Im 1992 geführten Gespräch mit Uwe Wittstock, das den damals häufig kolportierten Titel „Zehn Deutsche sind dümmer als fünf Deutsche“ trug, erläuterte Müller (1994: 148f.) ausführlich die Entstehungssituation seines Gedichts:

Es gab den Plan, eine Werkausgabe meiner Stücke zu machen. Deshalb hat meine Sekretärin angefangen, alte Texte zu sichten [...] Sie fand zum Beispiel den Text zu einem Lenin-Lied, das Paul Dessau vertont hat. Das ist der einzige poetische Text von mir, der je im ‚Neuen Deutschland‘ abgedruckt wurde. Das war, glaube ich, in den späten fünfziger Jahren. Über den Text war ich erschrocken, weil er völlig klischeehaft das Lenin-Bild der Partei reproduzierte [...] Entstanden ist er, nachdem Paul Dessau zu mir kam und mich bat, für irgendein Lenin-Jubiläum einen Text zu schreiben, den er komponieren konnte. Der Text wurde so klischeehaft und so schlecht, weil ich keine andere Motivation hatte, ihn zu schreiben, als die, Dessau einen Gefallen zu tun. Dies war **ein** Anlaß für meine Selbstkritik, es gibt sicher noch ein paar andere. (Ebd. 150)

Nachdem er von der Selbstkritik ausdrücklich seine bisher veröffentlichten Stücke ausnimmt, räumt Müller ein: „Ich war im ideologischen Sinn nie im Besitz der Wahrheit. Ich habe mich aber gelegentlich verhalten wie jemand, der im Besitz der Wahrheit ist. Der Kernpunkt ist vielleicht: Opportunismus.“ (Ebd. 150)

Interessanterweise relativiert Müller seinen aus der Selbstzerknirschung heraus formulierten Todeswunsch, der in der letzten Zeile das Gedicht abschließt, indem er am Beispiel des Dramatikerkollegen Shakespeare nachzuweisen versucht, dass Opportunismus eine sine qua non der auf die Theater angewiesenen Autoren sind:

Dramatiker sind immer in höherem Maße Opportunisten als Romanautoren oder Lyriker. Als Theaterautor ist man auf Gelegenheiten und Opportunitäten angewiesen. In diesem Punkt war ich so opportunistisch wie Shakespeare: Wenn er befürchten mußte, daß die Königin etwas Bestimmtes nicht sehen wollte, dann hat er eben etwas anderes gemacht. Trotzdem sind seine Stücke genial. Ich würde das nie moralisch betrachten. Ich mache mir auch keine Selbstvorwürfe. (Ebd. 149f.)

Der letzte Satz bedarf eigentlich, um den trotzigen und inhaltlich zugleich etwas billigen Rechtfertigungsversuch Müllers im Interview genauer zu rekonstruieren, eines Exkurses über die schnelllebigen emotionalen Befindlichkeiten von Autoren in der Wende. Hier mag er lediglich aufgrund neuer Erfahrungen in einer sich im Umbruch befindlichen Gesellschaft im Sinne von - Ich mache mir **jetzt** auch keine Selbstvorwürfe **mehr** - ergänzt werden, denn:

Ein Gedicht wie *Selbstkritik* entsteht immer aus einem bestimmten Moment heraus. *Selbstkritik* entstand unter dem Eindruck der Fernsehbilder von der Massenflucht über die ungarische Grenze, kurz bevor die Mauer geöffnet wurde. In diesem Moment habe ich die *Selbstkritik* sicher ganz ernst gemeint. Aber schon ein paar Monate später, als ich das Gedicht wieder las, merkte ich, daß es inzwischen zu einer Maske geronnen war. (Ebd. 150)

In der Werkausgabe der Gedichte Heiner Müllers wird das auf den etwas theatralischen Todeswunsch hin zugespitzte Ende des Textes dadurch aufgehoben, indem Müller einen Prolog vor die ersten drei Teile montiert, der sich mit der heraufkommenden Informationsgesellschaft auseinandersetzt sowie durch einen vierten Teil, der in Prosa den Zusammenhang von Kunst und Politik erneut problematisiert (vgl. Müller 1992: 94f.). Der

Abschnitt *Selbstkritik* lässt sich eingedenk der Relativität des Bestandhaltens von poetischen Wahrheiten in Umbruchssituationen sicherlich in die „Gesammelten Irrtümer“ des Autors einordnen. Markiert wird so, wie es der Autor in seiner Autobiographie formuliert: „Der Augenblick der Wahrheit wenn im Spiegel/ Das Feindbild auftaucht“ (Müller 1994a: 362).

IV Die Korrektur der Selbstkritik

Um die im Kernbereich des Gedichts *Fernsehen* gewonnene Position, die Schuldgefühl, Eingeständnis des Scheiterns und Todeswunsch aus einer individuellen Sicht in eine globale formulierte, von der eingenommenen Bűßerpose abzusetzen bzw. diese zu relativieren, rahmte Müller diesen Kern mit zwei weiteren Texten ein. So wurde mit dem titellosen „*Margarita says...*“ auf das Phänomen der modernen Mediengesellschaft aufmerksam gemacht, das zu Metamorphosen des Wirklichen durch die Kommunikation führt. Indem das Räumliche und unmittelbar Bedrohliche (*the beast*) zum Flächigen (*It is flat*) und vermittelt Distanzierten verwandelt wird, ergeben sich im Transformationsprozess Täuschungen. Gleichzeitig verrät Müller seinen im Kernbereich auf Eindeutigkeit zielenden Text, indem er zwei Personennamen (*Margarita, Howard Hughes*) einführt, deren Zusammenhang irritiert. Wer ist Margarita, ist sie wirklich eine Tochter des legendären einstmaligen reichsten Mannes der Welt Howard Hughes? Wer erinnert sich noch an diesen? Deutungen, die Margarita andererseits nur im symbolischen Sinn als Tochter von Howard Hughes interpretieren, bieten sich an: Nimmt der Name auf die damalige Freundin Heiner Müllers, die Fotografin und Schauspielerin Margarita Broich, Bezug? Oder stellt der Name eine Referenz auf die Hauptgestalt von Bulgakows Roman „Der Meister und Margarita“ dar? Beide Annahmen führen (aus jetziger Sicht) nicht weiter.

Assoziierbar bleiben sie in der Schwebung von bewusst hergestellten Unbestimmtheitsstellen, die zeitweilig ein Kriterium moderner Texte darstellten. Untergründig bleibt die Angst des reichen Mannes vor dem draußen befindlichen Biest feststellbar, eine Angst, die sich mit der geschichtsbildenden Kategorie des Klassenkampfes unter marxistische Vorzeichen stellen ließe. Die ‚nächste‘ und zugleich ‚letzte‘ Generation, deren Mitglied Howard Hughes sein soll, geht in einer rigorosen Wendung auf ein Endzeit-Thema zu, das für eingeleseene Müller-Kenner sich mit der Synthese von Mensch und Maschine in seinem berühmten Drama „*Hamletmaschine*“ wieder findet. Die intertextuelle Verflechtung überbietet sich geradezu und arbeitet aber zugleich mit Lücken, die nicht ohne spekulative Überbrückungen zu schließen sind.

Auch der letzte Teil 4 *Für Gunter Rambow 1990* setzt Kennerschaft des Müller’schen Oeuvres voraus, denn die Theaterplakate, die Gunter Rambow anfertigte, sind durch die spärliche Beschreibung im Gedicht nicht zu veranschaulichen. Ein Insider-Wissen, das sich auf die willkürliche Collage von Fernsehbildern anlässlich von Honeckers Verhaftung mit den Theaterplakaten einlässt, gibt nur Stichworte, die neue Assoziationsräume öffnen, die allerdings tendenziell unabschließbar sind. Die im Gedicht verwandten Namen *Hölderlin, Kleist, Lessing* usw. ergeben eine Serie, die sich mit den ebenso seriell genannten Dramen *Antigone, Gundling, Hamletmaschine* zu einem spezifischen Theaterraum verbinden lassen, die lediglich auf das Universum des Müllerschen Arbeitsfeldes verweisen, ohne es im Einzelnen jedoch auszuführen.

Die Metaphern *Gespent des Kommunismus* und das *Phantom der Marktwirtschaft* erstellen andererseits ein grobes Raster epochalen geschichtlichen Geschehens, ohne dass damit konkrete Aussagen ermöglicht werden. Die Prophezeiung weiterer Täuschungen und weiterer Irrtümer ist allenfalls vorgesehen für die nächsten Konstrukteure von Geschichte, obgleich mit einer gewissen Widerborstigkeit zugleich an marxistischen Kategorien festgehalten wird. Müllers erneuter Ansatz, sich selbst auf den Kopf zu schauen, findet in dem Gedicht *Selbstkritik 2* übrigens eine Fortsetzung, auf der einer traumhafte Verrätselung in den Tanz übergeht (vgl. Stillmark 2000: 363-374).

Fazit

Müllers Gedicht wird hier interpretiert als eine unmittelbare Reaktion auf den Zusammenbruch des Sozialismus in der DDR, was für den Autor zugleich ein Scheitern seines geschichtsphilosophischen Denkens bedeutete. Als Künstler ging Müller mit dieser Krise offensiv um, seine zunehmende Präsenz in der Öffentlichkeit des vereinten Deutschlands, seine Tätigkeiten als Intendant des Berliner Ensemble und als Präsident der Akademie der Künste unterstreichen seine unangepasste und widerständige Haltung in der Wendezeit.

Literaturverzeichnis

Adling, Werner (Hrsg.) (1960): *Der Weg zum Wir* von. Leipzig.

Müller, Heiner (1989): *Material. Texte und Kommentare*. (Hrsg. von Frank Hörnigk) Leipzig.

Müller, Heiner (1990): *Zur Lage der Nation*. Berlin.

Müller, Heiner (1992): *Gedichte*. Berlin: Alexander Verlag.

Müller, Heiner (1994): *Gesammelte Irrtümer 3*. Frankfurt/M.

Müller, Heiner (1994a): *Krieg ohne Schlacht. Leben in zwei Diktaturen. Eine Autobiographie*. Köln.

Müller, Heiner (1998): *Werke I. Die Gedichte*. Frankfurt/M.

Schmidt, Ingo/Vaßen, Florian (1993): *Bibliographie Heiner Müller*. Bielefeld.

Stillmark, Hans-Christian (2000): Beobachtungen zu Heiner Müllers „Selbstkritik 2 ZERBROCHENER SCHLÜSSEL. In: Ian Wallace, Dennis Tate, Gerd Labrousse (Hg): *Heiner Müller: Probleme und Perspektiven*. Bath Symposium 1998. *Amsterdamer Beiträge zur Neueren Germanistik* Bd. 48, Amsterdam- Atlanta, S. 363-374.

„We love to entertain You” – Werbesprache¹

Nihal Durmuş , Ingolstadt

Zusammenfassung

Werbung stellt in einer von Globalisierung und Transkulturalität geprägten Welt ein Phänomen dar, das nicht nur omnipräsent ist und uns mit Glücksversprechen und Idealbildern in Plastik(-schein-)welten verführt, sondern zunehmend als populäre Form der Kunst gepriesen wird, deren Wirkung durch ausgefeilte Formen der Rhetorik sowie eine suggestive bzw. manipulative Bildersprache gekennzeichnet ist. Fach- und insbesondere Fremdsprachen bilden einen wesentlichen Bestandteil im sprachlichen und stilistischen Repertoire der Werbesprache. Der Beitrag gliedert sich denn auch in zwei Abschnitte: Im ersten Teil der Untersuchung wird das sprachliche und stilistische Repertoire (Fachsprachen, Jugendsprache, Dialekt, Fremdsprachen (Anglizismen) der Werbesprache dargestellt. Der zweite Teil der Untersuchung beinhaltet eine exemplarische Analyse von türkischen und deutschen bzw. deutschsprachigen Werbeanzeigen im Hinblick auf die Verwendung von Anglizismen.

Schlüsselwörter: Werbesprache, Stilistik, Morphologie, Lexikologie/-graphie, Deutsch, Türkisch.

Abstract

“We love to entertain you” – Advertising Language

In a world characterized by globalization and transculturation advertising appears to be a phenomenon that is not only omnipresent and seduces us with the promise of happiness and ideal images into plastic (illusory) worlds, but is also increasingly being hailed as a popular form of art whose effect is characterized by sophisticated forms of rhetoric as well as a suggestive and manipulative language of imagery. Professional and in particular foreign languages form an integral part of the linguistic and stylistic repertoire of advertising language. The study is thus divided into two sections: The first part of the study presents the linguistic and stylistic repertoire (technical language, youth language, dialect, foreign languages (Anglicisms)) of the advertising language. The second part of the study includes an exemplary analysis of Turkish and German or German-language advertisements with regard to the use of Anglicisms.

Keywords: Advertising language, stylistics, morphology, lexicology/-graphy, German, Turkish.

Einleitung

The White Rabbit put on his spectacles. „Where shall I begin, please your Majesty?” he asked. „Begin at the beginning“, the King said gravely, „and go on till you come to the end: then stop.“

Lewis Carroll: *Alice’s Adventures in Wonderland*

Trotz der starken Informationsüberlastung durch multimediale Welten und des beschleunigten Tempos der zeitgenössischen Konsumgesellschaften, die auf Originalität und Kreativität getrimmt sind, stellt Werbung ein Phänomen dar, „das nicht nur als Kulisse [...] überall präsent ist und beim Medienkonsum zwangsläufig mitrezipiert wird

¹Werbeslogan des deutschen Privatsenders PRO7.

Einsenddatum: 30.05.2017

Freigabe zur Veröffentlichung: 28.12.2017

[...], sondern das auch immer mehr Kult- und Kunststatus erhält” (Janich 2010: 11). So überrascht es nicht, dass es beim alljährlichen Filmfestspiel in Cannes einen Preis (*Cannes Lions International Festival of Creativity*) für kreative Werbefilme gibt und Fernsehsender bzw. Printmedien dem Phänomen Werbung eigene Sendungen bzw. Sparten widmen, in denen sie die „Tops und Flops“ der Werbung darstellen (Sauer 1998: 15-16). Daneben lässt sich auch eine ablehnende Haltung gegenüber der manipulativen Wirkungsweise der Werbesprache verzeichnen, die z. B. bei Erich Fromm (1956) in der Anklage einer „auf Genuss und Werbung reduzierten Spaßgesellschaft“ zum Ausdruck kommt oder etwa bei Vance Packard (1958), der Werber als „geheime Verführer“ bezeichnet (Meyer 2010: 13). Gegenstand dieser Untersuchung ist es nicht, den Leser über die allgemeine Bandbreite der Gestalten/Formen bzw. sprachlichen Mittel von Werbeanzeigen ausführlich bzw. lückenlos zu informieren und die Ergebnisse der Forschung möglichst vollständig wiederzugeben. Der Grund hierfür liegt in der Tatsache begründet, dass die Werbebranche mit atemberaubendem Tempo auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren muss und die Ergebnisse einer solchen Arbeit in Kürze überholt wären. Der Beitrag gliedert sich denn auch in zwei Abschnitte: Im ersten Teil der Untersuchung wird das sprachliche und stilistische Repertoire (Fachsprachen, Jugendsprache, Dialekt, Fremdsprachen (Anglizismen) der Werbesprache dargestellt. Der zweite Teil der Untersuchung beinhaltet eine exemplarische Analyse von türkischen und deutschen bzw. deutschsprachigen Werbeanzeigen im Hinblick auf die Verwendung von Anglizismen.

I. Sprachliches und Stilistisches Repertoire der Werbesprache

1. Werbesprache - eine Sprache für sich?



Abb. 1: Logos der Werbeanzeigen von der Verfasserin geschwärzt

Na, um welches Produkt wird hier geworben? Oder geht es hier vielmehr um einen Dienstleistungsbetrieb: eine Bank vielleicht, eine Versicherung, eine Bücherei, eine Überwachungsfirma oder eine Fahrschule? Ein Versuch würde sich jedenfalls lohnen, da man dahinter wahrscheinlich alles andere als Werbung für [?] vermuten würde. Nun? Dann werfen wir einen Blick nach unten!



Abb. 2: Werbeanzeigen von *Sixt* (Deutschland) und *Sixt* (Türkei)

Hätte man das gedacht? In diesen Werbeanzeigen geht es um den Mobilitätsdienstleister *Sixt*! Aber was hat die Ex-Familienministerin Ursula von der Leyen mit einem deutschen Autovermieter zu tun? Zu welcher Art von Assoziationen verleitet gar die Werbeanzeige von *Sixt* Türkei? Nun gut, werfen wir einen Blick auf folgende Produktbeschreibungen:



Abb. 3: *iPhone 5* von *Apple Inc.* (Deutschland und Türkei)

„Verständlichkeit für jedermann oder Geheimsprache der Gebildeten?“ (Viereck 1986: 21). Wie auch die angeführten Beispiele verdeutlichen, hat sich die Werbesprache zu einem sehr vielschichtigen und mehrdeutigem Medium entwickelt, deren Verständnis vor allem durch den intensiven Gebrauch von Fach- und Fremdsprachen nicht gerade erleichtert wird. Welche charakteristischen Merkmale und sprachlich-stilistischen Mittel sind in der Werbesprache wirksam und welche morphologisch-strukturellen bzw. lexikalischen Veränderungen zeichnen sich unter dem Einfluss von Anglizismen im Wortschatz beider Sprachen ab?

2. Werbung – eine inszenierte Form von Sprache?

Von seiner ursprünglichen Wortbedeutung lässt sich das Verb *werben* auf ahd. *(h)werban* und mhd. *werben, werven* zurückführen, das ursprünglich „sich drehen, wenden, umkehren, einhergehen, sich bemühen“ (8. Jh.) bedeutete (Janich 2010, 18). Das *Etymologische Wörterbuch des Deutschen* verzeichnet dazu folgenden Eintrag:

Bei der Bedeutungsentwicklung ist von ‚(sich) drehen‘, auszugehen, das über ‚sich hin und her bewegen, geschäftig sein‘ bereits früh die noch heute üblichen Verwendungen ‚sich um etw., jmdn. Bemühen, zu erreichen, erlangen suchen, jmdn. für einen Dienst, eine Arbeit, ein Amt gewinnen wollen‘ entwickelt; vgl. ‚Soldaten anwerben‘ (17. Jh.), ‚Reklame machen‘ (Ende 19. Jh.). (Etymologisches Wörterbuch des Deutschen³1997: 1557; zit. nach Janich 2010: 18)

In der Alltagssprache versteht man unter Werbung vor allem das Werben um eine Sache oder um eine Person. Daneben beinhaltet Werbung eine weitere Bedeutungskomponente, die ihr eigentliches Ziel bezeichnet, den Konsum des

Beworbenen (Janich 2010: 18). Hier findet sich im Bereich der Wirtschaftswissenschaften folgende exemplarische Definition:

In allgemeiner Form umfasst die Werbung als sozialpsychologisches und soziologisches Phänomen alle Formen der bewussten Beeinflussung von Menschen im Hinblick auf jeden beliebigen Gegenstand. Werbung kann aus wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Gründen betrieben werden. (Tietz / Zentes 1980,22; zit. nach Janich 2010, 18)

Werbung will in diesem Sinne durch den gezielten Einsatz von Sprache bestimmte Wirkungen auf das Verhalten (Gefühle, Gedanken oder Handlungen) der Rezipienten erreichen, um ihr jeweiliges Ziel zu verwirklichen. Allerdings wird bei dieser Definition nach Janich (2010: 18) nicht deutlich genug darauf hingewiesen, dass Werbung zunächst einmal „der Versuch einer Beeinflussung ist, und nicht schon Beeinflussung selbst!“ Die folgende Definition beachtet dies:

Werbung wird die geplante, öffentliche Übermittlung von Nachrichten dann genannt, wenn die Nachricht das Urteilen und/oder Handeln bestimmter Gruppen beeinflussen und damit einer Güter, Leistungen oder Ideen produzierenden oder absetzenden Gruppe oder Institution (vergrößernd, erhalten oder bei der Verwirklichung ihrer Aufgaben) dienen soll. (Hoffmann² 1981: 10; zit. nach Janich 2010: 19)

In diesem Zusammenhang lässt sich auch die in den 60iger Jahren gebildete AIDA-Formel anführen, die ebenfalls einige Grundfunktionen von Werbung auflistet: *Attention - Interest - Desire - Action*: Werbung soll in erster Linie Aufmerksamkeit erregen, um dann Interesse zu wecken, das zu Wünschen führt, die eine Kaufhandlung auslösen (Zurstiege 2007: 153; Schweiger / Schrattenecker⁴1995: 55-66 mit anderen Stufenmodellen; zit. nach Janich 2010: 36). Basierend auf den Ergebnissen der Werbewirkungsforschung soll Werbung auf bestimmte Produkte oder Dienstleistungen aufmerksam machen, sie bekannt machen und als kaufwürdig darstellen und empfehlen (ebd.: 36). Mit Schweiger / Schrattenecker (⁴1995) lassen sich dann auch folgende Formen von Werbung unterscheiden:



Abb. 4: Formen von Werbung (Schweiger / Schrattenecker⁴1995: 11)

Kommunikationsmodelle zur Werbesprache als „inszenierte Form von Kommunikation“ sind in der Forschungsliteratur u.a. durch wirtschaftswissenschaftliche und linguistische Modelle belegt (Janich 2010: 40). Besonderes Augenmerk verdient dabei das Modell der Werbekommunikation von Stern (1994), das Werbung als „massenmediale Kommunikation“ begreift und Werbetexte wie „Miniatur-Erzählungen“ (Zurstiege 2007: 112) behandelt (ebd.: 41). Die enorme Bedeutung der Bildkommunikation in Werbeanzeigen gründet nach Krieg (2005: 22-23; verweist auf Schnierer 1999: 43) auf dem stärkeren „Aktivierungspotential von Bildern“, das im Vergleich zu Texten höher ausfällt. Darüber hinaus bestehen zwischen der Bild- und Sprachverarbeitung erhebliche Differenzen: Bilder werden bei gleicher Informationsdichte mental leichter verarbeitet als Texte (Krieg 2005: 23; verweist auf Kroeber-Riel 1993b: 17). Im Hinblick auf die Globalisierung spielen auch interkulturelle Aspekte eine zunehmend wichtige Rolle in der Werbesprache. In diesem Zusammenhang steht in der Interkulturellen Kommunikation, die sich in den 70er und 80er Jahren als interdisziplinäres Wissenschafts- und Anwendungsfeld etabliert hat, die „Kulturabhängigkeit und Kulturspezifität jeglicher Kommunikation“ im Zentrum des Interesses (Janich 2010: 284). Zum komplexen Begriff „Kultur“ lassen sich in der Forschungsliteratur recht unterschiedliche, u. a. soziologische und kulturpsychologische Definitionen finden, wobei für diese Untersuchung ein kulturanthropologischer Ansatz herangezogen wird. Demnach versteht man unter „Kultur“, [...] ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen, Wertorientierungen, die sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen als auch in ihren geistigen und materiellen Produkten sichtbar werden“ (Maletzke 1996:16; vgl. ders. ebd. 15-23; vgl. auch Hansen 1995: 30ff; zit. nach Krems 2002, Kap. 2: 9. vgl. Fußnote 1; Hennecke 1999: 37-50 und Müller 1997: 24-32; zit. nach Janich 2010: 284; vgl. Fußnote 29). Mit Blick auf interkulturelle Aspekte in der Werbesprache stellen sich besondere Anforderungen an die Kommunikationssituation wie Janich (2010: 284-285) feststellt:

Für die Werbung spielt die Kulturgebundenheit eine besondere Rolle, da ein erfolgreiches Persuasionskonzept auch davon abhängt, inwieweit die möglichen Konnotationen und Assoziationen, die die Rezipienten mit den Werbebotschaften verbinden, kalkulierbar und den Werbemachern bekannt sind. [...] Die Möglichkeit interkultureller Standardisierung ist auch abhängig vom Produkt [...], von der Zielgruppe [...] und vom jeweiligen Werbeziel [...]. (Janich 2010: 284-285)

Interkulturell standardisierte Werbebotschaften international agierender Unternehmen erweisen sich im Bezug auf die Übersetzungs- und Übertragungs-Äquivalenzen in manchen Fällen als unzureichend, da in den jeweiligen Werbestrategien „kulturspezifische Wertesysteme“ gemäß dem sogenannten „country-of-origin-Prinzip“ miteinbezogen werden müssten (Janich 2010: 287). In der Übermittlung von Werbebotschaften spielen auch „Klischees“ (von franz. Cliché = Druckstock, Abdruck), 'Images' (von lat. Imago = Bild), 'Stereotypen' (von griech. Stereós Típos = dauerhafte Form, dauerhafte Gestalt) und '[Vorurteile]' (von lat. Praejudicium = voreilige Entscheidung)“ (ebd.: 10) eine bestimmende Rolle und spiegeln sich zum Teil in den Werbekampagnen der Global Player. Eine besondere Problematik ergibt sich für den Bereich der Überwindung von Ethnostereotypen bzw. Stereotypen, denen in Werbebotschaften eine große Bedeutung zukommt. In der zeitgenössischen Stereotypenforschung geht man davon aus, dass „Denk- und Verhaltensmuster gegenüber anderen Ländern, Völkern und Kulturen [...] gemeinhin von jeweils

spezifischen Vor- und Einstellungen bestimmt [werden], welche sich in der öffentlichen wie veröffentlichten Meinung widerspiegeln und zugleich durch diese beeinflusst werden“ (Krems 2002: 9). Unter Stereotypen versteht man „kognitive Konzepte [...], die Verallgemeinerungen über Personen oder Menschengruppen darstellen. Damit können die eigene Person oder Gruppe (Autostereotype) und auch fremde Personen oder Gruppen gemeint sein (Heterostereotype)“ (Groth 2003: 22). Ethnostereotypen lassen sich mit Hoffmann (2000: 87) als „generalisierte und typisierte Eigenschaften [...], die ethnisch bezogenen Gruppen mental als Eigenschaften zugewiesen werden“ bestimmen. Interessante Beispiele hierzu bieten die türkischen Werbeanzeigen von *McDonald's*, *Burger King*, *Audi* und *MediaMarkt*. Hierbei zeigt sich, dass die Werbebotschaften von *McDonald's* („*McDonald's'tan Ramazan Menü'sü*“ [McDonald-ABL Ramadan Menü-POSS] „Ramadan-Menü von McDonalds“) und *Burger King* („*Burger King'den bereketli Sultan Menü*“ [Burger-King-ABL üppig-POSS Sultan-Menü] „Üppiges Sultan-Menü von Burger King“) sowohl sprachlich-stilistisch als auch visuell kulturspezifische Besonderheiten hinreichend berücksichtigen. Die Werbeanzeige von *Audi* dagegen trägt u. U. durch die Verwendung einer stereotypisierten Bildersprache und der eingesetzten Werbebotschaft („*Audi'de asla bulamayacağınız aksesuarlar!*“ [Audi-LOK nie finden-NEG-3.P.Pl.PRÄS Accessoire-PL] „Accessoires, die Sie nie bei Audi finden“) zur Verbreitung und Verstärkung von Ethnostereotypen bei. In gleicher Weise könnte die Anzeige von *MediaMarkt* („*Fotoğraf makinesi alırken sağlacak inek miyim*“ [Foto Apparat-POSS kaufen-1.P.Sg.-KONVERB(?) melken-1.P.Sg.-PARTIZIP(?) Kuh sein-1.P.Sg.Fragepartikel(?)] „Beim Kauf eines Fotoapparates, bin ich (vielleicht) eine zu melkende Kuh?“) aufgrund der Übersetzungs- bzw. Übertragungsproblematik sowie der Art der eingesetzten Bildkommunikation auf Unverständnis bei den Konsumenten stoßen.



Abb. 6: *McDonald's*, *Burger King*, *Audi* und *MediaMarkt* (Türkei)

In der Übermittlung von Werbebotschaften spielen auch soziolinguistische Aspekte eine tragende Rolle. In diesem Zusammenhang ist das in der Soziolinguistik verwendete Varietäten-Modell (Löffler²1994: 86ff; zit. nach Janich 2010: 44) anzugeben. In diesem Modell, das als eine Art „Sprachwirklichkeitsmodell“ zu verstehen ist, geht man davon aus, dass Sprachen in verschiedene Varietäten oder Subsysteme, z. B. Dialekte oder

Fachsprachen, zerfallen, die neben der Standard(-Schrift-)Sprache bestimmbar sind (Janich 2010: 215):

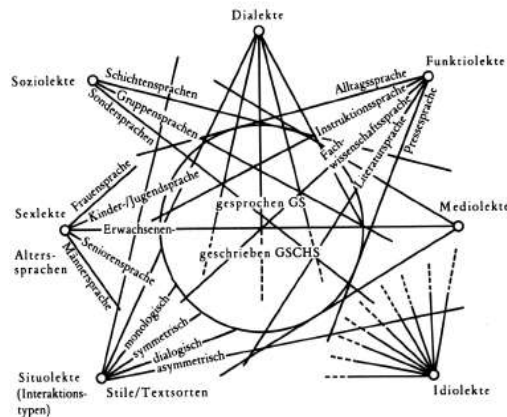


Abb. 7: Löffler (1994: 87)

In diesem Modell werden Varietäten im Anschluss an Janich (2010: 215) „systematisiert nach dem Interaktionstyp bzw. der Art der Kommunikationssituation (= Situolekte), nach dem Alter und Geschlecht der Sprecher (= [...], Alterssprachen), nach Sprechergruppen (= Soziolekte), nach der regionalen Reichweite (= Dialekte), der kommunikativen Funktion (= Funktiolekte) oder dem vermittelnden Medium wie Zeitung, Fernsehen o. Ä. (= Mediolekte)“. Als die häufigsten, in der Werbesprache bestimmbar inszenierten Varietäten, lassen sich die Fachsprache, die Jugendsprache und der Dialekt feststellen (ebd.), die im Folgenden näher betrachtet werden sollen.

3. Formen von inszenierten Varietäten in der Werbesprache

3.1 Fachsprachen

Die Bestimmung von „Fachsprachen“ hängt mit Roelke (1999: 15) „von den jeweils gewählten wissenschafts- und sprachtheoretischen Voraussetzungen ab“. Im nachstehenden vereinfachten Modell fachsprachlicher Kommunikation (Roelke 1999: 16) sind „unter Berücksichtigung der Interessenschwerpunkte verschiedenartiger Fachsprachenkonzeptionen: Systemlinguistisches Inventarmodell (hell unterlegt), pragmlinguistisches Kontextmodell (mittel unterlegt), kognitionslinguistisches Funktionsmodell (dunkel unterlegt)“, die verschiedenen Forschungsansätze und die „entsprechenden Fachsprachenkonzeptionen“, dargestellt:

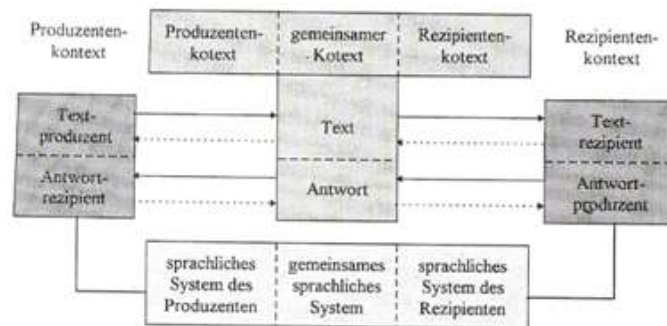


Abb. 8: Vereinfachtes Modell fachsprachlicher Kommunikation (Roelke 1999, 16)

In diesem Zusammenhang lässt sich zunächst eine weitgefasste Definition von Fachsprache nach Möhn / Pelka (1984: 26; zit. nach Janich 2010: 216) anführen:

Wir verstehen unter Fachsprache heute die Variante der Gesamtsprache, die der Erkenntnis und begrifflichen Bestimmung fachspezifischer Gegenstände sowie der Verständigung über sie dient und damit den spezifischen kommunikativen Bedürfnissen im Fach allgemein Rechnung trägt. [...]. (Möhn / Pelka 1984: 26; zit. nach Janich 2010: 216)

Die zahlreichen, teils sehr verschiedenen Fachsprachen im Wortschatz der Werbesprache sind mit Janich (2010: 216) „Funktiolekte“, die einer „zweckgerichteten und effektiven“, aber weitgehend gefühlsfreien Verständigung zwischen Experten über ihr jeweiliges Fachgebiet dienen. In der Werbesprache spielen Fachsprachen jedoch eine Sonderrolle: Hier geht es nicht um die Kommunikation zwischen Fachkundigen über die Gegenstände ihres Faches, sondern Werbetexter greifen zur sprachlichen Gestaltung von Anzeigentexten auf Fachtermini bzw. vermeintliche fachliche Ausdrücke zurück (ebd.: 216). Unter diesem Aspekt nimmt auch der Gebrauch von fachsprachlichen Elementen eine andere Funktion ein: Maßgeblich ist nicht „die Verständlichkeit der Inhalte“, sondern die vorgebliche „wissenschaftliche Autorität“ der eingesetzten sprachlichen Mittel (ebd.: 217). Dieser Umstand erklärt auch, warum Werbetexter Fachwörter für ihre Zwecke erschaffen, wobei diese formal wie Fachausdrücke wirken, faktisch jedoch Wortschöpfungen sind (Janich, 2010: 2017). Doch was versteht man unter einem Fachwort nun genau (vgl. Römer 1980: 119ff; Baumgart 1992: 122, 232)? Hier lässt sich der Abgrenzungsversuch nach Janich (2010: 218) anführen, die ihre Definition auf die „spezielle Kommunikationssituation“ von Werbung bezieht:

1. EIN FACHWORT IM ENGEREN SINN nennen wir jeden Ausdruck, der [...] mit einem fachspezifischen Denotat [...] von Fachleuten innerhalb der Fachkommunikation tatsächlich verwendet wird [...]. 2. FACHSPRACHLICH IM WEITEREN SINN ist in Werbetexten alles, was aufgrund seiner Ausdrucksseite [...] oder durch den umgebenden Kontext geeignet ist, einen fachsprachlichen Eindruck zu erwecken. Hier lassen sich [...] zwei Gruppen differenzieren: a. FACHLICH ASSOZIATIVE AUSDRÜCKE, [...], die also noch Reste eines fachlichen Denotats, vor allem aber einen fachlichen Konnotationsraum aufweisen, b. PSEUDOFACHSPRACHLICHE AUSDRÜCKE, die Fachlichkeit nur vortäuschen sollen, ohne inhaltlich noch einen konkreten Bezug zu einem fachlichen Referenzobjekt zu haben, [...]. (Janich 2010: 218)

Die Verwendung fachsprachlicher Ausdrücke findet denn auch je nach Produktart bzw. Branche unterschiedliche Ausprägung: In der Automobilwerbung sind in der Regel „unterhaltsame Anzeigen- und eine meist sehr stark emotional gefärbte Spotgestaltung“ (Janich 2010: 218) vorherrschend. Fachwörter wie *ABS*, *D-CAT*, *Dynamiklenkung* und *On-Board-Diagnose* werden für die Benennung von Produktbestandteilen und -merkmalen verwendet und sind als solche als Fachwörter nachprüfbar (ebd.). In der Automobilwerbung dient Fachsprache v. a. dem „Aufzählen technischer Details und damit bis zu einem gewissen Grad der (Produkt-)information“ (ebd.: 218). Das wesentliche Ziel ist der „Beweis technischer Qualität“, allerdings unterscheidet sie sich zumindest in der Darstellung von der „rein oberflächlich auf Prestige abzielenden Inszenierung von Wissenschaftlichkeit“ (ebd.). Mit Blick auf die unten angeführten Anzeigenbeispiele lässt sich anmerken, dass in der aktuellen deutschen und türkischen Automobilwerbung vorwiegend die amüsant-expressiv gestaltete Bildkommunikation

bevorzugt wird und weniger Gewicht auf die Aufzählung technischer Details gelegt wird. In der Werbeanzeige von *Audi* Deutschland ist darüber hinaus das Firmenlogo (vier Ringe) in verspielter Weise in die Werbebotschaft („*JOOOOY* finally has meaning“ „Freude hat endlich eine Bedeutung“) miteingebaut. Die Anzeige von *BMW* Deutschland setzt zur Unterstreichung ihrer Werbebotschaft („*The new MS. Never underestimate the influence of centrifugal force.*“ „Der neue MS. Unterschätzen Sie niemals die Stärke der Zentrifugalkraft“) das comicartige Bild eines zwischen die Rückbank gerutschten Hundes ein.



Abb. 9: *Audi* und *BMW* (Deutschland)

Audi und *BMW* Türkei weisen in ihren Werbebotschaften („*Audi’de asla bulamayacağınız aksesuarlar!*“ [Audi-LOK nie finden-NEG-3.P.Pl.PRÄS Accessoire-PL] „Accessoires, die Sie nie bei Audi finden“ und „*Keyif tüm bakışları üzerine çekmektir*“ „Vergnügen besteht darin, alle Blicke auf sich zu ziehen“) auf die Distinguiertheit des Kundenkreises bzw. der Unternehmen hin. Als problematisch könnte sich wiederum die stereotypisch aufgeladene Bildersprache von *Audi* Türkei erweisen, die neben dem amüsant-expressiven Eindruck auch einen misskommunikativen Spielraum in der Übermittlung der Werbebotschaft zulässt.



Abb. 9: *Audi* und *BMW*(Türkei)

Eine vordergründige Art von Wissenschaftlichkeit ist dagegen in der Kosmetikwerbung vorherrschend (Janich 2010: 219). Hier trifft man auf unzählige „pseudofachsprachliche Ausdrücke“ (z. B. „*Pflegevitamin, Tiefenformel, Bodysplash, A.H.A-Komplex, 12-Stunden-Feuchtigkeitsdepot*“) und komplexe, modisch-fremdsprachliche Produktnamen (z. B. „*Multi-Actif Anti-Caption, R-Vincaline* oder *Plénitude Revell-A³*“), die neben den echten fachsprachlichen Ausdrücken den Anschein von Wissenschaftlichkeit noch forcieren, „indem sie wie redaktionelle Artikel gestaltet sind oder Fußnoten verwenden“ (Janich 2010, 219). Diese Form inszenierter Wissenschaftlichkeit wird v. a. durch Illustrationen chemischer Vorgänge untermauert, „die einer Überprüfung ihres

eigentlichen Aussagegehalts nicht standhalten“ (ebd.). Auch in den unten angeführten Werbeanzeigen von *Maybelline New York* Deutschland lassen sich fachlich-assoziative Ausdrücke bzw. pseudosprachliche Ausdrucksweisen (z. B. „*colorsensational*“, „*multidimensional*“, „*kristall-pure Pigmente*“, „*Honig-Nektar*“ und „*pure.make-up mineral*“) nachweisen.

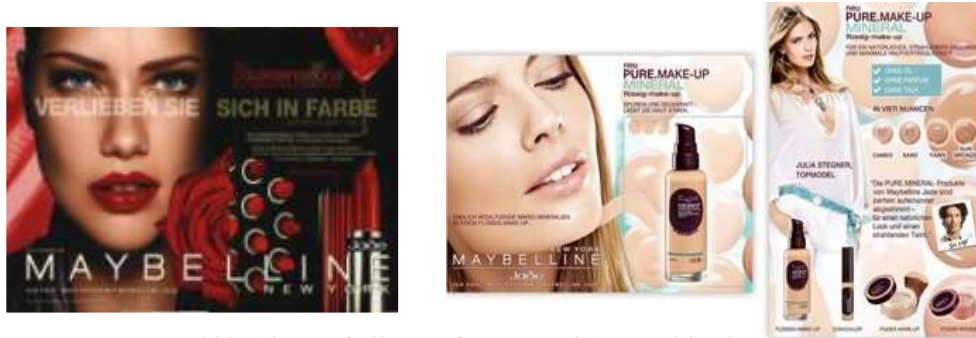


Abb. 10: *Maybelline Jade New York* (Deutschland)

Die türkischen Werbeanzeigebeispiele verdeutlichen dagegen eher einen Trend zur Vermeidung pseudofachsprachlicher Ausdrücke, wobei werbestrategisch mehr auf eine verspielt-assoziative Bildkommunikation gesetzt wird. Besonders die Werbeanzeige von *Maybelline New York* Türkei (Lidschatten) verstößt mit der eingesetzten Werbebotschaft („*bakımlıymbakımlısınbakımlı*“ [gepflegt-1. P. Sg. gepflegt-2. P. Sg. gepflegt-3. P. Sg.] „Ich bin gepflegt. Du bist gepflegt. Er/Sie ist gepflegt“) offensichtlich gegen grammatische Normen der Standardsprache, indem eine Konjugationskette ohne Wortzwischenräume und Interpunktion verwendet wird. Der Einsatz rhetorischer Stilmittel (Alliteration: „*bakımlıymbakımlısınbakımlı*“, das Spiel mit Sprache und der bewusste Verstoß gegen grammatische Regeln, legen einen jugendnahen Konsumentenkreis für die Werbebotschaft nahe. Im Anzeigenbeispiel für *Make-up* lassen sich als pseudosprachliche Ausdrucksformen bzw. Wortschöpfungen „*Affinitone*“ aus Franz. „*affiner*“ („verfeinern“) + „*tone*“ („Ton“) „verfeinerter Teint“ und „*E vitamini kompleksi*“ [E Vitamin-POSS Komplex-POSS] „Vitamin-E-Komplex“ belegen.



Abb. 11: *Maybelline Jade New York* (Türkei)

Eine ähnliche Art vermeintlicher Wissenschaftlichkeit lässt sich besonders in der Wasch- und Reinigungsmittelwerbung feststellen (Janich 2010: 219). Natürlich sind die Argumente dieser Branche „produktbedingt“ zum Teil andere, aber das eingesetzte Muster ist grundsätzlich dasselbe: Auch hier werden Bestandteile der chemischen Fachsprache mit „Prestige und Inszenierungsfunktion“ eingesetzt und chemische

Vorgänge schematisiert dargestellt (ebd.: 219). Auffallend häufig werden Anglizismen verwendet, wobei es sogar zu „Ausdrucksübertragungen“ kommen kann, wie im Fall von *Anti-Ageing-Effekt*, *ActiveLift*, *3D Actives* (ebd.) oder *5 Yıldızlı Temizlik*, ursprünglich Werbeargumente der Kosmetik-, Film- und Gastronomie- bzw. Hotelbranche, wie nachstehende Beispiele verdeutlichen:



Abb. 11: *Ariel*, *Coral*, *Spee*, *Omo*, *Bingo* (Deutschland und Türkei)

Im Vergleich dazu trifft man in der Werbung für technische Produkte weniger häufig auf pseudofachsprachliche Ausdrucksweisen (Janich 2010: 219). Dies lässt sich vor allem aufgrund der Tatsache erklären, dass Konsumenten primär Informationen im Hinblick auf technische Details erwarten (ebd.), wie etwa in der unten angeführten Werbeanzeige von *Samsung GALAXY S IV*, das zahlreiche fachsprachliche Ausdrucksweisen aufweist („*Android 4.1*“, „*4,8" HD Super AMOLED Plus*“, „*1920×1200 Full HD Resolution*“, „*1.8 GHz Samsung Exynos Quad*“, „*Mali-450 GPU*“, „*12 MP Rear, 2MP Front Camera*“, „*64 GB Flash Memory*“, „*2G RAM*“, „*Wireless Charging*“). Jedoch ist hier mit Janich (2010, 219) anzumerken, dass sowohl in der „Werbung für Unterhaltungselektronik als auch in der für Mobiltelefone, [...] kreative Wortschöpfungen für technische Systeme oder Funktionen“ sich großer Beliebtheit erfreuen, wie z. B. *Jelly Bean* aus Engl. „*jelly*“ („Gelee“) und „*bean*“ („Bohne“) „Gelee-Bohne“, ein *Android*-Betriebssystem von *Google*.

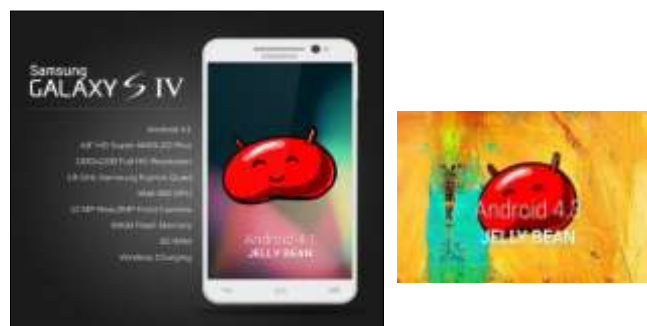


Abb. 12: *Samsung Galaxy S IV* (Deutschland und Türkei)

Im Allgemeinen herrscht in der Werbesprache für technische Produkte jedoch ein starker Trend zur Verwendung von Fach- und Fremdsprachen vor (Janich 2010: 219). In diesem Zusammenhang gilt es darauf hinzuweisen, dass im Zuge der Globalisierung firmenspezifische Produkt- und Markennamen bzw. Anglizismen sui-generis Einzug in den Wortschatz einer jeden Sprache finden. Diesem Umstand wird in Platens (1997) „Produktnamengrammatik“ Rechnung getragen, der für die scheinbar unaufhaltsamen sprachlichen Entwicklungen im Bereich der „globalen“ Onomastik den Begriff „Ökonymie“ („Namen aus dem Wirtschaftsbereich“) vorgeschlagen hat (vgl. Franz u. a. 2008: 121). Tatsache ist allerdings, dass die Werbeanzeigen für Mobiltelefone und Computer oft in unnötiger Weise verkompliziert werden und zu viele fachsprachliche Benennungen sowie „firmenspezifische oder jargonhafte Bezeichnungen (z. B. „PowerPC-RISC Prozessor, OptiClear Coating[,] Spreadsheet-Anwender“) (ebd.: 220) eingesetzt werden. In den unten angeführten Werbeanzeigen für *Toshiba* Deutschland und Türkei lassen sich als fachsprachliche Ausdrücke bzw. firmenspezifische Bezeichnungen u. a. *Windows 7 Professional, Intel HD Grafik-Chip, Display, Microsoft Office 365, OneNote, Outlook, Publisher* und *Access* belegen. Die bisher angeführten Anzeigenbeispiele, im Besonderen die Werbung für Wasch- und Reinigungsmittel, Unterhaltungselektronik und Mobiltelefone als auch die Computerwerbung weisen in ihren Werbetexten eine Vielzahl an Anglizismen auf, die im letzten Abschnitt einer näheren Analyse unterzogen werden.



Abb. 13: *Toshiba* (Deutschland und Türkei)

Der fachsprachliche Trend ist auch in der Lebensmittelwerbung äußerst werbewirksam. Hier trifft man auf Fachwörter, wie z. B. „*probiotisch, Oligofructose, ungesättigte Fettsäuren, ACE-Komplex* und *Fermentation*“, die in dieser Form „biotechnologisches Know-how“ darstellen sollen (Janich 2010: 220). Daneben lassen sich auch Fälle von inszenierter Wissenschaftlichkeit belegen, die auf der Grundlage von schematisierten Darstellungen vermeintliche biologische Vorgänge abbilden, wie etwa in der unten angeführten Werbeanzeige von *Danone* Deutschland für „*Activia*“. Der Kunstname leitet sich von lat. „*(vita) activa*“ „tätiges Leben“ ab, wobei zur Erleichterung der Aussprache ein Sprossvokal „*i*“ dazwischen geschaltet ist. Weitere Beispiele für (pseudo-)fachsprachliche Ausdrücke bzw. kreative Wortschöpfungen bilden „*Natürliche Aromen*“ und „*ActiRegularis-Kultur*“ (firmeneigene Joghurtkultur). Ein vergleichbares Produkt aus demselben Segment – Werbung für probiotische Getränke („*probiyotik içecek*“) – ist „*Yovita*“ von der Firma *Sütaş*. Der Produktname „*Yovita*“ bestehend aus einer Initialkürzung von „*Yo-(ğurt)*“ und dem eurolateinischen Affix. „-

vita“ („Leben“), stellt ein Beispiel für den (pseudo-)fachsprachlichen Trend in der türkischen Lebensmittelwerbung dar.



Abb. 14: Danone und Sütas

3.2 Jugendsprache

Eine andere Varietät, die sich in der Werbesprache feststellen lässt, ist die Jugendsprache. Diese wurde bislang immer als eine „Art Sondersprache mit sozialer Identifikations-, Abgrenzungs- und zum Teil sogar Protestfunktion beschrieben“ (Janich 2010: 223). Dagegen stellen Schlobinski u. a. (1993) fest:

Der spielerische Umgang mit der Sprache hat weniger die Funktion, sich von anderen jugendlichen Gruppen oder Erwachsenen abzugrenzen, sondern ist vielmehr ein Experimentieren mit Themen, mit sprachlichen Regeln und Konventionen, ist ein Erproben der sozialen und diskursiven Kompetenz. (Schlobinski u. a., 1993: 211f; zit. nach Janich 2010: 224).

In diesem Zusammenhang lässt sich auch Buschmann (1994: 222-225; zit. nach Janich 2010: 224) anführen, der die charakteristischen Merkmale von Jugendsprache mit denen der Werbesprache verglichen hat und folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdeckt hat: „Gemeinsam ist ihnen die Tendenz zu hyperbolischer Ausdrucksweise, Bildhaftigkeit, lockerem, spielerischem Umgang mit Sprachnormen, die Bevorzugung von Phraseologismen, Anglizismen, indirekten Sprechakten und Ausdrücken mit weitem Assoziationsspielraum“. Unterschiede ergeben sich Buschmann (1994: 222-225) zufolge im Hinblick auf die Intention in der Sprachverwendung: Jugendsprache (Sprache als Protest- bzw. Abgrenzungsversuch gegenüber der Erwachsenenwelt; provokative und zum Teil vulgäre Art des Sprachgebrauchs) vs. Werbesprache (zielgerichtete bzw. inszenierte Form von Sprache mit ökonomischer Zielsetzung; weniger provokante Art des Sprachgebrauchs; keine Vulgärsprache). Nach Homann (2006: 261) gehören zu den sprachlichen Erscheinungen der Jugendsprache die Folgenden: „a. eindeutig jugendspezifische Abweichungen vom Standard in Bezug auf: Lexik und Phrasen, Abkürzungen (auch SMS-Sprache), Schreibweisen, Anglizismen, Anrede, comicartige Lautmalerei, Neologismen; b. allgemein umgangssprachliche Abweichungen vom Standard in Bezug auf: Lexik/Formulierungen, Mündlichkeit, Anglizismen“ (zit. nach Janich 2010: 224). Mit Blick auf die unten angeführten deutschen und türkischen Werbeanzeigen lässt sich davon ausgehen, dass es sich um Werbebotschaften handelt, die sich an einen jüngeren Konsumentenkreis richten. Dies wird vor allem durch die Verwendung hyperbolischer Ausdrucksweisen („*Super Teil mit mächtig Style*“), die Bevorzugung von Phraseologismen bzw. indirekten Sprechakten („*Adam gibi bira' nedir?*“, „*Deine Mudda kocht!*“, „*Weil kein Mädchen*

'Ey du' heisst“), den Einsatz von Anglizismen („freenet“, „Display“, „Style“), den spielerischen Umgang mit Sprachnormen („Das kostet nur nen Appel und ein i:“, „BiRaile“), SMS-Sprache („App“, „gnçtrkcll“) und comicartiger Lautmalerei („BUMUBUMU“) deutlich. Im Einzelnen lassen sich für die angeführten deutschen und türkischen Werbeanzeigenbeispiele nachstehende jugendsprachlich-stilistische Mittel feststellen.



Abb. 15: Lieferando, Axe, BlackBerry und Media Markt

Mit seiner Werbebotschaft „*Deine Mudda kocht!*“ spielt die Anzeige von Lieferando auf die in den Songtexten der amerikanischen Hip-Hop-/Rap-Szene beheimateten „Mutter-Witze“ an, die sich seit den 90iger Jahren auch in Deutschland durchgesetzt haben und mittlerweile in weiteren sozialen Kontexten Verwendung finden (Bohlen 2013). Allgemein umgangssprachliche Abweichungen von der Standardsprache lassen sich in Bezug auf die Orthographie (Schreibweise von „*Mu-dd-a*“ mit „Doppel-d“) und Anrede („*Du*-Anrede“) bestimmen (ebd.). Die Werbebotschaft richtet sich eher an einen lebensweltlich internetaffinen Konsumentenkreis, was auch durch den Hinweis auf mögliche *Apps* zum Ausdruck kommt (ebd.). Die Anzeige von Axe weist in ihrer Werbebotschaft „*Weil kein Mädchen 'Ey du' heißt*“ allgemein umgangssprachliche Abweichungen vom Standard im Bezug auf Syntax (*weil*-Satz) und Lexik (Interjektion „*ey*“ anstelle von „*hey*“) auf. Die Werbeanzeige von BlackBerry spielt mit ihrer Werbebotschaft bzw. „Guerilla-Marketing-Taktik“ „*Das kostet nur nen Appel und ein i:*“ auf das Produkt *Iphone* der Konkurrenzfirma *Apple* an und verdeutlicht mit ihrer assoziativ-verspielt-amüsanten Werbebotschaft das ausschlaggebende Kriterium zum Kauf der Marke *BlackBerry*. Darüber hinaus enthält der Werbetext als jugendsprachspezifische Elemente umgangssprachliche Abweichungen vom Standard im Bezug auf SMS-Sprache („*nen*“ für „einen“), auf Lexik („*Appel*“ für „Apfel“) und die Aussprache (von „*i*“ wie im Nomen „Ei“, jedoch in Anlehnung an die englische Aussprache für den Buchstaben „*i*“). Für den Werbetext von *Media Markt* lassen sich jugendsprachlich-stilistische Abweichungen im Bezug auf Lexik („*Super Teil*“, „*mächtig Style*“) und Syntax („*Super Teil mit mächtig Style*“) bestimmen.



Abb. 16: Marmara Üniversitât, Efes, Doritos Akademi, TürkTuborg, GNÇTRKCELL

Die Werbeanzeige von der *Marmara Universität* weist mit der Verwendung einer englisch-sprachigen Phrase eine jugendsprachspezifische Abweichung im Bezug auf die Syntax bzw. lexikalischen Mittel auf: „*My name is Rıza.*“ cümlesi sizi kariyerinizde belli bir noktaya kadar taşıyabilir.“ [Mein Name sein-3.P.Sg.Präsens Rıza Satz-POSS sie-3.P.Pl. Karriere-POSS-3.P.Pl. bestimmter Punkt bis tragen-MÖGLICHKEITSFORM?] „Der Satz 'Mein Name ist Rıza' kann Ihnen bis zu einem gewissen Punkt in der Karriere verhelfen“. Der spielerische Umgang mit Sprachnormen kommt besonders in den Werbeanzeigen von *Efes* und *gnçtrkcell* zum Ausdruck. Die Werbebotschaft „*BiRAile 1969'dan bugüne*“ löst aufgrund der ambigen Satzstruktur zwei mögliche Lesarten aus: 1) „Eine Familie seit 1969 bis heute“ oder 2) „Mit einem Bier seit 1969 bis heute“. Die erste Lesart wird durch die plakative Bildersprache gestützt, in der die Generationsfolge abgebildet ist: „*dedem*“ [Opa-POSS], „*amcam*“ [Onkel-POSS], „*babam*“ [Papa-POSS], „*abim*“ [großer Bruder-POSS], „*ben*“ [ich]. Die zweite Lesart wird durch Großschreibung und Fettdruck der Buchstaben **B, R, A** in „**BiRA**“ und dem Anschluss von „*ile*“ [mit-KOMITATIV] ohne Wortzwischenraum impliziert. Die comicartige Lautmalerei „*BUMUBUMU*“ in der Werbebotschaft von *gnçtrkcell* stellt ebenfalls in spielerischer Form eine jugendsprachspezifische Abweichung von der Standardsprache dar: „*GENÇLER SEÇER – GENÇTURKCELL YAPAR – BUMUBUMU – GEL SEN DE SEÇ*“ [Jugendlich-PL wählen-3.P.Pl-AORIST jung-TURKCELL machen-3.P.Pl.AORIST – das-DEMONSTRATIVPRONOMEN sein-FRAGEPARTIKEL das-DEMONSTRATIV-PRONOMEN sein-FRAGEPARTIKEL – kommen-IMPERATIV.2.P.Sg.PARTIKEL wählen-2.Pl.Sg.PRÄS] „Jugendliche wählen – Gençturcell macht es – ist es das ist es das – komm wähl auch du. Darüber hinaus wird mit dem eingesetzten Paarreim der Werbebotschaft ein melodischer Klang verliehen: „*gençturcell BUMUBUMU diye sordu – gençlerin ilgisi yoğun oldu*“ [jung-TURKCELL das-DEMONSTRATIVPRONOMEN sein-FRAGEPARTIKEL das-DEMONSTRATIVPRONOMEN sein-FRAGEPARTIKEL so-KONJUNKTION fragen-3.P.Sg.PERFEKT – Jugendlich-PL Interesse-POSS intensiv sein-2.P.Pl.PERFEKT] „Gençturcell hat gefragt – ist es das ist es das – das Interesse der Jugendlichen ist groß gewesen“. Die Werbeanzeige von *Doritos* spielt in gleicher

Weise mit der Mehrdeutigkeit von Wortbedeutungen, indem die Werbebotschaft einen erweiterten Assoziationspielraum zulässt („*Doritos Akademi'de 'Gayet Açık Öğretim' yapıyoruz*“ [Doritos Akademi-LOK echt offene Ausbildung machen-2.P.Pl.PRÄS] „An der Doritos-Akademie bieten wir eine ziemlich offene Abend-Universität an“) und akademische Organisationsstrukturen auf soziale Netzwerke überträgt („*Öğrenci İşlerimiz Facebook'ta*“ [Studenten Angelegenheiten-POSS Facebook-LOK] „unsere Studentenkazlei ist bei Facebook“, „*Derslerimiz YouTube'da*“ [Veranstaltungen-POSS YouTube-LOK] „unsere Veranstaltungen sind auf Youtube“, „*Sınavlarımız Twitter'da*“ [Prüfungen-POSS Twitter-LOK] „unsere Prüfungen sind auf Twitter“). Die Werbebotschaft von *Doritos* wird mit einer jugendsprachspezifischen phraseologischen Wendung abgeschlossen: „*Aklımızsa bir karış havada*“ [Geist-POSS-KOND? eine Spannweite Luft-LOK] „Mit seinen Gedanken woanders sein“. Die Werbeanzeige von *Tuborg* stellt ebenfalls mit einer phraseologisch eingeleiteten Frage die gemeinsamen Eigenschaften eines guten Bieres und eines ehrenhaften Mannes dar („*Adam gibi bira nedir?* [Mann wie Bier Fragepartikel] „Was zeichnet ein gutes Bier aus?“).

3.3. Dialekt

Eine andere Varietät in der Werbesprache bildet der Dialekt. Dieser Ausdruck ist aus dem Griechischen entlehnt und „bedeutet die im Umgang gesprochene Sprache“ (Janich 2010: 228). Dialekte sind in erster Linie durch ihre „regionale Gebundenheit“ gekennzeichnet und weisen im Grunde „keine Schriftlichkeit auf [...], d. h. es existieren für ihn auch keine offiziell normierten orthografischen oder grammatischen Regeln“ (Bußmann ²1990: 177; zit. nach Janich 2010: 228). Für die Verwendung des Dialekts bedeutet dies, „dass sie weitgehend auf [...] Medien der gesprochenen Sprache“, begrenzt ist (ebd.: 228.). Dialekte werden meist von berühmten Persönlichkeiten gesprochen, die einer bestimmten Region entstammen (ebd.: 228; verweist auf Straßner 1983: 1521-1523). Zwischen dem Dialekt und dem beworbenen Produkt muss jedoch kein besonderes Verhältnis bestehen, lediglich die Bekanntheit „des Sekundärsenders“ soll dazu beitragen, dass der Werbetext mehr Aufmerksamkeit und damit Gehör (ebd.: 229) erhält, wie auch folgende Beispiele zeigen:



Abb. 17: Paulaner (Waldemar Hartmann), O₂ (Franz Beckenbauer), Ofçay (Kadir Inanır), TTNET (Şener Şen)

Die unten angeführten Werbeanzeigen verdeutlichen dagegen auch einen Trend zur Verwendung des Dialekts in Printmedien, im Besonderen auf Plakatwänden und mobilen Werbeträgern. Die Firma *Ottakringer* beispielsweise spielt in ihrer Werbebotschaft („*Mei Bia hot ka Krise. Schön sprechen.*“ „Mein Bier hat keine Krise. Schön sprechen.“) auf das zum Zeitpunkt der Anzeigenschaltung vorherrschende

wirtschaftliche Konjunkturtief an. Die Verwendung von Dialekt in der Werbeanzeige für Dosenbier spiegelt die regionale Verbundenheit des Unternehmens und soll darüber hinaus das Zusammengehörigkeitsgefühl mit den Konsumenten ansprechen. Auch die Werbebotschaft von *Ülker* für *Biskrem* verdeutlicht mit der Verwendung dialektaler bzw. umgangssprachlicher Sprachvarietäten den regionalen Bezug und besondere Nähe des Unternehmens: „*Bi Biskrem versem ..., Yol verir misin?*“ [Ein Biskrem geben.1.P.Sg.KOND Vorfahrt geben.3.P.Sg.PRÄS Fragepartikel.3.P.Sg.] „Wenn ich dir ein *Biskrem* gebe, gibst du mir dann Vorfahrt?“. Die Werbebotschaft impliziert auch mit der eher naiv-kindlich-verspielten Art der Sprachverwendung, dass mögliche konfliktgeladene Situationen im Straßenverkehr möglicherweise sehr einfach zu lösen sind.



Abb. 18: Brauerei Ottakringer und Ülker Biskrem

In der Dialektwerbung kommt es vor allem auf eine „gute Verständlichkeit“ an, und zwar auch für Hörer, die dem Dialekt fremd sind (Janich 2010: 229). Tatsache ist allerdings, dass häufig kein echter Dialekt zum Einsatz kommt, sondern „eher eine abgeschwächte, umgangssprachliche Misch- oder Kunstform“, wie etwa im TV-Spot für *Bonifaz* von *Bergader* (Straßner 1983: 1521; zit. nach Janich 2010: 229). Eine vergleichbare Werbung findet sich bei der Firma *Lays* in der eine zwischenzeitlich auch zur Berühmtheit gelangte ältere Dame mit Ägäischem Dialekt (*Ege Şivesi*) zum Verzehr von Chips wirbt („*Hadi şimdi yiyin gari*“), wobei „*gari*“ die Bedeutungen „*artık*“ beziehungsweise „*bundan böyle*“ (dt. „(von) nun (an)“) wiedergibt (vgl. TDK: <http://www.tdk.gov.tr>).



Abb. 19: Bonifaz von Bergader und Lays

4. Fremdsprachen

Neben den drei Varietäten – Fachsprache, Jugendsprache und Dialekt – lassen sich auch fremdsprachliche Elemente, vor allem Anglizismen, in der Werbesprache (vgl. die Untersuchungen von Störiko 1995; Schütte 1996; Muhr / Kettemann ⁴2004; Bratschi

2005; Meder 2006; Wetzler 2006; Kupper 2007; zit. nach Janich 2010: 156) feststellen. Was versteht man unter einem „Anglizismus“ und welche Arten lassen sich unterscheiden?

Ein Anglizismus ist ein Wort aus dem britischen oder amerikanischen Englisch [...] oder eine nicht übliche Wortkomposition, jede Art der Veränderung einer [...] Wortbedeutung oder Wortverwendung (Lehnbedeutung, Lehnübersetzung, Lehnübertragung, Lehnschöpfung, Frequenzsteigerung, Wiederbelebung) nach britischem oder amerikanischem Vorbild. (Zindler 1959: 2)

In diesem Zusammenhang ist auf ein Terminologie-Problem hinzuweisen, das die Abgrenzung zwischen Fremd- und Lehnwort betrifft (vgl. Carstensen (1979), *Evidente und latente Einflüsse des Englischen auf das Deutsche*). Schönfelder (1956: 57) nimmt in seiner Abhandlung *Probleme der Völker- und Sprachmischung* folgende Begriffsbestimmung vor:

Unter Fremdwort wird hier ein aus einer fremden Sprache übernommenes Wort verstanden, das Gegenstände, Eigenschaften, Tätigkeiten oder Begriffe bezeichnet, die die eigene Sprache nicht genau genug ausdrücken kann oder nicht kennt oder die sie aufnimmt, obwohl häufig gleichwertige Wörter oder solche mit gleicher oder ähnlicher Bedeutung zur Verfügung stehen. Schreibung und Aussprache bleiben unverändert. Lehnwörter gleichen sich im Gegensatz zum Fremdwort [...] an. (Schönfelder 1956: 57)

Basierend auf der Übersicht zu den *Formen der Entlehnung* (modifiziert nach Yang 1990: 16) lässt sich mit Janich (2010: 156) folgende Definition eines Lehnwortes geben:

Als Folge des Kontaktes zweier Sprachen werden lexikalische Einheiten von einer in die andere Sprache transferiert. Solche Wörter nennen wir unterschiedlos Lehnwörter. Die Lehnwörter werden an die entlehrende Sprache assimiliert und so in ihren Wortschatz integriert. (Greule 1980: 270f.)

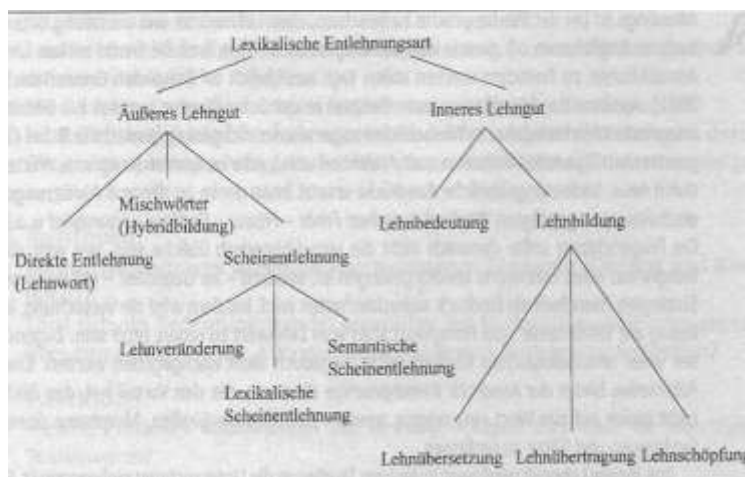


Abb. 20: *Formen der Entlehnung* (modifiziert nach Yang 1990: 16; vgl. Betz 1974: 135-163 und Steinbach 1984: 30-52)

Unter Scheinentlehnungen werden solche Ausdrücke verstanden, die mit englischem Wortmaterial gebildet sind, die es aber im Englischen selbst nicht gibt (Carstensen 1979: 90), z. B. *Showmaster* und *Night Life* als Beispiele für lexikalische Scheinentlehnungen, *Teenie* oder *Twen* als Beispiel für (morphologische) Lehnveränderung sowie *Flirt* und *Oldtimer* als Beispiele für semantische Scheinentlehnungen (Janich 2010: 157). Eine besondere Kategorie der Scheinentlehnungen wird unter dem Begriff *hybrid-compounds* (nach Weinreich;

Mischkomposita) zusammengefasst (Carstensen 1945: 215; vgl. Janich 2010: 157). Diese Komposita bestehen aus einem englischen und einem deutschen Bestandteil, wie z. B. *Haarspray*, *Managerkrankheit*, *Topverkäufer* (ebd.: 215). Dabei kann es auch vorkommen, dass die genaue Bedeutung eines Anglizismus nicht verstanden wird und in einigen Fällen zu Bildungen wie „*Researchforschungen*“ oder „*letzte-finish-Arbeiten*“ (Carstensen 1965: 265) führt. Lehnbedeutung, -übersetzung, -übertragung und -schöpfung (vgl. Betz 1936: 2; Arten der Sprachbeeinflussung) lassen sich mit Janich (2010: 157) wie folgt bestimmen:

Bei LEHNBEDEUTUNG werden vorhandene Wörter der Zielsprache durch den Kontakt mit einer anderen Sprache mit neuen Bedeutungen belegt; LEHNÜBERSETZUNGEN stellen Übersetzungen fremdsprachiger Wörter mittels eigenen Sprachmaterials dar; LEHNÜBERTRAGUNGEN ähneln Lehnübersetzungen, nur ist die Übersetzung freier; bei LEHNSCHÖPFUNGEN findet dagegen eine vom Vorbild formal unabhängige Wortschöpfung statt. (Janich 2010: 157)

Das aus dem Englischen übernommene Wort behält zunächst seine ursprüngliche Schreibung bei (Carstensen / Galinsky 1979, 15). Erst nachdem es einen festen Platz im jeweiligen Sprachsystem eingenommen hat, wird es der vorherrschenden Orthographie angepasst, wie etwa im Fall der Großschreibung von Substantiven im Deutschen. Eine weitere Veränderung in der Schreibung betrifft das englische „c“ (ebd.: 15), das im Deutschen und Türkischen häufig mit „k“ wiedergegeben wird. Zudem wird die englische „ss-Schreibung“ (ebd.) im Deutschen durch das „ß“, im Türkischen dagegen durch das einfache „s“ abgebildet. Daneben verwendet das Deutsche anstelle der „y-Schreibung“ meist die „ie-Schreibung“ (ebd.), das Türkische die einfache „i“-Schreibung. Auch „sh“ wird eingedeutscht als „sch“ wiedergegeben (ebd.), im Türkischen hingegen durch das Graphem „ş“. Wie bereits erwähnt, lassen sich in den bisher angeführten deutschen und türkischen Werbeanzeigen wie auch in den nachstehenden, eine Vielzahl an Anglizismen nachweisen, die im nächsten Abschnitt analysiert werden.



Abb. 21: Berliner Stadtreinigung, immowelt.de, McDonald's und Becks

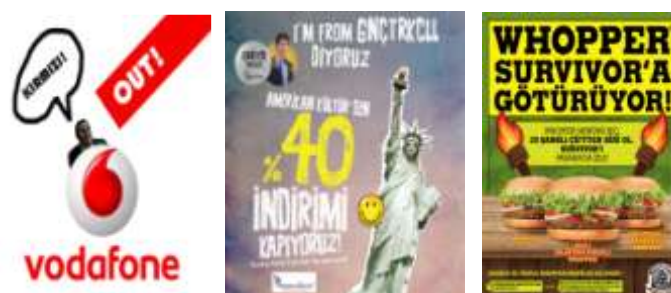


Abb. 22: Vodafone, GNÇTRKCLL und Burger King

II. Exemplarische Analyse von türkischen und deutschen Werbeanzeigen im Hinblick auf die Verwendung von Anglizismen

1. Theoretische Grundlagen

Um den Problembereich, der sich im Zusammenhang mit der angeführten Betzschen Terminologie aufwirft, zu umgehen, verwendet das AWb (*Anglizismen-Wörterbuch*) (1993-1996) drei Markierungen bei der Bestimmung eines Anglizismus:

1. aus engl. x, wobei **x** ein ins Deutsche übernommene englische Sprachzeichen ist, z. B. dt. „Job“ **aus engl.** „job“. **2. nach engl. x**, wobei das englische Sprachzeichen nicht mehr erkennbar ist, sondern das englische Vorbild mit deutschem Sprachmaterial gebildet wird, z. B. „Erste Dame“ **nach engl.** „first lady“. **3. zu engl. x**, wobei ein englisches Sprachzeichen als Ausgangspunkt der Entlehnung erkennbar ist, das aber im Deutschen morphologisch verändert worden ist, z. B. dt. „Twen“ **zu engl.** „twenty“. (*Anglizismen-Wörterbuch* 1993-1996)

Die Markierungen des AWb sollen in der exemplarischen Analyse (vgl. Anhang) ebenfalls zur Bestimmung von Anglizismen im Wortschatz türkischer und deutscher bzw. deutschsprachiger Werbeanzeigen herangezogen werden. Dabei wird in tabellarischer Weise vorgegangen. Die erste Spalte enthält die Produkt- bzw. Markennamen, die in der zweiten Spalte im Hinblick auf Etymologie und Wortbildungsart analysiert werden. Die dritte Spalte beinhaltet die vorgefundenen Anglizismen im Korpus der Untersuchung. In der vierten Spalte erfolgt der Beleg des englischen Lehnwortes im AWb, soweit es darin vertreten ist. Bei Fehlen von jeweiligen Verzeichnissen erfolgt der Beleg durch weitere (auch online) Wörterbücher (LDCE – *Longman Dictionary of Contemporary English*, OERD – *The Oxford English Reference Dictionary*, PONS, NSOED – *New Shorter Oxford English Dictionary*, NW – *Neuer Wortschatz*, in eckigen Klammern). Die fünfte Spalte enthält die Kategorisierung der Anglizismen in die Arten der Sprachentlehnung nach der Betzschen Terminologie und die Wortbildungsarten. Die sechste Spalte beinhaltet schließlich Zusatzerklärungen zum vorgefundenen Lehnwort. In Anbetracht der Wortschatzentwicklung beider Sprachen, nach der Anglizismen mehr oder weniger auf dem Vormarsch sind, lässt sich in Anlehnung an Munks (2005: 1388) Wortschatzwandelmodell feststellen, „dass zum Wortschatz, bezieht man die Sprachträger und ihr Sprachvermögen ein, grundsätzlich ‚auch das operative Wissen der Wortbildung‘“ gehört (zit. nach Barz 2008: 39).

Untersuchungen zur Wortschatzentwicklung müssen deshalb auch die Wortbildung miteinschließen, da durch die Übernahme von Fremdwörtern bzw. durch deren Triggerfunktion auch Veränderungen im Hinblick auf die Wortbildungsregularitäten zu erwarten sind (vgl. Barz 2008: 39). Die ungebremste Flut an Anglizismen wird auch durch Neologismen-Wörterbüchern (Herberg et.al 2004; Quasthoff 2007; *Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch*, OWID; *Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü*, TBKKS) belegt, in denen die zahlreichen Entlehnungen aus dem Englischen lemmatisiert sind. Im Gegensatz zur türkischen Sprache, die keine typologische Verwandtschaft mit dem Englischen aufweist, verfügt die deutsche Sprache über „grundlegende strukturelle und lexikalische Gemeinsamkeiten“ mit der englischen Sprache (Barz 2008: 41-42). Ferner finden sich im Anschluss an Barz (2008: 41; verweist auf Kastovsky 1995; Lipka 1995; Munske 1996) Gemeinsamkeiten im

Hinblick auf den „hohe[n] Anteil [an] griechisch-lateinischer und romanischer Lexik in beiden Sprachen. Diese Lexik sorgt dafür, dass man für die Wortbildung beider Sprachen mittlerweile jeweils zwei komplementäre Subsysteme annimmt, und zwar die indigene Wortbildung einerseits und die so genannte eurolateinische andererseits“. Unter dem Begriff „eurolateinisch“ werden die überwiegend im Wortschatz der Bildung und Wissenschaft entlehnten Latinismen und Gräzismen bzw. „Neubildungen mit griechisch-lateinischen Wortbildungselementen“ subsumiert (vgl. Barz 2008: 42; verweist auf Erben 2003: 2527; vgl. Munske 1996: 82 zum Begriff „eurolateinische Lexeme“). Mit der Entlehnung von Anglizismen bzw. „morphologisch unveränderte[n] einfache[n] und komplexe[n] Lexeme[n]“ erhalten das Deutsche und auch das Türkische mögliches Sprachmaterial „für neue Wortbildungen aller Wortbildungsarten“ (Barz 2008: 47). Anglizismen können dabei entweder als „unmittelbare Konstituenten für Komposita“ oder als „Basen für Derivate“ und „Konversionen“ genutzt werden (ebd.: 47-48). Die Wortbildung mit Anglizismen erfolgt damit auf der Basis von Modellen, die in beiden Sprachen produktiv sind (ebd.: zum Deutschen; verweist auf den Modellbegriff nach Fleischer / Barz 2007: 53ff; vgl. auch Ülkü 1980; Kahramantürk 1999 zum Türkischen). Daneben können Anglizismen auch die Grundlage für neue Modelle bilden, wie Barz (2008: 48) weiterfeststellt:

Ausgangseinheiten dafür sind in der Hauptursache komplexe Lexeme, die als Muster dafür dienen, ‚weitere entsprechende Strukturen zu bilden‘ (Erben 2006: S. 56). Für diese modellkonstituierenden Prozesse sind die Termini ‚Reaktivierung‘ (Munske 2002: S. 29) und ‚Morphematisierung‘ üblich geworden. Durch Reaktivierung werden aus komplexen lexikalischen Entlehnungen [...] Segmente, die in der Gebersprache bereits Lexem- oder Morphemstatus haben, als neue Einheiten für die Wortbildung [...] gewonnen. (Barz 2008: 48)

Unter „Wortbildung“ wird denn auch die „Bildung neuer komplexer Wörter auf der Basis vorhandener sprachlicher Mittel“ (Bußmann 1990: 852) bzw. die „Kombination vorhandener Wörter oder Stämme miteinander oder mit besonderen frei beweglich im Satz nicht vorkommenden Bildungselementen“ (Fleischer 1992: 10) verstanden, weshalb Simplicia unberücksichtigt bleiben. Die Wortbildung wird von der „Wortschöpfung“ bzw. „Urschöpfung“, der Entstehung einer völlig neuen Wortwurzel, die nicht unmittelbar an eine vorhandene anknüpft, unterschieden (Fleischer / Barz 1992: 5f.). Das „morphologisch-strukturelle Verfahren“ wird nach Fleischer / Barz (1992: 7) „gewöhnlich als die Wortbildung im eigentlichen oder engeren Sinne betrachtet“. Für die „prozessuale Wortbildung im engeren Sinn“ unterscheidet v. Polenz (1980: 170f.) drei Wortbildungsprozeduren: „Kombination“, „Konversion“ und „Kürzung“ (zit. nach Kahramantürk 1999: 21).

Diese Aufteilung wird durch eine weitere Wortbildungsprozedur, der „impliziten Derivation“ bei Fleischer / Barz (1992: 218) bzw. der „inneren Wortbildung“ bei Erben (1983: 55) ergänzt. Wellmann (1998: 419f.) weist eine etwas andere Klassifizierung der Wortbildungsmöglichkeiten auf: „Addition, Tilgung, Substitution und Permutation einschließlich einer Verknüpfung dieser Möglichkeiten“ (Fleischer / Barz 2012: 83). Die nachstehenden Tabellen (vgl. Kahramantürk 1999: 22) zu den *Fundamentalen Wortbildungsmöglichkeiten des Deutschen und Türkischen unter prozessuaalem Aspekt* bieten einen Überblick zu den verschiedenen nominalen Wortbildungsprozeduren und -arten im Türkischen und Deutschen. Mit dem prozessualen Aspekt wird sowohl die syntaktische wie auch morphologisch-strukturelle Analyse erfasst – im Gegensatz zum

resultativen Aspekt, der semantische bzw. onomasiologische Kategorien abbildet (Kahramantürk 1999: 20; Dokulil 1968: 203-211; Ohnheiser 1980: 22; Fleischer / Barz 1992: 6-7):

Tab. 1: Überblick zu den Wortbildungsprozeduren und -arten im Türkischen mit Beispielen (Auswahl)

Kombination	Zusammensetzung (Komposition)	Ableitung (Derivation)	
		Suffigierung	Zusammenbildung
	<i>kadın doktoru</i> <i>kelime yapımı</i> <i>demir-yolu</i> <i>dil-bilim</i>	<i>dağıt-ım</i> <i>azın-lık</i> <i>yaban-cı</i> <i>sat-ış</i>	<i>uçaksavar</i> <i>uyurgezer</i> <i>gökdelen</i> <i>hayirsever</i>
Konversion	<i>gülmek ,içmek, almak</i>		
Kürzung	<i>DHMI (Devlet Hava Meydanları İşletmesi)</i> <i>YÖK (Yüksek Öğretim Kurmu)</i> <i>KDV (Katma Değer Vergisi)</i>		

Tab. 2: Überblick zu den Wortbildungsprozeduren und -arten im Deutschen mit Beispielen (Auswahl)

Kombination	Zusammensetzung (Komposition)	Ableitung (Derivation)			
		Explizite Derivation		Kombinatorische Derivation (Zirkumfixderivation)	Zusammenbildung
		Präfigierung	Suffigierung		
	<i>Eisen-bahn,</i> <i>Sprach-wissenschaft</i> <i>Taschen-lampe</i> <i>Frauen-arzt</i>	<i>Haupt-bahnhof</i> <i>Miss-ernte</i> <i>Vor-wort</i> <i>Ober-geschoss</i>	<i>Brems-e</i> <i>Bäcker-ei</i> <i>Gleich-ung</i> <i>Tapfer-keit</i>	<i>Ge-kreisch-e</i> <i>Ge-tu-e</i> <i>Ge-pfeif-e</i> <i>Ge-hüpf-e</i>	<i>Bildhauer</i> <i>Dickhäuter</i> <i>Gesetzgebung</i> <i>Augenwischerei</i>
Innere Wortbildung (Ablaut)	<i>werfen → Wurf</i> <i>springen → Sprung</i> <i>ersetzen → Ersatz</i>				
Konversion	<i>lachen >das Lachen, trinken >das Trinken, kaufen >das Kaufen</i>				
Kürzung	<i>DAX (Deutscher Aktienindex)</i> <i>WM (Weltmeisterschaft)</i> <i>AKW (Atomkraftwerk)</i>				

Als weitere Wortbildungsprozeduren lassen sich Rückbildungen (z. B. *Häme* > *hämisch*, *schutzipfen* > *Schutzipfung*), Reduplikationen (z. B. *Bonbon*, *Kuckuck*; „*uçuç böceği*“, „*anneanne*“), Reimbildungen (z. B. „*Hokuspokus*“, „*Klimbim*“; „*adres madre*“, „*kıvır zıvır*“), Ablautdoppelungen („*Singsang*“, „*Tingeltangel*“) und Kontaminationen (z. B. *tragikomisch*, *Kurlaub*; „*çizelge*, *Liste*, *Formular*“ aus *çizmek* ‚zeichnen‘ und *belge*, *Dokument*“) anführen (Kahramantürk 1999: 23). In der vorliegenden Untersuchung sollen auch Neologismen betrachtet werden, die in der sprachwissenschaftlichen Literatur jedoch uneinheitlich bzw. z. T. recht vage definiert sind. Bußmann (2002: 463) bestimmt Neologismen als „[neu] eingeführt[e] oder neuartig gebraucht[e] sprachlich[e]“ Ausdrucksformen, die im Gegensatz „zu okkasionellen ‚Ad-hoc-Bildungen‘ [...] zwar schon bis zu einem gewissen Grade usuell und lexikalisiert [...] [sind], doch [...] von den Sprechern noch als fremd empfunden [...] [werden]“. Neologismen werden gewöhnlich zur (Neu-)Benennung von Objekten und „Konzepten“ bzw. mit „expressiver und persuasiver Absicht“, wie etwa in der Werbesprache, gebildet (Bußmann 2002: 463). Es lassen sich drei Arten der Neologismenbildung unterscheiden: Wortbildung, Entlehnung und Bedeutungsübertragung (ebd.: 463). Das *Metzler Lexikon Sprache* (2005: 436; 744)

setzt dagegen Neologismen mit Neuschöpfung gleich, allerdings wird aufgrund der Zirkeldefinition von „Wortschöpfung“ zu „Neologismus“ und den angeführten Beispielen wiederum auf Mittel der Neuprägung von Wörtern, also Wortbildung, Entlehnung und Bedeutungsübertragung verwiesen. Im Fokus der vorliegenden Untersuchung stehen vor allem die (nominalen) Wortbildungsarten Komposition (Determinativ- und Mischkomposita), (Ab-)kürzung und Kontamination, die allesamt produktive Wortbildungsmöglichkeiten im Türkischen und Deutschen darstellen. Darüber hinaus sollen auch etwaige neue Wortbildungsmodelle bzw. modellkonstituierenden Prozesse (Reaktivierung bzw. Morphematisierung) (vgl. Barz 2008: 48) in der Analyse betrachtet werden. Die Auswertung der Ergebnisse soll schließlich auf Basis der Token-Zählung erfolgen.

2. Auswertung der Ergebnisse

Insgesamt wurden für das Korpus 15 türkische und 15 deutsche Werbeanzeigen herangezogen und im Hinblick auf die Verwendung von Anglizismen analysiert. Bei der Klassifizierung von Anglizismen nach Wortarten ergibt sich für die Wortklasse der Substantive – Akronyme/Produktnamen ausgenommen – der weitaus größte Bestand an Fremdwörtern sowohl in türkischen als auch deutschen Werbeanzeigen (z. B. *phone, apple, pleasure, bean, notebook, receiver, home, memory, resolution, display*). Die nächst größere Gruppe wird durch die Wortklasse der Adjektive (z. B. *sheer, new, active, lovely, ultimate, professional, big, full*) eingenommen. Die Wortklasse der Verben weist dagegen einen niedrigen Bestand in türkischen und deutschen Werbeanzeigen auf (z. B. *to make, to dock, to mail, to surf*). Der schwächste Bestand ist für die Wortklasse der Adverbien (z. B. *finally, never, back*) feststellbar. Daneben lassen sich auch einige Fälle von Pronomen, Präpositionen und Determinatoren verzeichnen.

Tab. 3: Wortklassen in türkischen und deutschen Werbeanzeigen

Wortklassen	Token-Zählung	
	TR	D
Substantive	30	40
Adjektive	6	16
Verben	4	7
Adverbien	0	5
Pronomen	1	2
Präpositionen	3	2
Determinatoren	2	4

Basierend auf dem hohen Anteil an eurolateinischen Lexemen und wohl im Hinblick auf die globale Onomastik von Produkt- und Warennamen lässt sich im Bezug auf die Verwendung von Fremdwörtern ein relativ hoher Wert in deutschen Werbeanzeigen ermitteln. Auch in türkischen Werbetexten treten vermehrt Fremdwörter auf, die neben eurolateinischen Entlehnungen vor allem auch fremdsprachige Produkt- und Warennamen bzw. firmenspezifische Bezeichnungen umfassen.

Als Folge des Sprachkontakts werden auch lexikalische Einheiten in der Gestalt von Lehnwörtern in den Wortschatz beider Sprachen transferiert, assimiliert und integriert. Im Korpus nehmen Lehnwörter denn auch sowohl in türkischen (*flaş, kart,*

Matik, Ekstra) wie auch in deutschen (*Front, Generation, Innovation*) Werbeanzeigen einen annähernd gleichen Wert ein. Lehnübersetzungen sind in deutschen Werbetexten (*Multi-Touch-Bildschirm, Stand-by-Taste, LED-Blitz, SIM-Kartenfach, Home-Taste, Lightning-Anschluss, DVD-Multinorm-Brenner, Double-Layer-Technologie*) mit einem leicht erhöhten Wert gegenüber türkischen Werbeanzeigen (*dock bağlayıcısı*“, *Office uygulamaları, Office kullanımı, skydrive depolama alanı, bulut özelliği*) vertreten.

Tab. 4: Entlehnungsarten

Entlehnungsarten	Token-Zählung	
	TR	D
Fremdwort	24	30
Lehnwort	4	3
Lehnübersetzung	5	8

Mit der Entlehnung einfacher und komplexer Lexeme aus dem Englischen erhalten beide Sprachen mögliches Sprachmaterial für neue Wortbildungen. Auch im vorliegenden Korpus treten Anglizismen als unmittelbare Konstituenten für (Determinativ-)Komposita mit Akronym(en)/Initialwort/-wörtern und Fremdwort/-wörtern auf. Der starke Einfluss des Englischen macht sich desgleichen in der Frequenzsteigerung von Kürzungen (Initialwörter/clippings), Mischkomposita und Neologismen bemerkbar. Für die Kategorie (Determinativ-)Komposita mit Akronym(en)/Initialwort/-wörtern und Fremdwort/-wörtern lässt sich ein erhöhter Wert in deutschen Werbeanzeigen (z. B. *face-time, Isight-Kamera, LED-Backlight, DVD-Multinorm-Brenner, Cardreader*) gegenüber türkischen Werbetexten (z. B. *Flexor-Brush, Jelly Bean, Skydrive*) bestimmen (vgl. Tab. 6 und Tab. 7 im Anhang). Auch die Kategorie Akronym/Initialwort ist in deutschen (z. B. *XL, RAM, PC, WLAN, USB*) Anzeigetexten im Gegensatz zu türkischen (z. B. *App, LED, SIM, 3D, Mac, GB*) in weitaus höherem Umfang vertreten. Mittels Reaktivierung kommt es auch zur Entlehnung bzw. „Produktivitätssteigerung von meist eurolateinischen Affixen aus dem Englischen“ (z. B. *ultra-, multi-, giga-, super-, double-*), wobei „*super*“ sowohl als Wortbildungsmorphem wie auch als eigenständiges lexikalisches Morphem auftritt (vgl. Barz 2008: 50; siehe auch Steuerwald 1963: 37f; Scharlipp 1978: 136f; Gencan 1979: 426; Ülkü 1980: 80f; Kahramantürk 1999: 70, die auf Ansätze zur Bildung von Präfixen bzw. die Verwendung von „Quasi-Präfixen“ in juxtapositionellen Nominalkomposita im Türkischen hinweisen; siehe auch den Einfluss von Anglizismen auf (?)Kausativbildungen, z. B. *depoyu fullemek*, und (?) periphrastischen Konstruktionen, z. B. *full doldurmak*). Als Sonderform von Kürzungen sind clippings (Kurzformen/-wörter) in türkischen (*2x cell(ular phone)*) und deutschen Werbeanzeigen (*actilift, mail&surf* (Phrasenkompositum (?)) in geringem Umfang vertreten. Der Bereich Wortschöpfung/-kreuzung/Kontamination ist ebenfalls weniger vertreten, wobei deutsche Werbeanzeigen (*colorsensational, make-up, webcam, frenet*) wiederum einen leicht erhöhten Wert gegenüber türkischen Werbetexten (*careness*) aufweisen. Auch Neologismen/Neubedeutungen treten vermehrt in deutschen Werbeanzeigen (z. B. *DVD, E-Mail, surfen*) im Gegensatz zu türkischen Werbetexten (z. B. *Bingo, Notebook, Internet*) auf. Hybrid-compounds sind in deutschen Werbeanzeigen (z. B. *Multi-Touch-Bildschirm, Stand-by-Taste, SIM-Kartenfach, Home-Taste, Lightning-Anschluss*) ebenso stärker als in türkischen Werbetexten (*dock bağlayıcısı*) vertreten.

Tab. 5: Wortbildungsarten

Wortbildungsarten	Token-Zählung	
	TR	D
(Determinativ-)Kompositum mit Akronym(en)/Initialwort-/wörtern und Fremdwort/-wörtern	4	14
(Graphemisches) Akronym/Initialwort/clippings	11	21
Wortschöpfung/-kreuzung/Kontamination	1	4
Neologismen/Neubedeutung	4	9
hybrid compound (Mischkomposita)	1	8

Außer im Fall von Fachtermini und Produkt- bzw. Warennamen, die sui-generis Einzug in den Wortschatz beider Sprachen finden, werden Anglizismen im Türkischen im Gegensatz zum Deutschen bevorzugt durch heimisches bzw. indigenes Sprachmaterial wiedergegeben. Im Wortbildungsbereich insgesamt scheint das Deutsche aufgrund der strukturellen und lexikalischen Gemeinsamkeiten mit dem Englischen sowie dem hohen Bestand an eurolateinischen Lexemen bzw. Affixen „anfälliger“ für Anglizismen zu sein als das Türkische. Für beide Sprachen trifft allerdings zu, dass das entlehnte, möglicherweise reaktivierte oder morphematisierte Sprachmaterial in den einheimischen Modellen „wortbildungsaktiv“ wird und (eventuell) zur Prägung neuer Modelle führt (vgl. Barz 2008: 57). Auch das bloße Vorhandensein von Anglizismen im Wortschatz beider Sprachen stellt in strukturell-semantischer Hinsicht eine mögliche Quelle zum „Ausbau produktiver indigener und eurolateinischer Wortbildungsmodelle“ dar (ebd.: 57). Inwieweit der Einfluss des Englischen auf lange Sicht zu mehr oder weniger starken Veränderungen in den Wortbildungsregularitäten beider Sprachen führt, gilt es durch weitere Untersuchungen zu belegen.

Schluss

„Werbung ist der Versuch, das Denkvermögen des Menschen so lange außer Takt zu setzen, bis er genügend Geld ausgegeben hat.“

Ambrose Bierce, US-amerikanischer Journalist und Satiriker

Als Ergebnis der Untersuchung lässt sich festhalten: Die Werbesprache stellt eine inszenierte Form von Sprache dar. Zur zielgerichteten und wirksamen Untermauerung von Werbebotschaften werden Anleihen aus Fachsprachen gemacht. In der Automobilwerbung wird eine eher amüsant-expressiv gestaltete Bildkommunikation bevorzugt und weniger Gewicht auf die Aufzählung technischer Details gelegt. Werbung für Unterhaltungselektronik und Mobiltelefone greift zur Gestaltung ihrer Werbetexte ebenfalls auf fachsprachliche Ausdrucksweisen zurück, wobei sich in diesem Bereich auch kreative Wortschöpfungen feststellen lassen. Die Computerwerbung ist stark auf fachsprachliche Ausdrücke angewiesen, da sich dem Konsumenten neben dem Preis des jeweiligen Produktes nur die Bewertung technischer Details als Entscheidungsbasis bieten. Fachsprachliche bzw. pseudowissenschafts-sprachliche Ausdrucksweisen lassen sich vor allem in den Werbeanzeigen von Kosmetik- und Reinigungsmitteln nachweisen. Diese Art vordergründiger Wissenschaftlichkeit findet sich auch in den Werbeanzeigen der Lebensmittelbranche. Im sprachlichen und stilistischen Repertoire der Werbesprache werden auch Dialekte eingesetzt, die in erster Linie das Gefühl der regionalen Gebundenheit beim Hörer evozieren sollen. Als weiteres Kennzeichen der Werbesprache lässt sich die

Verwendung von Jugendsprache anführen, was sich vor allem in den jugendsprachspezifischen Abweichungen von der Standard- bzw. Umgangssprache (z. B. SMS-Sprache, Neologismen, comicartige Lautmalerei etc.) zeigt. Auch Fremdsprachen, besonders Anglizismen, bilden einen wesentlichen Bestandteil der Werbesprache. Hierbei wurde in der exemplarischen Analyse von türkischen und deutschen bzw. deutschsprachigen Werbeanzeigen im Hinblick auf die Verwendung von Anglizismen deutlich, dass diese einen erheblichen Anteil in den Werbetexten der unterschiedlichsten Branchen ausmachen. Außer im Fall von Fachtermini und Produkt- bzw. Warennamen, die sui-generis Einzug in den Wortschatz beider Sprachen finden, werden Anglizismen im Türkischen im Gegensatz zum Deutschen bevorzugt durch indigenes Sprachmaterial wiedergegeben. Im Wortbildungsbereich insgesamt scheint das Deutsche aufgrund der strukturellen und lexikalischen Gemeinsamkeiten mit dem Englischen sowie dem hohen Bestand an eurolateinischen Lexemen bzw. Affixen „anfälliger“ für Anglizismen zu sein als das Türkische. Die Frage nach der angemessenen Berücksichtigung kultureller Werte und Normen in der Formulierung von Werbebotschaften, deren etwaige Verletzung durch die Übermittlung von Klischees bzw. der Verstärkung von Ethnostereotypen sowie die Übersetzungsproblematik, bilden weiterhin brisante Themen in der gesellschaftlichen (vgl. „*Unwort des Jahres*“) und wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Werbesprache. In der öffentlichen Meinung gilt Werbesprache als „Spiegel des allgemeinen Sprachgebrauchs (oder sogar als dessen negatives ‚Vorbild‘)“ (Janich 2010: 292) und wird aus diesem Grunde auch kritisch beäugt. Vor allem die Regelverstöße im Hinblick auf die Grammatik (*Kik ist besser als wie man denkt (KIK-Textilien)*), *Da werden Sie geholfen!* (11880 Telegate-Auskunft)), Orthographie (*HÄPPI AUA ab 21 Uhr (Bistro)*), *ICH RESERVIEHRS (HRS Hotelportal) – Kalörifer Tesisati su mu eksiltiyor?* (SUKATES), *Manken Bady (Wäsche)*), Morphologie (*unkaputtbar, durchschnupfsicher*), Semantik (*Wer günstig redet, spricht Aldi (Aldi-Prepaidcard) – „Dinlen be abi, kalıbı dinlendir“* (Turkcell)), und Lexik, insbesondere die Flut an Fremdwörtern wie „Denglisch“ (*gedownloadet, stylische, gecancelt*) und „Türkilizce“ (*update olmak, post etmek, full doldurmak*)), stehen im Fokus der Bewertung. Bei aller Kritik lässt sich jedoch nicht leugnen, dass die Sprache der Werbung den Wortschatz einer jeden Sprache grundsätzlich bereichert und auch eine gewisse „Brückenfunktion“ in der interkulturellen Verständigung übernimmt – mal mehr, mal weniger!

Literaturverzeichnis

- Ahrens, Rüdiger / Bald, Wolf-Dietrich / Hüllen, Werner** (Hg.) (1995): *Handbuch Englisch als Fremdsprache*. Berlin.
- Atabay, Neşe / Ibrahim, Kutluk/Sevgi, Özel** (1976): *Sözcük türleri: 1. Bölüm*. (= Türk Dil Kurumu Yayınları 421). Ankara.
- Banguoğlu, Tahsin** (1990): *Türkçenin Grameri*. Ankara.
- Barz, Irmhild** (2008): „Englisches in der deutschen Wortbildung.“ In: *Wortbildung heute*. Eichinger, Ludwig. M. /Meike Meliss/Maria Dominguez Vasquez (Hrsg.). Tübingen: Gunter Narr Verlag, 39-60.
- Baumgart, Manuela** (1992): *Die Sprache der Anzeigenwerbung. Eine linguistische Analyse aktueller Werbeslogans*. Heidelberg (Physica). (= Konsum und Verhalten 37).
- Behrens, Karl Christian** (1975b): „Begrifflich-systematische Grundlagen der Werbung – Erscheinungsformen der Werbung.“ In: Behrens, Karl Christian (Hrsg.) (1975a). *Handbuch der*

Werbung mit programmierten Fragen und praktischen Beispielen von Werbefeldzügen. Wiesbaden.

- Betz, Werner** (1936): *Der Einfluss des Lateinischen auf den althochdeutschen Sprachschatz. Der Abrogans.* Heidelberg: Winter.
- Betz, Werner** (1974): „Lehnwörter und Lehnprägungen im Vor- und Frühdeutschen.“ In: *Deutsche Wortgeschichte*. Hrsg. v. Maurer/Rupp, H. Berlin: de Gruyter, 135-163.
- Bratschi, Rebecca** (2005): *Xenismen in der Werbung. Die Instrumentalisierung des Fremden.* Frankfurt am Main: Lang.
- Braun, Peter** (Hrsg.) (1979): *Fremdwort-Diskussion.* München: Wilhelm Fink Verlag.
- Buschmann, Matthias** (1994): „Zur 'Jugendsprache' in der Werbung.“ In: *Muttersprache* 104, 219-231.
- Bußmann, Hadumod** (²1990, 2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft.* Stuttgart: Kröner.
- Carstensen, Broder** (1965): *Englische Einflüsse auf die deutsche Sprache nach 1945.* (Jahrbuch für Amerikastudien; Beih. 13). Heidelberg: Winter.
- Carstensen, Broder / Hans, Galinsky** (³1979): *Amerikanismen der deutschen Gegenwartssprache.* Entlehnungsvorgänge und ihre stilistischen Aspekte. Heidelberg: Winter.
- Dokulil, Miloš** (1968): “Zur Theorie der Wortbildung.” In: *WZUL* 17, 203-211.
- Eisenberg, Peter** (2013): “Anglizismen im Deutschen.” In: *Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung, Union der deutschen Akademien der Wissenschaften. Reichtum und Armut der deutschen Sprache. Erster Bericht zur Lage der deutschen Sprache.* Berlin: de Gruyter.
- Elsen, Hilke** (2011): *Neologismen. Formen und Funktionen neuer Wörter in verschiedenen Varietäten des Deutschen.* Tübingen: Narr Verlag.
- Erben, Johannes** (1983, 2006): *Einführung in die deutsche Wortbildungslehre.* Berlin.
- Fleischer, Wolfgang / Irmhild, Barz** (1992, 2012): *Wortbildung der Deutschen Gegenwartssprache.* Berlin: Walter de Gruyter.
- Franz, Kurt / Albrecht, Greule / Stefan Hackl.** (2008): *Warennamen – Marken – Kunstnamen. Transposition und Kreation in der Wirtschaft.* Festschrift für Gerhard Koß zum 75. Geburtstag. Regensburg: edition vulpes.
- Fromm, Erich** (1956): *The Art of Loving.* New York [u. a.]: Harper Collins Publishers.
- Gencan, Tahir Nejat** (1979): *Dilbilgisi* (TDK Yayınları). Ankara.
- Glück, Helmut** (2005): *Metzler Lexikon Sprache.* Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Greule, Albrecht** (1980): „Erbwort – Lehnwort – Neuwort. Grundzüge einer genetischen Lexikologie des Deutschen.“ In: *Muttersprache* 90, 263-275.
- Hansen, Klaus P.** (1995): *Kultur- und Kulturwissenschaften: eine Einführung.* Bern: Francke.
- Haug, Wolfgang** (1971): *Kritik der Warenästhetik.* Frankfurt: Suhrkamp.
- Herberg, Doris / Michael, Kinne / Doris, Steffens** (2004): *Neuer Wortschatz. Neologismen der 90er Jahre im Deutschen.* Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Hoffmann, Edgar** (2000): „Moē i čužoe - Russland und der Westen in der Werbung.“ In: Rösch, Olga (Hrsg.). (2000). *Stereotypisierung des Fremden. Auswirkungen in der Kommunikation.* Berlin: News & Media. (Wildauer-Schriftenreihe 4), 85-112.
- Hoffmann, Hans-Joachim** (²1981): *Psychologie der Werbekommunikation.* Berlin / New York.
- Janich, Nina** (1998): *Fachliche Information und inszenierte Wissenschaft. Fachlichkeitskonzepte in der Wirtschaftswerbung.* Tübingen: Narr. (= Forum der Fachsprachenforschung 48).
- Janich, Nina** (1999, 2010): *Werbepsprache. Ein Arbeitsbuch.* Tübingen: Narr.

- Kahramantürk, Kuthan** (1999): *Nominale Wortbildungen und Nominalisierungen im Deutschen und Türkischen: ein Beitrag zur deutsch-türkischen kontrastiven Linguistik*. Mannheim: Univ. Dissertation. Heidelberg: Groos.
- Kastovsky, Dieter** (1995): „Wortbildung“. In: Ahrens/Bald/Hüllen (Hg.) (1995): *Handbuch Englisch als Fremdsprache*. Berlin, 104-109.
- Korkmaz, Zeynep** (2003): *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*. Ankara.
- Krems, Olaf** (2002): *Der Blackout-Kontinent. Projektion und Reproduktion eurozentrischer Afrika- und Afrikanerbilder unter besonderer Berücksichtigung der Berichterstattung in deutschsprachigen Massenmedien*. Westfälische Wilhelms-Universität zu Münster. Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Diss. Online-Publikation: <http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-860.html>. (01.02.2010)
- Krieg, Ulrike** (2005): *Wortbildungsstrategien in der Werbung*. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Kroeber-Riel, Werner** (1993a): *Bildkommunikation. Imagerystrategien für die Werbung*. München.
- Kroeber-Riel, Werner / Gundolf, Meyer-Hentschel** (1982): *Werbung. Steuerung des Konsumverhaltens*. Würzburg u. a.
- Kupper, Sabine** (2007): *Anglizismen in deutschen Werbeanzeigen. Eine empirische Studie zur stilistischen und ökonomischen Motivation von Anglizismen*. Frankfurt a. M. u. a.: Lang.
- Lipka, Leonard** (1995): „Differenzierung des Wortschatzes im Englischen und Deutschen.“ In: Ahrens/Bald/Hüllen (Hg.), 83-89.
- Löffler, Heinrich** (²1994): *Germanistische Soziolinguistik*. Berlin: Schmidt.
- Maletzke, Gerhard** (1996): *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meder, Katarzyna** (2006): *Anglizismen in der deutschen Werbesprache. Untersucht anhand ausgewählter Frauen- und Männerzeitschriften*. Berlin: Logos.
- Meyer, Urs** (2010): *Poetik der Werbung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH.
- Möhn, Dieter / Roland, Pelka** (1984): *Fachsprachen. Eine Einführung*. Tübingen (= Germanistische Arbeitshefte 30).
- Muhr, Rudolf / Bernhard, Kettmann** (⁴2004): *Eurospeak. Der Einfluss des Englischen auf europäische Sprachen zur Jahrtausendwende. 2., korrigierte Auflage*. Frankfurt am Main u. a.: Lang.
- Munske, Horst Haider** (1996): „Eurolatein im Deutschen: Überlegungen und Beobachtungen.“ In: Munske, Horst Haider / Kirkness, Alan (Hg.) (1996): *Eurolatein. Das griechische und lateinische Erbe in den europäischen Sprachen*. Tübingen, 82-105.
- Munske, Horst Haider** (2005): „Wortschatzwandel im Deutschen.“ In: Curse, David Alan / Hundsnerscher, Franz / Job, Michael / Lutzeier, Peter R. (Hg.) (2005): *Lexikologie / Lexicology. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen*. Berlin / New York, 1385-1398.
- Ohnheiser, Ingeborg** (1980): „Zu einigen Fragen der Konfrontation auf dem Gebiet der Wortbildung.“ In: *Linguistische Arbeitsberichte* 26, 20-37.
- Packard, Vance** (1958): *The hidden persuaders*. New York.
- Polenz, Peter von** (1980): „Wortbildung.“ In: Althaus, Hans Peter / Helmut, Henne / Herbert Ernst, Wiegand. (Hrsg.): *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. Bd.1 Tübingen: Niemeyer, 169-180.
- Pfeifer, Wolfgang** (³1997): *Etymologisches Wörter des Deutschen* (³1997). Erarb. im Zentralinstitut für Sprachwissenschaft Berlin unter der Leitung v. W. Pfeifer. München.
- Platen, Christoph** (1997): *Ökonymie. Zur Produktnamen-Linguistik im Europäischen Binnenmarkt*, Beihefte zur Zeitschrift für romanische Philologie, Band 280. Tübingen.

- Quasthoff, Uwe** (2007): *Deutsches Neologismenwörterbuch. Neue Wörter und Wortbedeutungen in der Gegenwartssprache*. Berlin / New York: Walter de Gruyter.
- Roelke, Thorsten** (1999): *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.
- Römer, Ruth** (1980): *Die Sprache der Anzeigenwerbung*. Düsseldorf: Schwann.
- Ronneberger-Sibold, Elke** (1992): *Die Lautgestalt neuer Wurzeln, Kürzungen und Kunstwörter im Detuschen und Französischen*. Breisgau.
- Sauer, Nicole** (1998): *Werbung – wenn Worte wirken*. Ein Konzept der Perlokution entwickelt an Werbeanzeigen. München/Berlin: Waxmann Verlag GmbH.
- Scharlipp, Wolfgang-Ekkehard** (1978): *Untersuchungen zur Morphologie und Substitution türkei-türkischer Neologismen*. Hamburg.
- Schlobinski, Peter / Niels-Christian Heins** (Hrsg.) (1998): *Jugendliche und „ihre“ Sprache. Sprachregister, Jugendkulturen und Wertesysteme*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schnierer, Thomas** (1999): *Soziologie der Werbung. Ein Überblick zum Forschungsstand einschließlich zentraler Aspekte der Werbepsychologie*. Opladen.
- Schönfelder, Karl-Heinz** (1956): *Probleme der Völker- und Sprachmischung*. Halle: Niemeyer.
- Schütte, Dagmar** (1996): *Das schöne Fremde. Anglo-amerikanische Einflüsse auf die Sprache der deutschen Zeitschriftenwerbung*. Opladen (Westdeutscher Verlag). (= Studien zur Kommunikationswissenschaft 16).
- Schweiger, Günter / Gertraud, Schrattenecker** (⁴1995): *Werbung. Eine Einführung*. Stuttgart (= Grundwissen der Ökonomik: Betriebswirtschaftslehre).
- Sherman, J. L. / R. W. Kulhavy, R. W. / W. Burns** (1976): „Cerebral laterality and verbal processes.“ In: *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*. Vol. 2. No. 3, 720-727.
- Steinbach, Horst-Ralf** (1984): *Englisches im deutschen Werbefernsehen. Interlinguale Interferenzen einer werbesprachlichen Textsorte*. Paderborn u.a. (= Schriften der Gesamthochschule Paderborn: Reihe Sprach- und Literaturwissenschaften 2).
- Störiko, Uwe** (1995): *„Wir legen Word auf gutes Deutsch.“ Formen und Funktionen fremdsprachiger Elemente in der deutschen Anzeigen-, Hörfunk- und Fernsehwerbung*. Viernheim: Cubus.
- Steuerwald, Karl** (1963): *Untersuchungen zur türkischen Sprache der Gegenwart. Teil I: Die türkische Sprachpolitik seit 1928*. Berlin: Langenscheidt.
- Straßner, Erich** (1983): *Mediensprache, Medienkommunikation, Medienkritik*. Tübingen: Narr.
- Tietz, Bruno / Joachim, Zentes** (1980): *Die Werbung der Unternehmung*. Reinbek: Rowohlt.
- Ülkü, Vural** (1980): *Affixale Wortbildung im Deutschen und im Türkischen. Ein Betrag zur deutsch-türkischen kontrastiven Grammatik*. Ankara.
- Vardar, Berke** (2002, 2007): *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Multilingual, Yabancı Dil Yayınları.
- Viereck, Wolfgang** (1986): „Zur Thematik und Problematik von Anglizismen im Deutschen.“ In: *Studien zum Einfluss der englischen Sprache auf das Deutsche*. Tübingen: Narr, 9-24.
- Wetzler, Dagmar** (2006): *Mit Hyperspeed ins Internet. Zur Funktion und zum Verständnis von Anglizismen in der Sprache der Werbung der Deutschen Telekom*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Zielke, Achim** (1991): *Beispiellos ist beispielhaft oder: Überlegungen zur Analyse und zur Kreation des kommunikativen Codes von Werbebotschaften in Zeitungs- und Zeitschriftenanzeigen*. Pffaffenweiler (Centaurus). (= Reihe Medienwissenschaft 5).
- Zindler, Horst** (1959): *Anglizismen in der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Narr.
- Zurstiege, Guido** (2007): *Werbeforschung*. Konstanz (UVK). (= UTB 2909).

Internetquellenverzeichnis

- Bohlen, Amélie (2013): *Jugendsprache als werbegag: „Deine Mudda“ erobert die plakatwände.*
<http://www.oxforddictionaries.com/> (19.12.2017)
- TDK: <http://www.tdk.gov.tr> und http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bati&view=bati (19.12.2017)
- <http://de.wikipedia.org/> (19.12.2017)
- <http://en.wikipedia.org/> (19.12.2017)
- www.flickr.com (19.12.2017)
- www.owid.de (*Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch* - IDS Mannheim) (19.12.2017)

Wörterbücher

- Anglizismen-Wörterbuch: Der Einfluß des Englischen auf den deutschen Wortschatz nach 1945* /begr. v. Broder Carstensen. Fortgef. v. Ulrich Busse unter Mitarb. v. Regina Schmude. 3 Bde, 2001. Berlin-New York: de Gruyter. (AWb)
- Longman Dictionary of Contemporary English*, Summers, D. et al., Longman, 2006.[LDCE]
- PONS. Fachwörterbuch Datenverarbeitung Englisch-Deutsch, Deutsch-Englisch*, hrsg. Collin, S. M. H. et al., Ernst Klett Verlag, 1991.[PONS]
- The Oxford English Reference Dictionary*, ed. by Pearsall, J./B. Trumble. Oxford / New York: Oxford University Press, 1995. [OERD]
- The New Shorter Oxford English Dictionary*, ed. by L. Brown. Vol.1 und 2. Oxford: Clarendon Press. [NSOED]
- Herberg, Doris et. al (2004): *Neuer Wortschatz. Neologismen der 90er Jahre im Deutschen.* Berlin / New York: Walter de Gruyter. [NW]

Verzeichnis der Abbildungen

- Abb. 1: Logos der Werbeanzeigen von der Verfasserin geschwärzt
- Abb. 2: Werbeanzeigen von *Sixt* Deutschland und *Sixt* Türkei
Quellen: http://www.i-st.de/html/witzige_anzeigen.html/<https://twitter.com/sixtturkey> (30.05.2017)
- Abb. 3: *iPhone 5* von *Apple*
Quellen: <http://apfeleimer.de/2012/09/download-iphone-5-bediungsanleitung-ios-6-handbuch-in-deutsch> (30.05.2017)
<http://www.applemerkez.com/wp-content/uploads/2012/02/ilkbakis.png>
- Abb. 4: *Formen von Werbung* (Schweiger/Schrattenecker ⁴1995: 11)
- Abb. 5: *Modell der Werbekommunikation* (Stern 1994: 9)
- Abb. 6: *McDonald's, Burger King, Audi und MediaMarkt*
Quelle: <https://www.google.com.tr/> (30.05.2017)
- Abb. 7: Löffler (1994: 87)
- Abb. 8: *Vereinfachtes Modell fachsprachlicher Kommunikation* (Roelke 1999: 16)
- Abb. 9: *Audi und BMW*
Quellen: http://files.coloribus.com/files/adsarchive/part_1478/14789755/file/audi-r8-joooy-black-small-91874.jpg und <https://www.google.com.tr/> (30.05.2017) und <http://www.google.de/> und <https://www.google.com.tr/> (30.05.2017)
- Abb. 10: *Maybelline Jade New York*
Quellen:<http://www.google.de/> und <https://www.google.com.tr/> (30.05.2017)
<http://www.horizont.net/> (30.05.2017)

- Abb. 11: *Ariel, Coral, Spee, Omo, Bingo*
Quellen: <http://www.google.de> und <http://www.google.com.tr> (30.05.2017)
- Abb. 12: *Samsung Galaxy S IV*
Quellen: <http://www.google.de> und <http://www.google.com.tr> (30.05.2017)
- Abb. 13: *Toshiba*
Quellen: <http://www.google.de> und <http://www.google.com.tr> (30.05.2017)
- Abb. 14: *Activia und Sütaş*
Quellen: <http://www.google.de> und <http://www.image-pr.net> (30.05.2017)
- Abb. 15: *Lieferando, Axe, BlackBerry und Media Markt Deutschland*
Quelle: <http://www.google.de> (30.05.2017)
- Abb. 16: *Marmara Üniversitesi, Efes, Doritos Akademi, TürkTuborg, GNÇTRKCLL*
Quelle: <http://www.google.com.tr> (30.05.2017)
- Abb. 17: *Şener Şen für TTNET, Waldemar Hartmann für Paulaner, Franz Beckenbauer für O₂, Kadir Inanır für Ofçay*
Quellen: <http://www.google.de> und <http://www.google.com.tr> (30.05.2017)
- Abb. 18: *Brauerei Ottakringer und Ülker Biskrem*
Quellen: <http://www.google.de> und <http://www.google.com.tr> (30.05.2017)
- Abb. 19: *Bonifaz von Bergader und Lays*
Quellen: <http://www.google.de> und <http://www.google.com.tr> (30.05.2017)
- Abb. 20: *Formen der Entlehnung* (modifiziert nach Yang 1990, 16; vgl. Betz 1974, 135-163 und Steinbach 1984, 30-52)
- Abb. 21: *Berliner Stadtreinigung, immowelt.de, McDonalds und Becks*
Quelle: <http://www.google.de> (30.05.2017)
- Abb. 22: *Vodafone, GNÇTRKCLL und Burger King*
Quelle: <http://www.google.com.tr> (30.05.2017)

Verzeichnis der Tabellen

- Tab. 1: Überblick zu den Wortbildungsprozeduren und -arten im Türkischen mit Beispielen (Auswahl)
- Tab. 2: Überblick zu den Wortbildungsprozeduren und -arten im Deutschen mit Beispielen (Auswahl)
- Tab. 3: Wortklassen in türkischen und deutschen Werbeanzeigen
- Tab. 4: Entlehnungsarten
- Tab. 5: Wortbildungsbereich
- Tab. 6: Werbeanzeigen (Türkei) (Anhang)
- Tab. 7: Werbeanzeigen (Deutschland) (Anhang)

Anhang

Tab. 6: Werbeanzeigen (Türkei)

Nr.	Markennamen	Etymologie/ Wortbildungsarten	Belegmaterial	Wörterbücher	Kategorisierung	Zusatz- erklärungen
			Anglizismen	AWb/LDCE/OERD/PONS/NSOED/NW /TBKKS	Lexikalische Entlehnungsarten/ Wortbildungsarten	
1	IPHONE APPLE	[I] <i>individual, instruct, inform, inspire</i> „individuell, instruierend, informierend, inspirierend“ Kompositum aus Akronym und Fremdwort	„IPHONE“	aus <i>individual</i> /ɪndɪˈvɪdʒ(ə)l/ [NSOED, 1352], <i>instruct</i> /ɪnˈstrʌkt/ [NSOED, 1383], <i>inform</i> /ɪnˈfɔ:m/ [NSOED 1364], <i>inspire</i> /ɪnˈspɪə/ [NSOED, 1381] aus <i>cell(ular phone)</i> [LDCE, 236]	Akronym/Initialwort und Fremdwort	
			„APPLE RETINA EKTRAN“	aus /ap(ə)l/ [NSOED, 99]	Fremdwort	
			„LED FLAŞ“	aus engl. <i>light-emitting diode</i> [NSOED, 1558] und nach engl. <i>flash</i> [flæʃ] (AWb, Band 2, 504) ?(<i>flaş</i> aus <i>Fr. flash</i>) [TBKKS]	Akronym/ Initialwort und Lehnwort	licht-emittierende Diode/ Blitzlichtgerät
			„SIM KART“	SIM(<i>Subscriber Identity Module</i>) und nach card BE /kɑ:d/ AE /kɑ:rd/ n [LDCE, 220] ?(<i>kart</i> aus <i>Fr. carte</i>) [TBKKS]	Akronym/ Initialwort und Lehnwort	
			„DOCK BAĞLAYICISI“	aus engl. <i>to dock</i> [dɒk] (AWb, Band 1, 378)	(Determinativ-) Kompositum mit Fremdwort, hybrid compound, Lehnübersetzung	
2	BMW	Bayerische MotorenWerke Initialwort (de.wikipedia.org)	„SHEER DRIVING PLEASURE“	aus <i>sheer</i> BE /ʃiə/ AE /ʃɪr/ adj. [LDCE, 1512] und aus <i>driving</i> /draɪvɪŋ/ n [LDCE, 481] und aus <i>pleasure</i> BE /pleʒə/ AE /-əɹ/ n [LDCE, 1254]	Fremdwörter	
3	MAYBELLINE NEW YORK	aus Maybel (Eigenname) und Vaseline	„NEW FLEXOR-BRUSH. CARENESS LASHES WITH EVERY STROKE.“	aus engl. <i>news</i> (AWb, Band 2, 951) und aus <i>flexor</i> /ˈfleksə/ n [NSOED, 973] und aus <i>brush</i> /brʌʃ/ n [LDCE, 188] und aus	Fremdwort, (Determinativ-) Kompositum	Gelenk/(beuge)- muskel = Flexor (Anatomie)

		Wortschöpfung/- kreuzung/ Kontamination	MADE IN ITALY"	<i>careness</i> , aus <i>care</i> BE /keə/ AE /ker/ n und aus <i>kindness</i> /kændnəs/ [LDCE, 221-222, 888] und aus <i>lash</i> /læʃ/ n [LDCE, 905] und aus <i>with</i> /wɪð, wɪθ/ prep [LDCE, 1895] und aus <i>every</i> /'evri/ determiner [LDCE, 536] und aus <i>stroke</i> BE/strɔːk/ AE /stroʊk/ n [LDCE, 1647-1648] und aus engl.made in ... : „[...] in Verbindung mit einem Ländernamen [...] von Waren oder ↑Produkten: in dem genannten Land hergestellt [...]“ (AWb, Band 2, 862).	mit Fremdwörtern, Wortschöpfung/- kreuzung/ Kontamination Fremdwörter	Wortschöpfung/ - kreuzung aus <i>care</i> und <i>kindness</i> zu <i>careness</i>
4	ARIEL	Zornesengel <i>Ariel</i> (jüd.-christl.), beherrscht und bestraft Dämonen. Mögliche Deutung: Waschmittel bezwingt den „Schmutzteufel“.	„3D ACTIVES“	aus <i>3D (dreidimensional)</i> und aus <i>active</i> /æktɪv/ adj. [LDCE, 15]	(Graphemisches)Akro- nym, Fremdwort	
5	OMO	Produktname leitet sich ab von <i>Old Mother Owl</i> (www.flickr.com)	„ULTRA KONSANTRE“	aus engl.ultra- , <i>Ultra-</i> : „[...] erster Bestandteil von adj. [...] meist von Sachen, seltener von Personen: besonders, sehr, extrem, äußerst, übermäßig, alle bisher dagewesene Maßstäbe überschreitend, über das Normale hinausgehend [...]“ (AWb, Band 3: 1609).	Fremdwort	

6	BINGO	Markenname	„BINGO“ „LOVELY PARFÜMLÜ BINGO MATIK“	aus engl. <i>bingo</i> [ˈbɪŋəʊ] (AWb, Band 1, 123) aus <i>lovely</i> /ˈlʌvli/ adj. [LDCE, 964] und aus engl. <i>-Matic</i> [...] o. Pl.; meist o. Art. und unflekt.; zweiter Bestandteil von Komp. [...] Bez. von (elektronischen) Geräten oder Vorrichtungen wie Kameras, Uhren, Haushaltsgeräten, die einen eingeleiteten Vorgang ohne weiteres Zutun steuern und regeln, automatisch funktionieren [...] (AWb, Band 2, 889). „ bingo ; Neubedeutung; seit Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts in Gebrauch; BEDEUTUNG: (das ist ein) Volltreffer! (Ausruf, der ausdrückt, dass etwas überraschend geglückt ist, dass etwas nach Wunsch eingetreten ist); Vgl. die entsprechende Bedeutung von engl. <i>Bingo</i> .“ [NW, 31]	Fremdwort Fremdwörter, Lehnwort Neologismus/ Neubedeutung	
7	SAMSUNG	Firmenname <i>SAMSUNG</i> (aus Koreanisch „Drei Sterne“ = drei Söhne des Firmengründers). (de.wikipedia.org)	„JELLY BEAN“	aus <i>jelly</i> /dʒɛli/ n [LDCE, 868] und aus <i>bean</i> /bi:n/ n [LDCE, 112]	(Determinativ-) Kompositum mit Fremdwörtern	positive Assoziationen zu Süßspeisen
8	TOSHIBA	<i>Toshiba</i> leitet sich ab aus den Namen der beiden Unternehmen <i>Tōkyō Denki</i> und <i>Shibaura Seisaku-sho</i> Initialwort (de.wikipedia.org)	„TOSHIBA NOTEBOOK“	aus engl. <i>Notebook</i> , „kompakter, tragbarer ↑Personalcomputer, der kleiner als ein ↑Laptop ist [...]“ (AWb, Band 2, 967) und aus engl. <i>Laptop</i> , [...] kleiner, tragbarer ↑Personalcomputer in der Größe eines Aktenkoffers, der aus Tastatur, Speicher, ↑ <i>Diskettenlaufwerk</i> und einem flachen Bildschirm besteht und an dem man vom Stromnetz unabhängig arbeiten kann. [...] ~ wird gelegentlich als Analogiebildung zu	Fremdwort	

				<p>engl. <i>lap-dog</i> ‚Schoßhündchen‘ [...] DNE III bemerkt jedoch zur Herkunft von lap-top: „patterned after desktop“ (AWb, Band 2, 805). „Notebook, das, selten: der; Neulexem; seit Anfang der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts in Gebrauch [...] BEDEUTUNG: kleiner transportabler Personalcomputer, bei dem Bildschirm, Tastatur, Eingabegerät u. Ä. in ein aufklappbares Gehäuse integriert sind.“ [NW, 232]</p>	Neologismus	
			<p>„YENI MICROSOFT OFFICE 365 EV EKSTRA“</p>	<p>aus engl. <i>Micro-</i> (AWb, Band 2, 900), aus engl. <i>soft</i> (AWb, Band 3, 1351), aus engl. <i>office</i> (AWb, Band 2, 982), aus engl. <i>Extra</i>: „Zubehör(-teil), das über die übliche Ausstattung hinausgeht und häufig nicht im Grundpreis enthalten ist, [...]. →Kurzform: XL“ (AWb, Band 1, 448).</p>	Fremdwörter, Lehnwort	
			<p>„TÜM OFFICE UYGULAMALARI (WORD, EXCEL, POWERPOINT, ONENOTE, OUTLOOK, PUBLISHER, ACCESS)</p>	<p>aus <i>word</i> [OERD, 1664] und aus <i>excel</i> /ɪk'sel/ v [LDCE, 540] und aus engl. <i>power</i> (AWb, Band 2, 1096) und aus <i>point</i> /pɔɪnt/ [LDCE, 1260] und aus <i>one</i> /wʌn/ [LDCE, 1148-1149] und aus BE <i>note</i> /nəʊt/ AE /noʊt/ n [LDCE, 1120] und aus <i>outlook</i> [OERD, 1033] u. aus <i>publisher</i> /pʌblɪʃə -ər/ n [LDCE, 1324] und aus <i>access</i> [OERD, 8]</p>	Fremdwort, Lehnübersetzung, Fremdwörter	Microsoft-Office-Paket Anwendungssoftware
			<p>„5PC/MAC VE 5 MOBIL CIHAZDA LISANSLI OFFICE KULLANIMI HAKKI“</p>	<p>aus engl. <i>Personal computer</i>: „[...] am Arbeitsplatz oder zu Hause für den persönlichen Bedarf eingesetzter elektronischer Kleinrechner, mit dem Datenverwaltung, Textverarbeitung, ↑<i>Computerspiele</i> etc. durchgeführt werden können. [...] Bei der Form ~ in dt. Ausspr. handelt es sich um eine falsche Übersetzung aus dem</p>	Akronym/Initialwörter, Fremdwörter, Lehnübersetzung	

				Engl., denn der erste Bestandteil <i>personal</i> in engl. <i>personal computer</i> entspricht dt. <i>persönlich</i> und nicht <i>Personal</i> “ (AWb, Band 3, 1050) und aus Mac (<i>Macintosh</i>)		
			„EK 20 GB SKYDRIVE DEPOLAMA ALANI”	GB (<i>Gigabyte</i>), aus engl. <i>Sky-</i> „[...] erster Bestandteil von Komp. [...] hauptsächlich in Bezug auf Luftfahrt verwendete Bez. für: Luft-, Himmels- [...]“ (AWb, Band 3, 1324), aus engl. <i>drive</i> : „Dynamik, Energie, Schwung, bes. Interesse bei der Ausübung einer Tätigkeit; Elan, Lebendigkeit, Spannung als Charakteristika einer Sache [...]“ (AWb, Band 1, 397).	(Graphemisches) Akronym, (Determinativ-) Kompositum mit Fremdwörtern, Lehnübersetzung	
			„AYLIK 60 DAKIKA SKYPE KONUŞMA HAKKI”	aus engl. <i>sky</i> (AWb, 1324) und aus <i>pe(r)</i> [OERD, 1102]	Fremdwort, Ausfall von <i>-r</i> im Auslaut	IP-Telefonie
			„HEM PC'YE KURULUM HEM BULUT ÖZELLİĞİ İLE OFFICE UYGULAMALARINA HER YERDEN ERIŞİM HAKKI”	aus engl. <i>Personal computer</i> : „[...] am Arbeitsplatz oder zu Hause für den persönlichen Bedarf eingesetzter elektronischer Kleinrechner, mit dem Datenverwaltung, Textverarbeitung, ↑ <i>Computerspiele</i> etc. durchgeführt werden können. [...] Bei der Form ~ in dt. Ausspr. handelt es sich um eine falsche Übersetzung aus dem Engl., denn der erste Bestandteil <i>personal</i> in engl. <i>personal computer</i> entspricht dt. <i>persönlich</i> und nicht <i>Personal</i> “ (AWb, Band 3, 1050) und engl. <i>cloud</i> /klaʊd/ n [LDCE, 283]	Akronym/Initialwort, Lehnübersetzungen, Fremdwort	<i>Cloud-Computing</i> (dt. <i>Rechnen in der Wolke</i>) von Apple Inc.
9	MARMARA ÜNİVERSİTESİ NİHAD SAYAR		„MY NAME IS RIZA.”	aus <i>my</i> /maɪ/ determiner [LDCE, 1087] und aus <i>name</i> /neɪm/ n [LDCE, 1090] und aus <i>is</i> /s, z, əz; strong ɪz/ the third	Fremdwörter	

				Jahrhunderts in Gebrauch [...] BEDEUTUNG: das größte internationale Computernetzwerk, das den rechnergestützten Zugriff auf Informationen, Dienstleistungen und Kommunikationsformen in aller Welt ermöglicht“ [NW, 175]. „ Net , das; Neulexem; seit Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts in Gebrauch [...] BEDEUTUNG: Internet.“ [NW, 227] „ Netz , das; Neubedeutung; seit Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts in Gebrauch [...] BEDEUTUNG: Internet.“ [NW, 229]	Neologismus/ Neubedeutung	
13	VODAFONE	Firmenname VODAFONE aus VO ice, DataFaxOverN Et Initialwort (de.wikipedia.org)	„KIRMIZI! OUT!“	aus engl.out „von Dingen und Tätigkeiten, die (häufig nur kurzzeitig im Schwunge waren): nicht mehr modern oder aktuell, als Zeichen des Dazugehörens nicht mehr begehrt, beliebt etc. [...] ~ erscheint meist in der Kollokation ~ sein“ (AWb, Band 2, 1007).	Akronym/Initialwort und Fremdwort	
14	GENÇTURKCELL	Firmenname	„I'M FROM GNÇTRKCLL DİYORUZ. KARIYER TEMSİLCİSİ“	aus / /aɪ/ pron. [LDCE, 802] und aus <i>am</i> /m, əm; strong æm/ v [LDCE, 42] und aus <i>from</i> BE /frəm; strong frɒm/ AE /frəm; strong frʌm, frɑ:m/ prep. [LDCE, 647] und aus <i>cell(ular phone)</i> [LDCE, 236]	Fremdwörter	
15	BURGER KING	Unternehmen	„BURGER KING“	aus engl.burger ['bɜrgɐ] (AWb, Band 1, 185) und aus engl.king [kɪŋ] (AWb, Band 2, 775)	Fremdwörter	
			„WHOPPER SURVIVOR' A GÖTÜRÜYOR!“	aus engl.survival „von Personen, die eine systematische Ausbildung zum Erlernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Überleben in Notsituationen anbieten; von Personen, die an solchen Veranstaltungen teilnehmen oder sich selbst in	Fremdwörter	„Der <i>Whopper</i> (engl. Slang, ungefähre Übersetzung <i>Riesending</i> o. <i>Mordsding</i>) [...].“

				Grenzsituationen extremer Lebensgefahr aussetzen [...]“ (AWb, Band 3, 1468).		(http://de.wiki pedi a.org)
--	--	--	--	--	--	-----------------------------------

Tab. 7: Werbeanzeigen (Deutschland)

Nr.	Markenname	Etymologie/ Wortbildungsarten	Belegmaterial	Wörterbücher	Kategorisierung	Zusatz- erklärungen
			Anglizismen	AWb/LDCE/OERD/PONS/NSOED/NW	Lexikalische Entlehnungsarten/ Wortbildungsarten	
1	IPHONE APPLE	[i] für <i>individual</i> , <i>instruct</i> , <i>inform</i> , <i>inspire</i> „individuell, instruierend, informierend, inspirierend“ Kompositum mit Kurzwort und Fremdwort	„IPHONE“ „APPLE“	aus <i>individual</i> /ɪndɪˈvɪdʒ(ə)l/ [NSOED, 1352], <i>instruct</i> /ɪnˈstrʌkt/ [NSOED, 1383], <i>inform</i> /ɪnˈfɔ:m/ [NSOED 1364], <i>inspire</i> /ɪnˈspɪə/ [NSOED, 1381] aus <i>cell(ular phone)</i> [LDCE, 236] aus /ap(ə)l/ [NSOED, 99]	Akronym/Initialwort und Fremdwörter	
			„APP-SYMBOL“	aus <i>application</i> [OERD, 64]	Akronym/Initialwort,	Anwendungs- software
			„FACETIME- KAMERA“	aus <i>face</i> /feɪs/ n [LDCE, 558] und aus <i>time</i> /taɪm/ n [LDCE, 1738]	(Determinativ-)Kompositum mit Fremdwörtern	Video-Telefonie
			„RECEIVER/ FRONTMIKROFON“	aus <i>receiver</i> BE /rɪˈsi:və/ AE /-ər/ n [LDCE, 1365] und nach engl. <i>front</i> (AWb, Band 1, 539)	Fremdwort, Lehnwort	
			„MULTI-TOUCH- BILDSCHIRM“	aus engl. <i>multi-</i> (AWb, Band 2, 934) und aus engl. <i>touch</i> (AWb, Band 3, 1547: 2a)	(Determinativ-)Kompositum mit Fremdwörtern, Lehnübersetzung, hybrid compound	Bildschirm mit Mehrfinger- gestenerkennung
			„STANDBY-TASTE“	aus engl. <i>stand(-)by</i> (AWb, Band 3, 1399)	(Determinativ-)Kompositum mit Fremdwort, Lehnübersetzung hybrid compound	Bereitschafts- betrieb
			„ISIGHT-KAMERA“	aus <i>eye</i> /aɪ/ n [LDCE, 556] und aus <i>sight</i> /saɪt/ n [LDCE, 1533]	(Determinativ-)Kompositum mit Akronym/Initialwort und Fremdwort	Webcam von Apple
			„LED-BLITZ“	aus <i>light-emitting diode</i> [NSOED, 1558]	(Determinativ-)Kompositum mit Akronym/Initialwort, Lehnübersetzung hybrid compound	licht-emittierende Diode

			„SIM-KARTENFACH“	SIM(<i>Subscriber Identity Module</i>)	(Determinativ-)Kompositum mit Akronym/Initialwort, Lehnübersetzung hybrid compound	Teilnehmer-Identitätsmodul
			„HOME-TASTE“	<i>aushome</i> [OERD, 676]	(Determinativ-)Kompositum mit Fremdwort, Lehnübersetzung hybrid compound	Tastatur zur Steuerung des Cursors
			„LIGHTNING-ANSCHLUSS“	aus <i>lighting</i> /'laɪtɪŋ/ [LDCE, 935]	(Determinativ-)Kompositum mit Fremdwort, Lehnübersetzung hybrid compound	Proprietäre Schnittstelle
2	AUDI	<i>Audi</i> nach der lateinischen Übersetzung (Horch! = Imperativ Singular für „Hören“) (de.wikipedia.org)	„JOOOOY FINALLY HAS MEANING“	aus <i>joy</i> /dʒɔɪ/ n [LDCE, 874] und aus <i>finally</i> /fajnəli/ adv [LDCE, 593] und aus <i>has</i> /z, əz, hæz; strong hæz/ the third person singular of the present tense of HAVE [LDCE, 743] und aus <i>meaning</i> /mi:nɪŋ/ n [LDCE, 1021]	Fremdwörter	
3	BMW	Bayerische MotorenWerke Initialwort	„THE NEW BMW MS. NEVER UNDERESTIMATE THE INFLUENCE OF CENTRIFUGAL FORCE. THE ULTIMATE DRIVING MACHINE.“	aus <i>the</i> /ðə/ definite article, determiner [LDCE, 1716] und aus <i>new</i> BE /nju:/ AE /nu:/ adj [LDCE, 1105] und BE <i>never</i> /'nevə/ AE /əɪ/ adv [LDCE, 1105] und <i>underestimate</i> /ˌʌndər'estəmeɪt/ v [LDCE, 1801] und <i>the</i> /ðə/ definite article, determiner [LDCE, 1716] und <i>influence</i> /'ɪnfluəns/ n [LDCE, 833] und <i>of</i> /əv, ə; strong ɒv AE əv, ə; strong a:v/ prep [LDCE, 1136] und <i>centrifugal force</i> /ˌsentrɪfju:gəl 'fɔ:s [...]/ n [LDCE, 238] und <i>the</i> /ðə/ definite article, determiner [LDCE, 1716] und <i>ultimate</i> /ʌltəmət/ adj [LDCE, 1795] und <i>driving</i> /draɪvɪŋ/ n [LDCE, 481].	Fremdwörter	
4	MAYBELLINE NEW YORK	aus Maybel (Eigename) und	„COLOR-SENSATIONAL“	aus engl. <i>colour, color</i> : „Genus unbest.; *-s; -s; meist o. Art.; unflekt.; meist in	Wortschöpfung/-kreuzung/ Kontamination,	

	(Lippenstift)	Vaseline Wortschöpfung/- kreuzung/ Kontamination		Komp. oder Produktbez. [...] Farbe; Farb- [...] aus AE <i>color</i> , BE <i>colour</i> [...] wird häufig in der Werbespr. verwendet“ (AWb, Band 1, 278)	Fremdwort	
5	MAYBELLINE NEW YORK (Make-up)	aus Maybel (vgl. oben)	„PURE MAKE-UP“	aus <i>make-up</i> /'meɪkʌp/ n [LDCE, 996]	Wortschöpfung/-kreuzung/ Kontamination, Fremdwort	
6	ARIEL	Zornesengel <i>Ariel</i> (jüd.-christl./Literatur), beherrscht und bestraft Dämonen. Mögliche Deutung: Waschmittel bezwingt den „Schmutzteufel“.	„GIGA PACK“	aus engl. -Pack: „[...]kleines Behältnis, in dem Waren, insbes. eine größere Anzahl einer Sorte zusammen in einer Verpackung aus Karton, Pappe oder Kunststoff, zum Verkauf angeboten werden [...]“ (AWb, Band 3, 1021).	Fremdwort	
			„P & G PROFESSIONAL“	aus engl. Kurzform ↑ <i>Profī</i> „Person, die einer best. Tätigkeit berufsmäßig nachgeht und daher über Erfahrung, Routine und Souveränität verfügt“ [...] zu engl. <i>professional</i> [...] grenzt sich auch [...] vom Amateur ab, der eine Tätigkeit nur aus Liebhaberei, als ↑ <i>Hobby</i> betreibt, impliziert aber auch die Bed. „Spezialist, der ein best. Gebiet souverän beherrscht im Ggs. Zum Anfänger, Dilettanten oder Amateur im abwertenden Sinn“ (AWb, Band 3, 1110)	Akronyme/Initialwörter Fremdwort	
			„ACTILIFT“	aus <i>activ(e)</i> /æktiv/ adj [LDCE, 15] und aus <i>lift</i> /lɪft/ v, n [LDEC, 933-934]	clipping, Fremdwort	e-Tilgung im Auslaut
7	SPEE	aus Spezialentwicklung	„XL BIG PACK“	aus engl.Extra: „Zubehör(-teil), das über die übliche Ausstattung hinausgeht und häufig nicht im Grundpreis enthalten ist, [...]. →Kurzform: XL “ (AWb, Band 1, 448) und aus <i>big</i> (AWb, Band 1, 117ff.) /big/ adj. [LDEC, 133-135] aus engl. -Pack: „[...] zweiter Bestandteil von Komp. [...] kleines Behältnis, in dem Waren, insbes. eine größere Anzahl einer	Akronym/Initialwort, Fremdwörter	

				Sorte zusammen in einer Verpackung aus Karton, Pappe oder Kunststoff, zum Verkauf angeboten werden [...]” (AWb, Band 3, 1021).		
8	SAMSUNG	Der Firmenname <i>SAMSUNG</i> (aus Koreanisch „Drei Sterne“) bezieht sich auf die drei Söhne des Firmengründers. (de.wikipedia.org)	„4.8" HD Super AMOLED Plus”	aus <i>HD</i> (<i>high definition</i>) und aus engl. <i>super</i> [...] Adj., o. Steig., indekl. [...] großartig, hervorragend, Begeisterung hervorrufend [...]“ (AWb, Band 3, 1457-1460) und aus <i>AMOLED</i> (<i>active-matrix organic light-emitting diode</i>)	Akronym/Initialwort und Fremdwort	HD (=hochauflösend) AMOLED (= organische Leuchtdiode, vertrieben von der Firma <i>Samsung</i>)
			„1920×1200 Full HD Resolution”	aus engl. <i>full</i> (AWb, Band 1, 543) aus <i>HD</i> (<i>high definition</i>) und aus <i>resolution</i> /rezɔluːʃən/ n [LDCE, 1400]	Fremdwörter und Akronym/Initialwort	
			„Mali-450 GPU”	GPU (<i>graphics processesing units</i>)	Akronym/Initialwort	
			„12 MP Rear, 2MP Front Camera”	MP (<i>mega pixels</i>) und aus <i>rear</i> BE /rɪə/ AE /rɪr/ n (LDCE, 1366] und nach engl. <i>front</i> (AWb, 539)	Akronym/Initialwort, Lehnwort	
			„64GB Flash Memory”	<i>GB</i> (<i>Gigabit</i>) und aus engl. <i>flash</i> (AWb, Band 1, 503) und aus engl. <i>memory</i> (AWb, Band 2, 895-96)	Akronym/Initialwort und Fremdwörter	
			„2G RAM”	aus engl. <i>generation</i> (AWb, Band 1, 563) und aus <i>RAM</i> (<i>Random Access Memory</i>)	Akronyme/Initialwörter, Lehnwort	
			„WIRELESS CHARGING”	aus <i>wireless</i> BE /waɪələs/ AE /waɪr-/ n [LDCE, 1893]	Fremdwort	
9	PC-SPEZIALIST		„JETZT WINDOWS® 7 PROFESSIONAL KAUFEN UND UPGRADE SICHERN”	aus <i>window</i> [OERD, 1657] und aus engl. Kurzform ↑ <i>Profi</i> „Person, die einer best. Tätigkeit berufsmäßig nachgeht und daher über Erfahrung, Routine und Souveränität verfügt“ [...] zu engl. <i>professional</i> [...] grenzt sich auch [...] vom Amateur ab, der eine Tätigkeit nur aus Liebhaberei, als ↑ <i>Hobby</i> betreibt, impliziert aber auch die Bed. ‚Spezialist, der ein best. Gebiet souverän beherrscht im Ggs. zum Anfänger, Dilettanten oder	Fremdwörter	

			<p>Amateur im abwertenden Sinn“ (AWb, Band 3, 1110) und aus <i>upgrade</i> /ʌp'greɪd/ v [LDCE, 1820] und aus engl. <i>Personal computer</i>: „[...] am Arbeitsplatz oder zu Hause für den persönlichen Bedarf eingesetzter elektronischer Kleinrechner, mit dem Datenverwaltung, Textverarbeitung, ↑<i>Computerspiele</i> etc. durchgeführt werden können. [...] Bei der Form ~ in dt. Ausspr. handelt es sich um eine falsche Übersetzung aus dem Engl., denn der erste Bestandteil <i>personal</i> in engl. <i>personal computer</i> entspricht dt. <i>persönlich</i> und nicht <i>Personal</i>“ (AWb, Band 3, 1050)</p>		
		„KAUFEN SIE JETZT EINEN PC ODER NOTEBOOK“	<p>aus engl. <i>Notebook</i>, „kompakter, tragbarer ↑Personalcomputer, der kleiner als ein ↑Laptop ist [...]“ (AWb, Band 2, 967) und aus engl. <i>Laptop</i> „[...] kleiner, tragbarer ↑Personalcomputer in der Größe eines Aktenkoffers, der aus Tastatur, Speicher, ↑<i>Diskettenlaufwerk</i> und einem flachen Bildschirm besteht und an dem man vom Stromnetz unabhängig arbeiten kann.“ (AWb, Band 2, 805). „Notebook, das, selten: der; Neulexem; seit Anfang der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts in Gebrauch [...] BEDEUTUNG: kleiner transportabler Personalcomputer, bei dem Bildschirm, Tastatur, Eingabegerät u. Ä. in ein aufklappbares Gehäuse integriert sind.“ [NW, 232]</p>	<p>Akronym/Initialwort, Fremdwort</p> <p>Neologismus</p>	<p>Kaufauf- forderung (Imperativ)</p>
		„ENTSPIEGELTES DISPLAY MIT LED-	<p>aus engl. <i>Display</i>: „[...] Anzeigefeld, [...] bei einem ↑<i>Computer</i>, auf dem</p>	<p>Fremdwort, (Determinativ-) Kompositum mit</p>	

			BACKLIGHT”	↑ <i>Daten</i> optisch dargestellt werden [...]“ (AWb, Band 1, 376-377) und aus <i>LED</i> (<i>light-emitting diode</i>)[NSOED, 1558] und aus <i>back</i> /bæk/ adv [LDCE, 91] und aus engl. <i>light</i> (AWb, Band 2, 831)	Akronym/Initialwort und Fremdwort	
			„INTEL® 13·380M (2,53 GHZ, 3 MB INTEL® SMART-CACHE”	<i>Intel</i> (<i>International Telecommunications</i>) [PONS, 157] und aus <i>MB</i> (Mega Byte) [PONS, 188] und aus engl. <i>smart</i> : „[...] von Sachen: geschickt gemacht [...] Vgl. ↑intelligent”(AWb, Band 3, 1336-1338) aus IntegratedElectronics („IntegrierteElektronik“) (de.wikipedia.org)	Akronym/Initialwort und Fremdwort	
			„INTEL® HD GRAFIKCHIP”	<i>Intel</i> (<i>International Telecommunications</i>) [PONS, 157] und aus <i>HD</i> (<i>high definition</i>) und aus <i>graphic</i> /'græfik/ adj [LCDE, 707] und aus engl. <i>Chip, chip</i> : „[...] in der Mikroelektronik verwendetes extrem dünnes nur wenige Quadratmillimeter großes, rechteckiges Plättchen aus ↑Halbleitermaterial, [...] auch der elektronische Baustein selbst [...]“ (AWb, Band 1, 239) aus IntegratedElectronics („IntegrierteElektronik“) (de.wikipedia.org)	Akronyme/ Initialwörter, (Determinativ-)Kompositum mit Fremdwörtern	
			„DVD-MULTINORM-BRENNER MIT DOUBLE-LAYER-TECHNOLOGIE”	<i>DVD</i> (<i>Digital Versatile Disc</i>) und aus <i>double</i> /'dʌbəl/ adj. [LDCE, 466] und aus <i>layer</i> BE /'leɪə/ AE /-ər/ n [LDCE, 912] und aus engl. <i>Technologie</i> : „[...] fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten, (technische) Möglichkeiten und Methoden, die in einem best. Tätigkeitsbereich angewendet werden, insbes. die auf wissenschaftlichen Forschungen basierenden Kenntnisse zur	(Determinativ-)Kompositum mit Akronym/Initialwort, Lehnübersetzung hybrid compound (Determinativ-)Kompositum mit Fremdwörtern, Lehnübersetzung hybrid compound	

			Durchführung und Koordination von (industriellen) Fertigungsprozessen und Arbeitsgängen [...]“ (AWb, Band 3, 1499). „ DVD , die; Neulexem; seit Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts in Gebrauch; [...] BEDEUTUNG: digitale Bildplatte im herkömmlichen CD-Format mit hoher Speicherkapazität für Filme, Musik und Computerprogramme.“ [NW, 87]. „ Brenner , der; Neubedeutung; seit Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts in Gebrauch; [...]BEDEUTUNG: Gerät, mit dem CD-Rohlinge mit Daten beschrieben und CDs kopiert werden können; Vgl. die entsprechende Bedeutung von engl. <i>burner</i> .“ [NW, 39]	Neologismus Neologismus/Neubedeutung	
		„WLAN: 802.11 B/G/N“	aus <i>wireless</i> BE /waɪələs/ AE /waɪr-/ n [LDCE, 1893] und aus LAN (<i>Local Area Network</i>)	Akronym/Initialwort	
		„LAN: 10/100 MBIT“	LAN (<i>Local Area Network</i>) und aus <i>MBit</i> (Mega Byte) [PONS, 188]	Akronyme/Initialwörter	
		„ANSCHLÜSSE: VGA, 2 IN 1 CARDREADER, 2× USB2.0“	<i>VGA</i> (<i>Video Graphics Array</i>) und aus <i>2 in 1</i> (<i>zwei in einem/eins</i>) und aus <i>card</i> BE /kɑ:d/ AE /kɑ:rd/ n [LDCE, 220] und aus <i>reader</i> BE /ri:də/ AE /-ər/ n [LDCE, 1363] und aus <i>USB</i> (<i>Universal Serial Bus</i>)	Akronym/Initialwort, Lexikalisches Stilelement, (Determinativ-)Kompositum mit Fremdwörtern, Akronym/Initialwort	Computergrafik-Standard Speicherkartenlesegerät
		„WEBCAM, TASTATUR MIT NUMMERNBLOCK“	aus <i>webcam</i> /'webkæm/ n [LDCE, 1869]; bestehend aus <i>website</i> und <i>camera</i> ; aus <i>web</i> [OERD, 1637] und aus <i>site</i> [OERD, 1356]. „ Web , das; Neulexem; seit Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts in Gebrauch [...] BEDEUTUNG: auf Hypertextbasierendes Informationssystem des Internets, in dem	Fremdwörter, Wortschöpfung/-kreuzung, Kontamination Neologismen	

				Dokumente weltweit durch Hyperlinks verknüpft sind.“ [NW, 367]. „ Webcam , die; Neulexem; seit Ende der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts in Gebrauch [...] BEDEUTUNG:Digitalkamera, die bewegte oder unbewegte Bilder ins Internet überträgt.“ [NW, 368]		
			„TOSHIBA LEADING INNOVATION“	aus <i>leading</i> /'li:diŋ/ adj. [LDCE, 914] und nach engl. <i>innovation</i> (AWb, Band 2, 607)	Fremdwort und Lehnwort	
10	BLACKBERRY	aus <i>blackberry</i> /'blakbəri/ [NSOED, 237]	„DAS KOSTET NUR NEN APPEL UND EIN I.“	aus /ap(ə)/ [NSOED, 99] und aus <i>individual</i> /'indi'vɔdʒ(ə)/ [NSOED, 1352], <i>instruct</i> /ɪn'strʌkt/ [NSOED, 1383], <i>inform</i> /ɪn'fɔ:m/ [NSOED 1364], <i>inspire</i> /ɪn'spʌɪə/ [NSOED, 1381]	Fremdwort, Akronym/Initialwort	Guerilla-Werbung
			„DAS BLACKBERRY PEARL MIT MAIL&SURF FLAT VON FREENET FÜR NUR 9,95 EURO/MTL.“	aus <i>blackberry</i> BE /'blækbəri/AE /-beri/ n [LDCE, 142] und aus <i>pearl</i> BE /pɜ:l/ AE /pɜ:rɪ/ [LDCE, 1212] und aus engl. (<i>electronic</i>) <i>mail</i> (AWb, Band 2, 865) und aus engl. <i>surfen</i> : „[...] intr.V., ist/hat [...] mit einem ↑Surfbrett [...] ↑Wellenreiten betreiben und sich auf dem Kamm von Brandungswellen ans Ufer treiben lassen [...]“. →Später: Im Internet surfen (AWb, Band 3, 1465) und aus <i>flat</i> /flæt/ adj. [LDCE, 608] und aus <i>free</i> /fri:/ adj. [LDCE, 640] und aus (<i>inter</i>) <i>net</i> [OERD, 736]. „ Internet , das [...] Neulexem; seit Anfang der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts in Gebrauch [...] BEDEUTUNG: das größte internationale Computernetzwerk, das den rechnergestützten Zugriff auf Informationen, Dienstleistungen und Kommunikationsformen in aller Welt ermöglicht.“ [NW, 175]; „ Mail ;	(Determinativ-)Kompositum mit Fremdwörtern, Fremdwort clipping, Phrasenkompositum Fremdwort, Wortschöpfung/-kreuzung Kontamination Neologismen	Der Produktname <i>BlackBerry</i> geht zurück auf das Marketing Unternehmen <i>Lexicon Branding</i> , das in der Anordnung der Tasten die Fruchtkammern von Brombeeren erkannte.

				Neulexem; seit Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts in Gebrauch; [...] 1. LESART: Mail , die [...] Bedeutung: elektronische Form des Schriftverkehrs per Computer; [...] 2. LESART: Mail , die, das [...] Bedeutung: auf elektronischem Wege per Computer übermitteltes Schreiben.“ [NW, 206-207] „ surfen ; Neubedeutung; seit Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts in Gebrauch [...] BEDEUTUNG: im Internet wahllos oder gezielt nach Informationen suchen, indem durch das Anklicken von Hyperlinks nacheinander verschieden Seiten aufgerufen werden; Vgl. die entsprechende Bedeutung von engl. to surf.“ [NW, 329]	Neologismus/Neubedeutung	
11	MEDIA MARKT	Unternehmensname aus engl. media- [ˈmi:djə] (AWb, Band 2, 891)	„SUPER TEIL MIT MÄCHTIG STYLE“	aus engl. super [...] Adj., o. Steig., indekl. [...] großartig, hervorragend, Begeisterung hervorrufend [...]“ (AWb, Band 3, 1457-1460) und aus engl. -Style, -style : „[...] meist unflekt. o.Pl. als zweiter Bestandteil von Komp. [...] meist von Kleidungsstücken, Accessoires, etc.: [...]“; in Bezug auf Gestaltungsweisen, die für etw. typisch sind, das meist im ersten Bestandteil des Komp. oder im vorangehenden Adj. Spezifiziert wird [...] engl. <i>style</i> [...] Simplex <i>Style</i> [...] wird in Anzeigen häufig anstelle von dt. <i>Stil</i> verwendet, weil der Anglizismus vermutlich mehr Prestige als das dt. Wort hat und einen größeren Grad an Exklusivität vermittelt [...]“ (AWb, Band 3, 1451).	Fremdwörter	
			„DISPLAY 57,1 CM	aus engl. Display : „[...] Anzeigefeld, z.	Fremdwort	

			(22,5")"	B. bei Uhren, Taschenrechnern oder Bildschirmen bei einem ↑ <i>Computer</i> , auf dem ↑ <i>Daten</i> optisch dargestellt werden [...]“ (AWb, Band 1, 376-377).		
12	BERLINER STADT-REINIGUNG		„WE KEHR FOR YOU“	aus <i>we</i> /wi; strong wi:/ <i>pron</i> [LDCE, 1866] und aus <i>for</i> BE /fə; strong fɔ:/ AE /fər; strong fɔ:r/ <i>prep</i> [LDCE, 626] und aus <i>you</i> /jə, jʊ; strong ju:/ <i>pron</i> [LDCE, 1919] und aus engl. <i>care</i> "Fürsorge" (AWb, Band 1, 210)	Fremdwörter	Interlinguales Quasi-Homophon zu dt. <i>kehr</i> (Infinitiv dt. <i>kehren</i> mit Tilgung der Endsilbe)
13	IMMOWELT		„RELAXTE WELT“	aus engl. <i>relaxed</i> „in Bezug auf Personen, eine best. Atmosphäre, Stimmung etc.: gelöst, entspannt, zwanglos, locker [...] Bei ~ kommt es zu einer Vermischung von engl. und dt. Flexionsformen“ (AWb, Band 3, 1178).	Fremdwort, hybrid compound	-te dt. Flexionsendung
14	MCDONALD'S	Familienname der Firmengründer	„MCDEAL-MENÜ“	aus engl. <i>deal</i> „[...] häufig unsauberes oder kriminelles Geschäft, das den Beteiligten (finanzielle) Vorteile verschafft“ (AWb, Band 1, 344).	Akronym/Initialwort und Fremdwort	
15	BECKS	Familienname des Firmengründers	„THE BECKS EXPERIENCE“	aus <i>the</i> /ðə/ definite article, determiner [LDCE, 1716] und aus <i>experience</i> BE /ɪk'spɪəriəns/ AE /-spɪr-/ n [LDCE, 548]	Fremdwörter	

„Zehen oder sehen?“: Konzeption, Durchführung und Evaluation einer Ausspracheschulung für türkische DaF-Lehramtsstudierende des ersten Studienjahres

Anastasia Şenyıldız  – Göknur Korkmaz , Bursa

Öz

„Zehen ya da sehen?“: Almanca Öğretmenliği birinci sınıfında okuyan Türk öğrencilerine yönelik telaffuz çalışmasının tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi

Mevcut çalışmada, „Okuma Becerileri II“ dersi çerçevesinde gerçekleştirilen bir telaffuz çalışması ele alınmıştır. Çalışmaya Uludağ Üniversitesi Almanca Öğretmenliği bölümünün birinci sınıfına devam eden Türk öğrenciler katılmıştır. Teorik bir incelemenin ardından telaffuz çalışmasının tasarımı ve derse nasıl uygulanacağı tanıtılmıştır. Araştırmanın amacı, öğrencilerde saptanan fonetik sorunlarının doğrudan bir telaffuz çalışması aracılığıyla nasıl ortadan kalkabileceğini araştırmak ve bu çalışmanın öğrenciler tarafından nasıl değerlendirileceğini tespit etmektir. Veri analizi Kuckartz vd. (2007) Nitel Değerlendirmesi çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bunun için bir anket ve bir odak grup görüşmesi uygulanmıştır. Değerlendirme sonuçlarına dayanılarak araştırma alanı ve ders uygulamasına yönelik olası öneriler gösterilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı Dil Almanca, Almanca Öğretmenliği, telaffuz, fonetik, Nitel Değerlendirme.

Abstract

„Zehen or sehen?“: Conception, implication and evaluation of a pronunciation training for Turkish students of German Language Teaching in their first year.

In the present research a pronunciation training, which was implemented within the scope of the seminar “Reading skills II“, is being discussed. Turkish students in their first year, studying German Language Teaching at Uludağ University participated in this research. After a theoretical grounding, the conception of the pronunciation training and how it was implemented in the seminar will be introduced. The aim of this study is to examine, how the detected phonetic problems of the students can be eliminated through a targeted pronunciation training and how it can be perceived by the students. Orientated on the Qualitative Evaluation by Kuckartz et al. (2007) the analysis has been carried out. Therefore a questionnaire and a group-interview have been applied. Considering the evaluated results, possible perspectives for the specific field of research and teaching practice have been presented.

Keywords: German as a foreign language, German Language Teaching, pronunciation, phonetic, Qualitative Evaluation.

Einleitung

Aussprache stellt zweifelsohne einen äußerst wichtigen sprachlichen Bereich dar, denn „Ausspracheabweichungen beeinträchtigen das Verstehen und Verstandenwerden oft stärker als Grammatik oder Lexikfehler“ (Dahmen / Hirschfeld 2016: 3). So können manche erstsprachlichen Interferenzen im segmentalen Bereich etwa dazu führen, dass

die Bedeutung der ausgesprochenen Wörter nicht mehr erschließbar ist, z. B. sprechen viele türkischsprachige Deutschlernende *Zehen* und *sehen* gleich aus. Gleichzeitig wissen wir auch, dass die phonetische Verständlichkeit eng mit Wirkung, Norm und Akzeptanz verbunden ist (vgl. Grzeszczakowska-Pawlikowska 2016). Denn eine (fast) normgerechte Aussprache steigert den Akzeptanzgrad einer Person erheblich, wobei jedoch auch das Prestige ihrer Erstsprache einen nicht zu vernachlässigen Einfluss ausübt (vgl. Englisch oder Französisch vs. Arabisch).

Hirschfeld (2007: 277) weist jedoch darauf hin, dass der Aussprache, trotz ihrer Relevanz für die mündliche Kommunikation, nur wenig Beachtung beigemessen wird. Auch im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen findet sich zwar ein Kapitel zur phonologischen Kompetenz (vgl. Europarat 2001: 117), die darin angebotenen Skalenbeschreibungen sind jedoch zu ungenau, was in der Fachdiskussion kritisiert wird (vgl. dazu z. B. Schäfer 2015: 21-25).

Der Ausgangspunkt für unsere Untersuchung waren Beobachtungen an der Abteilung für die Ausbildung von DaF-Lehrkräften der Uludağ Universität. Sie bestätigen die Feststellung von Hirschfeld (2007: 277), dass häufig auch weit Fortgeschrittene ihren ‚fremden Akzent‘ beibehalten, welcher Probleme in der mündlichen Kommunikation verursache. Ähnliches ist bei unseren Studierenden auch älterer Semester in Form von zahlreichen Fossilierungen im phonetischen Bereich festzustellen. Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass in der Ausbildung von türkischen DaF-Lehrkräften der Schulung einer korrekten Aussprache kein ausreichender Platz gegeben wird. Bis zur Curriculumsreform von 1998 wurde an der Uludağ Universität zwar ein Phonetikseminar angeboten, momentan ist aber in dem vom türkischen Hochschulrat (YÖK) für alle DaF-Lehrabteilungen verpflichtenden Curriculum keine ähnliche Lehrveranstaltung zu finden (vgl. Uslu 2008: 404ff.).

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, zu untersuchen, wie eine systematische Ausspracheschulung, im Rahmen der Lehrveranstaltung „Fertigkeit Lesen II“, aussehen könnte und wie sie von den Studierenden aufgenommen wird.

Folgende Fragestellungen sollen während der Untersuchung beantwortet werden:

- Welche phonetischen Schwerpunkte sollen den Studierenden vermittelt werden?
- Wie kann eine gezielte Ausspracheschulung, inbegriffen in eine bestehende Lehrveranstaltung, gestaltet werden?
- Wie wird die angebotene Ausspracheschulung von den Studierenden bewertet?

Theoretische Überlegungen zur Gestaltung der Ausspracheschulung im DaF-Unterricht

Phonetik ist eine Wissenschaft, die sich mit der Aussprache und deren Wahrnehmung beschäftigt. Sie stützt sich dabei u. a. auf Erkenntnisse der Phonologie – einer linguistischen Teildisziplin. In der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung werden Phonetik und Aussprache häufig weitgehend gleichgesetzt. Gemeint werden damit

„didaktisch-methodische Prinzipien der Vermittlung einer normgerechten Aussprache auf Basis phonetischer und phonologischer Grundlagen“ (Reinke 2013: 109).

Im Allgemeinen wird zwischen zwei Ausspracheebenen unterschieden (vgl. Hirschfeld 2016: 15):

- suprasegmentale Ebene der Prosodie: Sprechspannung, Sprechtempo, Rhythmus, Akzentuierung, Melodisierung,
- segmentale Ebene der Artikulation: einzelne Laute (Vokale, Konsonanten) und Lautfolgen.

Ausspracheübungen sollten beide Ebenen, „Artikulation und Prosodie gleichermaßen berücksichtigen“ (Reinke 2016: 26). Denn neuere Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass der suprasegmentale Bereich für das Verstehen des Gesprochenen besonders relevant ist.

Als didaktisch-methodische Empfehlungen für die Gestaltung von Ausspracheschulungen weist Hirschfeld (2007: 278f.) u. a. auf die Zielgruppenspezifika, Bewusstmachung, eine gezielte Arbeit am Hören und Aussprechen sowie ihre systematische Integration in den Unterricht hin. Im Folgenden soll darauf ausführlicher eingegangen werden.

Im Bereich der Aussprache ist ein besonders deutlicher Einfluss der Erstsprache und der zuvor gelernten Fremdsprachen festzustellen, denn er ist sofort „heraushörbar“. Dahmen / Hirschfeld (2016: 6) unterscheiden im Zusammenhang mit der Aussprache zwischen Interferenzen auf der Hör-, Sprech- und Schriftebene. Wir werden sie nun im Hinblick auf unseren Untersuchungskontext erläutern:

- Hörinterferenzen: Hören bildet bekanntlich eine Grundlage für die korrekte Aussprache. Nicht zufällig durchlaufen Kleinkinder in der Immersionssituation eine sogenannte ‚Einhörphase‘ (vgl. z. B. Apeltauer 2007: 17), in der ihre erstsprachlichen Hörfilter auf die neue Sprache justiert werden. Auch für ältere Lernende heißt es: Hörmuster, die in der Erstsprache nicht bekannt sind, werden in der Fremdsprache gar nicht wahrgenommen (wie etwa die Behauchung von <p>, <t> und <k> im Deutschen). Um es zu beheben, bedarf es spezifischer Wahrnehmungs- und Diskriminationsübungen (z. B. Minimalpaare hören und markieren). Auch Huneke / Steinig (2010: 162) betonen die Abfolge „zunächst Hören und später Sprechen“.
- Sprechinterferenzen: Auch hier werden die Artikulationsgewohnheiten aus der Erstsprache in die Fremdsprache übertragen. Beispielsweise gibt es im Türkischen so gut wie keine Konsonantenhäufungen (vgl. Krech et al. 2009: 218), dementsprechend stellen sie für türkische Lernende eine Schwierigkeit dar. Zu den Aussprachestrategien gehören etwa das Einschleifen eines Sprossvokales zwischen zwei Konsonanten oder das Auslassen eines Konsonanten (z. B. *Schuturumf statt Strumpf, *Ferd statt Pferd).

- Schriftinterferenzen: Im Türkischen gibt es eine starke Verbindung zwischen der Laut- und der Schriftebene. Nach dem phonologischen Prinzip werden phonetische Phänomene (wie Assimilation und Auslautverhärtung) in der Schriftsprache wiedergegeben (vgl. Krech et al. ebd.). Deswegen halten sich türkische Lernende bei der Aussprache stärker an der Schrift fest, so wird z. B. das Dehnungs-h (wie in *gehen*) mitausgesprochen. Außerdem orientieren sie sich an den Graphem-Phonem-Beziehungen des Türkischen (bzw. Englischen) und artikulieren das Graphem <z> als stimmhaftes /s/. Somit kommen Schriftbildinterferenzen zustande und es ergibt sich kein Unterschied wie z. B. bei der Aussprache von *zog* und *sog*. Solche Besonderheiten sollten den Lernenden bewusst gemacht werden.

Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Aussprache des Deutschen wird in unterschiedlichen Studien untersucht (vgl. den Überblick bei Hirschfeld / Kelz / Müller 2012). Denn eine kontrastive phonetische Analyse der Sprachpaare kann mögliche Aussprachefehler voraussagen und erklärend bei der Fehleranalyse mitwirken (vgl. z. B. die Untersuchung von Nossok 2007 für das Sprachenpaar Weißrussisch-Deutsch).

Insbesondere bei sprachlich homogenen Gruppen (wie in unserer Untersuchung) lassen sich interferenzbedingte Ausspracheschwierigkeiten einfacher feststellen. So eine Analyse sollte die Voraussetzung für eine systematische und integrierte Phonetikarbeit darstellen. Beispielsweise stellen Kontraste zwischen Länge und Kürze der Vokale ein besonders schwieriges Phänomen für türkische Deutschlernende dar, weil das Türkische diese Unterscheidung so nicht macht. Quantitative Änderung der Vokale ist zwar in allen germanischen Sprachen vorzufinden, sie hat im Deutschen jedoch auch eine bedeutungsunterscheidende (qualitative) Funktion. Duke (2014: 75) weist zudem auf eine uneinheitliche (graphische) Längenanzeige im Deutschen hin. Sie umfasst etwa die Vokalverdopplung (wie bei *See, Meer*), einfache statt verdoppelter Schreibung der nachfolgenden Konsonanten (z. B. *rate* vs. *Ratte*), das Dehnungs-h (z. B. *lahm* vs. *Lamm*) sowie ein zusätzliches <e> (z. B. *bitten* vs. *bieten*).

Ausspracheaspekte, die zu Interferenzfehlern führen können, fasst Reinke (2013: 112ff.) zwar zusammen, bleibt dabei jedoch auf einer sprachkontrastiven Metaebene (wie silbenzählende / akzentzählende Sprachen, vokalarmer / vokalreiche Sprachen, einfachere / komplizierte Silbenstruktur). Deswegen orientieren wir uns in dieser Untersuchung am „phonetischen Minimum“ in der Fremdsprache Deutsch, das von Malwitz (2016: 17) bestimmt wurde. „Abhängig von der Zielgruppe lassen sie sich weiter minimieren“ (ebd.). Aus unserer Sicht lässt sie sich auch erweitern, so artikulieren z. B. viele türkische Deutschlernende das Graphem <ß> als stimmhaftes /s/. Während Malwitz (ebd.) phonetische Schwerpunkte bei den Segmentalia genau benennt und erläutert, bleibt es im suprasegmentalen Bereich bei einer allgemeinen Aufzählung ohne Beispiele. Eine ähnliche Auflistung, ebenfalls ohne konkrete Beispiele, findet sich bei Nossok (2007: 15), obwohl sie mit einer sprachlich homogenen Studierendengruppe arbeitet.

Bei der Gestaltung der Ausspracheschulung sollte bedacht werden, dass die Imitation bei Jugendlichen und Erwachsenen, anders als bei Kindern, weniger ausgeprägt ist und deswegen durch kognitive Elemente (in Form von Vermittlung der Ausspracheregeln mit Verweisen auf die Ausgangssprache) ergänzt werden sollte (vgl.

Huneke / Steinig 2010: 162). Für die Bewusstmachung und eine phonetische Analyse eignen sich schriftliche Texte besser als flüchtige mündliche Äußerungen. Außerdem können Aussprachemuster durch das anschließende Vorlesen eingeübt werden. Das Vorlesen stellt eine komplexe, künstlerische Form der Sprachanwendung und folgt u. a. dem Ziel der Informationsvermittlung (vgl. Küppers 1999: 182f.). Für Reinke (2013: 118) gehört das Vorlesen zu den angewandten Aussprechübungen. Auch Hirschfeld (2007: 279) bezeichnet Vorleseübungen als angewandte (Aus-)Sprechübungen und platziert sie neben Vortragen, freiem Sprechen und szenischem Gestalten.

Wie oben bei den Hörinterferenzen bereits erwähnt, spielt Hören eine wichtige Rolle bei der Aneignung einer normgerechten Aussprache. Wegen der Darbietung von Hörbeispielen und ihrer Wiederholbarkeit hat der Medieneinsatz im Ausspracheunterricht eine lange Tradition. Hirschfeld (2007: 280) stellt dazu fest: „Der Einsatz von Medien für Ausspracheübungen ist unerlässlich.“ Eine immer größer werdende Rolle spielen mittlerweile computergestützte Lernprogramme. Neben online verfügbaren authentischen Materialien (zum Hören und Nachsprechen) sowie allgemeinen Sprachlernprogrammen mit integrierten Elementen der Ausspracheschulung (wie z. B. online-Sprachkurse der Deutschen Welle) gibt es auch spezifische Angebote zur Erhöhung der Aussprachekompetenz. Letztere sind für unsere Untersuchung von besonderem Interesse, weil sie sich einfacher in den laufenden sprachpraktischen Unterricht integrieren lassen. Außerdem können sie von den Studierenden zu Hause selbstständig und selbstgesteuert im Sinne der Lernerautonomie benutzt werden (vgl. dazu Apeltauer / Şenyıldız 2015).

Eine Klassifikation von online verfügbaren Möglichkeiten zum Aussprachetraining schlägt Reinke (2016: 30) vor. Darin stellen Aussprachelernprogramme mit einfachen Imitationsübungen ein besonderes Interesse für unsere Fragestellung dar. Ausführlicher sollen an dieser Stelle zwei Programme vorgestellt werden, die in unserer Untersuchung eingesetzt wurden:

- „Phonetik Simsalabim Online“ (<http://simsalabim.reinke-eb.de/>): Darin werden ausgewählte Themen der Prosodie und Artikulation in Videoclips kurz erklärt, gezielt phonetisches Hören trainiert und Texte zum lauten Mitlesen angeboten (vgl. dazu auch Hirschfeld / Reinke 2002, Reinke 2016). Fehlerermittlung erfolgt jedoch nur im rezeptiven Bereich mithilfe kontrollierbarer Höraufgaben. Ein Nachteil dieses Sprachlernprogramms besteht darin, dass es für Deutschlernende mit unterschiedlichen Erstsprachen konzipiert wurde und einige für türkischsprachige Deutschlernende relevante Aussprachebesonderheiten nicht berücksichtigt. So sind beispielsweise Übungskomplexe zu den Ö- und Ü-Lauten für türkische Deutschlernende nicht wichtig, weil das Türkische sie kennt. Dagegen fehlt z. B. die für Türkischsprachige schwierige Affrikate /ts/.
- „PronunciationChecker“: Es handelt sich um eine Android-App mit der google-Spracherkennungsfunktion. Sie bietet für eine beliebige ausgesprochene Äußerung Schreibvarianten samt Hörbeispiele. Der Vorteil dieser App besteht darin, dass damit die normgerechte Aussprache einzelner Äußerungen als Referenzmuster mit der eigenen Aussprache verglichen werden kann, um auf dieser Grundlage ggf. erforderliche Korrekturen vornehmen zu können. Es dürfte auch zur Vorbereitung auf die Lehrproben in den Schulpraktika im vierten

Studienjahr hilfreich sein. Der Nachteil besteht darin, dass die App keinerlei Feedback gibt.

Die technischen Grenzen der derzeitigen Programme liegen also vor allem im Bereich der Fehlerermittlung und Fehlerkorrektur, so dass sie nur zur Ergänzung des von der Lehrkraft gestützten Unterrichts (z. B. zur Wissensvermittlung und Hörkontrolle) eingesetzt werden können (vgl. Reinke 2016: 27).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine fundierte Ausspracheschulung u. a. den Einfluss der Erstsprache berücksichtigt und bewusst macht. Außerdem nutzt sie die technischen Möglichkeiten, um z. B. genügend Hörbeispiele zur Verfügung zu stellen.

Anlage der Untersuchung

Die in diesem Beitrag geschilderte Ausspracheschulung wurde im Sommersemester 2017 mit 50 Lehramtsstudierenden des ersten Studienjahres an der DaF-Abteilung der Uludağ Universität durchgeführt. 39 Studierende absolvierten zunächst ein DaF-Vorbereitungsjahr am Fremdsprachenzentrum (vgl. dazu auch Uzuntaş 2013: 514). 11 Personen waren im deutschsprachigen Ausland aufgewachsen und konnten nach einem Einstufungstest direkt mit dem regulären Studium anfangen. Diese Konstellation entspricht in etwa dem alljährlichen Durchschnitt. Für die Konzeption der Ausspracheschulung war es ein wichtiger Umstand, dass diese Studierenden über eine normgerechte Aussprache im Deutschen verfügten.

Die Ausspracheschulung wurde in die Pflicht-Lehrveranstaltung „Fertigkeit Lesen II“ integriert. Die Seminarkonzeption bestand aus folgenden Teilen:

- seminartragendes Lehrwerk „Netzwerk B1.2“ (vgl. Dengler et al. 2014): Daraus wurden Lesetexte mit dazugehörigen Aufgaben und Übungen behandelt.
- Wortliste zum Goethe-Zertifikat B1 (vgl. Goethe-Institut 2016),
- Lesetexte aus den Modelltests zum Goethe-Zertifikat B1 (vgl. Hantschel / Weber 2013),
- Hauslektüre: Die Studierenden liehen sich authentische Kinderbücher sowie didaktisierte DaF-Lesebücher aus und erstellten dazu deutsch-türkische Vokabellisten.

Bisher wurde im Leseseminar („Fertigkeit Lesen II“) neben spontanen Aussprachekorrekturen systematisch das Vorlesen der Texte wie folgt geübt: Die Studierenden hatten die Sätze der Reihe nach in der Großgruppe vorgelesen, wobei Aussprachefehler korrigiert und die Studierenden zum Nachsprechen aufgefordert wurden. Dies war aber nicht zufriedenstellend, weil die Korrekturen immer nur einzelne Wörter und keine Vermittlung von Regelmäßigkeiten im phonetischen Bereich anvisierten. Außerdem wurde bei dieser Vorgehensweise das Potenzial der in Deutschland aufgewachsenen Studierenden mit der normadäquaten Aussprache nicht genutzt. Durch das Vorlesen im Plenum war die Übungsintensität nicht hoch genug, d.

h. je nach Textlänge kamen die einzelnen Studierenden nur zwei bis dreimal an die Reihe. In der vorliegenden Untersuchung wurde die Ausspracheschulung im Rahmen des Leseseminars neu gestaltet und danach evaluiert.

Konzeption und Durchführung der Ausspracheschulung

Bei der Planung der Ausspracheschulung waren folgende Überlegungen wichtig:

- Festlegung der anzustrebenden Kompetenzen: Im Bereich der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden ist die Ausspracheschulung wichtig, weil sie ein wichtiges Sprech- und Sprachmodell für ihre Lernenden darstellen werden. Denn „zukünftige Lehrer sollten z. B. eine sehr gute Aussprache haben“ (Hirschfeld 2007: 278). Die zu entwickelnden phonologischen Kompetenzen siedeln wir hiermit auf dem B2-Referenzniveau des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen an: „Hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben“ (Europarat 2001: 117).
- Festlegung der phonetischen Schwerpunkte und Entwicklung eines Arbeitsblattes: Bei der Erstellung des Arbeitsblattes wurde sowohl auf theoretisches Wissen als auch auf Beobachtungen aus sprachpraktischen Lehrveranstaltungen in der Vorbereitungsklasse und im ersten Studienjahr zurückgegriffen. Im Wesentlichen stützten wir uns auf die von Malwitz (2016: 17) vorgeschlagenen phonetischen Schwerpunkte in der Fremdsprache Deutsch, die wir für türkische Lernende adaptierten und mit Erläuterungen versahen. Dabei wurde auch das didaktische Material von Reinke (2011) hinzugezogen. Eine ähnliche Reihenfolge wie in unserem Arbeitsblatt - Satzphonetik vor Wortphonetik vor Vokallänge vor vokalischer Lautbildung vor Konsonanten - findet sich auch bei Hinkel (2000).

Kurz zusammengefasst enthält unser Arbeitsblatt folgende Schwerpunkte, die sowohl im Bereich der Prosodie als auch der Artikulation (Vokale und Konsonanten) liegen:

Phonetischer Bereich	Phonetische Schwerpunkte
Prosodie (Segmentalia)	Melodie im Aussagesatz, Wortakzent
Artikulation (Suprasegmentalia)	
- Vokale	die Länge / Kürze der Vokale, der Vokalneueinsatz, das Schwa
- Konsonanten	<z>, <h>, der Ich-Laut, <ng>, <ß>, <p>, <t>, <k>

Tabelle 1: Phonetische Schwerpunkte im Arbeitsblatt für türkische Deutschlernende

Die Ausspracheschulung unserer Untersuchung wurde in das Leseseminar des ersten Studienjahres integriert, fand jede Woche statt und bestand aus folgenden Komponenten:

- Vermittlung des phonetischen Wissens: Im Unterricht fand die Vermittlung des phonetischen Wissens mithilfe des Arbeitsblattes statt, das die wichtigsten Regeln der deutschen Aussprache (aus der Sicht des Türkischen) in knapper Form enthielt. Neben Erklärungen sah es auch die Möglichkeit vor, eigene Beispiele

bzw. Beispiele aus dem in der jeweiligen Seminarsitzung behandelten Text einzutragen (vgl. das Arbeitsblatt im Anhang). Auf die Vermittlung der phonetischen Transkriptionsregeln nach dem Internationalen Phonetischen Alphabet wurde komplett verzichtet.

- **Selbstgesteuertes Üben zu Hause:** Das Üben zu Hause erfolgte im Hinblick auf die Vor- und Nachbereitung der Texte aus dem Leseseminar, mit dem Ziel, sie mit normgerechter Aussprache vorlesen zu können. Die Texte sollten mithilfe des Arbeitsblattes im Hinblick auf die dort vorkommenden schwierigen Aussprachephänomene analysiert werden. Die zu den Lesetexten aufgenommenen Hörbeispiele waren mehrmals anzuhören und zunächst still, dann halblaut und schließlich laut mitzulesen. Zu hören dabei waren unterschiedliche weibliche und männliche Stimmen mit normgerechter Aussprache. Zu Hause sollten die Studierenden zusätzlich mit den Lernprogrammen „Phonetik Simsalabim Online“ und „PronunciationChecker“ arbeiten.

- **Kontrolle der phonetischen Textanalyse und Vorlesen in Kleingruppen:** Im Leseseminar wurden die zu Hause erarbeiteten Beispiele zu den phonetischen Schwerpunkten aus dem Text abgefragt. Danach wurde der Text in Kleingruppen vorgelesen. Jede Gruppe wurde von einer bzw. einem der Studierenden aus Deutschland betreut. Eventuelle Aussprachefehler wurden u. a. mithilfe des Arbeitsblattes korrigiert.

Auch Nossok (2007: 13ff.) formuliert vergleichbare Schritte, mit denen phonetische Interferenzerscheinungen vermieden werden sollten. Unsere Konzeption der Ausspracheschulung unterscheidet sich jedoch durch den Einsatz eines Arbeitsblattes mit phonetischen Schwerpunkten. Alle Texte lagen auch als Hörbeispiele vor, um das Hören vor dem Aussprechen zu ermöglichen. Darüber hinaus war es uns aufgrund des technischen Fortschrittes möglich, online-Möglichkeiten zu nutzen. Außerdem verfügten mehrere Studierende über eine akzentfreie („muttersprachliche“) Aussprache, weswegen wir auch kooperative Arbeitsformen (wie das Vorlesen in Kleingruppen) effektiv nutzen konnten.

Evaluation der Ausspracheschulung

Bei der Evaluation der durchgeführten Ausspracheschulung orientierten wir uns am Konzept der Qualitativen Evaluation von Kuckartz et al. (2007), das für die Bewertung und Verbesserung universitärer Lehrveranstaltungen entwickelt wurde. Die Qualitative Evaluation zielt durch die Schwerpunktsetzung auf Interviews „auf einen Zugewinn“ ab, d. h. ein besseres Verständnis für die Antworten gegenüber (standardisierter) quantitativer Evaluation (ebd.: 11).

Für die Qualitative Evaluation der Ausspracheschulung benutzten wir folgende zwei Komponenten:

- **Kurzfragebogen:** Damit wurden Angaben zum Herkunftsland und zu den Fehlstunden sowie die Bedeutung einer guten Aussprache erfragt. Zusätzlich wurde die Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung und der integrierten Ausspracheschulung samt deren Elementen (Arbeitsblatt, Vorlesen in

Kleingruppen, Hörbeispiele und Lernprogramme) ermittelt. Bei der Formulierung einzelner Fragen berücksichtigten wir die Richtlinien von Daase / Hinrichs / Settineri (2014: 105). Insgesamt füllten 30 Studierende den Kurzfragebogen aus, davon waren sieben in Deutschland aufgewachsen.

- halbstrukturiertes Gruppeninterview mit ausgewählten Studierenden: Das etwa 20 minütige Gruppeninterview mit vier Studierenden wurde auf Türkisch durchgeführt, aufgenommen und anschließend ins Deutsche übersetzt. Als Kriterien zur Auswahl der ProbandInnen dienten eine aktive Teilnahme am Unterricht, wenige Fehlstunden und ein aktives Nutzen des Lernangebots zu Hause. Mithilfe von Leitfragen wurden bisherige Erfahrungen der Studierenden mit der Aussprache sowie ihre Erfahrungen und Zufriedenheit mit der durchgeführten Ausspracheschulung sowie deren Bestandteilen erfragt. Außerdem sollten die Studierenden einschätzen, ob sich dadurch ihre Aussprache verbesserte und Empfehlungen zur Verbesserung der Ausspracheschulung geben.

Darstellung und Diskussion der Evaluationsergebnisse

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Qualitativen Evaluation der durchgeführten Ausspracheschulung dargestellt werden. Sie entstanden durch die Kombination der Auswertung der Kurzfragebögen und des Gruppeninterviews.

Zur Bedeutung der korrekten Aussprache ist den Kurzfragebögen zu entnehmen, dass alle Studierenden eine normgerechte Aussprache als wichtig erachteten (Mittelwert¹ 4,8). Im Gruppeninterview kommt zur Sprache, dass sie wichtig sei, um zu verstehen und verstanden zu werden. Somit überschneidet sich diese Einsicht der Studierenden mit dem Fachkonsens (vgl. z. B. Dahmen / Hirschfeld 2016: 3). Dass neue Wörter zusammen mit deren korrekten Aussprache zu lernen seien, kann als eine Sprachlernstrategie bezeichnet werden. Trotz dieser persönlichen Relevanz geben die Studierenden an, dass sie bisher beim Deutschlernen nur sporadische und spontane Korrekturen erlebten. Die Studierenden berichten außerdem von Schlüsselszenen, in denen sie aufgrund der falschen Aussprache eines Wortes von der Lehrkraft ausgelacht wurden.

Die Auswertung der Daten ergibt eine hohe Zufriedenheit sowohl mit dem Leseseminar (Mittelwert² 4,33) als auch mit der Ausspracheschulung (Mittelwert 4,5). In Bezug auf die Ausspracheschulung zeigt es sich z. B. folgendermaßen: „Weil wir einige phonetische Regeln gelernt haben, können wir bereits beim Lesen erahnen, wie es richtig ausgesprochen werden soll.“ Darüber hinaus seien die Studierenden nun auch in der Lage, die Aussprachefehler anderer zu bemerken und zu korrigieren. Diese Entwicklung betrachten wir im Hinblick auf ihren später auszuübenden Beruf als äußerst relevant.

Was die eigene Aussprache betrifft, stellen die Studierenden im Vergleich zum vorausgegangenen Semester deutliche Verbesserungen fest, sowohl bei den einzelnen Wörtern als auch bei der Bestimmung der Kürze und Länge der Vokale und bei der für

¹ Möglichkeiten zum Ankreuzen von 1 (nicht wichtig) bis 5 (wichtig).

² Hier und weiter im Text: Möglichkeiten zum Ankreuzen von 1 (nicht zufrieden) bis 5 (zufrieden).

türkische Deutschlernende problematischen Affrikate /ts/: „Jetzt können alle es bemerken, weil wir ständig daran gearbeitet haben. Es wurde zunächst beim Hören automatisiert und dann bei der Aussprache.“ Die Studierenden zeichnen hier den natürlichen Weg vom Hören zum Sprechen nach, der u. a. von Huneke / Steinig (2010: 162) betont wird.

Im Hinblick auf die einzelnen Elemente der Ausspracheschulung kann in den Kurzfragebögen Folgendes festgestellt werden:

Elemente der Ausspracheschulung	Benutzende	Benutzungshäufigkeit		Zufriedenheit (Mittelwert)
		insgesamt	Mittelwert	
Arbeitsblatt mit phonetischen Schwerpunkten	26	75	2,88	4,11
Vorlesen in Kleingruppen	30	133	4,43	4,47
Hörbeispiele zu den Lesetexten aus dem Lehrwerk	29	76	2,62	3,93
Aussprachelernprogramm „Simsalabim“	12	18	1,5	4,67
Applikation „PronunciationChecker“	6	11	1,83	4,5

Tabelle 2: Auswertung der Kurzfragebögen zu den Elementen der Ausspracheschulung

Die Auswertung zeigt eine hohe Zufriedenheit der Studierenden mit den einzelnen Elementen der Ausspracheschulung. Gleichzeitig ist auffallend, dass nicht alle Angebote ähnlich häufig in Anspruch genommen wurden. Es dürfte u. a. damit zusammenhängen, dass die Aussprachelernprogramme kein integrierter Teil des Unterrichts waren, sondern als Hausaufgabe zum selbstständigen Lernen empfohlen wurden. Im Gruppeninterview zeigt es sich jedoch, dass diejenigen Studierenden, die sie nutzen konnten, sie als nützlich bezeichnen und es auch begründen können. Die Studierenden brauchen also noch viel Fremdsteuerung und handeln noch nicht ausreichend im Sinne der Lernerautonomie (vgl. dazu auch Apeltauer / Şenyıldız 2015: 24).

Auch im Gruppeninterview wird der Einsatz des Arbeitsblattes mit phonetischen Regeln als positiv bewertet: „Phonetische Textanalysen mithilfe des Arbeitsblattes sollten noch öfters gemacht werden“, als Grundlage dafür könnten sogar Texte der Hauslektüre dienen. Sicherlich ist hier der Einfluss dessen zu sehen, dass bei den meisten Erwachsenen die Imitation an Einfluss verliert und das Bewusste noch wichtiger wird (vgl. z. B. Reinke 2013: 114). Darüber hinaus ist festzustellen, dass sich die Aussagen der Studierenden zur Relevanz des Selbstvertrauens beim Aussprechen fremdsprachlicher Äußerungen und beim Fremdsprachenlernen insgesamt wie ein roter Faden durch das Gruppeninterview ziehen.

Der Einsatz von Hörbeispielen wird im Gruppeninterview als effektiv und nützlich bezeichnet, weswegen Hörbeispiele auch nächstes Jahr einzusetzen seien. Den Studierenden scheint die Relevanz des Hörens beim Ausspracheerwerb bewusster geworden zu sein: „Wir müssen mehr hören“. Hier ergibt sich jedoch ein Unterschied

zu den Kurzfragebögen, denn dort haben die Hörbeispiele den niedrigsten Mittelwert (3,93) erhalten. Dies kann u. a. darauf zurückgeführt werden, dass die meisten RückkehrerInnen aus Deutschland davon keinen Gebrauch machten (fünf von sieben) und die Bewertung dieses Übungsangebotes im Hinblick auf ihre eigene sprachliche Entwicklung machen. Sie schaffen es also noch nicht, die Perspektive der Deutschlernenden bzw. -lehrenden einzunehmen.

Im Gruppeninterview wird das Vorlesen in Kleingruppen, betreut von den deutschsprachigen Studierenden, als effizient bezeichnet, nicht nur weil zeitnah korrigiert wurde, sondern auch, weil sich die Studierenden im Gegensatz zum Vorlesen im Plenum mehr und ungezwungener beteiligen konnten: „Unterschiedliche, von der Aussprache her schwierige Wörter, konnten so besser geübt werden“. Außerdem betonen die ProbandInnen die Möglichkeit, die Bedeutung noch unbekannter Wörter in der Kleingruppe zu erfragen.

Die Studierenden scheinen über klare Vorstellungen zu verfügen, wie die Ausspracheschulung und auch die sprachpraktischen Lehrveranstaltungen verbessert werden können. Die von den Studierenden formulierten Verbesserungsvorschläge umfassen den Einsatz von Liedern sowie Kurz- und Spielfilmen mit Untertiteln, das Hören von Nachrichten mit der Wortanalyse der dort vorkommenden Komposita, das Schreiben von Diktaten und das Vorspielen von Dialogen. Außerdem wurde im Gruppeninterview vorgeschlagen, sich selbst beim Vorlesen aufzunehmen, um es mit der Standardaussprache vergleichen zu können.

Implikationen für die Unterrichtspraxis und Forschungsausblick

Welche Implikationen ergeben sich aus unserer Untersuchung für die Unterrichtspraxis?

- Das alleinige Korrigieren, von dem auch unsere Studierenden berichten, reicht sicherlich nicht aus. Ihm müsste eine gruppen- und erstsprachenspezifische Wissensvermittlung vorausgehen. Für unsere Zielgruppe eignete sich besonders gut ein Arbeitsblatt mit den festgelegten Schwerpunkten der deutschen Aussprache, auf dessen Grundlage die Lesetexte aus dem Lehrwerk im Hinblick auf ihre phonetischen Schwierigkeiten analysiert wurden.
- Besonders gute Erfahrungen machten wir mit den Hörbeispielen zu den Lesetexten, welche von unterschiedlichen Sprechenden erstellt wurden. Auf diese Weise konnten die Studierenden die Texte mehrfach hören und sie mitlesen. Solche Hörbeispiele gehören aus unserer Sicht in jedes Lehrwerk!
- Es zeigte sich, dass das Vorlesen in Kleingruppen ein effektives Mittel zum systematischen Arbeiten an der Aussprache darstellt und wesentlich effektiver als das Vorlesen im Plenum ist.
- Medien stellen zweifelsohne ein wichtiges Lernmittel dar. Ihre Benutzung sollte jedoch in den Unterricht integriert und nicht nur als Hausaufgabe vorgesehen werden.

- Es wurde deutlich, dass das Fremdsprachenlernen ein individueller Prozess ist und dass die Studierenden viele Anregungen brauchen, wie eine Fremdsprache am besten zu lernen ist. Solche Idee können sie aber auch selbst entwickeln, um aus diesem Ideenpool das Passende aussuchen zu können.
- Eine Seminarevaluation gibt den Studierenden eine gute Möglichkeit, den Unterricht und das eigene Lernen zu reflektieren und die akademische Lehre zu bereichern.

Welche Anregungen lassen sich aus unserer Untersuchung für die weitere Forschung ableiten? Die Qualitative Evaluation nach Kuckartz et al. (2007) stellt ein effektives Mittel der Verbesserung der universitären Lehre dar, mit dem die Meinungen der Studierenden zu den durchgeführten Lehrveranstaltungen eingeholt werden können. Ihr Vorteil liegt darin, dass sie sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren kombiniert. Unsere Daten zeigen deutlich, dass ein Interview ein Mehrwert an Informationen liefert. Außerdem bereichert es die statistischen Daten erklärend und hilft bei deren Interpretation.

Unsere Untersuchung wurde im Sommersemester des ersten Studienjahres durchgeführt, mit dem Ziel, die Aussprachefehler der Studierenden zu beheben. Es sollte jedoch dringend überlegt und vielleicht auch im Rahmen einer Masterarbeit untersucht werden, wie eine integrierte und systematische Ausspracheschulung bereits in der Vorbereitungsphase aussehen könnte. In weiteren Studien könnte außerdem, z. B. in Form von Fallstudien, rekonstruiert werden, wie sich dabei die phonologischen Kompetenzen einzelner Studierender entwickeln, um auf dieser Grundlage weitere didaktische Maßnahmen planen zu können.

Literaturverzeichnis

- Apeltauer, Ernst** (2007): „Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund“, in: *Info DaF* (34/1), S. 3-36.
- Apeltauer, Ernst / Şenyıldız, Anastasia** (2015): „Lernerautonomie: Vorstellungen und Einstellungen mehrsprachiger türkischer Lehramtsstudierender“, in: *Moderna sprak* (109/1), S. 13-29, verfügbar unter <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/modernasprak/article/view/3100/2665> [22.03.2017].
- Daase, Andrea / Hinrichs, Beatrix / Settineri, Julia** (2014): „Befragung“, in: Settineri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Paderborn, S. 103-122.
- Dahmen, Silvia / Hirschfeld, Ursula** (2016): „Phonetik in der Unterrichtspraxis“, in: *Fremdsprache Deutsch* (55), S. 3-9.
- Dengler, Stefanie / Rusch, Paul / Schmitz, Helen / Sieber, Tanja** (2014): *Netzwerk Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch mit DVD und Audio-CDs B1.2*, München.
- Duke, Janet** (2014): „Sieb Graphien und Aussprache“, in: Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hg.): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. 2. Auflage, Aachen, S. 73-88.
- Europarat** (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin u. a.

- Goethe-Institut** (2016) (Hg.): *Goethe-Zertifikat B1: Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Wortliste*, München, verfügbar unter: https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/sr/Goethe-Zertifikat_B1_Wortliste.pdf [22.03.2017].
- Grzeszczakowska-Pawlikowska, Beata** (2016): „Phonetische Verständlichkeit im interkulturellen, institutionellen Kontext – ein Zusammenspiel von Wirkung, Norm und Akzeptanz. Wissenschaftstheoretische Grundlagen empirischer Untersuchungen“, in: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.): *Convivum. Germanistisches Jahrbuch Polen 2015*, Bonn, S. 27-46.
- Hantschel, Hans-Jürgen / Weber, Britta** (2013): *Mit Erfolg zum Goethe-/ÖSD-Zertifikat B1*, Stuttgart.
- Hinkel, Richard** (2000): „Die Kunst der Phonetik: Laute, Rhythmus und Melodie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“, in: *Deutsch lernen* (25/3), S. 244-264.
- Hirschfeld, Ursula** (2007): „Ausspracheübungen“, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5. Auflage, Tübingen, S. 277-280.
- Hirschfeld, Ursula** (2016): „Aussprache in ihrer Vielfalt erleben: Lehr- und Lernziele“, in: *Fremdsprache Deutsch* (55), S. 10-15.
- Hirschfeld, Ursula / Kelz, Heinrich P. / Müller, Ursula** (Hg.) (2012): *Phonetik international. Von Albanisch bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*, Waldsteinberg.
- Hirschfeld, Ursula / Reinke, Kerstin** (2002): *Phonetik Simsalabim: Ein Übungskurs für Deutschlernende*. 5. Auflage, Berlin und München.
- Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang** (2010): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*, Berlin.
- Krech, Eva-Maria / Stock, Eberhard / Hirschfeld, Ursula / Anders, Lutz-Christian** (2009): *Deutsches Aussprachewörterbuch*, Berlin.
- Kuckartz, Udo / Dresing, Thorsten / Rädiker, Stefan / Stefer, Claus** (2007): *Qualitative Evaluation: Ein Einstieg in die Praxis*, Wiesbaden.
- Küppers, Almut** (1999): *Schulische Lesesozialisation im Fremdsprachenunterricht: eine explorative Studie zum Lesen im Englischunterricht der Oberstufe; Unterrichtsbeobachtungen, Interviews und Fallanalysen*. Tübingen.
- Malwitz, Victoria** (2016): „Gibt es ein phonetisches Minimum?“, in: *Fremdsprache Deutsch* (55), S. 16-20.
- Nossok, Swetlana** (2007): „Ausspracheprobleme weißrussischer Deutschlernender und Schritte zur korrekten Aussprache“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (12/2), S. 1-20, verfügbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/296/288> [22.03.2017].
- Reinke, Kerstin** (2011): *Einfach Deutsch aussprechen [Phonetischer Einführungskurs Deutsch als Fremdsprache]*, Leipzig.
- Reinke, Kerstin** (2013): „C1 Phonetik“, in Ommen-Welke, Ingelore / Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache*, Baltmannsweiler, S. 109-120.
- Reinke, Kerstin** (2016): „Phonetik online: Möglichkeiten und Grenzen“, in: *Fremdsprache Deutsch* (55), S. 28-30.
- Schäfer, Anna M.** (2015): *Erkennung und Korrektur von Aussprache Fehlern im Englischunterricht*, Marburg.
- Uslu, Zeki** (2008): „Deutschlehrerausbildung in der Türkei: Neustrukturierung und Curriculumrevision“, in: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* (35/4), S. 401-411, verfügbar unter: http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2008_Heft_4.pdf [22.03.2017].
- Uzuntaş, Aysel** (2013): „Deutsch als Fremdsprache in der Türkei“, in: Ommen-Welke, Ingelore / Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler, S. 511-517.

Anhang

Arbeitsblatt „Einige Aussprachebesonderheiten des Deutschen“

Ergänzen Sie bitte die Tabelle!

	Aussprache elemente	Erklärungen	eigene Beispiele	Beispiele im Text auf Seite ...	Beispiele im Text auf Seite ...	Beispiele im Text auf Seite ...
die Prosodie						
1	Melodie im Aussagesatz	geht extrem nach unten, z. B. <i>Ich lerne Deutsch.</i> ↘				
2	Wortakzent	Im Türkischen wird jede Silbe gleich betont. Im Deutschen wird nur eine Silbe (laut und deutlich) betont, vgl. <i>üniversite</i> – Universität				
der Vokal – die Vokale						
3	die Länge/Kürze der Vokale	betonte offene Silben werden LANG ausgesprochen (Doppelvokale z. B. <i>Meer</i> , <e> nach dem Vokal z. B. <i>Lied</i> , das Dehnungs-h nach dem Vokal z. B. <i>stehlen</i> , nur ein Konsonant nach dem Vokal, z. B. <i>Wege</i>); geschlossene Silben KURZ ausgesprochen (zwei Konsonanten nach dem betonten Vokal z. B. <i>Stoff</i> , <i>Kind</i>)				
4	der Vokalneu- einsatz	Vokale am Anfang von Wörtern und Silben werden „HART“ ausgesprochen, z. B. <i>immer</i> , <i>erarbeiten</i> , <i>Weekende</i>				
5	das Schwa	<e> in Präfixen und Endungen wird KAUM ausgesprochen, z. B. <i>Tafel</i> , <i>schreiben</i> , <i>Besuch</i>				
der Konsonant – die Konsonanten						
6	<z>	ist eine Konsonantenverbindung /ts/, wie in <i>Zimmer</i> , <i>Zebra</i>				
7	<h>	wird nach Vokalen NICHT ausgesprochen, der Vokal wird GEDEHNT, wie in <i>sehen</i> , <i>gehen</i>				
8	der Ich-Laut	z. B. <i>vergleichen</i> , <i>mich</i> ist ANDERS als der Ach-Laut (nach <i>a</i> , <i>o</i> , <i>u</i> , <i>au</i> , z. B. in <i>machen</i>)!				
9	<ng>	<g> wird gar NICHT ausgesprochen, <n> ist NASAL,				

		wie in <i>gelangen, Übung</i>				
10	<ß>	wird als /s/ ausgesprochen, z. B. <i>dreißig, große, heißen</i>				
11	<p>, <t>, <k>	werden im Deutschen behaucht, z. B. <i>Post, gemacht</i>				

Anket formu

Merhaba! Bu anketi yapma sebebimiz ‘Okuma Becerileri II’ dersimizdeki telaffuz çalışmalarının öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğini öğrenmektir. Amacımız, verdiğiniz cevaplarla dersi geliştirmektir. Verileriniz gizli kalacaktır. Katıldığınız için teşekkürler!

Doç. Dr. Anastasia ŞENYILDIZ ve Yüksek Lisans öğrencisi Göknur KORKMAZ

LÜTFEN İŞARETLEYİN!

- ‘Okuma Becerileri II’ dersini ilk defa mı alıyorsunuz? evet hayır
- Hangi ülkede büyüdünüz? Türkiye Almanya
- Almancayı iyi telaffuz etmek sizin için ne kadar önem arz ediyor?
önemsiz 1 2 3 4 5 önemli
- ‘Okuma Becerileri II’ dersinden ne kadar memnunsunuz?
memnun değilim 1 2 3 4 5 memnunum
- ‘Okuma Becerileri II’ dersinde bu dönem kaç saat devamsızlık yaptınız? ____
- ‘Okuma Becerileri II’ dersi kapsamında yapılmış olan telaffuz çalışmalarından ne kadar memnunsunuz?
memnun değilim 1 2 3 4 5 memnunum
- Telaffuz çalışmamız sizin için ne kadar faydalıydı?

Telaffuz çalışmaları	Kaç kez kullandınız?	Eğer kullandıysanız, ne kadar faydalı buldunuz?
Fonetik kurallar içeren çalışma yaprağı (tablo)	...	faydalı değil 1 2 3 4 5 faydalı
Gruplarda sesli okuma	...	faydalı değil 1 2 3 4 5 faydalı
Ders kitabındaki okuma metinleriyle ilgili dinleme örnekleri	...	faydalı değil 1 2 3 4 5 faydalı
Telaffuz öğrenme programı ‘Simsalabim’	...	faydalı değil 1 2 3 4 5 faydalı
‘PronunciationChecker’ Uygulaması (çalışmıyorsa, boş bırakın)	...	faydalı değil 1 2 3 4 5 faydalı

8. Telaffuz çalışmalarıyla ilgili tavsiyeler, öneriler ve diğer

...

Yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu

Sorular	Yardımcı ipuçları
Telaffuz ile ilgili bugüne dek hangi tecrübeler edindiğinizi anlatır mısınız?	Lise, Hazırlık sınıfı, 1. sınıftaki diğer dersler
Geriye dönüp baktığımızda bu dönemde yapılan telaffuz çalışmalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?	Faydaları, anlaşılır mı vs.
Derste uygulanan telaffuz çalışmalarıyla ilgili hangi tecrübeler edindiniz?	Çalışma yaprağı, grupta sesli okuma ,Simsalabim‘ ,PronunciationChecker‘
Telaffuzunuz dönem boyunca gelişti mi? Eğer geliştiyse, nasıl?	Prozodi, heceleme, çalışma yaprağından örnekler, telaffuz çalışmalarının rolü
Telaffuz çalışmalarıyla ilgili ne tür tavsiyeler verebilirsiniz?	Evde, derste

“*Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabı*”nın Kültür Bilgisi ve Kültürlerarasılık Bağlamında İncelenmesi ve Değerlendirilmesi¹

Sevinç Sakarya Maden , Tuğba Kula , Cansu Çalışkan , Edirne

Öz

Köşker 2015 yılında yayımlanan “Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Aktarımı: Fransız Dili Örneği” başlıklı makalesinde geçmişten günümüze süregelen hedeflerin aksine dil öğrenmenin temel amacının artık öğrenilen dili konuşan kişilerle yazılı veya sözlü iletişim kurabilmek olduğunu belirtmiş, ancak Zeuner (1997) gibi o da konuşma ve anlama üzerine kurulu yazılı ve sözlü iletişim yetisini kullanabilmek için sadece dilbilgisi kurallarını bilmenin yetmediğini, bunun yanı sıra etkileşime girilen kişilerin yaşadıkları topluma ilişkin kültürel değerler hakkında da bilgi sahibi olmak ve dili konuşanların sözel olmayan mesajlarını da anlamak gerektiğini vurgulamıştır.

Köşker ve Zeuner’in bu görüşlerinden hareketle bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2016-2017 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul ettiği ve okullarda 2016-2017 eğitim-öğretim yılında yaygın olarak kullanılan Türkiye’de hazırlanmış ve basılmış olan *Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabı* (Çelen Öztürk, 2016) içerdiği kültürel öğeler bakımından Tomkova’nın (1992) ve Arıkan ve Saraç’ın (2010) geliştirmiş oldukları ölçütler doğrultusunda mercek altına alınmış ve veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenerek, yorumlanmıştır.

Veriler, *Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabında* hedef dilin konuşulduğu ülkenin günlük yaşamına ve kültürüne ilişkin Türkçede ‘Ülke Bilgisi’ olarak karşılık bulan *Landeskunde* kavramı bağlamında coğrafi, tarihsel, sayısal, istatistiksel vs. gibi bilgilere yer verildiğini, bunun ötesinde öğrencilerin hedef dil kültürel öğeleri görmelerini ve duymalarını ve bu yolla zihinlerinde hayal edebilmelerini sağlayan ve kendi kültürü ile hedef dilin kültürünü karşılaştırabileceği ve empati kurabileceği düzenlemelere gidildiğini, ancak gerek ‘Kültürlerarasılık’ kavramı bağlamında yapılması öngörülen etkinliklerin gerekse ‘Ülke Bilgisi’ olarak karşılık bulan *Landeskunde* kavramı bağlamında sunulan coğrafi, tarihsel, sayısal, istatistiksel vs. gibi bilgilerin sayıca oldukça sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma kitapta yabancı olanı doğru anlayabilmek için mutlaka bilinmesi gereken hedef dilin konuşulduğu ülkeye has kültürel değerlere çok az değinildiğini ve erek dili konuşanların sözel olmayan mesajlarını da anlayabilme becerisini de geliştirecek türde düzenlemelere gidilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Almanca Yabancı Dil Ders Kitabı, Kültür Öğeleri, Ülke Bilgisi, Kültürlerarasılık

Abstract

Analyse und Bewertung des Lehrwerks 'Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabı' im Rahmen der Landeskunde und Interkulturalität

Köşker hat in seinem im Jahre 2015 mit dem Titel “Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht an Beispiel von Französisch” veröffentlichten Artikel darauf hingewiesen, dass das Fremdsprachenlernen in

¹ Bu makale 19-20 Mayıs 2017 tarihlerinde İstanbul’da gerçekleştirilen *Uluslararası Yükseköğretimde Eğitim Araştırmaları ve Uygulamaları (YEAUK 2017)* başlıklı kongrede özet bildiri olarak sunulmuştur.

der heutigen Zeit im Gegensatz zu bisherigen Zielen hauptsächlich auf die schriftliche bzw. mündliche Kommunikation mit Menschen ausgerichtet ist, die diese Sprache sprechen, jedoch wie Zeuner (1997) auch betont, dass Grammatikkenntnisse allein für eine gezielte Anwendung der Kommunikationskompetenz, die sich auf Sprechen und Verstehen stützt, nicht ausreichen können. Die Lernenden sollten zusätzlich Kenntnisse über die kulturellen Werte der Gesellschaft der Personen verfügen, mit denen interagiert wird und im Stande sein, auch die nonverbalen Mitteilungen der Personen, die die Zielsprache sprechen, zu verstehen.

Ausgehend von dem Blickpunkt der Autoren Köşker und Zeuner wurde in diesem Beitrag das zur Zeit aktuellste in der Türkei konzipierte DaF-Lehrwerk *Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabı* (Çelen Öztürk, 2016), das ab dem Lehrjahr 2016-2017 vom Erziehungsrat des Erziehungsministeriums für 5 (fünf) Jahre als Lehrmaterial anerkannt und an den Schulen im Schuljahr 2016-2017 sehr weitläufig eingesetzt wurde, im Hinblick auf die kulturellen Elemente anhand der Kriterien von Tomková (1992) und Arıkan und Saraç (2010) untersucht und die dabei erhobenen Daten deskriptiv analysiert und interpretiert.

Die Daten haben gezeigt, dass das Lehrwerk *Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabı* zwar im Rahmen der Landeskunde geographische, historische, numerische, statistische und weitere ähnliche Informationen über den Alltag und die Kultur der Zielsprache enthält und darüber hinaus auch Elemente beinhaltet, mit deren Hilfe Schüler die sprachlich-kulturellen Elemente der Zielsprache sehen und hören können und dadurch in der Lage sind, sich das alles im Gedächtnis vorzustellen und somit ihre eigene Kultur mit der Kultur der Zielsprache vergleichen und Empathie zeigen zu können. Die im Rahmen der "Interkulturalität" vorgesehenen Aktivitäten sind jedoch eher gering und die geographischen, historischen, numerischen, statistischen und ähnlichen Informationen im Rahmen der Landeskunde sehr begrenzt. Die Studie hat dargelegt, dass das Lehrwerk über die kulturellen Werte der Gesellschaft, in denen die Menschen leben, mit denen interagiert wird, zu wenig Information beinhaltet und dass in dieses Lehrwerk Inhalte eingebracht werden sollten, die darauf abzielen, auch eine Kompetenz im Verstehen von nonverbalen Mitteilungen der Sprecher der Zielsprache zu entwickeln.

Schlüsselwörter: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, kulturelle Elemente, Landeskunde, Interkulturalität

1. Giriş

Dünyanın her bir ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de yabancı dil öğrenmek artık bir zorunluluk haline gelmiştir. Ancak geçmişten günümüze süregelen hedeflerin aksine artık yabancı dil öğrenmenin temel amacı öğrenilen dili konuşan kişilerle yazılı veya sözlü iletişimde bulunabilmektir (Dahl 1997; Köşker, 2015; Neuner ve Hunfeld 2007). Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (Avrupa Konseyi/Modern Diller Bölümü 2013: 13) ise yabancı dil öğretmenin veya öğrenmenin temel amacının çokdilli ve çokkültürlü Avrupa'nın gereksinimlerini karşılamak için Avrupalıların dilsel ve kültürel sınırlarını aşarak birbirleriyle bildirişim kurabilmek olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda Zeuner (1997) anlama üzerine kurulu iletişim yetisini kullanabilmek için sadece dilbilgisi kurallarını bilmenin yetmediğini, bunun yanı sıra etkileşime girilen kişilerin yaşadıkları topluma ilişkin kültürel değerleri hakkında da bilgi sahibi olmak ve dili konuşanların sözel olmayan mesajlarını da anlamak gerektiğini vurgulamıştır. Oysa bu çalışma kapsamında yapılan literatür taraması geçmişten günümüze kadar yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılmış olan yabancı dil öğretim yöntemlerinde ve Almanca öğretim materyallerinde kültür bilgisine verilen önemin hep aynı düzeyde olmadığını ve çok farklı boyutlarda ele alındığını göstermiştir.

Almanca derslerinde kullanılan ders kitapları incelendiğinde, geleneksel Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi ilkelerince hazırlanmış Almanca yabancı dil ders kitaplarında, ünlü yazarların değerli edebi eserlerinin okunmasıyla ve kelime

kelimesine çevrilmesiyle bir nevi kültür aktarımının gerçekleştiği düşünüldüğü için öğretim materyallerinde *Landeskunde* başlığı altında Türkçede ‘Ülke Bilgisi’ olarak tanımlanmış, hedef dilin konuşulduğu ülkenin günlük yaşamına ve kültürüne ilişkin bilgilere ayrıca açık bir biçimde yer verilmemiş olduğu gözlenmiştir (Biechele & Padrós 2003; Neuner ve Hunfeld 1997: 19-32).

Konuşsal-İşitsel ve Görsel-İşitsel Yöntem ilkelerince hazırlanan ders kitaplarına bakıldığında ise her üniteye *Landeskunde* başlığı ile ayrı bir bölüme yer verildiği, diyalogların yanında öğrencilerin konuşmalarını hangi durumlarda gerçekleştiğini tasavvur edebilmeleri için resimlere veya fotoğraflara yer verildiği, Görsel-İşitsel Yöntem ilkelerince hazırlanan öğretim materyallerinde ise yabancı kültürü tanıtan çizimlerin veya fotoğrafların sayılarının daha yüksek olduğu, hatta alıştırmaların dahi görseller ile desteklendiği tespit edilir. 70’li yılların ortalarından itibaren yaygın bir biçimde kullanılan Bildirişimsel-İşlevsel Yöntem ilkelerince hazırlanmış olan ilk kuşak Almanca kurs kitaplarında da kültürel öğelerin ağırlıklı olarak diyalog ve kullanımlık veya bilgi iletici metinlerde örtük bir biçimde verildiği gibi bunun yanı sıra ayrıca *Landeskunde* başlıklı bölümlere de rastlandığı ve bu bölümlerde daha çok hedef dilin konuşulduğu ülkenin günlük hayatına ilişkin coğrafi, tarihsel, sayısal, istatistiksel vs. gibi bilgilerin yer aldığı görülür (Neuner ve Hunfeld 1997: 53 ve 61).

80’li yılların ortalarından itibaren ise Türkçede ‘Ülke Bilgisi’ olarak karşılık bulan *Landeskunde* yerini Türkçeye ‘Kültürlerarasılık’ olarak çevrilen *Interkulturalität* kavramına bırakmıştır ve öğretim materyallerinde daha çok öğrencilerin hedef dil kültürel öğeleri tanımalarını ve hayal edebilmelerini, kendi kültürü ile hedef dilin kültürü arasında karşılaştırma yapabilmelerini ve empati kurmalarını sağlayacak türde düzenlemelere ağırlık verilmiş (Biechele & Padró 2003; Bischhof/Kessling & Krechei 1999; Hu 2008; Kaufmann/Zehnder & Vanderheiden 2007; Neuner & Hunfeld 2007), ancak daha sonraları kitaplarda geçmişten günümüze sadece Almanlar ve Almanya’ya ilişkin bilgilere yer verilmesi eleştirilmeye başlanınca ve Almanca kurs kitaplarında Almanya yanı sıra Almanca konuşulan Avusturya ve İsviçre gibi ülkelere has bilgilere de yer verilmesi gerektiğinin savunulduğu makalelerin yayınlanması üzerine (Bkz. Krumm 1998) Almanca öğretim materyallerinde Almandada *DACH Landeskunde*² kavramı ile anılan yeni bir yaklaşım doğrultusunda Almanya yanı sıra Avusturya ve İsviçre’ye has bilgilere de yer vermeye başlanmıştır. Ancak Avrupa Konseyi (2001) tarafından Avrupada dil öğretimi, öğrenimi ve ölçme ve değerlendirmeye ilişkin ortak kriterlerin³ belirlenmesi üzerine son 10-15 yıldır ‘Kültürbilgisi’ ve ‘Kültürlerarasılık’ kavramları üzerine tartışmalar hız kazanmış ve yabancı dil derslerinde artık Türkçeye ‘yabancı olanı anlama’ olarak çevrilen *Fremdverstehen* kavramı altında evrensel bir

² Daha fazla bilgi için bkz. Sara Hägi (2011). DACH(L)-ABCD kurz vorgestellt. In: AkDaF-Rundbrief 62, s. 6–12.

³ İngilizcesi *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* ve Almandası *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GER)* başlığını taşıyan ve Türkçeye 2013 yılında Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi olarak çevrilmiş olan dokümanda yabancı dil derslerinin en önemli amaçlarından bir tanesinin artık Almandada *Weltwissen*, İngilizcede *knowledge of the world* kavramları ile verilen dünya üzerine bilgi ve evrensel bir kültürün verilmesidir. Günümüzde artık Almandada *fremdkulturbezogenes Wissen*, İngilizcede *socio cultural knowledge* kavramları ile verilen sosyo kültürel bir bilginin edinilmesi ve bu yolla Almandada *interkulturelle Bewusstheit*, İngilizcede ise *intercultural awareness* kavramları ile verilen ‘kültürlerarası bir farkındalığın’ yaratılması hedeflenmektedir. Daha fazla bilgi için bkz. Avrupa Konseyi/Modern Diller Bölümü (2013: 13).

kültür verilmesi gerektiği ve öğretim materyallerinde Almanca *kulturbezogene Lernprozesse* olarak anılan dilin, sözcüklerin ve görsellerin düz anlamları yanı sıra kültür bilgisinden, duygu, düşünce ve ruhsal ve psikolojik durumdan kaynaklı yan anlamları ve çağrışımları da veren düzenlemelere gidilmesi gerektiği ve öğrencilerin bu tür kültürel öğeler ile karşılaştıklarında bunları çözümleyebilme ve anlayabilme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği görüşü ortaya atılmıştır (Altmayer & Koreik 2010a; Altmayer & Koreik 2010b; Ghobeyshi & Koreik, 2003; Hakanen, 2017; Schweiger, Häge ve Döll 2015).

Bu çalışma kapsamında yapılan literatür taraması yabancı dil öğretimi ve öğrenimine ve kültürbilgisine ilişkin bu yeni yaklaşımın alan yazın çalışmalarını da etkilediğini ortaya koymuştur. Bu yeni bakış açısı ile bir taraftan dünyada ve Türkiye’de neler oluyor şeklinde sorulara cevap aranan çalışmalar (Arslan & Coşkun 2012) yapılmaya başlanırken öte yandan Brunzel’in (2002) araştırmasında olduğu gibi Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde sözü edilen amaçlara, öğretim materyallerinde yer alan kültürel öğeler ile ne düzeyde ulaşıldığını ölçen nitel ve nicel araştırmaların yapılmaya başlandığı gözlenmiştir. Bu bağlamda Maden (2017) bir yabancı dili öğrenenlerin etkileşime girdikleri kişilerin sözel olmayan mesajlarını anlayabilmeleri için daha ilgili yabancı dil öğrenilirken dil öğrenenlere hedef dilin kültürel öğeleri hakkında gerekli bilgileri vermek gerektiği ve hedef dili konuşanların sözel olmayan mesajlarını anlayabilme becerisini geliştirmek için ise ilgili dili öğreten öğretmenlerin ilgili kültürü çok iyi bilmeleri ve dili öğrenenlere söz konusu kültürel değerleri doğru aktarmaları ile mümkün olabileceği düşüncesinden hareketle Türkiye’de yetişen Almanca yabancı dil öğretmen adaylarının hedef dilin konuşulduğu ülkelerin kültürel öğeleri hakkında hangi düzeyde bilgiye sahip olduklarını ve bu bilgileri kendi öğrencilerine aktarma yeterliklerinin ne düzeyde olduğunu araştırmış, elde ettiği verilerden hareketle Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik yapmaya başladıklarında Almanca’yı başarılı bir biçimde öğretebilmeleri ve hedef dil kültürel öğeleri gerektiği gibi ele alıp, kendi öğrencilerine gerektiği gibi aktarabilmeleri için öğretmen yetiştirim sürecinde yeni bir yapılanmaya gidilmesi gerektiği sonucuna varmış ve bu konuda öneriler geliştirmiştir.

Geliştirilen bu öneriler çok önemlidir ancak yeterli değildir. Öğretim materyallerinin de öğrencilerin erek dili konuşan kişilerin sözel olmayan mesajlarını da anlayabilme becerilerini geliştirecek biçimde düzenlenmiş olması ve çeşitli kültürel öğeleri içermesi son derece önemlidir. Oysa Almanca yabancı dil ders kitabı inceleme ve değerlendirme çalışmalarının bazıları, bugüne kadar Türkiye’de yabancı dil derslerinde kullanılmak üzere hazırlanan ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca ders kitabı olarak kabul edilen bazı kitapların bu temel unsur zaman zaman göz ardı ettiğini ortaya koymuş ve dolayısıyla öğrencilerin küresel dünyada sağlıklı iletişim kurmada zorluklar yaşayabileceği konusu tartışıla gelmiştir (Bkz. Başaran 2013; Baykara 2010; Cangil Erişkon 1996; Genç 2004; Koçak 2014; Maden 2005; Ünver 2005; Ünver 2009; Ünver ve Genç 2013).

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında önümüzdeki 5 (beş) yılda kullanılması öngörülen en güncel olan *Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabı* (Çelen Öztürk 2016) Tomková’nın 1992 yılında geliştirmiş olduğu ve 2007’deki bir çalışmada kullanmış olduğu ve Arıkan ve Saraç’ın (2010) geliştirmiş oldukları ölçütler doğrultusunda kültürel öğeler bakımından

derinlemesine mercek altına alınmış, bu kitapta kültürel öğelerin nasıl yansıtıldığına bakılmıştır. Bu yönü ile bu çalışma daha önce gerçekleştirilen kitap inceleme ve değerlendirme çalışmalarından (Bayrak 2006; Dellal 2005; Genç 2004; Gençler 2009; Gür 2007; Kalkan 2011; Kuzu 2013; Maden 2017; Ozil 1991; Öz 2010; Polat 1990; Tapan 1990; Tapan 1995) farklılık göstermektedir.

2. Yöntem

Bu çalışmanın araştırma modeli nitel araştırma yöntemleri temel alınarak desenlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan belge/doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu yönüyle araştırma nitel bir çalışmadır. Doküman veya belge analizi yöntemi, araştırmanın amacına yönelik kaynaklara ulaşmada ve elde edilecek verilen tespit edilmesinde kullanılır (Çepni 2007, akt. Yalçınkaya & Özkan 2012). Doküman incelemesi, çalışılacak konular ile ilgili olarak yazılı ve basılı belgelerin analizini içerir (Karasar 2005; Yıldırım & Şimşek 2008). Doküman inceleme işlemi beş aşamada gerçekleştirilir: (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliğin kontrol edilmesi, (3) dokümanların anlaşılması, (4) verinin analiz edilmesi ve (5) verinin kullanılması. Ancak Bailey (1982) ders kitapları tek başına veri kaynağı olarak kullanıldığında dokümanların dört aşamada analiz edilebileceğini belirtmiştir: analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma (akt. Kurtoğlu & Seferoğlu 2015). Bu çalışmada ders kitabı dört aşamada analiz edilmiştir. Şöyle ki;

Çalışmanın evrenini Almanca ders kitapları oluşturmaktadır. Ancak Almancanın yabancı dil olarak öğretilmesinin hedeflendiği öğretim materyallerinin sayısı çok fazla olduğu için ve daha önceki yıllarda yayımlanan ders kitapları ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmış olduğundan bu çalışmada 2016 yılında yayımlanan ve Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Devlet okullarının ortaöğretim kademesinde 5 yıllığına kullanılması öngörülen *Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabı* veri kaynağı sağlamak üzere örneklem olarak alınmış ve kitapta ne tür kültürel öğelere yer verildiği belgesel tarama tekniği⁴ ile belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim materyalindeki kültürel öğeler Tomková’nın 1992 yılında geliştirmiş olduğu ve 2007’deki bir çalışmasında kullanmış olduğu ölçüt kapsamında belirlenen kategorilere

⁴ Belgesel tarama var olan kayıt ve belgelerin incelenmesi suretiyle veri toplama tekniğidir. Belgesel tarama tekniği ile geçmişteki olguların iz bıraktığı resim, plak, ses ve resim, araç gereç, bina, heykel vb. kalıntılar olduğu gibi olgular hakkında sonradan yazılmış ve çizilmiş her türlü mektup, rapor, kitap, ansiklopedi, resmi ve özel yazı ve istatistikler, tutanak, anı, yaşam öyküsü vb.leri de taranabilir. Olguya en yakın, onu en yakından yansıtan ve hatta onunla bütünleşen belgeler, kalıntılardır. Yazılı ve basılı belgeler ise, sonradan oluşturulduklarından, kalıntılara oranla, gerçekten daha uzak olabilirler (Madge 1965: 91, akt. Metin, 2012). Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabilceği araştırmanın problemine bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Örneğin eğitimle ilgili bir çalışmada ders kitapları, program, müfredat, öğrenci rehberlik kayıtları, okul içi ve dışı yazışmaların yanı sıra ünite ve ders planları, öğretmen dosyaları, öğrencilerin sınavları ve öğrenciler tarafından hazırlanan ders ödevleri de veri kaynağı olarak kullanılabilir (Bogdan & Biklen 1992; Goetz & LeCompte 1984: Akt: Yıldırım & Şimşek 2006). Duverger (1973)’in “belgesel gözlem” olarak adlandırdığı teknik Rummel (1964) ve daha birçoğu tarafından “doküman metodu” olarak tanımlanmaktadır (akt. Yalçınkaya & Özkan 2012. Best (1959: 118) ise ilgili tekniği “mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak, sistemli incelenmesi” olarak tanımlamıştır (akt. Metin 2012).

göre ‘Var’ veya ‘Yok’ sıkları işaretlenerek sayısallaştırılmıştır. Ayrıca Arıkan ve Saraç’ın (2010) geliştirmiş oldukları ikinci bir ölçüt yardımı ile ‘Çoğunlukla’, ‘Nadiren’ ve ‘Hiç’ seçeneklerinin işaretlenmesi suretiyle kültürel öğelerin önceden belirlenmiş olan kategorilere göre ders kitabında ne sıklıkta yer aldığı ortaya konmaya çalışılmış, böylelikle bu çalışma kapsamında elde edilen verilerin nicelleştirilmesi ve sayısallaştırılmasında iki yol seçilmiş ve önceden saptanmış kategorilere göre kültürel öğelere incelenen ders kitabında ne kadar alan ayrıldığı ölçülmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar, Zeuner (1997) ve Köşker’in (2015) konuşma ve anlama üzerine kurulu yazılı ve sözlü iletişim yetisini kullanabilmek için sadece dilbilgisi kurallarını bilmenin yetmediği, bunun yanı sıra etkileşime girilen kişilerin yaşadıkları topluma ilişkin kültürel değerler hakkında da bilgi sahibi olmak ve dili konuşanların sözel olmayan mesajlarını da anlamak gerektiği görüşü ile kitapta yer alan kültürel öğelerin kapsamının doğru orantılı olup olmadığını ortaya koymuştur.

Bu araştırma ile aynı zamanda analize konu olan veriler ile incelenen Almanca öğretim materyalinde kültür aktarımında hangi yaklaşımın benimsendiği ortaya koymaya çalışılmış, bu bağlamda bazı alt sorulara cevap aranmıştır. Şöyle ki;

- İncelenen öğretim materyalinde Türkçede ‘Ülke Bilgisi’ olarak karşılık bulan *Landeskunde* kavramı bağlamında coğrafi, tarihsel, sayısal, istatistiksel vs. gibi bilgilere yer veriliyor mu?

- Öğrencilerin hedef dil kültürel öğeleri görmelerini ve duymalarını ve bu yolla zihinlerinde hayal edebilmelerini sağlayan ve kendi kültürleri ile hedef dilin kültürünü karşılaştırabilecekleri ve empati kurabilecekleri düzenlemelere gidilmiş mi ve ‘Türkçede ‘Ülke Bilgisi’ olarak karşılık bulan kavram bağlamında etkinliklere yer verilmiş mi?

- Yabancı olanı doğru anlayabilmek için hedef dilin konuşulduğu ülkeye has kültürel değerlere yer verilmiş mi ve erek dili konuşanların sözel olmayan mesajlarını da anlayabilme becerisini geliştirecek türde düzenlemelere gidilmiş mi?

Bu bağlamda çalışmanın başında ilk önce bir literatür taraması yapılarak bu çalışmanın araştırma konusu ile ilgili ne tür alan yazın çalışmaları yapıldığı ortaya konulmaya çalışılmış, geçmişten günümüze yabancı dil öğretim yöntemlerinde ve öğretim materyallerinde kültür aktarımında hangi yaklaşımların benimsenmiş olduğu tespit edilmeye çalışılmış, öte yandan Türkçede ‘Ülke Bilgisi’ olarak karşılık bulan *Landeskunde*, Türkçede ‘Kültürlerarasılık’ olarak karşılık bulan *Interkulturalität* ve ‘yabancı olanı anlama’ anlamına gelen *Fremdverstehen* kavramlarının anlamları üzerinde durulmuş, veri toplama ve verilerin analiz edildiği aşamalara geçmeden önce *Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabı* (Öğrenci Ders Kitabı, Çalışma Kitabı, Öğretmen Kılavuzu Kitabı, Ders Kitabı Ses CD'si) *Mannheimergutachten* (Engel u.a. 1977; Engel u.a. 1979), *Stockholmer Kriterienkatalog* (Krumm 1985) ve Funk’un (2004) kitap inceleme ölçütlerinden yararlanılarak öğretim materyali belirlenen kategoriler doğrultusunda içerik bakımından genel hatları ile incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabının İçerik Analizinden Elde Edilen Genel Bilgiler

Nuran Öztürk Çelen tarafından yazılan *Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabı* Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 30. 11. 2015 tarihli ve 92 sayılı kurul kararıyla 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süre ile ortaöğretim kurumlarında ders kitabı olarak okutulması kabul edilmiştir. Kitabın editörü Nilgün Özarslan, Görsel Tasarım Uzmanı İsmail Unurluer, Program Geliştirme Uzmanı Gökhan Bahis, Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı Burcu Çal, Rehberlik ve Çocuk Gelişim Uzmanı Mustafa Kara'dır. 2016 yılında Ankara'da Ata Yayıncılık tarafından basılmış olan bu ders materyali ders kitabı, çalışma kitabı, öğretmen kılavuzu kitabı ve ders kitabı ses CD'sinden oluşmaktadır. Şöyle ki;

-*Schritt für Schritt Deutsch Schülerbuch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabı,*

-*Schritt für Schritt Deutsch Arbeitsbuch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Çalışma Kitabı,*

-*Schritt für Schritt Deutsch Schülerbuch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Öğretmen Kılavuzu Kitabı,*

-*Schritt für Schritt Deutsch Schülerbuch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabı Ses CD'si.*

Kitapta Tablo 1'de de görüleceği gibi 8 ana başlık ve her ana başlık altında 3 ünite olmak suretiyle toplamda 24 ünite yer almaktadır.

Tablo 1: *Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabında Konu Başlıkları*

1 Themenkreis: Ich und meine Kontakte	5 Themenkreis: Schule und Unterricht
Lektion 1: Begrüßung	Lektion 13: Das mache ich an einem Tag
Lektion 2: Woher kommen die Personen?	Lektion 14: Geburtstage
Lektion 3: Kontakte	Lektion 15: Freizeit
2 Themenkreis: Schule und Unterricht	6 Themenkreis: Schule und Unterricht
Lektion 4: Schule und Freunde	Lektion 16: Kennst du deinen Körper
Lektion 5: Der Unterricht	Lektion 17: Die Sportarten
Lektion 6: Die Zeit	Lektion 18: Mustafa Kemal Atatürk
3 Themenkreis: Schule und Unterricht	7 Themenkreis: Natur und Mensch
Lektion 7: Familienmitglieder	Lektion 19: Die Jahreszeiten
Lektion 8: Wie wohnen die Menschen	Lektion 20: Die Kleidung
Lektion 9: Wohnwelten	Lektion 21: Tiere
4 Themenkreis: Schule und Unterricht	8 Themenkreis: Natur und Mensch
Lektion 10: Guten Appetit	Lektion 22: Postkarten
Lektion 11: Essgewohnheiten	Lektion 23: Der Verkehr
Lektion 12: Das Krankenhaus	Lektion 24: Aktuelle Themen

Kaynak: Çelen Öztürk, 2016 İçindekiler Sayfası (*Inhaltsverzeichnis*).

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesine (*Common European Framework of Reference for Languages, CEFR*) uygun A1.1 seviyesindeki bu kitabın haftada 2 saat Almanca dersi işlenen okullarda, ilk 4 temasının 9. sınıflarda, ikinci 4 temasının da 10. sınıflarda işlenmek üzere 9. ve 10. sınıflarda kullanılması öngörülmüştür.

Schritt für Schritt Deutsch Schülerbuch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabı

Öğrenci kitabı toplam 129 sayfadan oluşmaktadır, renklidir ve çok sayıda görsel öge içermektedir. Her ünite kendi içinde çok sayıda fotoğraf ve resimler içeren A, B ve C harfleri ile adlandırılmış bölümlerden oluşmaktadır. Ünitelerin bu alt bölümlerinde metinlere ve metinlerde ilk defa karşılaşılan yeni fiillerin ve dilbilgisi yapılarının yer aldığı arka planı sarı olan kutucuklara yer verilmiştir. İlk defa karşılaşılan isimler arka planı mavi ve yeni ortaya çıkan sıfatlar arka planı pembe olan kutucuklar içinde verilmektedir. Yer yer yeşil renkte uyarı notlarına da rastlanmaktadır. Bu bölümlerde okuduğunu anlama, duyduğunu anlama ve duyduğunu sesli tekrar etme ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik alıştırmalar vardır. Bu alıştırmaya veya etkinlikler becerileri birbiriyle bütünleşik ('Dinleme ve okuma', 'Dinleme ve yazma', 'Okuma ve yazma', 'Dinleme ve sesletim', 'Konuşma ve yazma', 'Okuma ve konuşma' ve 'Karşılıklı konuşma') geliştirecek biçimde düzenlenmiştir. Alıştırmaların çoğu eşleştirme, boşluk doldurma, cümle, diyalog veya metinleri tamamlama ve sorulara cevap verme veya kısa yazma etkinlikleri şeklindedir. Bu kitapta yer alan Almanca metinler oldukça kısadır ve A1.1 dil düzeyine uygundur. Diyalogların sayısı düz metinler ile karşılaştırıldığında daha yüksektir.

Her 8 ana başlığın içinde bulunan her 3. ünitenin sonunda işlenen konuların ne kadarının öğrenildiğini ölçmek için 'T' harfi ile adlandırılan testler ve 'S' harfi ile adlandırılan öğrencinin kendi kendini kontrol edebileceği ve değerlendirebileceği *Selbstbewertung* başlıklı sayfalar bulunmaktadır. Böylelikle öğrenci neyi ne derecede yapabildiğini dolayısıyla öğrenebildiğini görebilmekte ve kendi öğrenme sürecini değerlendirebilmektedir.

Kitaptaki yönergeler ve sayfa numaraları hedef dilde verilmiştir. Sadece öğrencinin kendisini değerlendirmesi öngörülen kısımda 'Ich kann die Uhrzeiten verstehen/Saatın kaç olduğunu anlayabilirim' şeklinde cümleler Almanca ve Türkçe olarak yan yana yer almıştır.

Kitapta genel olarak basit, sade ve günlük konuşma dili kullanılmıştır. Farklı ağız, şive ve diyalektlere ya da yöresel farklılıklara rastlanmamaktadır.

Amaç dilin konuşulduğu ülkeler ile ilgili coğrafya, tarih, kültür ve politika konularında bilgilere yer verilmiştir.

Schritt für Schritt Deutsch Arbeitsbuch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Çalışma Kitabı

96 sayfadan oluşan çalışma kitabı aynen ders kitabı gibi 8 ana başlık altında her bir başlığın altında 3 ünite olabilecek şekilde toplam 24 üniteden oluşmaktadır. Kitabın ilk sayfalarında Türk Bayrağı eşliğinde İstiklal Marşı, Gençliğe Hitabe, Atatürk'ün bir adet

fotoğrafi, Almanya'nın şehirlerini ve bayrakları ile birlikte eyaletlerini gösterir bir harita yanı sıra içindekiler anlamına gelen *Inhaltsverzeichnis* başlıklı üç sayfa yer almaktadır. Çalışma kitabında da ders kitabında olduğu gibi her ünite A, B ve C harfleri ile gösterilen ders kitabındaki konularla ilgili alıştırmaların yer aldığı birer sayfalık bölümlerden oluşmaktadır. Her ana başlığın içindeki üçüncü ünitenin sonunda alıştırmaya kitabında da 'T' harfi ile kodlanmış iki sayfadan oluşan çoğu çoktan seçmeli soruların yer aldığı bir test bölümü bulunmaktadır. Bu bölümde sayıları az da olsa yer yer boşluk doldurma veya eşleştirme etkinliklerine de yer verilmiştir.

Çalışma kitabı da ders kitabında olduğu gibi renkli fotoğraflar ve resimler içermektedir. Alıştırmalar sorulara cevap verme, boşluk doldurma, cümle tamamlama, eşleştirme, diyalog tamamlama şeklinde ders kitabındaki öğrenilen konuları pekiştirecek biçimde düzenlenmiştir. Alıştırmaların tablolar, grafikler, oklar, resimler, renkler, figürler, oyunlar, bilmece yardımı ile yapılması istenmektedir.

Çalışma kitabında yer alan etkinlikler ile ders kitabında öğretilmiş olan kelimelerin tekrar edilmesi ve dilbilgisi ile ilgili öğrenilen konuların pekiştirilmesi amaçlanmış, ancak aynı zamanda Almanca öğrenen bir kimsenin hedef dil kültürel öğelerini tekrar tekrar görmesini, duymasını ve bu yolla zihninde hayal edebilmesini ve kendi kültürü ile karşılaştırma yapmasını sağlayacak türde düzenlemelere de yer verilmiştir.

Kitap içinde yer alan alıştırmalar ve ünite sonunda bulunan soruların cevapları ile ilgili herhangi bir cevap anahtarına yer verilmemiştir.

Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Öğretmen Kılavuzu Kitabı

Bu öğretim materyalinin Öğretmen Kılavuz Kitabının olması öğretmenlere büyük avantaj sağlamaktadır. Elinde Kılavuz Kitabı olan öğretmenlerin günlük plan yapması gerekmemektedir. Bu konu ile ilgili genelge mevcuttur.

Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabı Ses CD'si

Nuran Öztürk Çelen tarafından 2016 yılında hazırlanmış olan *Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabının* bir de Ses CD'si bulunmaktadır. Ses CD'sinin Milli Eğitim Bakanlığının resmi web sitesinde erişim adresi mevcuttur (Bkz. <http://www.meb.gov.tr/2016-2017-egitim-ve-ogretim-yilinda-okutulacak-ilk-ve-ortaogretim-ders-kitaplari-ses-dosyalari/duyuru/12096>).

Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabının Tomková'nın Geliştirdiği Ölçütler Yardımıyla İncelenmesi

Bu çalışmada *Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabı* Tomková tarafından 1992 yılında geliştirilen kontrol listesine göre incelendiğinde Koçak'ın "Toko-Demo" Adlı Almanca Ders Kitabında Ülke Bilgisi" başlıklı makalesinde yer alan soruların aynalarına cevap aranmıştır (bkz. Koçak 2014: 31). Şöyle ki;

- Özgün ve gerçek fotoğraflar kullanılmış mıdır?

- Şehir veya ülke haritalarına yer verilmiş midir?
- Günlük hayat ile ilgili özgün ve ilgi çekici metinler var mıdır?
- Edebi metinlerden kesitler kullanılmış mıdır?
- Coğrafya, tarih, kültür, eğitim sistemi ve ekonomi ile ilgili bilgi ve verilere yer verilmiş midir?
- Kullanılan kelime hazinesi öğrencileri günlük iletişime hazırlamakta mıdır? Yazılı ve sözlü sokak dilini aktarmakta mıdır?
- Hedef kültürün dilsel çeşitliliği ile ilgili bir şeyler öğretilmekte midir? (günlük konuşma dili, mesleki dil, bölgesel ve sosyal değişiklikler)
- Almanca konuşulan bütün ülkelere yer verilmekte midir?
- Günlük yaşantı ve ülke bilgisine yönelik bilgilerin gelişmesi için bu ders aracı ile ilgili ilave materyaller (DVD, CD, Video vb.) var mıdır?
- Ders kitabındaki bilgiler halen güncel ve önemli midir?

Tomkova 2007 yılında gerçekleştirmiş olduğu bir çalışmada gençlerin ilgilerini en çok çeken konuların müzik, spor, filmler, tatil, yemek, gençlerin sorunları ve gençlerin yaşam tarzları olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırma *Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabında* da konuların, Tomkova'nın belirlemiş olduğu öğrencilerin en çok ilgilerini çeken türde konuların arasından seçilmiş olduklarını ortaya koymuştur. Sadece hedef dilin konuşulduğu ülkelerdeki değil aynı zamanda daha başka ülkelerdeki yaşam tarzlarına ve öğrencinin kendi kültürüne ilişkin bilgilere de yer verilmiştir ve öğrencinin hedef dilin konuşulduğu ülkeler ve hatta bunun dışında daha başka ülkelerdeki kültür öğeleri ile kendi milli kültürel öğelerini karşılaştırması istenmiştir. Kitap inceleme çalışmasının sonucu şöyle özetlenebilir:



Örnek 1: Bkz. Çelen Öztürk 2016: 45 ve 53.

Kitapta çok sayıda özgün ve gerçek fotoğraflar kullanılmıştır. Ancak Örnek 1'de de görüldüğü gibi gerçek fotoğrafların yanı sıra çizilmiş resimlerden de yararlanılmıştır.

Örnek 2'de görüldüğü gibi kitapta bir taraftan hedef dilin kültürünü yansıtan gerçek fotoğraflar öte yandan öğrencinin kendi kültürüne ait fotoğraflar verilmek suretiyle öğrencilerin iki kültür arasında karşılaştırma yapmaları amaçlanmıştır.



Örnek 2: Bkz. Çelen Öztürk 2016: 11 ve 51.

Kitabın en sonunda Almanya'nın şehirlerinin yerlerinin belirtilmiş olduğu Almanya haritasına yer verilmiş, eyaletlerin bayrakları gösterilmiştir (bkz. Çelen Öztürk 2016: 128). Kitabın 89. sayfasında Örnek 4'de de görüldüğü gibi Almanya'da hava durumuna ilişkin bilgilerin yer aldığı kullanmalık bir metin bulunmaktadır.



Örnek 3: Çelen Öztürk 2016: 128.

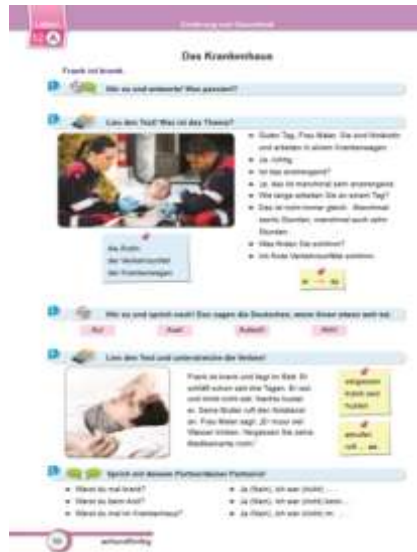
Örnek 4: Çelen Öztürk 2016: 89.

Kitapta tren bileti örneklerine ve bilet fiyatlarına, menü örneklerine, süpermarket broşürlerinde yer alan ürünlere ve bu ürünlerin fiyatlarına ve dolayısıyla para birimine vb. hedef dilin konuşulduğu ülke ve ülkelere özgü bilgilere ve kültür öğelerine Örnek 5'de de görüldüğü gibi yer verilmiştir. Amaç, ileride öğrencinin erek dilin konuşulduğu ülkelere gitmesi durumunda bu bilgilerden ve öğrendiği kelimelerden ve dilbilgisi yapılarından yararlanarak günlük hayatta iletişimde bulunabilmesini ve karşılaşacağı sorunların üstesinden gelmesini sağlamaktır.



Örnek 5: Çelen Öztürk 2016: 54, 81 ve 69.

Kitabın 58. sayfasında ‘Dinle ve cevap ver’, ‘Dinle ve tekrarla’ veya ‘Dinle ve metinde ilgili yerlerin altını çiz’ şeklinde etkinliklere yer verilmiştir. Bu kitapta Örnek 6’da da görüleceği gibi ani gelişen durum ve olaylarda Almanların çıkardıkları sesler ve verdikleri tepkiler eşliğinde söyledikleri sözlere yer verilmiştir (bkz. Çelen Öztürk 2016: 58). Bu sayfadaki alıştırmalar öğrencinin hedef dildeki bu söz veya sesleri taklit ederek en iyi şekilde öğrenmesine katkıda bulunacak şekilde düzenlenmiştir.



Örnek 6: Çelen Öztürk 2016: 58.

Kitabın 57. sayfasında ise Örnek 7’de de görüleceği gibi bir okuma parçası ile Manuela ve Burak aracılığı ile Almanların ve Türklerin tipik beslenme alışkanlıkları hakkında bilgilere yer verilmiştir (bkz. Çelen Öztürk 2016: 57). Beslenme şekilleri kültüre ait en önemli unsurların başında gelmektedir. Bu metinler sayesinde öğrenciler iki kültürdeki yeme içme alışkanlıkları hakkında bilgi sahibi olmakta ve karşılaştırma yapabilmektedir.



Örnek 7: Çelen Öztürk 2016: 57.

Örnek 8'de de görüldüğü gibi *Persönlichkeiten und Eigenschaften* başlıklı 3. ana konu ve 7. ünite de yer alan hayvanlarla ilgili okuma parçasında ise Avustralya ve o ülkeye has olan kangurular hakkında bilgilere yer verilmiştir (bkz. Çelen Öztürk 2016: 41). Bu metinde yer alan bilgiler hedef dilin kültür ögesi olmamakla birlikte bir genel kültür bilgisidir. Aynı sayfada yer alan 4. alıştırmada dil öğrenenlerin karşılıklı birbirlerine ev hayvanının olup olmadığını sormaları ve alınan cevapların ilgili sayfadaki tabelaya yazmaları istenmiş, bu yolla Türk kültüründe hayvanlara ne tür adların verildiğine ilişkin bilgilerin listelenmesi hedeflenmiştir.



Örnek 8: Çelen Öztürk 2016: 41.

Persönlichkeiten und Eigenschaften ana başlığın altında yer alan *Wohnwelten* başlıklı 9. ünite de ise Humbolt Üniversitesi, Almanya'da bulunan bir öğrenci yurdu ve Alman Parlamentosu Binasının fotoğrafı bulunmaktadır (bkz. Çelen Öztürk 2016: 47). İlgili yerlerin fotoğraflarla öğrencilere gösterilmesinin sebebi, öğrencilere bu konuda bilgi vermek ve bu önemli yapıları tanımalarına yardımcı olmaktır. Örnek 9'da da görüleceği gibi Alman Parlamentosu Binası ve üniversite binası gibi binalar, tarihi bir

unsur olarak bir kültür öğesidir. Aynı sayfada Humbolt Üniversitesi kütüphanesinin açılış ve kapanış saatleri bilgilerine de yer verilmiştir. Öğrenci bu kitap ile hangi üniversitenin hangi şehirde olduğunu ve kütüphane çalışma saatlerini de öğrenmektedir. Tüm bunlar birer genel kültür bilgisi olarak verilmektedir.



Örnek 9: Çelen Öztürk 2016: 47.

Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabında sadece hedef dilin konuşulduğu ülkelere ilişkin kültürel öğelere yer verilmemiş, aynı zamanda Örnek 10'da da görüldüğü gibi sayfa 16'da bir tabelada altı ülke ismine, bu ülkelerin bayraklarına ve bu ülkelerde konuşulan dillere ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Burada da amaç öğrencilere bu konularda genel kültür bilgisi kazandırmaktır.



Örnek 10: Çelen Öztürk 2016: 16.

Ernährung und Gesundheit başlıklı 4. ana başlığın altında yer alan *Essgewohnheiten* başlıklı 11. ünite de bir okuma metninde pazardaki alışverişin süpermarkete göre daha uygun ve yiyeceklerin de daha taze olduğu bilgisine yer verilmiştir. Öğrenci bu metinde yer alan bilgiler ile pazar kültürünün sadece Türkiye'ye özel bir durum olmadığını,

Almanya'daki pazarların da Türkiye'dekiler ile benzerlik gösterdiğini görmektedir (bkz. Çelen Öztürk 2016: 55).



Örnek 11: Çelen Öztürk 2016: 55.

Kitabın birinci ana başlığının (*Ich und meine Kontakte*) altında yer alan *Woher kommen die Personen?* başlıklı 2. ünite de Örnek 12'de de görüleceği gibi çeşitli ülkelere ilişkin bayraklara, konuşulan dillere ve benzer bazı bilgilere karşılaştırmalı olarak yer verilmiştir (Bkz. Çelen Öztürk 2016: 16).



Örnek 12: Çelen Öztürk 2016: 16.

Schule und Unterricht başlıklı 2 ana konu içinde yer alan *Die Zeit* başlığını taşıyan 6. ünite de metinde ise Mark adlı bir öğrenci kendinden, sevdiği ve sevmediği derslerden, okulundan vs. bahsetmektedir. Metnin sonunda Almanca öğrenen öğrencilere 'Senin okulunda durum nasıl?', 'En çok hangi dersleri seversin?' ve 'Neleri sıkıcı bulursun?' gibi sorular yöneltilmiştir ve öğrencilerin kendi yaşam tarzı ile erek dilin konuşulduğu ülkenin yaşam tarzını karşılaştırması hedeflenmiştir. Hedef dilin konuşulduğu ülke veya ülkelerin okulları ve okullardaki dersler konusunda bilgilerin verilmesinin nedeni, öğrencilerde bu konuda bir farkındalık yaratmak, nelerin benzediğini görmelerini ve farklılıkları fark etmelerini sağlamaktır (bkz. Çelen Öztürk 2016: 35).

Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabının Arıkan ve Saraç'ın (2010) Geliştirdiği Ölçütler Yardımıyla İncelenmesi

Tablo 2: Arıkan ve Saraç'ın Kontrol Listesinde Yer Alan Bakış Açısına İlişkin Maddelere Verilen Yanıtların Dağılımı

Bakış Açısı	Çoğunlukla	Nadiren	Hiç
1. Öğrenci kendi deneyiminden yola çıkarak hedef kültürü tanımlar.	☺		
2. Öğrenci kendi kültürünü de düşünür ve tartışır.	☺		
3. Hedef ve yerel kültür karşılaştırılır.	☺		
4. Hedef kültürde yer alan alt kültürlere yer verilmiştir.			☺
5. Hedef kültürün evrensel kültüre yaptığı katkılar verilmiştir.			☺
6. Hedef kültür diğer kültürlerden üstün olarak tanımlanmıştır.			☺
7. Hedef kültürün baskın değer ve alışkanlıklarına aykırı düşen değer ve alışkanlıklar yer alır.			☺
8. Hedef kültür eleştirel bir şekilde ele alınmıştır.			☺
9. Hedef kültür-bilim ilişkisi yer almaktadır.			☺
10. Hedef kültüre ait dini bilgiler yer almaktadır.			☺
11. Hedef kültüre ait siyasi bilgiler yer almaktadır.			☺
12. Hedef kültüre ait görsel ve plastik sanatsal bilgiler yer almaktadır.		☺	
13. Hedef kültürde gündelik yaşamlara ait bilgiler yer almaktadır.	☺		
14. Hedef kültüre ait edebiyat yer almaktadır.			☺
15. Hedef kültüre ait musiki bilgileri yer almaktadır.			☺
16. Hedef kültürün spor çalışmaları yer almaktadır.		☺	
17. Hedef kültüre hizmet etmiş insanlar yer almaktadır.		☺	
18. Hedef kültürün diğer kültürlerden edindiği bilgi ve alışkanlıklar yer alır.		☺	
19. Hedef kültür-çevre ilişkisi (hayvan, bitki, doğa-insan ilişkisi) yer alır.		☺	
20. Hedef kültüre ait filmler yer alır.		☺	
21. Hedef kültüre ait hastalık ve sağlık bilgileri yer alır.		☺	
22. Hedef kültüre ait beslenme alışkanlıkları yer alır.		☺	
23. Hedef kültüre ait temizlik alışkanlıkları yer alır.		☺	
24. Hedef kültüre ait giyinme ve süslenme alışkanlıkları yer alır.		☺	
25. Hedef kültürde aile kurumuna ait bilgiler yer alır.	☺		

26. Hedef kültürde üreme ve cinsel sağlıkla ilgili bilgiler vardır.			☹
27. Hedef kültürde eğlence hayatıyla ilgili bilgiler vardır.		☹	
28. Hedef kültürde gelenek, festival ve kutlamalarla ilgili bilgiler vardır.		☹	
29. Hedef kültüre ait tarihi eser ve bilgiler yer almaktadır.		☹	
30. Hedef kültüre ait coğrafi bilgiler yer almaktadır.		☹	
31. Hedef kültüre ait okul ve eğitim yaşantıları yer almaktadır.	☹		

Çalışmanın bu bölümünde konu ve alanlar dizisini oluştururken Ünver'den (2009), bakış açılarını oluştururken ise Kramsch'dan (1998) yararlanarak Arıkan ve Saraç'ın 2010 yılında geliştirdikleri hedef kültür bilgisini incelemede kullanılabilecek 30'u aşkın maddeyi içeren kontrol listesinden yararlanılmış, elde edilen verilerden hareketle kontrol listesinde yer alan 6 maddede belirtilen kültürel öğelere kitapta çoğunlukla yer verildiği, ancak 12 maddede belirten hususlara nadiren rastlandığı ve 11 maddede yer alan kültürel öğelere ise kitapta hiçbir şekilde yer verilmediği sonucuna varılmıştır.

4. Sonuç

Arıkan ve Saraç'ın (2010) kontrol listesi daha çok hedef kültür ile öğrencinin kendi kültürünün bir sentezini barındıran 'Kültürlerarasılık' kavramının bir kitapta ne ölçüde yer aldığını sorgulayan maddeler içerdiğinden, bu ölçütler doğrultusunda *Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabına* bakıldığında kitapta hedef kültüre ait okul ve eğitim yaşantılarına ve aile kurumuna ait bilgilere ve gündelik yaşam ile ilgili bilgilere yer verildiği, ancak hedef kültürde üreme ve cinsel sağlıkla ilgili bilgilere, hedef kültür bilim ilişkisine, hedef kültür siyasi ve dini bilgilere ve hedef kültürün edebiyatına ve müzik bilgilerine hiç yer verilmediği sonucuna varılmıştır. Yer yer hedef kültüre ait coğrafi ve tarihi eserler ile ilgili bilgilere rastlanmıştır. Kitapta çok sık olmasa da hedef kültürde eğlence hayatına, gelenek ve festival kutlamaları ile ilgili bilgilere, hedef kültüre ait filmlere, beslenme alışkanlıklarına, hastalık ve sağlık ile ilgili bilgilere, temizlik, giyim ve süslenme alışkanlıklarına, görsel ve plastik sanatsal bilgilere yer verildiği saptanmıştır. *Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabında* hedef kültürde spor çalışmalarına nadiren de olsa yer verilmiştir. Hedef kültüre hizmet etmiş kişilere ait olan bilgilere çok sık olmasa da rastlanmaktadır. İncelenen öğretim materyalinde nadiren de olsa hedef kültür-çevre ilişkisine (hayvan, bitki, doğa-insan ilişkisi) ve hedef kültürün dışındaki bazı kültürlerdeki bazı bilgi ve alışkanlıklara da yer verildiği görülmüştür.

Arıkan ve Saraç'ın (2010) kontrol listesi ile gerçekleştirilen kitap inceleme sonucunda *Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabında* hangi kültürel öğelerin ne sıklıkta yer aldığı tespit edilmiş, ancak konuşma ve anlama üzerine kurulu iletişim yetisini kullanabilmek için etkileşime girilen kişilerin yaşadıkları topluma ilişkin kültürel değerlerin ne düzeyde öğretilbildiği ve hedef dili konuşanların sözel olmayan mesajlarını anlayabilme becerisinin hangi düzeye kadar geliştirilebileceği anlaşılamamıştır. Zira bu ölçüt öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğini ve bu kültürel öğeler ile hedef dili konuşanların sözel olmayan mesajlarını anlayabilme becerisinin ne düzeyde geliştirilebildiğini gösteren maddeler içermemektedir.

Tomkova'nın (1992) geliřtirmiş olduđu ölçütler dođrultusunda kitap incelendiđinde ise hedef dilin konuřulduđu ülkenin günlük yařamına ve kültürüne iliřkin soruların çođuna olumlu cevap verilebildiđi sonucuna varılmış, ancak daha çok bilgi mahiyetindeki söz konusu kültürel öđelere ne sıklıkta rastlandığına iliřkin verilere ve 'Kültürlerarasılık' bađlamında düzenlemelere yer verilip verilmediđine iliřkin bilgilere bu ölçüt ile ulařılamamıştır. Tomkova'nın geliřtirmiş olduđu ölçütler dođrultusunda kitap incelendiđinde kitabın içerdigi kültürel öđelerin bir kısmı olumlu bir kısmı ise olumsuz özellik olarak deđerlendirilmiştir. řöyle ki;

Kitabın İçerdigi Kültürel Öđeler Bakımından Olumlu Yönleri

- Gerçekçi ve özgün fotođraflar bulunmaktadır.
- řehir ve ülke haritalarına yer verilmiştir. řehir, eyalet ve ülke bayrakları kullanılmıştır.
- Günlük hayat ile ilgili özgün ve ilgi çekici metinler vardır.
- Cođrafya, tarih, kültür, eđitim sistemi ve ekonomi ile ilgili bilgi ve verilere yer verilmiştir.
- Kullanılan kelime hazinesi öđrencileri günlük iletiřime hazırlamakta, yazılı ve sözlü sokak dili aktarılmaktadır.
- Almanca konuřulan bütün ülkelere aynı oranda olmasa da yer verilmiştir.
- Ders kitabındaki bilgiler halen güncel ve önemlidir.

Kitabın Kültürel Öđeler Bakımından Eksik Bulunan/Olumsuz Yönleri

- Hedef kültüre ait günlük yařantılara iliřkin bilgileri artıracak türde ders aracı ile ilgili ilave materyaller yoktur.
- Kitabın bir CD'sinin olduđu belirtilmiştir. Ancak öđretmenler ilgili CD'yi bulamadıkları gerekçesi ile duyma metinlerini genellikle kendileri okumaktadır.
- Edebi metinlerden kesitler kullanılmamıştır.
- Günlük konuřma dili dıřında hedef kültürün dilsel çeřitliliđi ile ilgili örneđin mesleki dil, řiveler, diyalektler, farklı ađızlar ve bölgesel ve sosyal deđeriklikler verilmemiřtir.

Sonuç olarak bu çalıřma, Tomkova'nın geliřtirmiş olduđu ölçütler dođrultusunda *Schritt für Schritt Deutsch Ortaöđretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabında* hedef dilin konuřulduđu ülkenin günlük yařamına ve kültürüne iliřkin bilgilere, Arıkan ve Saraç'ın geliřtirmiş oldukları kontrol listesine göre ise hedef kültür ile öđrencinin kendi kültürünün bir sentezini barındıran düzenlemelere belli ölçüde yer verildiđini ortaya koymuştur. Ancak konuřma ve anlama üzerine kurulu iletiřim yetisini kullanabilmek için etkileřime girilen kiřilerin yařadıkları topluma iliřkin kültürel deđerleri çözümlene ve dili konuřanların sözel olmayan mesajlarını da anlayabilme becerisini geliřtirmeye yönelik etkinliklere yer verilip verilmediđi ölçütlerde böyle bir kategori yer almadığı için tam olarak anlařılamamıştır. Ancak gerçek olan řu ki, ülke bilgisi Almanca dersinin en zor alanlarından birisidir ve bir ders kitabı çok mükemmel de hazırlanmış olsa, Pauldrach'ın (1992: 15) da belirttiđi gibi, hiçbir zaman bir sona ulařamaz ve hiçbir zaman bitirilemez. Bu alanda yapılabilecek daha çok sayıda çalıřma, alınabilecek çok sayıda önlem vardır. řöyle ki;

- Yabancı dil ders içerikleri kültürel öğeler yeterince güncel olup olmadıkları bakımından daima gözden geçirilmeli ve dersler öğrencilerin ilgisini çekecek ve ihtiyaçlarını karşılayacak ek materyaller ile desteklenmelidir. Bu bağlamda var olan öğretim materyalleri incelenebilir ve değerlendirilebilir, eksiklikler tespit edilmesi durumunda kültür aktarımına katkıda bulunacak ek materyaller geliştirilebilir veya hali hazırda internet ortamında kullanıma açık olan ses kaydı, video kaydı, film gibi materyaller incelenerek hangilerinin derslere uygun olabileceği araştırılabilir ve bunlardan yabancı dil derslerinde nasıl yararlanılabileceği konusu araştırılır veya bunların derslerde kullanılması durumunda kültür aktarımının ne oranda gerçekleştirilebildiği nicel ve nitel araştırmalar ile gözlemlenebilir.
- Öğretim materyallerinde Türkçede ‘Ülke Bilgisi’ olarak karşılık bulan *Landeskunde* kavramı bağlamında coğrafi, tarihsel, sayısal, istatistiksel vs. gibi bilgiler verilmesi yanı sıra evrensel bir kültürün nasıl kazandırılabilceğinin ve yabancı olanı anlamayı sağlayacak ve kültürlerarası farkındalık yaratacak olan düzenlemelerin nasıl yapılabileceğinin araştırılması ve öğretim materyallerindeki kültür öğelerinin dil öğrenme başarısını ne ölçüde etkilediğinin incelenmesi ve kitaplarda yer alan kültürel öğeler ile kültür aktarımının hangi düzeyde gerçekleştiğinin ölçülebilmesi için farklı alanlardan uzmanlar ile işbirliğine girilmeli, ölçütler geliştirilmeli ve disiplinler arası çalışmalar ile sorunlara çözüm önerileri geliştirilmelidir.
- Bu araştırmaların yapılması kadar elde edilecek olan sonuçların kamuoyuyla paylaşılması da bir o kadar önemlidir. Yapılacak olan çalışmalardan elde edilecek olan yeni bilgiler mutlaka konferanslarda, sempozyumlarda ve çalıştaylarda ilgililer ile paylaşılmalı, konu üzerine makaleler, tezler ve kitaplar yazılmalıdır.
- Bunun ötesinde çalışmakta olan Almanca öğretmenlerine ve mezun öğretmen adaylarına hizmet içi kurslar düzenlenmeli, günümüzde kültürel öğelerin öğretim materyallerinde nasıl yansıtıldığı ve derslerde bunlarla nasıl çalışılması gerektiği konusunda uygulamalı ipuçları verilmelidir.
- Alınabilecek diğer bir önlem ise 4 yıllık Almanca Öğretmenliği Lisans Programına konuya ilişkin en güncel bilgilerin verileceği yeni derslerin konulması ve öğretmen adaylarına daha 4 yıllık öğretmen yetiştirim sürecinde gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasıdır.

Kaynakça

- Altmayer, Claus & Koreik, Uwe** (2010a): “Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache. Einführung in den Themenschwerpunkt”. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. ISSN 1205-6545. Jahrgang 15. Nummer 2 (Oktober 2010). Erişim Adresi: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/AltmayerKoreik.pdf>. [Erişim Tarihi: 15. 07. 2017]
- Altmayer, Claus & Koreik, Uwe** (2010b): “Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache”. In: Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Krumm, Hans-Jürgen & Riemer, Claudia (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*

(2. Aufl.). Berlin, New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35), s. 1377-1390.

- Arıkan, Arda & Saraç, Sezgi** (2010): "Yabancı Dil Ders Kitaplarında Hedef Kültür Bilgisini İncelemede Kullanılabilecek Kontrol Listesi Uygulaması". *Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Yıl 3. Sayı 1-2 Haziran-Aralık, s. 45-56.
- Arslan, Abdullah & Coşkun, Abdullah** (2012): "Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı: Türkiye ve Dünyada Neler Oluyor?". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt 12. 20. Yıl. Özel Sayı. 12, s. 1-19.
- Avrupa Konseyi/Modern Diller Bölümü** (2013): *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi 2. Baskı* Frankfurt/Main: telc GmbH, ISBN: 978-3-86375-083-1
- Başaran, Bora** (2013): "Ders Kitaplarında "Öteki"". *Kültür Evreni*. Erişim Adresi: <http://www.kulturevreni.com/15-116.pdf> [Erişim Tarihi: 15. 07. 2017]
- Baykara, Bahri** (2010): *Yabancı Dil Eğitiminde Kültürlerarasılık*, Fırat Üniversitesi (Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batı Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı), Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi. Elazığ.
- Bayrak, Ayhan** (2006): "Landeskundliche Elemente im Lehrwerk "Hier sind wir". *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (15), s. 107-112.
- Biechele, Markus & Padrós, Alicia** (2003): *Didaktik der Landeskunde: Fernstudienangebot DaF. Fernstudieneinheit 31*. München: Langenscheidt.
- Bischhof, Monika / Kessling, Viola & Krechei, Rüdiger** (1999): *Landeskunde und Literaturvermittlung. Fernstudieneinheit 3*. München: Langenscheidt.
- Brunzel, Peggy** (2002): *Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität. Zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr Verlag.
- Cangil, Erişkon, Binnur** (1996): *Yabancı Dil Olarak Almanca Ders Kitaplarında Ülkebilgisi ve Kültür Aktarımı*. İstanbul Üniversitesi (Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili Edebiyatı Bilim Dalı) Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- Council of Europe** (2001): *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Learning, Teaching, Assessment, Modern Language Division*. Strasbourg:
- Dahl, Erhard** (1997): "Ziele und Wege des Fremdsprachenunterrichts", *Erziehungskunst (Monatsschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners)*. 5(1997), s. 473-482.
- Dellal, Akpınar, Nevide** (2005): " "Interkulturelles Lernen" in der Unterrichtspraxis: Ergebnisse einer empirischen Forschung an zwei Anadolu-Gymnasien". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 10(2). Erişim Adresi; <http://tujournals.ulb.tudarmstadt.de/index.php/zif/article/view/429> [Erişim Tarihi: 20.12.2017]
- Duverger, Maurice** (1973): *Sosyal Bilimlere Giriş: Metodoloji Açısından Çev*: Unsal Oskay. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Engel, Ulrich u.a.** (1977): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken, Deutsch als Fremdsprache*. Erstellt im Auftrag des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland von der Kommission für Lehrwerke DaF: Engel, U. u.a., Bd. 1. Heidelberg: Groos.
- Engel, Ulrich / Krumm, Hans-Jürgen / Wierlacher, Alois & Ortman Wolf-Dieter** (1979): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken, Deutsch als Fremdsprache*. 2 Bände. Heidelberg: Groos.
- Funk, Hermann** (2004): "Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen, ein Verfahrensvorschlag". *Babylonia* 3/ 2004, s. 41-47.
- Gencer, Özlem** (2009): *Eğitim Fakülteleri Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Derslerinde Yabancı Kültürle Karşılaşma ve Önyargılar Ampirik-Nitel Bir Araştırma*. Çanakkale Üniversitesi (Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Eğitimi) Doktora Tezi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.

- Genç, Ayten** (2004): “Lern Mit Uns Adlı Almanca Öğretmen Kitaplarında Ülkebilgisi”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Elazığ. Cilt:14, Sayı:1, s. 91-102.
- Ghobeyschi, Silke&Koreik, Uwe** (2003): Kultur(en), Konflikt(e) und Unterricht(en). *Info DaF* 30, 4 352–364. Erişim Adresi: https://www.uni-bielefeld.de/lili/studium/faecher/daf/personen/Koreik_Uwe/Ghobeyschi_Koreik_2003_Konflikte.pdf [Erişim Tarihi: 15. 07. 2017]
- Gür, Sertan** (2007): *Alltagswissen und Landeskunde in den Lehrwerken “Hier sind wir” & Hallo Freunde 8. Eine Bildanalyse im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Anadolu Üniversitesi (Sosyal Bilimler Enstitüsü). Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Hakanen, Johanna** (2017): Bedeutung von Kultur im DaF-Unterricht und ihre Präsenz in finnischen DaF-Lehrbuchreihen. *Panorama Deutsch und Kurz und gut*. Tampere Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi. Tampere Üniversitesi. Tampere. Finlandiya. Erişim Adresi: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/101156/GRADU-1495181974.pdf?sequence=1> [Erişim Tarihi: 07. 08. 2017]
- Hägi, Sara** (2011): “DACH(L)-ABCD kurz vorgestellt”. In: *AkDaF-Rundbrief* 62, s. 6–12.
- Hu, Adelheid** (2008): “Interkulturelle Kompetenz. Ein Leitziel sprachlichen Lehrens und Lernens im Spannungsfeld von kulturwissenschaftlicher Didaktik, pädagogischer Psychologie und Testtheorie”. In: Schulz, Renate & Tschirner, Erwin (Hrsg), *Communicating across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. München: Iudicium 2008, s. 284-309.
- Kalkan, Cemile, Kübra** (2011): *Deutsch ist Spitze adlı ortaöğretim ders kitabında ülkebilgisi öğelerinin İncelenmesi*. Dicle Üniversitesi (Sosyal Bilimler Enstitüsü) Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi. Diyarbakır.
- Karasar, Niyazi** (2005): *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaufmann, Susanne / Zehnder, Erich & Vanderheiden, Elisabeth** (2007): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache: Deutsch als Fremdsprache . Band 1 – Migration – Interkulturalität – DaZ Taschenbuch*. München: Hueber Verlag.
- Koçak, Muhammet** (2014): ““Toko- Demo” Adlı Almanca Ders Kitabında Ülke Bilgisi” . *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Cilt:3. Sayı:9, s. 29-41.
- Köşker, Gizem** (2015): Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Aktarımı: Fransız Dili Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 16, Sayı 2, Ağustos 2015, s. 409-421.
- Krumm, Hans-Jürgen** (1998): “Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht”. In: *Info DaF* 5, s. 523–544.
- Krumm, Hans, Jürgen** (1985): *Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern*. Stockholm: Goethe-Institut.
- Kurtoğlu-Erden, Meltem & Seferoğlu, Süleyman Sadi** (2015). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü öğrencilerinin bölümlerine yönelik algılarının incelenmesi. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), s. 1-20.
- Kuzu, Hülya** (2013): *Ortaöğretimde yabancı dil (Almanca) öğretiminin öğrenci memnuniyeti açısından değerlendirilmesi: Anadolu Lisesi örneği*. Selçuk Üniversitesi (Sosyal Bilimler Enstitüsü) Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya
- Maden, Sakarya, Sevinç** (2017): “Almanca Öğretmen Adaylarının Almanlara Özgü Kültürel Değerleri Öğrencilerine Doğru Aktarılabilir Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma.” 3rd International Symposium on Language Education and Teaching (ISLET). 20-23. 04. 2017. Università degli Studi Roma Tre. Roma. İtalya.
- Maden, Sakarya Sevinç & Kula, Tuğba** (2017): “Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabının Kültürlerarasılık Bağlamında İncelenmesi ve Değerlendirilmesi”. Uluslararası Yükseköğretimde Eğitim Araştırmaları ve Uygulamaları (YEAUK 2017) Kongresi. 19-20 Mayıs 2017. İstanbul.

- Maden, Sakarya, Sevinç** (2005): “Anforderungen an ein Lehrwerk für Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei”. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 10(2), s. 13pp.
- Metin, Nilgün E.** (2012): Özel Gereksinimli Çocuklar. E. Nilgün Metin (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar 1*. Ankara: Maya Akademi.
- Neuner, Gerd & Hunfeld, Hans** (2007): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, eine Einführung* (7. Aufl.), (=Fernstudieneinheit 4). München: Goethe-Institut.
- Ozil, Şeyda** (1991): ‘Dil ve Kültür’. *Çağdaş Kültürümüz, Olgular–Sorunlar. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları*, s. 95-115.
- Öz, Jülide** (2010): Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Almanca Ders Kitaplarında Kültürlerarası Öğrenme. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Sosyal Bilimler Enstitüsü) Doktora Tezi. (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale
- Pfeil, Andrea** (2004): “Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität. Zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I”. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 31(2-3), s. 202-204.
- Polat, Tülin** (1990): ‘Kültürlerarası bildirişimde etkin bir süreç: Yabancı dilde okuma-anlama’. *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*. (7), s. 69-90.
- Schweiger, Hannes / Hägi, Sara & Döll, Marion** (2015): “Landeskundliche und (Kultur) Reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis”. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Nr. 52.
- Tapan, Nilüfer** (1995): “Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde yeni bir yöneliş: Kültürlerarası-Bildirişim-Odaklı Yaklaşım”. *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*. (9), s. 149-168.
- Tapan, Nilüfer** (1990): Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Kültür Bağlamının Değerlendirilmesi. *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*. (7), s. 55-68.
- Tomková, Ivona** (2007): *Landeskunde und ihre Stellung in Lehrwerken für Deutsch*. Masaryk Üniversitesi Doktora Tezi. Masaryk Üniversitesi. Bruno.
- Ünver, Şerife** (2009): *Exkursion in (Inter) kulturelle Themen*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Ünver, Şerife** (2005): “Asya Ülkelerinde Üniversite Düzeyinde Almanca Öğrenenlerin Ülke Bilgisine Yönelik İlgi Alanlarını Gösteren Araştırma Sonuçları”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, s. 213-221.
- Ünver, Şerife & Genç, Ayten** (2013): “Görselliğin Gücü: Almanca Ders Kitaplarındaki Görselliğe İlişkin Öğretmen Görüşleri”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 28-1. 393-402.
- Yalçınkaya, Yüksel & Özkan, Hasan Hüseyin** (2012): “2000-2011 Yılları Arasında Eğitim Fakülteleri Dergilerinde Yayımlanan Matematik Öğretimi Alternatif Yöntemleri ile İlgili Makalelerin İçerik Analizi”. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Journal of Süleyman Demirel University Institute of Social Sciences)*, Yıl: 2012/2, Sayı:16, s. 31-45.
- Yıldırım, Ali & Şimşek, Hasan** (2008): *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zeuner, Ulrich** (1997): “Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen „Deutsch als Fremdsprache“ an der Technischen Universität Dresden”. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 2 (1). Erişim Adresi: URL:<https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-1/beitrag/zeuner.htm>, [Erişim Tarihi: 07.06.2017]

İncelenen Öğretim Materyalleri

- Çelen Öztürk, Nuran** (2016): *Schritt für Schritt Deutsch Schülerbuch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabı*. Ankara: Ata Yayıncılık. Erişim Adresi: <http://www.meb.gov.tr/2016-2017-egitim-ve-ogretim-yilinda-okutulacak-ilk-ve-ortaogretim-ders-kitaplari/duyuru/11971> [Erişim Tarihi: 07.06.2017]

- Çelen Öztürk, Nuran** (2016): *Schritt für Schritt Deutsch Arbeitsbuch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Çalışma Kitabı*. Ankara: Ata Yayıncılık. Erişim Adresi: <http://www.meb.gov.tr/2016-2017-egitim-ve-ogretim-yilinda-okutulacak-ilk-ve-ortaogretim-ders-kitaplari/duyuru/11971> [Erişim Tarihi: 07.06.2017]
- Çelen Öztürk, Nuran** (2016): *Schritt für Schritt Deutsch Lehrerhandreichung Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Ata Yayıncılık.
- Çelen Öztürk, Nuran** (2016): *Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabı Ses CD'si*. Erişim Adresi: <http://www.meb.gov.tr/2016-2017-egitim-ve-ogretim-yilinda-okutulacak-ilk-ve-ortaogretim-ders-kitaplari-ses-dosyaları/duyuru/12096> [Erişim Tarihi: 19.06.2017]

Exzerpieren in Deutsch als Fremdsprache: Eine korpusbasierte Studie am Beispiel von Studierenden im Lehramtsstudiengang Deutsch als Fremdsprache in der Türkei

Gülay Heppinar , İstanbul

Öz

Yabancı Dil Olarak Almancada Özet Yazmak: Türkiye'deki Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında Öğrenim Gören Öğrenciler Örneğinde Veri Tabanlı Bir Araştırma

Özet, öğrencinin uzmanlık bilgisini metni yeniden üretme sürecinde bireysel bilgiye dönüştürmesini sağlayan bir araçtır. Bu özelliği ile özet yazma becerisi, öğretmen adaylarında bulunması gereken temel beceriler arasında yer almakla birlikte öğrencinin öğrenim süresince ve ileriki iş yaşamında etkili olmaktadır. Bu çalışmanın amacı, akademik yazma beceresinin bir parçasını oluşturan özet yazma becerisini öğrencilerin Türkiye'deki Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalındaki öğrenimlerinin sonunda hangi ölçüde edindiklerini metin dilbilimsel çözümleme yöntemleriyle tespit etmektir. Araştırmaya İstanbul'daki Marmara Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında 4. sınıfta öğrenim gören toplam 23 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler tarafından üretilen toplam 20 metin değerlendirilmiştir. Öğrencilerin ürettiği özet metinler, üç ana değerlendirme kriterine göre çözümlenmiştir: Özet metinde bölümlendirme ve kaynak metin ile ilişki kurulması, özet metnin içerik olarak yapılandırılması ve özet metni yazarken kullanılan stratejiler. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu öğrenimleri sonunda özet yazma becerisi konusunda yeteri kadar gelişme göstermemektedir. Bu nedenle bu öğrencilerin öğrenimlerinin devamında, örneğin yüksek lisans öğrenimlerinde ödev hazırlarken makale özetlemeleri gerektiğinde, zorluklarla karşılaşacakları tahmin edilmektedir.

Anahtar Sözcükler: özet yazmak, Yabancı Dil Olarak Almanca, Almanca öğretmenliği eğitimi, veri tabanlı araştırma

Abstract

Das Exzerpt stellt ein Mittel dar, Fachwissen auf dem Wege der Textreproduktion in individuelles Wissen eines Lernenden umzuwandeln. Dies macht das Exzerpieren zu einer der Kernkompetenzen angehender DeutschlehrerInnen und wirkt sich sowohl auf den Erfolg im Studium als auch im späteren Berufsleben aus. Ziel dieses Aufsatzes ist es, mit textlinguistischen Analysemethoden und –verfahren festzustellen, inwieweit die Studierenden im Lehramtsstudiengang Deutsch als Fremdsprache in der Türkei die Fähigkeit des Exzerpierens als Teilfähigkeit des akademischen Schreibens am Ende ihres Studiums beherrschen. An der Untersuchung nahmen insgesamt 23 Studierende aus dem 4. Studienjahr der Abteilung für Deutsche Sprache und ihre Didaktik der Marmara-Universität in Istanbul teil. Insgesamt wurden 20 von den Studierenden verfasste Exzerpte ausgewertet. Die Auswertung der Studentensexzerpte erfolgte nach drei Hauptbewertungskriterien: Gliederung und Bezug zum Primärtext, inhaltliche Gestaltung des Exzerpts und Strategien beim Schreiben von Exzerpten. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass die Exzerpierenkenntnisse der meisten an der Untersuchung beteiligten Studierenden am Ende ihres Studiums nicht ausreichend entwickelt sind und sie deshalb vermutlich Schwierigkeiten mit dem Exzerpieren von Texten im weiteren Studium, z.B. Masterstudium haben werden, insbesondere bei der Anfertigung von Seminararbeiten, für die eine Reihe von Aufsätzen zu exzerpieren sind.

Schlüsselwörter: Exzerpieren, Deutsch als Fremdsprache, Deutschlehrerausbildung, korpusbasierte Studie

Textzusammenfassungen in der Fremdsprache haben nicht nur in der privaten Kommunikation, sondern auch im beruflichen Kontext eine große Bedeutung. In der privaten Kommunikation geht es z.B. darum, Freunden den Inhalt eines Films oder eines Romans in der Fremdsprache nachzuerzählen. Im Berufsalltag bekommt man u.a. den Auftrag, in der Fremdsprache Informationen aus verschiedenen Quellen für eine Präsentation aufzubereiten. Auch im universitären Kontext spielen Textzusammenfassungen immer, so auch im Rahmen des Lehramtsstudiums für Deutsch als Fremdsprache eine besondere Rolle. Die Studierenden im Lehramtsstudiengang Deutsch als Fremdsprache in der Türkei werden mit Textzusammenfassungen konfrontiert, wenn es darum geht Referate, Hausarbeiten, Abschlussarbeiten oder mündliche Prüfungen und Klausuren in Deutsch vorzubereiten. In der Wissenschaft wird das wissenschaftliche Potenzial von Textzusammenfassungen betont, sodass sie zunehmend als Lernform in allen Fächern sowohl im universitären als auch im schulischen Kontext eingesetzt werden (Berkemeier 2010: 211). Das Schreiben von Textzusammenfassungen fördert nicht nur die Schreibkompetenz, auch die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern sowie von Studierenden werden auf diesem Weg differenziert. In diesem Zusammenhang geht Feilke (2002) davon aus, dass ein besseres Leseverstehen durch das Schreiben über Texte, d.h. „Lesen durch Schreiben“ möglich ist. Fix hebt hervor, dass das Schreiben in allen Bereichen des Deutschunterrichts und auch in anderen Fächern eine bedeutende Funktion für das Lernen übernehmen kann (Fix 2008: 6).

In Bezug auf das akademische Schreiben ist hervorzuheben, dass die Verwertung und Verarbeitung von Wissen eine zentrale Aufgabe für das Studium darstellt. Für die Bewältigung dieser Aufgabe erfüllen Textzusammenfassungen eine wichtige Funktion, da sie ein Mittel darstellen, Fachwissen im Hinblick auf ein bestimmtes Thema (z.B. eine Hausarbeit oder eine Abschlussarbeit) kritisch zu reflektieren (Fix/Dittmann 2008: 22). In wissenschaftlichen Studien ist nachgewiesen worden, dass zwischen den Schwierigkeiten mit dem Schreiben von Zusammenfassungen und den Problemen beim Schreiben im Studium ein Zusammenhang besteht (z.B. Keseling 1997; Furchner et al. 1999; Dittmann et al. 2003). Aus diesem Grund kann man vermuten, dass sich bei Studierenden mit Schreibschwierigkeiten von Zusammenfassungen im Fach Deutsch als Fremdsprache auch Probleme bei der Anfertigung von Hausarbeiten oder Abschlussarbeiten abzeichnen werden, zusätzlich erschwert durch den Umstand, dass es ein Schreiben in einer Fremdsprache ist.

Vor diesem Hintergrund stellt sich zudem die Frage, ob sich bei den Studierenden am Ende des Lehramtsstudiums Deutsch als Fremdsprache eine Verbesserung der Fertigkeit Schreiben in Form von Textzusammenfassungen/Exzerpten als Teilfertigkeiten des akademischen Schreibens erkennen lässt. Die Studie bezweckt weiterhin die Ermittlung der Kenntnisse im Textzusammenfassen/Exzerpieren von Studierenden im Lehramtsstudiengang Deutsch als Fremdsprache in der Türkei zu Beginn des Masterstudiums.

Der Artikel gliedert sich wie folgt: In Abschnitt 2 geht es um eine Begriffsbestimmung zur Unterscheidung von Zusammenfassung und Exzerpt. Darauf folgt die Beschreibung des Prozesses des Exzerpieren in Abschnitt 3. In Abschnitt 4 wird auf die Bedeutung des Exzerpieren im Studium eingegangen. Danach werden die Methoden der Datenerhebung für die Studie erläutert und die Ergebnisse der Studie in

Abschnitt 5 präsentiert. Zum Schluss erfolgt eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse mit Blick auf die bisherigen Forschungsergebnisse zum Thema.

2. Begriffsbestimmung: Zusammenfassung, Exzerpt

Bei einer Zusammenfassung geht es darum, die wesentlichen Inhalte eines Primärtextes in kurzer Form darzustellen (Steets 2004: 313). Der Verfasser des Exzerpts ist nicht identisch mit dem Verfasser des Primärtextes. Dabei handelt es sich nicht um eine wörtliche Wiedergabe, wie z.B. das Schreiben nach Diktat, die Rezitation einer Theaterrolle oder das Erzählen eines Witzes, sondern um die sinngemäße Wiedergabe der wichtigsten Textinhalte (Fix/ Dittmann 2008: 18).

Man kann verschiedene Typen von Texten zusammenfassen. Dazu gehören sowohl narrative als auch expositorische Texte. Bei einem narrativen Text wird eine Inhaltsangabe reproduziert, mit dem Ziel den Inhalt des Textes im Hinblick auf die Relevanz von Handlungen, Ereignissen und Personenbeschreibungen zu gewichten (ebd.: 18). Expositorische Texte, meist darstellungs- bzw. sachverhaltsbezogene, informative Texte haben das Ziel, Wissen weiterzuvermitteln (Ehlich 1981: 383). Ehlich deutet darauf hin, dass diese Texte argumentative Grundstrukturen aufweisen (ebd. 384). Aus diesem Grund muss der Verfasser, um einen Text des expositorischen Typs, zum Beispiel einen wissenschaftlichen Artikel zusammenzufassen, in der Lage sein, eine angemessene mentale Rekonstruktion der argumentativen Strukturen des Primärtextes zu bilden. Dabei ist anzumerken, dass die argumentativen Strukturen im Primärtext vom Rezipienten erschlossen werden müssen.

Zusammenfassungen von expositorischen Texten, die der Vermittlung wie auch der Verarbeitung von Wissen dienen und eine argumentative Grundstruktur aufweisen, können als Exzerpt bezeichnet werden (Ehlich 1981: 384). Beim Exzerpieren findet eine „Optimierung des Wissenstransfers“ (ebd. 382) statt und deshalb hat das Exzerpt dort eine große Bedeutung „wo in relativ kurzer Zeit viel theoretisch zusammengefasstes Wissen zur Kenntnis genommen und in individuelles Wissen eines Lernenden umgewandelt werden muss“ (ebd. 381). Aus dieser Definition heraus ergibt sich, dass das Exzerpieren nicht nur in der Grundschule, Mittelschule und gymnasialen Oberstufe, sondern auch an der Universität eine bedeutende Funktion hat.

Nach Moll (2002: 109) können den Zweck des Exzerpierens betreffend zwei Typen des Exzerpierens voneinander unterschieden werden:

- Exzerpieren für mündliche oder schriftliche Prüfungsvorbereitung: Bei diesem Typ des Exzerpierens geht es darum, den Primärtext in seiner Gesamtheit verkürzt darzustellen. Der Schreiber verfasst seinen Text nicht unter einer bestimmten Fragestellung. Daher fokussiert sich der Schreiber nicht auf die Teilaspekte im Primärtext, sondern beabsichtigt, den Primärtext verkürzt wiederzugeben. Wegen der besonderen Merkmale dieses Typs des Exzerpierens bezeichnet ihn Ehlich als „objekt-orientiert“ (Ehlich 1981: 396).
- Exzerpieren für Seminararbeiten, Referate oder Abschlussarbeiten: Bei diesem Typ des Exzerpierens steht nicht der Argumentationsverlauf des Primärtextes im Mittelpunkt. Es werden bestimmte Informationen, die als relevant für eine

spezifische Fragestellung betrachtet werden, aus dem Primärtext entnommen und zur Weiterverarbeitung genutzt (Moll 2002: 109). In dieser Form des Exzerpierens finden sich auch wörtliche Zitate aus dem Primärtext, die später in die eigene Arbeit aufgenommen werden (ebd. 110). Aufgrund dieser Merkmale dieses Typs des Exzerpierens nennt ihn Ehlich „subjekt-orientiert“ (Ehlich 1981: 396).

3. Der Prozess des Exzerpierens

Exzerpieren ist eine komplexe Tätigkeit, die aus den Komponenten Primärtext, reproduzierter Text, Schreiber und mentale Repräsentation des Primärtextes besteht (Fix/ Dittmann 2008: 20). Damit der Schreiber den Primärtext reproduzieren, d.h. exzerpieren kann, muss er zunächst den Primärtext lesen. Beim Exzerpieren handelt es sich um eine Form des Lesens, „die der Einbeziehung von Fachliteratur in die Entwicklung von Positionen und fachlichen Darstellungen dien[t]“ (Jakobs 1997: 75). Diese Form des Lesens wird von Jakobs (Jakobs 1997) als „source reading“ bezeichnet. Dabei treten Leseprozesse auf, „die sich auf andere, bereits vorhandene Texte in ihrer Eigenschaft als Vorlage, Bezugsobjekt oder Informationsquelle für das intendierte Textprodukt beziehen“ (ebd.: 76). Die Herausbildung des „source reading“ hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. Dazu gehören die individuellen Voraussetzungen des Rezipienten (z.B. fachliches Vorwissen und Motivation des Rezipienten), Beschaffenheit des Textes (z.B. die Qualität der Strukturierung des Primärtextes) und das aktuell zu lösende Problem. Abhängig vom zu lösenden Problem, wird eine Quelle gründlich oder weniger gründlich konsultiert. Darüber hinaus bestimmt das zu lösende Problem die Inhalte und die Aktivitäten wie zum Beispiel Evaluationsprozesse, Elaborationen etc., die das „source reading“ begleiten bzw. ergänzen (Jakobs 1997: 83f).

Beim Exzerpieren bildet der Schreiber eine mentale Repräsentation des Primärtextes, was als Ergebnis des „source reading“ bezeichnet werden kann. Diese mentale Textrepräsentation kann anhand des aus der Kognitionspsychologie stammenden Makrostruktur-Modells von Kintsch und van Dijk (vgl. van Dijk 1980; Kintsch/van Dijk 1983) beschrieben werden. Nach diesem Modell bildet der Rezipient zur Herstellung einer mentalen Repräsentation des Textes Makrostrukturen. Bei der Bildung der Makrostrukturen wendet er Makroregeln an, reduziert und organisiert Informationen aus dem Primärtext unter Einbezug seines Weltwissens. Als Basiseinheit des Textverstehens gilt die Proposition. Unter einer Proposition wird von van Dijk „eine abstrakte Repräsentierung dessen „[...]“, was wir normalerweise (semantische) Information nennen“ (van Dijk 1980: 44) verstanden. Somit kann eine Proposition als eine semantische Grundeinheit oberhalb der Wortebene definiert werden, die aus einem Prädikat und einem Argument besteht (van Dijk/ Kintsch 1983: 113). Aus Mikropropositionen werden Makropropositionen abstrahiert, indem mit Hilfe von Makroregeln Gruppen von Mikropropositionen in Makropropositionen transformiert werden. Im Anschluss daran werden die Makropropositionen zu einer Makrostruktur zusammengefügt. Makrostrukturen sind auf der Ebene von Textabschnitten angesiedelte Propositionen, die die Textbedeutung abbilden. Die höchste Makrostrukturebene repräsentiert schließlich das Thema des Textes.

Die Transformierung von Mikropropositionen in Makropropositionen erfolgt nach Van Dijk durch vier Makroregeln (van Dijk 1980: 45-49). Diese sind: Auslassen, Selektieren, Generalisieren und Konstruieren.

- **Auslassen:** Diese Makroregel besagt, dass irrelevante, d.h. unwichtige Propositionen bzw. Informationen ausgelassen werden können. Zum Beispiel: „Ein Mädchen mit einem gelben Kleid lief vorbei“ (van Dijk 1980: 46). Dieser Beispielsatz enthält drei Informationen, die im Folgenden dargestellt werden:

<u>Mikroebene:</u>		<u>Makroebene:</u>
- Ein Mädchen lief vorbei.		
- Sie trug ein Kleid.	→	Ein Mädchen lief vorbei.
- Das Kleid war gelb.		

Informationen können ausgelassen werden, wenn sie für den Text im Weiteren nicht bedeutsam sind. Wenn es für die Interpretation des Textes im obigen Beispiel z.B. nicht wichtig ist zu wissen, dass das Mädchen ein Kleid und keine Jeans trug und dass das Kleid gelb war.

- **Selektieren:** Bei dieser Makroregel geht es darum, dass im Unterschied zur Makroregel „Auslassen“ Informationen ausgelassen werden können, die normale Bedingungen oder Folgen von Handlungen enthalten. Hierzu ein Beispiel (van Dijk 1980: 47).

<u>Mikroebene:</u>		<u>Makroebene:</u>
- Peter lief zu seinem Auto.		
- Er stieg ein.	→	Peter fuhr nach Frankfurt.
- Er fuhr nach Frankfurt.		

Die Proposition „Peter fuhr nach Frankfurt“ stellt die übergeordnete Information in diesen drei Sätzen dar und kann auf diesen einen Satz reduziert werden, da die in den ersten zwei Sätzen enthaltenen Bedingungen und Bestandteile im letzten Satz ohnehin enthalten sind.

- **Generalisieren:** Beim Generalisieren werden mehrere Propositionen in einer neu gebildeten begrifflich übergeordneten Proposition zusammengefasst. Dabei wird eine Anzahl von Propositionen unter einen Oberbegriff subsummiert (van Dijk 1980: 48). Zum Beispiel:

<u>Mikroebene:</u>		<u>Makroebene:</u>
- Eine Puppe lag auf dem Boden.		
- Eine Holzseisenbahn lag auf dem Boden.	→	Spielzeug lag auf dem Boden.
- Bausteine lagen auf dem Boden.		

In allen drei Sätzen ist von Gegenständen die Rede, die zur Überordnung „Spielzeug“ gehören, daher kann auf eine Aufzählung der Gegenstände verzichtet werden.

- Konstruieren: Van Dijk deutet darauf hin, dass diese Regel in der Funktion der Makroregel „Selektieren“ ähnelt, aber wie die Makroregel „Generalisieren“ operiert (van Dijk 1980: 48). Im Unterschied zu den beiden anderen Makroregeln wird in dieser Makroregel eine Proposition nicht ausgelassen oder selektiert, sondern durch eine neue Proposition ersetzt. Zum Beispiel:

Mikroebene:

- Anna ging zum Bahnhof.
- Sie kaufte eine Fahrkarte.
- Sie lief zum Bahnsteig.
- Sie stieg in den Zug.
- Der Zug fuhr ab.



Makroebene:

Anna fuhr mit dem Zug.

Beim Konstruieren geht es nicht nur darum Oberbegriffe zu bilden, sondern Informationen abzuleiten. Die neue gebildete Proposition enthält dabei die Komponenten Folgen, Bedingungen oder Eigenschaften einer Handlung. In diesem Beispiel enthalten z.B. die ersten vier Propositionen auf der Mikroebene Elemente, die sich auf das Frame (Rahmen) „Zugreise“ beziehen.

4. Die Bedeutung des Exzerpierens im Studium

Die zentrale Aufgabe der Studierenden aller Fachrichtungen an den Universitäten besteht darin, das Wissen, das in der jeweiligen Literatur vorhanden ist, zu verwerten und weiterzuverarbeiten (Fix/ Dittmann 2008: 22). Das Exzerpt stellt ein Mittel dar, Fachwissen auf dem Wege der Textreproduktion in individuelles Wissen eines Lernenden umzuwandeln (Ehlich 1981: 381). Aus diesem Grund ist die Fähigkeit zu Exzerpieren eine Fertigkeit, die im Ausbildungsprozess an der Universität intensiv zu nutzen ist und genutzt wird.

Trotz der Bedeutung des Exzerpierens für das Lernen an der Universität, gibt es wissenschaftliche Studien, die belegen, dass Studierende über unzureichende Fähigkeiten für die Produktion von Exzerpten verfügen. Keseling (1993), der die Schreibprozesse beim Zusammenfassen eines wissenschaftlichen Aufsatzes von Studierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitern untersucht, kommt zum Ergebnis, dass auch erwachsene und erfahrene Schreiber Schwierigkeiten beim Zusammenfassen von Texten haben. Keseling (1993) stellt folgende Schwierigkeiten fest:

Es scheint ‚schwer‘ oder nicht selbstverständlich zu sein, beim Zusammenfassen eines Textes eine exteriorisierten Schreibplan herzustellen, i.e. den Primärtext in Hinblick auf die Aufgabe zu lesen, ihn aufgabenspezifisch zu markieren und Notizen dazu anzufertigen; es scheint ebenfalls ‚schwer‘ zu sein, im Primärtext wichtige von unwichtigen Informationen zu unterscheiden, die Struktur dieses Textes zu erkennen und strukturierende Ausdrücke zu markieren oder zu notieren, Informationen aus verschiedenen Textteilen zu kombinieren, sie in eigenen Worten wiederzugeben, zusammenfassende Ausdrücke nicht nur aus dem Primärtext zu übernehmen, sondern solche selbst zu formulieren und eine *kurze* Zusammenfassung zu schreiben (Keseling 1993: 14f., Hervorhebung im Original).

Moll (2002), die das studentische Exzerpt „als zusammenfassende Verschriftung eines wissenschaftlichen Textes“ behandelt, zeigt folgende Probleme beim Exzerpieren auf:

Gliederungsprobleme, Textverstehen, Nachvollzug der Argumentation und Erkennen des Wesentlichen.

Ebenso stellt Keseling (1997) in einer weiteren Studie, die auf einer Befragung von Klienten der Marburger Schreibberatung basiert, fest, dass die Zusammenfassungen viel zu lang sind, teilweise auch Unwichtiges enthalten und hauptsächlich aus Zitaten bestehen. Darüber hinaus kommt er zu dem Ergebnis, dass die untersuchten Probanden sich nicht genügend vom Primärtext lösen, den Text nur verkürzen; aber Generalisierungen, Substitutionen und umorganisierende Operationen vermeiden (Keseling 1997: 231f).

Ferner gehen Fix und Dittmann (2008) in ihrer Studie der Frage nach, inwieweit Studierende die Technik des Exzerpierens als Teilfähigkeit des akademischen Schreibens bereits aus der Schule mitbringen. Sie können belegen, dass die in der Schule erworbenen Exzerpierenkenntnisse in der von ihnen untersuchten Stichprobe den Anforderungen im Studium nicht genügen (Fix/ Dittmann 2008. 57).

Außer den Untersuchungen, die die Probleme beim Produzieren eines Exzerptes zum Vorschein bringen, fokussieren sich andere Untersuchungen auf Zusammenhänge zwischen den Schwierigkeiten beim Exzerpieren und anderen Variablen (z.B. Keseling 1997; Dittmann et al. 2003). So findet Keseling (1997) heraus, dass Schwierigkeiten bei der Konzeptbildung und beim Abarbeiten von Konzepten und Schwierigkeiten beim Zusammenfassen von Texten zusammenhängen (Keseling 1997: 228). Dittmann et al. (2003) können in ihrer Studie signifikante Zusammenhänge zwischen Schwierigkeiten mit dem Exzerpieren von Forschungsliteratur und dem Problem, den Einstieg in das Schreiben einer Hausarbeit zu finden nachweisen. Ebenso bestehen hier Zusammenhänge zwischen Schwierigkeiten mit dem Exzerpieren und dem Problem, den Überblick über den Inhalt der entstehenden Arbeit zu behalten (Dittmann et al. 2003: 178).

Weitere Studien (z.B. Idris et al. 2007; Yazıcı-Okuyan/Gedikoğlu 2011) machen die Frage nach den Exzerpierenkenntnissen der Lehrpersonen zum Gegenstand ihrer Untersuchungen. Idris et al. (2007) stellt mittels einer Gruppe aus EnglischlehrerInnen beim Exzerpieren sieben Strategien fest: Auslassen, Sätze zusammenfügen, das Thema des Textes nennen, syntaktische Änderungen vornehmen, paraphrasieren, generalisieren und erfinden (Idris et al. 2007: 3452f). Yazıcı-Okuyan und Gedikoğlu (2011) untersuchen, ob die von 55 TürkischlehrerInnen produzierten Exzerpte die Merkmale eines Exzerpts beinhalten. Sie kommen zu dem Schluss, dass die Lehrpersonen in den Bereichen „Kernaussage des Primärtextes erkennen“ und „den Primärtext mit eigenen Wörtern wiedergeben“ über ausreichende Kenntnisse verfügen. Demgegenüber fanden die Autoren heraus, dass die Lehrpersonen beim Exzerpieren folgende Schwierigkeiten haben: eine eigenständige Überschrift formulieren, wichtige von unwichtigen Informationen unterscheiden, die Nebenthemen formulieren.

Deneme geht (2009) der Frage nach, wie die Strategien des Exzerpierens von den angehenden Englischlehrern gebraucht werden. Als Methode der Datenerhebung wurde die Befragung gewählt, wobei die Probanden einen standardisierten Fragebogen ausfüllen sollten. An der Untersuchung nahmen insgesamt 50 Studierende aus dem zweiten Studienjahr der Abteilung für Englische Sprache und ihre Didaktik der Gazi-

Universität in Ankara teil. Die Untersuchung zeigte, dass die Fähigkeiten der Studierenden im Hinblick auf die Auswahl der Strategien des Exzerpierens mangelhaft ausfallen. Zu den von den Studierenden am wenigsten genannten Strategien gehören z.B. „das Exzerpt in eigenen Worten schreiben“ und „die Nennung der Sprachhandlung des Autors“ (Deneme 2009: 89).

Aus diesem Überblick ist zu erkennen, dass die durchgeführten Studien zum Exzerpieren im universitären Kontext weitgehend auf der Muttersprache beruhen. Obwohl das Exzerpieren bzw. Zusammenfassen sowohl in der fremdsprachlichen Leseforschung als auch in der fremdsprachlichen Schreibforschung sehr häufig als Schreibaufgabe für die Entwicklung der Sprachfertigkeiten vorzufinden ist (z.B. Becker/Ruhm/Stoeber-Blahak 2012; Heppinar 2016; Wenzel 2014), fehlen Untersuchungen dazu, über welche Exzerpieren-Kenntnisse die Studierenden in der Fremdsprache Deutsch verfügen. Dabei ist das Exzerpieren in der Fremdsprache eine Schlüsselkompetenz sowohl für den Erfolg im Studium als auch im späteren Berufsleben der Studierenden. Deshalb geht die folgende Untersuchung der Frage nach, inwieweit die DaF-Studierenden in der Türkei die Fähigkeit des Textzusammenfassens/ Exzerpierens am Ende ihres Studiums beherrschen. Es ist das Ziel der vorliegenden Studie, anhand eines Exzerpt-Korpus erste Antworten auf diese Frage geben zu können.

5. Studie

Im Folgenden Teil wird die Fragestellung, die Analysemethode, die Stichprobe und das Korpus sowie die Vorgehensweise bei der Auswertung und die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt.

5.1. Fragestellung

Die folgende Studie verfolgt den Zweck herauszufinden, über welche Exzerpierenkenntnisse die Studierenden im Lehramtsstudiengang Deutsch als Fremdsprache in der Türkei am Ende ihres Studiums verfügen. Zu diesem Zweck wurden folgende Teilfragen entwickelt:

- Wie gliedern die DaF-Studierenden ihre Exzerpte?
- Sind die Exzerpte von den DaF-Studierenden als Wiedergabe des Primärtextes erkennbar?
- Wie erfolgt die inhaltliche Gestaltung der Exzerpte von den DaF-Studierenden
- Welche Strategien werden von den DaF-Studierenden beim Schreiben von Exzerpten angewendet?

5.2. Stichprobe und Korpus

An der Untersuchung nahmen insgesamt 23 Studierende aus dem vierten Studienjahr der Abteilung für Deutsche Sprache und ihre Didaktik der Marmara-Universität in Istanbul teil. 69,56% (16 Probanden) der Teilnehmer haben in Deutschland eine Schule besucht und 30,43% (7 Probanden) gaben an, keine Schule in Deutschland besucht zu haben. Diese Studierenden haben ausschließlich in der Türkei eine Schule besucht. Der jüngste Teilnehmer ist 21 und der älteste Studierende ist 28 Jahre alt. Das durchschnittliche Alter beträgt 23,69 Jahre. Auf die Frage, ob die Probanden im

Rahmen der Lehrveranstaltungen an der Universität oder außerhalb der Universität zu den Strategien beim Schreiben eines Exzerpts ein Training erhalten haben, gaben 86,95% (20 Probanden) der Teilnehmer an, dass sie im Rahmen der Lehrveranstaltung „Lese- und Schreibfertigkeiten für Fortgeschrittene“ zu den Strategien beim Schreiben eines Exzerpts ein entsprechendes Training erhalten haben. Die Lehrveranstaltung „Lese- und Schreibfertigkeiten für Fortgeschrittene“ wird in der Abteilung für Deutsche Sprache und ihre Didaktik der Marmara-Universität in Istanbul im Winter- und Sommersemester des zweiten Studienjahres angeboten.

Von den Studierenden wurden insgesamt 23 Exzerpte abgegeben. Da bei drei der abgegebenen Exzerpte jeweils nur drei bis vier Sätze geschrieben wurden, konnten diese Exzerpte nicht ausgewertet werden. Somit wurden 20 Exzerpte anhand der Methoden der Datenauswertung in Abschnitt 5.4. ausgewertet.

5.3. Methoden der Datenerhebung

Als Primärtext wurde den Studierenden der Textabschnitt 2: „Der zentrale Begriff Handlung“ (S. 9-13) aus der Fernstudieneinheit „Einführung in die Pragmalinguistik“ (2001) von Werner Holly vorgelegt. Dieser Primärtext hatte einen Umfang von 2082 Wörtern. Die Studierenden hatten zuvor im 2. Studienjahr in den Lehrveranstaltungen „Einführung in die Linguistik I“ und „Einführung in die Linguistik II“ sowie im 3. Studienjahr in den Lehrveranstaltungen „Wortbildung I“ und „Wortbildung II“ so viel terminologisches Wissen zum Thema vermittelt bekommen, dass das Verständnis des Primärtextes den Probanden kein Problem bereiten sollte. Die Aufgabenstellung war so definiert, dass die Studierenden ein Exzerpt für eine schriftliche Prüfungsvorbereitung anfertigen sollten.

5.4. Methoden der Datenauswertung

Die Auswertung der Studentensexzerpte erfolgte nach drei Hauptbewertungskriterien: *Gliederung und Bezug zum Primärtext*, *inhaltliche Gestaltung des Exzerpts* und *Strategien beim Schreiben von Exzerpten*.

5.4.1. Gliederung und Bezug zum Primärtext

In Bezug auf das Bewertungskriterium *Gliederung und Bezug zum Primärtext* stützt sich die Analyse auf das „Kategorienraster zur Beurteilung von Sachtextzusammenfassungen“, das von Schmölzer-Eibinger (2013) erstellt wurde. Dabei werden vor allem die Textteile Überschrift, Einleitungsteil und Schlussteil analysiert. Unter das Kriterium *Bezug zum Primärtext* werden die Faktoren Verweis auf den Primärtext und die Nennung der Sprachhandlung des Autors behandelt, damit ermittelt werden kann, ob die Exzerpte als Wiedergabe des Primärtextes erkannt werden können. Beim Bewertungskriterium *Gliederung und Bezug zum Primärtext* geht es darum herauszufinden, ob das Exzerpt als Textsorte von den Studierenden bekannt ist und konstruiert werden kann. Zur Darstellung der Ergebnisse dieser Auswertung wird eine Häufigkeitsanalyse im Rahmen der deskriptiven Statistik herangezogen.

5.4.2. Inhaltliche Gestaltung des Exzerpts

Der Hauptzweck des Exzerprierens liegt darin, die wichtigsten Inhalte aus dem Primärtext sachlich korrekt in einer angemessenen Kürze wiederzugeben. Aus diesem Grund wird die inhaltliche Gestaltung der Exzerpte nach zwei Bewertungskriterien ausgewertet, die sich auf die Ermittlung vorhandener Informationen im Exzerpt und auf die Ermittlung der Detailliertheit des Exzerpts beziehen.

- **Ermittlung vorhandener Informationen im Exzerpt**

Zur Ermittlung vorhandener Informationen -Makropropositionen- im Studentensexzerpt, wurde der in der Untersuchung verwendete Primärtext nach dem Makrostrukturmodell von van Dijk und Kintsch (1983) analysiert, wobei die von diesen Autoren vorgeschlagenen Makrogelen Auslassen, Selektieren, Generalisieren und Konstruieren (vgl. Abschnitt 3) angewendet wurden. Die Analyse zeigte, dass der Primärtext insgesamt sieben Makropropositionen (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7) beinhaltet. Bei der Auswertung von Studentensexzerpten wurde untersucht, inwieweit die Exzerpte diese Makropropositionen enthalten. Dabei ging es natürlich ausdrücklich nicht darum, eine wörtliche Übereinstimmung zwischen den in den Studentensexzerpten enthaltenen Makropropositionen und den zuvor erarbeiteten Ergebnissen der wissenschaftlichen Propositionsanalyse nachzuweisen (für die Makropropositionen und Mikropropositionen des Primärtextes s. Anhang 1), sondern die erarbeiteten Mikropropositionen im Anhang 1 konnten in den Studentensexzerpten auf unterschiedliche Arten umgesetzt werden.

- **Ermittlung der Detailliertheit des Exzerpts**

Die Ermittlung der Detailliertheit des Exzerpts beruht auf den Analysekrterien/Fragen nach Fix/Dittmann (2008), die drei Kategorien umfassen:

- Enthält das Exzerpt Aussagen, die keiner Aussage des Primärtextes entsprechen und damit keine sinnvolle Funktion der Textorganisation erfüllen? (z.B. Kommentar)
- Gibt das Exzerpt zu wenig oder gar keine Aussagen zusammenfassend wieder, indem es Aussagen direkt von der Textebene übernimmt?
- Enthält das Exzerpt Wiederholungen bzw. sinngemäß identische Aussagen?

- **Auswertungsmaßstab zur Bewertung der inhaltlichen Gestaltung des Exzerpts**

Für jedes Exzerpt wurde eine Gesamtnote, eine Punktzahl zwischen 1 und 9 berechnet, die sich aus den zwei Einzelnoten für die Kategorien „vorhandener Makropropositionen“ und „Detailliertheit“ zusammensetzt. Die Einzelnoten, ebenfalls auf einer Gradierungsskala von 1 bis 9 erstellt, flossen gleich stark (zu jeweils 50%) in die Gesamtbewertung ein.

Die Punkteverteilung für die Kategorie „vorhandener Makropropositionen“ gestaltet sich folgendermaßen:

Fehlende Einheiten	Punkte
0	9
1	7
2	5
3	3
4	1
5	0

Es durften bis zu 5 fehlende Einheiten im Exzerpt vorhanden sein, bevor es die Note 0 gab. Wie im Abschnitt 3 erwähnt, ist jede Makroproposition eine Zusammenfassung mehrerer Informationen. Aus diesem Grund führt das Fehlen einer Makroproposition dazu, dass viele Informationen des Primärtextes verloren gehen. Deshalb wurde pro fehlender Einheit mehr von der Gesamtpunktzahl 9 abgezogen (2 Punkte), als bei der Kategorie „Detailliertheit“.

Die Punkteverteilung für die Kategorie „Detailliertheit“ ist im Folgenden dargestellt:

Fehler	Punkte
0	9
1	8
2	7
3	6
4	5
5	4
6	3
7	2
8	1
9	0

Was die Detailliertheitsfehler betraf, so wurde bei 9 Fehlern die Note 0 vergeben. Pro Detailliertheitsfehler wurde von der Gesamtpunktzahl ein Punkt abgezogen. Es wurde angenommen, dass das Exzerpt bei 9 Detailliertheitsfehlern, ungenügend ist.

Nachdem die Gesamtnote, die sich aus den zwei Einzelnoten für die Kategorien „vorhandener Makropropositionen“ und „Detailliertheit“ zusammensetzt, berechnet wurde, wurde der Mittelwert der Gesamtnote über die 3-stufige Likert-Skala (0-4,4 Punkte = schlecht, 4,5-6,9 Punkte = Mittelfeld, 7-9 = gut) erfasst.

5.4.3. Strategien beim Schreiben von Exzerpten

Um die Strategien beim Schreiben von Exzerpten zu ermitteln, wurde ein Kategorienraster erstellt, das sich zunächst an der Propositionstheorie nach Kintsch und van Dijk (1983) und den von diesen Autoren vorgeschlagenen Makroregeln (vgl. Abschnitt 3) orientiert. Ausgehend von der Datenanalyse wurden in das Kategorienraster neben diesen Makroregeln zwei weitere Kategorien, das „Abschreiben“ und „Paraphrasieren“ aufgenommen. Somit ergab sich für die Ermittlung der Strategien beim Schreiben von Exzerpten das folgende Kategorienraster:

Tabelle 1. Kategorienraster zur Ermittlung von Strategien beim Schreiben von Exzerpten

Strategie	Beschreibung
Abschreiben (direktes Zitat)	Die direkte Übernahme einer Proposition ohne Veränderung.
Paraphrasieren (indirektes Zitat)	Sinngemäßer Wiedergabe des Primärtextes, ohne den genauen Wortlaut zu verwenden. Dabei werden Wörter hinzugefügt, gestrichen oder ersetzt, indem die semantischen Eigenschaften des Primärtextes eingehalten werden.
Auslassen	Auslassen von unwichtigen Informationen im Primärtext.
Selektieren	Auslassen von Informationen, die normale Bedingungen oder Folgen von Handlungen enthalten.
Generalisieren	Das Zusammenfassen von mehreren Propositionen in einer neu gebildeten begrifflich übergeordneten Proposition.
Konstruieren	Das Bilden von Oberbegriffen, indem Informationen aus den vorhandenen Propositionen abgeleitet werden. Die neue gebildete Proposition enthält dabei die Komponenten, Folgen, Bedingungen oder Eigenschaften einer Handlung.

Zur Ermittlung der Strategien wurden zunächst sowohl der Primärtext als auch die Studentensexzerpte (20 Exzerpte) in Propositionen zerlegt. Es wurde deutlich, dass der Primärtext insgesamt aus 223 Propositionen besteht. Die Anzahl der Propositionen in den Exzerpten der Studierenden beträgt zwischen 17 bis 60 Propositionen. In den Exzerpten sind im Durchschnitt 33,9 Propositionen zu finden.

Anschließend wurden die Exzerpte mit dem Primärtext verglichen, um die Strategien beim Schreiben von Exzerpten, die die Studenten verwenden, zu ermitteln. Dabei sollten die Veränderungen am Text erfasst werden. Damit die Häufigkeit der Anwendung der jeweiligen Strategie ermittelt werden kann, wurde zur Darstellung der Ergebnisse dieser Auswertung je nach der Strategie die Propositionszahl (im Durchschnitt) angegeben.

5.5. Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studie in drei Abschnitten dargestellt.

5.5.1. Darstellung der Ergebnisse zur Gliederung und zum Bezug zum Primärtext

Die erste Teilfrage war, wie die DaF-Studierenden ihre Exzerpte gliedern. Die Ergebnisse zur Gliederung des Textes sind aus der folgenden Tabelle zu entnehmen

Tabelle 2. Ergebnisse zur Gliederung der Studentensexzerpte

Gliederung					
Textteil	N	Vorhanden		Nicht-Vorhanden	
		f	Prozent	f	Prozent
Überschrift	20	17	85	3	15
Einleitungsteil	20	18	90	2	10
Schlusssteil	20	7	35	13	65

Aus der Tabelle 2 geht hervor, dass 17 Studierende (85%) in ihren Exzerpten eine Überschrift verwendet haben. Darüber hinaus haben 90% (18) der Exzerpte einen Einleitungsteil. Demgegenüber hat die Mehrheit der Exzerpte (65%) keinen Schlussteil. Eine nähere Betrachtung der Textteile zeigt, dass die Überschrift nicht eigenständig formuliert, sondern entweder aus dem Primärtext übernommen (z.B. „Der zentrale Begriff Handlung“, in 8 Exzerpten) oder die Textsorte Exzerpieren als Überschrift verwendet (d.h. „Zusammenfassung“, in 9 Exzerpten) wurde. In Bezug auf den Schlussteil stellt sich heraus, dass nur in zwei Schlussteilen eine eigenständige Formulierung vorzufinden ist. Bei den anderen Schlussteilen handelt es sich entweder um ein indirektes Zitat (4 Exzerpte) oder um ein direktes Zitat (ein Exzerpt).

Die zweite Teilfrage fokussierte sich darauf, ob die Exzerpte als Wiedergabe des Primärtextes erkannt werden können. Die Ergebnisse zu dieser Fragestellung liefert die Tabelle 3

Tabelle 3. Ergebnisse zum Bezug zum Primärtext in den Studentensexzerpten

Bezug zum Primärtext		n	Anzahl	
			f	Mittelwert
1	Verweis auf den Primärtext	20	39	1,95
2	Nennung der Handlung des Autors	Darstellende Sprachhandlungen	53	2,65
		Bewertende Sprachhandlungen	2	0,1

Aus der Tabelle 3 wird ersichtlich, dass in 20 Exzerpten insgesamt 39mal auf den Primärtext verwiesen wird. Dabei liegt der Mittelwert in Bezug auf den Verweis auf den Primärtext bei 1,95. Die Auswertung der Studentensexzerpte im Hinblick auf die Nennung der Handlung des Autors zeigt, dass die Verwendung der darstellenden Sprachhandlungen des Autors wie z.B. erklären, darstellen, betonen im Vergleich zur Verwendung der bewertenden Sprachhandlungen des Autors wie z.B. die Ansicht vertreten, kritisieren, deutlich dominierend sind.

Die Auswertung der Exzerpte nach der Frage, ob sie als Wiedergabe des Primärtextes erkannt werden können, soll anhand der Tabelle 4 zusammenfassend dargestellt werden:

Tabelle 4. Ergebnisse zum Erkennen der Studentensexzerpte als Wiedergabe des Primärtextes

Strategien beim Schreiben von Exzerpten	n	Anzahl	
		Erkennbar	Unerkennbar
Erkennen der Exzerpte als Wiedergabe des Primärtextes	20	11	9

Die Tabelle 4 zeigt, dass 11 Exzerpte als Wiedergabe des Primärtextes erkennbar sind, in 9 Texten ist dies dagegen nicht möglich. Aus dieser Anzahl kann schlussgefolgert werden, dass zwischen den Items erkennbar und unerkenbar eine Gleichheit vorhanden ist.

5.5.2. Darstellung der Ergebnisse zur inhaltlichen Gestaltung des Exzerpts

Die dritte Teilfrage lautete: Wie erfolgt die inhaltliche Gestaltung der Exzerpte von den Studierenden? Die folgende Tabelle 5 stellt die Ergebnisse der Auswertung von 20 Exzerpten dar. Für jedes Exzerpt werden im Folgenden die jeweiligen Fehlerzahlen und die entsprechenden Notenpunkte für jede der zwei Kategorien sowie die Gesamtbewertung angegeben.

Tabelle 5. Gesamtbewertung der Exzerpte

Exzerpt -Nr.	Fehlende Makro- propositionen	Note	Detailliert- heitsfehler	Note	<u>Gesamt- note</u>
1	2	5	2	7	6,0
2	3	3	7	2	2,5
3	3	3	8	1	2,0
4	2	5	2	7	6,0
5	1	7	3	6	6,5
6	3	3	3	6	4,5
7	2	5	3	6	5,5
8	2	5	2	7	6,0
9	3	3	5	5	4,0
10	4	1	8	1	2,5
11	2	5	3	6	5,5
12	3	4	8	1	2,5
13	2	5	5	4	4,5
14	3	3	4	5	4,0
15	0	9	3	6	7,5
16	1	7	1	8	7,5
17	3	3	3	6	4,5
18	3	3	4	5	4,0
19	4	1	3	6	3,5
20	4	1	6	3	2,5

Tabelle 6. Notendurchschnitte

Notendurchschnitt aller 20 Exzerpte (Fehlende Makropropositionen und Detailliertheitsfehler zusammen)	4,55
Notendurchschnitt aller 20 Exzerpte (Fehlende Makropropositionen)	4,05
Notendurchschnitt aller 20 Exzerpte (Detailliertheitsfehler)	4,90

Aus der Tabelle 6 geht hervor, dass der Notendurchschnitt aller 20 Exzerpte auf 4,55 Punkte, d.h. auf dem Mittelfeld liegt. Das schlechteste Exzerpt wurde mit einer Bewertung von 2,0 und das beste Exzerpte mit einer Note von 7,5 geschrieben. Was die Noten der Gesamtgruppe betrifft, so sieht die Verteilung folgendermaßen aus:

Tabelle 7. Notenverteilung der Gesamtgruppe

Schlecht (0-4,4 P)	Mittelgut (4,5-6,9 P)	Gut (7-9 P)
9	9	2

Die Tabelle 7 zeigt, dass Bewertungen zwischen 0-4,4 (neunmal), 4,5-6,9 (neunmal) und 7-9 (zweimal) vergeben wurden. Daraus kann gefolgert werden, dass in einer gleichen Zahl von Exzerpten (9 Exzerpte) eine „schlechte“ und „mittelgute“ Bewertung vorliegt. Darüber hinaus gibt es nur zwei Studierende, die mit einer guten (7,5 Punkte) Note abschneiden. Um ein detaillierteres Bild der Exzerptierkenntnisse von den Studierenden zu erhalten, werden sie im Folgenden zusätzlich nach Fehlerarten betrachtet:

Die durchschnittliche Anzahl von fehlenden Makropropositionen beträgt 2,5 was einem Wert von 4,05 Notenpunkten entspricht. Die fehlenden Makropropositionen liegen zwischen 0 bis 4. Die Anzahl der fehlenden Makropropositionen stellen sich wie folgt dar: Es wurden einmal 0 fehlende Makropropositionen, zweimal 1 fehlende Makroproposition, sechsmal 2 fehlende Makropropositionen, achtmal 3 fehlende Makropropositionen und dreimal 4 fehlende Makropropositionen festgestellt. Was die Detailliertheit der Exzerpte betrifft, so haben die Studierenden im Durchschnitt 4,15 Fehler, was einem Wert von 4,90 Notenpunkten entspricht.

Zu diesen zwei Fehlerarten lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Exzerpte der Studierenden weniger Detailliertheitsfehler enthalten als Fehleinheiten. Es stellte sich heraus, dass die Studierendenexzerpte im Bereich „Erhalt der wichtigen Informationen des Primärtexts“ eher „schlecht“ abgeschnitten haben. Im Vergleich dazu konnten die Studierenden die Detailliertheit ihrer Exzerpte betreffend „mittelgut“ abschneiden. In Bezug auf die Detailliertheit ist zu erwähnen, dass die Mehrheit der Detailliertheitsfehler auf das „Abschreiben vom Primärtext“ zurückzuführen ist.

Es wurde ersichtlich, dass die kürzeren Exzerpte weniger Detailliertheitsfehler aufweisen als die längeren. Ferner zeigte die Auswertung, dass in knapperen, aber in der Detailliertheit konkreteren Studentensexzerpten mehr Informationen verloren gehen. Während also in diesen Exzerpten der Studierende das Ziel verfolgt hat, einen kurzen Text zum Primärtext zu schreiben, konnte er es nicht verhindern, dass dabei die wichtigsten Informationen verloren gehen.

5.5.3. Darstellung der Ergebnisse zu den Strategien beim Schreiben von Exzerpten

In der vierten Teilfrage ging es darum, welche Strategien die Studierenden beim Schreiben von Exzerpten anwenden. Wie in der folgenden Tabelle 8 zu erkennen ist, beträgt der Mittelwert der Propositionen, in deren Rahmen die Studierenden die Strategie des Exzerptierens anwenden 31,2.

Tabelle 8. Verteilung der Strategieanwendung der Studierenden beim Schreiben von Exzerpten

Exzerpt-Nr.	Abschreiben (direktes Zitat)	Paraphrasieren (indirektes Zitat)	Auslassen	Selektieren	Generalisieren	Konstruieren	Propositionszahl insgesamt
1	1	9	5	0	5	0	20
2	17	14	2	15	2	0	50
3	34	29	0	0	2	0	65
4	0	9	1	6	5	0	21
5	8	7	1	8	9	2	35
6	8	12	0	7	6	0	33
7	5	9	2	3	2	2	23
8	1	21	0	9	3	4	38
9	4	7	2	0	5	1	19
10	11	8	2	0	1	0	22
11	4	10	4	0	4	0	22
12	34	29	0	0	2	0	65
13	16	11	8	5	5	0	45
14	2	5	0	7	5	0	19
15	9	10	1	8	9	0	37
16	0	7	0	27	1	4	39
17	0	1	5	0	5	1	12
18	0	7	3	17	3	1	31
19	1	4	2	4	2	0	13
20	0	1	2	9	2	1	15
Propositionszahl insgesamt	155	200	40	125	78	16	614
Mittelwert	7,75	10,0	2,0	6,25	3,90	0,8	31,2
Prozent	25,24	32,57	6,51	20,35	12,70	2,60	

Die Verteilung der Strategieanwendung der Studierenden beim Schreiben von Exzerpten zeigt, dass die Studierenden überwiegend die Strategien des Paraphrasierens und Abschreibens verwenden. Ferner machen sie Gebrauch von der Strategie des Selektierens. Die Studierenden nutzen beim Exzerpieren zu 32,57% die Strategie des Paraphrasierens und zu 25,24% die Strategie des Abschreibens. An der dritten Stelle folgt mit 20,35% die Anwendung der Strategie des Selektierens. Eines der prägnanten Ergebnisse dieser Untersuchung ist, dass die Strategie des Konstruierens fast keinen Gebrauch findet (2,60%). Auch die Strategien des Auslassens und Generalisierens werden von den Probanden wenig genutzt.

Um ein detaillierteres Bild in Bezug auf die Strategieanwendung der Studierenden zu erhalten, werden im Folgenden die Strategien, die von den Studierenden beim Exzerpieren häufig verwendet werden, näher betrachtet. Beim Abschreiben geht es darum, dass Propositionen im Primärtext, ohne eine Veränderung in das Exzerpt übernommen werden. Zur Strategie Paraphrasieren lässt sich aus der Datenerhebung feststellen, dass die Studierenden vor allem drei Arten des Paraphrasierens anwenden. Diese sind: Änderung der Satzstruktur, Änderung auf der Wortebene und das freie Paraphrasieren.

Tabelle 9. Gebrauch der Strategie des Paraphrasierens

Paraphrasieren	Änderung der Satzstruktur	Änderung auf der Wortebene	Freies Paraphrasieren	Anzahl der Propositionen des Paraphrasierens insgesamt
Anzahl der Propositionen	157	16	37	200
Mittelwert	7,85	0,8	1,85	10,0
Prozent	78,50	8,0	18,50	32,57

Aus der Tabelle 9 wird ersichtlich, dass in den Studentenexzerpten insgesamt 200 Propositionen (32,57%) mit der Strategie des Paraphrasierens gebildet wurden. Beim Paraphrasieren wird am häufigsten die Satzstruktur aus dem Primärtext geändert (78,50%). Bei diesem Typ des Paraphrasierens kann sich die Wortstellung im Satz ändern. An der zweiten Stelle platziert sich mit 18,50% das freie Paraphrasieren. Dabei handelt es sich um eigenständige Formulierungen, die nicht aus dem Text übernommen werden. Am wenigsten wurde von den Studierenden die Änderung auf der Wortebene gebraucht (8,0%). Hier werden von den Studierenden lexikalische Modifizierungen wie z.B. ein Wort aus dem Primärtext durch ein Synonym ersetzen, vorgenommen. Die Datenanalyse zeigte, dass beim Selektieren (20,35%) Propositionen selektiert werden, die Erläuterungen oder Beispiele zu den Begrifflichkeiten enthalten.

Zusammengefasst stellt sich hinsichtlich der Anwendung der Strategien von den Studierenden beim Schreiben von Exzerpten folgendes heraus: Bei den Studierenden zeigt sich überwiegend die Nutzung der Strategie des Paraphrasierens (32,57%), wobei die Strategien des Abschreibens (25,24%) und des Selektierens (20,35%) auch verwendet werden. Beim Paraphrasieren wird überwiegend die Satzstruktur geändert (78,50%). Demgegenüber findet das freie Paraphrasieren, das den Studierenden die Möglichkeit gibt, sich vom Primärtext zu lösen und Inhalte eigenständig zu formulieren, von den Probanden nur geringe Anwendung (18,50%).

6. Fazit

In der Untersuchung wurde versucht deutlich zu machen, dass das Exzerpieren eine zentrale Rolle für Studierende im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache erfüllt. Da das Exzerpieren ein äußerst komplexer Textreproduktionsprozess ist, stellte diese Untersuchung heraus, dass die angehenden DeutschlehrerInnen Probleme damit haben, angemessene Exzerpte zu schreiben. Die durchgeführte Untersuchung verfolgte das Ziel zu klären, wie die Exzerpierenkenntnisse der DaF-Studierenden am Ende ihres Studiums aussehen.

Anhand der Analyse und Bewertung von 20 Exzerpten lassen sich folgende wichtige Ergebnisse festhalten:

- Im Hinblick auf die Gliederung der Studentenexzerpte lässt sich feststellen, dass in den Exzerpten, die von den Studierenden geschrieben wurden, in den meisten Fällen ein Einleitungsteil vorzufinden ist. Darüber hinaus verwenden sie in ihren Exzerpten eine Überschrift, die aber kaum eigenständig formuliert ist. Dieser Befund deckt

sich mit den Resultaten der Analyse von Kurnaz/Akaydın, die die Exzerpierenkenntnisse der Studierenden im Fachbereich Türkischlehrerausbildung untersucht haben. Aus ihren Ergebnissen geht hervor, dass bei 94% der informativen Exzerpte und 96% der fiktiven Exzerpte keine eigenständig formulierte Überschrift vorhanden ist. Ferner konnte durch die vorliegende Analyse nachgewiesen werden, dass fast die Hälfte der analysierten Exzerpte als Wiedergabe des Primärtextes nicht zu erkennen sind. Dieser Befund stimmt mit der Feststellung von Deneme (2007) überein, die sich mit dem Strategiegebrauch der Studierenden im Fachbereich Englischlehrerausbildung in der Türkei beim Exzerpieren befasst. Sie kommt zum Ergebnis, dass der Gebrauch der Strategie „Nennung der Handlung des Autors“ bei den angehenden Englischlehrern selten ist.

- In Bezug auf die inhaltliche Gestaltung der analysierten Exzerpte wurde ersichtlich, dass bei einer Notenskala von 0 bis 9 nur 2 Studierende eine Bewertung über 6.99 für ihre Exzerpte erhielten. Knapp die Hälfte aller Studierenden (9) erhielt eine Note im „Mittelfeld“, während die andere knappe Hälfte der Stichprobe (9) „schlecht“ (zwischen 0-4,4 Punkte) bewertet wurde. In der durchgeführten Untersuchung wurden somit zwei Kategorien (mittelgut und schlecht) gleich belegt. Damit stellt sich heraus, dass zwischen den Studierenden in der gleichen Untersuchungsgruppe hinsichtlich ihrer Exzerpierenkenntnisse große Unterschiede vorhanden sind.
- Betrachtet man die Fehlerart „fehlende Makropropositionen“ so lässt sich feststellen, dass knapp die Hälfte der Studierenden (11) nicht in der Lage war, im Primärtext wichtige von unwichtigen Informationen zu unterscheiden (3-4 fehlende Makropropositionen).
- Darüber hinaus konnte im Hinblick auf die Fehlerkategorie „Detailliertheit“ festgestellt werden, dass die Studierenden dazu tendieren, Ausdrücke aus dem Primärtext zu übernehmen. Dies bedeutet, dass die Studierenden Schwierigkeiten haben, Inhalte und Ausdrücke aus dem Primärtext in eigenen Worten wiederzugeben. Dieses Ergebnis stimmt mit der Feststellung von Deneme (2007) überein, dass der Gebrauch der Strategie „den Primärtext mit eigenen Worten wiederzugeben“ bei den angehenden EnglischlehrerInnen selten ist. Dies geht auch mit den Analyseergebnissen von Keseling (1997), Moll (2002), Kurnaz/Akaydın (2015) konform, die ihrerseits besagen, dass die Studierenden statt den Primärtext in eigenen Worten zusammenzufassen, die Informationen aus dem Text abschreiben.
- Die Analyse und Bewertung der Exzerpte zeigte, dass die Studierenden durchschnittlich in 31,2 Propositionen eine Strategie des Exzerpieren anwenden. Dabei wurde deutlich, dass die Studierenden beim Exzerpieren das Kriterium „den Primärtext mit eigenen Worten wiedergeben“ nicht erfüllt haben, da sie beim Exzerpieren überwiegend entweder die Strategie des Paraphrasierens oder des Abschreibens gebraucht haben. Auch die Strategie Selektieren wurde vielfach genutzt, wohingegen die Strategie des Auslassens und Generalisierens weniger Verwendung gefunden hat. Auch aus der Analyse von Keseling (1997) wurde ersichtlich, dass die Studierenden beim Schreiben von Exzerpten Generalisierungen vermeiden (Keseling 1997: 23). Somit kann gefolgert werden, dass sich die DaF-Studierenden überwiegend nicht vom Primärtext loslösen können und dadurch

Generalisierungen und Konstruktionen vermeiden. Diese Art von Operationen sind aber für jede Art von Textproduktionen wie z.B. Exzerpieren, Forschungsergebnisse darstellen, Argumentation entwickeln, aus Stichworten einen zusammenhängenden Text erstellen unumgänglich (Fix/Dittmann 2008: 23).

Die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung zeigen, dass die Exzerpierenkenntnisse der meisten der an der Untersuchung beteiligten Studierenden am Ende ihres Studiums nicht ausreichend entwickelt sind und sie deshalb vermutlich große Schwierigkeiten mit dem Exzerpieren von Texten in weiteren Studienabschnitten z.B. im Masterstudium haben werden. Insbesondere dann, wenn es darum geht, mehrere Artikel für eine Seminararbeit zu exzerpieren. Aus diesem Grund sollte eine intensivere Vermittlung von Exzerpierenkenntnissen im Ausbildungsprogramm der DeutschlehrerInnen stattfinden.

Abschließend ist zu betonen, dass diese Studie nur die Analyse von 20 Exzerpten von ebenso vielen Studierenden aus einer Universität in der Türkei umfasst. Was diese Untersuchung mit dieser relativ kleinen Stichprobe versucht hat aufzuzeigen, sollte durch nachfolgende auch zahlenmäßig umfassendere Analysen vertiefend betrachtet werden.

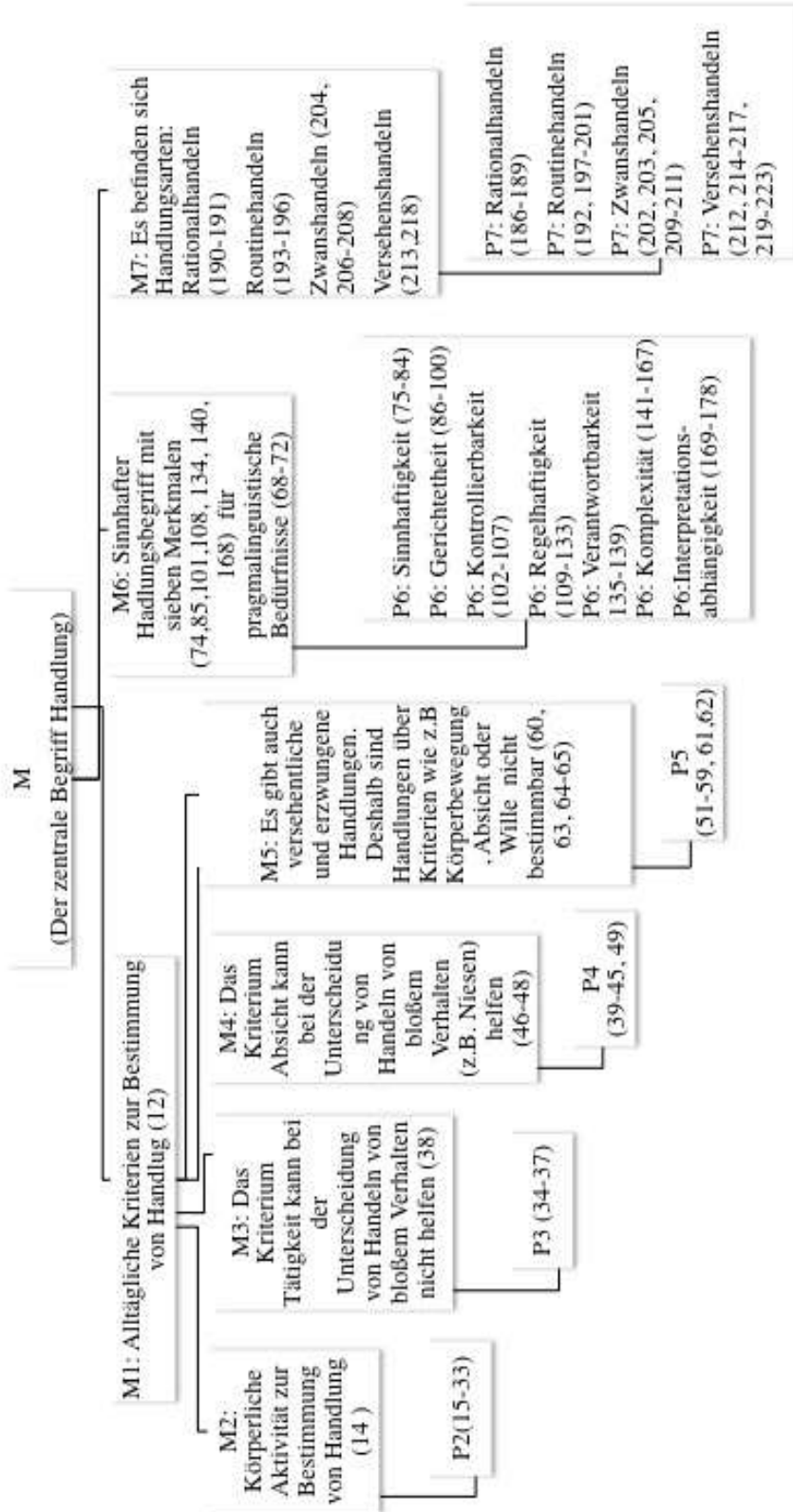
Literaturverzeichnis

- Becker, Carmen/ Ruhm, Hanna/Stoever-Blahak, Anke** (2012). "Portfolioarbeit an der Universität. Praxisbeispiele und Perspektiven", in: Gabriele Blell & Christiane Lütge (Hg.): *Fremdsprachendidaktik und Lehrerbildung. Konzepte, Impulse und Perspektiven*, Lit Verlag, Berlin S. 83–92.
- Berkemeier, Anne** (2010): "Das Schreiben von Sachtextzusammenfassungen lernen, lehren und testen", in: Günther, Hartmut et al. (Hg.): *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik - KöBeS (7)*, Köln, S. 211–232.
- Deneme, Selma** (2009). "İngilizce Öğretmen Adaylarının Özetleme Stratejilerini Kullanım Tercihleri", in: *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(2), S. 85-91.
- Dijk, Teun A. van** (1980): *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*. Tübingen.
- Dittmann, Jürgen et al.** (2003): "Schreibprobleme im Studium. Eine empirische Untersuchung", in: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): *Wissenschaftliche schreiben – lehren und lernen*. Berlin/ New York, S. 155–185.
- Ehlich, Konrad** (1981): "Zur Analyse der Textart 'Exzerpt'", in: Frier, Wolfgang (Hg.): *Pragmatik, Theorie und Praxis*, Amsterdam, S. 379–401.
- Feilke, Helmuth** (2002): „Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwerten“, in: *Praxis Deutsch*, H. 176, S. 58-66.
- Fix, Gefion/ Dittmann, Jürgen** (2008): „Exzerpieren. Eine empirische Studie an Exzerpten von GymnasialschülerInnen der Oberstufe“, in: *Linguistik online*, 33 (1), S. 17 –71, verfügbar unter: http://www.linguistik-online.com/33_08/fixDittmann.pdf [29.09.2017].
- Fix, Martin** (2008): „Lernen durch Schreiben“, in: *Praxis Deutsch*, H. 210, S. 6-15.
- Furchner, Ingrid/ Großmaß, Ruth/ Ruhmann, Gabriela** (1999): "Schreibberatung oder Studienberatung? Zwei Einrichtungen, zwei Zugangsweisen", in: Kruse, Otto/ Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*, Neuwied/ Kriftel, S. 37–60.
- Heppinar, Gülay** (2016): *Lesekompetenzvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache: Eine*

quantitative Studie zum Einsatz von Sachtexten in der türkischen Deutschlehrerausbildung, unveröffentlichte Dissertation, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Istanbul: Türkei.

- Holly, Werner** (2001): *Einführung in die Pragmalinguistik*, Germanistische Fernstudieneinheit. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Idris, Norisma/ Baba, Sapiyan/ Rukaini, Abdullah** (2007). "Using heuristic rules from sentence decomposition of experts' summaries to detect students summarizing strategies", in: *International Journal of Computer, Information, Systems and Control Engineering*, 1(11), S. 3385-3389.
- Jakobs, Eva-Maria** (1997): "Lesen und Textproduzieren. Source reading als typisches Merkmal wissenschaftlicher Textproduktion", in: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hg.): *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt, S. 75–90.
- Keseling, Gisbert** (1993): *Schreibprozeß und Textstruktur. Empirische Untersuchungen zur Produktion von Zusammenfassungen*. Tübingen.
- Keseling, Gisbert** (1997): „Schreibstörungen“, in: Jakobs, Eva-Maria/ Knorr, Dagmar (Hg.): *Schreiben in den Wissenschaften*, Lang, Frankfurt (Main), S. 223-237.
- Kintsch, Walter/ Dijk, Teun A. van** (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. Orlando.
- Kurnaz, Hasan/ Akaydın, Şenol** (2015): "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinleri Özetleme Becerileri", in: *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.141-156.
- Moll, Melanie** (2002): "Exzerpieren statt fotokopieren'. Das Exzerpt als zusammenfassende Verschriftlichung eines wissenschaftlichen Textes", in: Redder, Angelika (Hg.): *Effektiver studieren*. Duisburg, OBST-Beiheft 12, S. 104–126.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine** (2013): „Der Text war lang, sehr informativ und aufregend...Sachtexte in der Zweitsprache verstehen und zusammenfassen“, in: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.), *Didaktik der Sachtexte*, Der Deutschunterricht, Heft 6/2013, S. 75-84.
- Steets, Angelika** (2004): "Die Zusammenfassung und ihre didaktische Nutzung für die Wissenschaftspropädeutik" in: Wolff, Armin/ Chlosta, Christoph/ Ostermann, Torsten (Hg.): *Integration durch Sprache*, Regensburg, FaDaF, S. 311-327.
- Wenzel, Veronika** (2014): *Fachdidaktik Niederländisch*, Münster: LIT.
- Yazıcı Okuyan, Hülya/ Gedikoğlu, Yasemin, Gül** (2011). "Öğretmenlerce Üretilen Yazılı Özet Metinlerin Niteliksel Özellikleri", in: *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), S. 1007-1020.

Anhang 1



M= Makropropositionen
P= Mikropropositionen

Die Relevanz paratextueller Elemente beim Übersetzungsprozess

Yelda Arkan , Mersin

Öz

Yan metinlerin çeviri sürecindeki önemi

Günümüzde, çevrilecek olan metnin sayfa düzeninin basıma hazır hale getirilmesinin çevirmenlerden sıkça istenmesi, çevirmenlik mesleğine olan bakış açısının değiştiğini açıkça göstermektedir.

Kaynak kültürde var olan görsel bilgilerin alınması ve bunların erek kültüre uygun bir şekilde aktarılması gerekmektedir. Çeviri eğitiminde ‘başarılı’ bir çevirinin yalnızca sözcüklerin ve söz diziminin doğru aktarılmasıyla gerçekleşmeyeceği bilgisi edebi metinlere yönelik çözümleme yöntemini kullanarak verilebilir. Yan metinlerin değerlendirilmesi anlama sürecine katkı sağlar ve kültürel öğrenmeyi kolaylaştırır. Bu bağlamda öğrencilere uyguladıkları çeviri stratejisini gerekçelendirme beceresi kazandırır. Edebi metinlerin çözümlenmesinde, yazar tarafından bilinçli kullanılan biçimsel özelliklerin ayırt edilmesi önemlidir. Bu doğrultuda yola çıkarak, bu çalışmada, çeviri sürecinde yan metinlerin önemini ortaya çıkarmaya çalışılacak ve bu bağlamda makro yapının çözümlenmesi yönteminden yararlanılacaktır. Bu nedenle “Wir Kinder vom Bahnhof Zoo,-Christiane F” adlı eserin Türkçe çevirisi “Eroin,-Christiane F’in Korkunç Anıları” [Die erschreckenden Erlebnisse der Christiane F.] kullanılacaktır. Ele alınan metnin çözümlenmesi, Koller tarafından ileri sürülen “alımlayıcının farklı beklentilerini saptayan ölçütler” (2004) göz önünde bulundurularak yapılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Yan metin, makro yapının çözümlenmesi, “Wir Kinder vom Bahnhof Zoo, - Christiane F.” adlı eserin Türkçe çevirisi.

Abstract

The relevance of paratexts in translation process

Today, publishers frequently demand the translators to prepare the page format of the texts they have translated, which indicates that the point of view towards the translational profession has changed.

It is necessary for translators to perceive the visual information in the source culture and convey them to the target culture appropriately. For a ‘successful’ translation, transferring only the semantic and syntactic structures correctly is not sufficient and this idea can be given in translation education by the method of literary text analysis. The fact that the subsidiary texts are evaluated contributes to the comprehension process and helps target culture learning. In literary text analysis, the distinction of the author’s deliberate use of stylistic features is crucial. Through this viewpoint, this study will try to reveal the importance of paratext in the translation process. In order to do this, the method of the macro structure analysis will be used in this context. To achieve the aim of the study, the Turkish translation of “Wir Kinder vom Bahnhof Zoo,- Christiane F”, that is “Eroin,- Christiane F’in Korkunç Anıları” [Die erschreckenden Erlebnisse der Christiane F.] will be used. The analysis of this text will be carried out by means of “the criteria identifying the different expectations of receptor” (Koller 2004).

Keywords: Paratext, the macro structure analysis, the Turkish translation of “Wir Kinder vom Bahnhof Zoo, - Christiane F.”

1. Einleitung

In dem vorliegenden Beitrag geht es darum, die Erstausgabe des Buches *“Wir Kinder vom Bahnhof Zoo, - Christiane F.”* (1978), die Neuauflage (2015) und die Erstausgabe der Übersetzung *“EROİN, - Küçük Christiane F'in Korkunç Anıları”* (1981) [Die erschreckenden Erlebnisse der kleinen Christiane F.] sowie die Neuauflage *“Eroin, - Christiane F'in Korkunç Anıları”* (2015) [Die erschreckenden Erlebnisse der Christiane F.] aus einer makrostrukturellen Perspektive zu bewerten. Geht man davon aus, dass der Übersetzer vor dem Übersetzungsprozess eine eingehende übersetzungsrelevante Analyse durchzuführen hat, so sollten bei der Bewertung einer Übersetzung diese Faktoren nachzuvollziehen sein. Für die Herangehensweise unterschiedlicher Methoden in der Übersetzungswissenschaft wird von Wissenschaftlern aus verschiedenen Gesichtspunkten argumentiert. So benötigt man z.B. nach Ch. Nord ein Modell, das für alle Textanalysen anwendbar ist:” [...] das den Translator in die Lage versetzt, die wahrgenommenen inhaltlichen und gestalterischen Merkmale des AT funktional zu verstehen und im Hinblick auf das Übersetzungsziel zu interpretieren” (1991: 1). Um eine entsprechende übersetzungsrelevante Strategie einsetzen zu können, reicht demzufolge für den Übersetzer, eine nur an den sprachlichen Mitteln orientierte Analyse des Ausgangstextes nicht aus. Daraus folgt, dass in dieser Arbeit der Schwerpunkt auf makrostrukturelle Aspekte gelegt werden muss, um die Bedeutung der Analyse von textexternen Merkmalen hervorzuheben. Koller betont, dass der Übersetzer auch “zwischen den Empfängererwartungen in der AS und den Empfängererwartungen in der ZS zu vermitteln” hat (2004: 110). Hierzu versucht Koller die Empfängererwartungen aus übersetzungsrelevanter Sicht in 6 Bereiche; a) thematischer Bereich b) Makroaufbau/-gliederung und Darstellungstechnik c) Textfunktion d) Textverständnis und Interpretation e) Mikroaufbau und f) sprachlich-stilistische Gestaltung zu differenzieren (2004: 110). Im Zusammenhang mit dieser Arbeit können jedoch nicht alle aufgeführten Aspekte herangezogen werden, da sie die Grenzen dieser Arbeit überschreiten würden. Ausgehend davon, dass der Blickpunkt der Analyse auf die Makroebene gerichtet ist, werden die oben angeführten Bereiche von (a) – (d) den Rahmen dieser Arbeit bilden. Folglich soll dieser Beitrag auch einen Anreiz dafür geben, einen weiteren Beitrag, unter Einbeziehung mikrostruktureller Perspektiven, also die Bereiche (e) und (f), auszuarbeiten. Ziel der Analyse ist es, Aspekte herauszukristallisieren, die vor der Lektüre des Textes eine kommunikative Funktion erfüllen und somit auch den Erwartungshorizont der Empfänger steuern.

Um dieser Funktion gerecht zu werden, setzt der Autor, Verleger bzw. Übersetzer paratextuelle Elemente ein. Paratexte sind also Textelemente, die einen Basistext begleiten, ergänzen und seine Rezeption steuern. Der Begriff ‚Paratext‘ wurde von dem französischen Literaturwissenschaftler Gérard Genette (1987) entwickelt und etablierte sich zunächst in der Literaturwissenschaft. Paratexte spielen aber auch in der Übersetzungswissenschaft eine wichtige Rolle, müssten jedoch in Bezug auf den Übersetzungsprozess noch eingehender erforscht werden. Paratextuelle Elemente knüpfen nicht nur den ersten Kontakt zwischen Leser und Text an, sie helfen auch die soziokulturellen Gegebenheiten, die auf eine Übersetzung wirken, zu verstehen. Valerie Pellat (2013: 3) unterstreicht die Bedeutung von Paratexten, indem sie ihre Funktion und Wirkung im Ausgangstext in den Fokus stellt und somit ihre Relevanz bei Übersetzungen betont. Sie führt an, dass paratextuelle Elemente sowohl auf die

Übersetzung selbst, als auch auf den Übersetzungsprozess einen starken soziokulturell-gesellschaftlichen Einfluss ausüben. Es entwickelt sich ein geheimer Dreier-Pakt zwischen Autor, Übersetzer und Zielempfänger). Doch sollte zu diesem Dreier-Pakt auch der Verleger mitgezählt werden, der im Grunde eher die Entscheidung fällt, wie die Veröffentlichung den Leser zu beeinflussen hat. Für Genette bilden Paratexte

[...] zwischen Text und Nicht-Text nicht bloß eine Zone des Übergangs, sondern der Transaktion: den geeigneten Schauplatz für eine Pragmatik und eine Strategie, ein Einwirken auf die Öffentlichkeit in gut oder schlecht verstandenen oder geleisteten Dienst einer besseren Rezeption des Textes und einer relevanten Lektüre – relevanter, versteht sich, in den Augen des Autors und seiner Verbündeten. (1989: 10)

So berücksichtigt Genette räumliche, zeitliche, stoffliche, pragmatische und funktionale Eigenschaften, durch die er den Status paratextueller Mitteilungen definiert. Dementsprechend werden Fragen zu seiner Stellung (wo?), seiner Kommunikationsinstanz (von wem? an wen?), zu verbalen und nicht verbalen Existenzweisen (wie?) oder seiner Funktion (wozu?) aufgeworfen (vgl. Genette 1989: 10). Man denke an Nords Modell der Analyse von textexternen Faktoren am Ausgangstext oder an H. Gerzymisch-Arbogast, eine makrostrukturelle Analyse, die Fragen und Probleme aufwirft, die den Übersetzungsvorgang als Ganzheit auffassen (vgl. H. Gerzymisch-Arbogast 1994: 22). Somit ermöglichen es paratextuelle Elemente, die Rezeption eines Textes zu steuern. Diese werden von Genette in Peritexte und Epitexte unterteilt. Zu Peritexten zählen paratextuelle Elemente wie Umschlag, Titel, Klappentext, Name der Autoren und Übersetzer, Vorwort, Einleitung, Kapitelüberschriften und Illustrationen. Zu Epitexten gehören Rezensionen, Berichte, Werbung oder Buchpreise (vgl. Kansu-Yetkiner u. Yetkin-Karakoç 2015: 200).

In der vorliegenden Untersuchung werden die oben angeführten paratextuellen Elemente, wie vorab erläutert, basierend auf Kollers Modell zur Analyse berücksichtigt. Inwieweit Ergebnisse der Analyse der Originalausgabe in der Übersetzung beibehalten wurden, stellt den Hauptgedanken dieser Arbeit dar. Im Anschluss an die oben angeführten Erläuterungen wird versucht zu bestimmen, inwiefern der Übersetzer seiner Rolle als AS-Empfänger und ZS-Empfänger treu geblieben ist. Um im Folgenden Missverständnissen in Bezug auf Begriffe wie Ausgangstext (AT) und Zieltext (ZT), die in ihrer allgemeingültigen Bedeutung auch in dieser Arbeit verwendet werden, vorzubeugen und ein leichteres Leseverstehen zu ermöglichen, wird für den zu untersuchenden Ausgangstext *“Wir Kinder vom Bahnhof Zoo, - Christiane F.”* die Abkürzung *“OT”*, für die Erstausgabe der Übersetzung *“Eroin, - Küçük Christiane F’in Korkunç Anıları”* *“ÜT1”* und für die spätere Auflage der Übersetzung *“Eroin, - Christiane F’in Korkunç Anıları”* *“ÜT2”* herangezogen.

2. Entstehungsgeschichte der deutschen Originalausgabe

“Wir Kinder vom Bahnhof Zoo” (1978) ist ein autobiographisches Buch, das nach Tonbandprotokollen von zwei Journalisten, Horst Rieck und Kai Hermann niedergeschrieben wurde. Rieck verfolgt im Zuge seiner Recherchen über die Drogenszene vor Gericht einen Prozess gegen einen Geschäftsmann, der minderjährige Prostituierte für sexuelle Dienstleistungen mit Heroin bezahlt. Zur Verhandlung wird die 15-jährige Christiane Felscherinow als Zeugin eingeladen, die später Horst Rieck ein Interview gibt. Das Interview, in dem Christiane F. ihre Lebensgeschichte erzählt,

dauert über zwei Monate hinweg und wird auf Tonband aufgenommen. Der Text erscheint zunächst als Vorabdruck im Magazin *“Stern”* und wird dann im Herbst 1978 als Buch vom Carlsen Verlag veröffentlicht. Die Geschichte der minderjährigen drogenabhängigen Christiane, die mit Fotos, Protokollen der Mutter und anderen Kontaktpersonen ergänzt wird, erschüttert die Leser. In den Jahren 1980 und 1981 ist es, mit vier Millionen verkauften Exemplaren, das meist verkaufte Buch in der Bundesrepublik Deutschland und wird so zum Bestseller. Es wurde in über 15 Sprachen übersetzt und 2006 mit dem *“Buchliebbling-Literaturpreis”*¹, unter der Kategorie Jugendbuch 12-14 Jahre, ausgezeichnet. Die schockierende Lebensgeschichte wird 1981, mit dem größten Produktionsbudget von 3,5 Millionen DM, vom deutschen Erfolgsteam Bernd Eichinger und Uli Edel unter dem Titel *“Christiane F. - Wir Kinder vom Bahnhof Zoo”* verfilmt. Der Film wird in Deutschland ab 16 Jahren freigegeben, in England und den USA wird er jedoch stark zensiert, da einige Szenen jugendgefährdend seien. Später folgen verschiedene Theaterfassungen, die ein großes Interesse wecken. Das Thema Drogen ist unter den Jugendlichen jederzeit so aktuell, dass das Buch auch als Hörbuch bearbeitet und vom Verlag *“Spaß-am-Lesen”* in einer vereinfachten Kurzfassung, auf 128 Seiten reduziert, veröffentlicht wird. Die Geschichte ist in einfacher Form geschrieben und richtet sich an Jugendliche mit Leseschwierigkeiten, an Personen, die Deutsch als Fremdsprache lernen oder an Jugendliche, denen das Buch mit seinen 336 Seiten zu lang und kompliziert ist. Zum Verständnis der Ausdrücke im Text hinsichtlich der ‚Drogenszene‘ hilft die Wörterliste am Ende des Buches. Es gehört zu den beliebtesten Werken und wird zum Klassiker unter den *“Drogenbüchern”*. Christiane Felscherinow veröffentlicht 2013 mit ihrer Co-Autorin Sonja Vuković, die Fortsetzung des 1978 veröffentlichten Bestsellers, ihre zweite Autobiographie *“Christiane F., Mein zweites Leben”* (Levante Verlag).

Der *‘Kelebek’* Verlag veröffentlicht diesen ‚Klassiker‘ erstmals 1981 mit dem Titel *“EROİN, Küçük Christiane F’in Korkunç Anıları”* [Die erschreckenden Erlebnisse der kleinen Christiane F.] von Ümit Kıvanç und Erol Özbek ins Türkische übersetzt. 1990 und in den darauffolgenden Jahren wird die Übersetzung vom Verlag *‘Altın Kitaplar’* mit dem Titel *“Eroin, - Christiane F’in Korkunç Anıları”* [Die erschreckenden Erlebnisse der Christiane F.] publiziert. Koray Abay setzt das Buch 1982 als Theaterstück um. Das Theaterstück wird wiederum von Bora Severcan als Musical *“Sersefil, (Korkuyorum Sevgilim)”* [Total heruntergekommen, (Ich habe Angst, mein Schatz)] bearbeitet und 2013 aufgeführt. In der Türkei wird der Film mit dem Originaltitel übertragen. Im Internet ist er auch unter dem Titel *“Hayvanat Bahçesi İstasyonu Çocukları”* [Wir Kinder vom Bahnhof Zoo] zu finden. Der Filmkritiker Mehmet Acar empfiehlt in einem Artikel in der Online-Zeitung *‘Habertürk’* (2015) zehn deutsche Filme, unter denen sich auch der Film *“Christiane F.”* befindet.

3. Gegenüberstellung paratextueller Elemente

Im Folgenden wird der *“OT”* *“Wir Kinder vom Bahnhof Zoo, - Christiane F.”* nach den paratextuellen Kategorien gemäß Kollers Modell untersucht und den *“ÜT1* und *ÜT2”* gegenübergestellt.

¹ Jährlich verliehener österreichischer Literaturpreis seit 2006, der in Kooperation von Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Fachverband für Buch- und Medienwirtschaft verliehen wird.

a) Zum thematischen Bereich

Koller verweist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung des Titels eines Buches, der je nach Textsorte Vorinformationen zum Inhalt vermittelt. Der Empfänger kann in seinen Leseerwartungen durch Titel oder Untertitel in Bezug auf die Thematik beeinflusst werden. Titel werden den Paratexten zugeordnet. Nach Genette stehen Titel einem Text "auf dem Weg durch die Öffentlichkeit zur Seite" (siehe Nord 2004: 573). Der Übersetzer hat zu entscheiden, in welchem Maße der AS-Paratext, der eine bestimmte Funktion im AT hat, zu erhalten ist. Es handelt sich bei den untersuchten Paratexten um Titel, Klappentext und Zwischentitel. Demzufolge ist zu prüfen, ob die beabsichtigte Funktion des Ausgangstitels auch für den ZS-Empfänger übertragbar ist oder ob man Wissenslücken mit zusätzlicher Titelfunktion oder Ergänzungen erweitern sollte. Nach Nord muss jeder Titel folgende Funktionen erfüllen:

eine distinktive oder Namensfunktion, die den dazugehörigen Text unverwechselbar kennzeichnet, eine metatextuelle Funktion, durch die auf das Vorhandensein eines zugehörigen Textes mit bestimmten (Textsorten-) Merkmalen hingewiesen wird, und eine phatische Funktion, durch die ein erster Kontakt mit potentiellen Lesern geknüpft wird, [...]. Dazu kommen als optionale Funktionen, die im Titel signalisiert sein können, aber nicht müssen, eine referentielle, also auf den Gegenstand des Textes hinweisende, eine expressive, also Einstellungen oder Bewertungen des Autors ausdrückende, und eine appellative Funktion, durch die an die Leser appelliert wird, den Text zu lesen, eventuell in einer bestimmten Weise zu interpretieren, das Buch zu kaufen, etc. (2004: 575)

Gehen wir vom Buchtitel "*Wir Kinder vom Bahnhof Zoo, - Christiane F.*" aus, dann erwartet der AS-Leser Erlebnisse der Jugendlichen in der Prostitution, Kriminalität, im Drogenhandel und in der Kindesmisshandlung. Der Titel bezieht sich auf einen Berliner Bahnhof und somit auf den Inhalt des Buches, in dem die oben aufgeführten Themenbereiche angesprochen werden. Die Autoren Rieck und Hermann wollten mit ihren Aufzeichnungen über Christiane F. jedoch nicht nur die Aufmerksamkeit auf die Lage der notbedürftigen Jugendlichen lenken, sondern auch die Öffentlichkeit darüber informieren, dass der Staat keine Maßnahmen zur Vorbeugung oder Lösung der Problematik ‚Drogensucht‘ ergreift und Rehabilitationsmöglichkeiten gänzlich fehlen. Christiane F.s Erfahrungen zeigen die schädlichen Folgen des Drogenkonsums, insbesondere, weil sie sich zum Erwerb von Heroin als Prostituierte verdingen muss. Der Titel ist mit sozialen Konnotationen verbunden und weckt somit beim AS-Leser bestimmte Assoziationen. Folglich erfüllt der Titel sowohl seine phatische Funktion, indem er den AS-Leser im Voraus über die Geschichte nachdenken lässt d.h. sein vermeintliches Wissen über "dunkle" Bahnhöfe aktiviert, als auch seine Appellfunktion, wodurch der Leser bewegt wird, das Buch zu lesen. Diese Erwartungen sind mit seinem Wissensbestand über die Zustände am "Bahnhof Zoo" verknüpft, wogegen beim ZS-Leser der übersetzte Titel keine ähnlichen Assoziationen hervorruft. Für ihn verspricht der Titel nur die grausamen Erlebnisse eines heroinsüchtigen jungen Mädchens. Man darf nicht außer Acht lassen, dass die Geschichte der Christiane F. in einer anderen soziokulturellen Situation rezipiert wird. Die Wissensvoraussetzung der Empfänger unterscheidet sich, so dass das nicht "Gesagte" im AS-Text für den Empfänger im ZS-Text erläutert werden sollte. Wenn im AS-Text die Zustände am "Bahnhof Zoo" nicht explizit ausgeführt werden, liegt es daran, dass der AS-Empfänger die entsprechenden Vorkenntnisse mitbringt. Der Originaltitel ist von einem komplexen Bedeutungsgeflecht umgeben. Der ‚Bahnhof‘ war oder ist immer noch ein sozialer Treffpunkt, der es

ermöglicht, im Fluss der Reisenden leichter einen sozialen Anschluss zu finden. Jugendliche ohne Ausbildung oder Schulabschluss vertreiben ihre Zeit in diesem Sozialraum, indem sie Kontakte zu Personen knüpfen, die unter anderem auch Zugang zur Drogenszene haben. Man hilft sich untereinander und das Dazugehörigkeitsgefühl verbindet. Bis in die 90er Jahre war der ‚Bahnhof Zoo‘ Treffpunkt von Drogenabhängigen. Auch wenn der ‚Bahnhof Zoo‘ nicht mehr zum einzigen Treffpunkt, wie zu Christiane F.s Zeiten, gehört, ist er immer noch ein Problemgebiet, wie der Berliner Psychologe Stefan Thomas in seinem Buch *“Berliner Szenentreffpunkt Bahnhof Zoo”* (2005) beschreibt. In den letzten Jahren versucht man, insbesondere in deutschen Großstädten, die oben angeführten Vorstellungsbilder von ‚Bahnhöfen‘ zu modifizieren, indem man in zentraler Lage gelegene Bahnhöfe, zu attraktiven Lebensorten mit Einkaufszentren umgestaltet. Doch die Erinnerungen an die Zustände am ‚Bahnhof Zoo‘ verblassen nicht ganz und sind somit bei einem bestimmten Empfängerkreis als Bestandteil kultureller Erinnerung fest integriert. Wenn man davon ausgeht, dass bestimmte Konnotate in Bezug zum Buchtitel vor dem Hintergrund des jeweiligen Kultursystems zu verstehen sind, stellt sich die Frage, ob bei der oben genannten Titelübersetzung die Intention des Senders übertragen wurde. Nach Koller ist “Übersetzung nicht ‚nur‘ Textreproduktion, sondern muss, wenn sie ihre Funktion erfüllen will, auch Textproduktion sein (z. B. in der Form von kommentierenden Elementen, Modifikationen etc.) und es können durchaus gute Gründe für punktuelle Eingriffe unterschiedlicher Art vorliegen” (2004: 112). In diesem Kontext ist auf die französische Übersetzung des Titels zu verweisen, der lautet: “Moi, Christiane F. 13 ans, droguée, prostituée” [Ich, Christiane F. 13, drogenabhängig, prostituiert]. Die Auskunft über das Alter im Französischen und der Hinweis auf das Alter der Protagonistin im “ÜT1” berühren den Leser sofort, da Kinderprostitution gesellschaftlich unisono verurteilt wird. Durch den Zusatz ‚prostituiert‘ wird das Drogenproblem mit Prostitution hier mit sexueller Ausbeutung von Kindern in Verbindung gesetzt. So gelingt es, die phatische Funktion des Originaltitels beizubehalten und zwischen Text und Empfänger einen ersten inhaltlichen Kontakt herzustellen. Im Türkischen könnten zusätzliche Informationen zu den damaligen Zuständen am “Bahnhof Zoo” als Verständnishilfe für den ZS-Empfänger gegeben werden. Der übersetzte Titel hätte vielleicht mit einem Untertitel “Köprü altı çocukları” [Die Kinder unter der Brücke] ergänzt werden können, um somit eine kulturmarkierende Funktion zu erfüllen und beim ZS-Leser ähnliche Assoziationen wie beim AS-Leser hervorzurufen. Die Annahme, dass sozialbenachteiligte türkische Jugendliche mit Drogenproblemen unter den “Brücken” anzutreffen sind, ist in der türkischen Gesellschaft weitverbreitet. Somit könnte die phatische Funktion des Titels vermittelt werden, um den Empfänger darüber nachdenken zu lassen, dass solche Problemzonen in jedem Land anzutreffen sind. Folglich wäre diese übersetzungsstrategische Annäherung mit Hilfe eines Vermerks, welcher zu den paratextuellen Elementen zählt, begründet.

In der Übersetzung lässt sich eine Informationslücke feststellen, die auch, so Schreiber, mit einem Hilfsverfahren d.h. mit Anmerkungen im Vor- oder Nachwort beseitigt werden kann (1999: 152). Dem Übersetzer steht frei, seine makrostrategische Entscheidung in einem Vorwort zu begründen. Der übersetzte Titel *“EROÏN”* hat zwar einen Bezug zum Text, verweist aber nur auf die Drogenproblematik. Zuschlag betont die Einprägsamkeit eines Titels durch Reizwörter, Zitate u.ä., die eine phatische

Funktion enthalten (2002: 113). Zuschlag verweist auf A. Rothe, der die Bedeutung solcher Reizwörter unterstreicht, die den Empfänger in ihrer Appellfunktion in eine bestimmte Richtung lenken sollen. Er spricht „von dem ‚Titel als Werber‘ für den von ihm vertretenen Text“ (2002: 114). Eine distinktive Funktion des Titels wie im Originaltitel ist beim „ÜT1/2“ zu erkennen. Dieser wird dem Leser mit einer zusätzlichen Ergänzung „*Christiane F. 'in Korkunç Anıları*“ [Die erschreckenden Erlebnisse der Christiane F.] vermittelt. Daraus lässt sich schließen, dass es sich um eine autobiographische Erzählung handelt und der Leser dürfte damit eine bestimmte Textsorte assoziieren. Festzuhalten ist, dass der übersetzte Titel bestimmte Funktionen zwar erfüllt, aber bildhafte Informationen über den Textinhalt, wie es im Originaltitel zum Ausdruck kommt, camoufliert.

Der vordere Klappentext des untersuchten „OT“ ist schwarz und wird in der Mitte heller, so als würde man, durch ein Fernglas, die Gestalten zweier Personen am Bahnstreckengleis beobachten. Ein älterer Herr steht neben einem unauffällig gekleideten jungen Mädchen. Höchstwahrscheinlich verhandeln sie über die Summe für ihre sexuellen ‚Dienstleistungen‘. Über dem Bild ist der fett und groß gedruckte Titel in gelber Farbe zu lesen. Der Name Christiane F. ist in weißer Druckschrift oben links platziert. Auf der Innenseite des Buches findet man Angaben zu den beiden genannten Autoren. Auf der Titelseite sind die üblichen bibliographischen Daten aufgeführt. Auf der Seite 2 wiederum der Titel mit einer Anmerkung, dass es sich hierbei um ein nach Christiane F.s Tonbandprotokollen aufgeschriebenes Buch handelt. Auf dem hinteren Klappentext ist eine bewegende Aussage in weißer Druckschrift zitiert, was einen auffälligen Kontrast zum schwarzen Untergrund bildet: „*Das Spritzbesteck nahm ich fast immer auch mit zur Schule. Für alle Fälle*“. Der potentielle Leser vergegenwärtigt mit diesem Zitat, dass es sich um ein Schulmädchen handelt, die eigentlich immer noch in einer kindlichen Umgebung zu leben versucht. Das Spritzbesteck ist jedoch ein Hinweis darauf, dass es schon längst die kindliche Idylle verlassen musste und in einer sozialen Hölle leben muss. Durch diese Diskrepanz wird das Interesse des Lesers geweckt und der Klappentext regt zum Lesen an, so dass die Information gleichzeitig zur Unterstützung der Appellfunktion dient. Unter der angegebenen Aussage ist, in gelber Farbe und kleinerem Schriftzeichen, Information zum Inhalt und zu Christiane F. abgedruckt. Darauf hinzuweisen ist, dass in den Neuauflagen ab dem Jahr 2013 ein aktuell neues Photo von Christiane F. und die Titelseite ihres neuen Buches „*Christiane F.– Mein zweites Leben*“ (2013), die Fortsetzung von „*Wir Kinder vom Bahnhof Zoo*“, gedruckt ist. Dass diese Reklame zum zweiten Buch nicht im „ÜT“ vorhanden ist, lässt sich damit erklären, dass es noch nicht ins Türkische übersetzt worden ist. Paratexte steuern somit den Rezeptionsprozess der Leser und werden vom Autor, Verleger oder dem Übersetzer bewusst eingeplant.

Betrachtet man den vorderen Klappentext der „ÜT1/2“ ist der Titel „EROIN“, in roter und großer Druckschrift, auf der oberen Hälfte des Klappentextes so platziert, dass sofort Aufmerksamkeit erregt wird. Die Farbe Rot gilt als die Farbe des Feuers oder des Bluts und besitzt sowohl positive als aber auch negative Assoziationseigenschaften. Sie kann mit Liebe und Wärme oder mit Gewalt und Gefahr verbunden werden. Da sie eine sehr intensive Farbe ist, wird sie schneller und leichter wahrgenommen. Der vordere Klappentext des „ÜT1“ hat einen schwarzen Untergrund, der durch den rot abgedruckten Titel den Klappentext zweiteilt. Somit wirkt die Farbe Rot durch den

schwarzen Untergrund noch mächtiger und aggressiver. Unter dem Titel ist links in weißer Kleinschrift der Untertitel *“Küçük Christiane F’in Korkunç Anıları”* [Die erschreckenden Erlebnisse der kleinen Christiane F.] abgedruckt. Der Untertitel ist in kleinerer Schriftgröße geschrieben, so dass der Blick zuerst auf eine verzerrte, undeutliche, schwarz-weiße Abbildung fällt. Der Untertitel, der sich zwischen dem Titel und der Abbildung schiebt, wird anschließend wahrgenommen. Das Bild zeigt ein kleines Mädchen mit zerzausten Haaren, deren Gesicht nicht zu erkennen ist. Man erhält den Eindruck als würde es im Dunkeln, irgendwo einsam und verloren schweben. Unten rechts am Rand ragt eine Spritze aus Glas, wie man sie in den 80er Jahren in der Türkei benutzte, schräg bis zur Mitte des Klappentextes heraus, so dass es über der Abbildung des kleinen Mädchens hervorhebt. Im Gegensatz zum “ÜT1” ist der Titel “EROIN” auf “ÜT2” auf einem weißen Untergrund konvex gedruckt, so dass er für den Leser ertastbar ist. Interessant ist auch, dass anstelle des Buchstaben “I” eine Spritze mit einer roten Flüssigkeit abgedruckt ist, die bestimmte Assoziationen evoziert. Direkt über den Titel ist der Untertitel “CHRISTIANE F’İN KORKUNÇ ANILARI” in grüner und großer Druckschrift zu lesen. Den Höhepunkt bildet der Totenkopf, der als Untergrund in weiß-grauer Farbe sichtbar ist. Wichtig ist eben nicht nur die Bedeutung der schriftlich-fixierten Paratexte, sondern auch das Textbild, das einen bestimmten Einfluss auf den ZS-Empfänger ausübt, indem es Erwartungen und Assoziationen wie den Tod als Folge der Drogensucht hervorruft. Ob das beschriebene Textbild, d.h. der Totenkopf, seine Appellfunktion erfüllt, so dass Leser wie zum Beispiel Eltern angeregt werden, das Buch zu kaufen, ist zu hinterfragen.

Auf der Innenseite der “ÜT1/2” sind bibliographische Daten mit Angabe des Originaltitels und die Namen der Übersetzer aufgeführt. Angaben zu den Autoren, wie bei der Originalfassung fehlen. Dies führt dazu, dass ZS-Leser annehmen, Christiane F. sei die Autorin ihrer Biographie.

Auf dem hinteren Klappentext ist bei beiden “ÜT” links oben, das gleiche schwarz-weiße Passfoto von Christiane F. abgebildet. Beim “ÜT1” steht auf schwarzem Untergrund in weißer Farbe, beim “ÜT2” auf weißem Untergrund in schwarzer Farbe und kleinerem Schriftzeichen, eine Kurzbiographie von Christiane F. Auffallend ist, dass der Hinweis darauf, dass es sich hierbei um eine wahre Geschichte handelt und diese als Abschreckung dienen soll, beim “ÜT1” am Ende des Textes zu lesen ist, wohingegen er beim “ÜT2” am Anfang steht. Die seriöse Farbwahl des Untergrunds wird dann plötzlich zu Anfang des Textes mit einem Schlagwort, in roter und großer Druckschrift, *“Aşırı Dozda Eroin Alarak Öldü...”* [An einer Überdosis Heroin gestorben...], mit einer Vorwarnung unterbrochen und weckt somit die Neugier des Lesers. Um auf den zeitlichen Status paratextueller Elemente zu verweisen, ist hier folgender Textabschnitt beim “ÜT1” zu unterstreichen *“Bugün belki eroin henüz yaygın problem değil toplumumuzda”* [Heute ist die Heroinsucht vielleicht noch kein allzu großes Problem in unserer Gesellschaft] (“ÜT1”: hinterer Klappentext). Dieser wurde bei der Neuausgabe, durch den Paratextverfasser, wie folgt verändert: *“Bugün artık, üzümlere belirtelim, eroin yaygın bir problem haline gelmektedir toplumumuzda”* [Heute müssen wir mit großem Bedauern konstatieren, dass Heroinsucht in unserer Gesellschaft zu einem weit verbreiteten Problem geworden ist] (“ÜT2”). Die wachsende zeitliche Distanz d.h. der Zeitpunkt der Herausgabe, übt einen Einfluss auf den Inhalt der Paratexte aus, die vom Verfasser überdacht werden. Die visuelle Gestaltung einer

Veröffentlichung übernimmt eine wichtige Rolle bzw. Funktion und sollte demzufolge bei der Übersetzung mit einkalkuliert werden.

b) Zu Makroaufbau/ - Gliederung und Darstellungstechnik

Der Aufbau und die Darstellungstechnik gehören zu den wichtigsten makrostrukturellen Bestandteilen eines Textes, die vor der Übersetzung, in Bezug auf die jeweilige ZS-Kultur, analysiert werden sollten. Der Übersetzer hat hier zu entscheiden, inwieweit es notwendig oder überhaupt notwendig ist, den "OT" zu verändern, um den Empfängererwartungen in der Zielkultur gerecht zu werden. Demzufolge werden paratextuelle Aspekte wie Kapitelüberschrift, Zwischentitel, Vorwort, Anmerkungen und Illustrationen analysiert. Die neueste Auflage des "OT" beginnt mit einem Auszug aus der Anklageschrift und mit dem darauffolgenden Urteil gegen Christiane F., wogegen bei der Erstausgabe eine Anmerkung der Autoren Rieck und Hermann zur Entstehung dieses Buches zu lesen ist. Die Geschichte wird aus der Perspektive des Ich-Erzählers geschildert. Prof. Dr. Horst-Eberhard Richter schrieb das Vorwort, einen siebenseitigen Bericht, über die Perspektivlosigkeit der damaligen deutschen Gesellschaft, das Desinteresse der Eltern, Lehrer, Heimerzieher, die Hilflosigkeit der Polizei und die Bedeutung einer Langzeittherapie für Betroffene. In der Neuausgabe ist, der in der Erstausgabe als Vorwort dienende Text und die Anmerkung nicht mehr enthalten. Das Fehlen des Vorwortes und der Anmerkung in den späteren Veröffentlichungen wird damit begründet, dass sie für die jetzigen Leser keinen Informationswert mehr haben. Genette bestimmt in diesem Fall den zeitlichen Status des paratextuellen Elements in Bezug zu ihrer Erscheinungsdauer. "Sie kann sehr kurz sein, ganz vermischen oder wiederauftauchen" (1989: 14). Die damaligen Zustände im Hinblick auf die Probleme des Gesellschaftssystems, die dem Bericht Richters zu entnehmen sind, haben sich mit der Zeit verändert. Dadurch erübrigt sich die Notwendigkeit eines Kommentars oder einer ausführlichen Anmerkung zur Entstehungsgeschichte für den AS-Leser. Zu dem ist das Buch für den AS-Leser bereits durch Vorträge in Schulen oder durch Rezensionen bekannt. Im Gegensatz zur deutschen Ausgabe fehlt dem ZS-Leser das nötige Hintergrundwissen in Bezug auf die damaligen gesellschaftspolitischen Verhältnisse. Um die Lücken dieses Vorwissens zu schließen, hätte man Richters Ausführungen in Form des auktorialen Erzählers und in Bezug auf die Verhältnisse in den 80er Jahren als Vorwort übernehmen können. So wäre man dem "OT" gerechter geworden. Sowohl "ÜT1" als auch "ÜT2" beginnen mit einem Vorwort, das der Anmerkung zur Entstehungsgeschichte der deutschen Erstausgabe inhaltlich entspricht. Obwohl die Entstehungsgeschichte bei der Neuauflage des "OT" weggelassen wurde, ist festzuhalten, dass die marketingstrategische oder übersetzungsstrategische Entscheidung, die Entstehungsgeschichte als Vorwort zu betiteln, für den ZS-Empfänger eine entscheidende Rolle in der Rezeption des Textes spielt. Danach folgen, wie auch beim "OT", im "ÜT1/2" die Anklageschrift und das Urteil gegen Christiane F. Es wird auf die Bedeutung der Sachlage, in der sich Christiane F. befindet, hingewiesen. Auffallend ist, dass sich die Übersetzungen an den Textsortenkonventionen der ZS anpassen. Insbesondere bei Rechtstexten ist die Gliederung meistens standardisiert und stellt daher ein wesentliches Erkennungsmerkmal für den Übersetzer dar (vgl. Stolze 1994: 105). Auch nach S. Kupsch-Losereit sollte sich der Übersetzer an zielsprachlich determinierte Konventionen halten (1999: 227). Bei "ÜT1/2" haben sich die Übersetzer an die

lexikalischen Standardformeln aus der türkischen Rechtsprechung gehalten. Für den ZS-Empfänger wird der Bezug auf einen bestimmten Wissensrahmen hervorgerufen und wirkt demzufolge rezeptionslenkend.

In der Erzählung sind Berichte der Mutter und anderer Bezugspersonen, wie des Pfarrers im Jugend-Zentrum, einer Sachbearbeiterin des Rauschgiftdezernats oder eines Kriminaloberrats eingefügt, die durch Zwischentitel den Leser durch den Text leiten. Diese Zwischentitel sind bei der Erstausgabe des "OT" fett und in Großbuchstaben gedruckt. Der darauffolgende Text ist sowohl bei der Erstausgabe als auch bei der neueren Ausgabe in kursivgedruckter Form geschrieben, so dass eine Abgrenzung zur eigentlichen Erzählung gegeben ist. Bei der Neuausgabe sind die Zwischentitel zwar fettgedruckt, aber der Titel in normaler Schriftgröße. Christiane F. beginnt auf einer neuen Seite ihre Geschichte weiterzuerzählen. Im Gegensatz zum "OT" sind die Zwischentitel bei den "ÜT1/2" zentriert positioniert und in Großbuchstaben abgedruckt. Der darauffolgende Text ist beim "ÜT1" fett gedruckt, um den Berichtersteller einen hohen Stellenwert zuzusprechen und das ‚Gesagte‘ hervorzuheben. Auch sind einige Textstellen in Christiane F.s Erzählung fett gedruckt, jedoch sind die Kriterien dazu unklar. Die Abgrenzung erfolgt bei beiden "ÜT" durch eine fett gedruckte Trennlinie. Dieser Eingriff spielt für die Rezeption des "ÜT1" keine bedeutende Rolle, da die Erzählung sich durch ihre unterschiedliche Druckform abhebt. Im Gegensatz zum "ÜT2" trägt die Abgrenzung, durch eine fett gedruckte Trennlinie wie beim "ÜT1" zu einem leichteren Textverständnis bei, da sich die Druckform in keiner Weise ändert. In Bezug auf die verschiedenen Berichte der Bezugspersonen muss unterstrichen werden, dass zwischen dem originalen d.h. mit der Erstveröffentlichung erscheinenden und dem nachträglichen, also bei späteren Auflagen erscheinenden Berichten, unterschieden werden muss. Nimmt man nach Genette das Erscheinungsdatum des Textes, d.h. die Erst- oder Originalausgabe als Bezugspunkt, so lässt sich die zeitliche Situierung des Paratextes definieren (1989: 13). Demzufolge ist auf die Notwendigkeit eines Kommentars, in diesem Fall Berichte von Bezugspersonen, die sich durch ihren überholten Informationswert, für den AS-Empfänger entbehrlich geworden sind, hinzuweisen. So ist das Fehlen der Berichte des Leiters der Psychosozialen Beratungsstelle des Caritasverbands Berlin, B.G. Thamm, und des Psychologen und Drogenberaters, H. Brömer, in den Neuaufgaben des "OT" nicht verwunderlich. Interessant und für den Empfänger von Bedeutung ist die Wahl der Fotos, die verschiedene Bedeutungen und Funktionen im Buch erfüllen. Diese befinden sich im "OT" mitten im fortlaufenden Text d.h. bevor der Leser am Ende einer Seite den Satz zu Ende liest, findet er auf der nächsten ein Foto von Detlef, dem Freund von Christiane. Es zeigt ihn am Bahnhof ("OT": 164). Danach folgen 19 ganzseitige Fotos, die bei der Seitenzählung mitberücksichtigt werden und somit zwischen den Seiten 164-196 eingefügt sind. Der AS-Leser wird auf Seite 164, durch die Abbildung der eingefügten Fotos, beim Lesen unterbrochen. Auf den Fotos sind junge Drogenabhängige, die auch in den Geschehnissen involviert sind, die erschreckenden Zustände am ‚Bahnhof Zoo‘ und Wohnungen von Heroinabhängigen abgebildet. Erschütternd ist eine Abbildung, auf der sich ein junger, verdächtiger Mann während einer Razzia am Bahnhof entkleiden muss. ("OT": 194-195). Betroffenheit ruft auch die Zeichnung Babsis, einer Freundin Christianes hervor. Sie schickte diese zwei Monate vor ihrem Tod in einem Brief aus der Berliner Landesnervenklinik an ihre Freundin Stella. ("OT": 170-171). Durch die Auswahl dieser Bilder wird dem AS-Empfänger ein

besserer Eindruck in die Geschehnisse ermöglicht. Visuelle Elemente können den Lesern Hintergrundwissen vermitteln und folglich das Textverstehen erleichtern. Bei der Gegenüberstellung der Bilder bemerkt man, dass nicht alle Fotos in die "ÜT1/2" übertragen wurden. Wenn man davon ausgeht, dass die Fotos dazu dienen, dem Leser die abschreckenden Ereignisse auch bildlich vor Augen zu führen, stellt sich die Frage, warum diese nicht in die "ÜT1/2" übernommen wurden. Im "ÜT1" bleibt die Position der Fotos wie beim "OT" beibehalten, d.h. sie sind mitten im fortlaufenden Text eingefügt. Der Leser wird auf S. 193 mit einem Foto von Detlef am Bahnhof konfrontiert. Danach folgen im Unterschied zum "OT" 12 weitere Fotos ohne Seitenangabe. Hier liegt einer der Gründe für die 366 seitige Originalfassung, wobei der "ÜT1" 336 Seiten und der "ÜT2" 303 Seiten beträgt. Der "ÜT2" beschränkt sich im Anhang auf neun harmlose Porträts von betroffenen Jugendlichen, die zu Christiane F.s Freundeskreis gehören. Es sind dieselben Fotos wie beim "ÜT1". Die Entscheidung im "ÜT2" drei weitere Fotos, auf denen die Disco „Sound“, eine durcheinander geratene Wohnung eines Heroinabhängigen und das Foto von Lutz, der Christiane dazu aufgemuntert hat, Drogen zu nehmen, nicht abzubilden, ist nicht nachvollziehbar. Die Vermutung, dass Übersetzer bzw. Verleger die Auffassung vertreten, dass solche erschütternden Fotos gegen politische oder moralische Normen in der ZS-Kultur verstoßen, tritt konstant auf. Es kommt vor, dass Übersetzer oder Verleger in Texte eingreifen und manchmal sogar bestimmte Abschnitte weglassen oder sie abschwächen.

Ein weiterer Unterschied ist, dass die "ÜT1/2" mit dem Wort "BITTI" [Ende] den Schluss der Geschichte markieren. Welche übersetzungsstrategische Annäherung veranlasst den Übersetzer die Geschichte so zu beenden, dass sich der ZS-Empfänger in einen ganz anderen Erwartungshorizont begibt. Im Duden wird das Wort "Ende" wie folgt definiert: "a) Stelle, wo etwas aufhört, b) Zeitpunkt, an dem etwas aufhört, beendet wird, letztes Stadium, c) Tod (gehoben verhüllend)". Infolgedessen versteht man darunter zum einen das Ende der Geschichte, zum anderen wird das Ende des Lebens, also der Tod damit assoziiert. Wie rezipiert nun der ZS-Empfänger die Situation, in der sich Christiane F. am Ende ihrer Erzählung befindet? Stellt sich da nicht die Frage auf, wie Christianes Lebensgeschichte endet? Oder wird der ZS-Empfänger durch das Eingreifen des Übersetzers bzw. Verlegers zielbewusst zu der Annahme geführt, dass Christiane F. vielleicht nicht mehr am Leben ist oder dass jeden betroffenen Jugendlichen ein ähnliches Ende erwartet, welches nicht zu hinterfragen ist? Dieser Eingriff steht offensichtlich in Bezug zu dem davor angeführten Satz, dass diese Geschichte nämlich zur Abschreckung dienen soll ("ÜT1/2": hinterer Klappentext). Im "OT" wird der Empfänger zu seiner eigenen Interpretation der Geschehnisse und deren Folgen aufgefordert. Sowohl die Vielzahl der Rezensionen als auch die Fragen nach Christiane F.s Befinden an den Verleger unterstreichen die Neugier der AS-Empfänger.

c) Textfunktion

Die Textbestimmung gehört für den Übersetzer zur Voraussetzung, um eine gelungene Übersetzung des Textes zu leisten. Zur Wahl einer angemessenen Übersetzungsstrategie ist die Erkennung des jeweiligen Texttyps, in dem der zu übersetzende Text eine bestimmte Textfunktion ausübt, notwendig. Nach K. Reiß "ist der Stellenwert der einzelnen Textelemente innerhalb der Textkonstitutionen erschließbar, wenn man die Funktion der AS und seinen Status in der Ausgangskultur kennt" (2000: 89). Reiß beschreibt in Anlehnung an Bühlers Sprachzeichenmodell drei Grundfunktionen von

Texten, die von der Intention des Senders in der jeweiligen Kommunikationssituation bestimmt werden. Da jeder Text im Kommunikationssystem eine bestimmte Funktion ausübt, sollte die ihr zugeordnete Funktion auch in der ZS als solche fungieren. So betont Reiß, dass der "Status eines jeweiligen Textes innerhalb einer Kultur weitgehend von der Funktion abhängt, die sein Autor (seine Autoren) ihm, an der Art der Textgestaltung ablesbar, zu geben wünsch(t)en" (2000: 82). Somit werden Empfängererwartungen vom Autor gezielt gelenkt. Der Übersetzer steht vor der Aufgabe, die Funktion des AT zu analysieren und zu entscheiden, ob diese in der ZS beibehalten werden kann. So wird die Textfunktion erhalten bleiben und "Textfunktion und Übersetzungsfunktion grundsätzlich gleichgesetzt" (vgl. Reiß in Stolze: 109).

Bei dem vorliegenden "OT" handelt es sich um eine Autobiographie von Christiane F., die in Interviewform von den Journalisten Rieck und Hermann schriftlich festgehalten wurde. Dabei handelt es sich nicht um eine literarische Darstellung, sondern um einen inhaltsbetonten Text, bei dem zu überprüfen ist, ob Informationen im Zieltext bewahrt wurden. Zu beachten ist, dass es sich bei der Analyse um keine ästhetisch künstlerisch gestaltete Form der Sprache handelt, wie bei formbetonten Texten. Der Text beruht auf einer wahren Geschichte und wird nicht in einer fiktionalen Welt von einem Ich-Erzähler geschrieben. Für die zeitgenössisch-moderne Autobiographie gilt, so C. Heinze,

dass durch sie sowohl kollektive als auch individuelle Identitäten angesprochen werden, wodurch eine spezifische Kommunikationsbeziehung zum Leser durch gemeinsam geteilte gesellschaftliche Horizonte und Gegebenheiten aufgebaut wird. (2007: 20)

So ist bei der Übersetzung zu beachten, dass der Empfänger in der ZK sich nicht vom Text abkapselt, sondern einen Selbstbezug herstellen kann. Als die Darstellungsform der Autobiographie gilt die Ich-Erzählung, die in einem chronologischen Ablauf einen Lebensabschnitt rekonstruiert. Zudem wird vorab durch paratextuelle Markierung wie z.B. Titel, Autorenname auf die innere Struktur des Textes verwiesen und somit wird der Rezeptionsprozess gesteuert. Sowohl beim "OT" als auch bei den "ÜT1/2" führt der Name Christiane F. zur Annahme, dass die Identität des Erzählers mit der Hauptfigur der Erzählung identisch ist. Der übersetzte Titel weist durch den Begriff ‚*Anıları*‘ [Erinnerungen] unumstritten auf die Art des Textes hin. Christiane erzählt ihre Erlebnisse in der Drogenszene, ihre schmerzhaften Therapieversuche mit kritischer Selbstreflektion, die durch Bilder und Zeitzeugen dokumentiert werden. Durch die Konkretheit der Erzählung und die Feststellung der Tatsachen durch Zeugenberichte wird dem Empfänger das Erkennen von gemeinsamen bzw. unterschiedlichen Erfahrungen erleichtert. Erinnerung sei daran, dass es dem ZS-Empfänger durch das Fehlen von Vorinformationen erschwert wird, sich in soziokulturellen Gegebenheiten hineinzusetzen. Nach Beatrice Sanberg gehört

die Bewahrung vergangenen Geschehens in der Erinnerung und deren Überlieferung an die kommenden Generationen zu den zentralen Anliegen autobiographischen Schreibens, das damit zur Erhaltung des kulturellen Gedächtnisses beiträgt und auch in diesem Bereich sowohl zeitliche als auch kulturelle Grenzen überschreitet. (2004: 167)

Eine Übersetzung überschreitet kulturelle Grenzen und der ZS-Empfänger muss in die Lage versetzt werden, die damaligen soziokulturellen Umstände im "OT" zu verstehen.

d) Textverständnis- und Interpretation

Im Folgenden soll auf einige paratextuelle Elemente wie Rezensionen oder Besprechungen eingegangen werden, da sie vieles über die Aufnahme beim AS-Empfänger zeigen. Nach Koller erwartet der Leser von einem Text,

dem er sich aus einem bestimmten thematischen Interesse zuwendet, dass er ihn versteht, d.h. dass er ihm auf der Basis seiner Wissens- und Verstehensvoraussetzungen die relevante Textinformation entnehmen kann. (2004: 120)

Der Übersetzer muss also seiner Aufgabe als AS-Empfänger bewusst werden, um den zu übersetzenden Text zielgerecht analysieren zu können. Rezensionen können dabei Hilfestellung beim Verstehen des Textes leisten. Außerdem beleuchten sie die Erwartungshaltung und das Rezeptionsverhalten des AS-Empfängers. Obwohl der "OT" vor mehr als 38 Jahren veröffentlicht wurde, übt die detaillierte Beschreibung der Drogenszene, die erschütternden Lebensumstände und die Gefühlsstimmung der Helden auf dem Leser eine nach wie vor fesselnde und erschreckende Wirkung aus. So ist es nicht erstaunlich, dass das Buch in einigen Schulen als Pflichtlektüre zur Drogenaufklärung eingesetzt wird. Der Carlsen Verlag bietet zum Buch auch kostenloses Unterrichtsmaterial an. Die Buchhandlung Seiffert empfiehlt das Buch als Schullektüre für die 8.-9. Klasse und so dient es noch heute als Unterrichtsmaterial, mit dessen Hilfe sich Wirkung und Folgen von Drogenkonsum anschaulich thematisieren lassen. Der Spiegel Reporter Wilhelm Bittorf setzt sich in seinem Artikel "Irgendwas Irres muß laufen" mit der Wirkung der Geschichte von Christiane F. auf Jugendliche auseinander. Aus dem Artikel ist zu entnehmen, dass das Buch "das erste und einzige Buch ist, das viele tausend Jugendliche freiwillig gelesen und durchgelesen haben. Und oft sogar mehr als einmal" (1981). Das Buch entwickelt sich zum Generationsbuch, welches Bittorf mit Frank Wedekinds "*Frühlings Erwachen*", oder Goethes "*Die Leiden des jungen Werthers*" vergleicht. Beide Werke gehören heute zur klassischen Schullektüre.

In Wedekinds Werk wird die Sexualmoral der damaligen Gesellschaft, insbesondere den Druck auf Jugendliche thematisiert und Goethes "*Werther*" erzählt die Geschichte des Protagonisten bis zu seinem Suizid aus unerfüllter Liebe. Beide Bücher haben nachhaltige Diskussionen zwischen Pädagogen, Eltern und Schüler hervorgerufen. So entstanden unterschiedliche Meinungen für und gegen einen Einsatz im Unterricht. Die Geschichte der Christiane F. im Unterricht zu behandeln wurde mit positiven Begründungen wie: "das Buch kann einen guten Beitrag zur Abschreckung von Drogen leisten" oder "es ist ein authentischer Bericht, aus dem Leben gegriffen und ergreifend" rezensiert. Bockhofer erarbeitete einen didaktischen Leitfaden für die Behandlung der Geschichte im Unterricht. Gerhart Roth, Lehrer an einer Realschule, behandelte im Unterricht zur Abschreckung insbesondere die Entzugsszenen. Doch gibt es auch Gegenstimmen, die einen Nachahmungseffekt befürchten. Ein 13-jähriges Mädchen aus Harzburg riss nach Berlin aus und wurde von der Polizei auf dem Straßenstrich aufgegriffen. Junge Mädchen begannen 'Christiane F.' zu spielen, indem sie mit einer Spritze und Wasser versuchten zu 'spritzen'. Doch für Bockhofer dient die Lektüre dazu, auf die Gefahren der Drogensucht aufmerksam zu machen. So werden diese den Jugendlichen und den Eltern bewusstgemacht und können leichter gelöst werden (vgl. Bittorf 1981: 230). Dass die Zustände am 'Bahnhof' sich auch nach langen

Jahren kaum verändert haben, zeigt das Buch des Psychologen Stefan Thomas *„Berliner Szenentreffpunkt Bahnhof Zoo. Alltag junger Menschen auf der Straße“* (2005). Thomas betont, dass auch, wenn es keine Kinder unter 14 mehr in der Bahnhofsszene gibt, kaputte Elternhäuser, Drogen und Prostitution noch immer eine große Rolle spielen. Gernot Kramper berichtet in seinem Artikel:

Christiane F. – das waren auch wir“ wie sie sich im Unterricht mit Christianes Leben auseinandersetzen “Das fiel leicht: Sie hörte die gleiche Musik wie wir, träumte sich mit David Bowies ‚Heroes‘ aus der Langeweile ihrer Vorstadt weg – genau wie wir. Und doch war alles anders: Christianes böse Berliner Welt wollte so gar nicht zu uns und unserer Hamburger Schule passen. Dachten wir zumindest im Unterricht. (Stern 2013)

Kramper verweist in seinem Artikel jedoch auf die damaligen Zustände, die egal ob am Hamburger Hauptbahnhof oder in Berlin am Bahnhof Zoo genauso zuzugingen. Für seine Generation ist das Buch *‚Wir Kinder vom Bahnhof Zoo‘* nicht nur ein Buch, sondern “ein Teil der eigenen Geschichte”. Rezensionen unterstreichen die Wichtigkeit einer Veröffentlichung, die sich im Wertesystem der jeweiligen Gesellschaft diachronisch verändert. Die *‚Cumhuriyet‘* Zeitung (1981) verweist auf die Veröffentlichung der Übersetzung des *‚Kelebek‘* Verlags unter dem Titel *“Eroin, Christiane F.”*. Es wird berichtet, dass es sich bei der Erzählung um einen Dokumentarbericht handelt, der die Folgen von Drogenkonsum bei Jugendlichen, insbesondere bei einem jungen Mädchen schildert. In der Zeitung *Milliyet* (1983: 6) wird der “ÜT1” für Eltern, Lehrer und Schüler als lesenswert empfohlen. So heißt es im Artikel:” Das Buch sollte unbedingt, ohne in Gefahr zu geraten, sich davon zu beeinflussen, als Wegweiser gelesen werden”. Interessant ist hierbei auch, dass das Titelbild abgedruckt ist, das den ZS-Empfänger zum Lesen anregen soll. Die Diskussion, ob man das Buch zur Suchtprävention bei Jugendlichen einsetzen kann, wurde 26 Jahren nach der Übersetzung auch zum Thema. So heißt es in der Online-Zeitung für Beamte vom 26.02.2007: “An der Bahçeşehir Süleyman-Demirel-Grundschule gab es einen Bildungsskandal. Die Schüler wurden dazu gezwungen, das Buch “Eroin” zu lesen, in dem die Lebensgeschichte einer 13-jährigen Heroinsüchtigen erzählt wird. Außerdem werden sittenwidrige Zustände, die Einnahme von Drogen, Prostitution ausführlich und für den Leser ermutigend geschildert. Die Ausdrucksweise sei sogar für einen 40-jährigen Vater zu obszön. Der zuständige Schuldirektor behauptet, dass dies ohne sein Wissen geschah und der Lehrer sich an die Pflichtlektüren halten muss, die das Bildungsministerium frei gegeben hat” [YA]. Auch Gegenstimmen sind nachzulesen. So rezensiert Hıncal Uluç mit Begeisterung in der Zeitung *Sabah* (2013) das ihm bekannte Buch *“Eroin ve Christiane F.”* als lesenswert und schreibt auch über die damaligen Zustände der Drogenszene. Hierzu zählt Uluç bestimmte Treffpunkte der Jugendlichen auf, wie z.B. an der ‚42. Strasse‘ in New York, am ‚Kanal‘ in Amsterdam sowie im Buch an der Station ‚Bahnhof Zoo‘ in Berlin. Er gibt Informationen über die Entstehungsgeschichte der autobiographischen Erzählung und macht auf das zweite Buch der Christiane F. mit dem Titel *“Bu defa ben yazdım”* [Diesmal habe ich es geschrieben], obwohl der Originaltitel *“Mein zweites Leben”* lautet, aufmerksam. Außerdem regt er dazu an, das Musical *“Sersefil, (Korkuyorum Sevgilim)”* [Total heruntergekommen, (Ich habe Angst mein Schatz)] zu besuchen. In einer Reportage betont Olcay, dass dieses Thema auch heute noch aktuell ist und die Inszenierung als Musical die verheerenden Folgen des Drogenkonsums sehr gut vorführt (2014: 53). Berichte bzw. Rezensionen zum “ÜT” sind im Gegensatz zum “OT” von geringem Ausmaß vorhanden. Zu betonen ist jedoch,

dass der “ÜT” noch weiterhin veröffentlicht wird, d.h. also das Interesse des ZS-Empfängers anhält.

4. Schlussfolgerung

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass paratextuelle Elemente vor dem Übersetzungsprozess genügend zur Kenntnis genommen werden sollten. Aus der Gegenüberstellung ist erkennbar, dass in den untersuchten Paratexten, die Rezeptionssteuerung Unterschiede aufweist. Die Empfängererwartungen an den “OT” sind andere als die an den “ÜT”. Wenn eine Übersetzung in der ZS-Kultur erfolgreich sein soll, spielen in Bezug auf die Vermarktung Paratexte eine wichtige Rolle. Sie sollen ein Werk präsent machen und zum Kauf motivieren. Die Wirkung paratextueller Elemente beim Empfänger, sowohl in der Ausgangskultur als auch Zielkultur, sollte demzufolge vielleicht seitens des Übersetzers mitberücksichtigt werden. Diese Erkenntnisse sollten in die Ausbildung, insbesondere bei der Übersetzung von literarischen Texten, mit einfließen. Theoretische Analysen der übersetzerischen Tätigkeit basieren vorwiegend auf Entsprechungen von Wörtern und Sätzen. Übersetzerische Schwierigkeiten von paratextuellen Elementen, die das Textverständnis lenken und somit den Verstehensprozess vor der Übersetzung erleichtern, werden im Unterricht kaum angesprochen. Der hier untersuchte Text, der thematisch an die Erfahrungswelt der Studierenden anknüpfen kann, könnte als Einstiegstext im Übersetzungsunterricht von Nutzen sein. Die Drogen- und Suchtproblematik ist ein zentrales Thema der gegenwärtigen Gesellschaft und würde somit die Lernmotivation erhöhen und folglich zu einem besseren Verständnis eines anderen Kulturkreises beitragen. Wie Paratexte verfasst bzw. übersetzt werden, ihr Bedeutungspotenzial in der Ausgangskultur, welche übersetzungsstrategische Annäherung an Hand des vorgegebenen Beispieltextes in Betracht gezogen werden sollte, könnten als entsprechende Lernmuster zur Textanalyse, vor dem Übersetzungsprozess, herangezogen werden. Somit könnte die Recherchekompetenz und die Analysefähigkeit der Studierenden, die eine bedeutende Rolle bei der übersetzerischen Handlungskompetenz spielt, gefördert werden. Damit der Auszubildende sachgerechte Entscheidungen treffen kann, ist Wissen um die eigene Funktion als Übersetzer notwendig, die ihm während seiner Ausbildung bewusst gemacht werden sollte. Gesellschaftliche Änderungen, die auch das berufliche Umfeld beeinflussen, sollten Anlass dazu geben, die Rolle bzw. die Aufgabe des Übersetzers neu zu definieren. Verleger bzw. Auftraggeber sollten dem Übersetzer mehr Einfluss und Mitspracherecht verleihen. Desweiteren sollte dies in Ausbildungsinstitutionen zur Sprache kommen. Im Anschluss daran, sollte der Übersetzer als Berater fungieren und als Fachmann die Verantwortung für seine Haltung übernehmen. Diesbezügliche Überlegungen würden neue Orientierungspunkte in der türkischen Übersetzungspraxis- und Bildungspolitik schaffen.

Literaturverzeichnis

- Christiane F.** (2008): *Wir Kinder vom Bahnhof Zoo*, nach Tonbandprotokollen aufgeschrieben von Kai Hermann und Horst Rieck. Mit einem Vorwort von Horst Eberhard Richter. 50. Auflage. Hamburg: Gruner & Jahr.
- Christiane F.** (2015): *Wir Kinder vom Bahnhof Zoo*, nach Tonbandprotokollen aufgeschrieben von Kai Hermann und Horst Rieck, Hamburg: Carlsen.

- Christiane F.** (1981): *Eroin, Küçük Christiane F. 'in Korkunç Anıları*, Istanbul: Kelebek.
- Christiane F.** (2015): *EROİN, - CHRISTIANE F. 'NİN KORKUNÇ ANILARI*, Istanbul: Altın Kitaplar.
- Heinze, Carsten** (2007): "Der paratextuelle Aufbau der Autobiographie", in: *BIOS-Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, Jg. 20, Heft 1, S.19-39, URN:<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-270453>[letztes Zugriffsdatum: 25.05.2016]
- Genette, Gérard** (1989): *Paratexte. Mit einem Vorwort von Harald Weinrich*, Frankfurt am Main: Campus.
- Gerzymisch-Arbogast, Heidrun** (1994): *Übersetzungswissenschaftliches Propädeutikum*, Tübingen: Francke.
- Kansu-Yetkiner, Neslihan / Yetkin-Karakoç, Nihal** (2015): *Yüzyıllık Süreçte Tevfik Fikret'in Şermin Yapıtı Bağlamında Diliçi Çeviri ve Yanmetin Olgusu*, in: *Türk Dünya Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı 75, Ankara: bilig, S. 195-225.
- Koller, Werner** (2004): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*, 7. Aufl., Wiebelsheim: Quelle&Meyer Verlag.
- Kupsch-Losereit, Sigrid** (1999): "Gerichtsurteile", in: Snell-Hornby, Maria / Höning, Hans G. u.a. (Hg.): *Handbuch Translation*, 2. verb. Auflage, Tübingen: Stauffenburg, S. 225-228.
- Nord, Christiane** (1991): *Textanalyse und Übersetzen, Theoretische Grundlagen, Methoden und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*, Heidelberg: Julius Gross.
- Nord, Christiane** (2004): "Die Übersetzung von Titeln und Überschriften aus sprachwissenschaftlicher Perspektive", in: Kittel, Harald / Frank, Armin Paul et al (Hg.): *Übersetzung, Translation, Traduction*, 1. Teilband, Berlin: Walter de Gruyter, S. 573-579.
- Reiss, Katharina** (2000): "Texttyp und Übersetzen", in: Snell-Hornby, Maria / Kadric, Mira (Hg.): *Grundfragen der Übersetzungswissenschaft. Wiener Vorlesungen, Bd.1*, Wien: WUV.
- Resch, Renate** (2006): *Translatorische Kompetenz, Texte im Kulturtransfer*, Bd. 291, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Risku, Hanna** (2004): *Translationsmanagenen. Interkulturelle Fachkommunikation im Informationszeitalter*, Tübingen: Günter Narr
- Sandberg, Beatrice** (2004): "Autobiographisches Schreiben-Gedanken zur Übertragung von Leben in Literatur", in Albrecht, Jörn / Gerzymisch-Arbogast, Heidrun / Rothfuß-Bastian, Dorothee (Hg.): *Übersetzung, Translation, Traduction, Neue Forschungsfragen in der Diskussion, Festschrift für Werner Koller*, Bd.5, Tübingen: Gunter Narr, S. 163-183.
- Schreiber Michael** (1999): "Übersetzungstypen und Übersetzungsverfahren", in: Snell-Hornby, Maria / Höning, Hans G. et al (Hg.): *Handbuch Translation*, 2. verb. Auflage, Tübingen: Stauffenburg, S. 151-154.
- Stolze, Rade Gundis** (1994): *Übersetzungstheorien, Eine Einführung*, Tübingen: Gunter Narr.
- Zuschlag, Katrin** (2002): *Narrativik und literarisches Übersetzen. Erzähltechnische Merkmale als Invariante der Übersetzung*, Tübingen: Gunter Narr.
- Pellatt, Valerie** (2013): *Text, Extratext, Metatext and Paratext in Translation*, Cambridge: Cambridge Scholar.

Internetquellen

- Bittorf, Wilhelm** (06.04.1981): *Irgendwas Irres muss laufen*, in: *Der Spiegel* 15/1981 s.230, <http://www.spiegel.de/spiegel/print/> [Zugriff am 15.07.2015]
- Kammerer, Miriam** (06.08.2015): www.swp.de [Zugriff am 15.07.2015]
- Kramper, Gernot** (26.10.2013): <http://www.stern.de/panorama/gesellschaft/schullektuere-> [Zugriff am 15.07.2015]

Olçay, Sümeyya (2014): *aşk bağımlılığın düşürdüğü Sersefil halleri bağışlayabilir mi?* ,in: Yeşilay dergisi, s.53-57, http://www.yesilay.org.tr/yesilaydergisi/Subat_2014/files/assets/basic-html/index.html#55 [Zugriff am 20.07.2015]

Thomas, Stefan (2005): *Berliner Szenentreffpunkt Bahnhof Zoo*, in: <http://www.stern.de/wissenschaft/mensch/:Bahnhof-Zoo-27-Jahre-Christiane-F.-/544241.html>. [Zugriff am 20.07.2015]

Uluç, Hıncal (26.12.2013): *Christiane F'nin gerçek yaşamı*, in: <http://www.sabah.com.tr/yazarlar/uluc/> (2013) www.buchhandlung-seiffert.de [Zugriff am 20.07.2015]

www.duden.de [Zugriff am 20.07.2015]

www.spassamlesenverlag.de [Zugriff am 20.07.2015]

www.cumhuriyetarsivi.com/katalog/192/sayfa/1981 [Zugriff am 20.07.2015]

www.memurlar.net/haber/66058 [Zugriff am 20.07.2015]

www.haberturk.com/kultur-sanat/haber/1102097-seyredilmesi-gereken-10-alman-klasigi [Zugriff am 20.07.2015]

Übersetzungsstrategien der Kinderliteratur

Eine Analyse am Beispiel der türkischen Übersetzung von Michael Ende *Der Teddy und die Tiere*

Sevtap Günay Köprülü , Nevşehir

Öz

Çocuk Yazını Çeviri Stratejileri

Michael Ende'nin "Der Teddy und die Tiere" Adlı Eserinin Türkçe Çevirisi Örneğinde Bir İnceleme

Dünya genelinde birçok bilimsel araştırmada, hedef kitlesinin çocuklar olmasından dolayı çocuk yazınının ve çevirisinin önemi vurgulanmaktadır. Çocuk yazını, yetişkin yazarlar tarafından kaleme alınmaktadır. Bu yazarlar, yetişkin olmalarına rağmen bir çocuk gibi düşünebilmeli, çocuk dünyasını anlayabilmeli ve kurgusunu çocukların anlayabileceği bir dilde, onların dünyasına uygun olacak şekilde, kısaca çocuklara göre yapmalıdırlar. Aynı şekilde çocuk yazını çevirmenleri de hedef kitleleri olan çocuklara göre çeviri yapmalıdırlar.

Bu çalışmada öncelikle çocuk yazını çevirisi kuramsal açıdan ele alınmış, bu alanda öne çıkan kuramcılar ve yaklaşımları üzerinde durulmuştur. Daha sonra ise dünyaca ünlü Alman çocuk yazarı Michael Ende'nin *Der Teddy und die Tiere* adlı eserinin *Ayıcık ile Hayvanlar* adlı Türkçe çevirisi çeviribilim kapsamında incelenmiştir. Adı geçen eserin çevirisinde çevirmenin karşılaştığı zorluklar ve bu zorlukları aşmakta kullandığı çeviri stratejileri, çocuk yazını çeviri kuramları ışığında betimleyici bir yaklaşımla araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çevirmenin ağırlıklı olarak yerlileştirme yapmış olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çocuk yazını, çocuk yazını çevirisi, çeviri stratejileri.

Abstract

Im wissenschaftlichen Bereich nimmt die Bedeutung der Kinderliteratur und deren Übersetzung weltweit eine besondere Stellung ein, da es sich bei der Ziellesergruppe um Kinder handelt. Kinderliteratur wird von Erwachsenen verfasst. Daher sollten die erwachsenen Schriftsteller in der Lage sein, wie ein Kind zu denken, die Welt der Kinder zu verstehen und Dichtungen so kinderverständlich hervorzubringen, dass sie in deren Welt passen. Gleichmaßen müssen die Übersetzer von Kinderliteratur diese auf eine für Kinder verständliche Art übersetzen.

Diese Studie diskutiert zunächst die Kinderliteraturübersetzung aus theoretischer Sicht und befasst sich mit theoretischen Ansätzen in kinderliterarischer Übersetzung. Danach wird die Übersetzung von *Der Teddy und die Tiere*, eine Bilderbuchgeschichte vom berühmten deutschen Schriftsteller Michael Ende, im Rahmen der Übersetzungswissenschaft untersucht. Die Schwierigkeiten, die die Übersetzerin bei der Übersetzung des erwähnten Werkes begegnete und die Übersetzungsstrategien, die zur Überwindung dieser Schwierigkeiten verwendet wurden, werden deskriptiv im Lichte der Übersetzungstheorien der Kinderliteratur erforscht. Die Analyse zeigt, dass die Übersetzerin die domestizierende Übersetzungsstrategie bevorzugt.

Schlüsselwörter: Kinderliteratur, Übersetzung der Kinderliteratur, Übersetzungsstrategien.

Einleitung

Oittinen (2000: 61) definiert die Kinderliteratur als „Literatur, die für Kinder produziert und bestimmt wurde oder Literatur, die von Kindern gelesen wird“². Nach Erten (2011: 12) umfasst die Kinderliteratur „alle mündlichen und schriftlichen Werke, die die Träume, die Emotionen und die Gedanken der Kindheit ansprechen“.

Klingberg drückt aus, dass zwischen ‚Literatur für Kinder‘ und ‚Literatur, die Kinder lesen‘ unterschieden werden sollte. Dadurch ist die Kinderliteratur laut Klingberg eine Literatur, die speziell für Kinder geschaffen wurde. Das bedeutet, dass alles, was Kinder lesen, nicht als Kinderliteratur angesehen werden kann (zit. nach Oittinen 2000: 61-62). In der Weltliteratur sind Werke für Kinder mehr mit dem Ziel aufgetreten, das Weltbild, den Glauben und die Kultur der Gesellschaft an die Generationen nach ihnen weiterzugeben. Ein weiterer Grund ist, dass die Kinderliteratur pädagogisch, didaktisch und unterhaltsam ist. Der Grundgedanke aber ist es, die Kinder so zu erziehen, wie die Gesellschaft es wünscht (Erten 2011: 19).

Die Bereicherung der türkischen Literatur durch Übersetzungen gewann ihre Bedeutung im 20. Jahrhundert, aber auch die Werke der türkischen Autoren, die für Kinder verfasst wurden, begannen an Bedeutung zu gewinnen. So wurden wichtige Entwicklungen in der Kinderliteratur erlebt, die an Kinder adressiert waren. Die Überlappung der Studien in der Übersetzungswissenschaft und Kinderliteratur führte dazu, dass die Kinderliteratur in den letzten Jahren bei Übersetzungswissenschaftlern das Interesse weckte. Dadurch, dass Kinderliteratur und -übersetzung von Akademikern und Kritikern als dynamisches Feld bezeichnet wurde, gewannen die Übersetzungsstudien an Bedeutung (Erten 2011: 1-7, 48-51).

Im Gegensatz zu dem, was gemeinhin gedacht wird, ist das Übersetzen der Kinderliteratur nicht leicht und einfach, es ist schwieriger und wichtiger als das Übersetzen der Erwachsenenliteratur. Da die Kinderliteratur ebenso eine wichtige Rolle bei der Erziehung der Kinder spielt. Daher argumentiert Puurtinen, dass das Phänomen der Kinderliteratur und ihre Übersetzung, die von einigen als relativ einfach angesehen wird, eine Variation von Kultur zu Kultur zeigen kann und sich einer Reihe von Beschränkungen stellt (2006: 54). Eigennamen, Titel, Längen- und Gewichtsmessungen, Satzstrukturen oder Konnotationen, die der Zielkultur fremd sind, können vielleicht kein Problem für Erwachsene sein, jedoch eine Barriere für Kinder sein. Laut Puurtinen wird eine Übersetzung von den didaktischen, ideologischen, moralischen, ethischen und religiösen Normen beeinflusst, die in einer bestimmten Zeit und Kultur entscheidend sind. Die Wissenschaftlerin ist gegen solche Übersetzungen, die das Lesen für die Kinder schwieriger gestalten. Es ist nicht möglich, dass Kinder mit geringen Leseerfahrungen und begrenzter Welterkenntnis die Bedeutung seltsamer und fremder Elemente verstehen können. Es wird erwartet, dass der Übersetzer die Lesbarkeit des Ausgangstextes ohne irgendeine Änderung an den Zieltext überträgt. Jedoch, wenn das Lesbarkeitsniveau des Ausgangstextes ohne Berücksichtigung der zielgerichteten sprachlichen und literarischen Normen unverändert bleibt und in den

² „literature produced and intended for children or as literature read by children“ Oittinen (2000: 61).

Zieltext gehalten wird, kann dies zu einer Übersetzung führen, die bei Kindern nicht beliebt und von Erwachsenen abgelehnt wird (Puurtinen 1995: 22-23).

Wissenschaftler mit theoretischen Studien im Bereich Kinderliteraturübersetzung behaupten unter Bezugnahme auf die Bedeutung eines zielorientierten Ansatzes in der Übersetzung, dass im Vergleich zum Übersetzer der Erwachsenenliteratur ein kinderliterarischer Übersetzer viel mehr Freiheit haben kann. Laut Oittinen (2006: 41; 2004: 901), der den zielorientierten Ansatz für die Übersetzung einbezieht, beeinflusst das Hintergrundwissen, die Kultur, die Sprache, die Kindheit und das Kindheitsbild des Übersetzers die Übersetzung, was wiederum eine wesentliche Rolle bei der Bestimmung der Übersetzungsstrategien spielt. Shavit (1991: 19) hebt hervor, dass ein kinderliterarischer Übersetzer während des Übersetzungsprozesses sich gewisse Freiheiten erlauben sollte; dabei sollten jedoch die folgenden zwei Grundprinzipien eingehalten werden:

- Anpassung des Textes, um ihn angemessen und nützlich für das Kind zu machen, in Übereinstimmung mit dem, was in der gesellschaftlichen Vorstellung „gut für ein Kind“ ist
- Anpassung der Handlung, Charakterisierung und Sprache des Textes, so dass der Text dem kindlichen Auffassungsvermögen entspricht.

Die Aufgabe des Übersetzers besteht darin, das Kind durch eine Übersetzung in eine ganz andere Welt einzuführen und gleichzeitig dafür zu sorgen, dass das Kind eine Liebe zum Lesen erhält. Aus diesem Grund unterscheidet sich die kinderliterarische Übersetzung von der Übersetzung für Erwachsene. Dieser Unterschied erfordert die Annahme verschiedener Methoden oder Regelungen für die Übersetzung der Kinderliteratur. Zu den kinderliterarischen Übersetzungsstrategien gehören Adaption, Ergänzung, Löschung, Verkürzung, Modernisierung und Purifikation. Allerdings ist der Übersetzer bei der Anwendung dieser Strategien nicht völlig unbeschränkt, da mehrere Faktoren wie die Zielkultur, die Zielgruppe oder der Verlag instrumental sein können (Shavit 1986: 112-115).

Venuti (1995) steht jedoch der Domestikation (Einbürgerung) in der Literaturübersetzung entgegengesetzt gegenüber und unterstützt die Verfremdung. Seiner Ansicht nach gibt es verschiedene Begründungen dafür, warum die Verfremdung im Gegensatz zur Einbürgerung bevorzugt werden sollte. Venuti findet die Einbürgerung rassistisch und meint, dass neue Ideen, Gattungen und kulturelle Werte durch die Verfremdung gewonnen werden können. Darüber hinaus ist die Übersetzung immer ein Thema von Normen und Macht und Übersetzer sind von der Zeit und Gesellschaft beeinflusst, in der sie leben (zit. nach Oittinen 2000: 14, 43).

Ein häufig verwendetes Verfahren in kinderliterarischer Übersetzung ist die Adaption. Diese wird in einigen Fällen vorgenommen, um ein besseres Verständnis des Werks von Kindern zu gewährleisten und in einigen Fällen, um die Lesbarkeit des Werks zu verbessern und den Umsatz zu erhöhen.

Wie Klingberg (1986: 11) es ausgesprochen hat:

In der Regel (wenn auch nicht immer) wird die Kinderliteratur unter besonderer Berücksichtigung der (vermeintlichen) Interessen, Bedürfnisse, Reaktionen, Wissen, Lesefähigkeiten und so weiter der beabsichtigten Leser produziert. Die Betrachtung dieser Art eines Autors oder Verlegers und deren Ergebnisse werden hier als *Adaption* bezeichnet.³

Demnach behauptet Klingberg (1986: 85-86), dass ein hoher Grad an Anpassung die Lesbarkeit des Textes leichter macht, während die minimale Anpassung diese noch schwieriger macht. Da Klingberg annimmt, dass die Funktion der Übersetzung immer mit dem Ausgangstext identisch ist, besteht die alleinige Aufgabe der Übersetzer darin, denselben Grad an Anpassung zu bewahren, nämlich die gleiche funktionale Äquivalenz zu gewährleisten. Er argumentiert, dass im Rahmen der Anpassung Lösungen, Ergänzungen, Erläuterungen, Modifikationen, Purifikationen, Modernisierungen oder Lokalisierungen (eine Art von Domestikation) erreicht werden können, so dass der Ausgangstext auf ein Land, eine Sprache oder eine Zeit übertragen werden kann, zu der der Zielspracheleser vertraut ist. Darüber hinaus wird der Begriff Anti-Lokalisierung für die Beibehaltung von Informationen wie Namen, Jahre und Orte, wie im Original vorgestellt, verwendet. Klingberg (1986: 65) drückt aus, dass die kulturelle Kontextadaption durchgeführt werden kann, da Lese- bzw. Zuhörer Kinder aufgrund fehlender Erfahrung die seltsamen Tatsachen und fremden Dingen (wie z.B. Personen- und Ortsnamen, Maßeinheiten etc.) in Büchern nicht verstehen können (zit. nach Oittinen 2000: 88-90; Erten 2011: 77).

Klingberg (1986: 17-18) zitiert neun verschiedene Formen der Vermittlung von kulturellen Elementen mit Bezug auf Übersetzungen:

- Hinzufügen von Erläuterung innerhalb des Textes.
- Nur die Bedeutung des Ausgangstextes ausdrücken ohne Bezug auf kulturelle Werte, die für den Text eindeutig sind.
- Anstatt kulturelle Ausdrücke zu übertragen, die Funktion oder Verwendungen innerhalb des Textes zu vermitteln.
- Hinzufügen von Erläuterungen außerhalb des Textes durch die Verwendung von Fußnoten, Voreinstellungen und dergleichen.
- Übertragung mit einem äquivalenten Ausdruck in der Zielsprachenkultur
- Übertragung mit einem groben Äquivalent in der Zielsprachenkultur; d.h. Übertragung mit einem ähnlichen Begriff im Zieltext
- Den Ausdruck der Ausgangskultur durch Verwendung einen allgemeinen Ausdruck vereinfachen.
- Wörter, Sätze, Paragraphen oder Kapiteln löschen.
- Lokalisierung

Anhand dieser Theorien, die sich auf die kinderliterarische Übersetzung beziehen, soll das von Michael Ende geschriebene Kinderwerk *Der Teddy und die Tiere* (2007), für Kinder ab 4 Jahren, und dessen von Ayça Sabuncu erstellte Übersetzung mit dem Titel *Ayıcık ile Hayvanlar* (2016) betrachtet werden. Untersucht werden, die bei der Übersetzung des Werkes anzutreffenden Probleme und welche der bei der

³As a rule (although not always) children's literature is produced with a special regard to the (supposed) interests, needs, reactions, knowledge, reading ability and so on of the intended readers. An author's or publisher's consideration of this type and its results are termed *adaptation* here.

kinderliterarischen Übersetzung empfohlenen Übersetzungsstrategien verwendet wurden. Im Anschluss daran wird die Angemessenheit des Übersetzeransatzes übersetzungswissenschaftlich durchleuchtet.

Übersetzungsstrategien im Werk „*Ayıcık ile Hayvanlar*“

Das Werk *Der Teddy und die Tiere* ist einfach zu lesen, in großer Schrift geschrieben, und enthält eine Fülle von Bildern. Das Buch handelt von einem alten Teddybären, der nach dem Sinn des Lebens sucht, sobald sein Besitzer, ein Kind, aufgewachsen ist und er sich einsam fühlt. Der Name des Teddybären ist „Washable“ (dt. Waschbar, tr. Yıkanabilir), denn das Kind, das den Teddy besaß, sah das Etikett an seinem Ohr, das sagte, er sei „washable“ und nannte ihn so. Waschbar, der Teddy, fragt die Maus, Biene, Fink, Schwan, Affe, Elefant, Schlange und Schmetterling, was der Grund für seine Existenz war. Am Ende kommt er auf ein kleines armes Mädchen und wird ihr Teddy, was darin resultiert, dass sowohl der Teddy als auch das Mädchen, das Glück findet.

Es gibt verschiedene Ansätze zur Übersetzung von Eigennamen, die im Ausgangstext in der Kinderliteratur enthalten sind. Zum Zwecke der Übertragung von Personen- und Ortsnamen stellt Dilidüzgün einen Lösungsvorschlag dar, nämlich die Aussprache des Namens – für einmal - neben dem Namen zu schreiben (1994: 159). Eine andere Lösung für die Übersetzung von Eigennamen besteht darin, sie in ihrer identischen Form zu behalten, es sei denn, sie sind wirklich nicht schwer zu verstehen, oder die Adaption mit einem Namen in der Zielsprache zu verwenden, der in der Nähe des in der Ausgangssprache verwendeten Namens liegt (Rieken-Gerwing 1995: 100). Wenn jedoch die Eigennamen eine bestimmte Bedeutung oder Funktion im Text haben, ist es wichtig, diese Bedeutung und Funktion zu übermitteln.

Beispiel 1:

Es war einmal ein netter alter Teddybär namens Washable. Dieses Wort hatte auf einem kleinen Schildchen gestanden, das der Bär am Ohr hängen hatte, als er noch ganz neu war. Deshalb hatte das Kind, dem er gehörte, ihn so genannt. (Ende 2007)

Bir zamanlar YIKANABİLİR adında, sevimli, yaşlı bir ayıcık vardı. “YIKANABİLİR” sözcüğü, ayı daha yepyenyiken kulağında asılı olan küçük bir etikette yazıyordu. Bu yüzden, sahibi olan çocuk ona bu adı vermişti. (Ende 2016)

Im untersuchten kinderliterarischen Werk ist der einzige Eigenname der Name des Teddys. Der Name „Washable“, der im Ausgangstext auf Englisch erscheint, wird ins Türkische übersetzt und als „YIKANABİLİR“ (waschbar) übertragen. So werden die Bedeutung des Namens des Teddys und seine Funktion im Übersetzungstext beibehalten. Der wahrscheinliche Grund, dass der Name des Teddys in Großbuchstaben geschrieben wird, ist, dass er als persönlicher Name verwendet wird. Angesichts der Tatsache, dass die englische Benennung „washable“ im Deutschen dem Wort „waschbar“ lautlich ähnlich klingt, kann der ausgangssprachliche Leser leicht den englischen Namen identifizieren. Das gleiche gilt jedoch nicht für den Zielsprachenleser. In der Fortsetzung der Geschichte erscheint eine Erzählung, die die Bedeutung des Namens erklärt: „Er hatte an manchen Stellen Flicker aufgenäht und sein Fell war vom häufigen Waschen und Kämmen ziemlich abgenutzt“ (Ende 2007: 1)

– „Birkaç yerine yama yapılmıştı ve sık sık yıkanıp taranmaktan postu epey yıpranmıştı“ (Ende 2016: 1).

In manchen Fällen hören Eigennamen auf, nur eine bestimmte Person zu repräsentieren, und erscheinen in Redewendungen oder Sprichwörter. In solchen Fällen sollte der semantische Inhalt des Idioms oder Sprichworts, der im Ausgangstext erscheint, erhalten bleiben.

Beispiel 2:

Lass dir nichts gefallen und <u>sei frech wie Oskar</u> , dann kommst du überall durch. (Ende 2007)

Hiçbir şeye göz yumma ve <u>Oskar gibi küstah ol</u> , o zaman her yerde ayakta kalırsın. (Ende 2016)

Die Redensart „frech wie Oskar“ wird für diejenigen verwendet, die keine Schande haben und in hohem Maße unverschämt sind. Sogar der Ursprung dieser Phrase ist unbekannt, es wird angenommen, dass sie mit dem Schriftsteller Oskar Blumenthal verbunden ist, der zwischen 1852-1917 lebte und aus dessen Feder Kritiken von sehr harter und unverschämter Natur stammen (siehe Duden). Der Name Oskar, der im Ausgangstext als Idiom steht, wird als persönlicher Name im Übersetzungstext bewahrt. Dies führt zur Frage für den Leser, wer „Oskar“ ist. In der Tat enthält das Werk keinen Charakter mit dem Namen Oskar. So führt die Verwendung des Namens Oskar im Zieltext zu einer Verfremdung. Die Auslassung dieses persönlichen Namens aus dem Text und die Bereitstellung nur des Inhalts der phraseologischen Wendung wäre ein richtiger Ansatz.

Beispiel 3:

“Das einzig Sinnvolle”, piepste sie geziert, “ist es, schlau zu sein, sich nicht fangen zu lassen und Käse und <u>Speck</u> zu organisieren, um die Familie zu ernähren. ...” . (Ende 2007)

“Tek akıllıca şey,” diye cikledi yapmacık bir tavırla, “kurnaz olmak, kendini yakalatmamak ve aileni beslemek için peynirle <u>salam</u> bulmaktır. ...” (Ende 2016)
--

In diesem Beispiel fällt ins Auge die Veränderung des Begriffs „Speck“. Der nicht den kulturellen Normen der Zielsprache entsprechende Begriff erscheint in der Übersetzung als „Salam“ (Salami). Eine ähnliche Bezeichnung für Lebensmittel, der für die Zielkultur spezifischer und verständlicher ist, wird unter Berücksichtigung der religiösen Werte der Zielkultur im Übersetzungstext verwendet. Die Übersetzungsstrategie der Übersetzerin ist ein funktioneller, d.h. Zielleser- und -kulturorientierter Ansatz. Dies führt dazu, dass die Lesbarkeit des Textes nicht nachteilig beeinflusst wird. Dieser Punkt ist einer, den Theoretiker der Kinderliteratur, wie z.B. Puurtinen (1995), Oittinen (2000) und Erten (2011) betonen.

Beispiel 4:

Sonst hätte er sich geniert, <u>denn</u> er war ein bisschen ungeschickt – eben wie alle Teddybären. (Ende 2007)
--

Yoksa pek utanırdı, neden dersiniz biraz beceriksizdi – bütün ayıcıklar gibi. (Ende 2016)

In diesem Beispiel wird der deutsche kausale Konjunktion „denn“ mit „neden dersiniz“ ersetzt, was frei übersetzt „raten Sie mal, warum?“ bedeutet. So gelingt es der Übersetzerin, einen Dialog mit den Kindern aufzunehmen und den Hörer/Leser, tiefer in die Geschichte hinein zu ziehen. Darüber hinaus verwendet der Ausgangstext einen Gedankenstrich (–), um die Erzählung fortzusetzen. Eine solche sprachliche Verwendung findet sich häufig in der Ausgangssprache. Diese Art der Verwendung ist jedoch in der Zielsprache nicht üblich. Die Übersetzerin entscheidet sich, dem sprachlichen Gebrauch im Ausgangstext treu zu bleiben und benutzt einen Stil, der nicht oft in der Kinderliteratur verwendet wird, anstatt z.B. die folgende Übersetzung zu verwenden: „bütün ayıcıklar gibi biraz beceriksizdi“.

Beispiel 5:

So saß er nun also die meiste Zeit auf seinem Ehrenplatz in der Sofaecke und guckte geradeaus vor sich hin. (Ende 2007)

Dolayısıyla çoğu zaman, kanepedeki başköşesine kurulup doğruca önüne bakıyordu. (Ende 2016)

Der Ausdruck „auf dem Ehrenplatz sitzen“ im Ausgangstext bezieht sich auf den Ort, wo geschätzte Personen und Senioren sitzen. Der Ausdruck „baş köşeye kurulmak“ (den angestammten Platz einnehmen), der im Zieltext verwendet wird, enthält dieselbe Bedeutung wie das deutsche Pendant. Beide Wendungen haben eine identische Bedeutung. Der ähnliche Ausdruck „baş köşeye oturmak“ kann ebenfalls im Zieltext verwendet werden, um die gleiche Bedeutung zu vermitteln. Allerdings wählt die Übersetzerin eine Redensart der Zielkultur und betreibt damit Domestikation/Einbürgerung. Wenn die Rolle der Didaktik in der Kinderliteratur berücksichtigt wird, ist die Wahl dieser Übersetzungsstrategie von Übersetzerin angemessen.

Beispiel 6:

Die Maus richtete sich auf den Hinterpfoten auf und betrachtete ihn von oben bis unten. (Ende 2007)

Fare arka ayaklarının üstünde dikildi ve onu tepeden tırnağa süzdü. (Ende 2016)

Der Ausdruck „jemanden von oben bis unten betrachten“, der im Ausgangstext erscheint, wird nicht als Idiom verwendet, ruft aber gleichzeitig folgendes Idiom hervor „jemanden von oben bis unten mustern“. Das Verbum „mustern“ hat die Bedeutung des kritischen oder neugierigen Betrachtens. Auf Türkisch wird das Wort „süzmek“ in diesem Sinne benutzt. Im Ausgangstext wird das Verbum „betrachten“ (auf Türkisch „incelemek“) genutzt anstatt von „mustern“, obwohl „mustern“ als Idiom genutzt hätte werden sollen. Möglicherweise hat die Übersetzerin gedacht, dass Kinder das Verbum „mustern“ nicht verstehen und darum diese Verwendung ausgeschlossen. In dieser Übersetzung wird „onu tepeden tırnağa süzdü“ im Gegensatz zu „onu baştan aşağıya

inceledi“ als Idiom genutzt, obwohl es kein Idiom im Ausgangstext darstellt. So verwendet die Übersetzerin die Domestizierungsstrategie.

Beispiel 7:

Wozu <i>du</i> da bist, ist mir <u>piepegal</u> . (Ende 2007)

<i>Senin niçin var olduğun</i> <u>umurumda bile değil</u> . (Ende 2016)

Das Wort „piepegal“ im Ausgangstext hat im alltäglichen Gebrauch die Bedeutung von „beschäftigt mich überhaupt nicht“. In der Zielübersetzung könnte dies als „*Senin niçin var olduğun beni hiç ilgilendirmiyor*“ („ich interessiere mich überhaupt nicht für den Grund deiner Existenz“) übersetzt werden. Allerdings wählt die Übersetzerin eine Phrase mit demselben semantischen Inhalt und wählt Domestikation als Übersetzungsstrategie. Demgegenüber nutzt die Übersetzerin die Orthographie des Ausgangstextes auf die analoge Weise. Zum Beispiel wird die Verwendung des im Ausgangstext kursiv geschriebenen „*du*“ – „*Senin*“ im Zieltext beibehalten.

In einigen Fällen kann die lexikalische Bedeutung eines Wortes der Ausgangssprache nur als ein Idiom in der Zielsprache, dessen Sinn äquivalent ist, übersetzt werden.

Beispiel 8:

Und sie <u>verschwand</u> in ihrem Loch. Washable <u>zuckte die Achseln</u> und ging aus dem Haus. (Ende 2007)
--

Ve deliğine girip <u>gözden kayboldu</u> . YIKANABİLİR <u>omuz silkip</u> evden çıktı. (Ende 2016)
--

Die Bedeutung vom semantischen Inhalt des Ausdrucks im Ausgangstext „sie verschwand“ ist auf Türkisch mit einer Redensart wie „*gözden kaybolmak*“ (sie verschwand und ging aus dem Blick verloren) zu geben. In der Ausgangssprache ist das Wort „verschwinden“ keine Redensart, dennoch die äquivalente Übersetzung stellt in der Zielsprache eine Redensart dar. Dieses Wort kann in der Zielsprache nur auf dieser Weise, d.h. nur als eine Redensart, seine korrekte Entsprechung finden. Darüberhinaus ist die semantische Äquivalenz von „Achselzucken“ (eine Redensart) → „*omuz silmek*“ (eine Redensart).

Beispiel 9:

Aber diesmal wusste Washable die richtige Antwort: Patsch! (Ende 2007)
--

Ama bu kez YIKANABİLİR doğru yanıtı biliyordu: “Pat!” <u>diye pencereyi kapatmak!</u> (Ende 2016)

Die Geschichte im Ausgangstext endet mit dem „Patsch“ – Geräusch. Doch in der Übersetzung macht die Übersetzerin eine integrierte Ergänzung mit den Bildern des illustrierten Buches: „Pat! diye pencereyi kapatmak!“ (Patsch! Das Fenster schließen). In der Abbildung im Buch wirft der Teddy das Fenster zu und die Fliege kollidiert damit und fällt auf den Boden.

Beispiel 10:

Washable dachte eine Weile nach, dann schüttelte er den Kopf und seufzte. (Ende 2007)

YIKANABİLİR, bir süre düşündü, sonra başını iki yana sallayıp iç çekti. (Ende 2016)

Es wird im Ausgangstext angegeben, dass der Teddy den Kopf schüttelt. Dennoch hat die Übersetzerin den Ausdruck „iki yana“ (von Seite zu Seite) hinzugefügt. Darüber hinaus wird der Begriff „seufzen“ im Ausgangstext verwendet, um zu betonen, dass der Teddy von Kummer tief ein- und ausatmet. Anstatt den Ausdruck „derin bir nefes aldı“ zu verwenden, nutzt die Übersetzerin das Idiom „iç çekmek“, der die gleiche semantische Bedeutung wie der obige Ausdruck trägt. Somit hat die Übersetzerin statt der direkten Übersetzung des Ausdrucks ein Idiom verwendet.

Beispiel 11:

Washable stapft ein Gedanken versunken die Straße entlang und kam in einem Park. (Ende 2007)

YIKANABİLİR, derin düşüncelere dalarak sokak boyunca yürüyüp bir parka geldi. (Ende 2016)

Im Einklang mit der semantischen Bedeutung von „in Gedanken versunken“ findet sich im Zieltext ein Äquivalent dazu: „düşüncelere dalmak“. Der Begriff „derin“ (tief) wird ergänzt, um den Ausdruck zu verstärken, obwohl er nicht im Ausgangstext steht. Andererseits, steht der Begriff „stapfen“, welches ein Verbum ist und den Leser daran erinnert, dass wie er vorsichtig aber bestimmt voran schreitet ähnlich wie er es im Schnee tun würde. Während das Verbum „yürümek“ (zu Fuß gehen) nicht die gleiche Assoziation für die Leser/Hörer der Zielsprache hervorrufen würde. Dieses Verbum hat keine Entsprechung mit gleichem semantischem Inhalt oder auch mit gleicher Semiotik in der Zielsprache, das nur mit einem einzigen Wort ausgedrückt werden kann, weshalb die Übersetzerin das Verbum „yürümek“ (gehen) bevorzugt, das eine allgemeinere Bedeutung und eine ähnliche Ausdruck hat.

Reiss empfiehlt, dass die Übersetzung von Erzähltexten, einschließlich literarischer Textarten wie Märchen und fiktiven Erzählungen, in einer Weise erfolgt, die den Stil und Inhalt solcher Werke bewahrt (Puurtinen 2006: 61). Um es einfach auszudrücken, bezieht sich Stil auf „Schreibstil“ und ist eine Angelegenheit, die in der Übersetzung berücksichtigt werden soll.

Die stilistischen Eigenschaften eines Ausgangstextes können beim Übersetzen gelegentlich zu Schwierigkeiten führen. Eine solche Schwierigkeit bezieht sich darauf, wie man die Alltagssprache des Ausgangstextes an dem Übersetzungstext reflektiert.

Beispiel 12:

Der alte Teddybär begann nachzudenken. „Na ja“, sagte er zu sich selbst, „vielleicht bin ich ja wirklich zu dumm für so eine schwierige Frage. ... “Kannst du eine Familie ernähren?“ “Nö“, sagte Washable. “Armer Kerl“, seufzte die Maus, (Ende 2007)

Yaşlı ayıcık düşünmeye başladı. “Bilmem ki“, dedi kendi kendine, “belki de böyle zor bir soru için

gerçekten fazla aptalımdır. ... “Sen bir aileyi besleyebilir misin?” “Yoo,” dedi YIKANABİLİR. “Zavallıcık,” diye iç çekti fare, ... (Ende 2016)

Die Verwendung der Alltagssprache im Ausgangstext ist im obigen Beispiel bemerkenswert. Diese Art der Einbeziehung in solche Werke kann als natürlich angesehen werden, wobei zu berücksichtigen ist, dass die Zielgruppe Kinder sind. Im Bereich der Übersetzungswissenschaft stellt die Verwendung der Alltagssprache in Ausgangstexten für die Übersetzerin eine Schwierigkeit dar. Die im Ausgangstext verwendete Übersetzung der Alltagssprache wie „Na ja“, „Nö“ und „Armer Kerl“ als Diskurs in der Zielsprache sorgt dafür, dass die Domestikation durch eine erfolgreiche Übersetzungsstrategie erreicht wurde.

In der Kinderliteratur können bestimmte Stilmittel – wie Alliteration, Rhythmus, Reim – eingesetzt werden. Die Verwendung solcher Stilmittel sorgt dafür, dass die Kinder das Lesen genießen. Aus diesem Grund sollten solche stilistischen Präferenzen anerkannt werden und sich in den Übersetzungen widerspiegeln.

Beispiel 13:

Sie wirbelte um seinen Kopf herum und summte in einem fort: „Du bist dumm - dummdumm - ohne Sinn - sinnsinn...“ (Ende 2007)

Ayıcığın başının etrafında fir döndü ve hiç durmadan: “Aptal – taltal – akılsız – sızsız...” diye vızıldadı. (Ende 2016)

Die wörtliche Übersetzung des Ausdrucks „Du bist dumm - dummdumm - ohne Sinn - sinnsinn...“ im Ausgangstext lautet wie folgt: „Aptalsın – aptalaptal- akılsız – akılakil“. Solch eine Übersetzung liefert jedoch nicht das gleiche Maß an Fluidität wie im Ausgangstext. Die Verwendung von Sprache, um einen Eindruck von Replikation sowie von Echo durch die Wiederholung von Wörtern zu schaffen, wird im Ausgangstext durch die Wiederholung der letzten Silben erreicht. Daher wird ein weiteres stilistisches Merkmal des Ausgangstextes in der Übersetzung reflektiert.

Beispiel 14:

Der alte Teddybär ging noch tiefer in den Wald hinein, der immer dichter und dunkler wurde. (Ende 2007)

Yaşlı ayıcık ormanın derinliklerine doğru ilerledi, ağaçlar gitgide sıklaşıyor, orman daha karanlık oluyordu. (Ende 2016)

Die syntaktische Struktur der Ausgangssprache unterscheidet sich von der Zielsprache. In der Ausgangssprache können Artwörter, die die Merkmale eines Nomens angeben, nach dem Nomen und der Verwendung eines Kommas geschrieben werden, wie im obigen Beispiel „der Wald, der immer dichter wird“, anstatt „immer dichter werdender Wald“. Allerdings gibt es in den grammatischen Normen der Zielsprache keine solchen Verwendungen. Die Übersetzung des Ausdrucks nach den sprachlichen Normen der Zielsprache lautet: „Yaşlı ayıcık gittikçe sıklaşan ve daha karanlık olan ormanın derinliklerine doğru ilerledi“. Um die syntaktische Struktur des Ausgangstextes bewusst

zu bewahren, hat die Übersetzerin Ergänzungen vorgenommen, und das Wort „ağaçlar“ (Bäume) hinzugefügt und anstelle des Relativpronomens das Wort „orman“ (Wald) wiederholt.

Eines der stilistischen Merkmale ist es, ein Wort zusammen mit seiner Synonyme zu verwenden, um den Ausdruck zu stärken.

Beispiel 15:

“Der wahre Sinn des Daseins ist die Schönheit, <u>einzig und allein</u> die Schönheit. Was sonst?” (Ende 2007)
--

“Var olmanın gerçek anlamı güzelliştir, <u>yalnızca ve yalnızca</u> güzellik. Başka ne olacaktı?” (Ende 2016)

Hier hat die Übersetzerin den Ausdruck „einzig und allein“ (sadece ve yalnızca) durch Wiederholung des gleichen Wortes übersetzt: „yalnızca ve yalnızca“. Allerdings ist die Verwendung dieses Ausdrucks „sadece ve yalnızca“ in der Zielsprache häufiger.

Beispiel 16:

Die anderen Affen begannen, mit allem möglichen nach Washable zu schmeißen. Und er <u>wackelte eilig weiter</u> . (Ende 2007)

Öbür maymunlar ellerine ne geçerse YIKANABİLİR'e fırlatmaya başladılar, o da <u>aceleyle sallana sallana yoluna devam etti</u> . (Ende 2016)
--

Die türkische Entsprechung des Verbums „wackeln“ ist „sallanmak“, „salınmak“ oder auch „yalpalamak“. Demzufolge kann man sagen, dass die Bedeutung dieses Verbums lexikalisch korrekt in die Zielsprache übersetzt worden ist. Dennoch führen die nacheinander auftauchenden Worte zur Inkohärenz. Die beiden Begriffe „aceleyle“ (mit Eile) und „sallana sallana“ (schlendernd) sind Gegensätze in der Bedeutung. Wenn jemand schlendert, dann hat er es offensichtlich nicht eilig.

Fazit

Bei der Übersetzung der Kinderliteratur kann der Übersetzer nicht unabhängig von seinem eigenen Hintergrundwissen, von seinen eigenen Lebenserfahrungen, Kindheitserfahrungen und von seinem Kindbild handeln. Ferner müssen auch die Werte und Traditionen der Gesellschaft berücksichtigt werden. Ein sich in solch einer Situation befindender Übersetzer, liest den Ausgangstext unter dem Einfluss all dieser Faktoren, bewertet und übersetzt ihn in Abhängigkeit davon.

Andererseits kann der Übersetzer, im Gegensatz zum Übersetzer der Erwachsenenliteratur, grundsätzlich große übersetzerische Freiheiten haben, um seine Zielgruppe erreichen zu können. Dennoch wird diese Freiheit auch durch dieselbe Zielgruppe eingeschränkt. Das heißt, dass Kinder im Gegensatz zu Erwachsenen aufgrund ihrer unzureichenden sprachlichen Fähigkeiten und begrenzten Welterkenntnisse Probleme haben können, Ausdrücke oder auch Begriffe zu verstehen,

die sie fremd und seltsam finden. In diesem Kontext sollte der Übersetzer ein kinderliterarisches Werk so übersetzen, dass die Zielsprache für Kinder leicht verständlich ist und ihnen ihre Freude am Lesen nicht wegnimmt.

Solch ein Ansatz wird auch im untersuchten Werk beobachtet: Die Übersetzerin entnimmt Ausdrücke aus dem Ausgangstext, die unangemessen und fremd für Kinder sind, und verwendet stattdessen kulturell akzeptierte und bekannte Ausdrücke für Kinder im Zieltext. Somit werden die fremden und seltsamen Elemente im Ausgangstext an die Kultur und an die sprachliche Welt des Zielsprachenlesers angepasst.

Eine häufig verwendete Strategie bei der Übersetzung der Kinderliteratur wird auch weitgehend in den untersuchten Übersetzungstext übernommen, nämlich die Domestikation. Diese Strategie verbessert die Lesbarkeit des Textes. Ausdrücke bestehend aus phraseologischen Wendungen aus dem Ausgangstext werden mit zielsprachlichen Phrasen übertragen, um den Ausdruck in der Zielsprache zu stärken und zu verbessern.

Ausnahmsweise wurde die Verwendung der Verfremdung nur in sehr geringem Maße beobachtet. Die Strategien der Veränderung, Ergänzung und Löschung konnten ebenfalls identifiziert werden. Ferner zeigte sich bei der Untersuchung des Zieltextes, dass die Übersetzerin die Verwendung eines zielorientierten Ansatzes angenommen hat. Dies ist ein Ansatz, der von vielen Theoretikern bei der kinderliterarischen Übersetzung unterstützt wird. Darüber hinaus versuchte die Übersetzerin gleichzeitig sich an den Stil des Autors zu halten.

Literaturverzeichnis

- Dilidüzgün, Selahattin** (1994): „Çocuk Kitapları ve Çevirisi Üzerine Düşünceler“, in: Mustafa Kınız (Hg.): *4. Germanistik Sempozyumu*, 20-22 Mayıs 1993, İzmir, S. 154-160.
- Duden**: www.duden.de/rechtschreibung/Oskar (10.07.2017)
- Ende, Michael** (2007): *Der Teddy und die Tiere*. Cornelia Haas (Illustrator), Stuttgart: Thienemann-Esslinger.
- Ende, Michael** (2016): *Ayıcık ile Hayvanlar*. Ayça Sabuncu (Übers.), İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi
- Klingberg, G.** (1986): „*Children's Fiction in the Hands of the Translators*“. Malmö: CWK Gleerup.
- Oittinen, Riitta** (2000): *Translating for Children*. New York/London: Garland Publishing.
- Oittinen, Riitta** (2006): „No Innocent Act: On the Ethics of Translating for Children“, in: Jan Van Coillie, Walter P. Verschueren (Hg.): *Children's Literature in Translation; Challenges and Strategies*. Manchester: St Jerome Publishing, S. 35-46.
- Puurtinen, Tina** (1995): *Linguistic Acceptability in Translated Children's Literature*, Joensuu: University of Joensuu.
- Puurtinen, Tina** (2006): „Translating Children's Literature: Theoretical Approaches and Empirical Studies“, in: Gillian Lathey (Hg.): *The Translation of Children's Literature: A Reader*, Clevedon: Multilingual Matters, S. 54-64.
- Rieken-Gerwing, Ingeborg** (1995): *Gibt es eine Spezifik kinderliterarischen Übersetzens. Untersuchungen zu Anspruch und Realität bei der literarischen Übersetzung von Kinder und Jugendbüchern*, Frankfurt am Main: Peter Lang.

Shavit, Zohar (1986): *Poetic of Children's Literature*. Atina: University of Georgia Press.

Shavit, Zohar (1991): „Çocuk Yazını Çevirisinin Yazınsal Çoğuldizgedeki Konumu Açısından Belirlenmesi“, in: Pınar Besen (Übers.), *Metis Çeviri*, Sayı 15 Bahar, S. 19-26.

Venuti, Lawrence (1995): *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London/New York: Routledge.

Zum Vergleich des Textes ‘Das Brot‘ mit seiner türkischen Wiedergabe bezüglich der expliziten und impliziten Wiederaufnahmerelationen

Nevin Gökay  – Hasan Yılmaz , Konya

Öz:

‘Das Brot‘ adlı kısa hikâyenin açık ve örtük yineleme bağlantıları kapsamında Türkçe tercümesi ile karşılaştırılması

Metinler, yabancı dil öğretimi ve öğrenimi için bir araç olduğundan, metinsiz bir yabancı dil dersi düşünülemez. Metinlerle çalışmak gramer kurallarının öğrenilmesine yardımcı olmaktadır ve bununla birlikte cümlelerin birbirine nasıl bağlandıkları ve yinelemelerin nasıl yapıldığı daha kolay anlaşılmaktadır. Metin içindeki cümlelerin anlamsal bir ilişkisi vardır ve bu ilişki de kelimelerin yinelenmesi ile oluşmaktadır. Öğrenciler bu yinelemelere çalışarak tematik bağı anlar ve alıştırmalar yaparak da yinelemelerin nasıl yapıldığını öğrenir. Bu çalışmada Wolfgang Borchert’in ‘Ekmek‘ adlı kısa hikâyesi yineleme bağlantılarına dair incelenmiş ve Türkçesi ile karşılaştırılmıştır. Bununla birlikte farklılıklar tespit edilmiş ve bu farklılıklar gösterilmiştir.

Anahtar sözcükler: Metin, Metin dilbilim, Yineleme, Uyumluluk, Tutarlılık.

Abstract

Die Gestaltung eines Fremdsprachenunterrichts ist ohne Texte kaum vorstellbar, da sie Mittel für das Lehren und Lernen einer Fremdsprache sind. Die Arbeit mit Texten dient zur Aneignung von grammatischen Regeln und durch diese Aneignung werden die Verknüpfungen der Sätze und die Wiederaufnahmerelationen in einem Text leichter semantisiert. Die Sätze haben in einem Text einen Zusammenhang, was durch die Wiederaufnahmen von Ausdrücken hergestellt wird. Durch die Bearbeitung der Wiederaufnahmestrukturen erkennen die Lernenden den thematischen Zusammenhang und durch Übungen lernen sie, wie die Wiederaufnahme geleistet wird. In der vorliegenden Arbeit wurde die Kurzgeschichte ‘Das Brot‘ von Wolfgang Borchert bezüglich der Wiederaufnahmerelationen analysiert und mit seiner türkischen Wiedergabe verglichen. Dabei wurden Unterschiede festgestellt und diese aufgezeigt.

Schlüsselwörter: Text, Textlinguistik, Wiederaufnahme, Kohäsion, Kohärenz.

Einleitung

Der Text ist ein Phänomen, in dem etwas mitgeteilt und von dem andern empfangen wird. Wir erwerben das größte Teil unseres Wissens durch Texte und daher haben sie eine wissensvermittelnde Funktion. Die Kommunikation erfolgt auch durch Texte und somit kann man nach Hartmann’s (1964: 15-25) Aussage mit dem Text alles bezeichnen, was an Sprache so vorkommt. Auch die Gestaltung eines Fremdsprachenunterrichts ist ohne Texte kaum vorstellbar, denn sie sind Mittel für das Lehren und Lernen einer Fremdsprache. Durch die Texte werden die rezeptiven und

produktiven Fertigkeiten der Lernenden entwickelt und geben ihnen den Anlass, sie zu verstehen und zum Ausgangspunkt für die mündliche und schriftliche Kommunikation zu machen. Ein fremdsprachlicher Text teilt gleichzeitig die Sprachformen mit, d.h. während der Lerner die Informationen und Meinungen entnimmt, erkennt er auch zugleich, wie diese in der fremden Sprache gestaltet worden sind.

Die Texte dienen im Fremdsprachenunterricht als Grundlage für die Aneignung von grammatischen Phänomenen und von Wortschatz, die durch die Texte leichter semantisiert werden können (vgl. Karvela 2011: 87-97). Auch Şenöz-Ayata (2012: 235-256) bringt zum Ausdruck, dass die Lernenden durch die Texte ihre grammatischen Kenntnisse entwickeln können. Genç (2001: 80-91) schlägt in ihrem Artikel vor, dass man den Lernenden bewusst machen soll, dass das Lesen einen wichtigen Anteil an der Entwicklung der Fremdsprache hat und dadurch auch Kontakte zum Zielsprachenland gebildet werden. Die Verarbeitung von Texten setzt voraus, mit textgrammatischen Strukturen vertraut zu sein. Textverstehen ist zwar über das Wahrnehmen des Textes möglich aber die Analyse von sprachlichen Strukturen und Mitteln erweist sich nicht ausreichend für das Erfassen des Textsinns. Meistens muss der Rezipient durch entsprechende Kenntnisse aus seinem Vorwissen die Textstruktur auffüllen (vgl. Heinemann 2002: 168). Das Nutzen von Textstrukturen für die Förderung der Textkompetenz darf man nicht als nebensächlich ansehen, denn viele Lernende haben Verständnisprobleme und Ausdrucksschwierigkeiten, deren Ursachen fehlendes textbezogenes Wissen und ungenügende Textfertigkeiten sind.

Durch die Textarbeit erworbene Textkompetenz trägt zu einem erfolgreichen Spracherwerbsprozess bei, denn die Textkompetenz ist die Fähigkeit, textuell gefasste Informationen zu verstehen und selbst mit Hilfe von Texten zu kommunizieren (vgl. Portmann-Tselikas 2003: 101-121). "Im kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht wird der Text also als Ergebnis sprachlich-kommunikativen Handelns aufgefasst" (Metz / Schuppener 2011: 139). Bei der Erschließung der Thematik eines Textes können uns dabei die Verknüpfungshinweise, die insofern dazu beitragen, die Elemente eines Textes miteinander zu verbinden, behilflich sein. Die wörtlichen Wiederholungen des gleichen Nomens durch Rekurrenz oder durch Wiederaufnahmen mittels Pronominalisierung verknüpfen nicht nur die Sätze, sondern signalisieren durch die Fortführung der Referenz auch eine Themenbeibehaltung (vgl. Hausendorf / Kesselheim 2008: 27).

Der Belang der Wiederaufnahmerelationen wurde auch in deutschen und in türkischen Forschungen nachgewiesen. Şenöz-Ayata (2006: 133-143) hat in ihrem Beitrag die Wiederaufnahme behandelt und den Einfluss der Wiederaufnahmen auf die Erlernung der deutschen Sprache analysiert. Sie kam zum Entschluss, dass eine solche Textanalyse einen wichtigen Beitrag zur Erschließung des Themas, Erlernung der Grammatikstrukturen und Gestaltung eines Textes leistet. Schoenke (2012: 123-136) bringt in ihrem Beitrag zum Ausdruck, dass die Arbeit mit Wiederaufnahmen ein geeignetes Instrumentarium für Textanalysen, Textrezeption und Textproduktion liefert. Çıkrıkçı (2007: 43-57) hat in ihrer Arbeit die Begriffe der Textlinguistik bearbeitet und hat darauf hingewiesen, dass die Beschäftigung mit Textlinguistik sowohl bei der Textrezeption als auch bei der Textproduktion von großer Bedeutung ist. Willkop (2003: 84-110) zeigt in ihrem Artikel, wie sich im Fremdsprachenunterricht eine Textdidaktik konzipieren lässt und erwähnt auch die Funktionen der Wiederaufnahmen.

Sie bringt zum Ausdruck, dass kontrastive Textanalysen den Lernenden aus referenzverschiedenen Sprachen die Unterschiede aufzeigen.

In dieser Arbeit sind die expliziten und impliziten Wiederaufnahmerelationen in der Kurzgeschichte ‘das Brot‘ von Wolfgang Borchert gezeigt und die Unterschiede, die in ihrer türkischen Wiedergabe auftreten, ermittelt worden. Gezielt wird, dass die Lernenden durch eine solche Analyse sehen, wie die Sätze miteinander verknüpft werden und die grammatische Trägerstruktur erkennen, über die sie dann die Themenentfaltung leicht erschließen können. Außerdem soll es dazu beitragen, dass die Studenten lernen, wie ein fremdsprachlicher Text gestaltet wird. Die Analyse eines Textes mit ihrer türkischen Wiedergabe könnte auch für die Lernenden interessant sein und sie zur Textarbeit motivieren.

Die Einführung der Begriffe ‘Kohäsion‘ und ‘Kohärenz‘

Unter Texte wurden einfache Kombinationen von Einzelsätzen verstanden, und demgemäß gab es eine Zuneigung dazu, aufeinanderfolgende Sätze gleich als Text zu bezeichnen. Aber nicht alle linearen Satzfolgen werden als Texte akzeptiert. Ein schriftliches Gebilde muss vor allem bestimmte Kriterien erfüllen, um erst als ein Text zu gelten. Wir werden uns in dieser Arbeit nur auf zwei von diesen Kriterien beschränken. Die Kohäsion und Kohärenz sind zwei Ausdrücke, mit der man sich in der Anfangsphase der Textlinguistik befasst hat. Kohäsion ist die Zusammengehörigkeit von Oberflächeneinheiten eines Textes und beruht auf grammatischen Abhängigkeiten. Unter Kohärenz versteht man den inneren, semantischen Zusammenhang der Einheiten eines Textes. Sie kann zunächst vom Text her erfasst werden (vgl. Heinemann 2002: 95). Es existieren zwischen den Sätzen grammatische Beziehungen und auf dieser grammatischen Ebene, die als Kohäsion benannt wurde, werden die syntaktisch-semantischen Beziehungen zwischen den Sätzen untersucht, d.h. wie die Texte miteinander verknüpft sind. Nach einer Hypothese¹ werden die Einzelsätze eines Textes durch Pronominalisierungsketten miteinander verflochten. Je nach Art der Verknüpfung der Sätze miteinander wurden in Textgrammatiken unterschiedliche Vertextungstypen voneinander abgehoben.

Die detaillierte Analyse der Vertextungsmittel wie z.B. Konjunktionen, Pronomina, Proadverbien, etc., die für die Konstitution der Verknüpfungstypen eine große Rolle spielen, ergibt vielmehr Aufschluss darüber, was den Text im innersten grammatisch zusammenhält (ebd.: 67) und bietet auch die Möglichkeit, textgrammatisches Wissen im Fremdsprachenunterricht einzuführen. Die wichtigsten kohärenzstiftenden Mittel werden zur Veranschaulichung dieses textgrammatischen Wissens thematisiert und didaktisch vermittelt (vgl. Karvela 2011: 87-97). In diesem Zusammenhang wird dem Prinzip der Wiederaufnahme eine besondere Bedeutung zugesprochen.

¹ Die Autosemantika des Ausgangssatzes z.B. der Hund, das Mädchen, werden in den Folgesätzen durch referenzidentische Sprachzeichen, vor allem durch Pronomina (er, sie, ihn .etc.) aufgenommen und dadurch werden Pronominalisierungsketten gebildet. Hypothese von Harweg (1968) In: Klaus Brinker, Grundlagen der Textlinguistik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 2002. S.67.

Das Prinzip der Wiederaufnahme als Mittel zur Didaktik

Die Sätze hängen in einem Text inhaltlich und sprachlich zusammen und dieser Textzusammenhang wird durch bestimmte Wörter oder Wortgruppen hergestellt. Die Sätze werden durch Wiederaufnahmen von Ausdrücken wie z.B. der Mann-er, der Elefant-das Tier, die Frau-ihr usw. verknüpft. Brinker (2010: 26) beschreibt die Wiederaufnahme folgendermaßen: „Ein bestimmter Ausdruck (z.B. ein Wort oder eine Wortgruppe) wird durch einen oder mehrere Ausdrücke in den nachfolgenden Sätzen des Textes in Referenzidentität wieder aufgenommen“. Die Wiederaufnahme geschieht durch Wiederholung, Wortvariation, durch Synonyme, Hyponyme, Pronomen oder Adverbien usw.

In der Textlinguistik unterscheidet man zwischen expliziter und impliziter Wiederaufnahme. Bei der expliziten Wiederaufnahme besteht eine Referenzidentität (Koreferenz) zwischen dem wieder aufnehmenden und wieder aufgenommenen Ausdruck (Bezugsausdruck), d.h. die wieder aufnehmenden Ausdrücke beziehen sich auf das gleiche Objekt, was bei der impliziten Wiederaufnahme nicht der Fall ist. Allerdings besteht bei der impliziten Wiederaufnahme zwischen den beiden verschiedenen Referenzträgern, auf die sich die Ausdrücke beziehen, auch eine bestimmte Bedeutungsbeziehung, die man in der textlinguistischen Forschung 'semantische Kontiguität' nennt. Eine Verknüpfung in der Form von impliziter Wiederaufnahme ist aber nur dann möglich, wenn Kontiguitätsbeziehungen im Sprachsystem des Sprachteilhabers vorhanden sind.

Es ist in der Textlinguistik von zwei Verweisrichtungen der Wiederaufnahme die Rede. Die erste Richtung ist die Rückwärtsverweisung, wo die im Text vorangegangenen sprachlichen Einheiten wieder aufgenommen werden. Diese Pro-Formen nennt man anaphorische Pro-Formen. Die zweite Richtung ist die Vorwärtsverweisung und wird durch kataphorische d.h. vorausweisende Pro-Formen geleistet. Der häufiger anzutreffende Fall ist die anaphorische Verwendung. Dementgegen kommt der kataphorische seltener vor. Um die Neugier und Spannung der Leser zu erwecken, wird vor allem in der Literatur und in den Zeitungstexten die kataphorische Verknüpfungsrichtung verwendet. Wir müssen aber auch andeuten, dass sich nicht nur durch Wiederaufnahmen von Ausdrücken kohärente Satzfolgen ergeben. Sätze in einem Text können auch kohärent sein, wenn sie durch Konjunktionen (wie z.B. und, weil, denn) oder durch Adverbien (wie z.B. also, auch, dort, damals) verknüpft werden. In einem Text können die Bezugsausdrücke auch Sätze oder Satzfolgen sein. Die Analyse der Wiederaufnahmestrukturen in den Texten leistet einen wichtigen Beitrag zum Textverstehen und zur Entwicklung der Textkompetenz der Lernenden. Die Wiederaufnahmen dienen zur einfacheren Verknüpfung von Einzelsätzen zu Satzgefügen und durch die Wiederaufnahme wird auch verhindert, dass bestimmte Ausdrücke ständig wiederholt werden. Das ist eine der wichtigsten Funktionen der Wiederaufnahme, denn dadurch werden die Texte fließender. In diesem Zusammenhang ist die folgende Auffassung beachtenswert:

Das Wiederaufnehmen ohne Wiederholung zu lernen ist ein wichtiges Feld für die Entwicklung von Stil- und Textbewusstsein, wobei ausdrücklich auch auf die Möglichkeiten hingewiesen werden sollte, ohne Wiederaufnahme beim Thema zu bleiben. (Feilke 2000: 14-22)

Nun wollen wir die explizite und implizite Wiederaufnahme innerhalb des Textes ‘Das Brot‘ im Deutschen und im Türkischen betrachten:

Das Brot

Plötzlich wachte *sie* (1) auf. Es war halb drei. *Sie* (1) überlegte, warum *sie* (1) aufgewacht war. Ach so! *In der Küche* (2) hatte jemand gegen einen Stuhl gestoßen. *Sie* (1) horchte *nach der Küche* (2). Es war still. Es war zu still, und als *sie* (1) mit der Hand über das Bett neben sich fuhr, fand *sie* (1) es leer. Das war es, was es so besonders still gemacht hatte: *sein Atem* (3) fehlte. *Sie* (1) stand auf und tappte durch die dunkle Wohnung *zur Küche* (2). In der Küche (2) trafen sie sich. Die Uhr war halb drei. Sie sah etwas Weißes am *Küchenschrank* (2) stehen. *Sie* (1) machte Licht. Sie standen sich im Hemd gegenüber. Nachts. Um halb drei. *In der Küche* (2).

Auf dem *Küchentisch* (2) stand *der Brotteller* (4). *Sie* (1) sah, dass *er* (2) sich *Brot* (4) abgeschnitten hatte. Das Messer lag noch neben dem Teller. Und *auf der Decke* (5) lagen *Brotkrümel* (4). Wenn sie abends zu Bett gingen, machte *sie* (1) immer *das Tisch Tuch* (5) sauber. Jeden Abend. Aber nun lagen *Krümel* (4) *auf dem Tuch* (5). Und das Messer lag *da* (5). *Sie* (1) fühlte, wie die Kälte der *Fliesen* (2) langsam an *ihr* (1) hoch kroch. Und *sie* (1) sah von dem Teller weg.

"Ich dachte, *hier* (2) wäre was", sagte *er* (3) und sah *in der Küche* (2) umher.

"Ich habe auch was gehört", antwortete *sie* (1), und dabei fand *sie* (1), dass *er*(3) nachts im Hemd doch schon recht alt aussah. So alt wie *er* (3) war. Dreiundsechzig. Tagsüber sah *er* (3) manchmal jünger aus. *Sie* (1) sieht doch schon alt aus, dachte *er* (3), im Hemd sieht *sie* (1) doch ziemlich alt aus. Aber das liegt vielleicht an den Haaren. Bei den Frauen liegt das nachts immer an den Haaren. Die machen dann auf einmal so alt.

"Du hättest Schuhe anziehen sollen. So barfuß auf den kalten *Fliesen* (2) . Du erkältest dich noch."

Sie (1) sah *ihn* (3) nicht an, weil *sie* (1) nicht ertragen konnte, dass *er* (3) log. Dass *er* (3) log, nachdem sie neununddreißig Jahre verheiratet waren.

"Ich dachte, *hier* (2) wäre was", sagte *er* (3) noch einmal und sah wieder so sinnlos von einer Ecke in die andere, "ich hörte *hier* (2) was. Da dachte ich, *hier* (2) wäre was."

"Ich habe auch was gehört. Aber es war wohl nichts." *Sie* (1) stellte den Teller vom Tisch und schnappte *die Krümel* (4) *von der Decke* (5).

"Nein, es war wohl nichts", echote *er* (3) unsicher.

Sie (1) kam *ihm* (3) zu Hilfe: "Komm man. Das war wohl draußen. Komm man zu Bett. Du erkältest dich noch. Auf den kalten *Fliesen* (2)."

Er (3) sah zum Fenster hin. "Ja, das muss wohl draußen gewesen sein. Ich dachte, es wäre *hier* (2) ".

Sie hob die Hand zum Lichtschalter. Ich muss das Licht jetzt ausmachen, sonst muss ich nach dem Teller sehen, dachte *sie* (1). Ich darf doch nicht nach dem Teller sehen. "Komm man", sagte *sie* (1) und machte das Licht aus, "das war wohl draußen. *Die Dachrinne* (6) schlägt immer bei Wind gegen die Wand. Es war sicher *die Dachrinne* (6). Bei Wind klappert *sie* (6) immer."

Sie tappten sich beide über den dunklen Korridor zum Schlafzimmer. Ihre nackten Füße platschten auf den Fußboden.

"Wind ist ja", meinte *er* (3). "Wind war schon die ganze Nacht."

Als sie im Bett lagen, sagte *sie* (1): "Ja, Wind war schon die ganze Nacht. Es war wohl *die Dachrinne* (6)."

"Ja, ich dachte, es wäre *in der Küche* (2). Es war wohl *die Dachrinne* (6)." *Er* (3) sagte das, als ob *er* (3) schon halb im Schlaf wäre.

Aber *sie* (1) merkte, wie unecht seine Stimme klang, wenn *er* (3) log. "Es ist kalt", sagte *sie* (1) und gähnte leise, "ich krieche unter die Decke. Gute Nacht."

"Nacht", antwortete *er* (3) und noch: "ja, kalt ist es schon ganz schön."

Dann war es still. Nach vielen Minuten hörte *sie* (1), dass *er* (3) leise und vorsichtig kaute. *Sie* (1) atmete absichtlich tief und gleichmäßig, damit *er* (3) nicht merken sollte, dass *sie*

(1) noch wach war. Aber *sein Kauen* (3) war so regelmäÙig, dass *sie* (1) davon langsam einschlieÙ.

Als *er* (3) am nÄchsten Abend nach Hause kam, schob *sie* (1) *ihm* (3) *vier Scheiben Brot* (4) hin. Sonst hatte *er* (3) immer nur *drei* (4) essen können.

"Du kannst ruhig *vier* (4) essen", sagte *sie* (1) und ging von der Lampe weg. "Ich kann *dieses Brot* (4) nicht so recht vertragen. Iss du man *eine* (4) mehr. Ich vertrage *es* (4) nicht so gut."

Sie (1) sah, wie *er* (3) sich tief über den Teller beugte. *Er* (3) sah nicht auf. In diesem Augenblick tat *er* (3) *ihr* (1) leid.

"Du kannst doch nicht nur *zwei Scheiben* (4) essen, " sagte *er* (3) auf seinen Teller.

"Doch. Abends vertragen ich *das Brot* (4) nicht gut. Iss man. Iss man."

Erst nach einer Weile setzte *sie* (1) sich unter die Lampe an den Tisch.

Ekmek²

Ansızın uyandı *kadın* (1). Saat iki buçuktu. *Kendisini* (1) uyandıran Őeyin ne olduĐunu dŐnd. yle ya! *Mutfakta* (2) biri bir sandalyeye toslamıŐtı. Kulak kabarttı. Sessizdi her taraf. Pek sessiz. *Elini* (1) yanı baŐında gezdirdince yataĐın boŐ olduĐunu anladı. SessizliĐi bylesine byten buydu demek! *Kocasının* (3) nefes alıp veriŐi iŐitilmiyordu. AyaĐa kalktı ve karanlıkta el yordamıyla *mutfaĐa* (2) doĐru yürüdü. *Mutfakta* (2) karŐılaŐtılar. Saat iki buçuktu. *Dolabın* (2) yanı baŐında dikilen beyaz bir Őey iliŐti *kadının* (1) gözüne. IŐıĐı yaktı. Üzerlerinde pijamaları yüz yüze geldiler. Geceleyin. Saat iki buçukta. *Mutfakta* (2). *Masanın* (2) zerinde *ekmek tabaĐı* (4) duruyordu. *Kadın* (1), *kocasının* (3) *ekmekten bir dilim* (4) kesmiŐ olduĐunu gördü. Bıçak hl tabaĐın yanı baŐındaydı. Ve *rtnn* (5) zerinde *ekmek kırıntıları* (4) seçiliyordu. AkŐam yatmadan *masa örtüsünü* (5) temizlerdi hep. Her akŐam. Ama Őimdi *kırıntılar* (4) seçiliyordu *rt* (5) zerinde. Ve bıçak da *oracıkta* (5) duruyordu. DŐemedeki çinilerden kalkan soĐuĐun ayaklarından nasıl yavaŐ yavaŐ yukarılara tırmanıp çıktıĐını hissetti *kadın* (1). Ve *baŐını* (1) tabaktan baŐka yana çevirdi.

"Sandım ki bir Őey oldu *mutfakta* (2)", dedi *adam* (3) ve *çevresine* (2) bakındı.

"Benim de kulaĐıma bir ses geldi," diye yanıtladı *kadın* (1) ve *kocasının* (3) geceleyin pijamayla pek ihtiyaılamıŐ göründüĐünü fark etti. YaŐı kadar ihtiyaılamıŐ. AltmıŐ üç yaŐında. Gündüz bazen daha genç görünüyordu *kocası* (3). *Kadın* (1) için, artık ihtiyaılamıŐ, diye düŐündü *adam* (3). Baksana, pijamayla hayli *yaŐlı görünüyor* (1). Ama belki de saçlardandır. Kadınların geceleri yaŐlanmıŐ görünmesi saçlardandır hep. Saçlar geceleyin insanı birden kocamıŐ gösteriyor.

"Terliklerini *giyseydin* (3) bari. Öyle yalınayak *çiniler* (2) zerinde. *Őteceksin* (3)".

Kadın (1), bunları söylerken baŐka yana çevirmıŐti *gözlerini* (1), çünkü *kocasının* (3) yalan söylemesine katlanamıyordu. Otuz dokuz yıllık evlilik yaŐamlarından sonra yalan söylemesine.

"Sandım ki bir Őey oldu," dedi *adam* (3) ve bir kez daha *mutfaĐın köşelerine*(2) anlamsız baktı. "Bir ses geldi kulaĐıma. Sandım ki bir Őey oldu *mutfakta* (2)".

"Ben de bir ses iŐittim. Demek bir Őey deĐilmiŐ." Sonra tabaĐı masadan kaldırdı *kadın* (1) ve *ekmek kırıntılarını* (4) fiske vuruŐlarıyla *rtnn* (5) zerinden uzaklaŐtırdı.

"Evet, demek bir Őey deĐilmiŐ," dedi *adam* (3), *kadının* (1) söylediklerini yankılar gibi, sesinde bir güvensizlik.

Kadın (1), *adamin* (3) yardımına koŐtu: "Gel *sen* (3)! Herhalde dıŐarıdan geldi ses. Gel *sen* (3), yat yataĐına! *Őteceksin*. SoĐuk *çiniler* (2) zerinde."

Adam (3) pencereye çevirdi *gözlerini* (3), "Evet, herhalde dıŐarıdan geldi. Ben sandım ki, *burada* (2) bir Őey oldu."

Kadın (1), *elini* (1) düĐmeye uzattı. IŐıĐı sndrmeliyim, yoksa tabaĐa bakmadan duramayacaĐım, diye düŐündü. Oysa tabaĐa bakmalıyım. "Gel sen!" dedi ve iŐıĐı söndürdü.

"Herhalde dıŐarıdan geldi ses. Çatıdaki *yaĐmur oluĐu* (6) rzĐarda hep duvara vurur.

YaĐmur oluĐuydu (6) mutlaka. RzĐarda tangırdar hep."

El yordamıyla karanlık holden geçerek yatak odasına döndüler: Çıplak ayakları dŐemedem

² bersetzt von: Kamuran Őipal <http://www.insanokur.org/ekmek-adli-oyku-wolfgang-borchert/>
(17.04.2017)

şap şup sesler çıkarıyordu.

“Hava da rüzgârlı,” dedi *adam* (3). “Bütün gece rüzgâr vardı.”

Yatağa yattıklarında *kadın* (1) dedi ki: “Evet, bütün gece rüzgâr vardı. *Yağmur oluydu* (6) herhalde.”

“Evet, ben sandım ki, *mutfakta* (2) bir şey oldu. *Yağmur oluydu* (6) herhalde.” Bunun yarı uykudaymış gibi söylemişti *adam* (3).

Ama *kadın* (1), *kocasını* (3) yalan söylerken *sesinin* (3) ne kadar yapmacık çıktığını fark etmişti.

“Hava soğuk,” dedi ve usulcacık esnedi. “Ben yorganın altına giriyorum. İyi geceler.”

“İyi geceler,” diye yanıtladı *adam* (3). Ardından, “Hem de ne soğuk!” diye ekledi.

Derken sessizleşti ortalık. Bir zaman sonra *kadın* (1), *kocasının ağzının* (3) usulcacık ve dikkatle bir şey çiğnediğini fark etti. *Kocasını* (3) kasten derinden ve düzenli nefes alıp veriyor, *karısının* (1) anlamamasını istiyordu. Ama ağzındaki o kadar düzenli çiğniyordu ki, bu sesle yavaş yavaş uyudu *kadın*(1).

Ertesi akşam eve geldiğinde, *kadın* (1) *dört dilim ekmek* (4) kesip koydu *önüne* (3). O

güne kadar sadece *üç dilim* (4) yiyebiliyordu *adam* (3). “*Dört dilim*(4) yiyebilirsin

rahatlıkla,” dedi *kadın* (1) ve lambanın önünden çekildi. “Benim midem pek kaldırmıyor *bu ekmeği* (4). *Bir dilim* (4) fazla ye sen. Benim midem pek kaldırmıyor *bu ekmeği* (4).”

Kadın (1), *kocasının* (3) *başını* (3) tabağın üzerine iyice eğdiğini gördü. *Adam* (3) *başını* (3) tabaktan kaldırmıyordu. O anda içi cız etti *kadının* (1). “Ama sana yalnızca *iki dilim* (4) yetmez,” dedi *adam* (3), tabağına doğru.

“Sen bana bakma,” dedi *kadın* (1). “Akşamleyin *bu ekmeği* (4) midem kaldırmıyor pek. Ye sen! Ye!”

Ve ancak bir süre sonra gelip lambanın altına, masanın başına oturdu.

Die dominierenden Wiederaufnahmestrukturen in diesem Text sind: **sie/kadın** (1), **die Küche/mutfak** (2), **er/adam** (3), **das Brot/ekmek** (4), **die Decke/örtü** (5), **die Dachrinne/yağmur oluğu** (6).

Die Geschichte wird durch das Personalpronomen ‘sie’, welches für die Bezeichnung ‘Frau’ steht, eingeführt und 35-mal explizit wieder durch das Pronomen ‘sie’ und zweimal durch ‘ihr’ wieder aufgenommen. Ins Türkische wird ‘sie’ jedoch als ‘die Frau (kadın)’ übersetzt und durch dasselbe Substantiv 20-mal wiederaufgenommen. Im Gegensatz zum deutschen Text besteht hier auch eine implizite Wiederaufnahme. Die Relation der impliziten Wiederaufnahme liegt zwischen den Ausdrücken *elini* (2-mal), *kocasının* (6-mal), *başını*, *gözlerini*, *yaşlı görünüyordu*, *kocasını* (3-mal).

Der Mann, der ebenfalls als Referenzträger dient, wird zuerst durch einen Possessivpronomen (*sein Atem*) in den Text eingeführt und dann durch das Pronomen ‘er’ 24-mal, durch ‘ihn’ und ‘ihm’ jeweils einmal wiederaufgenommen. Bei den Ausdrücken ‘sein Atem’ und ‘sein Kauen’ besteht eine implizite Wiederaufnahme, die sich auf denselben Referenzträger bezieht. Das ‘Er’ wird als ‘der Mann/adam’ ins Türkische übersetzt und 11-mal durch das Substantiv ‘adam’ wiederaufgenommen. Die Wiederaufnahme erfolgt dann implizit weiter mit den Ausdrücken ‘gözlerini’, ‘sesini’, ‘önüne’, ‘başını’ (2-mal).

Der nächste meist wiederaufgenommene Ausdruck ist ‘die Küche’ (Mutfak). Sie wird in beiden Sprachen durch Repetition (Wortwiederholung) wiederaufgenommen. Während sie aber im Deutschen 5-mal auch durch das Adverb ‘hier’ wiederaufgenommen wird, kommt sie in der türkischen Wiedergabe nur einmal durch das Adverb ‘burada’ in Erscheinung. Die Begriffe ‘der Küchenschrank’ und ‘der Küchentisch’ wurden ins Türkische als ‘dolap (Schrank)’ und ‘masa (Tisch)’ übersetzt. Dadurch entsteht eine implizite Wiederaufnahme. Wir können das auch

‘Enthaltenseinsrelation‘ nennen. Denn *der Schrank*, *der Tisch* und *der Fliesen* sind in der Küche enthalten, und die Bekanntheit dieser Gegenstände folgt aus der Bekanntheit der Küche.

Die Decke (4) wird in beiden Texten 4-mal durch dieselbe Substantive wiederaufgenommen. Ähnlich ist es bei dem anderen Referenzträger, nämlich ‘die Dachrinne‘ (5), die im türkischen Text 4-mal durch dasselbe Wort und im Deutschen 5-mal (einmal durch das Pronomen ‘sie‘) wiederaufgenommen wird.

Das Substantiv ‘Brot‘, das gleichzeitig auch der Texttitel ist, wird in beiden Texten nacheinander durch die Wörter ‘Brot, Brotkrümel, die Krümel, vier Scheiben Brot‘ und schließlich auch durch quantitative Angaben wie ‘drei, vier, zwei Scheiben‘ wiederaufgenommen.

Es müssen nicht nur Wörter oder Wortgruppen sein, die wieder aufgenommen werden. Die Bezugsausdrücke können manchmal auch Sätze oder Satzfolgen sein. Wir haben auch von den Verweisrichtungen der Wiederaufnahme erwähnt, die anaphorisch oder kataphorisch sein können. Nun möchten wir das mit zwei Beispielen aus dem Text zeigen:

→ *Das* war es, was es so besonders still gemacht hatte: sein Atem fehlte.

In diesem Beispiel fungiert ‘*das*‘ als eine kataphorische Pro-Form, es handelt sich also um eine Vorwärtsverweisung. Der Bezugsausdruck von *das* müsste heißen: *sein Atem war es, was es so besonders still gemacht hatte*.

→ Sessizliği böylesine büyüten *buydu* demek! Kocasının nefes alıp verişini işitilmiyordun.

Hier wird die Wiederaufnahme ebenfalls durch eine kataphorische Pro-Form geleistet. Jedoch erfolgt dies durch ein Demonstrativpronomen.

→ Aber sein Kauen war so regelmäßig, dass sie *davon* langsam einschlief.

Der Bezugsausdruck *davon* bezieht sich in anaphorischer Richtung auf eine Ursache, nämlich dass sie von seinem regelmäßigen Kauen langsam einschlief.

→ Ama ağzındakini o kadar düzenli çiğniyordun ki, *bu sesle* yavaş yavaş uyudun.

In ihrer türkischen Wiedergabe wird diese Ursache mit dem Nomen ‘*bu sesle*‘ wieder aufgenommen.

Nun möchten wir einige Hinweise auf wichtige sprachliche Unterschiede geben, die aufgrund der grammatischen Regeln der jeweiligen Sprachen auffallen. Das ‘sie‘ und ‘er‘ wurde ins Türkische deswegen als *kadın* (*die Frau*) und als *adam* (*der Mann*) übertragen, weil das Personalpronomen (in der 3. Person) in der türkischen Grammatik nicht das jeweilige Geschlecht angibt. Es würde zu Missverständnissen führen, weil

man dann nicht exakt beurteilen könnte, ob damit der Mann oder die Frau gemeint wird. Auffällig ist auch, dass die Referenzträger in dem deutschen Text mehrmals mit dem Personalpronomen wiederaufgenommen werden, was im türkischen Text nicht der Fall ist. Der Grund dafür ist, dass da die Wiederaufnahme durch die Konjugation der Verben geleistet wird. Andererseits kann man das damit erklären, dass Türkisch eine agglutinierende Sprache und Deutsch eine flektierende Sprache ist. Einige Beispiele:

<i>Sie</i> horchte in der Küche	—————>	kulak kabart <u>tı</u>
fand <i>sie</i> es leer	—————>	boş olduğunu anla <u>dı</u>
<i>Sie</i> stand auf	—————>	ayağa kalk <u>tı</u>
<i>Sie</i> machte Licht	—————>	ışığı yak <u>tı</u>
weil <i>sie</i> nicht ertragen konnte	—————>	çünkü ... katlanamıyord <u>u</u>
Setzte <i>sie</i> sich	—————>	otur <u>du</u>
dass <i>er</i> log	—————>	yalan söyle <u>mesine</u>
Als <i>er</i> ...nach Hause kam	—————>	eve geldiğ <u>inde</u>

Schlussfolgerung

Texte sind wichtige Mittel, durch die wir unser ganzes Wissen erwerben und ohne die keinen sinnvollen Fremdsprachenunterricht geben kann. Die Textlinguistik liefert in diesem Sinne die geeigneten Materialien für die Textanalyse und Textrezeption. Die Arbeit mit fremdsprachlichen Texten dient zur Aneignung von grammatischen Regeln. Durch diese Aneignung werden die Verknüpfungen der Sätze und die Wiederaufnahmerelationen in einem Text leichter semantisiert. Die Analyse dieser Verknüpfungen durch Verknüpfungsmittel wie z.B. Pronomen, Adverbien oder Pronominaladverbien geben Aufschluss darüber, was den Text inhaltlich zusammenhält. Die Verknüpfungshinweise, die die Elemente eines Textes verbinden, leisten auch dazu Beitrag, das Thema eines Textes zu erschließen. Man unterscheidet hier unter explizite und implizite Wiederaufnahme. Während bei der expliziten Wiederaufnahme eine Referenzidentität besteht, ist bei der impliziten Wiederaufnahme eine Bedeutungsbeziehung zwischen dem Referenzträger und dem wiederaufnehmenden Ausdruck vorhanden.

In dieser Arbeit wurden die expliziten und impliziten Wiederaufnahmerelationen in dem Text 'das Brot' von Wolfgang Borchert analysiert und mit den Wiederaufnahmerelationen in ihrer türkischen Wiedergabe verglichen. Es wurden auch Beispiele von den Wiederaufnahmen von Pro-Formen gezeigt, die anaphorisch oder kataphorisch gebraucht werden und die sich nicht unbedingt auf ein Wort sondern auch auf einen Satz oder eine Satzfolge beziehen. Es wurden Unterschiede zwischen den beiden Texten festgestellt und aufgezeigt. Diese Unterschiede, die aufgrund der Übertragung in andere Sprache aufgetreten sind, sind auch durch die verschiedenen Grammatikregeln, auf denen sich die Sprachen beruhen, zu erklären.

Durch die Bearbeitung der Wiederaufnahmestrukturen erkennen die Studenten den thematischen Zusammenhang und durch welche Pronomen oder Wortgruppen die Wiederaufnahme geleistet wird. Eine solche Arbeit mit dem Text trägt dazu bei, den fremdsprachlichen Text nachvollziehbar und die Studenten mit solchen textgrammatischen Strukturen vertraut zu machen. Wenn sie durch Übungen lernen, wie

die explizite und implizite Wiederaufnahme geleistet wird und was ihre Funktionen sind, können sie ihre Textkompetenz fortbilden und auch selber richtige Texte erfassen.

Literaturverzeichnis

- Brinker, Klaus** (2010): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Çıkrıkçı, Sevim Sevgi** (2007): Metindilbilimin temel kavramlarının anadili öğretimi süreci açısından değerlendirilmesi, in: *Dil Dergisi*, (138), S. 43-57.
- Feilke, Helmut** (2000): Wege zum Text, in: *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*, Heft 161 (2000), Velber: Erhard Friedrich Verlag, S. 14-22.
- Genç, Ayten** (2001): Die Entwicklung der Lesekompetenz im DaF-Unterricht, in: *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20. Ankara, S.80-91.
- Hartmann, Peter** (1964): Text, Texte, Klassen von Texten, in: *Bogawus* 2. Heft 2, S.15-25.
- Hausendorf, Heiko / Kesselheim, Wolfgang** (2008): *Textlinguistik für Examen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heinemann, Margot/ Heinemann, Wolfgang** (2002): *Grundlagen der Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Karvela, Ioanna** (2011): "Textlinguistik und Fremdsprachendidaktik", in: *Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik in der Auslandsgermanistik. (SL&SD 2009)*. Nationale und kapodistrische Universität Athen, Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur. Athen, S. 87-97.
- Metz, Detelina / Schuppener, Georg** (2011): Textkompetenz-Entwicklung im DaF-Unterricht. Eine Evaluation durch kreatives Schreiben, in: *Studia Germanistica* 9, Ostrava, S.137-148.
- Portmann-Tselikas, Paul R.** (2003): Textkompetenz und Spracherwerb. Die Rolle literater Techniken für die Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht, in: G. Schneider & M. Clalüna (Hrsg.) *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. München: Iudicium Verlag, S. 101-121.
- Schoenke, Eva/ Schoenke, Wolfgang** (2012): Textlinguistik in der Sekundarstufe II, in: *Informationen zur Deutschdidaktik – Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 36 (1). (Beiträge zur fachdidaktischen Aufsatzsammlung SRDP Deutsch). Wien: BIFIE, S.123-136.
- Şenöz-Ayata, Canan** (2012): Metindilbilim ve yabancı dil olarak Almanca öğretimi, in: *Alman Dili ve Edebiyat Dergisi*, 0 (8), S. 235-256.

Internetquellen

Kamuran Şipal <http://www.insanokur.org/ekmek-adli-oyku-wolfgang-borchert/>

[Datenzugriff: 17.04.2015]

Willkop, Eva Maria (2003/3): „Anwendungsorientierte Textlinguistik- Am Beispiel von Textsorten, Isotopien, Tempora und Referenzformen. Mainz. Wissenschaftlicher Beitrag auf der Internet-Zeitschrift "German as a foreign language". <http://www.gfl-journal.de/3-2003/willkop.pdf>
[Datenzugriff: 01.09.2017]

“Çeviri Atölyesi / Çeviride Tuzaklar”¹

Nilgin Tanış Polat , İzmir

Türkiye’de çevirmen yetiştiren kurumların sayısının hızla artmasına karşın, çevirmen adaylarının uygulamaya ilişkin yetkinliklerini artırmayı hedefleyen, nitelikli eserlerin çok az olması düşündürücüdür. Bunda, çeviribilimin nispeten genç bir bilim alanı olmasının yanı sıra, yabancı dil edincine öncelik verilmesinin ve çevirmen adaylarının çeviri edinçlerini çeviri yaparak geliştirecekleri yanılgısı (bkz. Hagemann/ Höning 2011) önemli bir etkidir. Oysaki çevirmen adayının, metinleri çeviri odaklı çözümleyebilme yetisine sahip olması çok önemlidir. Yücel’in de belirttiği gibi, “Bu beceriyi ve bilinci geliştirmek için öğrencilerin, metinlerin nitelik ve işlevlerini bilmenin ötesinde bir metnin nasıl farklı biçimde çevrilebileceği becerisini kazanmaları gerekmektedir” (Yücel 2007: 150).

Bu bağlamda, Ülker İnce ve Dilek Dizdar’ın geçtiğimiz aylarda yayımladıkları *Çeviri Atölyesi / Çeviride Tuzaklar* (2017) isimli eser, çevirmen adaylarını çeviri sürecinde karşılaştıkları tuzaklar konusunda uyararak, onlara sorgulamayı öğreten ve açıklamalarla okurun becerisini ve bilincini geliştirmeye yönelik çok önemli bir eserdir. Çevirmen adaylarına yol gösterecek, onları tuzaklardan koruyacak, aynı zamanda çeviri dersi veren öğretim elemanlarının da şüphesiz yararlanacağını düşündüğüm bu yeni yayını tanıtmak istiyorum.

Ülker İnce ve Dilek Dizdar’ın ortak çalıştaylarının da ışığında, eğitimci olarak edindikleri bilgi ve deneyimlerini paylaştıkları eserin temel çerçevesini Hans J. Vermeer’in Skopos Kuramı oluşturmaktadır. İnce ve Dizdar, Vermeer’in kuramını neden tercih ettiklerini şu sözlerle dile getirmektedirler:

Çünkü öğrencilerimizin sağlıklı, gerçekçi, gerçek hayat koşullarında işe yarayan bir çeviri yaklaşımına sahip olmalarını istiyorduk ve bunun için onlara öncelikle çevirinin doğasını, çeviri yaparken neleri dikkate almaları gerektiğini öğretmemiz gerekiyordu. Çevirinin yalnızca dilsel bir aktarım olmadığı vurgulandı, ancak farklı kültürlerin, farklı metin türlerinin ve alıcı kitlelerin özelliklerinin dikkate alınmasıyla yapılabileceğinin açık seçik gerekçelendirilerek ortaya konduğu bu kuramda, söz konusu etmenlere bağlı olarak bütünlüklü ve esnek bir çeviri yaklaşımının genel çerçevesinin net şekilde çizildiğini görüyorduk. (s. 11)

Bir amaca uygun olarak, erek kitle için üretilen bir metinde nelere dikkat edilmesi gerektiğini gösteren bu yaklaşım eserin kendi biçimine de yansımaktadır. Yazarlar okuru bilimsel gönderme ve tartışmalardan uzak tutarak örnekler, örneklere dair açıklamalar ve olası cevaplar üzerinden Vermeer’in kuramına yaklaştırmaktadırlar.

¹ İnce, Ülker / Dizdar, Dilek (2017). *Çeviri Atölyesi / Çeviride Tuzaklar*. İstanbul: Can Sanat Yayınları. 260 s.

Yalın anlatımlı, okur tarafından daha kolay anlaşılması için çok sayıda alıştırmaları olan kitap, bu çerçevede her bölümde farklı metin türlerinin çevirisine odaklanan beş bölümden oluşmaktadır. Dilek Dizdar'ın “değerli öğretmenim” diye seslendiği Ülker İnce'ye teşekkür notunun da yer aldığı Giriş bölümünden sonra eserde, sırasıyla sahnelenmesi öngörülen metinlerin, gazetede yayımlanacak metinlerin, yönerge metinlerinin, yarı yazınsal metinlerin ve edebi metinlerin çevirilerine odaklanan beş bölüm yer almakta. Metnin akıcılığını korumak adına, kitapta konu edilen örnek metinler Ekler bölümünde verilmektedir.

Özellikle eserin son bölümünde, “Bitirirken” başlığı altında yer alan, Vermeer'in erken dönem yayınlarından sayılan ve güncelliğini günümüzde de koruyan, *Naseweise Bemerkungen zum literarischen Übersetzen* (1986) [*Yazın Çevirisi Üzerine İleri Geri Bazı Görüşler* (s. 240-246)] isimli eserin çevirisi dikkat çekmektedir. Zira örnek bir çeviri metni üzerinden, çeviri sürecinde izlenmesi gereken yolu gösteren İnce ve Dizdar, aynı zamanda bu önemli bilim insanının çevirmene, çeviriye ve çeviri eleştirisine dair düşüncelerini dile getirdiği makalesini, okura sunmaktadırlar.

Çeviribilim alanında çevirmenleri ve çalışmalarını tanımlamak adına sıklıkla teşbih sanatından yararlanır (bkz. Kaindl/ Kurz 2008). Vermeer'in metninde ilgi çeken noktalardan biri, orkestra şefliği ile çevirmenlik arasında kurduğu bağıdır. Öne çıkan benzetme şu şekilde dile getirilmektedir:

Şef, müzik notalarına titizlikle bağlı kalarak bir müzik parçasını yorumlar, bağlı kalır ama körü körüne değil. Sonuçta ortaya çıkan parça şefin yorumunu yansıtır. Ayrıca hiçbir senfoni, orkestra şefinin adı anılmadan icra edilmez. Belli bir şefin yönetimindeki bir icrayı dinlemek üzere konsere gideriz. O zaman bir çevirmenin de çevirilerinde adı neden açıkça belirtilmesin? Niçin adı iç kapak sayfasının arka yüzüne küçük puntolarla yazılsın? [...] Ben çevirmenin adının yazılması gerektiğine ve yazarla ilişkisinin, besteci ile orkestra şefinin ilişkisi neyse o olması gerektiğine inanırım. Ancak okur da çevirmenin işini nasıl yaptığını bilmeli. Çevirmen çevirisini, örneğin bir önsöz ya da sonsözde tartışabilmeli, tartışmak istemeli ve tartışmak zorunda olmalı. (s. 242-243)

İnce ve Dizdar da eserlerinde bağlamları ve çağrışımları dikkate alarak işleve odaklanmak yerine, kaynak metne sadık kalmanın, metnin sözcüklerine ve yapılarına bağlı kalmanın “gözü kapalı çeviri yapmak” (s. 59) anlamına geldiğinin altını çizmekte ve çevirmenin bir duruşu olmak zorunda olduğunu ve bu duruşun bir yorum gerektirdiğini vurgulamaktadırlar. Yazarlar, mutlak doğru anlayışına hâkim olan deneyimsiz çevirmen adaylarını şu sözlerle uyarmaktadırlar: “Çeviride hiçbir zaman tek doğru ya da iyi yoktur, bağlam içinde işleve daha çok ya da daha az uyan, dilin gereklerini ve estetik ölçütlerini daha iyi ya da daha az yerine getiren çözümler vardır” (s. 71). Bu çerçevede çevirmenin, görev tanımı ve amaca yönelik, “sorumluluk alarak gerektiğinde ekleme ve çıkarma yapma[k]” (s. 65) durumunda olduğunu belirtirler. Sorumluluk alan bir çevirmenin adı da bu anlamda küçük punto ile kapak sayfasının arka yüzünde yer almamalıdır. Kendini göstermeli ve çevirisini savunabilmelidir. Bu bağlamda şu cümleler dikkat çekicidir:

Çevirmenlerin bir yandan “görünmez” olması beklenirken, isimleri anılmazken öte yandan çevirilerinin içeriğinden sorumlu tutulmaları ne garip! [...] Çevirmen adayları, bu çelişkinin bilincine varmalı, çevirmenin toplum içindeki sorumluluğu ve meslek etiği konularında kendi tutumlarını geliştirmelidir. Bunun için her şeyden önce çeviri eyleminin, toplumun tarihsel, kültürel ve siyasal bağlamından soyutlanamayacağını anlamak gerekir. Tarafsız

olduğumuzu ve her zaman öyle olabileceğimizi düşünmek buradaki en büyük tuzaktır. (s. 91)

Nitekim Türkiye'nin önde gelen orkestra şeflerinden değerli müzik insanı Rengim Gökmen, orkestra şeflerinin özelliklerini sıralarken, bilim, sanat ve zanaat konularında bilgi sahibi olmaları gerektiğini ve özgün eseri yorumlarken, alanlar arasında denge kurmaları gerektiğini vurgulamaktadır². Gökmen, bu dengeyi kurarken, eserin özüne sadık kaldığı halde, fark yaratan orkestra şefinin takdir edildiğini ifade etmekte. Aynı konuya Vermeer de makalesinde değinerek, aşağıdaki örnekleri vermektedir:

Yaptığı işi açıklayan çevirmen [...] bir Toscanini, bir Karajan ya da Schaljapin gibidir – çalınan her notanın tınısından tanırız onu. Ancak onları dinleyerek Beethoven'i, Verdi'yi ya da Wagner'i tanırız! Bestecileri tanımanız ise aslında yönetmenlere övgüdür. Yazın çevirmenleri için aynı şeyi acaba ne zaman söyleyebileceğiz? Onlar ne zaman kendilerine bu şekilde hayran olmamızı istemeleri gerektiğini anlayacaklar acaba? (s. 246)

Vermeer'in de vurguladığı gibi, eseri salt dinleyerek hangi şefin yönettiğini tahmin edebilmemiz, bu anlamda önemli bir göstergedir. Orkestra şefi aslında bir çekişme alanının ortasında idareyi sağlayan bir yönetici konumundadır. Her müzisyen, diğer enstrümanlara göre kendi enstrümanının ön planda olmasını ister. Ancak, orkestra şefi eserde hangi enstrümanı tercih ederse, o enstrüman öne çıkabilir; hangi yorumu sunmak isterse, o yoruma uygun seçimlerde bulunur. Çeviri eserler için de bu durum geçerlidir. Önemli eserler sıklıkla farklı çevirmenler tarafından yeniden çevrilerek okurun beğenisine sunulur. Bilinçli okurlar, çevirisine güvendikleri, bilgi ve tecrübesinden emin oldukları çevirmenleri tercih ederler. Yeni başlayan ve eserlerdeki “tuzaklara” hazır olmayan çevirmen adaylarının deneyim kazanmaları bu anlamda hiç de kolay değildir. Ne yayınevleri tanınmamış bir çevirmenle hemen çalışmak ister, ne de isim yapmamış bir orkestra şefinin bir orkestrayı yönetme şansını elde etmesi kolaydır. Kendini tanıtmaya ve kabul ettirmeye aşaması her ikisi için de zordur, üstelik belirli mevkilere gelmeyi başarsalar bile, hata yaptıkları anda, o hatalar üzerinden tanımlanmaya mahkûmdurlar. Bu durumlardan ancak kitapta önerilenleri dikkate alıp bilinçli ve özgüvenli olmaları halinde kaçınılabılır.

Yazarlara göre çeviri alanında eğitim gören gençlerin düştükleri en önemli tuzaklardan biri, anlamı tek tek öğelerde aramalarıdır. En küçük çeviri biriminin metnin bütünü olduğu düşüncesinden yola çıkan İnce ve Dizdar, bu nedenle öğeler arasındaki ilişkilere dikkat çekerek, yorumda bulunacak çevirmen adaylarının, metin türünü göz önünde bulundurarak karar vermelerini istemektedirler (bkz. s.121). Farklı metin tiplerinin farklı yöntemler gerektirdiğini her bölümde örnekleyerek gösteren yazarlar, sadece dilbilgisi, ansiklopedi ve sözlük değil, aynı zamanda paralel metnin de önemli olduğunu vurgulamaktadırlar (s. 85). Söz gelimi, haber metinlerinin çevirisinde “çevirmen haberin yayımlanacağı gazetenin Türk okurlarının genel dilsel ve kültürel koşullanmışlıklarını, alışkanlıklarını, beklentilerini dikkate almak zorundadır” (s.78).

Özetlenecek olursa, *Çeviri Atölyesi-Çeviride Tuzaklar* (2017) isimli eser, kitabın başında (s.12) belirttiği amaca uygun olarak “tek tek bilgilerin ötesinde çeviriyle ilgili bir tutum sergilemek[te], çevirmen adaylarının kendi tutumlarını geliştirmelerine destek

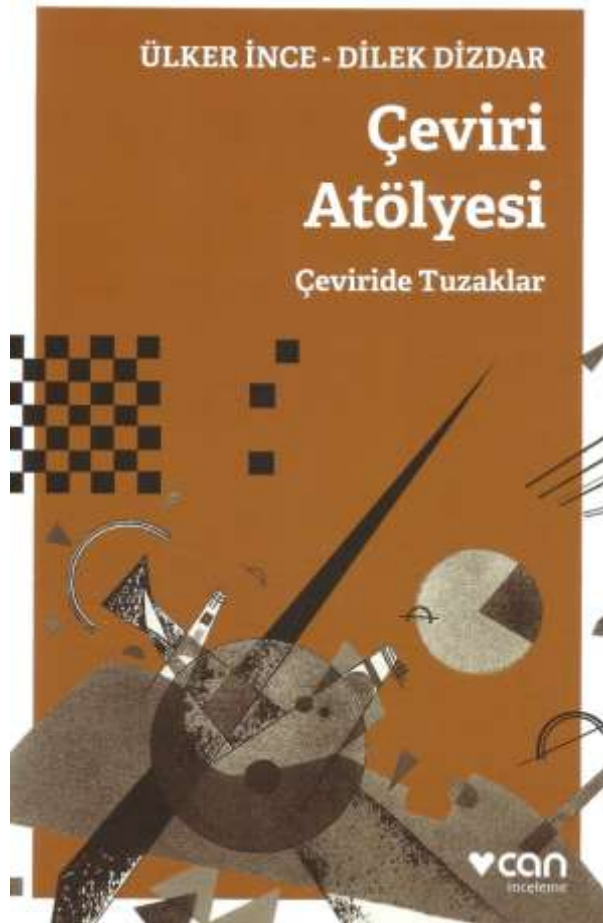
² Orkestra şefliği konusundaki bilgiler, Karşıyaka Belediyesi Oda Orkestrası bünyesinde düzenlenen ve Prof. Dr. Rengim Gökmen ve Dr. Oğuzhan Kavruk ile yapılan orkestra şefliği masterclass programı (17-23 Ağustos 2017) derslerine dayanmaktadır.

vermek[tedir]”. Eser, kendini çeviri alanında geliştirmek isteyenlerin kaynak metnin çekim alanından, onun biçimine sadık kalmaya çalışmaktan, ideal çeviri algısından nasıl kurtulabileceklerini göstermekte. Ayrıca, eser sıkıca sözlüklere tutunanlara engel olmak isteyen öğretim elemanları için de ilham vericidir, çünkü çeviri bağlamında incelenen metinler, öğretim elemanını öğrencilerin vereceği cevaplara hazırlıklı kılacak nitelikte.

Ülker İnce ve Dilek Dizdar gibi alanda tanınmış, değerli çeviribilimcilerin bilgi ve deneyimlerini paylaştıkları bu eser, salt çeviriyi öğrenmek isteyenlere değil, kendi dilimize de mesafeli yaklaşıp, inceliklerini anlamaya yardımcı nitelikte, çok önemli bir eser olarak karşımıza çıkmaktadır. Farklılıklar üzerinden kendi dilimizin özelliklerini gösteren açıklamalar açısından da geniş kitlelerin ilgisini çekecek nitelikte olan bu kitabın, Can Yayınları gibi, geniş bir dağıtım ağı olan ve tanınmış bir yayınevinden çıkması, bu anlamda öngörülü bir seçimdir.

Kaynakça

- Hagemann, Susanne/ Hönig, Hans G. (2011). *Übersetzen lernt man nicht durch Übersetzen. Translationswissenschaftliche Aufsätze*. Berlin.
- Kaindl, Klaus/ Kurz, Ingrid (2008). *Helfer, Verräter, Gaukler? Das Rollenbild von TranslatorInnen im Spiegel der Literatur*. Berlin.
- Yücel, Faruk (2007).“Etkili Bir Çeviri Eğitimi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı: 22, 2007/2, s.144-155



Wirksamkeit und Nachhaltigkeit vorintegrativer Spracharbeit¹

Nihan Demiryay , Çanakkale

Im Integrationsparadigma gelten vor allem Bildung und Sprachkenntnisse als Mittel für die Integrationsförderung von MigrantInnen. Die Integration wird dabei als soziokulturelle Pflicht von MigrantInnen und Fürsorgeaufgabe des Staates verstanden (Lanz 2009: 105). Seit der Einführung des Zuwanderungsgesetzes von 2005 sind die Integrationskurse zur Förderung der deutschen Sprachkenntnisse von Menschen mit Migrationshintergrund ein fester Bestandteil der deutschen Migrationspolitik geworden. Für die Deutschförderung, die sich eben unter diesen Gesichtspunkten als Integrationsförderung versteht, wurden Maßnahmen für eine integrationsorientierte Zuwanderungspolitik eingeleitet. Die Erbringung eines Sprachnachweises der Neuzuwanderer schon vor der Einwanderung und des damit einhergehenden Besuchs eines Vorintegrationskurses gehören zu diesen Maßnahmen. In diese Thematik reiht sich die Arbeit von Nimet Tan ein.

Mit der Untersuchung von vorintegrativen Sprachförderung von Neuzuwanderern unter dem Aspekt des Spracherwerbs und der Integration bewegt sich Nimet Tan mit ihrer Dissertation, die unter der Leitung von Prof. Dr. Hermann Funk entstanden ist, im weiten und interdisziplinären Feld der Spracherwerbs- sowie Sprachkontakt- und Integrationsforschung. Die Aktualität und Relevanz einer Arbeit, die sich mit dem Umgang Mehrsprachiger mit ihren sprachlichen Potenzialen und damit auch mit den gesellschaftlichen Herausforderungen kultureller und sprachlicher Heterogenität beschäftigt, soll hier dargelegt werden.

Die Untersuchung konzentriert sich auf den Deutschlernprozess der Neuzuwanderer. Hierbei werden die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit vorintegrativer Sprachkurse untersucht. Die Wirksamkeit der Sprachkurse soll daran gemessen werden, ob durch die in den Herkunftsländern gelernten Deutschkenntnisse diesen Integrationsprozess erleichtert oder nicht.

Die umfangreiche Arbeit ist in insgesamt neun Kapiteln gegliedert, denen eine informative *Einleitung* vorangeht. In ihr werden einige Fragen zur Forschungsthematik formuliert. Die nachfolgenden drei Kapiteln *Migration* (Kap. 2), *Integration als sprachübergreifendes Ziel vorintegrativer Sprachförderung* (Kap. 3) und *Zuwanderungspolitik und das Zustandekommen der Integrations- und Vorintegrationskurse* (Kap. 4) dienen als theoretischer Unterbau der Arbeit. Hierbei hat

¹ Nimet Tan: *Wirksamkeit und Nachhaltigkeit vorintegrativer Spracharbeit. Deutsch lehren und lernen in den türkischen Vorintegrationskursen*. München: iudicium Verlag 2017, 309 S. (ISBN: 978-3-86205-498-5)

jedes Kapitel einen deutlichen Bezug zu der weiteren Hauptfrage der Untersuchung, die wie folgt lautet: *Welche Faktoren wirken sich auf den Erfolg bzw. Misserfolg der Vorintegrationskurse aus?* (S. 16). Da der Begriff *Erfolg* innerhalb dieser Fragestellung im Zusammenhang von Sprachkompetenz, Sprachlernverhalten (Autonomes Lernen) und Integration erforscht werden soll leiten sich daraus für das Untersuchungsanliegen wiederum folgende spezifische Fragen ab (S. 17):

- *Haben die Teilnehmer im Kursverlauf ausreichend Deutschkenntnisse erworben, um die Prüfung zu bestehen?*
- *Sind die vorintegrativen Sprachkenntnisse stabil geblieben?*
- *Wurden die Teilnehmer zum selbständigen (Weiter-) Lernen motiviert? Beherrschen sie die für das (Weiter-) Lernen notwendigen Lernstrategien?*
- *Ob und inwiefern helfen die erworbenen Deutschkenntnisse den Integrationsprozess zu erleichtern?*

Im Kapitel 5 werden die Forschungsfragen und Hypothesen zur *Wirksamkeit und Nachhaltigkeit* nochmals festgelegt. Entsprechend diesen Fragestellungen, ist auch das Forschungsdesign das im *Kap. 6* ausgiebig erläutert wird, mehrdimensional und facettenreich. Es werden darin mehrere empirische Verfahren nacheinander verwendet, zumal sich die Autorin methodisch im qualitativen und quantitativen Paradigma bewegt (S. 139). Vor der eigentlichen Datenerhebung findet zunächst die Vorstudie in Form von Unterrichtsbeobachtungen statt. Die Hauptstudie teilt sich in zwei Teilstudien- jeweils einer quantitativen (Fragebogenerhebung) und qualitativen (Interviewerhebung) Untersuchung. Die Verfasserin der Studie, die derzeit im Bereich DaF/ DaZ und Interkulturelle Studien an der Universität Jena lehrt, hat aufgrund ihrer eigenen ethnischen Zugehörigkeit intensiven Kontakt zur untersuchten Gruppe und nutzt diese Kenntnisse fruchtbar für ihre eigene Arbeit. Aus *Kap. 7 Empirische Befunde und Diskussion* und *Kap. 8 Auswertung* geht hervor, dass die vorliegende Untersuchung an eben jener Schnittstelle angesiedelt ist, die sich aus dem tatsächlichen, anhaltenden Sprachgebrauch und der sprachlich-ethnischen Identität der Betroffenen ergibt, da Spracherwerb und Integration einen komplexen Prozess darstellen. Dieser Prozess unterliegt einer Reihe von Einflussfaktoren, wie z.B. die kursorganisatorische Rahmenbedingungen, Lehrkraft, Prüfung, Lernbedingungen, die Möglichkeiten Deutsch zu sprechen, sowie Einstellungen zum Selbstkonzept sowie zum Zielland und zur Zielkultur. All diese Einflussgrößen werden unter den internen und externen Rahmenbedingungen zusammengefasst und dementsprechend im Hinblick auf die Fragestellungen untersucht (S. 276ff.). Dabei wird von der Verfasserin der Arbeit stets ein gezielter Rückbezug des methodischen Designs auf das eigene Forschungsvorhaben und die anvisierte Datentriangulation gemacht.

Als Konsequenz der Untersuchung zeigt sich in *Kap. 9 Abschließende Betrachtung*, dass u.a. Unterstützungsangebote für alle Lehrenden zur Entwicklung von professioneller Handlungskompetenz unbedingt notwendig sind, da durch Neuzuwanderer "ein neues Lernerprofil entstanden und der Unterrichtsprozess dadurch komplexer geworden ist." (S. 288). Die Arbeit von Nimet Tan stellt insbesondere aufgrund der fruchtbaren Verbindung unterschiedlicher Datentypen einen

Erkenntnisgewinn hinsichtlich des sprachlichen Handelns von Neuzuwanderern. Darin ist auch der große Nutzen der Arbeit zu sehen, der es gelingt, die Spezifität von Mehrsprachigkeit in Abhängigkeit von sprachexternen Faktoren und vor dem Hintergrund gruppenspezifischen wie individuellen Identitätskonstruktionen herauszuarbeiten. Darüber hinaus handelt es sich bei der untersuchten Gruppe der türkischen Neuzuwanderer um eine für die deutsche Gesellschaft relevante Größe, so dass auch in dieser Hinsicht die Bedeutung der Untersuchung nicht unterschätzt werden darf.

Insgesamt ist die Studie sehr zielführend strukturiert. Die Kapitelüberschriften lassen eine leichte Orientierung zu, womit die Arbeit auch cursorisch gut lesbar ist.

Die Arbeit von Tan ist in Gänze eine sehr lesenswerte Ergänzung des Forschungsparadigmas Lernverhalten und Lernsituationen unter dem Deckmantel der Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit Migration und Integration. Die Ergebnisse sowie Erkenntnisse sind natürlich für weitere Untersuchungen zu diesem Themenfeld von Interesse, deren Einbezug u.a. zur Migrations- und Bildungsbiographie beitragen können.

Literaturverzeichnis

Lanz, Stephan (2009): "In unternehmerische Subjekte investieren. Integrationskonzepte im Workfare-Staat. Das Beispiel Berlin." In: Hess, Sabine / Moser, Johannes (Hg.): *No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa*. Bielefeld. 105–121.



Tagungsbericht: „*Beziehungskrisen: Deutsch-türkische Verhältnisse in Literatur und Film*“^d

Sinem Saniye Battal , Izmir

Unter der Leitung der Ege Universität und der Beteiligung der Universität Paderborn, Istanbul und Hamburg fand vom 14. bis zum 16. November 2017 die erste internationale/kooperative Vierer-Tagung im Rahmen der Germanistischen Institutspartnerschaft an der Ege Universität in Izmir statt. Wissenschaftler und Interessierte reisten aus verschiedenen Städten wie Istanbul, Ankara, Eskişehir, Berlin, Paderborn, Hildesheim und Hamburg für die vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) geförderte GIP Tagung an und leisteten mit gebiets- und themenbezogenen Vorträgen einen besonderen Beitrag dazu, eine international sehr vielschichtige Plattform entstehen zu lassen, die mehr als nur den literaturwissenschaftlichen Austausch ermöglichte.

Die internationale/kooperative Tagung widmete sich dem Thema „*Beziehungskrisen: Deutsch-türkische Verhältnisse in Literatur und Film*“. Auf der Agenda standen 21 gebietsbezogene Vorträge, die in Anlehnung an die Vielzahl der repräsentierten Fokuspunkte Licht auf das Heute und das Wesentliche warfen sowie Anstöße, Ansätze und Vorfreude für mögliche zukünftige Forschungen lieferten.

Zusammenfassend können diese Themen und Vorträge in drei Bereiche zugeordnet werden: Literatur, Film und Sprachwissenschaft. Neben zahlreichen anderen Themen im Rahmen literaturwissenschaftlicher Forschungen fanden außerdem Vorträge zu Selim Özdoğan, Yadé Kara, Zafer Şenocak, Feridun Zaimoğlu, Judith Hermann und Emine Sevgi Özdamar statt. In Verbindung mit Film und Literatur wurden Andreas Guttners Dokumentarfilm *Alemania, Alemania* (1979), Migrationsfilme wie *Kara Kafa* (1979), *Shirins Hochzeit* und *Dreiviertelmond* vorgestellt. Auch andere Beispiele zu deutsch- türkischen Gegenwartsfilmern fanden Eingang in die Tagesordnung. Der Bereich der Sprachwissenschaft wurde vor dem Hintergrund interkultureller Besonderheiten ebenfalls mit interessanten Vorträgen abgedeckt.

Ziel des hier vorliegenden Berichtes ist die Nachzeichnung des Tagungsverlaufs.

Die Tagung wurde mit einer Begrüßungsrede von Prof. Dr. Nergis Pamukoğlu-Daş, Abteilungsleiterin der Germanistikabteilung der Ege Universität und Veranstalterin der ersten Vierer-Tagung zugleich, eingeleitet. In Anwesenheit des Deutschen Konsulats Izmir, der Vertretung der Schweizer Honorarbotschaft Izmir, des Goethe Instituts Izmir sowie der Deutschen Schule Izmir und in Anwesenheit anderer

¹ Die internationale/kooperative Tagung im Rahmen der Germanistischen Institutspartnerschaft Universität Paderborn – Ege Universität/ Universität Hamburg –Istanbul Universität 14.-16. November 2017, Izmir

hochrangiger Vertreter eröffnete Prof. Dr. Nergis Pamukoğlu-Daş in der Hoffnung eine fruchtbare Tagung austragen zu können, die Veranstaltung und gab das Wort weiter an Prof. Dr. Michael Hofmann, Professor am Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft der Universität Paderborn sowie Leiter der GIP. Sowohl Prof. Dr. Pamukoğlu-Daş als auch Prof. Dr. Hofmann betonten in diesem Rahmen die Bedeutung der wissenschaftlichen Zusammenarbeit besonders in Krisenzeiten und sprachen ihre Freude darüber aus, Vertreter der Hamburg-Istanbul GIP, Prof. Dr. Mahmut Karakuş und Prof. Dr. Ortrud Gutjahr samt Kollegium in Izmir willkommen heißen zu dürfen. Als Ehrengast anwesend bei der Tagung war Prof. Dr. Burckhart Mönnighoff, Vorstand des Instituts für deutsche Sprache und Literatur der Universität Hildesheim.



Prof. Dr. Nergis Pamukoğlu Daş bei der Begrüßungsrede

Die erste Sektion wurde von Prof. Dr. Burckhart Mönnighof eröffnet, der infolge einer kurzen Einführung das Wort für seinen Vortrag an Prof. Dr. Michael Hofmann gab. Hofmann führte in seinem Vortrag *Deutsch-türkische und deutsch-jüdische Literatur- Prolegomena zu einer Problemgeschichte* einen Umriss zu einleitenden Vorbemerkungen zum Thema der deutsch-türkischen und deutsch-jüdischen Literatur auf und illustrierte mögliche Gestaltungskonzepte sowie eventuelle Optionen von Gegenüberstellungen. Der nächste Vortrag wurde von Prof. Dr. Mahmut Karakuş, Leiter der Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur der Istanbul Universität, gehalten, der über die *Fiktionalisierung der Poetologie als Darstellung des künstlerischen Selbstverständnisses in Zafer Şenocaks Gefährliche Verwandtschaft* sprach. Mit einigen abschließenden Worten und ersten Anregungen beendete Prof. Dr. Burckhart Mönnighof in der Folge die erste Sektion.

Die zweite Sektion wurde von Prof. Dr. Mahmut Karakuş eingeleitet und begann mit einem Vortrag von Prof. Dr. Burckhart Mönnighof, der sich mit Beispielen zu Widmungstexten in der deutschen Literatur befasste. Nach einer kurzen Diskussionsrunde übergab Prof. Dr. Karakuş das Wort an Prof. Dr. Nergis Pamukoğlu-Daş für ihren Beitrag, die den letzten Teil der Trilogie von Selim Özdoğan aus einem

besonderen Blickwinkel vorstellte: Kulturelle Vielfalt, Lebenswissen und Literatur da, „Wo das Licht brennt“. Nach dem Vortrag wurde die Vormittagssektion somit beendet.

Die Nachmittagssektion umfasste drei themenbezogene Vorträge und wurde von Prof. Dr. Michael Hofmann moderiert. Nach einer kurzen Einführung übergab Hofmann an Prof. Dr. Ersel Kayaoğlu von der Istanbul Universität das Wort. Prof. Dr. Kayaoğlu untersuchte in seinem Vortrag den (Migrations-) Film *Kara Kafa* (1979) und setzte diesen in Relation zur Krise. Über den Begriff der Krise und ihren Niederschlag in Film und Literatur sprach auch Prof. Dr. Ortrud Gutjahr, Leiterin der Arbeitsstelle für Interkulturelle Literatur- und Medienwissenschaft der Universität Hamburg, in ihrem Vortrag, den sie im Anschluss an Prof. Dr. Kayaoğlus Vortrag ausführte und einen Umriss vom Dokumentarfilm *Alemania, Alemania* (1979) von Andreas Guttner darbot, in der sie sich besonders auf das migrantische Ich in der Krise konzentrierte. Der erste Teil der Nachmittagssektion wurde mit dem Vortrag von Dr. Petra Heinrichs, Verbundskoordinatorin von Bildung durch Sprache und Schrift in Köln, abgerundet. In ihrem Vortrag *Die Heimat der Toten* führte Dr. Heinrichs diverse Raumkonzepte mit dem Blick auf „letzte Reisen“ in deutsch- türkischen Gegenwartsfilm auf. Nach einer kurzen Diskussionsrunde, fanden sich Gäste erneut zu einer Kaffeepause zusammen.

Zweiter Teil der Nachmittagssektion wurde von Prof. Dr. Ortrud Gutjahr eröffnet. Nach ein paar einführenden Worten übernahm Prof. Dr. Leyla Coşan aus der Marmara Universität das Wort. Aus der Sicht deutscher Reisenden im Osmanischen Reich berichtete Prof. Dr. Coşan über die Osmanische Küche und speziell über die Entfaltung der Kaffeetradition. Im Anschluss darauf präsentierten Prof. Dr. Canan Şenöz -Ayata und İrem Atasoy aus der Istanbul Universität gemeinsam einen interkulturellen Vergleich von deutschen, englischen und türkischen Kosmetikwerbungen in Frauenzeitschriften. Der letzte Beitrag für den ersten Tag erfolgte durch Dr. Yıldız Aydın, Lehrkraft der Namık Kemal Universität in Tekirdağ. Aydın untersuchte in ihrem Vortrag die Rezeption der türkischen Literatur in der DDR. Mit Ideen und zahlreichen Anregungen verließen Gäste für das gemeinsame Abendessen im Lokal der Ege Universität den Kongressaal.

Der zweite Tag der internationalen/kooperativen Vierer-Tagung wurde mit der von Prof. Dr. Canan Şenöz-Ayata moderierten Sektion eröffnet. Infolge einer kurzen Einführung übernahm Prof. Dr. Ali Osman Öztürk von der Necmettin Erbakan Universität in Konya und Vorsitzender des türkischen Germanistenverbandes (GERDER) das Wort. Öztürks Vortrag beschäftigte sich mit der Rezeption des Spielfilms *Shirins Hochzeit* aus der Perspektive der türkischen Musikproduktion in Deutschland. Der zweite Vortrag der ersten Sektion des zweiten Kongresstages wurde von Dr. Nihat Ülner, Lehrkraft der Hacettepe Universität in Ankara und Übersetzer zahlreicher Werke, gehalten. Ausgehend von den *Leiden des jungen Werthers* und in seiner Rolle als Übersetzer von *Genç Werther'in Acıları* stellte Dr. Ülner vor dem Hintergrund seiner berufsbezogenen Erfahrungen die Krise dar, in der der Übersetzer vor-während-nach dem Übersetzungsprozess verwickelt zu sein scheint. Im letzten Vortrag für die Sektion, präsentiert von Dr. Saniye Uysal- Ünalın, Lehrkraft der germanistischen Abteilung der Ege Universität, wurde ein Umriss zu Feridun Zaimoğlus Roman *Isabel* vorgeführt. Mit einer anschließenden Diskussionsrunde wurde die Sektion abgerundet.

Die nächste Sektion wurde unter Anleitung Dr. Nihat Ülners eröffnet. Der Einführungsvortrag für die nächste Sektion wurde von Dr. Swen Schulte- Eickholt, dem wissenschaftlichen Mitarbeiter im Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft in Paderborn, präsentiert. Ausgehend von Feridun Zaimoğlu *Evangelio* warf Dr. Schulte- Eickholt Licht auf eine besondere Krisenzeit in der Geschichte und illustrierte angelehnt an Zaimoğlu die Inszenierung von kulturellem Fanatismus. Der zweite Beitrag dieser Sektion wurde von Jule Thiemann, ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Germanistik der Universität Hamburg, geleistet. Thiemann demonstrierte in ihrem Vortrag in Anlehnung an Emine Sevgi Özdamars *Brücke* Leerstellen und Löcher. Mit einer anschließenden Diskussionsrunde wurde der Vortrag abgerundet. Der letzte Vortrag im Rahmen der hiesigen Sektion wurde von Claire Amanda Ross von der Universität Hamburg gehalten. Ross berichtete in englischer Sprache von Yadé Kara's *Selam Berlin* (2003) und dokumentierte in Schnitten die Familiengeschichte der Kazans. Der Sektion folgte eine Mittagspause.

Die vorletzte Sektion des zweitägigen Kongresses wurde unter Anführung Prof. Dr. Nergis Pamukoğlu- Daş eingeleitet. Der erste Vortrag widmete sich dem vertrauten Unvertrauten in den Erzählungen Judith Hermanns und wurde von Sinem Saniye Battal von der Ege Universität gehalten. Anhand der exemplarisch ausgewählten Erzählung aus dem zweitem Erzählband *Nichts als Gespenster* illustrierte Battal trotz Reise und Begegnung den Zustand der Ausweglosigkeit. Der zweite Vortrag wurde von Martina Kofler, ehemalige Mitarbeiterin der Germanistischen Literaturdidaktik in Paderborn, gehalten. Koflers Vortrag beschäftigte sich mit der Adoleszenz in der neueren deutsch-türkischen Literatur. Dabei wurden zahlreiche, aus didaktischer Sicht sehr wertvolle Themenbereiche angeschnitten. Den letzten Beitrag für diese Sektion leistete Isabelle Leitloff, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft. In ihrem Vortrag *Dreiviertel ist mehr als halb, weniger als ganz und irgendwo dazwischen. Verständigung des Übergangs* umriss Leitloff die Geschichte *Hayats* und ihre Beziehung zu dem deutschen Taxifahrer und die zustande gebrachte erfolgreiche Kommunikation in einer besonderen Krisenzeit trotz vorhandener Barrieren.

Die letzte Sektion des Kongresses fand unter der Leitung Prof. Dr. Kadriye Öztürks statt und umfasste zwei Vorträge. Der vorletzte Beitrag widmete sich den Verortungen der deutsch-türkischen Gegenwartsliteratur. Der Redner René Perfolz von der Humboldt-Universität konzentrierte sich in seinem Vortrag auf die in den Berlin-Romanen deutsch-türkischer Autoren angewandten literarischen Raumgestaltungen zwischen 1993 und 2014. Elvin Ilhan von der Universität Hamburg übernahm als letzte Vorträgerin das Wort. Ilhans Vortrag befasste sich mit Deutsch-Türkischen Beziehungen. Ausgehend von Zafer Şenocaks *Gefährliche Verwandtschaften* berichtete Ilhan von *Verbündeten, Brüdern und Gästen*. Mit dem Hinweis auf die Entfaltung neuer Anregungen und die Herauskristallisierung bislang unabgedeckter Arbeitsfelder und Ideen verabschiedete Prof. Dr. Pamukoğlu- Daş im Namen ihres Teams freundlich die rund 50 anwesenden Gäste.

Bericht über die Tagung *“Beziehungskrisen: Deutsch-türkische Verhältnisse in Literatur und Film”*

Kadriye Öztürk , Eskişehir

In diesem Bericht handelt es sich um meine Eindrücke und Erfahrungen bezüglich der im Titel aufgeführten Tagung.

Zwischen dem 14. und 16. November 2017 wurde an der Ege Universität-Izmir eine Internationale Tagung veranstaltet, welche im Rahmen zweier Germanistischer Institutspartnerschaften (GIP) vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) gefördert wurde. Die Kooperation zwischen der Universität Paderborn und der Ege Universität sowie die Partnerschaft zwischen der Universität Hamburg und der Istanbul Universität trugen dazu bei, dass diese Tagung mit dem Schwerpunkt *“Beziehungskrisen: Deutsch-türkische Verhältnisse in Literatur und Film”* zustande kam.



Prof. Dr. Kadriye Öztürk und Mag. Miray Enez vor dem Plakat der Tagung.

An der Tagung nahmen neben renommierten Germanisten und Germanistinnen aus der Türkei und aus Deutschland auch NachwuchswissenschaftlerInnen teil, deren Forschungsvorhaben sich auf die interkulturelle Germanistik und interkulturelle Themen beziehen. Während der Tagung wurden insgesamt 21 Vorträge sowohl von den in der Auslands- und Inlandsgermanistik bekannten GermanistInnen als auch von den DoktorandInnen, die in Deutschland und in der Türkei ihr Studium fortführen, gehalten. Es gab auch TeilnehmerInnen, die nur als ZuhörerInnen an der Tagung mitgewirkt haben. Die in dem Konferenzraum *Prof. Dr. Nuri Bilgin Konferenzraum* des Instituts für deutsche Sprache und Literatur der Philosophischen Fakultät an der Ege Universität stattgefundene Veranstaltung war mit intensiver Teilnahme und heftigen Diskussionen über die Beitragsthemen sowohl bei den teilnehmenden inländischen als auch bei den ausländischen WissenschaftlerInnen auf ein großes Interesse gestoßen. Durch die Gespräche, die in den Kaffeepausen mit den alten und neuen Kollegen und Kolleginnen aus Deutschland und aus der Türkei geführt worden waren, wurden die deutsch-türkischen Beziehungen weitgehend geprägt.

Die in den Beiträgen gezeigten PowerPoint Präsentationen (inclusive der Film-Präsentationen) über die deutsch-türkischen Beziehungen und über die Krisen in diesen Beziehungen haben zu einem besseren Verständnis bezüglich der Probleme, deren Ausgangspunkte und Folgen gedient. An der Tagung haben GermanistInnen und NachwuchswissenschaftlerInnen aus folgenden Universitäten in der Türkei teilgenommen: Hacettepe Universität, Anadolu Universität, Ege Universität, Istanbul Universität, Konya Necmettin Erbakan Universität, Namık Kemal Universität, Marmara Universität und Selçuk Universität.

Die Sektionen haben am ersten Tag nach der Registration der TeilnehmerInnen und den Eröffnungsreden von Prof. Dr. Nergis Pamukoğlu-Daş, Prof. Dr. Michael Hofmann, Prof. Dr. Mahmut Karakuş und Prof. Dr. Ortrud Gutjahr um 10:00 begonnen und gingen am Abend gegen 18:00 Uhr zu Ende. Am zweiten Tag begann die erste Sektion um 09:00 Uhr und ging bis zum Mittagessen weiter. Die Organisation war so detailliert geplant, dass man als Redner Trinkwasser auf den Tischen finden konnte und dass jederzeit ein Mikrophon zur Verfügung stand, das den Zuhörern und Zuhörerinnen von den Studenten und Studentinnen der Abteilung gereicht wurde. Auffallend und berufsbezogen war auch, dass man sowohl in den Sektionen als auch in den Kaffeepausen nur Deutsch sprechen musste, da alle Teilnehmer Deutsch konnten. Frau Dr. Yücel Aksan und Frau Prof. Dr. Nergis Pamukoğlu-Daş haben die Organisation der Tagung übernommen und waren jederzeit bereit, die organisatorischen Probleme zu lösen und die Fragen zu beantworten, die sich auf die Verpflegung und Wegbeschreibungen bezogen, wie z.B. Snacks am Ort der Tagung, Essen in der Mensa oder das Abendessen.

In den Eröffnungsreden am ersten Tag der Tagung hat Prof. Dr. Michael Hofmann aus der Universität Paderborn die Bedeutung und Rolle der Heterogenität in unserer heutigen Welt und in den Beziehungen hervorgehoben, während Prof. Dr. Ortrud Gutjahr aus der Universität Hamburg auf die Beziehungen in der (inter)kulturellen Weltauffassung hinwies, wobei sie den Menschen als ein "Gespräch" bezeichnete.

Im Beitrag von Prof. Dr. Michael Hofmann mit dem Titel "Deutsch-türkische und deutsch-jüdische Literatur – Prolegomena zu einer Problemgeschichte" ging es um die

jüdischen Schriftsteller wie Franz Kafka, Heinrich Heine und Paul Celan als eine nicht ethnische Kategorie. Daran anschließend wurden von Prof. Dr. M. Hofmann die Autoren und Autorinnen, die vielmehr einen Migrationshintergrund haben oder als Autoren "interkultureller Literatur" bezeichnet werden, wie Navid Kermani (vom Koran zu Kafka), Zafer Şenocak (Brief an H. Heine), Emine Sevgi Özdamar (der Hof im Spiegel) und Dilek Zaptçioğlu (der Mond isst die Sterne auf) mit Bezug auf die Einbettung der jüdischen Autoren in ihre literarischen Texte der sog. Migrantenliteratur als eine ethnische Kategorie mit der Gefahr der Kulturalisierung behandelt. Die anderen von Herrn Prof. Dr. Hofmann erwähnten Themen waren: Antisemitismus und Islamophobie. Prof. Dr. Mahmut Karakuş aus der Istanbul Universität hat in seinem Vortrag mit dem Titel "Fiktionalisierung der Poetologie als Darstellung des künstlerischen Selbstverständnisses in Zafer Şenocaks *Gefährliche Verwandtschaft*" thematisch auf die Metafiktionalität, poetologische Fiktion und die Postmigration ohne zeitliche Begrenzung hingewiesen. Das Leben und die Verwandtschaftsbeziehungen der Figur Sascha Muchteschem, der sich in einer Schreibkrise befindet, wurden unter dem Schwerpunkt "Poetologie" und "deren Fiktionalisierung" erörtert. Auf denselben Autor und dasselbe Werk bezogen, hat auch Elvin İlhan aus Hamburg in ihrem Vortrag mit dem Titel "Von Verbündeten, Brüdern und Gästen. Deutsch-türkische Beziehungen in Zafer Şenocaks *Gefährliche Verwandtschaften*" die Verwandtschaftsbeziehungen der Figur im Osten der Türkei analysiert.

Prof. Dr. Burkhard Mönninghoffs Vortragstitel "Über einige Widmungstexte in der deutschen Literatur", der ein großes Interesse bei den Teilnehmern erweckte, rief auch eine Öffnung des Themas "Widmungstexte" im interkulturellen Kontext hervor. Prof. Mönninghoff sprach in seinem Vortrag im weitesten Sinne von der Widmung, im engeren Sinne von handschriftlichen und von gedruckten Widmungstexten, von Widmungshandlung, gewidmetem Text, Widmungsgegenstand, Widmungsempfänger, verstecktem Widmen u.s.w. Mit Beispieltexen von H. von Kleist, Karl Kraus (chinesische Mauer 1910) und R.M. Rilkes "Das Stunden-Buch" wurden die Widmungstexte auch veranschaulicht.

Prof. Dr. Nergis Daş-Pamukoğlu redete in ihrem Vortrag mit dem Titel "Kulturelle Vielfalt, Lebenswissen und Literatur da, *Wo das Licht brennt* von Selim Özdoğan" von den volkstümlichen Lebensweisheiten in dem Roman von Selim Özdoğan. Der Vortrag hatte Diskussionen im Sinne von interkulturellem Wissen ausgelöst, d.h. von der Interkulturalität her, denn die Weisheit in der deutschen Kultur und in der türkischen Kultur zeigt sich in verschiedenen Kontexten und kulturellem Habitus. Die Themen der Tagung konnten, abgesehen von einigen Ausnahmen, zwei Bereichen zugeordnet werden: Dem Bereich der Interkulturellen Literatur und dem Bereich der Intermedialität. Nach dem Mittagessen des ersten Tages hatte man einen Vortrag, der sich auf die Intermedialität, d.h. auf die Filme im deutsch-türkischen Kontext und auf die Krisensituationen, bezog. Der Vortrag hatte den Titel: "Kara Kafa (1979) als (Migrations-) Film der Krisen" und wurde gehalten von Prof. Dr. Ersel Kayaoğlu aus der Istanbul Universität. Von dem Referenten Prof. Dr. Kayaoğlu wurden am Anfang des Vortrags einige TV-Serien wie *Gurbette Aşk* oder auch Filme wie *Turist Ömer Almanya'da*, die sich auf die Migration beziehen, erwähnt. Daran anschließend wurde der Migrations(krisen)film *Kara Kafa* als Fragment in Hinsicht auf die Krise, Krisenwahrnehmungen und Kritik als Krise, die mit dem Begriff "die Existenz" zu tun

hat, gezeigt. Prof. Dr. Ortrud Gutjahr aus der Universität Hamburg hatte in ihrem Vortrag mit dem Titel “Das migrantische Ich in der Krise. Andreas Guttners Dokumentarfilm *Alemania, Alemania* (1979)” das Ziel, das Thema *Migration* in dem obengenannten Film zu demonstrieren. In diesem schwarz-weißen Dokumentarfilm, den Gutjahr als Doku-Poetik bezeichnet hat, fiel auf, dass alle (männlichen) Migranten im Zug nach Deutschland schweigen. Dieses Schweigen wies auf eine Begegnung mit einer erwarteten krisenhaften Situation in Deutschland hin.

Prof. Dr. O. Gutjahr sprach auch von dem Traum von einem transnationalen Europa. Der Vortrag von Dr. Petra Heinrichs “Die Heimat der Toten-Raumkonzepte mit dem Blick auf ‘letzte Reisen‘ im deutsch-türkischen Gegenwartsfilm” behandelte das Thema Totentransfer in Hinsicht auf die interkulturellen Prozesse. Der Film von Fatih Akın mit dem Titel *Auf der anderen Seite* – die türkische Übersetzung: *Yaşamın Kıyısında* – wurde in Hinsicht auf Yeters Tod und deren Totentransfer in die Türkei in einem Flugzeug analysiert. Die Figur Lotte, die als Deutsche in die Türkei kommt, um Ayten zu helfen, wird von Straßenkindern getötet, aber sie wurde nicht nach Deutschland als Tote transportiert. Das fehlte im Film. Das alles wird mit Gründen, Hintergründen und mit einem interkulturellen Aspekt erklärt. Die anderen von der Referentin erwähnten Filme waren: *Kuma* (Umut Dağ), *Im Juli* (Fatih Akın) und *Almanya* von Yasemin und Nesrin Şamdereli.

Prof. Dr. Leyla Coşan aus der Marmara Universität referierte über “Die osmanische Küche aus der Sicht deutscher Reisender im Osmanischen Reich”. Der Vortrag konzentrierte sich besonders auf die Kaffeekultur im Osmanischen Reich. Prof. Dr. L. Coşan erzählte darüber, woher und wann der Kaffee nach Istanbul kam, wo die ersten Kaffeehäuser waren und in welchen Reiseberichten von dieser Kaffeekultur geredet wird. Die Namen in den Reiseberichten, die erwähnt worden sind, waren Arnd Gebhard Stammer, Gerhard Cornelius von den Driesch, Friedrich Naumann, Karakoyunlu Mehmet Sadullah Pascha, Georg Frantz Koltschitzky. Die wichtigste Frage in den Diskussionen über dieses Referat war, wie das Thema “Beziehungskrise” zum Thema “Kaffeekultur” zurückzuführen ist. Die Antwort lautete, dass man in den Krisensituationen in der Türkei Kaffee trinkt, um sich zu beruhigen. Prof. Dr. Canan Şenöz-Ayata und Mag. İrem Atasoy aus der Istanbul Universität hatten zusammen ein Referat über das Thema “Interkultureller Vergleich von deutschen, englischen und türkischen Kosmetikwerbungen in Frauenzeitschriften” gehalten, in dem tabellarisch dargestellt worden war, mit welchen sprachlichen Ausdrucksformen oder auch Farben man durch die englischen, türkischen und deutschen Werbungen in den Frauenzeitschriften diese Produkte zu verkaufen versucht, wobei auf der Makroebene und Mikroebene Sprache, Bild, Typographie und intermodale Bezüge eine wichtige Rolle spielten. In dem Vortrag wurden auch textinterne und textexterne Kriterien zur Sprache gebracht. Die Diskussionsfrage in der Sektion war wiederum, wie oben erwähnt, wo die Beziehungskrise liegt, die Antwort lautete, dass man in der Alterskrise sein kann und diese Produkte brauchen kann.

Der Titel von Dr. Yıldız Aydın aus der Namık Kemal Universität lautete so: “Zur Rezeption der türkischen Literatur in der DDR”. Die Bezeichnung wurde als “die ehemalige DDR” verbessert und in diesem Vortrag fand man es interessant, dass man die türkischen Autoren Yaşar Kemal und Nazım Hikmet in der ehemaligen DDR rezipiert hat und dass in der Türkei eine literarische Strömung mit dem Namen “der

anatolische sozialistische Realismus“ in einer bestimmten Zeitperiode herrschte. Noch interessanter war es, dass von der Referentin auf “Türkische Spiegeleier im Kochbuch der DDR” hingewiesen wurde. Am Ende der Sektionen fand ein gemeinsames Abendessen in dem „Ege Üniversitesi Lokali“ statt.

Am letzten Tag der Tagung hatte die erste Sektion mit dem Vortrag von Prof. Dr. Ali Osman Öztürk aus der Necmettin Erbakan Universität mit dem Titel “Rezeption des Spielfilms Shirins Hochzeit aus der Perspektive der türkischen Musikproduktion in Deutschland“ begonnen. In dem Vortrag wurde zunächst auf die türkische Musikproduktion in Deutschland eingegangen. Türkische LiedermacherInnen wie Şah Turna, Aşık Türköz u.a. produzierten ihre Texte volkstümlicher Art und zeigten darin auch ihre Reaktion auf aktuelle Begebenheiten, so auch auf Filmszenen, wo MigrantInnen zum Thema werden. Öztürks Vortrag befasste sich in dem Sinne mit drei Protestliedern, in denen die Darstellerin des Films Ayten Erten wegen der Darstellung einer aus der Türkei geflohenen jungen Türkin namens Shirin, die in Deutschland auf die schlechte Bahn geriet, attackiert wird und die Deutschen als Filmemacher scharf kritisiert werden.

Dr. Nihat Ülner aus der Hacettepe Universität hatte einen Vortrag mit dem Titel “Genç Werther’in Acıları” gehalten. Der Referent erzählte von seiner Übersetzungstätigkeit, wozu auch die Übersetzung von dem Briefroman von Goethe “Die Leiden des jungen Werther” gehört. Der Referent interpretierte auch ein Gedicht von H. M. Enzensberger in Hinsicht auf die Gefühlsbetonung und Symbolik. Der Beitrag von Dr. Saniye Uysal-Ünalın aus der Ege Universität lautete folgendermaßen: “Ein Berlin Roman, Zu Feridun Zaimoğlu *Isabel*”. Im Beitrag handelte es sich um die Bekanntmachung der Figur Isabel, um ihre Gefühlswelt und ihre Verortung in kultureller und interkultureller Hinsicht von Zaimoğlu. Einen zweiten Beitrag über Zaimoğlus literarische Produktion in Deutschland bot Dr. Swen Schulte-Eickholt mit dem Titel: “Türk und Heide sind verschanzt hinter den Bergen, die Warte ist die feste Burg, daran sie zerschellen”. Inszenierung von kulturellem Fanatismus in Feridun Zaimoğlus *Evangelio*”. Hier ging es um die Herkunft von *Evangelio* und seinen Bezug auf die christliche Religion.

Jule Thiemann setzte sich in ihrem Vortrag mit dem Titel “,Wenn wir in den Nächten in den Berlinlöchern...‘ von den Leerstellen und Löchern. Özdamars Brücke-Roman revisted” mit dem Werk von Emine Sevgi Özdamar *Die Brücke vom goldenen Horn*”. In den Zitaten, die von der Referentin angegeben wurden, trat in den Vordergrund, dass die Figur in Özdamars “Die Brücke vom goldenen Horn” die Löcher in den Straßen von Berlin beim Spaziergehen als Rasierklingen wahrnimmt und die Löcher in den Straßen die Leerstellen symbolisieren.

Der englischsprachige Vortrag von Claire Amanda Ross hatte den Titel “Digging in the Kazan family archive. Yadé Kara’s *Selam Berlin* (2003)”. Die Referentin befasste sich mit dem Roman “Selam Berlin“ von Yade Kara. Der Fokus lag auf der Figur Hasan Kazan und seiner Familie. Hasans Wunsch “Archäologie” zu studieren, wurde mit den archäologischen Forschungen in der Türkei in Beziehung gesetzt. Diesen Wunsch konnte sich Hasan nicht erfüllen, aber dieser Wunsch wurde wegen der Bezeichnung der Türkei als “Wiege der Zivilisationen” als der passende Beruf für Hasan betrachtet. Der Vortrag, der außerhalb der Migrationsthemen und der Migrationsfilme blieb, war

der von Sinem Battal mit dem Titel: “Das vertraute Unvertraute in den Erzählungen Judith Hermanns”. Die Erzählungen in dem Erzählband von Judith Hermann “Nichts als Gespenster” wurden hier aus der Perspektive des Flanierens im Sinne von Walter Benjamin analysiert. In dem Beitrag von Martina Kofer “Wir sind die Kanaken, vor denen ihr Deutschen immer gewarnt habt: Adoleszenz in der neueren deutsch-türkischen Literatur” wurde wieder die Migranteliteratur aus der Perspektive der Adoleszenzromane in Betracht gezogen. Isabelle Leitloff hielt einen Vortrag mit dem Titel “Dreiviertel ist mehr als halb, weniger als ganz und irgendwo dazwischen. Verständigung des Übergangs”. Das Thema war wiederum die Migration, die Lage des Dazwischenseins.

Der Vortrag von René Perfolz mit dem Titel “Verortungen der deutsch-türkischen Gegenwartsliteratur – Literarische Raumgestaltung in Berlin-Romanen türkisch-deutscher Autoren (1993-2014)” befasste sich noch einmal mit der Migranteliteratur. Die hier erwähnten Autorinnen und Autoren waren Emine Sevgi Özdamar und Yade Kara, Feridun Zaimoğlu usw. In dem Beitrag von dem Referenten R. Perfolz wurde insbesondere der Begriff des Raums, der kategoriale Raum und der Erinnerungsraum als Folge der Diskussionen über den *spatial turn* und die sog. Migranteliteratur aus verschiedenen Aspekten thematisiert.



Prof. Dr. Kadriye Öztürk als Sitzungsleiterin und der Vortrag von René Perfolz

Kulturelle Leitbilder in der Literatur von Zafer Şenocak aus ausgewählter Literatur durch den Präsenzworkshop mit Zafer Şenocak

Mutlu Er , Selda Koçak , Max Florian Hertsch , Begüm Kardeş ,
Ankara

Die Kulturabteilung der Deutschen Botschaft Ankara, das DAAD-Informationszentrum Ankara und die Hacettepe Universität boten im Frühlingssemester 2017 für interessierte Masterstudierende und Doktoranden ein Workshop-Seminar zu kulturellen Konzepten von in den Werken von Zafer Şenocak an. Konzepte von Migration, Transkulturalität, Sprachvarietäten standen besonders im Fokus der Veranstaltung. In diesem Workshop sollten die Teilnehmer versuchen, Hypothesen zu seinen Werken wie *War Hitler Araber?*, *Deutschsein - Eine Aufklärungsschrift* und *Alman Terbiyesi-Deutsche Schule* aufzustellen. Zur Vorbereitung für diesen Präsenzworkshop wurden von Assoc. Prof. Dr. Max Florian HERTSCH und Ass. Prof. Dr. Mutlu ER jeweils ein Seminar mit den Themenkomplexen Kultur, Identität, Stereotypenforschung, Diskursanalyse und Hypothesenforschung gehalten. Der Mehrwert des Workshop-Seminars bestand darin, dass die Studierenden Fragen aus den Werken anhand von Hypothesen direkt an den Autor stellen konnten. Um diese auch anderen Wissenschaftlern nicht vorzuenthalten, entschied man den Workshop aufzunehmen und im Anschluss zu transkribieren. Dieses Transkript bietet eine Stellungnahme über die Literatur von Zafer Şenocak an und trägt gleichzeitig zum Textverständnis seiner Werke bei. Folgende Transkription widerspiegelt einen Abriss über die Literatur von Zafer Şenocak und zeigt gleichzeitig Antworten.

1. Hypothesen zum Werk *War Hitler Araber?* (Hypothesen von: Gülru Bayraktar, Derya Perk, Betül Yalçınkaya Akçit – Ankara Universität)

Şenocak behauptet, dass die Differenzen verschiedener Kulturen zur gegenseitigen Identitätskrise führen können. Wie ist es Ihrer Meinung nach dazu gekommen, dass die in Deutschland lebenden Türken dann noch konventioneller sind als die Türken hier in der Türkei. Wie beschreiben sie die Folgen der Identitätskrise zwischen der deutschen und der türkischen Kultur? Zitat: „Der Kulturbegriff ist an eine bestimmte Wahrnehmung der Welt, des Menschen und seiner Geschichte gebunden. Wenn von ‚Kulturkonflikt‘ gesprochen wird, hat man die Grenzen des eigenen Kulturbegriffs erreicht. Der Blick auf den Anderen fällt auf einen selbst zurück. Auf der Grundlage der eigenen „Kultur“ werden Differenzen festgestellt, die beseitigt werden müssen, um den Konflikt zu lösen. Ansonsten droht die Aufgabe der eigenen Identität, zumindest eine Identitätskrise.“

Also es ist ein Buch erst mal, das für mich sehr wichtig ist, dieses *War Hitler Araber* – Warum?- Es war eigentlich der Einstieg für mich in eine Gedankenwelt, die ich dann –

dazu muss ich sagen, es ist ja erschienen 1993, also 25 Jahre her – in der ich mich dann sozusagen eingenistet habe, eine Gedankenwelt, wo ich dann „wohnhaftig“ geworden bin und zwar welche Gedankenwelt ist es; ich hatte ja als Lyriker angefangen- meine literarische Arbeit war ja vor allem das Lyrische- ich habe Gedichte publiziert in den 80er Jahren, ich habe Gedichte aus dem Türkischen ins Deutsche übersetzt, zum Beispiel eine Auswahl Mitte der 80er Jahre und hatte eigentlich wenig Bezug zu diesen eher theoretischen Fragen, muss ich sagen, außer vielleicht noch im Rande meines Studiums, ich habe ja auch Germanistik studiert in München. Meine Interessen lagen da aber vor allem im Zeitraum des deutschen Realismus, also gar nicht in der Gegenwart, sondern vor allem habe ich mich tatsächlich mit Goethe und Schiller sehr viel beschäftigt und Herder. Natürlich gibt es von dort auch sehr viele Pforten in diese Thematik hinein, keine Frage, aber die Aktualität für mich für meine Person - und das ist das wichtigste, dass der Autor im Grunde genommen nicht auf etwas Öffentliches reagiert, von einer allgemeinen Position heraus, sondern immer aus einer Persönlichen. Es muss immer ein persönlicher Grund da sein, um literarisch auf ein Ereignis, auf eine Frage usw. zu reagieren, auch auf theoretischer Art. Ich bin ja in München aufgewachsen und hatte 1988 in Berlin ein Stipendium und das war so anders für mich, zu beschließen, ich verlasse München und gehe nach Berlin, die Stadt reizt mich; das war noch das West-Berlin, das war noch die geteilte Stadt. Und das wurde damals auch sehr gefördert von der Kulturpolitik, dass junge Autoren nach Berlin ziehen. Außerdem hat mich die Stadt auch mit dieser Multikulturalität, die ja schon da war, die in München nicht so sichtbar war, auch sehr gereizt. So bin ich also nach Berlin gezogen. Der Mauerfall und die darauffolgenden Jahre haben mein Interesse für das, was sozusagen um mich herum passiert auf eine andere Art und Weise geschärft, dass es vorher der Fall war. Das heißt, ich war schon immer ein politischer Mensch, aber niemand, der sofort daran dachte, die politischen Einstellungen oder wie auch Wahrnehmungen in Literatur zu verwandeln oder in meine literarische Arbeit so direkt einzunehmen. Dann habe ich mir gedacht, was für eine Form ist es eigentlich, was brauche ich für eine Form, das werde ich niemals in meinen Gedichten machen, meine Gedichte sind und bleiben Gedichte, also das war für mich ganz klar, es gab überhaupt nicht ein Tag die Überlegung oder Wahrnehmung dieser Art so in die Poesie zu erleben. Und dann habe ich für mich parallel zu meinem erzählerischen Werk den Essay entdeckt. Essay: der Versuch, eine Fragestellung. Weil vieles was passierte, darauf hatte ich eigentlich keine Antwort, aber ich hatte wahnsinnig viele Fragen und diese Fragen literarisch zu formulieren waren der Anfang eigentlich für diese Bücher, das ist ja das erste Buch dieser Art, das eigentlich mit ihrer Frage fast noch mehr zu tun hat, das ist das Atlas des tropischen Deutschland, nicht? Das ist ja eigentlich das Buch, wo du sozusagen zum ersten Mal so jemand wie ich aus der Einwanderergeneration Nummer zwei, also als Kind nach Deutschland gekommen ohne eigene Entscheidung - dazu zählen auch die, die da geboren sind, aber auch die, die mit fünf, sechs, sieben, acht Jahren nach Deutschland gekommen sind – aus dieser Generation spricht jemand und stellt Fragen. „Deutschland, Heimat für Türken?“ macht Behauptungen, ein Türke geht nicht in die Oper und solche Sachen; also das heißt, im Grunde genommen ging es darum, Fragen zu stellen, die genau diese Kulturmuster hinterfragen. In *War Hitler Araber?* habe ich das erweitert – einmal in Richtung meiner Herkunftskultur (meine persönliche Kultur!) nicht jetzt türkische Kultur oder so, weil diese Begriffe versuche ich in meinen Büchern eigentlich auseinanderzubauen. Was ist deutsche Kultur? Was ist türkische Kultur? Mein Gott ich habe deutsche Freunde, die sind schon mal unter sich

sehr unterschiedlich, aber dann habe ich noch keine Freunde in Deutschland, die sind noch mal ganz unterschiedlich und so geht es auch meinen deutschen Freunden untereinander und meinen türkischen Freunden auch und da beginnt ja auch die Antwort auf die Frage: Was ist das – Deutschland-Türken? Was heißt das eigentlich, Türken aus Deutschland? Ist das eine Gruppe, ist es eine homogene Gruppe? Kann man von Deutsch-Türken sprechen, in dem wir sie so nennen? Wir tun das ja alle eigentlich und da beginnt dann die Arbeit des Schriftstellers, nicht die Arbeit des Politikers, nicht die Arbeit leider der Sozialwissenschaftler. Die Arbeit des Schriftstellers beginnt da, wo er sagt, *eigentlich erkenne ich hier keine Gruppe, ich erkenne viele verschiedene Gesichter und auch viele Widersprüche, vielleicht kann ich sie nicht verstehen, aber ich will sie auf den Tisch stellen, ich möchte hinterfragen, was heißt das eigentlich, Bikulturalität? Hybridität? Mehrsprachigkeit? Muttersprache? Fremdsprache? Also was ist das eigentlich? Was wird da assoziiert?* Und da sind wir natürlich sofort in dem Zitat, das sie so schön ausgewählt haben mit dem Kulturbegriff. Da möchte ich den Blick auf einige Begriffe lenken: Beseitigung, das ist ja eigentlich schon ein drastischer Begriff, der aber auf einen wunden Punkt hindeutet. Was heißt eigentlich Anpassung? Ist Anpassung eine Form der Beseitigung? Wir sprechen ja sehr viel über Begriffe wie Integration. Bei früheren Texten habe ich das leider sehr stark vermieden, in diesem Begriff, ich versuche hier klarzustellen, geht es hier um eine Auseinandersetzung um den Begriff der Kultur. Es geht nicht um eine deutsch-türkische, deutsch-italienische oder russisch-deutsche, wie auch immer Orient-Okzident, das ist ja in *War Hitler Araber?* sozusagen die Schablone, die ja immer wieder ironisch oder provokant gebrochen wird. Es geht tatsächlich um den Begriff der Kultur. Wir müssen verstehen: Was meinen wir eigentlich damit? Wo stehen wir, wenn wir diesen Begriff benutzen? Wie setzen wir ihn ein? Und das sind die Fragen, die mich in meinem ersten Buch und auch in diesem Buch stark beschäftigt haben. Wenn sie von dort jetzt ausgehen, dann werden Sie natürlich die Frage stellen, vielleicht selber beantworten, die Sie mir stellen. Jeder für sich: Warum sind die Türken in Deutschland konventioneller? Aus welcher Perspektive ist das gesagt? Welche Türken sind gemeint? Wer spricht über wen? Ist es so, dass die Türken sich in Deutschland nicht angepasst hätten? Welche Türken haben sich nicht angepasst? (lacht). Oder ist es eine Stimmung? Ist es einfach nur ein Gefühl? Also, ich würde sagen, wenn wir jetzt schon in diesem Jargon sprechen *Türken in Deutschland*, dass 99,9 % der Türken sehr gerne in Deutschland sind. Ich glaube da gibt es Keinen, der zurückkehren will. Das ist eine Phantasie, wir reden über Phantasien und das ist nämlich das Interessante, das ist also auch das konservative Element. Also das Konventionelle hat aber natürlich soziale und kulturelle Hintergründe – keine Frage. Woher kommen diese Menschen? Das ist die nächste Frage. Wenn wir uns das anschauen, ist es eine unglaublich heterogene Gruppe. Ich war schon erstaunt, als ich von München nach Berlin zog. Der sogenannte Türke in Berlin, ein ganz anderer ist, als der in München. Ein Drittel der Türken in Berlin sind Kurden, ein Drittel der Türken in München sind Ägäis-Türken, also unterschiedlicher geht es ja nicht. Dann die Organisationsstruktur und die Hintergründe, wie sie sich sozusagen mit Deutschland verhalten, haben vielleicht auch den Unterschied auch gehabt, dass München eine ökonomisch sehr prosperierende Stadt ist und da beginnen schon alle Stereotypen zu wanken, weil München ist die konservativste Stadt in Deutschland. München ist ausländerfeindlich, denkt man – ja die Politik ist es auch. Das kann ich gar nicht verteidigen, das ist so. Das kenne ich von meinen Besuchen bei der Ausländerbehörde. Ich weiß, was ich da erlebt habe und was ich dann in Berlin gesehen habe, das ist völlig

der Reihe entgegengesetzt. Trotzdem würde ich sagen, die Münchener Türken sind Münchener. Berliner Türken sind auch Berliner, aber das ist ein anderes Kapitel. Also das heißt, wir haben jetzt eigentlich im Grunde genommen jetzt gerade schon alles auseinanderdividiert und meine Fragenstellung als Schriftsteller ist ja, was Sie interessiert, ist und war: „Wie kann ich die Dividierung auseinanderfallen lassen, wie kann ich das literarisch thematisieren? Was für eine Sprache habe ich dafür? Im Grunde genommen hat es angefangen mit meinem ersten Zeitungsbeitrag, der in der Süddeutschen Zeitung erschien, *Deutschland-Heimat für Türken?* 1991 war mein erster Text, da hat es schon angefangen, wo ich gesagt habe, ich versuche eine Sprache zu finden, die jenseits dieser Klischee-Stereotypen versucht, diese zu thematisieren. Ich weiß, dass es sie gibt. Ich möchte auch nicht meine Augen verschließen und sagen, es würde nicht existieren. Wir müssen darein schauen, damit wir überhaupt ein Gespräch beginnen. Und das ist das, was ich mit dem Kulturbegriff meine, also unser Gespräch beginnt mit dem Kulturbegriff. Wir müssen schauen: „Wie nütze ich das eigentlich? Was bedeutet das für mich? Ist das für mich Identität? Was bringt die Erziehung, die ich habe, in den Kulturbegriff hinein?“ Und wenn Sie meine Bücher anschauen, dann werden Sie sehen, ich habe fast nur Bücher geschrieben, die eigentlich diese Gedanken weiter vertieft haben. Ich habe Personen ausgewählt, die oft einen mehrkulturellen Hintergrund haben, die aber oft nicht in irgendein Klischee passen, die aber trotzdem real sind und sich so ergeben haben, die in meiner Phantasie entstanden sind. Und gleichzeitig mein letztes Buch, ich habe ein Buch über meinen Vater und seinen Glauben geschrieben, der genau mit diesen Begriffen auch spielt, also mit diesen Kulturhintergrundbegriffen. Und auch tatsächlich habe ich diesen Begriff der Konvention letztlich hinterfragt, weil die Konvention tauchte in diesem Buch als Ritus auf. Also Ritus, das Ritual, die Schablone und was in einem Ritus aufwachsender Mensch daraus macht, ist ganz anderes. Aber das zu zeigen, das kann man nur literarisch und nicht mit Behauptungen oder Thesen, das ist eben ein literarisches Buch genauso wie bei den Erzählwerken.

In Ihrem Essay „Der Dichter und die Deserteure. Rushdie und seine Satanischen Verse zwischen den Fronten“ schreiben Sie über den Aufbau eines grausamen Islam -Bildes durch/von den Medien. Der Essay wurde von Ihnen im Jahr 1992 verfasst. Wie beurteilen Sie die Situation heutzutage? Zitat: „Der Islam, so scheint es bedroht die europäische Zivilisation, spricht Todesurteile über Dichter aus, bannt Andersdenkende, entbehrt jeglicher Toleranz und neigt grundsätzlich zur Gewalt. Rechtfertigt dieses gerade auch von den aufgeklärten Medien verbreitete gespenstische Bild nicht das Verhalten jener, die sich wie Kreuzfahrer der Moderne gebärden?“

Ja, das ist eine sehr tragische Stelle, muss man sagen, weil im Grunde genommen mittlerweile diese Position sich ja bewahrheitet hat. Die Betrachteten verhalten sich so wie die Betrachter, eigentlich das Prophezeien haben, wie auch immer. Eigentlich ist es eine schöne Ergänzung zu der anderen Stelle, weil da sieht man, dass sie an die Kulturgrenzen gekommen sind. Da beginnt also nicht mehr das Gespräch, sondern der Krieg. Es gibt ja diesen Spruch *Nationalismus ist Krieg* und das ist ja verkürzt, aber das ist tatsächlich eine Frage oder eine Behauptung, die in jedem Kopf geistert, von allen Seiten her und meine Position war ja immer – keine Position (lacht). Ich habe versucht im Grunde genommen die Darstellung der Kulturen untereinander kritisch zu hinterfragen. Was heißt der Islam? Ich habe ja auch viel Kritisches geschrieben, im

Grunde genommen, die dieses Bild rechtfertigen würden, so dass man sagt, es gebe Tendenzen der islamischen Kultur. Aber gleichzeitig ist die Tendenz, alles was aus der islamischen Kultur kommt, und alle Menschen, die irgendwie in einem muslimischen Land geboren oder aufgewachsen sind, über einen Kamm zu scheren. Diese Tendenz ist stärker denn je. Das ist die Tragik meiner Aufsätze, ich habe sie vor 25 Jahren geschrieben und hätte mir eigentlich gewünscht, dass sich heute kaum jemand mit diesen Texten beschäftigen muss und sollte. Die Aktualität dieser Texte ist erschreckend geworden. Das erschreckt mich selber. Weil wir tatsächlich auch so kleine Phasen hatten, wo wir gedacht haben, wir haben das jetzt eigentlich überwunden, das wird jetzt eigentlich besser und gut, die Schriftsteller sind immer etwas pessimistisch aber trotzdem war diese Hoffnung da und sie war anscheinend sehr trügerisch. Jetzt sind wir schon bei den Ursachen, da fragt man sich, warum das so ist. Und damit beschäftigen sich auch meine erzählerischen Bücher, wie gesagt. Man übernimmt ja die Bilder derjenigen, die die Moderne absolut legieren, wenn man der Kultur die Moderne total abspricht. Das ist ja deckungsgleich.

In vielen Ihrer Essays beschreiben Sie das Abendland als immer älter und schwächer werdenden Greis. Glauben Sie, dass das Abendland in gewisser Hinsicht seinem Ende entgegensieht? Wenn ja, warum?

Da ist etwas ganz Wesentliches drin, das mich interessiert. Darüber habe ich noch kein Buch geschrieben, aber mich interessieren die Länder, wo einfach die Bevölkerung gewachsen ist. Da sind 1 Mio. Menschen, die unter 15 sind, das ist ja nichts. Was heißt das eigentlich für die Gesellschaft? Es ist im Grunde genommen eine Frage, die hochprivat ist und gleichzeitig aber auch etwas ausdrückt über die Gesellschaft und auch über die Gedanken. Ich habe mich immer wieder stark mit der Aufklärung beschäftigt, mit der Renaissance und diesen Grundlagen und ich merke, dass es wichtig ist, die Erfrischung auch immer wieder zu spüren, weil sonst werden sie tatsächlich zu einem musealen Stück und dieses Museale ist natürlich nicht mehr aktiv. Es ist nicht mehr atmungsaktiv, es wird nur aktiv, wenn man es öffnet, wenn man es zumacht, dann wird's wieder geschlossen. Und dieser Ausdruck, sozusagen, der Ideen des Geistes, den die Gesellschaft geht, das ist schon etwas, was mich beschäftigt. Europa ist nun mal ein sehr gestresster Kontinent, was glaube ich hier sehr unterschätzt wird. Und diese Europa-Rhetorik ist auch irgendwo Karikatur, weil die Realität und der Hintergrund einfach furchtbar sind. Die Frage ist, wie geht man mit diesem Erbe einfach um? Was bedeutet das eigentlich für den einzelnen Menschen, gerade wenn die junge, dynamische Gesellschaftsstruktur gar nicht mehr da ist.

2. Hypothesen zum Werk *Deutschsein- Eine Aufklärungsschrift* (Hypothesen von: Franziska Trepke – METU)

„Der Niedergang in einer Gesellschaft beginnt mit der Verwahrlosung der Sprache. Wenn ich heute auf den Straßen oder in der U-Bahn Jugendliche höre, die Deutsch, Arabisch, Türkisch miteinander vermischen, keiner der Sprachen wirklich zuhörend, keiner zugehörig, fühle ich eine tiefe Verletzung in mir. Ich kann nicht begreifen, dass es Stimmen gibt, die dieser Halbierung, Viertelung, diesem Verschwinden von Sprachen irgendetwas wie Kreativität oder gar avantgardistische Kreativität abgewinnen können. Diese zerstückelten Sprachen sind für mich der Ausdruck einer Unbehautheit.“

„Die globalisierte Konsumgesellschaft, die internationale Vernetzung des Verkehrs und der Kommunikation machen die Grenzen porös und definieren neue Erkennungsmerkmale. Die Sprache wird immer mehr zur Chiffre dieser Veränderungen. Sie wird aus ihrer nationalen Verankerung herausgerissen.“

Gehören sprachliche Vermischungen und demnach poröse, nicht mehr klar sichtbare (sprachliche) Grenzen nicht zu einem Teil von transkulturellen Prozessen in unserer globalisierten Welt?

Für mich ist Verwahrlosung eine nicht mehr ermöglichte Vertiefung. Es ist eine gewisse Verwahrlosung da und für mich ist das eine Menschenrechtsverletzung. Wenn die Menschen ihre Sprache nicht mehr vertiefen können, weil gesellschaftliche Umstände und Einstellungen, Elternhäuser, Schulen, wie auch immer, das ist eine Menschenrechtsverletzung, das versteht kein Mensch. Ein Mensch, der seine Sprache verliert, ist ein verletzter Mensch. Da gibt es keinen Unterschied und vielleicht sieht das nicht so drastisch aus, weil kein Blut fließt, aber nein, für mich gibt es da keinen Unterschied. Das ist schlimm und das passiert mit hunderttausenden Jugendlichen in ganz Europa. Deswegen sage ich, dass es mich verletzt. Dass die Jugendlichen, die in anderen Ländern geboren werden, das ist jetzt nicht nur Deutschland, sondern beispielsweise auch Frankreich oder Holland, nicht die Möglichkeit haben, die eigene Sprache, die zu Hause gesprochen wird, zu vertiefen. Aber ein Kind ist dazu fähig, mehrsprachig aufzuwachsen und nicht nur zwei, sondern auch drei oder vier Sprachen zu lernen. Das vergeben wir aus ideologischen Gründen, weil auf der einen Seite sind diese Leute, die sagen, wir sind hier in Deutschland, hier wird deutsch gesprochen, und dann gibt es eben noch eine komische Ideologie, die sagt, es ist eine tolle Sache, wenn die Leute ihre unterschiedlichen Sprachen durcheinanderwerfen und daraus kann man vielleicht mal eine Literatur machen – aber daraus kann man keine Gesellschaft aufbauen.

Was meinen Sie mit der Vermischung der Sprachen? Meinen Sie, dass die Sprache sich in ihrer Struktur ändert?

Also es gibt keine Struktur mehr, manchmal klingt das auch lustig und das kann man im Alltag machen aber aus meiner Sicht ist es sozusagen nichts, was Sprache eigentlich bedeutet. Letztlich sehe ich nicht den Punkt, wo man sagen könnte, das bringt jetzt der Gesellschaft oder dem Einzelnen eine Vertiefung seiner sprachlichen Fähigkeiten, seiner Ausdrucksweisen usw.

Sie schreiben in Ihrem Buch folgenden Satz: „Wenn sich die Fremdsprache dann mit der eigenen Sprache scheinbar zu vermengen beginnt, entsteht keine dritte Sprache, die zu einer neuen Art von Verständigung führen könnte. Es wird lediglich die Übersetzung aufgegeben, die Grundlage jeder Verständigung ist. Das Kauderwelsch ist kein Kommunikationsmodell, es ist ein Kriegsruf.“ In der Sprachwissenschaft beschäftigt man sich auch mit diesen Phänomenen und hat eine etwas andere Sicht auf die Dinge. Dort spricht man nicht von "Kauderwelsch" und findet die Forderung nach einem sprachlichen "Reinheitsgebot" in multikulturellen Kontexten inadäquat. Forschungen belegen, dass es sich bei diesen bi- bzw. multilingualen Innovationen um sprachliche Variationen handelt - so wie auch Dialekte sprachliche Variationen sind (und auch Dialekte sind nicht immer grammatisch korrekt, weichen von der Standardsprache ab

und können nicht von jedem verstanden werden). Folgende Zitate aus der Varietätenlinguistik würde ich Ihnen dazu gerne kurz vorstellen:

„Für die Wahrnehmung von Sprachpraktiken und sprachlichen Kompetenzen in transkulturellen Kontexten ist eher eine Defizit-Sicht charakteristisch [...]. Diese Urteile basieren jedoch weitgehend auf einer Fehleinschätzung sprachlich-kommunikativer Variation. [...] Die [wissenschaftlichen] Belege zeugen nicht von einem sprachkommunikativen Kompetenzmangel, sondern sie signalisieren gerade umgekehrt, dass der Sprecher in beiden Sprache über eine Kompetenz verfügt, die es ihm ermöglicht, grammatisch und semantisch weitgehend funktionale Äußerungen zu produzieren und zu rezipieren; dabei ist es irrelevant, aus welcher Sprache die Redemittel zur Äußerung genommen werden. Dasselbe gilt auch für die anderen Arten bilingualer Diskurspraktiken wie etwa für [...] Kode-Umschaltungen [Code-Switching]. Bilinguale [bzw. multilinguale] Innovationen sind in mehrsprachigen und multi- bzw. transkulturellen Kontexten etwas Selbstverständliches [...]. Ein sprachliches „Reinheitsgebot“ zu fordern, erschiene [...] für bi- bzw. multilinguale Kontexte als fehl am Platze. Cook (2011, 11) betont zu Recht: Die „Multikompetenz“ von Zweisprachigen kann nicht mit der Kompetenzstruktur von Einsprachigen verglichen werden. Bilinguale Sprecher lassen sich folglich von anderen lexikalischen, morphosyntaktischen, stilistischen etc. Filterkategorien leiten. Man kann nachweisen, dass dabei hybride Sprachprodukte dieselbe kognitive wie strukturelle Komplexität, denselben inhaltlichen Nuancenreichtum und dieselbe stilistisch-pragmatische Ausdruckskraft besitzen können wie Redeprodukte im Rahmen eines „streng“ (konsequent) einsprachigen Diskursmodus.“

Das hat mit der Fehlentwicklung dessen zu tun, was Sprache angeht. Was heißt weitgehend funktionale Äußerung zu produzieren? Semantisch weitgehend, was heißt das? Es ist eine unglaubliche Diskriminierung, das heißt, diese Menschen können nur weitgehend aber irgendwann stoppen sie da. Also ein bisschen können sie, oder wie ist das gemeint? Ich habe mir schon einige Texte angeschaut, die sich in diese Richtung bewegen und die sind so Respektlos und glauben irgendwas Gutes zu tun. Ich möchte nicht weitgehend etwas tun, sondern es richtig machen, voll und ganz. Auch als Araber in Paris, zum Beispiel. Das ist das Problem unserer Denkweisen, wir „kasten“ Menschen ein und erkennen dann für sie bestimmte Stufen ihrer Lebensrealität, in der sie hinterher damit auch bleiben. Das ist nicht mein Weltbild. Meine Eltern haben beispielsweise konsequent mit mir türkisch gesprochen und ich bin ihnen so dankbar dafür – das ist der Grund für meine Zweisprachigkeit. Und soll ich ihnen etwas sagen, türkisch und deutsch- sie bewegen sich in beiden Sprachen. Es gibt wahrscheinlich wenig zwei Sprachen, die so verschiedene Weltläufigkeit eröffnen, wie diese beiden Sprachen. Wenn sie sich in den beiden Sprachen bewegen, dann haben sie sich ihren Geist tatsächlich sehr weit aufgemacht. Es sind keine deckungsgleichen Sprachen, wo sozusagen ähnliche Räume gedeckt werden. Sie haben ihre Denkstrukturen geöffnet – was für eine wunderbare Voraussetzung und Geschenk. Aber schauen sie sich mal die Lage in den Schulen an, das ist katastrophal. Das hat aber wirklich nicht mit der Schulpolitik zu tun. Die Sprache ist nicht nur einfach Wörter können.

Welche konkreten Menschen meinen Sie denn jetzt genau? Menschen, die auf Hauptschulen oder auf Gymnasien waren?

Das ist völlig egal. Die mehrsprachigen Menschen gibt es ja nicht, das ist das Problem. Man geht ja immer schnell damit um – ich bin Mehrsprachig. Mehrsprachige Menschen, die sozusagen sich in der Sprache vertiefen können, diese Möglichkeit, diesen Schlüsselbesitz – das ist nicht unsere Qualität. Und das leider eben nicht von beiden Seiten. Ich hoffe es wurde ein bisschen klarer, was ich damit meine. Aber es geht wie gesagt nicht darum, Monologe Kulturen auch immer etwas zu propagieren, sondern tatsächlich das ernst zu nehmen, diese Vielfalt. Und das ist eben auch eine Herausforderung.

An welcher Sprache orientieren Sie sich dabei?

An keiner. Darum geht es gar nicht. Der Mensch orientiert sich ja nicht an einer bestimmten Sprache, sondern mehrsprachige Menschen wechseln ja je nach Situation. Je nach Situation können sie deutsch oder türkisch oder eine andere Sprache. Ich meine jetzt auch nicht Intellektuelle oder so, darum geht es gar nicht, es wird ja auch einfach im Menschen ein Sprachgefühl aberkannt. Die Menschen träumen ja auch, die haben auch Wünsche, die wollen Protest äußern, die wollen Widerspruch äußern. Sie haben Emotionen. Das geht doch in die Sprache hinein, wo soll es denn sonst hingehen? Oder es geht eben nicht in die Sprache hinein und wo geht es hin – in die Gewalt, deswegen habe ich ja von Krieg gesprochen. Wenn die Sprache nicht mehr funktioniert, dann ist die Gefahr immer groß, dass Sprachlosigkeit ist. Das ist ja noch keine Erkenntnis. Deswegen würde ich sagen, ich bevorzuge keine Sprache. Mir wurde die Frage gestellt, warum ich auch Bücher auf Türkisch geschrieben habe. Ja warum denn nicht? Diese Sprache ist auch in meinem Kopf. Ich habe Romane auf Deutsch, ich habe Romane auf Türkisch, ich habe Gedichte auf Deutsch und auf Türkisch. Das ist meine Lebenswirklichkeit, meine Lebensrealität. Ich sehe das gar nicht mal als etwas Besonderes an. Das ist für mich etwas Natürliches.

Denken Sie, dass eine dritte Sprache entsteht, damit sich die Jugendlichen unterhalten können?

Der Begriff der dritten Sprache hat aber wenig damit zu tun. Es hat tatsächlich mehr mit dem Kulturbegriff zu tun, den ich sehr kritisch betrachte. Ich würde den Kultur- und Sprachbegriff nicht gleichsetzen. Der Sprachbegriff wird ja nach innen vertieft. Ich versuche zu sagen, dass die Sprache etwas Persönliches ist. Sie müssen ja sich selber persönlich in der Sprache zu Recht finden. Jeder hat seine eigene Sprache. Das muss man in der Sprache selber betrachten. Sagen wir mal Neukölln. Da gibt es vier Sprachen – deutsch, türkisch, arabisch, kurdisch. Dass die Möglichkeiten für diese vier Sprachen gleichwertig gegeben sind, sich zu entfalten. Das wäre eine Viersprachigkeit. Das ist das Recht des Menschen, sich zu entscheiden.

3. Hypothesen zum Essay: *Mein erster Türke in Deutschland - ein Fremder. Über das Markieren von Grenzen.* (Hypothesen von: Müge Karabulut – Selçuk Universität)

Mustafa Kemal, dem Staatsgründer der Türkei, wird der Anspruch nachgesagt, dass es viele Kulturen, aber nur eine Zivilisation gibt? Es gibt demnach auch keine deutsche Leitkultur, in die sich andere integrieren müssen. Wohl aber eine Zivilisation auf der Basis universeller Werte, ein zivilisatorischer Prozess, der durch die Aufklärung und die Säkularisierung eingeleitet worden sein. Sie ist die bindende, Kraft in einer offenen,

pluralistischen Gesellschaft. Integrieren müssen sich die Menschen in diese eine Zivilisation, egal ob sie in der Türkei, in Deutschland oder in Frankreich leben. So gesehen geht jedem zivilisatorischen Sprung ein Assimilationsprozess voraus. Daran ist nichts Verwerfliches. Im Gegenteil: Dieser Zivilisationssprung ist der Garant für ein friedliches Zusammenleben, der Garant für die Einhaltung universeller Menschenrechte, der Garant für das Funktionieren einer ethnisch, religiös und kulturell fragmentierten Gesellschaft, und fragmentiert sind alle modernen Gesellschaften, nicht nur Deutschland (Senocak 2011: 156-157).

Was meinen Sie tiefer mit der Äußerung, in eine Zivilisation zu integrieren? Meint diese, dass die Türkischstämmigen in Deutschland in die europäische Zivilisation integrieren sollen? Wie bewerten Sie demnach die Überzeugungen von Samuel Huntington in seinem Buch „Clash of Civilisations“ (1996), der vom voraussichtlichen Kampf der Zivilisationen erzählt, und behauptet, dass die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert durch den Kampf der Zivilisationen, nicht durch ökonomischen oder politischen Phänomenen, geprägt ist. Die deutsche Integrationspolitik gegen die Türken ist vielleicht nun gegen die islamische Zivilisation? Lassen sich die Türken demnach mit einem kollektiven Gefühl innerhalb der islamischen Zivilisation bewerten?

Also meine Positionierung ist klar. Ich habe das ja auch in diesem Buch weiter ausgeführt. Es gibt nicht mehrere Zivilisationen. Da bin ich ganz auf der Mustafa Kemal-Linie. Es gibt nur eine einzige Zivilisation. Und zwar warum? Weil Zivilisationen haben nichts mit kulturellen Hintergründen, Sprachen und Nationalitäten zu tun, sondern Zivilisation ist eine Form des Zusammenlebens nach bestimmten Normen und Regeln. Und ich sehe in der Islamischen Kultur keine Zivilisation, da gibt es nicht diese Normen und Regeln, die sozusagen eine zivilisatorische Entwicklung zulassen, sondern wir haben Bürgerkriege, Konflikte, Verletzungen von Menschenrechten, Verletzungen von Frauenrechten. Das ist völlig normal, das ist eine Kultur. In der Kultur kann es so etwas geben. Aber in einer Zivilisation kann es das nicht geben. Und deswegen hat es mit Europa usw. gar nichts zu tun. Es ist richtig, innerhalb der Geistesgeschichte hat sich das Bild der Zivilisation in Europa am stärksten entwickelt. Das hat einen Höhepunkt gefunden. Das heißt aber nicht, dass Europa sich immer daran gehalten hat. Es ist ja kein Zufall, dass wir von 1933-1945 von einem großen Zivilisationsbruch sprechen. Wir sagen nicht, wir haben mit der deutschen Kultur gebrochen, sondern wir sagen, wir haben mit der Zivilisation gebrochen. Das ist auch richtig, weil vieles was im Hitler-Regime existierte, war ja auch deutsche Kultur. Das gehörte dazu. Und das kann man jetzt leugnen, aber das ist nicht richtig. Die Geschichte des deutschen Reiches ab dem 19. Jahrhundert, der ganze Judenhass gehörte zur deutschen Kultur. Ich habe das in *Deutschsein* ja auch ausgearbeitet. Deswegen muss man diese zwei Begriffe Kultur und Zivilisation verstehen. das wird häufig verwechselt und dann sind Menschen beleidigt. Und das hat auch gar nichts mit Überlegenheit zu tun, weil ich die Situation in Europa genauso bedroht sehe. Was haben wir für Erscheinungen heute, die diese Werte mit den Füßen treten. Deswegen muss man ja auch sagen, das ist in diesem Zusammenhang geschrieben. Das ist ja nicht in einem türkischen Zusammenhang geschrieben, sondern in einem deutschen. Wenn man jetzt in Integrationsdebatten führt und immer von Integration spricht, dann müssen wir uns erinnern, was wir eigentlich so machen. Wie gehen wir sozusagen mit dem Fremden um? Auf der Ebene darf man sich nicht verleiten

lassen in diesen Kulturkampf einzusteigen. Im Grunde genommen gibt es keinen *Clash of civilisations* es gibt nur *Clash of cultures*. Das ist in der Kultur selbst angelegt. Im Übrigen sehen Sie jetzt, wie meine Bücher ineinander geraten. Der eigentliche Kulturbegriff ist der Zivilisationsbegriff.

Die Wiederbelebung der Aufklärung identifizieren Sie mit der Wiederbelebung der aufklärerischen Ideen wie Individuum, Menschenrechte, Säkularisierung, Wissen, Rationalität, die Erziehung der Menschen zur Mündigkeit. Erst durch diese Ideen kann eine universale Zivilisation hervorgebracht werden. Ist diese universale Zivilisation die europäische oder allgemein die westliche?

Das ist natürlich eine sehr ethnisierende und stigmatisierende Denkweise, die auch wieder in den Katalog fällt, Kultur aber keine Zivilisation. Diese Formen der Denkweise sind ja eine ganz archaische Form der Selbstidentität. Die ist im Grunde genommen, in der Gesellschaft, in der wir leben. Das ist wirklich ein ganz regressiver Schritt. Deswegen sehe ich das als ein großes Problem in Deutschland an. Nicht nur Deutschland, sondern in Europa generell. Vielen ist das nicht bewusst und jeder ist verblendet über das Chaos in der islamischen Welt, aber das ist kein Grund, um daraus sozusagen ein Großbild und ein Homogenes Bild zu schaffen. Das Beispiel der Türkei ist ja wunderbar – es zeigt das Versagen der aufklärerischen, zivilisatorischen Elite, differenziert zu denken. Weil die Türkei, so wie sie sich heute präsentiert ist ja eine ganz andere Türkei, wie sie sich vor 15 oder 20 Jahren präsentiert hat. Die Türkei wurde aber nie anders wahrgenommen, als das sie heute wahrgenommen wird. Die Türkei war immer heterogen. (..) das ist eben die Kulturpsychologische Falle, die ist sehr seriös.

3. Hypothesen zum Werk *Alman Terbiyesi- Deutsche Schule*“. (Hypothesen von: Betül Kardeş, Selda Koçak und Begüm Kardeş – Hacettepe Universität)

Salih's Gefühl der Fremdheit gegenüber Deutschland zu Beginn und seine entschlossene Hinwendung zur deutschen Kultur im Laufe der Geschichte, widerspiegelt seine gespaltene Persönlichkeit. Er ist nicht in der Lage, sich in eine Kultur einzuordnen und zu einer Heimat zu gehören. Salih ist also eine hybride Persönlichkeit, dennoch gibt es selbst dafür Textstellen in ihrem Buch, die dies wiederum widersprechen.

Ja, das ist sehr charakteristisch für dieses Buch, das haben sie sehr gut herausgearbeitet. Das ist tatsächlich eine widersprüchliche Figur. Ich weiß nicht, ob man ihn als Hybride Figur bezeichnen könnte. Dieser dritte Raum ist ja sehr fragile. Dieser Zwischenraum ist ja immer da. Es ist aber sehr bedroht, auch von außen. Und die Figur, wenn sie das Buch genau lesen, entwickelt sich ja auch. Am Anfang ist er viel selbstsicherer, am Ende ist er zerstört. Das ist wirklich eine negative Entwicklung eigentlich, weil alle seine Illusionen verloren gehen. Seine Illusionen über Deutschland, sein Unverständnis, was die Nazis eigentlich so treiben, da sind ja viele seiner Freunde und Kollegen in dieser Armee. Er kann sich gar nicht vorstellen, dass diese sich in diese Taten, was denen vorgeworfen wird, verstrecken lassen. Weil die haben ja eine preußische Soldatenehre. Das versteht er alles gar nicht. Das ist sehr wichtig, dass man sich die Figur so ein bisschen einbettet. Die Person, die ihn ja fragt, das ist ja Carla, sie ist grad auf der Flucht von Deutschland nach Palästina, eine alte deutsche jüdische Freundin von ihm. Die Kontexte in diesem Buch sind sehr wichtig. Mit wem spricht er grade? Spricht er mit dem Geheimagenten, der sich bei ihm unten eingenistet hat, den er erst gar nicht

al einen Geheimagenten, sondern als einen jungen türkischen Mann identifiziert, der ihm hier und da hilft. Oder spricht er mit einem deutschen Offizier, oder einen Nazi, der Istanbul besucht, um Anweisungen zu geben? Also er kommt ja auch nicht in die Türkei, um sozusagen gewisse Aktivitäten zu erfüllen, sondern eigentlich wegen seiner Frau, die ja von Anfang an extrem gegen Hitler ist und auch die Entwicklung in Deutschland zu einer Katastrophe sehr früh sieht, was Salih überhaupt nicht sieht. Salih ist, wie viele andere auch der Meinung, „muss ja mal aufgeräumt werden hier“. Diese Positionen habe ich in die Figur eingebracht, also unterschiedlicher Herkunft, durch die Kulturalisierung, er ist ja sehr modern. Er interessiert sich für Film und Foto und ist ja sehr offen. Erstaunlicher Weise ist er aber gegenüber Mustafa Kemal sehr kritisch. Es hat historische Hintergründe, die unglaublich viele Widersprüche eröffnen. Und das ist das Thema dieses Buches, es ist die Widersprüchlichkeit. Und ich glaube, ich möchte mal ganz gewagt formulieren, dass eine ganze Menge Menschen aus dieser Generation genauso widersprüchlich waren. Das habe ich auch bei meinen Großeltern gesehen, ab einer gewissen Bildungsstufe war das immer da. Und man hat unterschiedliche Mittel und Methoden gefunden, um das zu lösen. Salih ist ja auch ein intellektuelles Milieu, der sich für sein Umfeld und für Musik interessiert, der aber eben interessanterweise in dieser Vereinigung der beiden nationalen Charaktere und Strömungen keinen Widerspruch sieht. Ich habe ja das Buch nicht so aus dem Kopf herausgeschrieben, man sieht den Aufbau eines klassischen Konstrukts. Die Erwartung in dieser Generation, die man hat, so etwas fließt auch in das Buch, das die sich relativieren, sobald die Begegnung stattfindet. Das ist eine große Enttäuschung von einem assimilierten Menschen, der plötzlich merkt, dass er eigentlich überhaupt nicht dazu gehört. Es ist die plötzliche Leerstelle, die auftaucht.

Ich habe in meinem Umfeld viele Nationalisten, in meiner Familie auch. Ich selber konnte das nie entwickeln, ich bin natürlich ein Kind der 70er Jahre. Aber ich wollte es verstehen, welche Gedankengänge eine Rolle spielen. Und im Buch kommt das ja auch vor, diese Enttäuschungen spielen eine große Rolle, zum Beispiel. Enttäuschungen auch in der Freundschaft können riesige Anforderungen für Nationalisten sein. Ein deutsch-französisches Verhältnis ist von solchen permanenten Erwartungen und Enttäuschungen geprägt. Oder das deutsch-britische Verhältnis, noch besser. Das ist jetzt nicht nur deutsch-türkisch, sondern diese Verhältnisse, die Nationalismen spielen. Und leider hat sich das ja auch herausgestellt, dass das Buch, das damals wie eine Phantasie aussahen, mittlerweile auch eine gewisse Aktualität besitzt. Also plötzlich wird da so eine Geschichte übersprungen. Das war auch ein Anliegen, darüber nachzudenken.

Wenn das all so ist, habe ich eine Kritik an Sie anzuwenden. Ich denke, dass der Titel des Buchs „Alman Terbiyesi“ falsch gewählt wurde, denn es führt zu Verwirrungen. Wie kommen Sie dazu, das Buch Deutsche Erziehung zu nennen, wenn doch der Protagonist Salih sozusagen sich nicht der deutschen Zugehörigkeit anpassen kann und selbst die türkische Identität verliert am Ende? Was haben Sie sich dabei gedacht?

Ich habe eigentlich dabei an eines gedacht, und zwar, weil die Erziehungsmethoden, beziehungsweise die Formierung oder Formatierung eine durch- und hochdeutsche Formatierung ist bei Salih. Es ist ja das, sozusagen, was ihn absolut prägt, beginnt ja militärisch schon. Damit ist nur das gemeint eigentlich. Im Grunde genommen geht es nur darum, dass ein Mensch geformt wird, dass dieses Formen am Ende ihm nicht fehlt, das ist natürlich ein Geheimnis des Buches, muss aber nicht im Titel stehen, aus meiner

Sicht. Deswegen finde ich das jetzt nicht falsch gewählt, es ist vielleicht kein besonders reizvolles –also man hätte wahrscheinlich das Buch *Farbiger* benennen können oder irgendwie so etwas. Aber in diesem Moment hat mich das überzeugt, deswegen habe ich das genommen aber ich sehe da keinen Widerspruch zum Buch. Das passiert eben ja, das ist ja sein Lebensschicksal.

Ist „Alman Terbiyesi“ also nur eine äußerliche Erziehung?

Das ist natürlich auch ein bisschen ironisch. Also der Begriff *Terbiye* – deswegen ist die Übersetzung, „Deutsche Schule“ falsch, das Wort Schule ist tatsächlich falsch. Das assoziiert so ein bisschen wie eine objektive Position. Zum Beispiel, wenn man *İngiliz Terbiyesi* sagen würde, hat es nochmal eine ganz andere Bedeutung. Bei der englischen Erziehung sind wir schon fast bei einem sexuellen Begriff. Es ist plötzlich eine ganz andere Geschichte und sie haben bei der Deutschen Erziehung nicht diese Konnotation aber sie denken da natürlich auch schon an andere Richtungen. Der Erziehungsbegriff ist ein vieldeutiger, kein einfacher Begriff, der wie ich finde, sehr gut auf dieses Buch passt, weil er von sich ja überzeugt ist, dass er diese Erziehung genossen hat. Also ich hänge nicht am Titel, aber ich denke, er ist nicht ganz falsch gestellt.

4. Hypothese zum Werk: Deutschsein – Eine Aufklärungsschrift: Die Sprache öffnen. Wann bietet eine Fremdsprache Geborgenheit? (Hypothese von: Fatma Demirezen – Kütahya Universität)

Die im Essay durch Mehrsprachigkeit repräsentierten kulturellen Elemente begegnet man in Şenocaks alltäglicher Umgebung. Denn zu Hause dominierte die türkische Sprache, obwohl der Wohnraum zweisprachig war: «Mit der Zeit wurde das Kinderzimmer immer mehr zu einem deutschen Sprachraum, während die restliche Wohnung von der türkischen Sprache dominiert wurde. Eine zweisprachige Wohnung mit geregelten Grenzen, die mich zu einem zweisprachigen Menschen gemacht hat» (Şenocak, 2011, S. 14f.).

Wie lassen sich Şenocaks Überlegungen in Bezug auf aktuelle Theorien im Bereich Transkulturalität verstehen?

Das kann ich überhaupt nicht beantworten, weil ich überhaupt gar nicht weiß, was aktuelle Theorien im Bereich der Transkulturalität aussagen. Also hier sehen Sie sicherlich den Unterschied zwischen den Wissenschaftlern und dem Autor. Ich beschäftige mich überhaupt nicht mit der Theorie. Also die letzten theoretischen Beschäftigungen, die ich hatte, waren vor allem Michael Foucault und davor mit Adorno, aber es ist für mich wichtig, dass zu trennen ehrlich gesagt, das ist eine Frage die sie tatsächlich im Unterricht oder wie auch immer, wenn Sie ihre Theorien lesen, Sie müssen diese Fragen stellen, wenn Sie meine Texte lesen wahrscheinlich im Studium – ich stelle mir diese Fragen nicht. Ich stelle mir da eine ganz andere Frage. Ich stelle mir die Frage: Was erzähle ich? Was für eine Geschichte erzähle ich? Hier erzähle ich ja eine Geschichte und zwar eine Geschichte des kleinen Kindes, dass in ein anderes Land kommt. Was macht das Kind? Wie geht das Kind mit dem anderen Land um? Es legt ein Heft an und auf der einen Seite stehen türkische und auf der anderen Seite Fremdwörter, deutsche Fremdwörter in diesem Falle. Und dann entsteht folgendes, dass diese Fremdwörter irgendwann einmal ein Teil des Wohnraumes, des intimsten

Wohnraumes, also die Wohnung besetzen. Das ist die Geschichte. Was daraus jetzt für die Transkulturalität und für die Theorien folgt- keine Ahnung. Weiß ich nicht, aber es ist die Geschichte, die ich erzähle. Natürlich können Sie das darauf anwenden. Sonst würde ich ja ein Professor an der Uni sein und mir Gedanken machen, wie könnte ich das theoretisch umsetzen, was ich mir vorstelle. Es ist nicht meine Aufgabe, sondern meine Aufgabe ist die Geschichte zu erzählen, sozusagen Material zu liefern aus dem Sie dann etwas formen können oder auch nicht. Das ist ja auch alles widerspruchsoffen, nicht. Hier ist es aber eine wichtige Sache, die tatsächlich anhand des Kindes eine Geschichte erzählt. Wie geht das Kind mit der Sprache um? Wie gehen die Eltern mit der Sprache um? Und die machen ja klare Grenzen. Das ist ja erst mal unverständlich, weil man denkt ja alles vermischt sich so einfach. Ich bin ja gar nicht der Meinung, dass sich einfach so alles vermischt. Wir sehen ja die Folgen von dem, was passiert, wenn alles sich so einfach vermischt. Das ist nicht so einfach, sondern es ist wichtig, dass grade Sprachen ihre Räume haben, ihre Einbahnen haben, ihre Möglichkeiten haben. Sprachen vertiefen sich. Erst wenn sich Sprachen vertiefen, findet der Menschen zu sich. Da, wo die Sprachen sich nicht vertiefen, haben wir überhaupt keine Auseinandersetzung, auch kein Dialog, kein Gespräch. Das wiederum schließt an das vorige Zitat an mit der Kultur und Grenze. Da haben wir wieder so eine Grenze. Der Grenzbegriff ist für mich sehr wichtig, er taucht in vielen Büchern auf. Also wenn Sie durchlesen, durch die verschiedenen Bücher, werden Sie wie mit so einem roten Faden bestimmte Begriffe immer wieder finden. Der Raum, die Grenze, die Sprache. Ich habe hier versucht, tatsächlich eine Theorie der Mehrsprachigkeit aufzustellen, die bis hin gegen den Strich läuft, von dem, was man so kennt. Das glaube ich schon. Und zwar die Theorie der Mehrsprachigkeit, dass einer die Sprache ernst nimmt. Also ich plädiere für die Mehrsprachigkeit, das ist für mich ein ganz wesentliches Element. Und ich versuche die Grundlagen zu suchen, wie so eine Mehrsprachigkeit entsteht. Und diese Grundlage – der Hauptbegriff bei dieser Grundlage ist Respekt. Wenn der Respekt zu der anderen Sprache nicht da ist, dann entsteht auch keine Liebe zu der anderen Sprache. Und wenn die Liebe zu der anderen Sprache nicht da ist, dann entsteht gar nichts. Da kann man die Sprache mühsam erlernen. Man kann die Vokabeln büffeln (?), sogar vielleicht mal perfekt sprechen. Aber das Gefühl für die Sprache geht verloren. Es hat kein Gefühl mehr und mit diesen Fragen beschäftigt sich dieser Teil des Buches. Ich weiß jetzt nicht ob es da Berührungspunkte zu den Theorien gibt, wie gesagt, das müssen Sie beurteilen, aber es ist bei mir der literarische Versuch aus einer persönlichen Erfahrung und aus Beobachtung. Das ist jetzt natürlich nicht so immer, wenn ich von einem Kind erzähle, dass es meine Kindheit ist. Aber ich versuche die Erfahrungen, Erinnerungen, die ich habe, die ja oft täuschen können, eben in eine literarische Form zu bringen. Und mit diesem Buch ist es ja eine Mischform, im Grunde genommen ist es ein langer Essay und bedient sich immer wieder erzählerischer Momente. Es gibt auch theoretische Passagen, aber es wird eben auch immer versucht, dass in eine Geschichte einzubinden.

Literaturverzeichnis

- Cook Vivian** (2011): *Second Language Learning and Language Teaching*, 4. ed., London: Hodder Education.
- Şenocak, Zafer** (2011): *Deutschsein - Eine Aufklärungsschrift*, Edition Körber-Stiftung.

Kongre Raporu: V. Uluslararası Batı Kültürü ve Edebiyatları Araştırmaları Sempozyumu

Özge Sinem İmrağ , Sivas

Uluslararası Batı Kültürü ve Edebiyatları Araştırmaları Sempozyumunun beşincisi 4-6 Ekim 2017 tarihleri arasında Sivas'ta gerçekleştirildi. Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı, Fransız Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dili ve Edebiyatı ve Mütercim-Tercümanlık Bölümleri tarafından düzenlenen ve ana teması “bellek” olan bu bilgi şölenine gerek yurt içinden gerek yurt dışından çok sayıda öğretim elemanı bildiri ve poster gibi akademik çalışmalarla katıldı.

Ulu önder Atatürk ve aziz şehitlerimiz anısına bir dakikalık saygı duruşunun ve sonrasında İstiklal Marşı'nın okunmasının ardından Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Mütercim-Tercümanlık Bölümü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Emel Özkaya'nın yaptığı açılış konuşmasıyla üç gün sürecek olan sempozyum başladı. Daha sonra çağrılı konuşmacı Prof. Dr. Christine Gerard *Bellek ve 18. yy. Kadın Şiiri* konulu bir konuşma yaptı ve ardından oturumlar başladı. Oturumların odak noktasında genellikle belleğin yazın, dil, çeviri, toplum, kimlik gibi alanlarla ilişkisi vardı.

Sempozyuma Alman Dili ve Edebiyatı, Almanca Öğretmenliği ve Almanca Mütercim Tercümanlık Bölümlerinden 23 öğretim elemanı katıldı. Alexander Kluge'nin “*Ein Blauer Montag*” adlı öyküsüyle hem küresel açıdan hem de Alman siyaseti açısından neleri amaçladığına değinen Gerder Başkanı Ali Osman Öztürk, söz konusu öyküde kurmaca gerçeklik içine tarihî gerçeklere uymayan birkaç hususun yerleştirilmiş olduğuna dikkat çekti. Yazarın önceleri savunduğu karakterleri sonunda hiç'e indirgediğini ve böylelikle iddiasının yanlış olduğu sonucuna vardığını ifade eden Öztürk bu çıkarımın Aristo tarafından sıkça kullanılan “olmayana ergi” yöntemiyle açıklanabileceğini belirtti.

Söz sanatları ile donatılmış olan yazınsal metinlerde anlam sorunu üzerinde duran Melik Bülbül yazınsal metinlerle felsefe metinleri arasında düşünce yakınlıklarının bulunduğunu ve bu nedenle yazınsal metinlerle felsefe metinlerini yorumlamanın ortak yaklaşımlar gerektirebileceğini belirtti. “Yıkıntı Edebiyatı” olarak adlandırılan dönemin temsilcilerinden Siegfried Lenz'in “Oyunbozan” adlı kısa öyküsünde yansıtılan bellek ve toplumsal eleştiri ilişkisi üzerinde duran Bekir Zengin, hatırlama ve belleği birbirinden ayıran Lenz'in, bellekte saklananları kimi zaman bellek sanatı kimi zaman ise yük olarak sınıflandırdığını ifade etti.

Çevirmenleri “gizli kahramanlar” olarak niteleyen Mehmet Tahir Öncü Türk edebiyatının zenginleşmesine çeviri yoluyla katkıda bulunan bu “gizli kahramanların” yeterince tanınmadıklarını belirterek, çevirmenlerin listesini oluşturmak amacıyla Ege Üniversitesi ile Gutenberg Üniversitesi Mütercim Tercümanlık Bölümleri tarafından

ortak yürütülen GIP (Germanistische Institutspartnerschaft) projesi kapsamında hazırlanmış oldukları “Türkçe Çeviriler Bibliyografyası: “Dünya Edebiyatından Çeviriler”¹ çalışmasını tanıttı.

İnsanlar arasındaki ilişkiler sonucunda gerçekleşen dilsel ve kültürel etkileşimlerin Alman gençlik diline etkisini inceleyen Muhammet Koçak ve Pınar Dolaş Alman gençlerinin 2016 yılında kullandıkları sözcükleri çözümleyerek İngilizce kökenli sözcüklerin oranlarına değindiler. 1980’lerin sonundan beri edebiyat biliminin “bellek” konusuyla ilgilendiğini belirten Ünal Kaya, edebiyatın ulusal kimlik ve ortak değerlerde hatırlama kültürünün bir aracı olarak rol oynadığını ifade ederek, Emine Sevgi Özdamar, Selim Özdoğan, Yade Kara gibi Türk göçmen yazarların yapıtlarında kendi göç geçmişlerini ele aldıklarını dile getirdi.

İbrahim Özbakır Saša Stanišić’in Ortodoks Sırp bir babanın ve Bosnalı Müslüman bir annenin çocuğunun gözünden aktarmış olduğu “Asker Gramofonu Nasıl Tamir Eder” adlı yapıtında bir çocuğun hafızasının çerçevesi konusuna değindi. Geçmişin anımsatılmasında belleğin işlevinin Alman yazarlar tarafından çarpıcı bir şekilde yansıtıldığını ifade eden Şenay Kaygın Rheinhard Jirgl’in “Die Unvollendeten” adlı romanında kültürel ve kolektif bellek yansımalarını ele aldı.

Yalan, gerçek ve simülasyon kavramları üzerinde duran Şenay Kırgız, Jurek Becker tarafından yazılan “Jakob der Lügner” adlı yapıtta simülasyon bellek konusuna değindi. Yıldız Aydın Doğu Almanya yazarlarından Hans Joachim Schädlich’in “Die Sache mit B.” adlı yapıtında ağabeyinin ihanetinin muhakemesini nasıl aktardığını, aile belleği kuramı bağlamında ele aldı. Zennube Şahin Yılmaz, bir süre Türkiye’de yaşayan Avusturyalı yazar Barbara Frischmuth’un “Güneşte Gölgenin Yok Oluşu” adlı romanında kültürlerarasılık konusuna değindi.

Aylin Seymen ve Hasan Kazım Kalkan, Türkçe ve Almancada ölüm ilanlarında kullanılan örtmece sözler konusunu ele aldılar. Sevil Onaran ve Gonca Kışmir Uwe Timm’in “Halbschatten” romanında bellek mekânının yazımsal kurgulanışına değindiler. Kadir Albayrak Andreas Maier’in “Das Haus” adlı yapıtını hem heterotopolojik hem de farklı mekân ve bellek çalışmaları açısından ele aldı. Hatice Genç ise Nobel Barış Ödülü Sahibi Elie Wiesel’in kendi anılarından yararlanarak oluşturduğu otofiksiyon eserler olan “Gece” üçlemesinde travma ve bellek arasındaki bağlantıya değindi.

İnsanların göç deneyimlerini aktarırken hangi dilsel ifadeleri kullandıkları sorusuna değinen Serap Devran otobiyografik hatırlama ve otobiyografik anlatı konularını ele aldı. Filiz Kayalar Tanja Dücker’in “Himmelskörper” ve Marlene Streeruwitz’in “Morire in Levitate” yapıtlarında büyük baba figürünün toplumsal bellek aracı olarak oynadığı rol hakkındaki görüşlerini dile getirdi.

Ayşegül Aycan Solaker Irak Savaşı’nın unutmama ve hatırlama noktasında yüzleşilmeyen bir hesap olarak tarihteki yerini aldığını belirterek, 11 Eylül Müzesi’nin bellek dönüşümü konusunda ne kadar etkili olduğuna değindi. Bellek ve mekân ilişkisi üzerinde duran Elif Aktürk Elfriede Jelinek’in “Sevda Kadınları” adlı yapıtında

¹ Mehmet Tahir Öncü: *Türkçe Çeviriler Bibliyografyası - Dünya Edebiyatından Çeviriler*, İstanbul: Hiperlink, 2017. 566 S.

toplumsal bellek, kadın ve habitus konularını ele aldı. Bellek ve toplum arasındaki ilişkiye değinen Halime Yeşilyurt Else Günther'in "Nicht Weinen Li" adlı yapıtında savaşın çocuklar üzerindeki etkilerini bellek bağlamında inceledi. Yine Halime Yeşilyurt ve Selma Akol Göktaş Sonya Harnett'in "Gümüş Eşek" adlı öyküsünde öyküye adını veren "gümüş eşek" figürünün başkahraman Teğmen Shepard ve çocuk karakterler Coco ve Marcelle'nin belleğinde nasıl yer ettiğini ele aldılar.

Merve Karabulut Arthur Schnitzler'in "Fräulein Else" adlı yapıtında dönemin toplumsal bozulmasına ayna tuttuğunu ifade ederek bu yapıttaki ahlâk olgusunu ele aldı. Meryem Tuba Gögebakan ders ortamında yazımsal metinler üzerinden öğrencilerin alımlama süreçlerini ve bunların yabancı dil eğitimine katkıları hakkındaki görüşlerini dile getirdi. Özge Sinem İmrağ Almanca, Türkçe ve İngilizcede "hepsi" gibi tümel veya "bazıları" gibi tikel niceleyici barındıran tümce yapılarını Victor Yngve'nin derinlik hipotezi bağlamında analiz etti.

Üç gün süren oturumların sonunda yapılan kapanış konuşmasının ardından birlikte akşam yemeği yendi. Ertesi gün ise Selçuklular zamanından kalma Buruciye Medresesi ve Çifte Minareli Medrese gibi tarihî yerler ziyaret edildi.



Soldan: *Prof. Dr. Ali Osman Öztürk, Yrd. Doç. Dr. Şenay Kırgız, Arş. Gör. Özge Sinem İmrağ ve Prof. Dr. Melik Bülbül.*

Batı Dilleri ve Edebiyatları bölüm ve anabilim dallarından katılımın yüksek olduğu bu sempozyumun düzenlenmesinde Üniversitemizin göstermiş olduğu başarılı performanstan büyük mutluluk duyduğumuzu itiraf etmeliyiz.

Uluslararası Savaş ve Kültür Sempozyumu Üzerine Kısa Bir Değerlendirme¹

Kadir Albayrak , Sivas

Uluslararası Savaş ve Kültür Sempozyumu, Amasya Üniversitesi ve Kıbrıs Balkanlar Avrasya Türk Edebiyatları Kurumu (KIBATEK) iş birliği ile 17-19 Kasım tarihleri arasında Amasya Üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Savaş, kültürü şekillendiren, yönlendiren ve değiştiren ve kültürle olan bu ilişkisinden dolayı kendi diyalektiğini doğuran bir olgudur. Savaşın kültür ile olan ilişkisinin ortaya çıkardığı çok anlamlılık nedeniyle sempozyumun konuları, *Savaş ve Barış, Tarihte Savaş, Türk Tarihinde Savaş, Edebiyat ve Savaş, Antropolojik Anlamda Savaş, Sosyolojik Anlamda Savaş, Savaş ve Psikoloji, Savaş ve Eğitim, Savaş ve Sinema, (Sanal) Savaş Oyunları, Savaş ve Kadın, Savaş ve Çocuk, Dünya Savaşları, Savaş ve Din, Savaş ve Medya, Savaş ve Kültürel Değişim/Dönüşüm, Savaş ve Politika, Uluslararası İlişkiler ve Savaş, Kültür Savaşları, Savaş ve Liderlik, Savaş ve Göç, Savaş ve Ekonomi, Savaş ve Hukuk* olarak belirlenmiştir. Sempozyum, belirlenen zengin konu başlıkları ile savaş olgusunun farklı açılardan değerlendirilebilmesini sağlayan çok sayıda bildirinin sunulmasını sağlamıştır.



KKTC Eski Turizm ve Kültür Bakanı ve KKTC Kurucu Meclis Üyesi İsmail Bozkurt'un yaptığı açılış konuşmasından sonra farklı salonlarda oturumlar başlamıştır. Açılış oturumunda Prof. Dr. Tülin Arseven "Attila İlhan'ın Şiirlerinde Savaş" başlığını taşıyan çalışmasında Attila İlhan'ın *Duvar, Bela Çiçeği, Yağmur Kaçağı, Tutuklunun Günlüğü, Korkunun Krallığı, Ayrılık Sevdaya Dahil, Böyle Bir Sevmek, Kimi Sevsem*

¹ *Uluslararası Savaş ve Kültür Sempozyumu*, 17-19 Kasım 2017, Amasya.

Sensin, Ben Sana Mecburum, Elde Var Hüzün, Sisler Bulvarı, Yasak Sevişmek adlı şiir kitaplarında şairin savaş olgusuna bakış açısını incelemiştir. Aynı oturumda yer alan Prof. Dr. Birsen Karaca “Kurmaca Metinlerde Yaratılan Savaş Algısı” adlı bildirisinde Türk ve Rus edebiyatlarından örneklerle savaş algısının kurmaca metinlerdeki değişimini ele almıştır.

Sempozyumda 1974 Kıbrıs Harekâtının etkilerini eserlerinde işleyen Kıbrıslı Türk yazarların eserleri de incelenmiştir. KIBATEK Türkiye Başkanı Metin Turan ve Doç. Dr. Grazyna Zajac, “1974 Çıkarma Harekâtı’nın Kıbrıs Türk Romanına Yansıması” başlıklı ortak bir bildiri sunmuşlardır. Bildiride, 1974’deki Kıbrıs Barış Harekâtı’nın yanı sıra 1821’deki Yunan İsyanı ve 1955’deki Kanlı Noel saldırılarının da unutulmaması gerektiği belirtilmiştir. 1974 yılındaki çıkarma harekâtında mücadeleye katılan Kıbrıslı Türk romancılar eserlerinde çıkarmanın öncesini ve o tarihlerde yaşananları anlatmışlardır. Zajac ve Turan, Özker Yaşın, İsmail Bozkurt, Ahmet Gazioğlu ve Bekir Kara gibi romancıların savaşa katılmalarından dolayı otobiyografik unsurlar içeren eserlerinin Kıbrıslı Türklerin toplumsal belleğinin oluşumunda önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Görüldüğü üzere yaşandığı birçok coğrafyada savaşın etkileri ülkelerin edebiyatında da yerini bulmuştur. Sempozyumda savaşın Türk ve Doğu Edebiyatlarındaki yansımaları dışında Batı Edebiyatına ait eserlerdeki yeri üzerine de çok sayıda bildiri sunulmuştur. Ferhat&Şirin salonunda gerçekleşen 5. oturumda Yrd. Doç. Dr. Sedat Bay “Collateral Damage Oyunu Örneğinde Batı’nın Savaş, Göç ve Mültecilik Algısı” adlı çalışmasında Balkanlar’daki savaşın hem savaşı yaşayan hem de başka ülkelerde özellikle Batıda buna tanıklık eden insanlar üzerindeki etkisinin anlatıldığı “Collateral Damage” oyununda Batı’nın mültecilere ve savaş olgusuna karşı yaklaşımını tartışmıştır. Aynı oturumda yer alan Yrd. Doç. Dr. Kağan Kaya, “Howard Brenton’un Hitler’in Dansı Oyununda Savaşın Yeniden Biçimlendirilmesi ve Dirilişi” adlı bildirisini sunmuştur. Söz konusu çalışmada Kaya, tarihin yeniden üretildiği savaş anlatılarını sorgulayan bir yazar olan Brenton’un İkinci Dünya Savaşında yaşananları yansıttığı “Hitler’in Dansı” oyununu yazarın tarih anlatılarına karşı olan bakış açısı ile incelemiştir. Bir başka oturumda ise Öğr. Gör. Dr. Kadir Albayrak, “Iris Hanika’nın ‘Aslolan’ Adlı Romanında Kolektif Hafızanın Mekânı: Geçmiş Yönetme Enstitüsü” başlıklı bir bildiri sunmuştur.

Savaşın ve etkilerinin kurmaca metinlerde nasıl işlendiğini ele alan bildiriler dışında sempozyumda savaşın farklı alanlardaki konumu üzerine de çok sayıda sunum yapılmıştır.

4. Oturumda yer alan Öğr. Gör. Mehmet Taki Yılmaz ve Arş. Gör. Özge Karakuş’un “İlkokula Giden Sığınmacı Çocuklar Hakkında Stajyer Öğretmen Adaylarının Görüşleri (Sinop Örneği)” adlı bildirisinde sığınmacı çocukların eğitim süreçlerinde yaşadıkları zorluklara değinilmiştir. Arş. Gör. Duygu Kurtoğlu, “Topluma Uyum Sürecinde Mültecilerin Barınma Sorunu ve Çözüm Önerileri” adlı çalışmasında mülteciler için oluşturulan yeni yaşam alanlarını ve bu alanlarda kurulan konut alternatiflerini ele almıştır. Her iki çalışmada savaşın toplumsal olarak somut sonuçlarını oluşturan ve ülkemizde de yaşayan mültecilerle ilgili sorunlara değinmesi açısından önemli bir yere sahiptir.

Savaşın ekonomik nedenlerini ele alan bildiriler, GERDER Başkanı Prof. Dr. Ali Osman Öztürk'ün yönettiği oturumda sunulmuştur. Sözü edilen oturumda Öğr. Gör. İnan Akdağ, “Kapitalist Üretim Tarzı ve Savaş Arasındaki İlişkinin Diyalektik Bir Analizi” başlıklı bildirisinde serbest rekabetçi üretimin sınırlı savaş anlayışını, tekelci üretimin topyekûn savaş anlayışını, esnek üretimin ise esnek bir savaş anlayışını ortaya çıkardığını belirtmiştir. Aynı oturumda yer alan Yrd. Doç. Dr. Armağan Öztürk, “Kant Felsefesinde Savaş ve Barışa Yönelik Temel Tezlerin Eleştirisi” adlı bildirisinde Kant'ın “Ebedi Barış” adlı eserinin, savaşın yol açtığı maddi eşitsizlik ve savaşta demokrasi gibi konuları tartışmamasını eleştirmiştir. Bu açıdan Armağan Öztürk, Kant'ın söz konusu eserini liberal siyaset yanlısı bir anlatı olarak tanımlamıştır. Sunulan bildirilerin ardından oturumun tartışma kısmı da oldukça verimli geçmiştir.



Raporun bu kısmına kadar değinilen bildirimlerde ele alındığı üzere savaş nedenleri süreci ve sonuçları açısından her zaman kötülüğe gebe değildir. Savaş bazen beraberinde iyiliği de getirir. Prof. Dr. Ali Osman Öztürk, sempozyumda “Zigetvar, Plevne ve Çanakkale Kuşatmaları Örneğinde İnsani Değerler” adlı çalışmasında savaşta tanık olunan insanlığa dair örnekler sunar. Öztürk çalışmasında Çanakkale savaşlarında Türk ve Anzak askerlerinin birbirlerine karşı sergiledikleri tavrın savaşa rağmen korunan insani değerler adına önemli olduğunu belirtmiştir. Askerlerin birbirlerine sigara atmaları, karşılıklı ölen ve yaralananların alınmasına izin vermeleri bir savaşta görülebilecek en güzel insanlık örnekleri arasında yerini almıştır. Öztürk, buna benzer olarak Plevne kuşatmasında Ruslara esir düşen Osman Paşa'nın bir kahraman gibi karşılanmasında da bu insani değerlerin korunduğunu dile getirmiştir. Ancak Zigetvar kuşatmasında Osmanlı'ya esir düşen Kont Zirinski'nin önceki iki örneğe karşın neden saygı görmediğinin üzerinde duran Öztürk, çalışmasında söz konusu örneklerden yola çıkarak savaş sırasında ortaya çıkan ve korunması gereken insani değerleri tartışır.



Son gün gerçekleştirilen oturumlardan sonra Prof. Dr. Birsen Karaca, Prof. Dr. Abdülrezak Altun, Yrd. Doç. Dr. Nazan Kahraman ve KIBATEK Türkiye Başkanı Metin Turan tarafından yapılan genel bir değerlendirme ile sempozyum sona ermiştir. Yemeğin ardından Amasya’da bulunan Ferhat ile Şirin Aşıklar Müzesi ve Sabuncuoğlu Tıp ve Cerrahi Tarihi Müzesi gezileri düzenlenmiştir.

Başarılı bir sempozyumu ortaklaşa düzenleyen paydaşlar olarak, Rektör Vekili Sayın Prof. Dr. Kemal Polat’ın şahsında Amasya Üniversitesi’ni ve Sayın Metin Turan’ın şahsında KIBATEK’i kutlarız.





**DIALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
NR. 2017/2**

Autorinnen und Autoren

- Kadir Albayrak**, Arş. Gör., Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı, Sivas. Email: albayrak1182@hotmail.com, ORCID-NR. <http://orcid.org/0000-0003-2068-4932>
- Yelda Arkan**, Mersin Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Çeviri Bilimi Bölümü, Mersin. E-Mail: sahinylelda@hotmail.com ORCID-NR. <http://orcid.org/0000-0002-6016-6382>
- Sinem Saniye Battal**, M.A., Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, 35100 Bornova/İzmir. Email: battalsinem@gmail.com ORCID-NR. <https://orcid.org/0000-0002-9698-3368>
- Cansu Çalışkan**, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili ve Eğitimi Yüksek Lisans Programı, Edirne. E-mail: cansucaliskan.34@gmail.com ORCID NR. <https://orcid.org/0000-0001-9078-1469>
- Nihan Demiryay**, Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale. E-Mail: ndemiryay@hotmail.com ORCID-NR: <https://orcid.org/0000-0003-1497-9275>
- Nihal Durmuş**, Dr. phil., Lehrbeauftragte am Sprachenzentrum der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Deutschland. E-Mail: nih.durmus@googlemail.com ORCID-NR. <http://orcid.org/0000-0002-3726-4996>
- Mutlu Er**, Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Beytepe, Ankara. E-Mail: hertsch@hacettepe.edu.tr ORCID-NR: <https://orcid.org/0000-0002-8703-2114>
- Nevin Gökay**, Okt., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Konya. E-Mail: nevingokay@hotmail.com ORCID-NR. <http://orcid.org/0000-0002-1189-7146>
- Gülây Heppinar**, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul, E-Mail: gulayheppinar@yahoo.com ORCID-NR. <http://orcid.org/0000-0002-1582-4374>
- Max Florian Hertsch**, Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Beytepe, Ankara. E-Mail: hertsch@hacettepe.edu.tr ORCID-NR: <https://orcid.org/0000-0002-8814-4230>
- Özge Sinem İmrağ**, Arş. Gör, Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı, Sivas. Email: ozgeimrag-14@hotmail.com ORCID-NR. <https://orcid.org/0000-0001-7252-803X>
- Begüm Kardeş**, Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Beytepe, Ankara. E-Mail: kardesbegum@gmail.com ORCID-NR: <https://orcid.org/0000-0001-6601-7532>
- Selda Koçak**, Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Beytepe, Ankara. E-Mail: hertsch@hacettepe.edu.tr ORCID-NR: <https://orcid.org/0000-0001-7204-9370>

- Göknur Korkmaz**, Okt., Uludağ Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Ali Osman Sönmez Kampüsü, 16369, Osmangazi, Bursa. E-Mail: goknur.korkmaz94@gmail.com ORCID-NR. <http://orcid.org/0000-0003-1188-9039>
- Sevtap Günay Köprülü**, Yrd. Doç. Dr., Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Nevşehir. E-Mail: sgkopru@hotmai.com ORCID-NR. <http://orcid.org/0000-0002-8841-355X>
- Tuğba Kula**, Doktora Öğrencisi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili ve Edebiyatı, Edirne. Email: tugback@hotmai.com, ORCID-NR. <https://orcid.org/0000-0003-0765-793X>
- Pierre Kodjio Nenguié**, Dr., 2232 Rue Noel, H4M1R9 Montreal, Qc, CANADA. E-Mail: pierrekodjionenguie@yahoo.ca ORCID-NR. <http://orcid.org/0000-0001-6353-8113>
- Neriman Nüzket Özen**, Okt. Dr., Namık Kemal Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Tekirdağ. E-Mail: nnuzket@nku.edu.tr ORCID-NR. <http://orcid.org/0000-0001-7468-4909>
- Sevinç Sakarya Maden**, Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Edirne. E-Mail: madensevinc@hotmail.com, sevincmaden@trakya.edu.tr ORCID-NR: <http://orcid.org/0000-0001-5954-9565>
- Kadriye Öztürk**, Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir. E-Mail: kozturk@anadolu.edu.tr ORCID-NR: <https://orcid.org/0000-0001-5114-0204>
- Nilgin Tanış Polat**, Doç. Dr., Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, 35100 Bornova/İzmir. Email: nilgintanis@yahoo.com. ORCID-NR. <http://orcid.org/0000-0002-6490-7395>
- Hans-Christian Stillmark**, Dr., Universität Potsdam, Institut für Künste und Medien, PSF 60155314415 Potsdam. Email: stillmar@rz.uni-potsdam.de ORCID-NR. <http://orcid.org/0000-0002-9569-998X>
- Anastasia Şenyıldız**, Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Bursa. E-Mail: asenyildiz@uludag.edu.tr ORCID-NR. <http://orcid.org/0000-0002-9223-8547>
- Hasan Yılmaz**, Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Konya. E-Mail: yilmazhasan75@hotmail.com ORCID-NR. <http://orcid.org/0000-0002-4476-6273>
- Zennube Şahin Yılmaz**, Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Erzurum. E-Mail: zsahin@atauni.edu.tr <http://orcid.org/0000-0001-9482-7567>



**DIYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
NR. 2017/2**

Gutachterinnen und Gutachter dieser Ausgabe

- Prof. Dr. Nazire **Akbulut** (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Tahsin **Aktaş** (Hacı Bektaş Üniversitesi)
Prof. Dr. Tahir **Balcı** (Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. Yasemin **Balcı** (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Hasan **Bolat** (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Prof. Dr. Leyla **Coşan** (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa **Çakır** (Anadolu Üniversitesi)
Doç. Dr. Zehra **Gülmüş** (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Feruzan **Gündoğar** (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet **Gündoğdu** (Mersin Üniversitesi)
Prof. Dr. Sevinç **Hatipoğlu** (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Kuthan **Kahramantürk** (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet Tahir **Öncü** (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. İlyas **Öztürk** (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Kadriye **Öztürk** (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Ergün **Serindağ** (Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. Acar **Sevim** (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatih **Tepebaşılı** (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Metin **Toprak** (Kocaeli Üniversitesi)
Prof. Dr. Arif **Ünal** (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Faruk **Yücel** (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Dursun **Zengin** (Ankara Üniversitesi)

Englischredaktion

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

Webmaster

Doç. Dr. Yunus **Alyaz** (Uludağ Üniversitesi)

Editörler Kurulu

Prof. Dr. Ali Osman **Öztürk** (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Kadriye **Öztürk** (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Leyla **Coşan** (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Yasemin **Balcı** (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet Tahir **Öncü** (Ege Üniversitesi)

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ali Osman **Öztürk** (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Tahsin **Aktaş** (Başkent Üniversitesi)
Prof. Dr. Mahmut **Karakuş** (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Nuran **Özyer** (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Cemal **Yıldız** (Marmara Üniversitesi)

DIYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik wird indexiert im **ULAKBIM TR DİZİN (TÜBİTAK)**, in der deutschen **IBZ** (Internationale Bibliographie geistes- und sozialwissenschaftlicher Zeitschriftenliteratur) und **IBR** (Internationale Bibliographie der Rezensionen geistes- und sozialwissenschaftlicher Literatur) und der **Germanistik im Netz. Virtuelle Fachbibliothek Germanistik**.

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

DİYALOG ist das Organ von GERDER, dem türkischen Germanistenverband.

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

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

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

Anschrift der Redaktion:

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

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

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

DİYALOG hat folgende Eigenschaften:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(VI.) Die Zeitschrift erscheint zweimal jährlich.

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

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

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

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

Redaktionelle Richtlinien für „DIYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik“

Dateiformat

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

Format

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

Absätze und Abschnitte

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

Bei Abschnitten bitte keine Nummerierungen verwenden.

Hervorhebungen im Fließtext

Grundsätzlich vermeiden.

Zur Markierung einzelner Wörter (Jargon, uneigentliche Verwendung etc.): ‚einfache Anführungszeichen‘

Lateinische und andere fremdsprachliche Ausdrücke bitte kursiv setzen.

Abkürzungen

Bitte nur die gängigen Abkürzungen wie v. a., z. B., bzw. und etc. verwenden. Die Schreibung soll einheitlich mit Leerzeichen sein.

Neue Rechtschreibung:

Für alle Beiträge gilt grundsätzlich die *neue Rechtschreibung* nach dem Duden 2006.

Zitate bitte in der Rechtschreibung der verwendeten Textausgabe belassen, bitte keine Anpassungen vornehmen.

Zitierweise:

- Die *Fußnotenzeichen* befinden sich direkt hinter dem Zitat oder hinter dem Satzzeichen, wenn sich die Fußnote auf den ganzen (Teil-)Satz bezieht.
- *Anfang und Ende eines Zitates* werden durch typographisch unterscheidbare Anführungszeichen (zu Beginn unten, am Ende oben) gekennzeichnet.
- Zitate über drei Zeilen werden durch einmaliges Drücken der Enter-Taste abgesetzt und an beiden Rändern jeweils 1 cm eingerückt, Anführungszeichen entfallen hier.
- *Werden Worte/ Passagen des Originalzitates ausgelassen*, so wird dies durch rechteckige Klammern und drei Auslassungspunkte deutlich gemacht: „Der Himmel ist [...] blau.“
- *Wörtliche Rede in Zitaten und Zitate in einem Zitat* müssen durch einfache ebenfalls typographisch unterscheidbare Anführungszeichen (zu Beginn unten, am Ende oben) gekennzeichnet werden: „Am Ende seines Lebens tat Heine den Ausspruch: ‚Ein paar grundlegende Zitate zieren den ganzen Menschen.‘“
- *Eigene Ergänzungen* zu einem Zitat werden in eckige Klammern gesetzt: „Das Land [Argentinien] hat viel unbesiedelte Fläche.“
- Beim Zitieren von *Verszeilen und Strophen* kann man diese entweder originalgetreu wiedergeben oder Zeilenwechsel durch Virgel / bzw. das Strophenende durch doppelte Virgel // kennzeichnen.
- Zitate müssen selbst bei *orthographischen Besonderheiten* oder merkwürdiger Interpunktion

originalgetreu übernommen werden, man kann solche Fehler [sic!] aber kennzeichnen wie eben demonstriert.

- Falls bestimmte Teile des Zitates hervorgehoben werden sollen, ist dies als *Veränderung des Zitates* auszuweisen. Dies geschieht durch Setzen des Initialen des Verfassers: [Hervorhebung XY].
- Zitatbelege bitte *im Text immer als Harvard-Beleg* nach folgendem Schema aufführen (Mustermann 2009: 39). Auch bei Verweisen wann immer möglich die genaue(n) Seitenzahlen angeben (vgl. Mustermann 2009: 30-40). Dies gilt auch für den Fußnotentext.
- Um Beispielsätze zu markieren bitte Ziffern in runden Klammern benutzen:
 - (1) Das ist ein Beispielsatz.
 - (2) Das ist noch einer.

Besonderheiten und Abkürzungen:

- Mehrere Seiten werden wie folgt zitiert: S. 423f. bzw. S. 423ff.
- Abkürzungen für Seite oder Spalte: S. oder Sp.
- Ebenda / ebendort wird abgekürzt ebd.
- Bitte achten Sie in Ihrem Text auf die korrekte Anwendung von Binde- (-) und Gedankenstrich (–):
- Bindestriche / Trennstriche bestehen aus einem kurzen Strich!
- Gedankenstriche / Streckenstriche / Aufzählungsstriche bestehen immer aus einem langen Strich!
- Bei Einschüben, bei Stichpunkten, zwischen Jahreszahlen und Seitenangaben wird *der lange Strich* verwendet.
- Bei Gedankenstrichen steht immer vor und nach dem Strich ein Leerzeichen.
- Bei *Streckenstrichen*, wie bei Jahreszahlen und Seitenangaben, steht vor und nach dem Strich *kein Leerzeichen*.
- Wenn Sie Wörter manuell trennen wollen, verwenden Sie bitte Strg + Bindestrich. So verhindern Sie, dass der Bindestrich sichtbar bleibt, wenn sich im neuen Layout der Zeilenverlauf ändert.
- *Titel* von literarischen Werken immer kursiv setzen.
- Zahlen von eins bis zwölf im Text ausschreiben.
- Eigene Übersetzungen sollten mit den Initialen des Verfassers gekennzeichnet sein [Meine Übersetzung: XY].
- Werden Reprints alter Texte oder neuere Ausgaben alter Werke zitiert, folgt der Nennung der Jahreszahl der Neuausgabe die Jahreszahl der Originalausgabe in eckigen Klammern (Beispiel: Bouquet 2008 [1572]).

Literaturverzeichnis

Generell gilt:

Titel von Monographien, Sammelbänden und Zeitschriften werden immer kursiv, Titel von Beiträgen in Sammelbänden und Zeitschriften in Anführungsstriche gesetzt.

Bei Herausgeberschriften den Herausgebernamen mit der Abkürzung (Hg.) versehen; die Herausgebernamen werden durch Schrägstrich mit Leerzeichen davor und dahinter verbunden.

Nur Titel aufnehmen, die tatsächlich im Text zitiert wurden.

Der Zeilenabstand beträgt 1, nach der zweiten (und folgenden) Zeile wird 1 cm eingerückt (nach folgendem Schema):

Wilkens, Gabriela / Neumann, Ursula (2002): „Multikulturalität und Mehrsprachigkeit als Lernbedingungen im Literaturunterricht“, in: Bogdal, Klaus-Michael / Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München, S. 78-90.

Bitte im Allgemeinen an folgendes Musterschema halten:

Name, Vorname (nicht abgekürzt), (Erscheinungsjahr): *Titel, Untertitel*, ggf. Bd., ggf. Aufl., Ort, S.000.

Bücher:

Gansel, Carsten / Liersch, Werner (Hg.) (2009): *Hans Fallada und die literarische Moderne*, Göttingen.

Aufsätze:

Bei Aufsätzen stehen die Aufsatztitel in Anführungszeichen, die Bandtitel oder die Zeitschriftentitel sind kursiv.

Hernik, Monika (2009): „Nüchterne Sachlichkeit“, in: Gansel, Carsten / Liersch, Werner (Hg.): *Hans Fallada und die literarische Moderne*, Göttingen, S. 51–66.

Artikel in Zeitungen und Zeitschriften:

Bei der Angabe von Zeitschriftenjahrgang und Heftnummer wird die Heftnummer dem Jahrgang nach

einem Schrägstrich nachgestellt.

Spahn, Christian (2004): „Starker Goldstaub“, in: Die Musterzeitschrift (51/2), S.56.

Internetquellen:

Mustermann: *Das Zitieren einer Internetquelle*, verfügbar unter: URL [letztes Zugriffsdatum].

Filme:

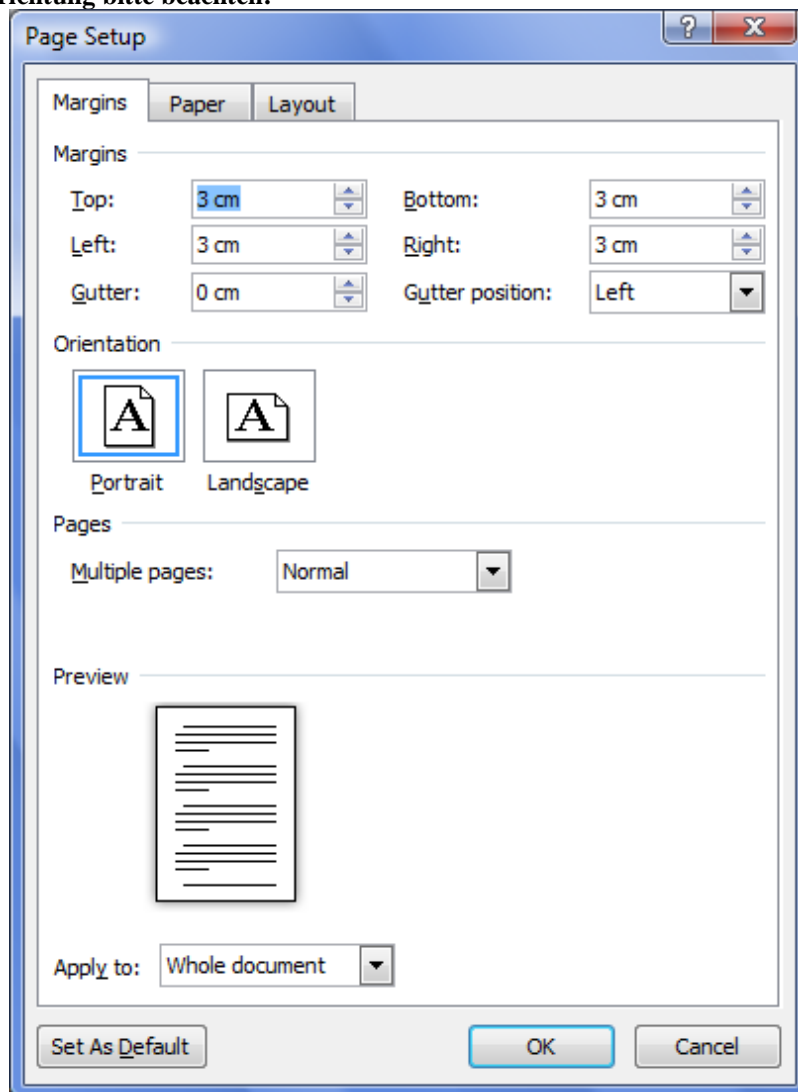
Für Filme gilt im Prinzip dieselbe Vorgehensweise wie für Texte. Statt des Autors wird in der Regel der Regisseur genannt; statt Seitenangaben sind für einzelne Zitate aus Filmen Minuten und Sekundenangaben unter Nutzung des Zeitzählers an Video- oder DVD-Playern zu machen, um die zitierte Passage möglichst genau zu bestimmen. Bei DVDs kann zusätzlich die Kapiteleinteilung angegeben werden, es sollte aber nicht auf die Minuten- und Sekundenzählung verzichtet werden:

Luis Buñuel: *Belle de jour*, DVD, 96 min., Barcelona: Manga Films 2001 (Frankreich 1967), 26:00–26:10 min. (Kap. 2).

Abbildungen

- Bildunterschriften: Künstlername; Titel, Jahr/Jahrhundert, Material/Technik, Maße, Stadt, Gebäude/Institution, Raum, Inventarnummer, Seite/Folio, weitere Angaben.
- Die Bildnachweise haben die Form: Abbildungsnummer: Quelle und eindeutigen Aufschluss auf die Quelle (Buren 1991 (wie Anm. 3), S. 12, Abb. 3).
- Die Autoren müssen selbstständig die Copyright-Bedingungen für die von ihnen benutzten Bilder klären!

Zur Seite-Einrichtung bitte beachten:



Hier erscheint der Titel des Beitrages (16 pt)
Hier erscheint der Untertitel des Beitrages (14 pt)

Wilfried Buch, Ankara (12 Pt)

ABSTRACT (10 Pt)

Hier erscheint der Titel des Beitrages auf Englisch od. Deutsch

Hier der Abstract Ihres Beitrages auf Englisch. Hier der Abstract Ihres Beitrages auf Englisch. Hier der Abstract Ihres Beitrages auf Englisch. Hier der Abstract Ihres Beitrages auf Englisch.

Keywords / Schlüsselwörter: Hier bitte 5 Schlüsselwörter zur Erklärung des Inhaltes schreiben.

ÖZ

Hier erscheint der Titel des Beitrages auf Türkisch

Hier der Abstract Ihres Beitrages auf Türkisch. Hier der Abstract Ihres Beitrages auf Türkisch. Hier der Abstract Ihres Beitrages auf Türkisch. Hier der Abstract Ihres Beitrages auf Türkisch.

Anahtar Sözcükler: Hier bitte 5 Schlüsselwörter zur Erklärung des Inhaltes schreiben.

Hier fängt Ihr Beitrag an. xxx-
xx
xx.

Hier ein neuer Absatz. xxx-
xx
xx.

Hier ein neuer Abschnitt

Hier ein neuer Absatz. xxx-
xx
xx
xx.

Hier ein Zitat über 3 Zeilen. xxx-
xx
xx
xx (Mustermann
1990: 26).

Hier ein neuer Absatz. xxx-
xx
xxxxxxx.

- Hier eine Aufzählung
- Hier eine Aufzählung
- Hier eine Aufzählung

Hier ein neuer Absatz. xxx-
xx
xxxxxxxxxxx.

Literaturverzeichnis

Goslin, David A. (Hg.) (1969): *Handbook of Socialization Theory and Research*, Chicago, S. 983-1002.
Bausinger, Hermann (1977): „Zur kulturellen Dimension von Identität“, in: *Zeitschrift für Volkskunde*,
73, S. 210-215.